



**CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**ORIGENS DE CLASSE E OPORTUNIDADES DE VIDA: AS
CHANCES DE MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**

Gustavo Carvalho de Lemos

Campos dos Goytacazes, RJ

2017

Gustavo Carvalho de Lemos

**ORIGENS DE CLASSE E OPORTUNIDADES DE VIDA: AS
CHANCES DE MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Linha de Pesquisa: Estado, Instituições Políticas, Mercado e Desigualdade

Orientadora: Profa. Dra. Joseane de Souza

Campos dos Goytacazes, RJ

2017

Gustavo Carvalho de Lemos

ORIGENS DE CLASSE E OPORTUNIDADES DE VIDA: AS CHANCES DE MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

APROVADA EM: 05/04/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joseane de Souza - Orientadora
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Profa. Dr. Sérgio de Azevedo – Co-orientador
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Prof. Dr. Renato Barreto de Souza
Instituto Federal Fluminense - IFF

Prof. Dr. Brand Arenari
Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes – RJ

Prof. Dr. Roberto Dutra Torres Junior
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF

Prof. Dr. Vitor de Moraes Peixoto
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF

Campos dos Goytacazes, RJ

2017

*Para as minhas meninas, Andressa, Giulia, Valentina e para o meu
menino...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em conjunto: ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF a oportunidade de convivência acadêmica e a possibilidade de desenvolver esse trabalho.

Meus agradecimentos ao meu primeiro orientador, o professor Sérgio Azevedo, a minha orientadora definitiva, a professora Joseane de Souza.

Além deles, também agradeço aos colegas discentes e aos demais professores.

E à CAPES pelo apoio prestado.

“Nós nos conhecemos, por um lado, como *produtos* da sociedade: a série fisiológica dos antepassados; suas adaptações e aquilo que, neles, se fixou; as tradições de seu trabalho, de seu saber e de suas crenças; todo o espírito do passado, cristalizado em formas objetivas _ isso tudo determina o arranjo e o conteúdo de nossas vidas, de tal maneira que seria possível questionar se acaso não seria o indivíduo, afinal, simplesmente um recipiente em que se misturam, em variadas medidas, elementos que já de antemão existiram; pois, ainda que esses elementos fossem, no final das contas, produzidos por indivíduos, a contribuição de cada um deles haveria de ser de uma grandeza desprezível, e somente com a conjunção de seus elementos genéricos e sociais é que se produziriam os fatores cuja síntese constitui, aí sim, uma individualidade discernível. E por outro lado, nós nos conhecemos como um *membro* da sociedade: nosso processo vital, bem como seu sentido e sua finalidade, está amarrado de forma tão indissociável à sociedade em seu caráter sincrônico, como está no caso anterior, que diz respeito a seu caráter diacrônico. Assim como não temos, como seres naturais, um ser-para-nós, já que a cadeia dos elementos naturais passa através de nós da mesma forma que passa através de estruturas completamente inanimadas, e que a igualdade perante as leis naturais reduz toda a nossa existência a um mero exemplo de sua necessidade _ assim também, como seres sociais, não vivemos ao redor de um centro autônomo, senão que somos, a cada momento, compostos a partir de relações recíprocas para com os outros; somos, pois, comparáveis à substância corpórea, esta que existe, para nós, apenas como a soma de diversas impressões sensíveis, e não como uma existência que se volta para si. Mas, afinal de contas, sentimos que essa difusão social não exaure completamente nossa personalidade, (...). Com isso, o fato da socialização leva o indivíduo à situação dual de qual parti: ele é, a um só tempo, abarcado pela socialização e a ela contraposta; é, a um só tempo, um membro de seu organismo e, ele próprio, um todo orgânico fechado; um ser para socialização e um ser para si. Mas o essencial e o sentido do *a priori* sociológico específico é (...) [a designação da] posição inteiramente unitária do homem que vive em sociedade. (...) As duas perspectivas formam a categoria sintética, a unidade a que damos o nome de ser social.” (SIMMEL, Georg. 2013, p. 664-665)

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objetivo investigar o processo de mobilidade social dos egressos do Instituto Federal Fluminense (da modalidade de formação integrada médio e técnico, da coorte de 2014). A partir dos parâmetros teóricos e metodológicos da sociologia da estratificação e da mobilidade social (GOLDTHORPE; COSTA RIBEIRO) e da desigualdade de oportunidades educacionais (MARE; COSTA RIBEIRO; BRITO), buscamos compreender os efeitos dos mecanismos reprodutores das desigualdades, associados às diferenças socioeconômicas das classes sociais de origem, como também elucidar os efeitos equalizadores propiciados pela dinâmica educacional do IFF. Para realizar tal propósito científico, quantificamos os padrões e analisamos as condições de inserção profissional dos egressos ocupados e, também, discutimos as estratégias de progressão educacional daqueles que permaneceram estudando.

PALAVRAS-CHAVE: desigualdade social, mobilidade, estratificação, desigualdade de oportunidades educacionais, Instituto Federal Fluminense.

ABSTRACT

The aim of this doctorate thesis is to investigate the social mobility process of the Instituto Federal Fluminense's graduates (high school and technical integrated graduation modality, of the 2014 cohort). Using theoretical and methodological parameters of the social stratification and mobility and inequality of educational opportunities sociology, it was sought to understand the effects of inequalities reproduction mechanisms, associated with the original social classes socioeconomic differences, as well as to clarify the equalizer effects caused by the institution's educational dynamics. In order to achieve this scientific purpose, the standards were quantified and the graduates' occupational insertion conditions were analyzed, and also the educational progression strategies of those who remained studying were discussed.

KEY-WORDS: social mobility; inequality; stratification, educational opportunities inequality; Instituto Federal Fluminense.

Lista de Figuras, Gráficos e Tabelas

Figuras

Figura 1 - Avaliação das correlações bivariadas entre origem social, educação e posição social.....	13
Figura 2 - Relações de mudança ao longo do tempo entre as origens de classe, o sucesso educativo e as classes de destino pressupostas pela teoria funcionalista da mobilidade social.....	110
Figura 3 - Triângulo de Mobilidade Social.....	148
Figura 4 - Edital n. 166 de 06 de Setembro de 2016 do Instituto Federal Fluminense	154
Figura 5 - As mesorregiões de influência do IFF.....	161

Gráficos

Gráfico 1: Brasil – Índice de evolução da renda nacional por habitante e da desigualdade pessoal da renda (Gini) entre 1960 e 2009.....	94
Gráfico 2 – Distribuição da população economicamente ativa segundo anos de estudo – Brasil 1960-2010.....	139
Gráfico 3 – Evolução da expansão da Rede Federal de Educação.....	159
Gráfico 4 – Evolução da expansão da Rede Federal de Ensino Técnico.....	160
Gráfico 5 - Padrões de escolaridade de origem dos egressos do IFF.....	175
Gráfico 6 - Nível de escolaridade dos pais dos egressos.....	176
Gráfico 8 - % das pessoas de 18 a 29 anos de idade que concluíram o ensino médio segundo situação de estudo e trabalho por tipo de ensino médio concluído.....	189
Gráfico 9 – Distribuição da escolaridade dos pais em relação a dos filhos.....	205

Tabelas

Tabela 1 – Sistemas de Estratificação.....	41
Tabela 2 – Escala ocupacional.....	167
Tabela 3 - Matriz quadrada de ordem 3.....	168
Tabela 4: Frequências Descritivas dos Chefes de Família.....	172
Tabela 5 - Posição na ocupação do Chefe de Família.....	173
Tabela 6: Posição na ocupação segundo o tipo de chefe.....	174
Tabela 7: Escolaridade do Chefe de Família.....	174
Tabela 8 – Escolaridade do Chefe x Tipo de Chefe.....	176
Tabela 9 – Faixa de Rendimento do Chefe de Família.....	177
Tabela 10 – Faixas de Rendimentos dos Chefes de Família.....	178
Tabela 11 - Classificação Ocupacional do Chefe de Família.....	178
Tabela 12 – Classificação Ocupacional do Chefe x Tipo de Chefe.....	179
Tabela 13 – Classificação Ocupacional do Chefe x Faixa salarial do Chefe.....	180
Tabela 14 – Classificação Ocupacional dos Chefes x Escolaridade dos Chefes.....	181
Tabela 15 – Situação no Mercado de Trabalho do Egresso.....	182
Tabela 16 – Cor autodeclarada dos egressos.....	183
Tabela 17 – Situação no Mercado de Trabalho dos Egressos x Cor autodeclarada....	183
Tabela 18 – Situação no Mercado de Trabalho dos Egressos x Gênero.....	183

Tabela 19 – Continuidade nos estudos dos egressos.....	184
Tabela 20 - Continuidade dos estudos x Cor autodeclarada dos egressos.....	185
Tabela 21 – Continuidade dos Estudos x Gênero dos egressos.....	185
Tabela 22 – Situação no Mercado de Trabalho x Continuidade dos Estudos dos Egressos	186
Tabela 23 - Situação dos egressos do IFF.....	187
Tabela 24 – Distribuição das pessoas de 16 anos ou mais de idade nos grupamentos ocupacionais.....	191
Tabela 25 - Situação atual dos egressos no que se refere ao Trabalho e ao Estudo.....	191
Tabela 26 – Posição na Ocupação dos Egressos do IFF.....	192
Tabela 27 - Tipo de Vínculo Empregatício do Egresso.....	193
Tabela 28 – Setor de atividade do egresso ocupado.....	193
Tabela 29 – Classificação Ocupacional dos Egressos.....	194
Tabela 30 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Cor autodeclarada.....	194
Tabela 31 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Gênero.....	195
Tabela 32 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Continuidade dos Estudos.....	195
Tabela 33 – Sub-classificação Ocupacional dos Egressos x Continuidade dos Estudos.....	196
Tabela 34 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Sub-classificação Ocupacional dos Egressos.....	196
Tabela 35 – Faixa de Rendimento dos Egressos.....	197
Tabela 36 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Faixa de Renda do Egresso...	198
Tabela 37 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Escolaridade de Destino.....	198
Tabela 38 - Os tipos de Curso Superior escolhidos pelos egressos.....	199
Tabela 39 – Tipo de Curso Superior do Egresso.....	199
Tabela 40 – Tipo de Curso Superior x Classificação Ocupacional dos Egressos.....	200
Tabela 41 – Tipo de Curso Superior x Gênero.....	200
Tabela 42 – Tipo de Curso Superior x Cor autodeclarada do Egresso.....	201
Tabela 43 – Tipo de Ensino Superior.....	201
Tabela 44 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Percepção de Classe antes do Ingresso no IFF.....	202
Tabela 45 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Percepção de Classe após o IFF.....	202
Tabela 46 – Percepção de Classe antes do Ingresso no IFF x Percepção de Classe após o IFF.....	203
Tabela 47 – Escolaridade do Chefe x Escolaridade do Egresso.....	204
Tabela 48 – Nível de Escolaridade de Origem x Nível de Escolaridade do Egresso - %.....	204
Tabela 49 – Nível de Instrução do Chefe de Família x Nível de Instrução do Filho....	205
Tabela 50 – Escolaridade do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso.....	206
Tabela 51 – Escolaridade do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso - %.....	206
Tabela 52 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso.....	207
Tabela 53 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso - %.....	207
Tabela 54 – Escolaridade do Chefe de Família x Faixa de Renda dos Egressos.....	209
Tabela 55 – Distribuição das pessoas com relação ao nível de instrução do pai x Faixas de Rendimento.....	209
Tabela 56 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Classificação Ocupacional do Egresso.....	210

Tabela 57 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Classificação Ocupacional do Egresso - %.....	211
Tabela 58 – Percentual de Mobilidade.....	211
Tabela 59 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Classe Social de destino e origem.....	211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 O DEBATE TEÓRICO.....	19
1.1 O Percurso Intelectual da Problemática da Desigualdade e da Ideia de Justiça Social: Alguns parâmetros filosóficos e normativos	19
1.2 A Consituição da Sociedade Moderna (Estratificação de Classes) e as contribuições de Marx e Weber	33
1.3 Variações sobre o Nexo Conceitual Estrutura e Agência: Reflexividade, Racionalidade da Ação Social e a noção de Estratégia de Mobilidade Social	45
1.3.1 A dualidade teórica fundamental: Estrutura e Agência	45
1.3.2 A Teoria da Ação Racional: virtudes e limites	57
1.4 A Democratização de Oportunidades Educacionais e seus limites Equalizadores: A “inflação educacional” de Boudon e a lógica da reprodução social de Bourdieu no contexto da desconfiguração da sociedade do trabalho industrial.....	67
1.5 A inércia social do Brasil: Desigualdade atávica e Mobilidade Social <i>sui generis</i>	78
1.5.1 O “pano de fundo” econômico.....	78
1.5.2 O padrão inercial das desigualdades sociais, as oportunidades educacionais e a inserção produtiva.....	80
2 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DA MOBILIDADE SOCIAL	96
2.1 A sociologia como investigação empírica da realidade social	96
2.2 Estratificação e Mobilidade Social: A evolução teórica e conceitual e os parâmetros sociológicos para a construção de escalas socioprofissionais	103
2.3 Estratificação em classes e mobilidade social: a evolução teórica e operacional.....	114
2.4 As Desigualdades de Oportunidades Educacionais e de Mobilidade Social: Origens e Destinos.....	123
2.4.1 O Debate Sociológico sobre Desigualdades Educacionais: Parâmetros Teóricos, Metodologias de Mensuração e Resultados Empíricos	123
2.4.2 A Estratificação Educacional no Brasil	135
2.4.3 A Desigualdade de Oportunidades Educacionais e a Mobilidade Social: o caso brasileiro	145
3 A METODOLOGIA PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS.....	157
3.1 A Trajetória Institucional do IFF: os diferentes projetos político-pedagógicos e as oportunidades de escolarização	157
3.2 A Metodologia em ação: a construção dos instrumentos - o questionário socioeconômico, o esquema de classes, o banco de dados e a análise através do SPSS e o quadro de mobilidade - e sua aplicação empírica	163
4 A ANÁLISE DOS RESULTADOS E A FORMULAÇÃO DE EXPLICAÇÕES.....	171

4.1 As Origens Socioeconômicas dos egressos: A Estatística Descritiva dos Dados Socioeconômicos e Educacionais dos “chefes” de família e Cruzamentos Básicos	172
4.1.1 Descrição dos dados da origem social.....	172
4.2 Os Destinos Sociais dos Egressos: A Estatística Descritiva dos Dados Socioeconômicos e Educacionais dos Egressos do IFF e Cruzamentos Básicos.....	182
4.2.1 A Percepção de Mobilidade Social dos Egressos do IFF.....	202
4.2.2 Cruzamentos dos dados de origem e destino.....	204
4.2.3 A matriz de mobilidade de classe dos egressos do IFF (2014).....	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	219
ANEXO.....	230

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado em Sociologia Política tem como objeto a mobilidade social dos egressos do Instituto Federal Fluminense. O seu título já traz consigo o propósito de explicitar e articular um conjunto de conceitos absolutamente fundamentais para a pesquisa sociológica sobre a mobilidade social. A noção de que uma sociedade, seus indivíduos e grupos sociais passam por processos de mudança denominados mobilidade social só tem sentido quando se apresenta os referenciais relativos aos quais essa mudança se processa. Portanto, o título desta tese cumpre sua função quando indica o sentido social e intergeracional da mudança: a partir das origens de classe torna-se possível compreender o contexto de socialização primária, o ponto de partida da “corrida” pela realização social (tendo como referência a classe social da família e as suas características socioeconômicas distintivas: posição social, ocupação profissional, *status*, renda, escolaridade, capital cultural, etc.) e o sentido da mudança (a luta dos atores sociais pela ampliação das oportunidades e melhoramento das condições de vida).

A lógica dessa articulação conceitual, constante no título da tese, se completa quando indicamos os parâmetros para avaliação (graus e padrões) dessa mudança: as chances de mobilidade social. Nesse sentido, esse objetivo de compreender os efeitos sociais das oportunidades de realização educacional propiciadas pelo IFF coloca em evidência o papel dessa instituição como instância de seleção social e de orientação da mobilidade social dos seus estudantes. Tal tarefa só ganha significado pleno quando conseguimos situar o nosso objeto de investigação num quadro mais amplo e completo de referências. Ou seja, o Instituto Federal Fluminense é uma autarquia federal membro de uma Rede (a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dirigida pela Setec/MEC e parte do poder executivo federal), parte de um complexo (estratificado e segmentado) sistema educacional brasileiro e foco de políticas públicas de alcance nacional. Além de situar formalmente o IFF no sistema público de educação, como organização escolar, o instituto localiza-se socialmente entre outras instituições e dimensões da sociedade brasileira: as famílias e o sistema social mais abrangente. Na verdade, para ser mais preciso, o IFF como formador educacional de nível médio regular, tem função institucional de mediador social entre as origens sociais (as famílias e as trajetórias escolares de nível fundamental dos seus filhos) e o mercado de trabalho (ou outro nível de transição educacional do sistema: o nível superior).

Portanto, quando tomamos como objeto de investigação sociológica uma instituição educacional (como o IFF) e seus efeitos sociais, estamos inevitável e implicitamente lidando com um conjunto mais complexo de fatores. Especialmente porque a dinâmica social desigual da sociedade brasileira tem no sistema educacional como um todo um dos seus elementos constitutivos. Por isso, as desigualdades de posições sociais de origem influenciam nas desigualdades de oportunidades (e resultados) educacionais que, por sua vez, afetam as posições sociais futuras dos indivíduos. Ou seja, a estratificação da sociedade é “espelhada” na estratificação do sistema educacional. Consequentemente, ao explicitarmos essa dinâmica social implícita, temos como propósito investigar se, além da função de reprodução social das desigualdades (por exemplo, mediante a seleção de entrada e “barreiras” para permanência), o IFF também exerce uma função equalizadora das oportunidades educacionais e sociais de seus estudantes. Isto é, uma das dimensões a ser investigada na formulação da hipótese de mobilidade social dos egressos do IFF é, justamente, verificar em que medida a variação do padrão institucional representado pelo IFF (com relação aos outros padrões institucionais educacionais em vigor) inside e afeta as trajetórias ocupacionais e as chances de progressão educacional dos seus membros discentes.

Em outras palavras, pretendemos investigar as possibilidades dos egressos do IFF (da formação integrada médio e técnico, da *coorte* específica de 2014) de constituírem trajetórias sociais (profissionais e educacionais) em mudança com relação a suas origens sociais. A razão para escolher como foco da análise a formação integrada diz respeito, principalmente, ao contraste que é possível estabelecer com as formas dualistas de formação escolar que ao separarem as dimensões propedêutica geral e técnica-profissional só fazem reforçar e reproduzir as desigualdades sociais de origem e a inviabilizar as chances de mobilidade social dos jovens¹ (especialmente os oriundos das classes sociais desfavorecidas). Especialmente numa conjuntura política nacional,

¹ A pesquisadora Betina Fresneda (2012) contextualiza esse debate acadêmico na esfera internacional: “Nesse sentido, o grau de diferenciação do sistema educacional foi apontado como importante fator de imobilidade social por diversos autores (BREEN; JOHNSON, 2007; GOLDTHORPE; ERIKSON, 1992; MÜLLER; GANGL, 2003; MÜLLER; POLLAK, 2005; SHAVIT; MÜLLER, 1998). Segundo esses estudos, os países cujo o sistema educacional é tido como altamente diferenciado, ou seja, dividido entre o ensino vocacional e o generalista, tendem a perpetuar de forma mais acentuada a estrutura de classe em comparação com os países que não apresentam essa divisão do sistema educacional (BUCHMANN; PARK, 2009). Além disso, existem fortes indícios de que a desigualdade de desempenho escolar é maior nos países que realizam ‘tracking’ [“rastreamento”] entre o ensino fundamental e o ensino médio, reforçando as diferenças provenientes da origem socioeconômica dos alunos (HANUSHEK; WÖSMANN, 2005).” (FRESNEDA, 2012, p.1)

como a atual, na qual o governo federal visa implementar de forma unilateral uma “reforma do ensino médio” com fortes tendências regressivas e reprodutivistas.

Tal discussão só tem sentido porque admitimos como premissa tácita do argumento a vigência da desigualdade social. Ou seja, o pressuposto ontológico e lógico de toda investigação sociológica sobre a mobilidade social é a existência da ordem social desigual. Portanto, a desigualdade é condição de possibilidade para as mudanças sociais que denominamos sinteticamente como mobilidade social. Esse esclarecimento preliminar se completa quando entendemos a interdependência e a autonomia relativa entre os conceitos (e entre os fenômenos que eles descrevem). Assim, é bastante comum a percepção segundo a qual a desigualdade e a mobilidade seriam termos antitéticos e com dinâmicas sociais necessariamente inversamente proporcionais, gerando como conclusão: sempre quando uma sociedade apresenta processos de mobilidade social (ascendente) ela se torna menos desigual (como se a mobilidade fosse uma espécie de antídoto social contra a desigualdade). Essa crença difusa no senso comum (mesmo no acadêmico), costuma ser “paradoxalmente”² frustrada pelo desenvolvimento de pesquisas sociológicas que respaldam suas análises teóricas em dados empíricos consistentes. O aprimoramento permanente dos recursos teóricos e instrumentos metodológicos auxiliam a pesquisa a qualificar os diferentes níveis e padrões desses fenômenos multidimensionais denominados desigualdade e mobilidade sociais. Nesse sentido, podemos compreender como uma sociedade pode passar por grande e intensa mobilidade (estrutural) sem alterar fundamentalmente a sua estratificação desigual de classes sociais. Ou ao contrário, como é possível democratizar as oportunidades educacionais e ampliar as chances de progressão escolar (mediante reformas educacionais que ampliem o acesso a diferentes níveis de escolarização) sem alterar as desigualdades ocupacionais e de classe. Portanto, faz-se necessário analisá-las em separado.

A Desigualdade Social como tema de preocupação social e como pauta de investigação científica

O interesse pela questão da desigualdade reflete, para além do questionamento

² Michel Hout (2004) adverte o aparente paradoxo da não correlação direta entre desigualdade e mobilidade. Portanto destaca a independência relativa entre os processos, que, por isso, não devem ser tratados como *proxy* um do outro.

normativo sobre a injustiça da estrutura social (e do acesso absurdamente assimétrico das condições de vida), a preocupação global com os persistentes “efeitos perversos” associados à desigualdade social. Ou seja, para além das questões cruciais para a ordem social como a coesão e a integração sociais, a reprodução das estruturas e barreiras sociais implica desigualdades de oportunidades (especialmente educacionais) que obstaculizam o próprio desenvolvimento econômico, como atestam diferentes pesquisas patrocinadas por entidades como a OCDE³ e o FMI⁴. Ou seja, essas são as razões suficientes para que a desigualdade e mobilidade sociais figurem no topo da agenda pública global⁵.

Tal mudança de foco da investigação e da discussão sobre a natureza e as causas do recrudescimento da desigualdade, que na verdade representa apenas uma ínfima parte da volumosa produção internacional, registra as principais tendências socioeconômicas contemporâneas em escala global: a reversão dos padrões mais equitativos e o crescimento da desigualdade nos países desenvolvidos⁶. Sobre essas tendências e sua relevância crescente no debate público, Goldthorpe (2012) argumenta:

Durante o longo período de expansão transcorrido entre o final da Segunda Guerra Mundial e a década de 1970, se manteve de maneira generalizada a

³ *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. OECD. 21 May 2015. Além desse estudo, dados do *The World Top Income Database* atestam a escalada da desigualdade nos países desenvolvidos (EUA: a participação dos 1% mais ricos na renda nacional, excluídos os ganhos de capital, passou de 12,2% em 1991 para 19,3% em 2012).

⁴ *Causes and Consequences of Income Inequality: A Global Perspective*. Era Dabla-Norris (org.). INTERNATIONAL MONETARY FUND. Strategy, Policy, and Review Department. June 2015.

⁵ A repercussão do trabalho do economista francês Thomas Piketty (*O Capital no Século XXI*, 2014) personifica essa onda de interesse coletivo. Piketty demonstra, mediante cruzamento inovador de dados estatísticos mundiais, como o capitalismo se desenvolve concentrando renda e aumentando a desigualdade. Mesmo nos países desenvolvidos e menos desiguais, os ganhos dos mais ricos é sempre maior que o crescimento da economia como um todo.

⁶ Como argumenta Piketty a propósito das tendências e padrões históricos sobre a desigualdade ocidental: “Somente após a Segunda Guerra Mundial se tornou de fato possível constatar a queda da desigualdade dos salários e das rendas nos países ocidentais a partir do século XIX, o que deu origem à formulação de novas previsões. A mais célebre foi a de Kuznets (1955): segundo ele, a desigualdade tende a desenhar uma em U [invertido] ao longo do processo de desenvolvimento, com uma primeira fase de desigualdade crescente causada pela industrialização e pela urbanização das sociedades agrícolas tradicionais, seguida por uma segunda fase de estabilização e depois de redução substancial da desigualdade. (...) Todavia, as pesquisas mais recentes realizadas na França e nos Estados Unidos mostram que essa forte redução da desigualdade observada ao longo do século XX não é de forma alguma consequência de um processo econômico ‘natural’. Ela diz respeito exclusivamente à desigualdade dos patrimônios (a hierarquia dos salários não manifesta tendência a queda no longo prazo) e é decorrente dos choques sofridos entre 1914 e 1945 pelos detentores de patrimônios (guerras, inflação, crise dos anos 1930). (...) A explicação mais verossímil envolve a revolução fiscal que marcou o século XX. (...) Se as sociedades contemporâneas tornaram-se sociedades de executivos, isto é, sociedades cujo topo da distribuição é dominado por indivíduos que vivem sobretudo das rendas do trabalho (e não mais por aqueles que viviam principalmente das rendas de um capital acumulado no passado), tal reviravolta foi causada acima de tudo por circunstâncias históricas e instituições específicas. Longe de ser o fim da história, a Lei de Kuznets é produto de uma história singular e reversível.” (PIKETTY, 2015, p.28)

crença de que as desigualdades sociais, tanto de condição como de oportunidades, diminuiriam no longo prazo. (...) Desde a década de 1980 em diante estas ideias otimistas têm sido cada vez mais questionadas por economistas e sociólogos igualmente, na medida que aparecem mais evidências de que as desigualdades sociais mostram em muitos aspectos uma forte persistência, senão uma tendência a aumentar. E como as evidências deste tipo seguem acumulando-se, as questões da desigualdade têm adquirido ultimamente uma nova centralidade política em muitas sociedades ocidentais. (GOLDTHORPE, 2012, p.43-44)

Portanto, como argumenta Anthony B. Atkinson (2015), um dos mais importantes especialistas em desigualdade econômica em escala mundial, a partir dos anos 1980 a maior parte dos países desenvolvidos (membros da OCDE) alteraram o *modus operandi* (que vigorava até os anos 1970) dos mecanismos econômicos determinantes para desigualdade social: no item *dispersão salarial*: antes a dispersão salarial era reduzida pela negociação coletiva e intervenção governamental, após 1980 houve uma ampliação da distribuição dos ganhos no topo da estratificação; na questão do *desemprego* (reforçando que: desemprego e precariedade do trabalho são fontes em si de desigualdade social): as desigualdades de renda surgidas com a transição demográfica da população ativa eram neutralizadas por políticas públicas (transferências sociais), depois passou a prevalecer o desemprego elevado persistente; na *participação dos salários na riqueza nacional*: vigorava a tendência de participação crescente dos salários na riqueza total, e, por isso, a redução da desigualdade da renda geral, mas a partir de 1980, a tendência é de declínio da participação dos salários; na dimensão da *concentração de renda de capital* (lucros e aluguéis): antes, tendência de declínio nas parcelas superiores de riqueza e, depois, reversão da tendência de declínio; no item *distribuição de renda*: até os anos 1970, vigorava um sistema de redistribuições maiores do que o aumento da desigualdade de renda de mercado, a partir de 1980, a distribuição passa a sofrer o impacto da tributação progressiva direta; até os anos 1970, o mecanismo *imposto de renda progressivo* moderou o impacto da elevação dos ganhos superiores, após 1980, temos a tendência geral de redução substantiva das alíquotas de imposto de renda do topo.

No contexto da América Latina, após o recrudescimento da desigualdade nos anos 1980 e 1990, os anos 2000 são caracterizados pela redução da pobreza e da desigualdade. Portanto, tanto do ponto de vista do índice de pobreza relativo, quanto do coeficiente de Gini de desigualdade geral, podemos reconhecer um processo declinante.

Com relação à desigualdade: em 1995, o Brasil registrava no índice Gini 58%, caindo para 50% por volta de 2012.

Esse é o pano de fundo a partir do qual se destaca o papel desempenhado pelo Brasil no combate sistemático à desigualdade social. Na última década, a sociedade brasileira fez uma escolha coletiva estratégica (e um grande esforço coletivo) no sentido de formular políticas inclusivas e distributivistas. Aproveitando os ganhos de produtividade auferidos com o chamado ciclo de alta de preços das *commodities* (especialmente soja, petróleo e minério de ferro) e mediante o direcionamento equalizador de uma série de iniciativas legislativas e políticas públicas, o Brasil iniciou um novo ciclo de mobilidade social estrutural: reduzindo drasticamente a miséria e a pobreza através de políticas distributivas diretas (principalmente Bolsa Família); combatendo a desigualdade de renda da classe trabalhadora (especialmente através da política de incremento diferencial do salário mínimo e ampliação de acesso ao crédito); promovendo uma inédita ampliação das oportunidades educacionais (mediante a expansão dos sistemas educacionais técnico e superior). Por consequência lógica, o debate fundamental sobre o caso brasileiro deve girar entorno de questionamentos sociológicos centrais: a) sobre o seu poder real de transformação: até que ponto tal tendência equalizadora e distributiva, para além de atacar as problemáticas humanitárias urgentes como a miséria e a pobreza, consegue alterar as atávicas desigualdades estruturais da sociedade brasileira?; b) quais são as condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas para continuidade dessas tendências recentes? Como manter e ampliar mecanismos de equalização social em contextos socioeconômicos submetidos a diferentes etapas dos ciclos econômicos (na expansão econômica: redução da escassez material, ampliação do emprego e renda trabalho; ou na fase de retração econômica: aumento da escassez, redução do emprego e renda trabalho) em escala global? Qual dinâmica social e conjuntura política e ideológica que propiciam a percepção social crítica (a “intolerância coletiva” sobre a desigualdade) e a convergência dessas condições num consenso político (e numa agenda comum) indispensável para tornar esse projeto equalizador sustentável ao longo do tempo?

Do ponto de vista normativo do projeto civilizador⁷ ocidental, a percepção

⁷ Norbert Elias esclarece: “Do período mais remoto da história do Ocidente até nossos dias, as funções sociais, sob pressão da competição, tornaram-se cada vez mais diferenciadas. (...) Mas fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação

crítica da desigualdade como um problema imanente à dinâmica social tem papel ideológico vital da modernidade, pois coloca no centro do debate público os critérios de justiça social⁸. Ou seja, a noção de bens “mínimos civilizatórios” como critério distributivista gera uma importante discussão sobre um padrão mínimo de acesso a bens e recursos, abaixo dos quais se desqualifica o reconhecimento humano básico (fonte ideológica de todas as políticas distributivistas e compensatórias). Além disso, tal debate se amplia para a noção de “bens de cidadania” a partir dos quais deve-se gerar um compromisso social e uma responsabilização do Estado no sentido de garantir direitos sociais que orientem as expectativas, motivações, identidades e o comportamento dos múltiplos atores sociais. A dimensão civilizatória da institucionalização de tais políticas de reconhecimento recíproco ganha em qualidade e complexidade, quando extendemos a discussão para além dos recursos e direitos, e passamos a tematizar a questão da desigualdade de oportunidades, especialmente as educacionais.

Da perspectiva da interdependência social⁹, o padrão mais ou menos desigual de estratificação de uma sociedade possui relação direta com a qualidade da coesão e

crescentemente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados. (...) A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito _ todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta. Ocorre uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento.” ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Formação do Estado e da Civilização*. Vol.2. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993. P. 195-198.

⁸ O economista indiano, e ganhador do Prêmio Nobel, Amartya Sen reorienta o debate sobre justiça ao ampliar as questões em jogo. Seu argumento se desdobra em dois momentos: “O problema da desigualdade realmente se magnifica quando a atenção é desviada da desigualdade de renda para a desigualdade na distribuição de liberdades substantivas e capacidades. Isso ocorre principalmente devido à possibilidade de algum ‘acoplamento’ de desigualdade de renda, de um lado, e vantagens desiguais na conversão de rendas em capacidades, de outro.” (SEN, A., 2010, p.160) E ainda: “Uma teoria da justiça tem de atentar tanto para a justiça dos processos envolvidos como para a equidade e a eficácia das oportunidades substantivas que as pessoas podem desfrutar. (...) A questão central aqui diz respeito às múltiplas dimensões nas quais a igualdade importa, que não são redutíveis à igualdade em um único espaço, seja de vantagem econômica, recursos, utilidades, qualidade de vida ou capacidades.” (SEN, A., 2011, p.331)

⁹ Durkheim estabelece o argumento sociológico clássico sobre a divisão social do trabalho e as formas de “solidariedade social”: “Completamente outra é a estrutura das sociedades onde prepondera a solidariedade orgânica. (...) Com efeito, nele os indivíduos são agrupados, não mais segundo suas relações de descendência, mas segundo a natureza particular da atividade social a que estão consagrados. Seu meio natural e necessário não é mais o nativo, e sim o profissional. Não é mais a cosanguinidade, real ou fictícia, que marca o lugar de cada um; mas a função que ele preenche. (...) Desde que a divisão do trabalho tenha ultrapassado um certo grau de desenvolvimento, deixa de haver relação, seja entre o número imutável de segmentos e o das sempre crescentes funções que se especializam, seja entre as propriedades hereditárias dos primeiros e as novas aptidões que as últimas reclamam. É necessário, então, que a matéria social entre em combinações inteiramente novas, para se organizar em bases completamente diferentes.” Transição da solidariedade mecânica à orgânica. In: Ianni, Otávio. *Teorias de Estratificação Social*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973. P. 58 e 59.

integração sociais, além de afetar as formas de resolução de conflitos sociais (especialmente os distributivos) e o padrão de reconhecimento da legitimidade da ordem social e política. Isso se desdobra especialmente nas sociedades modernas e democráticas, nas quais os indivíduos, na busca de realização social, transitam da “liberdade negativa” da vida civil (frente ao Estado) para a “liberdade positiva” da cidadania política (o poder de escolher, em alternância de poder, diferentes projetos de governança e padrões de políticas públicas).

Para compreensão abrangente dos múltiplos impactos das desigualdades econômicas e sociais sobre os diferentes aspectos da vida social, cabe destacar a reação dos economistas e cientistas (médicos) epidemiologistas: para os primeiros, fica cada vez mais impactante os efeitos perversos da desigualdade na dinâmica da eficiência e do crescimento econômicos; para os segundos, destacam-se os efeitos deletérios das desigualdades no bem estar individual e na qualidade de vida¹⁰ das pessoas e das populações em escala global (pobreza e miséria, saúde física e mental, expectativa de vida, maternidade na adolescência, desempenho educacional, violência e encarceramento, etc.). Ou seja, além do consenso sobre o fato de que pessoas economicamente mais prósperas têm, em termos médios, mais saúde do que as mais vulneráveis, esses cientistas passam a discutir os efeitos contextuais das desigualdades na saúde da população: nas sociedades com padrões mais igualitários de divisão de riquezas e oportunidades, os indivíduos de todas as classes sociais tendem a ter mais saúde (evidência que emerge, por exemplo, no cruzamento de dados sobre desigualdade e expectativa de vida).

Para a análise sociológica das estruturas sociais¹¹ (que é o nosso foco de interesse especializado), a investigação sobre os distintos padrões de desigualdade apresenta-se como importante indicador da permeabilidade ou rigidez das diferentes formas de estratificação social e de seus padrões de reprodução e mudança social em geral. Além da perspectiva socialmente relacional, e mais complexa, da vida social (e não apenas atributiva como a dos economistas), uma das contribuições fundamentais

¹⁰ Para uma perspectiva abrangente e sintética sobre esses problemas ver a obra dos epidemiologistas WILKINSON, R. e PICKETT, K.: *O Nível: Por que uma sociedade mais igualitária é melhor para todos*. R.J., Civilização Brasileira, 2015.

¹¹ O pesquisador, referência fundamental para a área de mobilidade social no Brasil, C. A. Costa Ribeiro sintetiza a questão: “Seguindo longa tradição sociológica, argumento que tanto a desigualdade social quanto a mobilidade intergeracional dependem das características da divisão do trabalho ou, em outras palavras, da estrutura de classes da sociedade. As desigualdades podem ser observadas a partir da distância que separa diferentes grupos de classe em termo de condições de vida disponíveis, quanto maior for essa distância, maior será a desigualdade.” (Costa Ribeiro, 2007, p.33)

dos sociólogos passa pela noção de estrutura de classes. Assim:

Pode-se mostrar que os indivíduos em diferentes posições de classe diferem sistematicamente não só em função de seus níveis de renda, senão também ao menos em outros três aspectos mais: primeiro, em seu grau de *segurança de renda*; segundo, em sua *estabilidade renda* no curto prazo e, terceiro, em suas *perspectivas de renda a longo prazo*. (...) Um segundo proceder [distintivo da sociologia] é o reconhecimento do fato de que a estruturação da desigualdade _ ou estratificação social _ é mais que unidimensional. (...) A ordem _ ou hierarquia _ de *status* é formada por relações sociais de superioridade, igualdade e inferioridade que refletem as avaliações prevalentes de honra ou valor social.(...) Nas sociedades de hoje em dia, o *status* amiúde se vincula às posições sociais, em particular às ocupações, ainda que também a características adscritas como a raça ou a etnia. A forma mais imediata na qual se expressa a ordem de *status* é nas pautas de associação íntima (...). Porém, as diferenças de *status* também se expressam nos estilos de vida de diferentes ‘distinção’ que são considerados apropriados aos diferentes níveis de *status*. (GOLDTHORPE, 2012, p.47)

Além desses aspectos estruturais da desigualdade social no contexto de hegemonia do capitalismo, novas dimensões da desigualdade emergem da dissolução progressiva da sociedade industrial e do deslocamento da categoria trabalho na centralidade da vida social contemporânea. Nesse sentido, até os aspectos emancipatórios típicos da modernidade relacionados com a expansão dos sistemas de educação e à democratização do conhecimento são redimensionados. Na verdade, a tendência é de que tanto a educação como o conhecimento tornem-se fatores decisivos das novas formas de estratificação e desigualdades sociais (logo, das chances de mobilidade social). As palavras do sociólogo alemão Nico Stehr (2000) são elucidativas sobre os novos desafios da sociedade contemporânea:

Hoje, a questão importante é saber que novas dimensões de desigualdade estão surgindo na sociedade contemporânea. Dimensões que devem ser levadas em conta e talvez mesmo substituir as dimensões típicas das sociedades industriais. Entre essas novas dimensões, a principal talvez seja a ascensão do ‘conhecimento’ como princípio de estratificação, como condição de acesso a uma posição social elevada. (STEHR, 2000, p.104)

A emergência da questão da mobilidade social

Ao longo do século XX, a pesquisa científica sobre a mobilidade social passou por diversas fases históricas¹². Caracterizada como um conceito “intrinsecamente sociológico”, a mobilidade social também designa uma das áreas de pesquisa reconhecidas pelo rigor teórico, metodológico e empírico. Tais fases podem ser

¹² A socióloga Magda Nico realizou uma interessante pesquisa sobre a evolução das pesquisas sobre mobilidade denominada: “Reconfigurações e reposicionamentos do conceito da Mobilidade Social nas Ciências Sociais.” Observatório das Desigualdades e-Working Paper N° 2/2015. Doi: 10.15847/CIESODWP022015.

diferenciadas no tempo e classificadas de acordo com as principais questões tratadas: uma primeira fase de emergência do conceito disperso (1920-1959): nesse contexto ainda insipiente, a sociologia e a demografia se ocupam do tema e estabelecem os primeiros parâmetros de pesquisa e medição do fenômeno centrados nas trajetórias ocupacionais, nas questões de estratificação social (identidade e delimitação de classes) e na investigação do papel da educação na mobilidade social. Ou seja, principalmente após 1945, os sociólogos tentavam compreender o comportamento da desigualdade e da mobilidade social conforme as sociedades ocidentais se industrializavam e enriqueciam; segunda fase ou a “idade de ouro” do conceito sociológico (1960-1989): caracterizada pela diversificação das produções nacionais (relativizando o predomínio anglo-saxão), o grande crescimento de publicações (inclusive importantes trabalhos comparativos numa escala internacional), as inovações metodológicas e estatísticas (como a “matriz de mobilidade” e o “triângulo OED”) e a preocupação com a reprodução social e a transmissão das desigualdades; terceira fase ou a fragmentação e reconfiguração do conceito (1990-2012): marcada por diversas tendências, tais como: apesar da hegemonia dos métodos quantitativos (o uso de indicadores, índices e razões de chances de mobilidade) se intensifica o uso de métodos qualitativos, uma interação conflitiva com a economia (e econometria) e o risco de “sobreposição” entre mobilidade e desigualdade sociais.

Uma caracterização simples e direta do fenômeno da mobilidade social pode ser assim formulada: trata-se do “deslocamento” de indivíduos, grupos ou classes entre diferentes posições socioeconômicas que compõem a estratificação de uma dada sociedade. Portanto, a ideia de mobilidade pressupõe um conjunto articulado e estruturado de posições sociais objetivas a partir do qual os atores sociais possam se “situar” e construir planos de ação. Por isso, a inteligibilidade do fenômeno da mobilidade social depende da compreensão de sua articulação sistemática com um quadro mais amplo de conceitos sociológicos. Tal quadro conceitual refere-se àqueles problemas clássicos investigados pelo pensamento sociológico desde sua origem: desigualdade, estrutura, estratificação e classes sociais. Evidentemente, a composição desses conceitos na forma de argumentos coerentes, significativos e operacionais dependerá dos pressupostos e das estratégias das diferentes abordagens teóricas. Ou seja, a simplicidade desta caracterização esquemática não deve nos iludir a respeito da multidimensionalidade do objeto em questão e da marcante diversidade teórico-metodológica em debate no campo da pesquisa sobre estratificação e mobilidade, pois a

“distribuição” desigual de um conjunto de indivíduos segundo certas características na estrutura de posições sociais não tem nada de “simples” e representa somente uma esquematização analítica e descritiva da complexa e multifacetada dinâmica social típica das sociedades modernas.

Um dos raros consensos no campo sociológico é o reconhecimento de que a estratificação social é uma das características onipresentes e universais na vida social humana. Nesse sentido, as sociedades variam sobre o grau de desigualdade entre diferentes níveis ou camadas de suas estruturas sociais. Além disso, a possibilidade (e a intensidade) de haver mudança de patamar ou nível ao longo da estratificação social se desdobra na questão: quais são as chances de pessoas ou grupos “passarem” para posições diferentes nesse sistema hierárquico de uma sociedade? Uma resposta negativa indicará o processo de imobilidade ou reprodução das posições sociais. A ocorrência dessa movimentação pode se desenrolar em três direções: ascendente, descendente ou horizontal (isto é, entre duas posições do mesmo nível). As respostas a esse questionamento podem nos sugerir qual a tendência da tipologia de estratificação social de uma dada sociedade: “abertas” ou “fechadas”.

Uma sociedade totalmente aberta¹³, que implicaria peso zero das desigualdades de origem de classe e chances absolutamente iguais de “escolher” a posição mais adequada ou preferida, não passa de uma conjectura hipotética ou uma projeção utópica. Na verdade, o que podemos reconhecer como um padrão constante nas sociedades humanas é a constituição de diferentes sistemas de estratificação dotados de múltiplos mecanismos de reprodução das desigualdades de posições e de “barreiras” de contenção das oportunidades de mobilidade. No contexto histórico pré-moderno, as estratificações sociais na forma de estamentos¹⁴ e, especialmente, de castas¹⁵, nos oferecem um vislumbre do que seria um sistema de tendência ao “fechamento total”.

Do nosso ponto de vista, a tarefa crítica da sociologia consiste em analisar as

¹³ Imagem sugestiva apresentada por Melin M. Tumin em *Estratificação Social: as formas e funções da desigualdade*.

¹⁴ Por **estamento** entendemos como o elemento básico do sistema de categorias sociais hierarquicamente sobrepostas característico das sociedades feudais da Europa. Nesse sistema, cada estamento possuía um estatuto próprio que correspondia a uma série de funções sociais exclusivas. Max Weber (2009), que estudou sistematicamente o conceito, o abordava sob duas perspectivas complementares: como distribuição diferencial de poder socialmente condicionado e como categoria analítica representativa das formas concretas de desigualdade social.

¹⁵ O termo **casta** corresponde à forma de organização social predominante na Índia tradicional e se fundamenta na supremacia religiosa dos brâmanes sobre os demais grupos. Esse ordenamento social rígido se estrutura segundo o nascimento e impõe restrições coercitivas à ocupação de posições sociais e casamento.

desigualdades estruturais e as possibilidades de mobilidade e ela não pode prescindir do esforço de incorporar a sempre dinâmica relação entre estrutura social e agência individual. Não podemos nos limitar à descrição dos mecanismos históricos e institucionais de reprodução social das desigualdades. Ou seja, partindo de uma compreensão desnaturalizada da vida social, priorizar uma estratégia explicativa dos padrões societários de desigualdade e mobilidade incorporando o papel ativo dos agentes sociais (individuais e coletivos) na luta pela ampliação de seu poder social, de melhoria das condições sociais e de multiplicação de oportunidades de vida. Sendo que a noção sintética de “oportunidades de vida” pode ser descrita no seu sentido original weberiano, como: experiências de acesso ou impedimento a recursos, segurança ou insegurança econômica, chances de prosperar ou fracassar na ampliação dos recursos materiais.

Nesse sentido, podemos qualificar o papel desempenhado pelas escolhas e pelos investimentos educacionais¹⁶ dos atores sociais no contexto de uma estrutura social e ocupacional estratificada. De um ponto de vista sociológico mais amplo, a formação escolar possui um papel eminentemente estratégico para as sociedades democráticas, pois, em face da persistente problemática da desigualdade social, a escolarização se apresenta como um dos fatores equalizadores eficazes para: a ampliação civilizatória das capacidades cognitivas e imaginativas dos indivíduos; a integração social e econômica (empregabilidade) e incremento da produtividade; o desenvolvimento pleno da autonomia individual e do exercício da cidadania. Além disso, os efeitos socialmente virtuosos gerados pelo incremento de escolaridade (medido pelas taxas de alfabetização, acesso à educação básica, anos de escolaridade, acesso e finalização do ensino médio e superior, taxas de retorno econômico dos investimentos educacionais etc.) se consolidam como uma evidência empírica na melhoria das condições gerais de bem estar e padrão de vida e podem ser atestadas por diversas fontes de dados socioeconômicos e na literatura sociológica e econômica.

Em suma, o conceito de mobilidade social tem relevância estratégica para a

¹⁶ “A educação é o principal canal de mobilidade social nas sociedades modernas. Pessoas com mais escolaridade não só tendem a ser mais produtivas como também têm acesso a diversas ocupações que exigem qualificação específica. (...) Portanto, as transmissões das posições ocupacionais de pais para filhos não se dão de forma direta, mas sim através das qualificações adquiridas pelos filhos no sistema educacional. As possíveis superações das desvantagens de origem de classe também se dão, em larga medida, através da educação formal adquirida.” (COSTA RIBEIRO, 2014, p.205)

sociologia, especialmente para a compreensão das dinâmicas contemporâneas da estratificação ocupacional e da desigualdade social num contexto de economia globalizada e cada vez caracterizada como pós-industrial.

A partir desse quadro amplo de questões sociológicas temos condições suficientes de situar o escopo da nossa pesquisa. De um modo geral, para o estudo da mobilidade social intergeracional via escolarização, devemos partir do esclarecimento das condições de origem social do indivíduo (posição de classe, situação ocupacional, renda e escolarização da família), para, em sequência, observarmos os processos de escolha e investimento social com vistas ao acesso às oportunidades educacionais (formação e certificação). Como base nessas referências, tentaremos investigar as posições sociais de destino (acesso às oportunidades sociais: empregabilidade e/ou acesso ao ensino superior como índices da sua classe social de destino). Ou seja, o esquema analítico aborda dois níveis de desigualdades e dois momentos de mobilidade de uma perspectiva intergeracional: a) as desigualdades em termos de “oportunidades educacionais”, medida pelas chances de acesso a diferentes níveis de escolarização com relação ao nível educacional dos pais (quantidade de anos de estudos e níveis educacionais dos pais) e b) as desigualdades no acesso às oportunidades sociais futuras (comparativamente à escolaridade, renda, *status* socioprofissional ou classe social familiar). Como pode ser visualizada no esquema de análise de dependência (*path analysis*):

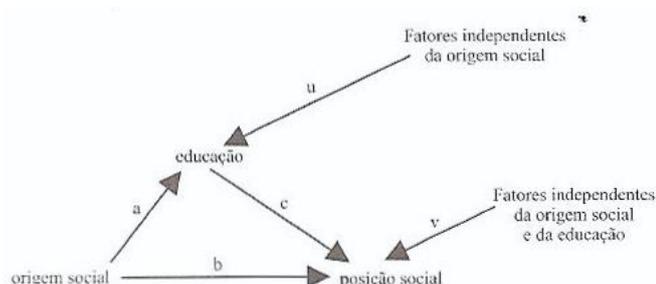


Figura 1: Avaliação das correlações bivariadas entre origem social, educação e posição social. (VALLET, 2011, p. 583).

O esquema proposto na figura acima representa as variáveis fundamentais de nossa investigação: origem, educação e destino. A dinâmica de correlações entre estas variáveis pode auxiliar na análise dos pesos diferenciais e graus de complementaridade

das estruturas sociais, presentes nas sociedades ocidentais: a meritocrática (educação/*status* futuro) e a de dominância (origem/*status* futuro). A seta *a* representa a força da reprodução social da origem sobre o acesso à educação do indivíduo; a seta *u* refere-se a interferência de fatores independentes da origem social sobre o nível de instrução do indivíduo, importantes para a função mobilidade social da educação; a seta *b* representa a reprodução social “direta”: posição de origem *causa* a posição de destino; a seta *c* descreve o efeito do nível educacional na posição futura e a seta *v* destaca a interferência de fatores independentes da origem e da educação na posição alcançada. Também podemos visualizar as possíveis correlações entre variáveis e os respectivos graus de determinação na posição social futura do indivíduo. O que, em última instância, pode viabilizar a análise dos pesos das funções de reprodução e mobilidade sociais.

A tendência majoritária das pesquisas de mobilidade indica que os vetores *ac* predominam sobre *ab*, ou seja, a função reprodução se desenrola preferencialmente de modo “indireto”; o peso conjugado de *uc* prevalece sobre *ac*, isto é, a função mobilidade social tende a se sobrepor ao papel reprodutor da educação. Esta representação visual estilizada também permite explicitar outros aspectos decisivos para a compreensão da eficácia da mobilidade contra a desigualdade: a seta *u*, que designa a influência de fatores de acesso educacional independentes da origem social, gera a oportunidade de reflexão sobre as políticas públicas em educação que ampliam o acesso e propõem uma modalidade alternativa de formação escolar; a seta *v*, refere-se a fatores independentes de origem e escolarização, que condicionam as possibilidades de mobilidade e realização dos retornos educacionais: a influência de transição demográfica (PEA/razão de dependência), o padrão de desenvolvimento econômico (PIB), a intensidade de geração de emprego e a estrutura do mercado de trabalho, os parâmetros e políticas econômicas que permitem maior ou menor expansão econômica e investimento (crédito, juros, câmbio, níveis salariais, etc.).

Portanto, a investigação sobre as possibilidades de mobilidade social através de incrementos educacionais exige uma análise pormenorizada das desigualdades: as assimetrias de origem (classe social da família) e seu impacto nas desigualdades de oportunidades educacionais (as chances de ampliação dos anos de escolarização e de acesso aos diferentes níveis de ensino) e os desdobramentos das desigualdades educacionais nas chances de mobilidade social (na forma de posições sócio-econômicas

futuras ou prosseguimento do investimento educacional). Nesse sentido, concebemos essas trajetórias sociais dos agentes (resultando em mobilidade ascendente/descendente ou imobilidade) não como resultado direto da causalidade de origem, mas mediada por um *sui generis* processo de seleção e orientação institucional viabilizado pelo sistema de ensino frente aos “fatores exógenos” da hierarquia de posições sociais (especialmente o mercado de trabalho).

Por isso, estamos de acordo (nesse aspecto) com a perspectiva analítica do sociólogo Raymond Boudon (1981) que afirma que a mobilidade social não é um fenômeno resultante de uma sequência de fatores, mas representa o produto de um processo que implica simultaneamente um conjunto de variáveis.¹⁷ Partindo das contribuições seminais do sociólogo russo Pitirim A. Sorokin para o estudo da mobilidade, Boudon argumenta que as estruturas sociais se reproduzem (e se transformam) ao longo do tempo histórico por meio de mecanismos ou instâncias dotadas da “função” de condicionar o movimento e determinar as posições dos atores no sistema social. A natureza, a quantidade e a relevância estratégica dessas instâncias sociais variam segundo a trajetória coletiva de cada sociedade. Contudo, diferentemente das sociedades agrárias tradicionais nas quais vigora uma homologia estrutural entre família e economia (com a reprodução estamental de papéis e posições sociais), nas sociedades modernas e industriais, é a escola a principal instância de orientação da reprodução ou mobilidade sociais. Ou seja, a partir da modernidade capitalista e da lógica hegemônica de mercado (o desenvolvimento econômico e tecnológico implicando a ampliação da demanda de mão de obra qualificada), cabe preferencialmente ao sistema escolar a função de fornecer competências necessárias à sociedade. E, com isso, selecionar e orientar indivíduos para posições sociais existentes. Nesse sentido, Boudon (1981) busca enfatizar a

“ideia fundamental de que os processos de mobilidade e, de modo geral, os mecanismos geradores da desigualdade das oportunidades só podem ser analisados a partir do sistema composto pelas estruturas sociais de um lado e pelo conjunto das instâncias de orientação de outro. A mobilidade que se observa numa sociedade resulta, em outros termos, do jogo complementar destas instâncias e das estruturas sociais.” (Boudon, 1981, p.24)

Para fins de delimitação do objeto, faz-se necessário situá-lo, ou seja, especificar as condições socioeconômicas, institucionais e espaço-temporais por meio das quais o

¹⁷ Boudon (1981) organiza seu sistema de variáveis na seguinte sequência: 1. Estrutura social (suposta como fixa no tempo); 2. Estrutura escolar; 3. Nível escolar; 4. Origem social (posição social adquirida pelos indivíduos por meio da estrutura de dominância).

fenômeno da mobilidade emerge e se desdobra. Para efetuar esses múltiplos recortes, a sociologia desenvolveu como parâmetros uma série de matrizes e tipos de estratificação como: sócioespaciais (regional, local e nacional); institucionais (econômicas, políticas, sociais, educacionais, etc.) e diferentes tipos de estratificação (inclusivas, segmentares, abertas, fechadas, etc.).

Aplicando alguns desses parâmetros ao nosso tema de investigação (mobilidade social via escolarização) e nosso objeto especial (o Instituto Federal Fluminense), especificamos de forma precisa o nosso objetivo: a função de mobilidade social da educação profissional e tecnológica (EPT) na forma de atuação institucional do IFF na trajetória social dos seus egressos. Deste modo, nos propomos a avaliar o acesso à educação com referência à origem (família: renda/escolaridade) e o papel desse tipo de formação no destino social (renda/*status* socioprofissional) dos seus egressos. Isto é, nos propomos elucidar o efeito de mobilidade social intergeracional dos egressos do IFF em comparação com a posição social de origem de suas famílias, enfim, pretendemos discutir o papel do IFF como “agência de orientação” da mobilidade social no contexto regional.

As principais questões norteadoras deste trabalho são: Qual o papel da escolarização com relação às desigualdades sociais de origem? Como a formação de nível médio integrada (generalista e técnico), oportunizada pelo IFF, influi nos destinos sociais de seus egressos? Qual o efeito desse tipo de oportunidade educacional nas expectativas sociais e estratégias educacionais das famílias (e estudantes)? Qual é o padrão de inserção profissional (e empregabilidade) desses egressos do IFF, o nível salarial atingido (seus retornos educacionais), o *status* ocupacional alcançado e a classe social de destino oportunizados pela educação profissional? Qual o diferencial da formação de nível médio integrada no aproveitamento das oportunidades sociais e nas chances de progressão educacional e acesso ao ensino superior? Quais as chances de mobilidade social intergeracional comparativamente à origem de classe das famílias?

A divisão interna desta tese de doutoramento

Além dessa Introdução, que tem a finalidade de apresentar, contextualizar e justificar esse estudo, o presente trabalho possui a seguinte disposição de capítulos. O

Capítulo 1 reúne os principais referenciais teóricos da pesquisa: **a.** remonta a trajetória filosófica da problemática sobre a desigualdade social, segundo diferentes perspectivas normativas e critérios de justiça; **b.** Discute os principais elementos formativos da sociedade moderna, a noção de estratificação social moderna (classes sociais) e as contribuições conceituais e analíticas de Marx e Weber; **c.** Reconstrói a dialética conceitual entre Estrutura/Agência, destacando as noções de reflexividade individual, racionalidade da ação social e estratégia de mobilidade social; **d.** Discute a democratização das oportunidades educacionais e seus limites, com ênfase nos argumentos de Boudon e Bourdieu.

O **Capítulo 2** apresenta o quadro teórico-metodológico para o estudo da estratificação e mobilidade social: **a.** Destaca a importância da perspectiva epistemológica do Realismo Crítico para a validação da sociologia como investigação empírica da realidade social; **b.** Estratificação e Mobilidade Social: evolução teórica e dos parâmetros de medida; **c.** Estratificação e Mobilidade Social: evolução teórica e operacional; **d.** As Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Mobilidade Social: origens e destinos: (i) O debate sociológico sobre desigualdades de oportunidades educacionais; (ii) A estratificação educacional do Brasil; (iii) As desigualdades de oportunidades educacionais e mobilidade social: o caso Brasil.

No **Capítulo 3**, elucidamos a metodologia - a coleta de informações e a análise de dados: **a.** A trajetória institucional do objeto: o Instituto Federal Fluminense; **b.** A metodologia em ação: A construção dos instrumentos de pesquisa e sua aplicação empírica: questionário socioeconômico para mobilidade, a escala sócio-profissional das classes, a *coorte* de 2014 (universo de formados e a construção da amostra), o banco de dados (SPSS) e o quadro de mobilidade; **c.** O IFFluminense: os egressos como objeto de investigação sociológica; A especificidade da formação integral (Ensino Médio + Técnico) e a superação do dualismo educacional brasileiro: as chances de mobilidade social e a transição para vida adulta.

O **Capítulo 4** apresenta a Discussão dos resultados e a Formulação de Análises e Explicações: Apresentação das estatísticas descritivas de origem e destino, o cruzamento das principais variáveis e a sua apresentação na forma de tabelas e gráficos (mobilidade de classe sócio-ocupacional e taxas de transição educacional); Análise crítica dos resultados e tentativa de explicação sociológica: qual é o papel

desempenhado pelo IFF em termos de mobilidade social dos seus egressos?

Por fim, o **Capítulo 5**: Considerações finais. Os principais resultados; Balanço geral e conclusões; As possibilidades de novos estudos a partir dos resultados da tese.

1 O DEBATE TEÓRICO

1.1 O Percurso Intelectual da Problemática da Desigualdade e da Ideia de Justiça Social: Alguns parâmetros filosóficos e normativos¹⁸

A filosofia política moderna representou um verdadeiro ponto de inflexão na trajetória especulativa do pensamento social ocidental. A partir da influência múltipla das ideias inquietantes e dos conceitos inovadores que vieram a constituir a atitude reflexiva moderna (corporificados principalmente nos “movimentos”: o renascimento, a reforma protestante, a revolução científica e a retomada dos questionamentos céticos), os fundadores da filosofia política da modernidade reformularam a clássica questão: *como é possível a sociedade?* Tal questão ontológica sobre a vida coletiva foi articulada pela filosofia política moderna com a questão acerca da natureza humana. A natureza humana, pensada para além do *telos* deontológico da “vida boa”, emerge como fundamento da vida social. Nesse sentido, podemos tomar a filosofia política moderna como uma modalidade de reflexão racional de antecipação heurística das ciências sociais. Ou seja:

As concepções sobre a natureza do homem, sobre a relação entre homem e sociedade e, portanto, sobre a natureza da sociedade, constituem ‘doutrinas’ que definem universos de sentido para teorias, conceitos e enunciados sociológicos específicos. Ademais, as doutrinas penetram e modelam a sociologia nos níveis de análise tanto substantivo como metateórico. Porque não só implicam teorias da sociedade senão, como consequência, abordagens características na análise desta; isto é: conjuntos concomitantes de proposições acerca da linguagem e o método da sociologia mesma. (DAWE, 2001, p.421)

Os termos imanentes (superando os fundamentos metafísicos e teológicos da dependência humana com relação ao transcendental) por meio dos quais é formulado o questionamento é representativo do papel ativo do homem (com sua falibilidade, mundanidade e racionalidade) no processo de constituição da vida social. Nessa trajetória de formulação de teorias do social, como tentativas de explicação de como é possível *o comum*, duas noções ganharam papel decisivo: a natureza humana e o

¹⁸ Partilho da compreensão filosófica do professor Frédéric Vandenberghe (2016) sobre a dimensão normativa do pensamento social segundo a qual: “A sociedade não é apenas um objeto de conhecimento; desde o início, ela também é concebida como um projeto moral e político, projeto que busca demonstrar empiricamente que a integração de indivíduos em um todo é trabalho e realização dos próprios indivíduos. (...) O projeto científico-normativo da sociologia é duplo: apesar de tudo, tornar indivíduos conscientes daquilo que os mantêm juntos; e, através da conscientização, contribuir para o advento e realização da sociedade de indivíduos. (...) Como Hegel, ela inscreve o projeto da autonomia individual no seu objeto, subscrevendo o valor da liberdade, mas apenas na medida em que a ‘liberdade de cada um’ seja uma condição para a ‘auto-realização de todos’ em um projeto comum.” (*idem, ibidem*, p.138)

contrato social. Desde a perspectiva dessacralizada inaugurada por Maquiavel, a descrição realista da natureza do homem (tanto em sua contingência com relação à roda da *fortuna*, como o seu ativismo dependente da consciência da *virtu*) emerge como fundamento da *realpolitik*. Ou seja, o elemento central para a constituição da ordem política da sociedade, a instituição do domínio político (a dinâmica interdependente dos governados e governantes) e dos padrões mínimos de governança, dependiam da elucidação da questão: *o que é o homem?*

Entre os modernos teóricos do contrato social, Hobbes¹⁹ foi o pioneiro na narrativa realista e dramática da natureza humana. Tal cenário é descrito em toda a sua crueza na distopia retrospectiva denominada “estado natural”. Neste ambiente artificialmente abstraído da sociabilidade, os homens expressariam *in natura* toda a sua constitutiva e inexorável destrutividade: uma reiterada situação de afirmação arbitrária da vontade do “mais forte” e destruição trágica do comum. A “solução” hobbesiana para tal situação insuportavelmente crítica faz parte do repertório clássico da filosofia política: a *ordem* socialmente legitimada e universalmente reconhecida mediante o contrato social (um duplo pacto: *submissão* ao poder central e *fundação* do poder político), na forma do Estado, emerge como a única saída viável frente aos “fatos” derivados do modo de ser do homem.

Contudo, o relevante do ponto de vista do pensamento social não é somente resultado do contrato, mas principalmente seu *modus operandi* cognitivo que institui o consenso reciprocamente vinculante dos agentes privados e, com essa operação, funda o comum. O método em questão depende da ambivalência da “Lei Natural” que operaria articulando dois níveis ontológicos: a natureza humana e a Natureza.²⁰ Portanto, o

¹⁹ Como também avalia o sociólogo Luiz Eduardo Soares, na sua magistral tese de doutorado “A *Invenção do Sujeito Universal*: Hobbes e a Política como Experiência Dramática do Sentido (1995), o tema central hobbesiano é a emergência da sociabilidade ou a discussão das condições necessárias para a produção da sociedade. Nesse sentido, sua preocupação central seria “identificar os instrumentos ou recursos acessíveis aos homens e capazes de alterar a tendência natural à predação generalizada e destrutiva, promovendo a instituição da ordem social: basicamente, a intervenção racional que conduz ao pacto e gera o artifício político, o Estado soberano, detentor monopolista da liberdade e dos meios legítimos da violência. (...) Hobbes identifica a questão política como o dilema estratégico da composição cooperativa e estável de projetos racionais inspirados em interesses conflitivos, em cenários complexos, nos quais é conveniente transgredir, do ponto de vista individual. Sendo, todavia paradoxalmente, nociva para todos a generalização de tal atitude, uma vez que inviabilizaria a própria ordem social.” (SOARES, 1995, p.20-21)

²⁰ Deve-se a Jürgen Habermas a ênfase analítica na complexidade da operação explicativa hobbesiana no contexto da ambivalência da noção de Lei Natural e seu impacto no comportamento dos agentes “contratantes” da ordem social. “Hobbes denomina ‘lei natural’ a *ambas as coisas*: a conexão causal da associal natureza instintiva *antes* da constituição contratual da sociedade e do Estado, e a regulação

reconhecimento dos “fatos” que constituem as paixões e inclinações humanas mais fundamentais e seus desdobramentos societários só pode gerar o reconhecimento consensual da necessidade de outra instância (normativa, ética e política) mediante a reflexividade e cognição humanas (a racionalidade como “luz natural” dotada a nós pela Natureza). Portanto, a coerção mutuamente consentida emerge não como “solução de força”, mas como força de convencimento e deliberação racional coletiva. Nesse sentido, o “dever ser”²¹ (ordem social legítima) emerge do aprendizado social sobre o “ser” (a irascível natureza humana e seus efeitos agregados insuportáveis). Kant complementa o argumento afirmando que mesmo a partir da “insociável sociabilidade” da natureza humana até uma “sociedade de demônios” poderia se estruturar de modo estável e permanente, contanto que todos os membros se submetessem a ordem racionalmente instituída.

O sociólogo alemão Niklas Luhmann (2009), formulador da Teoria dos Sistemas, inclusive refere-se ao “problema hobbesiano” (do “como a ordem social é possível?”) como precursor filosófico da noção sociológica de *dupla contingência*. Resgatando e ampliando a noção original formulada por Parsons, que devido ao viés durkheimiano era concebido em termos da consolidação do social por meio de valores e normas dominantes, Luhmann argumenta que o modelo de dupla contingência serve de referência para explicar as relações de interdependência entre o *ego* e o *alter*. Ou seja, o modelo é útil para refletir sobre a complementariedade de expectativas, a possibilidade de coordenação da interação e para o problema do conflito. Portanto, ultrapassando a “autorreferência circular” (“eu faço o que você quiser, se você fizer o que eu quero”) do modelo original da dupla contingência, Luhmann argumenta:

A pergunta muda, portanto, de perspectiva, no sentido de que ao indagar pelas condições de possibilidade da ordem social, o que se busca, mais do que uma demonstração de caráter histórico, é encontrar uma resposta suficientemente plausível ao fato de que a sociedade, cada vez mais, suporta regulações de maior complexidade. (...) Este tipo de pergunta surge para que

normativa de sua vida social em comum *depois* desta constituição.” (TEORÍA Y PRAXIS, p.71) E ainda: “A partir de Hobbes multiplicam-se as tentativas visando explicar a formação de normas com pretensão de validade obrigatória e intersubjetiva, as quais tomavam como base os interesses e o cálculo individual das vantagens de atores que casualmente se encontram e decidem de modo racional-com-relação-a-um fim.” (PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO, p.83).

²¹ Do ponto de vista filosófico tal argumentação contratualista antecipa a superação daquilo que alguns filósofos denominam “falácia naturalista” (ou da impossibilidade de derivar valores de fatos). Daniel Dennett vai direto ao ponto: “De que o ‘deve’ pode ser derivado? A resposta mais atraente é esta: a ética precisa de *alguma maneira* se basear em uma apreciação da natureza humana – em uma noção do que um ser humano é ou poderia ser, e no que um ser humano poderia querer ter ou desejaria ser.” (DENNETT, 1998, p.490)

em períodos de transição possa servir de estímulo heurístico, com a finalidade de buscar uma resposta plausível para a complexidade da ordem social.

Em uma ordem social estruturada de maneira hierárquica, como na idade média, é plausível postular uma classificação de valores, como orientação da ordem social; mas na ordem social moderna – que já não aceita uma organização hierárquica, pois se parte da convicção de que ninguém é melhor do que os outros unicamente pelo nascimento –, como é possível responder à possibilidade de uma ordem social? (LUHMANN, 2009, p.321-322)

Do ponto de vista da história das ideias, o Iluminismo representa o ponto de inflexão na evolução do pensamento social sobre a legitimidade da ordem social e a questão da desigualdade, uma vez que, dentre outros aspectos, foi através dos pensadores do Esclarecimento que a modernidade tomou plena consciência sobre as dimensões emancipatórias de seu projeto civilizatório.

Jean-Jacques Rousseau foi um dos seus mais profícuos e controvertidos representantes da Ilustração. Deve-se a Rousseau²² a problematização radical da desigualdade social. Suas reflexões morais e formulações conceituais foram decisivas para a eclosão da Revolução Francesa e para o surgimento das ciências humanas. Ao projetar a “utopia retrospectiva” da “origem” da vida social, Rousseau buscou uma espécie “grau zero” de socialização denominado *estado natural*. Rousseau fez isso destacando os mecanismos da divisão do trabalho, da interdependência social e das instituições políticas como fontes da sociabilidade humana. Nessa narrativa, a história humana se desenrola na sutil dialética entre os sentimentos naturais de compaixão e empatia e a capacidade humana de *perfectibilidade*²³. Isto é, o homem “habitante” do estado natural de baixa complexidade social, portador de sentimentos morais fundamentais para a solidariedade social e senso de justiça, ao se defrontar com novos desafios da interação social é pressionado a se adaptar. Portanto, o consagrado “bom selvagem” rousseauiano refere-se a um comportamento típico de uma situação comunitária mais simples (com baixa divisão do trabalho e solidariedade social direta).

²² O filósofo Axel Honneth destaca o “legado sociofilosófico” de Rousseau como precursor das teorias contemporâneas do reconhecimento social. Segundo ele, podemos constatar “a enorme influência que a ideia bipolar de Rousseau a respeito do reconhecimento social”. A sua obra seria portadora de dois grandes motivos filosóficos em conflito constante: “a ideia estoica de uma independência pessoal de toda a avaliação alheia e a ideia intersubjetivista de uma profunda dependência do outro.” (HONNETH, A., 2013, p. 567).

²³ ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*. S.P., Ed. Abril, 1978.: A perfectibilidade é “a faculdade, distintiva e quase ilimitada, a fonte de todos os males do homem; ... fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza.” Pág. 243

Quando a vida social torna-se mais complexa e as formas de interdependência mais sofisticadas, os agentes sociais são pressionados a incrementar sua perfectibilidade.

Rousseau lamenta a alienação causada pela substituição da espontânea liberdade natural pelas “necessidades artificiais” do homem civilizado. Contudo, dada a inevitabilidade da vida civilizada, ele destaca a importância da construção coletiva do contrato social. Tal pacto consiste na passagem de indivíduos à cidadãos que, ao decidirem suplantarem o uso irrestrito da liberdade privada e o risco do arbítrio do mais forte, constroem um valor transcendental: o bem comum. Ao fazê-lo, Rousseau delimita o mecanismo de mercado responsável pela reprodução das desigualdades sociais: a propriedade privada.

É interessante notar a divergência de perspectivas: enquanto Rousseau condena a adoção generalizada da propriedade privada e seus “efeitos perversos”, John Locke a legitima como direito natural que se desdobra da diversidade empírica dos indivíduos e seus talentos singulares. Ou seja, a perspectiva liberal da vida social, que discute o próprio sentido substantivo de liberdade dos indivíduos, institui o argumento clássico da naturalização justificadora das desigualdades sociais: *desigualdades* de ordem social são concebidas como desdobramentos em escala coletiva das *diferenças* “naturais” de capacidades e habilidades das pessoas. Esta estratégia argumentativa que articula a razão de ser do macro social a partir da “natureza” do micro individual marcará uma tendência persistente do pensamento social de perceber a realidade coletiva não como uma esfera autônoma com lógica *sui generis*, mas como agregado indireto da ação atomística dos indivíduos. Nesse sentido, tal explicação filosófica antecipa a hegemonia da abordagem utilitarista: que justifica a desigualdade social como resultado da pressão motivacional diferencial para o trabalho produtivo e compreende a propriedade como retribuição racional pela contribuição marginal do tipo de trabalho que exercem em sociedade.²⁴ Tal contraposição filosófica oferece um vislumbre do debate contemporâneo sobre a crítica das desigualdades injustas e a justificação de desigualdades meritocráticas.

Esse itinerário reflexivo e crítico sobre a desigualdade se desdobra em vários aspectos éticos e normativos sobre a interação humana, cujo tema central é a questão da justiça social. Portanto, no debate sobre os parâmetros fundamentais para uma justiça

²⁴ CHERKAOUI, Mohamed. Cap. 3 Estratificação. Boudon (1995).

distributiva, dois dos principais critérios referenciais são tematizados na proposição síntese (e dístico político-ideológico) de Marx sobre o ideal de justiça da sociedade comunista: “*De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades.*”²⁵ Ou seja, a capacidade e a necessidade emergiriam como critério duplo e simultâneo de justiça social que presidiria a sociedade da “realização plena” (e não alienante) dos indivíduos. A sociedade humana que teria superado todas as limitações derivadas da escassez econômica (dotada de “forças produtivas” plenamente desenvolvidas e comunitariamente distribuídas) e, por isso, livre das pressões das necessidades humanas não satisfeitas. Aproximando-se daquilo que Marx projetou como o *telos* de uma sociedade plenamente justa, o nexos necessário entre agentes dotados de utilidade produtiva e de um virtuoso senso solidário e desprendimento distributivista. Entretanto, o problema chave continua sendo o mecanismo fundamental da vida social (origem das identidades, papéis, classes e da estratificação social) e fonte principal dos conflitos distributivos da sociedade moderna: a divisão social do trabalho. Isto é, o seu elemento contrafactual mais clamoroso consiste no projeto de vida social humana com suspensão simultânea dos “dispositivos” básicos da divisão do trabalho: as pressões inerentes à dinâmica produtiva (e ao próprio conceito de trabalho) por utilidade/produzibilidade e a assimetria dos “prêmios” conquistados (recursos, poderes, *status* diferenciados, além de signos de distinção cultivados).

Por isso, o dilema sociológico fundamental da questão da justiça consiste precisamente em: como manter o mecanismo fundador da divisão social do trabalho (atendendo às necessidades humanas), estimulando a multiplicação de capacidades produtivas e do valor produzido, e ao mesmo tempo cancelar a formação de expectativas de ganhos assimétricos (e da reprodução permanente da desigualdade social)? Na impossibilidade de “corrigir” a fonte estrutural das desigualdades, a sociologia se dedicará ao tema da igualdade de oportunidades de realização social e a política se concentrará nos dispositivos distributivos, redistributivos e compensatórios das desigualdades.

Não por acaso, o problema da justiça social e do combate às desigualdades se manifesta de modo mais urgente frente aos casos extremos de desigualdade social: a não satisfação de necessidades primárias. Nos seus casos limítrofes (nos quais as assimetrias

²⁵ K. Marx: *Crítica do Programa de Gotha*.

sociais são tão radicais que as privações são sempre absolutas), o fenômeno da desigualdade social manifesta-se como patologia social moralmente injustificável e racionalmente insustentável quando engendra graves assimetrias na *distribuição de liberdades substantivas e capacidades* (SEN, 1999). Nesse sentido, fenômenos como miserabilidade, pobreza, exclusão inviabilizam uma isonomia social mínima no acesso aos bens de cidadania e impedem a assunção dos agentes a um limiar civilizatório mínimo. Nesse nível de precariedade e escassez social, a própria noção de agência e de dignidade humana²⁶ carece de significado. Nesses contextos de carecimentos extremos, quando as aspirações e expectativas das pessoas se restringem à luta pela sobrevivência, os pressupostos basilares humanos como a consciência reflexiva e a possibilidade de deliberação livre (na forma de exercício do “pensamento prospectivo”²⁷) sofrem de um tipo especial de “indeterminação cognitiva” (ELSTER, 1994).

De acordo com os argumentos do sociólogo Michael Walzer, em regimes sociais de escassez, monopólio e predomínio de bens sociais, as expectativas dos agentes acabam niveladas por baixo. Em um sistema social desse tipo, os conflitos distributivos tendem a ser primários e a luta dos agentes se pauta pela busca da “igualdade simples”. Contudo, com a transição histórica para a modernidade, a superação progressiva das restrições estruturais do regime de escassez social e econômico e a tendência à sofisticação do jogo social, tendem a predominar padrões de interação social marcados pela autonomia das esferas institucionais de valor, multiplicidade de princípios de justiça e diferenciação de formas de distribuição de bens sociais. Portanto, a crítica sociológica à desigualdade social deve trabalhar com a sofisticação crescente dos conflitos distributivos e com a multiplicidade de princípios de justiça a partir dos quais os agentes compõem seus critérios de justiça e justificação da ação. Por isso, em contraste com as limitações do regime de “igualdade simples”, a luta dos agentes sociais

²⁶ O filósofo Charles Taylor esclarece a questão: “Com a passagem da honra à dignidade, veio uma política do universalismo que enfatizou a igual dignidade de todos os cidadãos, política cujo conteúdo tem sido a equalização de direitos e privilégios. O que deve ser evitado a todo custo é a existência de cidadãos de primeira e de segunda classes. Para alguns, a equalização só atingiu os direitos civis e o voto; para outros, estendeu-se à esfera socioeconômica. Pessoas sistematicamente impedidas pela pobreza de fruir o máximo de seus direitos de cidadania são consideradas relegadas a um status de segunda classe, o que requer uma ação corretiva pela via da equalização.” (TAYLOR, 2000, p.250)

²⁷ Jessé Souza argumenta, em *Os Batalhadores Brasileiros*, nesse sentido: “A capacidade de planejar a vida e de pensar o futuro como mais importante que o presente é privilégio das classes em que o aguilhão da necessidade de sobrevivência não as vincula à prisão do presente sempre atualizado como necessidade premente. A ‘ralé’ é refém do ‘presente eterno’, (...). As classes privilegiadas pelo acesso ao capital econômico e cultural em proporções significativas ‘dominam o tempo’, (...). O futuro é privilégio dessas classes, e não um recurso universal.” (p. 51-52)

no contexto da sociedade moderna tende a ser regulada pela gramática da “igualdade complexa”. É nesse sentido que argumenta o autor de *Esferas da Justiça*:

A igualdade é uma relação complexa de pessoas, mediada por bens que criamos, compartilhamos e dividimos entre nós; não é uma identidade de posses. Requer, então, uma diversidade de critérios distributivos que expresse a diversidade de bens sociais. (WALZER, 2003, p. 21)

O sociólogo Peter Wagner (2001)²⁸ argumenta também nesse sentido: é a partir da emergência do capitalismo e da modernidade que temos não só uma reconfiguração da organização das necessidades humanas, como também a afirmação de novos valores como autonomia, pluralidade, criatividade. Tais mudanças correspondem também a uma nova dinâmica institucional e política entre sociedade e Estado, especialmente a emergência da esfera pública como *locus* privilegiado para os debates críticos acerca destes valores e suas implicações sociais em termos da crescente incerteza (e ampliação de possibilidades) da vida social e o problema da direção histórica das sociedades. Wagner propõe uma tipologia segundo a qual a modernidade se desdobraria em diferentes (e mais complexas) configurações ao longo da história: no contexto do século XIX, a afirmação das bases sociais e institucionais da “**modernidade liberal restrita**”; no século XX (até os anos 60) entraria em vigor a “**modernidade organizada**” que se caracterizaria pela crescente presença do Estado no sentido de um reequilíbrio com as forças do mercado; o reconhecimento de direitos e a formulação de políticas públicas; o tensionamento com o movimento operário e os partidos políticos; a construção da “forma escolar moderna” e o questionamento das desigualdades sociais por meio da noção de “igualdade de oportunidades”; e a fase dos anos 60 até hoje em que predominaria a “**modernidade liberal ampliada**”, marcada pela emergência de novos atores sociais, novas formas de pertencimento e identidade sociais e a reivindicação renovada de direitos (gênero, minorias, o respeito a dimensões sociais como a alteridade e a diferença, etc.).

Nesse contexto, a reprodução das desigualdades passa a ser questionada em sua legitimidade e denunciada como expressão da lógica do “privilégio” social injustificado. Por isso é que, com o advento da modernidade, a noção de “forma escolar moderna”²⁹

²⁸ Wagner (2001).

²⁹ Seguramente deve-se a Guy Vincent (2001) a construção do conceito de forma escolar e a especificação de seus traços fundamentais: uma forma especial de socialização centrada na interação entre os professores, os saberes e os alunos e realizada num espaço e tempo específicos. Tal relação pedagógica, pressupõe a invenção da infância, institui um modelo disciplinar no qual os saberes são ministrados a partir de um sistema de regras impessoais.

indica a tendência social de representar a formação escolar não mais exclusivamente como fonte de signos de distinção e legitimação ideológica das distâncias entre classes, mas como atividade fundamental para a consolidação da interação social regida pelas noções de autonomia individual e cidadania política.

A partir desse quadro explicativo que relaciona o advento da modernidade com a sofisticação da interação social, o debate sobre a justiça e a igualdade torna-se também mais elaborado. É precisamente nesse contexto argumentativo que podemos destacar as cruciais formulações de teorias sociais normativas contemporâneas: a teoria do reconhecimento social de Charles Taylor³⁰ e Axel Honneth³¹ e a teoria neocontratualista da justiça de John Rawls.

As abordagens filosóficas contemporâneas centradas na noção de reconhecimento social são preferencialmente inspiradas em Hegel e na sua discussão sobre a “eticidade” intrínseca da interação social humana. Ou seja, diferenciando-se da perspectiva da moralidade abstrata do agente moral kantiano e de seu imperativo categórico, Hegel discute a emergência dos valores éticos a partir dos conflitos humanos típicos da luta pelo reconhecimento intersubjetivo. Portanto, para além da consciência moral dos agentes, o eixo fundamental da substância ética da vida social é originado dos inexoráveis vínculos da socialização humana, mais precisamente da reinterpretação reflexiva e intersubjetiva sobre os nexos de interdependência e de reciprocidade sociais, a partir dos quais emerge a gramática moral dos agentes em luta por afirmar recursos, oportunidades e identidades morais. Como argumenta Jessé Souza:

Nesse sentido, o sujeito deve ser visto como alguém que, precisamente mediante a aceitação por parte de outros sujeitos de suas capacidades e qualidades, sente-se reconhecido e conseqüentemente em comunhão com

³⁰ Principalmente em: *As Fontes do Self* (1997) e *Argumentos Filosóficos* (2000). Taylor articula as potencialmente conflitivas noções de identidade (“identidade majoritária”) e autenticidade (“política da diferença”) para dar conta da complexidade da política de reconhecimento igual. Ou seja, “subjaz a essa exigência um princípio de igualdade universal. A política da diferença está repleta de denúncias de discriminações e recusas (de reconhecimento) que produzem cidadanias de segunda classe. Isso dá ao princípio da igualdade universal um ponto de entrada na política da dignidade. Contudo, uma vez dentro dela, por assim dizer, suas exigências não se assimilam a essa política com facilidade. Porque ele pede que demos reconhecimento e *status* a algo que não é universalmente partilhado.” (TAYLOR, 2000, p.251)

³¹ O filósofo Axel Honneth, herdeiro da Teoria Crítica, desenvolveu o seu principal argumento em *Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Nessa obra fundamental, Honneth argumenta que a inovação conceitual de Hegel consistiu justamente em compreender a luta social dos agentes a partir de “impulsos morais” para além da lógica crua da luta pela autoconservação presentes em Maquiavel e Hobbes. “É só porque havia conferido ao processo da ação de luta o significado específico de um distúrbio e de uma lesão nas relações sociais de reconhecimento que Hegel pôde em seguida reconhecer nele também o *medium* central de um processo de formação ética do espírito humano.” (HONNETH, 2003, p.30)

estes, possibilitando sua disposição de também reconhecer o outro em sua originalidade e singularidade. O argumento hegeliano é construído de tal modo que a dinâmica do reconhecimento mútuo obedece a um desenvolvimento espiral em que, a cada nova forma de reconhecimento social, o indivíduo aprende a conhecer e a realizar novas dimensões de sua própria identidade. É precisamente a lógica desse reconhecimento progressivo que o estimula a novas lutas e conflitos por reconhecimento, sendo o próprio núcleo desse processo o movimento no qual conflito e reconciliação se condicionam mutuamente. (SOUZA, 2000, p.97-98)

Nesse sentido, as principais contribuições dessas abordagens centradas na noção de luta pelo reconhecimento para uma sofisticação da noção de justiça social consistem não só em pressupor um quadro de referências normativo que orienta a interação conflitiva dos agentes sociais (ampliando os motivos e as razões dos agentes para além da conduta maximizadora do auto-interesse), mas, fundamentalmente, representar o conflito como uma dimensão intrínseca e perfectível da vida social. Para além dos aspectos formais e morais presentes na noção de contrato social, o elemento inovador dessa perspectiva refere-se ao aprendizado social dos atores em luta, inclusive com vistas à organização da ação coletiva visando à ampliação de interesses e direitos. Portanto, a crítica da desigualdade (como crítica às barreiras para a obtenção de reconhecimento social das aspirações sociais dos agentes) e a luta por reconhecimento de dignidade da pessoa (como reconhecimento da legitimidade de ampliação de oportunidades sociais) serão elementos fundamentais das noções (sempre passível de reinterpretação reflexiva dos agentes em luta) de justiça social e democracia política.

Segundo John Rawls (1997), do ponto de vista das instituições básicas da vida social e frente a diferentes critérios normativos (como a utilidade, por exemplo), a justiça consiste em um valor social prioritário. Por isso um dos aspectos centrais da discussão normativa diz respeito aos critérios de distribuição justa de recursos (materiais e simbólicos) e oportunidades. De acordo com sua formulação original, a noção de justiça deve combinar diferentes critérios de justiça substantiva a partir do modelo de contrato social. A partir de uma “situação processualmente justa” (“posição original” e “véu de ignorância”) uma sociedade deveria refletir e deliberar tendo como referência que:

1. Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos. (p.250)
2. As desigualdades sociais e econômicas devem ser dispostas de tal forma que sejam ao mesmo tempo (a) para maior benefício dos menos privilegiados e (b) ligadas a cargos e posições

abertos a todos, sob condições de justa igualdade de oportunidades. (p.83)

Rawls argumenta em defesa da noção de “igualdade democrática” que concilia os princípios de *equidade e diferença* e condiciona a ocorrência de desigualdades à promoção social dos agentes em condições menos favoráveis. Ou seja:

Chega-se à igualdade democrática por meio da combinação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades com o princípio da diferença. Este último elimina a indeterminação do princípio da eficiência elegendo uma posição particular a partir da qual as desigualdades econômicas e sociais da estrutura básica devem ser julgadas. Supondo-se a estrutura de instituições exigida pela liberdade igual e pela igualdade equitativa de oportunidades, as maiores expectativas daqueles em melhor situação são justas se, e somente se, funcionam como parte de um esquema que melhora as expectativas dos membros menos favorecidos da sociedade. A ideia intuitiva é de que a ordem social não deve estabelecer e assegurar as perspectivas mais atraentes dos que estão em melhores condições a não ser que, fazendo isso, traga também vantagens para os menos afortunados. (RAWLS, 1997, p. 79-80)

Tal formulação normativa, que transita do âmbito filosófico ao sociológico político, combate as desigualdades socioeconômicas injustas por engendram uma distribuição desigual de liberdades e oportunidades, como também a expor a riscos desiguais agentes com diferentes graus de vulnerabilidade. Os esforços teóricos de Rawls no sentido de fundamentar uma concepção de igualdade substantiva de oportunidades podem ser sintetizados na seguinte fórmula³²: $C = f(L > O > R)$. Ou seja, as chances de sucesso (C) dos indivíduos são uma função direta de liberdades (L) maximamente iguais, oportunidades (O) aproximadamente iguais e distribuição de renda e riqueza (R) com ganhos para todos (especialmente os mais vulneráveis). Esse esquema normativo opera com uma ordem preferencial de grandeza de valores: liberdade tem prioridade sobre oportunidades e estas são prioritárias sobre renda e riqueza. Nessa perspectiva normativa, os agentes socialmente capazes e meritocráticos emergem na vida social como virtualmente “moralizados”, ou seja, interessados em colaborar de modo altruísta (e reparador) e comprometidos com critérios de justiça distributivista com o destino social dos mais vulneráveis.

Nessa direção, Rawls busca equilibrar os princípios de justiça de igualdade universalista com o de igualdade de oportunidades. Ou seja, sociedades democráticas e pluralistas devem operar com um conceito composto de justiça: uma noção de igualdade universal de condições e a igualdade complexa. Nesses termos, o debate sobre a

³² KERSTENETZKY, C. L. Por se importar com a desigualdade? In: *Dados*, Rio de Janeiro, vol.45, nº4, 2002, pp.649-675.

igualdade ganha em sofisticação sociológica, pois passa a se referir não somente à igualdade moral entre as pessoas, mas à igualdade possível entre agentes sociais situados em diferentes e assimétricas estruturas sociais, responsáveis por seus destinos individuais e interdependentes do ponto de vista coletivo. Portanto, a defesa consistente do igualitarismo democrático vai depender não só da crítica às desigualdades injustificáveis (os mecanismos perversos de exclusão e reprodução de privilégios), mas também da compreensão do sofisticado equilíbrio entre a ampliação de oportunidades sociais e os desempenhos sociais diferenciais e meritocráticos dos indivíduos. É justamente esse o alvo da argumentação de John Roemer (1998) ao refletir sobre as noções de igualdade de oportunidades e mérito pessoal no contexto da realização educacional:

Em qualquer caso, é comum a todas as concepções de igualdade de oportunidades o preceito de que o princípio de igualdade de oportunidades exige em algum momento que o indivíduo se torne responsável da realização de tal igualdade, (...). Portanto, existe um 'antes' e um 'depois' no conceito de igualdade de oportunidades: antes de começar a competição deve-se igualar as oportunidades, inclusive mediante uma intervenção social, se necessário; porém, uma vez começada, os indivíduos têm que assumir plenamente a responsabilidade. (ROEMER, 1998, p.72)

Isto é, a verdadeira igualdade de oportunidades só emerge de um contexto previamente normativo a partir do qual as desigualdades de origem (de posições, recursos e vantagens de classe) são frontalmente atacadas. Para isso faz-se necessário um consenso social mínimo sobre a natureza das condições de “largada” a partir das quais os agentes possam, de forma legítima, buscar realizar seus potenciais e desenvolver de forma meritória seus projetos.

Contudo, mesmo reconhecendo os efeitos equalizadores da modernização societária progressiva e a necessária transição conceitual da “igualdade simples” para a “igualdade complexa”, o dilema social e sociológico fundamental da vida coletiva persiste em “assombrar” os modernos: do ponto de vista normativo, partimos dos pressupostos da isonomia formal e da igualdade moral entre os indivíduos, mas, em contrapartida, a dinâmica da economia de mercado e sua estratificação sócio-profissional engendram crescentes e irredutíveis desigualdades funcionais e sistêmicas. O sociólogo François Dubet argumenta que a dupla face da igualdade moderna

Está na origem da dinâmica social da modernidade, definida simultaneamente por uma aspiração fundamental à igualdade dos indivíduos e por uma desigualdade estrutural ligada a sua historicidade

e aos mecanismos de desenvolvimento do capitalismo. (DUBET, 2001, p.8)

O fundamento lógico e material deste irreduzível conflito de perspectivas sobre a justiça social reside no fato de que o critério alocativo (de posições sociais) e distributivo (de recursos e oportunidades) primordial do mercado não ser nem a capacidade, nem o mérito pessoais, mas a propriedade dos meios de produção de riqueza social. Nesse sentido, capacidade e mérito emergem como critérios “suplementares” de estruturação e legitimação da ordem social previamente desigual.³³ Portanto, as assimetrias de recursos e oportunidades que marcam as origens de classe das pessoas e suas chances sociais futuras são previamente estruturadas e naturalizadas. Nesse arranjo de coisas o peso determinante da herança social sobre os destinos sociais aparece como componente central da reprodução social das desigualdades. Ou seja, as desigualdades estruturais são parte das regras do jogo e se configuram como mecanismo funcional do sistema econômico e social.

É precisamente nesse sentido que a correlação entre as questões da desigualdade e da mobilidade social³⁴ tornam-se complexas e problemáticas, uma vez que, dependendo da forma como se define e elabora o parâmetro de justiça social, pode-se desconectar completamente o desempenho social dos indivíduos (mérito como “característica” individual) das condições estruturais (constrangimentos e oportunidades) oriundas das posições de classe desses indivíduos. O que corresponderia a uma sociologia ideologicamente ingênua a cancelar a crença de que o mercado é a instituição dotada do monopólio “natural” do critério meritocrático de justiça.

Nesse debate sobre parâmetros teóricos para justiça social, parece fundamental reconhecer que do ponto de vista das sociedades concretas existe uma correlação entre os critérios socialmente compartilhados de justiça distributiva, a percepção da desigualdade social e a legitimação da ordem social. Portanto, no contexto das formações sociais historicamente instituídas o tema necessariamente multidimensional da justiça distributiva passa pelo entrelaçamento dessas dimensões: padrões de justiça se

³³ O sociólogo Adalberto Cardoso, em *A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil*, argumenta: “O critério distributivo ‘capacidades’ é, então, a última chancela do capitalismo à desigualdade estrutural emanada da distribuição diferencial de propriedade, consagrando na renda a inicial distribuição desigual de posições.” (CARDOSO, 2010, cap.7 p.12-13)

³⁴ Tal discussão também possui severas implicações analíticas nas problemáticas conceituais entre: economia e sociedade, “mobilidade estrutural” e “mobilidade especial”, taxas absolutas e relativas de mobilidade, mercado de trabalho e sistema escolar, desenvolvimento econômico e regimes endógenos de mobilidade, barreiras sociais e fluidez social.

conectam com a percepção e o grau de tolerância com relação à desigualdade, que convergem para formar um senso comum justificador da estratificação social e da ordem política vigente. Como argumenta Adalberto Cardoso (2010), a partir do debate sobre necessidade e capacidade como critérios de justiça, as sociedades tendem a instituir uma “zona de variação”, de disputa e consenso sobre os “mínimos civilizatórios” necessários para demarcar as condições sociais básicas de garantia de um padrão aceitável de “dignidade humana”.

Os questionamentos que se desdobram a partir dessa discussão são: no contexto das sociedades modernas, com instituições democráticas consolidadas e ampliação de fontes de informação e conhecimento, por que os cidadãos se contentariam com um parâmetro de justiça social assentado principalmente na noção de “mínimos vitais”? Ou, até que ponto as sociedades estruturadas em torno da economia de mercado (como regime de “escassez permanente”) conseguirão viabilizar a reprodução das desigualdades estruturais e funcionais a partir de pressupostos conceituais naturalizados? Pois, em plena “sociedade do conhecimento” (reflexiva ou da informação), os atores sociais que ampliam o acesso à educação e ao conhecimento, como recurso e capacidade de ação, podem não só buscar se “proteger” das incertezas naturalizadas da economia, como também podem exercer a cidadania ativa. Nesse sentido, o conhecimento (inclusive o sociológico) pode ser concebido não só como mais um parâmetro de alocação desigual (via atributos individuais imputados ou credenciais escolares) de posições sociais, mas fundamentalmente como “capacidade de se autoafirmar ou de atingir diferentes fins almejados em contextos sociais muito diversificados.”³⁵

Tais problemáticas, associadas aos parâmetros societários de justiça social e à percepção crítica da desigualdade estão no cerne das disputas ideológicas, dos conflitos distributivos e das mudanças sociais fundamentais da modernidade. Este debate ganha tratamento mais objetivo e maior poder explicativo sobre seus mecanismos concretos quando transitamos da esfera do discurso normativo para o âmbito teórico, investigativo e empírico das ciências sociais.

³⁵ O sociólogo alemão Nico Stehr (2000, p.106), diferentemente dos utilitaristas e dos teóricos do “capital humano”, concebe o conhecimento de forma ampla. Na linha de formulação na noção de *capabilities* de Amartya Sen.

1.2 A Consituição da Sociedade Moderna (Estratificação de Classes) e as contribuições de Marx e Weber.

Ao adotarmos uma perspectiva abrangente, é possível reconstruir uma série de fatores condicionantes e variáveis determinantes da complexificação da estrutura social, tais como: a mudança no padrão demográfico das populações; o desenvolvimento econômico e tecnológico; os incrementos nos parâmetros de interdependência e coesão social e de organização institucional (especialmente a construção do Estado moderno e a emergência da economia de mercado³⁶); a intensificação e diferenciação das formas de divisão social do trabalho e de solidariedade social; a afirmação progressiva da autonomia da esfera econômica e da importância do conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico etc.

Uma forma genérica de compreender essas profundas transformações sociais consiste em destacar os contrastes entre as formas societárias tradicionais e os modos de interação social típicos da modernidade. Nas configurações sociais pré-modernas, a reprodução social era a regra: os recursos materiais e simbólicos, a riqueza, o poder, as posições sociais, os papéis profissionais e o *status*, eram transmitidos como parte da herança “natural” dos grupos. Logo, tanto o consumo de capital cultural, como o uso de credenciais educacionais eram elementos constitutivos do jogo autorreferente das elites na produção e reprodução de formas de distinção e distância social. Tais mecanismos de distinção naturalizada de grupo gerava o efeito de justificação ideológica de um mundo social rigidamente hierarquizado e impermeável à mudança. Essas estratégias de distinção naturalizada envolviam o cultivo de *ethos* de excelência como valor

³⁶ Karl Polanyi chama a atenção para a progressiva assimilação conceitual entre economia e mercado a ponto de se tornarem sinônimos. Segundo seu argumento, tal processo de identificação das práticas econômicas das sociedades humanas à mentalidade de mercado denomina-se “falácia economicista” e perpassa não só os agentes econômicos modernos, mas também os formuladores da “ciência econômica”. “O conceito de economia nasceu com os fisiocratas franceses, simultaneamente à emergência da instituição do mercado como mecanismo de oferta-procura-preço. O fenômeno, até então desconhecido, da interdependência de preços flutuantes afetou diretamente multidões de homens. (...) Contudo, a mera infiltração do comércio na vida cotidiana não criou por si mesma uma economia, no sentido novo e distintivo do termo; para isso, foram necessários inúmeros desenvolvimentos institucionais posteriores. (...) Com o tempo, seguiu-se uma inovação revolucionária: mercados com preços flutuantes para fatores de produção, o trabalho e a terra. Essa mudança foi a mais radical de todas, por sua natureza e sua importância. Só depois de algum tempo diferentes preços _ incluindo-se agora salários, alimentos e rendas _ começaram a mostrar uma interdependência digna de nota, criando as condições que levaram os homens a aceitar a presença de uma realidade substantiva até então não reconhecida. Este campo emergente da experiência foi a economia.” (Polanyi, 2012, p.48)

hereditário e corroborava a fixação aristocrática das posições sociais vantajosas e seus correspondentes privilégios consolidados.

O prolífico filósofo e antropólogo Ernest Gellner³⁷ realiza uma brilhante síntese desta transição histórica de longa duração. Ele argumenta que as três esferas cruciais da atividade humana, determinantes para a continuidade e para inovação da vida social, são: a produção, a coerção e a cognição. Numa perspectiva diretamente influenciada por Weber, ele descreve os processos pelos quais cada um destes fatores (que em conjunto representa a divisão genérica do trabalho social) interagem e determinam a passagem da sociedade agrária para a sociedade industrial.

As sociedades agrícolas produzem o alimento, armazenam e adquirem outras formas de riqueza armazenável. Entre estas as mais importantes são, à parte do alimento, os meios para a produção de mais alimento e de outros bens (as ferramentas), os meios de coação (as armas), os bens de 'valor simbólico' e vários objetos direcionados para sustentar ou melhorar a qualidade da vida em sentido cultural. ... A necessidade de contar com uma força de trabalho e para defesa as inclina a atribuir grande valor à procriação.

As sociedades agrícolas tendem a desenvolver uma complexa diferenciação social e divisão do trabalho. Duas especializações em particular têm importância suprema: o surgimento da classe governante e do clero especializado (os especialistas na cognição, na legitimação, na salvação e no ritual). ... Valorizam a estabilidade e, em geral, concebem o mundo e a sua própria ordem social como estáveis. ... Elegem como norma moral e ideal preceptivo os antepassados e as instituições do passado. (GELLNER, 1992, p.18)

Os imperativos econômicos e sociais da produção agrícola estabelecem os parâmetros para a rígida divisão do trabalho e de papéis sociais (a servidão típica da maioria da população restrita ao trabalho braçal e a vida aristocrática e contemplativa de sua elite). O valor central da procriação e a tendência a incrementar a população num contexto de dependência ecológica dos ciclos naturais e uso limítrofe dos recursos disponíveis reforçavam o grau extremo de vulnerabilidade humana: altas taxas de mortalidade e risco endêmico de fome coletiva. O emprego da coerção social era uma sistemática social de fundamental importância não só para o recrutamento de mão-de-obra e de exércitos, como era indispensável para a conservação da ordem estamental como um todo. Além disso, nessa configuração social, a mentalidade dominante tende a privilegiar as noções de estabilidade e tradição, e as episódicas experiências de inovação social apareciam sempre como um perigo de grande poder perturbador.

³⁷ *El Arado, La Espada y El Libro: La Estructura de la Historia Humana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Tudo isso muda de figura com a transição progressiva das sociedades ocidentais para um padrão societário moderno, urbano e industrial. Ou seja:

Uma sociedade industrial é uma sociedade na qual a produção do alimento ocupa uma parte minoritária da população. A produção geralmente está baseada numa poderosa tecnologia sujeita a um contínuo processo de crescimento e capaz de, caso necessário, fazer frente ao crescimento da população. A sociedade industrial se baseia no reconhecimento geral de que uma vez iniciado tal processo de inovação é viável realizar com êxito a investigação sistemática da natureza e aplicar os resultados obtidos de forma objetiva no incremento da produção total. (...) A necessidade de inovar significa que a sociedade industrial se distingue não só por uma complexa divisão do trabalho, mas também por uma perpétua transformação na estrutura da ocupação. (GELLNER, 1992, p.19)

Portanto, a partir da era moderna, a organização da divisão social do trabalho, a estratificação das posições de classe e a distribuição de papéis no mundo social passam a ser progressivamente concebidas de forma desnaturalizada. A estrutura social e suas barreiras de classe tornam-se objetos de crítica e investigação e, por isso, mais permeáveis material e simbolicamente à luta por afirmação dos agentes sociais. Isto é, apesar das severas limitações socioeconômicas e assimetrias de poder nas condições de origem para o acesso às “oportunidades sociais”, as posições sociais passam a ser representadas ideologicamente como objeto de “conquista”³⁸ possível por parte dos agentes sociais (individuais e coletivos). Essa tendência aponta a uma dinâmica social na qual o fenômeno da mobilidade social torna-se estatisticamente mais recorrente e socialmente mais relevante. Nesta transição para a modernidade, o *status* social deixa de ser somente “atribuído” pela origem e passa a ser representado como resultado da luta dos atores sociais contra as barreiras sociais e pelas fontes de oportunidades sociais.

Tais transformações sociais também acarretam modificações substantivas na mentalidade dos agentes e suas representações do significado da vida social. É nesse sentido que podemos compreender a emergência da ideologia moderna que reconhece

³⁸ O sociólogo Norbert Elias, ao discutir os processos históricos determinantes da civilização, reflete sobre o conceito de *poder social*: “O ‘poder social’ de uma pessoa ou grupo é um fenômeno complexo. No tocante ao indivíduo, ele nunca é exatamente idêntico à sua força física e, no que interessa a grupos, à soma das forças físicas individuais. Mas a força física e a habilidade podem, em algumas condições, constituir elemento importante do poder social. Tudo depende da estrutura total da sociedade e do lugar nela ocupado pelo indivíduo... Na sociedade industrial, por exemplo, o poder social extremo de um indivíduo pode existir com baixa resistência física... Mas todo aquele que controlava uma grande gleba de terra na sociedade feudal possuía, como monopolista dos mais importantes meios de produção, certo grau de poder social, isto é, um volume de oportunidades, que transcendia sua força pessoal individual. (...) O ‘poder político’, geralmente, nada mais é que certa forma de poder social. Não podemos, por conseguinte, entender o comportamento nem o destino das pessoas, grupos, classes sociais ou Estados, a menos que descubramos qual seu poder social real, pouco importando o que eles mesmos dizem ou no que acreditam. (...) Criar métodos mais exatos para realizar essa tarefa continuará a ser uma das tarefas sociológicas do futuro.” (ELIAS, 1993, p.62-63)

no indivíduo o papel de agente autônomo de seu destino social e a vida social como construção social humana. Ou seja, no contexto moderno, temos a criação e consolidação de um novo paradigma de representação social (e protossociológica) da vida em sociedade. Trata-se de uma operação cognitiva inovadora com importantes implicações para a imaginação social de alternativas de representação do mundo social e político. Os homens modernos passam a compreender a ordem social (e sua estrutura de constrangimentos e oportunidades) não como uma obra de uma autoridade transcendente, mas como um objeto em aberto a ser plasmada, a partir de condicionantes estruturais e da variabilidade imprevisível da *fortuna*, pela *práxis* humana. Tal transformação cognitiva, que repercute de modo incisivo na formação da identidade do agente social, pode ser considerada como uma das mais radicais inovações sociais da sociedade moderna. Isto é:

A teoria de uma identidade moral independente do nível social e da ocupação tem muito sentido em uma sociedade como a nossa, na qual os atributos supostamente devem ser redistribuídos por cada nova geração e onde isso de fato acontece, em certa medida. (GELLNER, 1992, p.25)

Os parâmetros sociais de classificação produtiva e hierarquização de *status* social e político serão reconfigurados não mais numa chave cognitiva transcendente e essencialista, mas numa perspectiva de uma cultura reflexiva e crítica que conjuga questionamento cético de todos os dogmatismos e o risco da aposta³⁹ interpretativa. Os novos desafios contidos no projeto moderno de sociedade são sintetizados por Gellner:

A vida dentro do mundo unificado, porém socialmente desconectado, reveste certas implicações de suprema importância. Por um lado, o mundo aberto, em constante expansão e corrigível, não contribui para definir a organização social. Os valores e a atribuição de papéis e obrigações sociais devem encontrar outro fundamento. Por outro lado, a tecnologia relacionada com o mundo terminou com a era da escassez eterna e simultaneamente teve como resultado que a coerção se torna-se mais fácil e menos necessária. (GELLNER, 1992, p.64)

O argumento de Gellner converge para uma das teses centrais de Norbert Elias sobre o processo civilizatório ocidental⁴⁰: a civilização dos costumes humanos se

³⁹ O sociólogo Renato Lessa (2003) argumenta de forma original: “O espaço compreendido entre os séculos XV e XIX abrigou diferentes concepções sobre a ontologia social, distintas prescrições sobre o modo de conhecê-la e de narrá-la, além da diversidade de versões a respeito da natureza humana e dos melhores arranjos sociais e institucionais possíveis. (...) Um observador não dogmático dessa profusão de petições de verdade tem diante de si a visão de uma instigante megaimagem: a da *pluralidade de mundos sociais possíveis*.” (LESSA, 2003, p.18-19)

⁴⁰ Jessé Souza destaca a dimensão da **seletividade** do processo civilizatório descrito por Elias. Chamando nossa atenção para a precariedade da seletividade civilizatória brasileira: “No caso brasileiro, (...), ao contrário da Europa, não houve o movimento, comum a todas as nações europeias mais importantes

fundamenta no processo de aprendizado social e mental no qual as pessoas são estimuladas e socializadas para desenvolver formas de autocontrole dos impulsos e de sofisticação da interação intersubjetiva. Portanto, a vida social civilizada demanda uma maior reflexividade dos comportamentos e uma mais intensa introyecção de regras e normas. É nesse sentido que a coerção social perde o monopólio de mecanismo coordenador de papéis e funções sociais. Tal processo pedagógico social de construção (micro-macro) da subjetividade e da institucionalidade “civilizadas” também será indispensável para posterior separação de esferas sociais entre público e o privado.

Para além desse aspecto, cabe destacar o papel do dispositivo explicativo desempenhado pelo conceito de escassez, que constitui-se como elemento central em todas as tentativas modernas de explicação da vida social e de sua grande plasticidade. Essa função de pressuposto explicativo deve-se à percepção de que o conceito de escassez traduz de forma sintética aquilo que Karl Polanyi denominou de “problema geral da subsistência do homem”. A noção de escassez passa a cumprir múltiplas funções explicativas: como “mecanismo” que condiciona e impulsiona os agentes sociais a se ajustarem à divisão do trabalho; como parâmetro de valor dos fatores de produção e produtos; como limiar estrutural a ser ultrapassado, constituindo-se o *telos* fundamental implícito na perfectibilidade da vida social e projeto intencional da noção de progresso econômico e social.

Além dessas dimensões, o *status* analítico do conceito de escassez é transformado ao longo da consolidação das ciências sociais. Tanto na ciência econômica como na sociologia funcionalista, a escassez e seu desdobramento conceitual, a desigualdade, deixam de operar como processo naturalizado de pressão para integração produtiva subordinada, para se instituir como princípios reguladores fundamentais (autêntica condição *sine qua non*) para o desempenho produtivo e meritocrático da sociedade de mercado e para razão de ser da vida em sociedade. Ou seja, perde o *status*

malgrado suas diferenças específicas, do processo equalização entre as classes dentro de cada horizonte nacional. O fato de a Europa moderna não ter sido sua gênese em sociedades escravocratas, facilitou esse processo de equilíbrio entre as diversas classes e a universalização da categoria de cidadão. O cidadão é precisamente o resultado do longo processo de substituição de regulação externa pela regulação interna da conduta. Ele não só tem os mesmos direitos, mas também a *mesma economia emocional*. (...) Foi criado um tipo humano uniforme, seja na sua organização afetiva, seja na sua organização racional e valorativa, uniformidade esta percebida por Elias como o pressuposto estrutural do cidadão moderno. O cidadão moderno é, desse modo, o produto de um desenvolvimento histórico singular e multifacetado. Ele é produto de um tipo específico de sociedade e organização social. No caso brasileiro, (...) não existe, objetivamente, cidadania, mas apenas sub e supercidadãos. A análise de Elias permite superar o intencionalismo e o subjetivismo da nossa sociologia da inautenticidade e perceber a seletividade de nossa modernidade na *permanência da desigualdade*.” (SOUZA, 2000, p.56-57)

de limitação natural necessária para ganhar o significado de mecanismo social indispensável (e socialmente estimulado) ao progresso econômico e tecnológico no contexto do capitalismo. Nesse sentido, a meta socialmente compartilhada de transcender a escassez é complementada pela busca “natural” do excedente econômico. Assim,

Num período extremamente curto, a ficção mercantil aplicada ao trabalho e à terra transformou a sociedade humana. A identificação da economia com o mercado foi colocada em prática. A dependência essencial do ser humano em relação à natureza e a seus semelhantes, para obter meios de subsistência, foi posta sob o controle dessa moderna criação institucional de poder superlativo, o mercado, (...). Essa engenhoca institucional, que se tornou a força dominante da economia, originou um fenômeno ainda mais extremo: uma sociedade inteiramente inserida no mecanismo de sua própria economia _ a sociedade de mercado. (...)

A ficção mercantil pôs o destino do ser humano e da natureza nas mãos de um autômato que operava em seus próprios circuitos e era regido por suas próprias leis. Esse instrumento de bem estar material era controlado tão somente pelos incentivos da fome e do ganho _ para ser mais exato, pelo medo de carecer das necessidades da vida e pela expectativa de lucro. Desde que os despossuídos pudessem satisfazer a necessidade de alimentos vendendo seu trabalho no mercado, e desde que os proprietários pudessem comprar por preços mais baratos e vender mais caro, o moinho cego produziria cada vez mais mercadorias em benefício da espécie humana. O medo da fome no trabalhador e a atração do lucro no empregador mantinham o vasto mecanismo em funcionamento. (POLANYI, 2012, p.52 e p.54)

Nesse sentido, além da lógica da restrição/incentivo explicitada na dupla pressão da fuga da escassez e da busca do excedente econômico, a “sociedade de mercado”, progressivamente hegemônica no mundo ocidental, desenvolveu uma autopercepção ideológica de grande poder de convencimento e coordenação das interações sociais. É esse contexto societário de emergência da “sociedade de mercado” que explica o triunfo da filosofia social utilitarista e da racionalidade instrumental. Ou seja, a limitação sistemática da racionalidade humana às situações de escassez desdobra-se num sistema de crenças predominantemente reducionista e determinista que concebe todos os meios e fins humanos equacionados em termos de custos e benefícios instrumentais. Tal poder ideológico se expressa de modo particularmente contundente:

Em sua capacidade de gerar uma unidade de motivações e valorações que criariam na prática o que ela preconcebia como ideal, a saber, a identidade entre mercado e sociedade. Só quando um estilo de vida passa a cobrir todos os aspectos relevantes, incluindo-se imagens sobre o homem e a natureza da sociedade _ como uma filosofia da vida cotidiana que contém critérios de conduta sensata, riscos razoáveis e uma moral viável _, passamos a ter esse compêndio de doutrinas teóricas e práticas que conseguem produzir uma sociedade.” (POLANYI, 2012, p.52)

A hegemonia do “paradigma da escassez” só pode ser explicada em seu sentido durável e em sua consistência ideológica quando o entendemos para além da escassez material direta. A noção de escassez como mecanismo social generalizado só ganha sentido pleno quando compreendemos a sua extensão para bens simbólicos, valores e deferentes formas de representação social. O reconhecimento social como bem escasso é a base desse argumento, pois, do ponto de vista sociológico, podemos representar os sistemas de estratificação social como regimes de escassez através dos quais se oportuniza de forma desigual recursos e oportunidades. Com a dissolução progressiva do modelo tradicional de classificação societária e estratificação social, a sociedade moderna e a economia capitalista irão desenvolver um modelo de escassez associado não mais de modo essencialista à origem estamental da pessoa, mas ao desempenho social e o mérito individual⁴¹.

A partir desse quadro de referências histórico e social podemos compreender a construção das sociedades modernas como uma sucessão de formações sociais correspondentes a diversos sistemas de estratificação. Nesse sentido, a estratificação social, ou seja, a organização da vida social mediante divisões verticais ou ordens hierárquicas segundo diferentes e polimórficos critérios (sexo, idade, parentesco, riqueza, nascimento, poder, *status*, propriedade, qualificações etc.) pode ser tido como uma das características permanentes da sociedade humana. Portanto, a estratificação social parece resultar dos processos típicos da interação entre grupos, tais como: diferenciação, integração, hierarquização, desigualdade e conflito. Assim, de uma perspectiva funcional, um processo clássico de diferenciação social como o incremento da divisão do trabalho engendra uma nova hierarquia de posições (e suas correspondentes funções) e um novo padrão normativo para interdependência social na forma de uma solidariedade mais funcional. Além disso, a estratificação de posições e funções dependerá de um sistema de recompensas hierarquizado e uma distribuição

⁴¹ O profícuo sociólogo brasileiro Jessé Souza formulou de modo original o conceito de *subcidadania* como expressão típica das sociedades periféricas e desiguais como a brasileira. Nesse contexto ele fez uso na noção de “ideologia de desempenho” (proposto por Reinhard Kreckel) que operaria como “a mais importante forma de legitimação da desigualdade no mundo contemporâneo” a partir do mecanismo do reconhecimento (ou não) da humanidade das pessoas como seres produtivos e, portanto, da utilidade social das pessoas. Segundo seu argumento, tal ideologia se fundamenta na tríade meritocrática composta pelos critérios de qualificação, posição e salário. “Destes, a qualificação, refletindo a extraordinária importância do conhecimento com o desenvolvimento do capitalismo, é o primeiro e mais importante ponto que condiciona os outros dois. A ideologia do desempenho é uma ‘ideologia’ na medida em que ela não apenas estimula e premia a capacidade de desempenho objetiva, mas legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos. (...) A tríade torna também compreensível porque apenas através da categoria do ‘trabalho’ é possível se assegurar de identidade, autoestima e reconhecimento social.” (SOUZA, 2003, p.169)

desigual da quantidade e da qualidade dessas recompensas.

Os diferentes sistemas de estratificação da vida social se sucederam estabelecendo distintos mecanismos de desigualdades e dominação social. Podemos citar esquematicamente os modelos predominantes: escravidão, castas, estamental e de classes sociais. É a partir dos processos históricos de modernização socioeconômica e modernidade cultural que emergirá a sociedade urbana e industrial no ocidente. Isto é, a consolidação progressiva do modo de produção capitalista corresponde a uma forma hegemônica de estratificação social: o **sistema de classes**⁴².

A estratificação social estruturada em classes representa de forma direta a consolidação da “sociedade de mercado”.

Na estratificação das classes, oferta e demanda no mercado de trabalho eram *idênticas* às classes dos trabalhadores e empresários respectivamente. As classes dos capitalistas, latifundiários, arrendatários, intermediários, comerciantes, profissionais liberais etc. foram delimitadas pelos mercados da terra, da moeda e do capital, com seus usos ou serviços respectivos. A renda dessas classes sociais era fixada pelo mercado; a posição e o prestígio delas, por sua renda.

Enquanto as classes sociais eram diretamente determinadas pelo mecanismo de mercado, outras instituições eram indiretamente afetadas por ele. O estado e o governo, o casamento e a criação de filhos, a organização da ciência e da educação, a religião e as artes, a escolha da profissão, os tipos de habitação, as formas dos aglomerados humanos e a própria estética da vida privada, tudo tinha de se ajustar ao modelo utilitarista. (POLANYI, 2012, p.55-56)

Partimos do pressuposto de que a estrutura de classes representa mais do que uma classificação analítica abstrata, ou seja, ela se refere a um ordenamento objetivo da distribuição desigual de recursos e chances sociais. Para efeito de contraste entre os sistemas de estratificação e as possibilidades de mobilidade social, eis o esquema do sociólogo David Gruski:

⁴² Em resposta à questão teórica *O Que é uma Classe Social?*, Sorokin (1971) descreve uma lista de critérios instrutivos para definição do que é a classe social a partir de uma concepção sociológica na qual prevalece o parâmetro econômico e ocupacional. Cujos itens são: a) legalmente aberto, de fato semifechado; b) solidário; c) da mesma natureza, mas antagônico a outras classes; d) parcialmente organizado; e) parcialmente consciente de sua existência e unidade; f) característico das sociedades modernas; g) um grupo de múltiplas ligações e ordenado estratificadamente (com direitos e deveres distintos), cujos principais vínculos são: econômico e ocupacional.

Sistema de Estratificação	Vantagens maiores (1)	Estratos principais (2)	Processo de mobilidade (3)
1 Sistema de castas	Pureza étnica	Castas	Hereditário
2 Sistema feudal	Terra e força de trabalho	Reis, senhores e servos	Hereditário
3 Sistema de classes	Meios de produção	Capitalistas e operários	Competitivo

Tabela 1 – Sistemas de Estratificação (GRUSKY, 1996, p. 271).

A construção dos parâmetros analíticos objetivos para explicação sociológica sobre a estratificação social em classes depende de referências clássicas. Por isso, torna-se indispensável remontar às principais contribuições das abordagens de Marx e Weber. Apesar das suas significativas diferenças de perspectiva, ambos desenvolveram modelos teóricos com um macro objeto: o capitalismo.

Anthony Giddens (1975), ao remontar os pressupostos da abordagem marxiana, recapitula a sequência de mudanças históricas que convergem para a instituição da sociedade de classes:

A expansão da divisão do trabalho mais o aumento do nível de riqueza por ela gerado são acompanhados pelo crescimento da propriedade privada; isso envolve a criação de um produto excedente apropriado pela minoria de não-produtores que, conseqüentemente, se colocam numa relação de exploração frente à maioria dos produtores. (GIDDENS, 1975, p.28)

Dentre as especificidades do sistema de estratificação em classes sociais, enfatizados por Marx, podemos constatar uma diferença fundamental em relação a todos os outros: a autonomização da esfera econômica se desdobra em um mecanismo social que conjuga diferenciação social (aumento da divisão do trabalho), o incremento das forças produtivas materiais (crescimento do excedente econômico) e o conflito distributivo (apropriação privada X exploração do trabalho social). Nesse sentido, o critério último de diferenciação desigual entre as classes tende a ser estritamente econômico. Da esfera econômica da *exploração* do excedente, emerge o sistema político e ideológico de *dominação* de classe. Sendo que o critério decisivo para situar as classes, de forma dicotômica, no conflito distributivo fundamental, é a propriedade dos meios de produção. Nesse sentido, as classes sociais são grupos de radical e assimétrica interdependência regidos por uma lógica imanente de conflito.

Jon Elster (1989), que buscou convergir o marxismo analítico com a teoria da escolha racional, explica os impasses da abordagem de Marx de uma perspectiva original:

O conceito de classe, para ser útil numa teoria da luta de classes, deve agrupar apenas aqueles que estão unidos pela necessidade e por um destino comum. Daí que, em economias de mercado com propriedade privada dos meios de produção, uma classe consiste de indivíduos que têm que adotar o mesmo comportamento de mercado se quiserem fazer o melhor uso do que possuem. Propriedade dos meios de produção entra nessa definição de modo indireto, como aquilo que determina qual o comportamento ótimo diante do mercado. *Comportamento gerado pela dotação* se torna o critério de classe. (...) Segue-se dessa análise que as relações imediatas entre as classes são de dois tipos. De um lado, a transferência do excedente, de baixo para cima; do outro, a transferência de ordens, de cima para baixo. (ELSTER, 1989, p. 144-146)

O esquema analítico marxiano se completa através do processo de consciência de classe. A transição da identidade de classe coletiva de consciência *em si* até a consciência *para si* encerra um conjunto novo de problemas sociológicos. Alguns dos mais graves: a passagem não problematizada da esfera social para a política; a concepção de ação coletiva “sem custos”⁴³ (ou por que devemos adotar a estratégia cooperativa?); a projeção ideal da classe trabalhadora em classe essencialmente revolucionária.

Enquanto a análise de Marx situa o núcleo central da estrutura de classes em torno do antagonismo social fundamental das classes sociais (tendo como critério principal a propriedade dos meios de produção), a abordagem de Weber sobre a estratificação de posições sociais se organiza por meio de um modelo tridimensional (englobando as noções de classe, *status* e partido) a partir do qual as diferentes situações de classe (diferenciais de posse e de uso de recursos valorizados pelo mercado) geram oportunidades de vida desiguais. Em suma, o ponto central da divergência entre Marx e Weber e suas respectivas tradições teóricas reside na questão das classes sociais e no seu papel na estrutura social. Naquilo que diz respeito ao estudo da mobilidade social, a contribuição de Weber se mostrou mais ajustada a um tipo de análise de classes que privilegia a noção de “posição ocupacional” e seu papel decisivo para conformação na estrutura social.

Na perspectiva marxista, o critério fundamental refere-se à posição dos atores no antagonismo social fundamental das relações de produção, da propriedade dos meios produtivos e da reapropriação do excedente produzido. Nesse esquema, a estratificação de classes é moldada entorno das classes sociais fundamentais (capitalistas X

⁴³ É interessante notar a tendência diametralmente oposta dos cientistas sociais contemporâneos [entre os quais, os mais representativos são Mancur Olson (2011) e Anthony Downs (1999)]: a acentuação dos custos da ação coletiva é tão intensa que qualquer ação coletiva torna-se contrafactual.

proletários) segundo a lógica da luta de classes. Tal estratégia explicativa, apesar de inegável valor histórico, mostra-se insuficiente, pois tende a reduzir a variedade de posições e funções sociais presentes na vida social moderna a um modelo bipolar de posição social e traz para si duas pretensões simultâneas: a descrição objetiva da dinâmica social do conflito de classes com certo viés de determinismo econômico⁴⁴ e a afirmação de uma meta teleológica como síntese dessa dinâmica (o fim da sociedade de classes). Portanto, apesar do mérito de ter colocado no centro do debate científico os temas do conflito e da dominação, essa análise de classes parece limitada (senão incompatível) para os fins da sociologia da mobilidade. A abordagem marxista parece não ser suficiente para perceber as principais dimensões da diferenciação social do mercado de trabalho e das unidades produtivas e, por conseguinte, das condições de existência e das chances de mudança social das classes.

A partir da abordagem pluralista de classes desenvolvida por Weber⁴⁵, as explicações sociológicas irão tender ao uso de uma combinação de critérios para definição das classes sociais e sua dinâmica. A pesquisa sociológica sobre estratificação social tenderá a girar em torno de diferentes combinações de critérios tais como: *status*, renda, poder e, posteriormente, nível educacional. É nesse sentido que podemos estabelecer uma correspondência entre a abordagem sociológica weberiana com a noção de “igualdade de oportunidades”.

Randall Collins esclarece com precisão as razões dessas discrepâncias teóricas entre os clássicos:

Poderíamos até mesmo afirmar que Weber incorporou a Sociologia de Marx e Engels como um dos elementos de seu sistema. Ao fazer isso, ele alterou o modelo daqueles autores. (...) Para Marx, as classes são definidas em relação à posse ou ausência de posse dos meios de produção. Para Weber, as classes são definidas a partir da sua posição em um mercado. (...) As classes sociais correspondem às diferentes formas de tentar obter o controle de mercados específicos: dinheiro e crédito, terra, indústrias manufatureiras dos mais

⁴⁴ A propósito da noção de interesse de classe e sua “causação” econômica, Polanyi (2012, p.364) argumenta: “Questões puramente econômicas, como as que afetam a satisfação das necessidades, são incomparavelmente menos relevantes para o comportamento de classe que as do reconhecimento social. A satisfação das necessidades, é claro, pode resultar desse reconhecimento, sobretudo como seu sinal ou recompensa externos. Todavia, os interesses de classe referem-se mais diretamente à reputação e à posição, ao status e à segurança, ou seja, são primordialmente não econômicos, mas sociais.”

⁴⁵ Nas palavras de Weber (1982, p.212): “Podemos falar de ‘classe’ quando (1) um número de pessoas tem em comum um componente causal específico de suas chances de vida, na medida em que (2) este componente é representado exclusivamente por interesses na posse de bens e oportunidades de renda, e (3) é representado sob as condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho.” Goldthorpe (2005) argumenta, inclusive, que a distinção conceitual weberiana entre classe e *status* continua válida, pois impactam nas chances de vida dos indivíduos através de mecanismos diferentes: as distinções de classe dizem respeito às chances de vida via mercado; enquanto *status* refere-se aos padrões de consumo cultural e a conformação de estilos de vida.

diversos tipos, várias habilidades de trabalho. Isso oferece uma visão mais realista sobre o progresso de estratificação. (...) Lembre-se: classes são grupos que compartilham um determinado grau de monopolização em algum mercado. Elas fazem isso se tornando organizadas, adquirindo uma autoconsciência ao criar certas delimitações ao seu redor – em suma, ao se tornarem grupos de *status*. (COLLINS, 2009, p. 82-83)

Para Weber, outros fatores determinariam a estratificação social: aptidões, credenciais e qualificações dos indivíduos. Segundo essa perspectiva, a “posição de mercado” do indivíduo é decisiva para o acesso às oportunidades de mobilidade social. Ou seja, as posições de classe estratificadas são referidas a um *ethos* compartilhado por costumes, valores culturais e estilo de vida comuns. Por isso, as categorias de classe social e grupos de *status* seriam interdependentes: as classes são definidas por seu poder de monopolizar algum mercado, se organizam e desenvolvem autoconsciência como grupos de *status*. O *status* expresso em diferentes estilos de vida torna-se chave para definir a posição social do indivíduo e sua identidade de grupo. Portanto, a organização do grupo de *status* não só afirmaria o senso de distinção social, mas atuaria como um fator social de reforço do poder monopolístico do grupo sobre um segmento de mercado. Para além da sua formulação inicial e seu contexto original, a influência de Weber é decisiva para compreensão da mobilidade como um fenômeno que ultrapassa os limites das trajetórias individuais e se configura como um processo estruturador das classes sociais ou referido a estratificação social.

A partir desse legado, as ciências sociais dedicadas ao estudo das estruturas sociais irão trabalhar preferencialmente com as variáveis: renda, ocupação, *status*, escolarização, consumo, estilos de vida etc. E tenderam a se dividir entre: a) a teoria da análise de classes (Marx) e b) teorias da estratificação social (Weber). Cada um deles com propósitos distintos: a) a análise de classes marcadamente voltada para a questão das desigualdades econômicas e de poder que informariam a formação de grupos protagonistas da ação coletiva e da mudança social e b) as teorias da estratificação e mobilidade se concentrando nos indivíduos e seus diferenciais de renda, escolarização, consumo, *status* etc. Apesar de se concentrarem em aspectos distintos do papel das classes sociais, o legado de Marx e Weber continua sendo de fundamental importância para a pesquisa sobre desigualdade e mobilidade sociais.

As inovações teóricas e metodológicas desenvolvidas pelos estudos contemporâneos sobre estratificação e mobilidade ganham em clareza e compreensão

relacional quando são estudadas não somente como hierarquia de prestígio ocupacional ou status socioeconômico, mas principalmente no contexto da estrutura de classes. Ou seja, a partir dos parâmetros teóricos e metodológicos do esquema de classes EGP (Erikson, Goldthorpe e Portocarero), as classes sociais são constituídas como variável explicativa fundamental para a investigação das estruturas de desigualdade e de mobilidade social. Para que tal propósito seja realizado, Goldthorpe enumera as condições sociológicas fundamentais:

- a. a classe não pode ser construída como uma mera agregação arbitrária de títulos ocupacionais, mas deve conter um findo conceitual claro, implementado a partir de critérios válidos;
- b. análises de resultados específicos (ex: desigualdade de renda) que têm a classe como variável explicativa devem ser capazes de demonstrar regularidades empíricas como forma de apontar a validade do constructo;
- c. a própria forma através das quais as classes são conceituadas fornece um ponto de partida para o desenvolvimento de explicações em termos de ação social para as regularidades demonstradas. (GOLDTHORPE, 2002, p.214)

Portanto, a ênfase na importância sociológica da noção de classe social (e na sua dimensão intrinsecamente ocupacional) busca destacar, em última instância, o papel da divisão social do trabalho como fator determinante da estruturação e reprodução das desigualdades sociais no sentido de que as desigualdades de posições ocupacionais no mercado de trabalho correspondem a formas desiguais de acesso a recursos (condições de vida) e oportunidades sociais.

1.3 Variações sobre o Nexo Conceitual Estrutura e Agência: Reflexividade, Racionalidade da Ação Social e a noção de Estratégia de Mobilidade Social.

1.3.1 A dualidade teórica fundamental: Estrutura e Agência.

O quadro de referências teóricas concernente a este trabalho se fundamenta em um conjunto sistemático e crítico de abordagens sociológicas, articulações conceituais e inovações metodológicas. Um desses elementos críticos e polêmicos remonta ao nexos conceitual clássico da sociologia: a dialética entre *estrutura social e agência individual (e coletiva)*⁴⁶. Tal dinâmica conceitual irreduzível aos seus termos nos remete ao centro

⁴⁶ Esta problemática fundante da teoria sociológica pode ser representada como uma espécie de reatualização científica de uma tradicional questão filosófica sobre a natureza real do mundo e do homem. Kant, em *Crítica da Razão Pura*, reformula a clássica questão metafísica com o argumento de que a razão humana engendra uma série de conflitos denominados antinomias. Na terceira antinomia temos o conflito entre os princípios de liberdade e causalidade: “Tese: A causalidade segundo leis da natureza não é a única de onde podem ser derivados os fenômenos do mundo no seu conjunto. Há ainda uma

do debate sobre o *status* epistemológico das ciências sociais⁴⁷ e ao tipo de cientificidade possível da explicação sociológica. Inclusive, Luc Boltanski (2014) sintetiza o “problema central da Sociologia” na forma de dilema:

se você aborda o social a partir dos atores, você os verá como criativos, inventivos, competentes, inovadores, que têm estratégias, etc. Já quando você aborda o social sob o olhar macro, passa-se a descrever um estado de realidade em que aparece a reprodução das regularidades e das assimetrias. Contudo, a meu ver, não há ninguém que saiba conciliar esses dois tipos de abordagens. Esse é o desafio da Sociologia. (BOLTANSKI, 2014, p. 224)

Nesse sentido, o principal desafio da explicação sociológica minimamente consistente envolve a “reconciliação” das perspectivas da estrutura e do agente social, num esforço de articulação sistemática entre as esferas macro e micro do fenômeno social objeto de investigação.

A realidade *sui generis* dos fatos humanos não nos permite o naturalismo típico do positivismo: o determinismo causal, a especificação de leis gerais e o poder de predição. Ao contrário, os fenômenos sociais nos desafiam pela intencionalidade, múltipla causação e imprevisibilidade. Ou seja, diferentemente da “ordem natural”, a ordem social é um “sistema aberto”. Tal afirmação, aparentemente trivial, traz consigo uma série de sofisticadas implicações para as pretensões de verdade das ciências sociais. O emérito professor e pesquisador Wanderley Guilherme dos Santos (1979) esclarece esse ponto com precisão e elegância:

A suposição de que a ordem social é um sistema aberto assenta-se em duas considerações centrais. Como se sabe, toda proposição explicativa do mundo recorta-o analiticamente, simplifica-o pelo isolamento de processos que, em sua existência empírica, desenrolam-se simultânea e implicadamente num número finito, embora extraordinariamente grande, de processos. Esta operação é resumida pela cláusula *coeteris paribus* que, no presente contexto, significa a não variação das relações que o processo, sendo explicado, mantém com os demais processos. Alteradas essas relações, é possível, e

causalidade pela liberdade que é necessário admitir para os explicar. **Antítese:** Não há liberdade, mas tudo no mundo acontece unicamente em virtude das leis da natureza.” A partir dessa formulação toda a filosofia posterior será dividida entre duas estratégias principais: incompatibilistas (afirmando tanto o primado do determinismo natural como o libertarismo humano) e compatibilistas (que tentarão justificar a coexistência entre esses dois princípios fundamentais).

⁴⁷ Anthony Giddens nos reporta ao contexto de surgimento da sociologia e sua ênfase originária na estrutura social: “O problema em si é resultado direto da antiga insistência dos sociólogos de que houvesse de fato coisas como **sociedade** e forças sociais limitando a liberdade e as escolhas individuais. Herbert Spencer e Auguste Comte viam as estruturas sociais como grupos, coletividades e egregações de indivíduos, porém foi a ideia de fatos sociais e de sociedade como uma entidade em direito próprio desenvolvida por Durkheim que delinearam a matéria da nova disciplina. O tipo de sociedade que surgiu se concentrava em como os indivíduos são moldados e influenciados pelas estruturas sociais que estão, para todos os fins e propósitos, externas a eles e fora de seu controle.” (GIDDENS, 2016, p.12)

frequentemente ocorre, que o processo em estudo também se altere. Considerada a ordem social como um sistema aberto obriga ao reconhecimento de que nem todos os processos capazes de produzir variações em dado sistema de causalidades sejam, eles próprios, suscetíveis de explicações, ou reduções causais sistemáticas. (SANTOS, 1979, p.12)

Para corroborar o argumento, talvez o melhor exemplo disponível no repertório conceitual das ciências sociais seja aquele, do conjunto de fatores sociais estruturantes e pressupostos da ordem social (variável condicionante de qualquer sistema de estratificação social) que denominamos como a **divisão social do trabalho**. Processo esse, irreduzível a explicações causais sistemáticas *a priori* e que se constitui como uma “fonte autônoma de variações no sistema de causalidades sociais” (portanto, fator ordenador, mas também de variação e desestabilização do sistema). O professor Wanderley Guilherme dos Santos assim finaliza a argumentação sobre a natureza dos sistemas abertos e seus desafios para a explicação sociológica:

Supondo-se, agora, que todo o sistema de associações empíricas permaneça invariante ou estável durante largo período de tempo, ainda assim a ordem social permaneceria e permanece um sistema aberto pela simples razão de que, sendo constituída por repetidas interações sociais onde o comportamento de um agente é mediatizado pela subjetividade do outro, nada impede que a um mesmo estímulo (o comportamento de dado agente social) corresponda, entretanto, em certo momento, uma resposta (o comportamento do outro) diversa da rotineira. Os agentes sociais _ indivíduos, grupos, organizações _ absorvem e processam experiências e, frequentemente, surpreendem os demais agentes com respostas novas perante situações relativamente idênticas a situações anteriores. (...) Quase que por definição, as invenções, particularmente as invenções sociais, são imprevisíveis, não se deixam capturar por nenhum sistema apriorístico de causalidade. Também por isso, a ordem social deve ser entendida como um sistema aberto de relações causais relativamente estável. (SANTOS, 1979, p.12-13)

A magnitude de tal desafio nos exige um tipo de explicação sociológica que compreenda, simultaneamente, a força condicionante das estruturas e a eficácia construtiva e adaptativa dos agentes (individuais e coletivos) em realizar seus planos de ação. Tal desafio se apresenta na agenda investigativa da sociologia ao longo da história, redundando em propostas teóricas em “tensão” permanente que divergiam na ênfase atribuída aos pólos interdependentes da dinâmica social: a dimensão “transcendental” da estrutura social e a emergência da agência humana.

Com o propósito de compreender o processo de reprodução da ordem social, teóricos sociais da importância de Talcott Parsons destacaram com ênfase quase exclusiva o papel estruturador das normas, sanções e regulamentos sociais. Desse modo,

o funcionalismo fez com que a agência fosse sempre subsumida nos imperativos estruturais, especialmente nos aspectos institucionais da estrutura social a partir dos quais os padrões normativos definiriam “os modos de ação ou relações sociais adequados, legítimos ou esperados”. Esse viés explicativo torna-se mais radical ainda com a abordagem estruturalista e sua primazia explicativa atribuída à padronização da atividade social por meio de “estruturas institucionais” e “estruturas relacionais”.

Na busca por uma concepção teórica mais abrangente de estrutura social que incorporasse a dimensão ativa e criativa dos atores sociais, alguns pensadores sociais passaram a se preocupar com a elaboração de uma abordagem de “meio termo” entre os pólos aparentemente antitéticos. No cerne dessa problemática, crucial para a especificidade e validade de uma ciência da sociedade, situa-se a dimensão cognitiva⁴⁸ da “agência”, sua reflexividade e o problema da racionalidade da ação social. Nesse sentido, a contribuição das reflexões teóricas tanto do pragmatismo (George Mead⁴⁹) e do interacionismo simbólico (Herbert Blumer e Erving Goffman) como do neokantismo (Weber) e da fenomenologia (Alfred Schütz) são inestimáveis, pois destacaram o papel da reflexividade e da criatividade dos agentes como dimensões inerentes à interação social e no processo de formação dos selves (pessoal e social), além de realçarem os efeitos sociais dos conhecimentos e concepções operacionalizados pelos atores sociais em diferentes contextos.

⁴⁸ Boudon (2004) advoga a ideia segundo a qual a abordagem cognitiva da sociologia é a que “realmente importa” para o desenvolvimento desse campo científico. Tal programa pode ser sintetizado nos seguintes princípios: “- o objetivo da sociologia é explicar fenômenos intrigantes ou enigmáticos; - explicar um fenômeno, tanto na sociologia como em qualquer outra disciplina, significa encontrar suas causas; - as causas dos fenômenos sociais se encontram no nível dos indivíduos, suas atitudes, decisões, escolhas ou crenças; - atitudes, escolhas, crenças e representações dos indivíduos podem ser compreendidas: o significado que têm para esses indivíduos é a causa de que as mantenham; - o significado que para os indivíduos têm suas escolhas é compreensível unicamente por referência ao contexto no qual se desenvolvem.” P.219

⁴⁹ George Herbert Mead enfatiza onexo necessário entre interação social e a constituição da identidade do sujeito: “O que quero enfatizar especialmente é a pré-existência temporal e lógica do processo social em relação ao indivíduo autoconsciente que aparece nele. O diálogo de gestos é uma parte do processo social em andamento. Não é algo que o indivíduo consiga sozinho. O que o desenvolvimento da linguagem, especialmente o símbolo signifiante, tornou possível é justamente a adoção dessa situação social externa pela conduta do próprio indivíduo. Disso decorre o enorme desenvolvimento que pertence à sociedade humana, a possibilidade de prever o que irá acontecer na resposta de outros indivíduos e um ajustamento preliminar a isso por parte do indivíduo. Por sua vez, estes dois aspectos produzem uma situação social diferente que, mais uma vez, se reflete no que chamei de ‘mim’ (*self*), de tal maneira que o próprio indivíduo adota uma atitude diferente. (...) A atitude racional que caracteriza o ser humano é, então, o relacionamento do processo todo em que o indivíduo está engajado consigo mesmo, tal como se reflete quando assume os papéis organizados dos outros ao estimular em si mesmo a produção de uma resposta. Esse *self*, distinto dos outros, encontram-se no campo da comunicação em que também se encontram estes outros.” (MEAD, 2010, p. 205)

Na busca por uma concepção “intermediária” entre estrutura e agência, os trabalhos de Anthony Giddens e Pierre Bourdieu constituem-se como um autêntico “divisor de águas”. O foco especial nos processos de **estruturação** permitiu uma análise mais consistente da dinâmica interna dos agentes na vida social, trazendo para o primeiro plano da explicação da ação o processo de **incorporação** das estruturas sociais pelos agentes e sua “tradução” como **disposições** para ação. Ambos os autores partem da observação das práticas sociais, mas em Bourdieu as práticas se desenrolam sempre num **campo social** (diferentes esferas da vida social como a educação, a economia, a ciência, etc) nos quais se estabelecem diferentes “correlações de força” a partir do uso de distintos **capitais**. De um ponto de vista geral, essas tentativas de “solução intermediária” acabam se diferenciando pelas ênfases explicativas: Giddens privilegia a “perspectiva da ação” e Bourdieu permanece identificado com o “posicionamento estrutural”.

Nesse sentido, estamos de acordo com o argumento fundamental de Anthony Giddens (1989), cujas implicações teóricas transcendem os limites da abordagem da teoria da estruturação, visando caracterizar a especificidade da explicação sociológica a partir da interdependência dos polos conceituais estrutura e agência. Ou seja:

O domínio básico de estudo das ciências sociais, (...), não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. As atividades sociais humanas, (...), são recursivas. Quer dizer, elas não são criadas por atores sociais, mas continuamente recriadas por eles através dos próprios meios pelos quais eles se expressam *como* atores. Em suas atividades, e através destas, os agentes reproduzem as condições que tornam possíveis estas atividades. (...) É a forma especificamente reflexiva da cognoscitividade dos agentes humanos que está mais profundamente envolvida na ordenação recursiva das práticas sociais. A continuidade das práticas presume reflexividade, mas esta, por sua vez, só é possível devido à continuidade de práticas que as tornam nitidamente ‘as mesmas’ através do espaço e do tempo. Logo, a ‘reflexividade’ deve ser entendida não meramente como ‘autoconsciência’, mas como o caráter monitorado do fluxo contínuo da vida social. Ser um ser humano é ser um agente intencional, que tem razões para suas atividades e também está apto, se solicitado, a elaborar discursivamente essas razões (inclusive mentindo a respeito delas). (...) Assim, é útil falar de reflexividade como algo assentado na monitoração contínua da ação que os seres humanos exibem, esperando o mesmo dos outros. A monitoração reflexiva da ação depende da racionalização, entendida aqui mais como um processo do que como um estado, e como inerentemente envolvida na competência dos agentes. (GIDDENS, 1989, p. 2-3)

De acordo com a abordagem de Giddens (“dualidade da estrutura”), estrutura e agência estão mutuamente implicadas: a estrutura social (como um conjunto de regras e recursos) imprime constrangimentos e limites, mas também engendra dinâmicas

“viabilizadoras” da agência criativa. Atento aos padrões sociais estruturadores, para ele, as ações reiteradas dos indivíduos funcionam para reproduzir ou mudar a estrutura. Seu foco de análise se concentra nas práticas sociais situadas no espaço e tempo.

Os aspectos relevantes dessa análise conceitual são diversos: aborda a vida social de modo não determinista ou mecânico (a estrutura social e seus condicionamentos dependem do engajamento reiterador dos agentes); situa o agente, a reflexividade e a intencionalidade não de um modo abstrato (como um solipsismo da consciência), mas a partir de um conjunto de práticas contínuas (e continuamente monitoradas) e comuns da interação social (e da co-presença dos atores); ao realçar a dimensão cognitiva da agência (incrustada na consciência prática), reconhece nos atores um poder de conhecimento sobre as complexidades das condições e das consequências das ações, e abre espaço para as dimensões de racionalização, discursividade e competência dos agentes.

Partimos do pressuposto de que tal tarefa de delimitar a validade e estabelecer a especificidade da explicação sociológica da vida social não pode ser efetuada a partir de modelos epistêmicos positivistas e funcionalistas, pois, ao se limitar ao polo estrutural da sociedade de forma determinista e mecanicista, ambas as abordagens (e suas variações) eliminam a dimensão da agência (portanto, o aprendizado social, o conflito social e a mudança).

Nesse sentido, reconhecemos na formulação filosófica de Roy Bhaskar do *Realismo Crítico* e a sua concepção *Transformacional* de constituição da sociedade uma proposta analítica promissora e em consonância com os objetivos sociológicos enunciados por Giddens. Ou seja, com essas ferramentas podemos tematizar diretamente o problema sociológico central da relação estrutura/agência sem reduzir um polo ao outro e muito menos eliminar um dos polos constitutivos da interação social, na perspectiva de integrá-los de forma dinâmica na explicação: as condições de possibilidade estruturantes (recursos e oportunidades desiguais) e as ações dos atores sociais (reflexividade, cognição e escolha estratégica). Isto é, a explicação sociológica deve partir da pressuposição dos poderes causais reais dos dois polos, compreendendo essa “lógica” como causalmente interdependente. De acordo com esse modelo, a estrutura social funciona como um *a priori* da sociedade, mas representa tanto as condições de possibilidade da ação e interação sociais como também representa o

resultado (continuamente reiterado e reconfigurado) da agência humana. Segundo Bhaskar, a caracterização ontológica da sociedade e da agência consiste:

Tanto a *condição* sempre presente (causa material) e o *resultado* continuamente reproduzido da agência humana. E *práxis* é tanto produção consciente, e *reprodução* (normalmente inconsciente) das condições de produção, que é a sociedade. O primeiro refere-se à *dualidade da estrutura*, e o último à *dualidade da práxis*. (BHASKAR, 1989, p.34-35)

Pois a sociedade sempre preexiste às pessoas e é uma condição necessária para sua atividade. A sociedade deve ser encarada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem. (...) É importante salientar que a reprodução e/ou transformação da sociedade, embora na maioria dos casos seja inconscientemente alcançada, é ainda assim, não obstante, uma *realização*, uma realização competente de sujeitos ativos, e não uma consequência mecânica de condições antecedentes. (BHASKAR, 2000, p.10)

Em convergência com a teoria da estruturação de Giddens, Bhaskar concebe as regras e recursos da estrutura como restritivas, mas também capacitadoras. Contudo, se a agência depende dos poderes causais da estrutura (sua permissão e facilitação), os recursos e regras disponibilizados pela estrutura podem ser compreendidos e usados pelos agentes sociais tanto da perspectiva da reprodução, como da transformação numa resultante não univocamente determinada de forma causal, mas aberta a *práticas sociais* inovadoras. Partindo do pressuposto da diferença ontológica entre estrutura e agência, a não irreduzibilidade de suas esferas, faz-se necessário reconhecer não somente os poderes causais da estrutura mediados pela reflexividade e atividade da agência, mas também a emergência dos poderes causais dos atores sociais. Como argumenta o professor Frédéric Vandenberghe (2013) a propósito:

O conceito de 'poderes causais' é uma peça essencial do ataque realista à concepção positivista de lei. Concebido de modo genérico, um poder causal é a capacidade de produzir mudança, uma propriedade possuída por coisas, pessoas ou sistemas em virtude de suas estruturas intrínsecas. Enquanto poderes causais são potencialidades que podem ou não ser exercidas (domínio real), tendências são possibilidades exercidas, mas não atualizadas (domínio atual), ou atualizadas, mas não manifestas (domínio de empírico). (VANDENBERGHE, 2013, p.100)

Seguindo essa linha de argumentação, a reflexividade do agente possui papel decisivo na explicação sociológica tanto no sentido interno de maior complexidade deliberativa e comportamental⁵⁰, como no sentido de formas de socialização e

⁵⁰ É nesse sentido que a abordagem do filósofo Harry Frankfurt sobre a natureza da vontade livre da

institucionalização que favorecem e se alimentam da uma progressiva reflexividade coletiva. Ou seja, O processo que designamos reflexividade deve ser tratado na sua dupla chave: como processo interno dos indivíduos (e da socialização individualizadora moderna) que equacionam motivos e razões para suas ações sociais, e como modernidade reflexiva resultante do exercício reiterado e inovador da interação entre agentes sociais cada vez mais reflexionantes.

Na primeira perspectiva podemos situar o trabalho de Margarete Archer⁵¹ que articula os poderes da reflexão transformativa com a emergência das identidades pessoais e das identidades sociais.

Acredito que nossas ‘conversações interiores’ são um fenômeno mais completamente negligenciado na teoria social, que nunca examinou o processo de reflexão que nos faz os sujeitos ativos particulares que somos. Comecei a investigar tal processo em termos de um diálogo interior entre o ‘Eu’ que age, o ‘Você’ futuro e o ‘Mim’ passado, como um processo que forja a identidade pessoal ao identificar o *self* como o ser-com-esta-constelação-de-preocupações. (...)

Estes são os pontos nodais que favorecem uma reabertura radical da ‘conversação interna’, mas para todas as pessoas, o diálogo é um monitoramento reflexivo contínuo de nossas preocupações, dado que nossos compromissos são provisórios e contém apenas a promessa de seus resultados: estão sujeitos a renovação ou revisão. (...)

No entanto, nós não fazemos nossa identidade pessoal sob circunstâncias que escolhemos, dado que nosso enraizamento na natureza, prática e sociedade é parte daquilo que o ser humano significa. Especialmente quando chegamos ao próximo estágio, o de examinar a emergência de nossas *identidades sociais*, temos que lidar com nossa colocação involuntária como *agentes sociais* e como isto afeta os atores sociais que alguns de nós podemos, involuntariamente, tornarmo-nos.

pessoa, ganha relevância para a nossa argumentação: “Minha concepção é de que uma diferença essencial entre as pessoas e as outras criaturas pode ser encontrada na estrutura da vontade da pessoa. Os seres humanos não estão sozinhos em ter desejos e motivos ou de fazer escolhas. Eles compartilham essas coisas com os membros de algumas outras espécies, alguns dos quais até parecem engajar-se em deliberações e tomar decisões baseadas em pensamento anterior. Contudo, parece ser uma característica peculiar dos humanos que eles sejam capazes de formar o que chamarei de ‘desejos de segunda ordem’. Além de desejarem, escolherem e serem movidos a *fazer* isso ou aquilo, os homens também podem querer ter (ou não ter) certos desejos ou motivos. Eles são capazes, em suas preferências e seus propósitos, ser diferentes do que são. Muitos animais parecem ter a capacidade para o que chamarei de ‘desejos de primeira ordem’, que são simplesmente desejos de fazer ou não fazer uma coisa ou outra. No entanto, nenhum animal diferente do homem parece ter a capacidade para a auto-avaliação reflexiva que se manifesta na formação de desejos de segunda ordem.” (FRANKFURT, 2010 , p.341)

⁵¹ Em sua pesquisa qualitativa com pessoas de diversas origens sociais e trajetórias de vida, Archer depreendeu alguns perfis ou tipos de indivíduos de acordo com seus graus de consciência reflexiva: o *reflexivo “fraturado”*: um tanto perdido, desorganizado e tendencialmente disfuncional; os *reflexivos comunicativos*: são solícitos, compartilham ideias e têm pouca ambição social; os *reflexivos autônomos*: preocupados com o trabalho, são pró-ativos, refletem e planejam planos de ação e carreira profissional; os *metareflexivos*: refletem em termos de princípios e valores, agem por convicção e buscam propósito na existência.

Identidade social é a capacidade de expressar aquilo com o que mais nos importamos em papéis sociais que nos capacitam a expressar nossas preocupações últimas. A emergência de nossos ‘*selves* sociais’ é algo que ocorre na interface entre ‘estrutura e agência’. É, portanto, necessariamente relacional, e para que seja propriamente relacional, deve-se reconhecer os poderes independentes das ‘estruturas’ e dos ‘agentes’. Isto é o que é característico da abordagem realista social. (ARCHER, s/d, p.67-69)

Archer reconhece a autonomia relativa da estrutura social e dos sistemas culturais, distinguindo-os das práticas sociais (reprodutoras ou transformadoras) realizadas no mundo da vida. Assim, os poderes causais exercidos pelas estruturas sociais e sistemas culturais são sempre mediados pela agência humana. Ou seja, tais poderes causais só podem ser exercidos indiretamente através de condicionantes restritivos e capacitadores que estruturam situações de ação que envolvem tanto a posição social dos agentes como a formulação de projetos por parte dos atores. Nesse transcurso, os agentes, na busca de realização de seus projetos, contribuem para a reprodução ou a transformação dos condicionantes estruturais e sistêmicos e acabam realizando uma morfogênese dupla: de agentes involutários para pessoas individuais e atores sociais.

A socióloga inglesa propõe uma teoria social morfogenética que concebe a realidade de forma estratificada em três ordens às quais estão associadas a três tipos de preocupações fundamentais: os seres humanos estabelecem relações orgânicas com a **natureza** e se preocupam com seu “bem-estar físico”; mediante o trabalho realizamos a **ordem prática** e buscamos a “competência performativa” e interagimos na **ordem social** e desenvolvemos questões relativas à “auto-estima”. Isto é, ao longo de sua existência cada pessoa desenvolve um **sentido contínuo de self**, uma capacidade fundamental de “se reconhecer como o mesmo agente ao longo do tempo”. Dessa propriedade humana básica emerge a **identidade pessoal** dos agentes. Do exercício da reflexividade humana elaboramos nossas prioridades e projetos de vida na forma de “preocupações últimas”. Tal noção tem relação direta com o processo de emergência de nossas identidades pessoais.

Em coerência com essa formulação, Archer propõe um modelo estratificado de agência social que se desdobraria numa sequência que descreve a emergência de agentes primários, agentes corporativos e atores sociais:

1. Como a sociedade involuntariamente afeta o self humano, no sentido de diferenciar coletividades de *Agentes Primários*, em virtude de suas relações com recursos socialmente escassos.
2. Como *Agentes Primários* transformam-se coletivamente em *Agentes Corporativos* quando procuram transformar a sociedade; *Agentes Corporativos* sendo distinguidos por sua organização e articulação de objetivos.
3. Como a reprodução/transformação social (morfostase/morfogênese) afeta o arranjo de papéis existentes e, portanto, o potencial de identidades sociais disponíveis para o desenvolvimento de *Atores Sociais*. (ARCHER, s/d, p.69)

Portanto, nessa concepção realista da sociedade e da pessoa⁵², temos o reconhecimento da existência de propriedades e poderes causais das estruturas sociais e dos sistemas culturais emergentes, além de reconhecer a realidade da emergência relacional de agentes e atores. Em outras palavras, o sentido de *self* e a emergência da identidade pessoal (e social) são poderes humanos impactados pelas estruturas e sistemas, resultando dessa interação a emergência de agentes e atores.

Numa segunda abordagem sobre o papel da reflexividade na transformação da sociedade temos o trabalho de Ulrich Beck sobre a Sociedade de Risco e a Modernidade Reflexiva. Numa espécie de reatualização pós-weberiana do modelo de modernidade como racionalização progressiva da vida social, Beck elabora as implicações sociais da modernização reflexiva num contexto societário pós-industrial. A ideia condutora de seu argumento principal consiste em que o processo de modernização reflexiva da sociedade industrial se desdobra no teorema da individualização e na lógica da distribuição do risco. Em síntese:

- (1) O processo de individualização é concebido teoricamente como produto da reflexividade, em meio a qual o processo de modernização assegurado pelo Estado de Bem-Estar-Social *destradicionaliza* as formas de vida instaladas na sociedade industrial. O lugar da pré-modernidade foi ocupado pela própria 'tradição' da sociedade industrial. Assim como, com a entrada no século XIX, as formas de vida e de trabalho da sociedade agrária feudal foram dissolvidas, o mesmo acontece hoje com a sociedade industrial desenvolvida: classes e camadas sociais, família

⁵² A formulação realista também se diferencia da perspectiva de Bourdieu e Lahire que enfatizam a primazia da estrutura e da lógica da reprodução social. Diferentemente das noções de *habitus* e de **disposições** internalizados pela socialização, o realismo crítico conecta os contextos de ação e o projetos das pessoas para destacar a emergência da agência humana. As noções fundamentais de reflexividade e projeto das pessoas colidem frontalmente com o "princípio da não consciência" de Bourdieu (talvez resquício da ideologia como "falsa consciência"). Nesse sentido: "a ação pressupõe reflexividade e deliberação consciente a respeito de condições, fins, meios e valores últimos, enquanto práticas dizem mais respeito às capacidades ordinárias e saberes tácitos que habilitam os atores a desempenharem suas rotinas sem terem de pensar o tempo todo sobre como proceder. Enquanto a teoria da ação presume que sujeitos são capazes de reflexão e deliberação conscientes, a teoria das práticas assume que os agentes são movidos primordialmente por disposições internalizadas." (VANDENBERGHE, 2013, p.97)

nuclear e ‘biografias normais’ masculinas e femininas com ela associadas, regulações do trabalho assalariado etc. (...) Na mesma medida, é dos indivíduos que passa a ser exigido o controle. A partir das inquietações e comoções sociais e culturais associadas a esse processo, as instituições sociais serão cedo ou tarde confrontadas com novas demandas em termos de educação, aconselhamento, terapia e política.

- (2) A reflexividade do processo de modernização também pode ser explicada com base no exemplo das condições de produção de riqueza e de risco: somente quando o processo de modernização destradicionaliza seus fundamentos socioindustriais é que fragiliza o *monismo* com o qual o pensamento em categorias da sociedade industrial subordina a distribuição de riscos à lógica da distribuição da riqueza. (...) Decisivo é, sobretudo, o fato de que as circunstâncias sociais são radicalmente alteradas no curso dos processos reflexivos de modernização: com a cientificização dos riscos da modernização, seu caráter latente é cancelado. (...) Os riscos da modernização, tendo-se globalizado em termos sistêmicos e tendo perdido sua latência, não podem ser abordados conforme o modelo da sociedade industrial, assentados na suposição implícita da conformidade com as estruturas de desigualdade social; pelo contrário, eles desencadeiam uma dinâmica conflitiva, que se descola do esquematismo socioindustrial de produção e reprodução, classes, partidos e subsistemas. (BECK, 2010, p.231-232)

Temos, então, um cenário societário inquietante que parece ter ultrapassado a si mesmo em termos de diluição dos pressupostos funcionais socioindustriais. Contudo, essa “modernidade autorrefencial” que perdeu seu contraponto tradicional, passa a aplicar a racionalização reflexiva e seu “desencantamento” contra os elementos fundantes da vida moderna: o entendimento científico e tecnológico, as formas de vida centradas no trabalho assalariado (e profissão) e na família nuclear. A denominada sociedade de risco emerge como o resultado do sistema de inovação permanente da modernidade. Assim, a modernização reflexiva amplia as possibilidades e incertezas sociais numa dinâmica de interação social que se recusa a se estabilizar numa tradição, ao mesmo tempo que solapa os fundamentos e os quadros de referências sócioindustriais da transformação.

Esse amplo quadro teórico-conceitual articulado em torno da dualidade crítica e interdependente da estrutura e da agência, com ênfase na noção de reflexividade e no poder cognitivo dos atores sociais, pode ser sintetizado segundo as principais características intrínsecas da agência humana⁵³: (i) a dimensão “iteracional”: os padrões de pensamento e ação são seletivamente (e com graus diferentes de consciência) reativados em contextos de ação e incorporados à atividade prática; (ii) o elemento

⁵³ Argumento retomado por Rob Stones com referência ao instigante artigo “What is agency?” de M. Emirbayer e A. Mische. Editado por John Scott em *Sociologia: conceitos-chave* (R.J., Zahar, 2010).

“projetivo” do ator, ao refletir e imaginar “mundos possíveis” decorrentes de distintos planos de ação e trajetórias e (iii) o componente “prático-avaliativo” da agência, a dimensão reflexiva e avaliativa sobre os limites e possibilidades presentes nas situações ainda em curso.

Portanto, esse debate teórico demonstra-se como vital não apenas de um ponto de vista sociológico genérico (pois qualquer tentativa de explicação sociológica que se abstenha de incorporar uma das duas dimensões da dualidade social, ou as compreenda de modo antitético, tenderá a se limitar às narrativas unilaterais e estáticas da vida social), mas, principalmente, configura-se como crucial e oportuno para a pesquisa sobre desigualdade e mobilidade sociais. Considero que tal elaboração conceitual se manifesta em toda a sua intensidade e complexidade quando a sociologia busca investigar a relação de interdependência e conflito entre: (i) a desigualdade estrutural e a estratificação em classes; (ii) a mobilidade social de classe - estratificação em classes de origem e destino; (iii) a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais - nível de escolarização (quantidade de anos e taxas de transição) de origem e destino; (iv) a estratificação de classes de origem (posições e recursos assimétricos) e as estratégias racionais de mobilidade educacional. Nesse sentido, em nenhuma área de investigação social configura-se tão explícita e contundente a luta dos agentes sociais (a partir e por meio de poderes, recursos, *status* e capacitações desiguais) com e contra as estruturas de possibilidades e barreiras sociais, objetivando melhorar suas oportunidades e condições de vida.

A partir desse amplo debate, no qual buscamos integrar a centralidade teórica da dualidade estrutura social e agência, passaremos a rearticular as esferas sociais macro e micro da vida social orientados pela discussão teórica sobre a validade e limites da ação social em termos racionais. Ou seja, visando contribuir para o esclarecimento do problema da “orientação social da ação individual”⁵⁴, reconstruiremos as controvérsias teóricas da teoria da ação racional (TAR), com o objetivo de precisar o modelo explicativo da ação pertinente para o fenômeno da mobilidade social, especialmente com relação à noção de estratégia racional de mobilidade por meio da realização educacional.

⁵⁴ Interessante abordagem de Cláudio M. M. Nogueira em Escolha Racional ou Disposições Incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. In: Estudos de Sociologia, v. 2, n.18 (2012).

1.3.2 A Teoria da Ação Racional: virtudes e limites.

Ao longo da história do pensamento sociológico, o debate sobre os pressupostos e limites do conceito de ação social tornou-se fundamental. A partir de Weber (2009), a sociologia será definida como “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos.” (WEBER, 2009, p. 3) A ação social “significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento dos outros, orientando-se por este em seu curso.” (*idem, ibidem*, p.3). Na discussão sobre as tipologias da ação social, delimitam-se os tipos racionais: a ação racional com relação a fins (*Zweckrational*) e a ação referida a valores (*Wertrational*)⁵⁵. Nesse sentido, a formulação original de Weber parte do princípio de que a ação social é racional não só com vistas à maximização dos interesses (cálculo de custo/benefício), mas também engloba uma série de motivos substantivos da ação (os valores). Ou seja:

Para Weber, as causas últimas dos fenômenos sociais residem nas ações individuais. Assim, o sociólogo deve intencionar descobrir as causas microscópicas de acontecimentos macroscópicos. As análises que Weber realizou da religião e de outros temas se fundamentam no princípio metodológico de que as causas das crenças religiosas descansam nas razões que as pessoas têm para mantê-las. (GOLDTHORPE, 2010, p. 10)

Contudo, é a partir do “imperialismo”⁵⁶ exercido pela ciência econômica sobre o conjunto das ciências sociais, especialmente a partir escola econômica neoclássica (e sua “revolução marginalista”), que podemos reconstruir o cerne do modelo explanatório da Teoria da Escolha Racional. Tal abordagem, de grande relevância epistêmica e alto poder de influência na sociologia (com especial ênfase nos estudos de estratificação e

⁵⁵ Weber adverte: “A orientação racional referente a valores pode, portanto, estar em relações muito diversas com a orientação racional referente a fins. Do ponto de vista da racionalidade referente a fins, entretanto, a racionalidade referente a valores terá sempre um caráter *irracional*, e tanto mais quanto mais eleve o valor pelo qual se orienta a um valor absoluto. ... Mas também a racionalidade *absoluta* referente a fins é essencialmente um caso-limite construído.” In: *Economia e Sociedade*. Brasília, Edunb, 2009.

⁵⁶ Tal imperialismo consistiria não só a adoção generalizada do “*homo economicus*” como tipo ideal do comportamento humano, mas envolve a pretensão de constituir uma teoria geral da ação social com base numa teoria da utilidade. “Assim, se considera que a análise econômica se aplica à ação orientada para a busca da riqueza ou a satisfação de necessidades e desejos materiais, ou também à ação que ocorre em sistemas de intercâmbio baseados no dinheiro e nos mercados. (...) Aplica-se, desde seu ponto de vista, cada vez que surgem perguntas sobre a relação entre meios e fins ou, mais exatamente, entre ‘a disponibilidade a meios escassos’ que têm ‘usos alternativos’. (...) *Toda* ação social se pode considerar do ponto de vista dos indivíduos que maximizam sua utilidade a partir de um conjunto estável de preferências e que acumulam quantidades ótimas de informação e outros inputs nos múltiplos mercados, monetizados ou não, nos quais participam.” (GOLDTHORPE, 2010, p.190-191)

mobilitade social) incorpora os pressupostos fundamentais da teoria econômica neoclássica⁵⁷ e os aplica aos fenômenos típicos das ciências sociais. Partindo dos referenciais do chamado **individualismo metodológico**, que concebe o indivíduo como a unidade básica da vida social⁵⁸, elabora a sua estratégia explicativa a partir da investigação de micro-fundamentos da causalidade social; a vida social passa a ser descrita por meio de modelos de ação racional do indivíduo e a racionalidade reduzida a termos estritamente utilitários, tendo como meta exclusiva a maximização de preferências do indivíduo. O recurso sistemático à chamada **Teoria dos Jogos**⁵⁹ ou Teoria das decisões interdependentes (e a seu jogo preferencial: o **Dilema do Prisioneiro**⁶⁰) completa o modelo de ação racional. A aplicação desse *corpus* teórico às ciências sociais tem nas obras de Mancur Olson⁶¹ e de Anthony Downs⁶² dois de seus momentos mais representativos.

⁵⁷ SANDRONI (2009) Sintetiza com rigor esses referenciais: (1) **Individualismo metodológico**: O indivíduo como **consumidor** é o agente padrão da economia neoclássica. Ele maximiza sua utilidade, e sua obtenção de um *optimum* fornece o critério/parâmetro de avaliação de alternativas econômicas. O produtor ou a firma, tomado isoladamente, só infere sua base racional, em última análise, como consumidor ou propriedade de consumidores; (2) **Racionalidade econômica**: O consumidor busca otimizar. A **otimização** envolve maximizar uma função objetiva (utilidade) sujeita a restrições. A renda, ou os recursos em geral, funciona como uma restrição. O consumidor encara toda uma multiplicidade de fins, porém com meios escassos, o que o leva a otimizar; (3) **Escolha e substituição**: O indivíduo: a tarefa de otimizar e o poder de escolha. Fora a restrição de recursos, não há outras restrições que ele deva enfrentar. O âmbito de bens e de oportunidades é tal que ele pode escolher um em vez de outro bem. Os bens substituem-se uns aos outros (necessidades em concorrência) e não existe hierarquia de preferências ou necessidades. (4) **Equilíbrio**: A otimização por um consumidor é bem-sucedida e define para ele um equilíbrio. O equilíbrio é uma situação tal que, na ausência de novas informações, o indivíduo não tem motivo para mudar o seu comportamento; (5) **Concorrência**: O consumidor individual, ao decidir, encara o preço de um bem como um dado. Como parte muito pequena, tendo em vista a economia total, seu poder é ínfimo. A situação competitiva é a norma.

⁵⁸ ELSTER, J. (1994) define com clareza esse postulado: “A unidade básica da vida social é a ação humana individual. Explicar instituições sociais e mudança social é mostrar como elas surgem como resultado da ação e interação de indivíduos. Essa visão, com frequência chamada individualismo metodológico, é, na minha opinião, trivialmente verdadeira. (...) Um esquema simples para explicar a ação é vê-la como resultado final de duas operações filtradoras sucessivas. (...) O primeiro filtro é constituído por todas as *coerções* físicas, econômicas, legais e psicológicas com que o indivíduo se depara. As ações consistentes com essas coerções formam o seu *conjunto de oportunidades*. O segundo filtro é um mecanismo que determina qual ação do conjunto de oportunidades será de fato executada.” p. 29

⁵⁹ J. V. Neumann & O. Morgenstern, *The Theory of Games and Economic Behavior* (1944). Muito embora essa abordagem tenha desenvolvido duas versões sobre a problemática estratégica do jogo - uma cooperativa (analisando a formação de coalizões formadas por indivíduos racionais maximizadores) e não-cooperativa (que parte da tomada de decisão de indivíduos isolados e seus dilemas estratégicos). A versão predominante é a não-cooperativa, que só se aplica a jogos de duas pessoas, em que o total dos ganhos iguala o total de perdas.

⁶⁰ Segundo Robert Putnam (*Comunidade e Democracia*: a experiência da Itália moderna.), a estrutura desse dilema que define a escolha racional como prioritariamente não cooperativa, se manifesta de várias formas: Dilema do prisioneiro; Tragédia dos bens comuns; Lógica da ação coletiva; Drama dos bens públicos, etc.

⁶¹ M. OLSON, *A Lógica da Ação Coletiva*: “Mas não é verdade que a idéia de que os grupos agirão para

De acordo com tal abordagem, a explicação do comportamento humano em termos de escolha racional depende da formulação precisa dos custos e benefícios decorrentes de usos alternativos de recursos escassos ou diferentes cursos de ação. Assim, a explicação de uma ação deve fazer uso de dois processos sucessivos de “filtragem”: do conjunto completo dos cursos de ação possíveis em abstrato, primeiro excluem-se aqueles que não satisfazem certos critérios lógicos, físicos, econômicos ou mentais; dentro do conjunto remanescente, apela-se a algum princípio de seleção que explica qual a ação, afinal, será escolhida. A teoria da escolha racional supõe que as pessoas escolherão o curso de ação que preferem ou acreditam ser o melhor. Nesse sentido, agir racionalmente é escolher a melhor opção dentro de um conjunto consistente e viável. Nesse sentido, se existe um conjunto *finito* de meios para chegar a um fim, se esses meios podem ser *totalmente ordenados* em relação a *um* critério (por exemplo, o custo, a dificuldade, a acessibilidade de cada meio, etc.) a ação racional é a que utiliza o melhor meio em relação a esse critério. Entretanto, as informações para aferir essas condições (ordem *total* com relação a um critério *único* de um conjunto *finito* de meios) muito dificilmente se apresentam disponíveis ao agente simultaneamente. E, mesmo que estejam disponíveis, podem engendrar novos custos ou não ser interpretadas corretamente pelo ator.

Figura central do debate da Teoria da Ação Racional (TAR) nas ciências sociais, Jon Elster (1999) identifica o ponto de dissensão decisivo entre o esquema cognitivo e

atingir seus objetivos seja uma seqüência lógica da premissa do comportamento racional e centrado nos próprios interesses. *Não* é fato que só porque todos os indivíduos de um determinado grupo ganhariam se atingissem seu objetivo grupal eles agirão para atingir esse objetivo, mesmo que todos eles sejam pessoas racionais e centradas nos seus próprios interesses. Na verdade, a menos que o número de indivíduos do grupo seja realmente pequeno, ou a menos que haja coerção ou algum outro dispositivo especial que faça os indivíduos agirem em interesse próprio, os *indivíduos racionais e centrados nos próprios interesses não agirão para promover seus interesses comuns ou grupais*. (...) A noção de que os grupos de indivíduos sempre agirão para promover seus interesses comuns ou grupais, longe de ser uma extensão lógica da premissa de que os indivíduos de um grupo irão racionalmente promover seus interesses individuais, é na verdade incoerente com essa mesma premissa.” p. 14

⁶² DOWS, Anthony. *Uma Teoria Econômica da Democracia*. Dows esclarece sua definição de ação racional: “Um homem racional é aquele que se comporta como se segue: (1) ele consegue sempre tomar uma decisão quando confrontado com uma gama de alternativas; (2) ele classifica todas as alternativas diante de si em ordem de preferência de tal modo que cada uma é ou preferida, indiferente, ou inferior a cada uma das outras; (3) seu ranking de preferência é transitivo; (4) ele sempre escolhe, dentre todas as alternativas possíveis, aquela que fica em primeiro lugar em seu ranking de preferência; e (5) ele sempre toma a mesma decisão cada vez que é confrontado com as mesmas alternativas. Todos aqueles que tomam decisão racionalmente no nosso modelo _ inclusive partidos políticos, grupos de interesse e governos _ mostram as mesmas qualidades.” Pág.28 Essa noção de racionalidade, típica do padrão de resposta do consumidor na teoria econômica, pressupõe que o agente social e político equacionam de modo eficiente os meios escassos e os fins desejados. Numa operação cognitiva que, além possuir da consistência interna, sempre almeja determinados fins sociais substantivos: riqueza, prestígio e poder.

explicativo predominante na economia e as premissas contextuais e relacionais das ciências sociais sobre a ação social:

Os estudiosos discordam da importância relativa das preferências e oportunidades na explicação do comportamento. Alguns economistas argumentam que todas as pessoas têm essencialmente as mesmas preferências e desejos diferindo, apenas, as oportunidades. Embora habitualmente defensores da teoria da escolha racional sejam levados, paradoxalmente, a argumentar que a escolha quase não importa porque quaisquer variações em comportamento devem ser explicadas por variações em oportunidades. A maioria dos cientistas sociais, entretanto, acredita que as pessoas diferem em seus desejos assim como em suas oportunidades, e essa visão parece-me obviamente correta de modo a não exigir defesa ulterior. (ELSTER, 1999, p.10)

O aspecto irônico dessa abordagem economicista da ação social é o aniquilamento do pressuposto fundamental do agente: sua capacidade de se informar, formar convicção (refletir e adotar razões de “primeira” e de “segunda ordem” sobre crenças e interesses) e decidir agir livre e racionalmente o melhor (ou estratégico) curso de ação a ser adotado. Ou seja, o postulado da liberdade do agente se desdobra paradoxalmente em sua **redução** ao previsível comportamento racional da “máquina maximizadora global”.⁶³

Essa linha de argumentação fundamental da abordagem economicista-reducionista sobre a ação racional implica um severo paradoxo analítico e explicativo. Tal compromisso dos economistas com essa perspectiva da TAR, que combina o positivo e o normativo, produz, do ponto de vista sociológico, duas desvantagens: pressupostos teóricos não realistas e empiricamente não sustentáveis. O sociólogo britânico John Goldthorpe (2010) clarifica essa problemática presente na “família da TAR”, a partir da questão da “variação” de força e de ênfase atribuídas à racionalidade da ação nas perspectivas situacional ou procedimental:

Voltando à corrente principal da economia, é claro que, neste caso, a racionalidade na ação se compreende essencialmente como uma resposta ou reação à situação _ isto é, situação de mercado de algum tipo _ que encaram os atores. Dadas suas preferências, para eles o modo de atuar racionalmente _ tal e como se supõe que atuarão _ está sumamente limitado pela situação.

⁶³ A máquina maximizadora local (comportamento animal) “é incapaz de *esperar* e empregar *estratégias indiretas* (...). Por contraste, aguardar o emprego de estratégias indiretas são traços decisivos da escolha humana. Sugirirei que o homem em realidade pode ser considerado como uma *máquina maximizadora global*. (...) O traço característico do homem não é uma capacidade programada para utilizar estratégias indiretas ou para adotar a conduta de espera em situações específicas senão, antes melhor uma *capacidade generalizada de maximização global* que se aplica em situações qualitativamente novas. (...) A conduta globalmente maximizadora no homem fica explicada de forma imediata por sua capacidade de relacionar-se com o futuro e com o simplesmente possível. Pode escolher a alternativa globalmente melhor porque é capaz de analisar *todas* as alternativas, todos os futuros possíveis. (...) Podemos dizer que ao *criar o homem, a seleção natural se transcendeu a si mesma*. Este salto implica uma transição da adaptação não intencional para a adaptação intencional e deliberada.” (ELSTER, 1999, p. 34-35)

Assim, como vários autores apontaram, se manifesta o paradoxo de que a teoria da escolha racional *por excelência* implica que na realidade apenas existe uma verdadeira escolha: porque, de forma típica, a situação de um ator se caracteriza por ser ‘a única existente’. O homem econômico se converte, portanto, em um ‘simples mediador’ entre suas preferências, que tem que por em ordem, e a escolha ‘automaticamente computada’ que assegura que maximiza sua utilidade. Com efeito, para alguns economistas, esta pauta de escolha é tão automática que não exige nem se quer supor que os atores são conscientes de segui-la ou que possam explicar exatamente o que fizeram. (GOLDTHORPE, 2010, p.188)

Como argumenta o sociólogo Renato Lessa (2007), a hegemonia desse “Paradigma Olson Ampliado” nas ciências sociais (a partir do qual prevalece a lógica inexorável da racionalidade instrumental/estratégica e seus aspectos complementares: (1) o *free-riding*; (2) a *miopia social* e (3) a *aversão ao risco*) se desdobra em uma redução significativa da imaginação social e analítica, gerando uma restrição severa de alternativas de representação do mundo social contemporâneo.

Além das diferenças incontornáveis entre a perspectiva do agente individual maximizador e a realidade social (que não pode ser corretamente representada como um mero “agregado” de indivíduos ou como um indivíduo em escala maior), agentes sociais se encontram sempre “situados” em posições sociais desiguais, conflitos de poder e são capazes de ativar sua reflexividade e intencionalidade. O que significa dizer que a percepção e a compreensão que os atores elaboram e compartilham sobre o “jogo social” podem não só alterar o “resultado líquido” dos conflitos e negociações, mas fundamentalmente as próprias regras da interação social. A mudança de compreensão por parte dos agentes sobre seus desejos, crenças, limites e possibilidades sociais pode gerar perspectivas e expectativas distintas sobre o modo de lidar com as incertezas sociais e com os futuros possíveis. Ou seja, um modelo explicativo consistente do comportamento social deve compreender o grau de interdependência do poder decisório dos agentes, a estrutura social e o ambiente institucional (que fixam as barreiras e as oportunidades sociais).

Os parâmetros que regulam a vida social são adotados pelos atores em bases não instrumentais até para adquirirem eficácia instrumental esperada. Isto é, a dinâmica da interação social se baseia em salvaguardas normativas, consensos em torno de valores e diversas formas de “comprometimentos prévios” (valores e normas) que transcendem a mera afirmação estratégica do auto-interesse dos agentes maximizadores. Portanto, para além da esfera estrita da individualidade “solipsista” (e seu presumido juízo consistente

sobre crenças/desejos/informações que precede a escolha racional da ação), faz-se necessário incorporar à análise sociológica o “posicionamento” social do indivíduo como agente, já que este deve atuar a partir de situações de escassez de recursos (materiais e simbólicos) e de conflitos de poder que emanam da estrutura desigual de oportunidades da vida social. Essa estrutura de oportunidades, pressuposta na estratificação social em classes, impõe limites objetivos aos atores sociais, pois estruturam desiguales nas suas chances de vida e modulam suas estratégias de ação.

Assim, se a abordagem da escolha racional pressupõe que as regularidades macrossociais são derivadas em última instância da esfera microssocial do agente individual, os diferentes padrões de escolha dos agentes jogam papel decisivo. Contudo, argumenta Goldthorpe (2010), o modelo de racionalidade forte (estrita e universalmente maximizadora) deve ser substituído por uma formulação de “racionalidade de força intermediária”, que incorpore as dimensões subjetiva e situacional da ação. Dessa forma, a noção de uma racionalidade subjetiva⁶⁴ (que visa à satisfação e não à maximização) pode mudar o enfoque analítico da TAR sobre a situação (de mercado) da ação e centrá-lo no indivíduo que e como atua.

Em outras palavras, a ação social é racional não porque seus fins possam ser completamente previstos (e determinados *a priori* pela teoria), mas porque os indivíduos buscam agir de modo coerente com base em crenças imperfeitas e informações incompletas. Além disso, como as situações de ação são complexas, a satisfação do critério de eficiência (a avaliação de custos e benefícios relativos) dependerá das crenças construídas a partir de informações disponíveis em contextos diferenciados. Portanto, a ação social é racional porque os cursos alternativos de ação demandam adaptação a situações específicas. Nesse sentido, a sociologia como análise de classe complementa o modelo da escolha racional ao enfatizar o ambiente condicional da ação, seus constrangimentos e oportunidades. ´

⁶⁴ Isto é: “Uma versão que trata como racional tanto o fato de ter crenças como de atuar conforme a essas crenças quando os atores têm ‘boas razões’ para assim agir. (...) Como ponto de partida, eu proponho adotar a ideia da ação racional enquanto orientada para um resultado ou ‘consequencialista’ (Elster, 1991), no sentido de que se deriva de um tipo de avaliação custo-benefício dos atores entre diferentes cursos de ação disponíveis em relação com suas metas (qualquer que possa ser a natureza destas metas). Esta avaliação deverá ser suficiente para nos assegurar que os atores têm capacidade de responder adequadamente, desde seu ponto de vista, à situação na qual se encontram e às mudanças que esta experimenta, e às opções que surgem entre os possíveis cursos de ação. Por sua vez, é possível identificar a ação não racional no sentido de que sua avaliação nestes termos ou não se realiza ou perde o foco devido a outras motivações.” (GOLDTHORPE, 2010, p.195-196)

A teoria da escolha racional é uma importante ferramenta para o redimensionamento da relação entre as estruturas sociais (padrões desiguais de herança social na forma de vantagens ou desvantagens) e o poder de escolha e iniciativa dos atores sociais. Especialmente por enfatizar a dimensão cognitiva e estratégica da interação dos indivíduos. Nessa direção, faz-se necessário destacar que o acesso e o processamento da informação disponível por parte do agente, e seus presumíveis erros inferenciais, dependem principalmente das limitações estruturais e situacionais do conhecimento, pois:

Os sociólogos que queiram compreender a racionalidade subjetiva devem se preocupar principalmente com o modelo dos ‘entornos de informação’: isto é, diferentemente da maioria dos economistas, os sociólogos devem aspirar a tratar a informação disponível dos atores como um produto das relações sociais nas quais estão implicados. (GOLDTHORPE, 2010, p.199)

Devido a essas razões, o pressuposto de “racionalidade forte” da ação, além de redundar numa paradoxal prefixação das escolhas e comportamentos dos atores, limita severamente as possibilidades da compreensão (*verstehen*) sociológica da ação dos atores sociais reais. Por isso, a opção realista por uma “racionalidade ampliada” (Elster) ou “racionalidade de força intermediária” emerge como adequada à explicação sociológica, pois advoga a ideia de que a complexidade das situações de ação (seleção e uso oportuno das informações) torna inviável a operação de maximização ou otimização das preferências, sendo racional para os atores sociais buscar aquilo que é “bom o bastante” ou “mais satisfatório” sempre dentro de um contexto situacional.

Dessa forma, tenho pleno acordo com o argumento de Goldthorpe (2010) segundo qual a versão da Teoria da Ação Racional (TAR) que se apresenta como mais interessante e profícua para a pesquisa sociológica é aquela que conjuga as seguintes dimensões: (i) ao contrário das pretensões “imperialistas” típicas do campo da economia que concebe a TAR como uma teoria geral para todas as ciências do homem, a TAR deve ser formulada como uma teoria especial da ação (útil para alguns fenômenos sociais); (ii) distintamente da perspectiva economicista que advoga uma racionalidade “forte” e estrita e universalmente instrumental-estratégica (típica do *homo economicus* como máquina maximizadora universal), as ciências sociais devem operar com um modelo menos pretensioso e mais realista de racionalidade de “força intermediária”: a reflexão racional de custos/benefícios a partir de juízos subjetivos, como oportunidades de informação e de conhecimento sempre desiguais e “imperfeitos” e (iii) diferentemente da abordagem psicologizante centrada nos “procedimentos mentais” de

um ator social ideal, os agentes estão sempre “situados” e, por isso, a explicação sociológica que reconstrói a ação deve incorporar características sociais, estruturais e institucionais condicionantes da deliberação e ação racionais.

Com o propósito de completar o quadro geral de confluência entre a sociologia e a TAR, Goldthorpe (2010) apresenta um conjunto de motivos epistemológicos adicionais: a ideia da racionalidade da ação⁶⁵ tem um caráter “transcendental” (prévio e condicionante) com relação às tentativas de explicar o comportamento social humano (inclusive sobre a ação irracional e não racional). Ela estabelece a pauta e os requisitos (que podem ou não ser seguidos) a partir dos quais a ação racional pode ser avaliada de acordo com os fins dos atores, suas crenças e cursos de ação.

Esta anterioridade conceitual da noção de ação racional se desdobraria em outras formas de “privilégio” cognitivo: o “privilégio hermenêutico” segundo o qual, tanto da perspectiva de cientistas como de atores sociais, compreender uma ação (torná-la inteligível) consiste em poder reconstruí-la em termos racionais. Ou seja:

Quando as regularidades sociais podem ser explicadas, em última instância, em termos de atores que perseguem suas metas da melhor forma que conseguem nas situações nas quais se encontram, podemos afirmar que a ação e a interação implicadas são inteligíveis para nós num sentido mais completo do que, por exemplo, se ao final nos vemos obrigados (como nos pode acontecer) a recorrer à conformidade irreflexiva dos atores com a tradição ou a seus inamovíveis compromissos valorativos. (GOLDTHORPE, 2010, p.203)

Ao “privilégio hermenêutico” atribuído à TAR estaria associado também um “privilégio explicativo”. Isto é, partindo-se da premissa segundo a qual uma “explicação satisfatória” é aquela que serve para resolver uma “tensão intelectual”, Goldthorpe (2010) argumenta que o modelo da TAR apresenta-se como “especialmente apropriado para a análise sociológica porque mostra como racional a ação que gera as regularidades sociais que aborda.” P.185

⁶⁵ Ao longo do pensamento ocidental, a noção de racionalidade ideal, típica do **sujeito epistêmico** de matriz metafísica, tornou-se um modelo para a compreensão da racionalidade do homem ético e político. Segundo a formulação aristotélica, o animal humano (*zoon pilitikon*) possui plenas condições para agir de forma racional. Esse esboço de teoria da ação racional estabelece o seguinte **silogismo prático**:

O agente *A* tem um desejo *D*,
o conteúdo do qual é *E*;
A tem uma crença *C*, o conteúdo do qual é fazer *T* é a
melhor maneira de alcançar *E*;
A faz *T*.

Para fins de nossa pesquisa sobre mobilidade social via escolarização, a questão da racionalidade da ação figura como um fator decisivo, pois nos propomos a reconstruir as diferentes “estratégias de mobilidade”⁶⁶ empregadas pelos atores sociais objeto de nossa pesquisa. Ou seja, a explicação dos distintos padrões de mobilidade depende da compreensão das escolhas racionais a partir das quais os agentes de origens sociais desiguais constituem distintas trajetórias de mobilidade até suas classes sociais de destino.

As assimetrias de acesso a recursos (e das barreiras sociais e institucionais em geral) e de oportunidades de mobilidade social (mesmo condicionadas por fatores exógenos ao agente como o mercado de trabalho) associadas às diferentes posições de classe, só podem ser equacionadas pelas pessoas mediante a avaliação e prospecção racionais típicas da forma estratégica de comportamento social. Especialmente se levarmos em conta o grau de intencionalidade e planejamento racionais presentes nos investimentos em escolarização realizados pelos indivíduos e suas famílias na busca pela ampliação de oportunidades sociais através das chances de mobilidade educacional. Portanto, supomos que indivíduos e famílias articulam estratégias de mobilidade social, tanto sujeitas a constrangimentos de recursos e oportunidades como orientadas para metas. Tal meta racional genérica consiste em: alcançar um nível de realização social (ocupacional e educacional) que lhes permita posicionarem-se socialmente de forma igual (imobilidade social) ou superior (mobilidade ascendente) aos seus familiares.

Contudo, sobrevém um questionamento fundamental:

Como se explica que esta ação produza realmente, em seu resultado agregado, o grau de constância e generalidade das taxas relativas de mobilidade e também as regularidades empíricas na mobilidade mediada pela educação que se constituem nos principais *explananda* em toda teoria da mobilidade? (GOLDTHORPE, 2010, p.438)

Para dar conta de tal problemática, Goldthorpe (2010) conjectura uma hipótese adicional segundo a qual o processo de construção racional de estratégias de mobilidade deve ser diferenciado em dois tipos majoritários: estratégias a partir “de baixo” e

⁶⁶ Goldthorpe, nossa principal referência teórica e empírica sobre mobilidade, argumenta sobre o sentido sociologicamente útil da noção de estratégia: “Por estratégia entendo um curso de ação que implica o uso de recursos e que se escolhe para alcançar uma meta determinada sobre a base de algum tipo de avaliação de custo-benefício. Isto implica que a ação está limitada, porém na qual ao menos existem dois cursos de ação possíveis dentre o conjunto dos factíveis. (...) Para explicar o tipo de regularidades probabilísticas que me preocupa (é necessário) somente que essas estratégias representem tendências centrais da ação agregadas e que os desvios dessas tendências centrais não sejam sistemáticos.” (GOLDTHORPE, 2010, p.432)

estratégias oriundas “de cima” da estratificação social. A primeira típica das classes trabalhadoras (e também das “classes intermediárias”) e a segunda própria das classes dos empregados profissionais, dirigentes e proprietários. Tais estratégias são analisadas segundo os fatores sociais determinantes: baseados na lógica da “conquista educacional” ou respaldados em processo de “atribuição social”.

Partindo do fato social de que a complexidade da desigualdade emerge tanto da estratificação de classes, como dos sistemas educacionais estratificados, as desigualdades de oportunidades educacionais se manifestam nos níveis e transições como nos tipos segmentados de educação. Nesse sentido, outro questionamento crucial que se coloca é se a estratégia de maximização da conquista educacional é válida para todas as classes e suas prioridades nas orientações de mobilidade (imobilidade ou mobilidade ascendente). Isto é, pergunta-se se uma maior quantidade de escolarização (tanto em termos de anos de estudo, e principalmente, a verticalização ao ensino superior) apresenta-se como a estratégia geral de menores riscos e maiores chances de “sucesso social”. Inclusive, o suposto básico que orienta as análises de Goldthorpe (2010) advoga a ideia de que a prioridade máxima dos agentes sociais consiste em evitar a mobilidade social descendente, acima das aspirações de mobilidade ascendente.

Em consequência dessa análise, uma hipótese plausível de estratégia adaptativa racional pode ser encontrada nas famílias e indivíduos da classe trabalhadora que optam por cursos técnicos e profissionalizantes que, face aos recursos escassos e custos crescentes do investimento educacional de longo tempo, se apresentam a partir da estrutura de oportunidades sociais. Uma opção de curso de ação diferente das classes sociais superiores que avaliam o prolongamento dos estudos (verticalização ao ensino superior) como a escolha mais racional. É o que veremos no caso do nosso objeto de investigação: quais estratégias de mobilidade social prevalecem nas escolhas dos egressos do IFF (e que emergem da análise dos dados que descrevem os seus padrões de escolha social).

1.4 A Democratização de Oportunidades Educacionais e seus limites Equalizadores: A “inflação educacional” de Boudon e a lógica da reprodução social de Bourdieu no contexto da desconfiguração da sociedade do trabalho industrial

Esse conjunto de questões sobre as diferentes formas de desigualdade e as possibilidades de mobilidade foi ampliado e problematizado por um amplo espectro de abordagens sociológicas centradas na discussão das desigualdades de oportunidades educacionais. Este debate tem como referencial histórico obrigatório e fato social fundamental a construção dos sistemas educacionais públicos e, especialmente, a expansão dos sistemas e universalização do acesso à formação escolar básica promovidos pelas sociedades modernas (especialmente as desenvolvidas) ao longo do século XX.⁶⁷

Nesse sentido, selecionamos duas das mais influentes abordagens sociológicas críticas que, para além da dimensão descritiva dos fenômenos, elaboraram questionamentos sobre a natureza e os limites da função equalizadora da escolarização e o papel desempenhado pelos agentes e instituições educacionais com vistas à mobilidade social: a perspectiva microsociológica de Raymond Boudon e a teoria reprodutivista de Pierre Bourdieu.

De acordo com Boudon, as instituições escolares e as famílias tendem a funcionar em princípio como “instâncias de orientação” (*selection agencies*) da mobilidade social dos indivíduos. Tal função social teria um efeito coordenador na “distribuição estatística” das expectativas e projetos dos indivíduos em face das possibilidades objetivas oportunizadas (ou não) pelas estruturas sociais. Segundo esta explicação, na linha da Teoria da escolha Racional, prevalecem os efeitos não previstos ou “perversos” da ação e da interação social. Nesse sentido, as instituições escolares são

⁶⁷ O emérito pesquisador sobre estratificação e mobilidade sociais, Reinhard Bendix (1996), ao analisar as origens do Estado Nação (a imposição da autoridade do Estado na educação pública e laica, a tarefa coletiva da alfabetização do povo e a construção dos sistemas nacionais de educação básica) destaca os processos históricos de extensão da cidadania às classes inferiores. Com especial atenção ao direito social à educação básica. O direito à educação básica estava relacionado ao fato da alfabetização se constituir como barreira de acesso a outros direitos. Nesse sentido, tanto o direito a educação como o direito ao voto se constituem em princípios de igualdade fundamentais para a cidadania nacional: ambos estabelecem uma relação direta entre o Estado e cada membro da comunidade. Nas suas palavras: “o direito a uma educação básica não se distingue do dever de frequentar a escola. Em todas as sociedades ocidentais, a educação básica tornou-se um dever de cidadania, talvez o mais antigo exemplo de um mínimo prescrito, reforçado por todos os poderes do Estado moderno.” (BENDIX, 1996, p. 122)

endemicamente ameaçadas de “funcionamento irregular”, pois seu poder de orientação e regulação sobre as aspirações e escolhas dos indivíduos acabaria limitado por fatores sociais externos. Ou seja, o advento da educação de massa e a universalização dos sistemas de ensino no século XX gerou uma “inflação” da demanda escolar descolada dos parâmetros demográficos, econômicos e tecnológicos.

De acordo com essa perspectiva, a razão principal para a eclosão de tal fenômeno se deve à atuação combinada de dois fatores: o “efeito de concorrência” (o aumento de recursos sociais e da expectativa dos agentes sociais de crescimento de *status* e renda via suplemento educacional) e o “efeito de sinal” (os empregadores interpretariam a posse do diploma como um sinal de maior adaptação e produtividade dos empregados). Nas palavras do autor:

O investimento escolar necessário para atingir um nível qualquer na escala de *status* sócio-profissionais é para todos mais elevado hoje do que ontem. É certo que esse aumento do custo individual do *status* social não se deve senão muito pouco aos efeitos do progresso técnico sobre os níveis de qualificação associados aos empregos. Quanto ao resto, ele é uma manifestação de um efeito perverso evidentemente indesejável individualmente, mas também coletivamente, pois contribui para um aumento sem contrapartida do custo do sistema de educação para a coletividade. O mesmo aumento da procura individual de educação talvez tenha provocado outro efeito perverso, contribuindo para o aumento da desigualdade das rendas. Finalmente, ele neutralizou, sem dúvida, os efeitos positivos sobre a mobilidade social que poderíamos razoavelmente esperar da democratização escolar. O caráter fascinante desse caso reside não somente na multiplicidade, mas na *multidirecionalidade* dos efeitos gerados. (BOUDON, 1979, p. 10)

Boudon (1979) tenta explicar este paradoxo argumentando por meio de uma sequência de axiomas: 1- o *status* social dos pais determina o nível de instrução do filho; 2- o nível de instrução do filho influencia seu *status* social futuro; 3- a estrutura educacional e a estrutura social sofre de “desajuste”, pois os efeitos do 1º axioma prevalecem sobre o 2º.

Contrariamente à estratégia explicativa de Boudon que concebe o indivíduo como “a unidade básica da vida social” e destaca os “efeitos perversos” causados pelas diferentes formas da “indeterminação cognitiva” dos agentes, a teoria sociológica de Bourdieu compreende o comportamento dos atores a partir da lógica do campo social (“estrutura estruturada e estruturante”). No esquema analítico de Bourdieu, manifesta-se a intenção de romper com as antinomias clássicas do pensamento social (material/simbólico; objetivo/subjetivo; estrutura/agência), numa atitude sintética que tenta compatibilizar as variáveis objetivas presentes na estratificação social e as

representações e práticas classificatórias dos atores sociais. Por isso, a ação social é concebida como intrinsecamente relacional⁶⁸. O indivíduo como agente social não se apresenta para o jogo social como portador atributivo (proprietário de caracteres ou bens) de um “estoque de capital cultural”, pois o capital cultural (como diferencial decisivo para o sucesso em diferentes campos sociais) é operacionalizado pelo ator como capital *incorporado*, *objetivado* ou *institucionalizado*. O capital cultural é incorporado pelo indivíduo, especialmente no contexto familiar, de forma naturalizada e ganha o sentido de “disposições duráveis do organismo” ou *habitus*⁶⁹ de classe (condições de possibilidade para apropriação dos bens culturais legitimados). O capital cultural transmissível em sua materialidade é tratado como objetivado: ele pressupõe capital econômico para o acesso aos bens culturais e também capital cultural para apropriação simbólica desses bens. O capital cultural institucionalizado se corporifica na forma de certificações escolares e qualificações acadêmicas e tem seu valor objetivado pelo reconhecimento social explícito: no campo científico, nas instituições culturais e no mercado de trabalho. Uma das questões centrais do nosso trabalho consiste em determinar até que ponto esse capital institucionalizado dos pais (na forma de anos e níveis de escolaridade) possui correspondência com o destino educacional e profissional dos filhos.

Nesse sentido, o “sistema educacional” é caracterizado por Bourdieu:

Como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado, as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BOURDIEU, 2009, p. 31-32)

Segundo essa concepção, a reprodução direta via herança social seria complementada pela “lógica estocástica” de reprodução escolar que:

⁶⁸ Bourdieu enfatiza sistematicamente essa questão epistemológica decisiva para a sociologia: A noção de campo “funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para se pensar o mundo social de maneira realista ou *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente*.” (Bourdieu, 1989, p. 27-28)

⁶⁹ Bourdieu esclarece a gênese do conceito e suas motivações: “A noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, (...), tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus* que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. (...) eu desejava por em evidência as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente, (...) é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, (...) indica a disposição incorporada, (...) de um agente em ação.” (BOURDIEU, 1989, p. 60-61)

embora permita que a classe como um coletivo se reproduza, ela não garante que este ou aquele de seus membros terá a capacidade de preservar sua posição. A contradição específica desse mecanismo de reprodução reside assim na separação por ele criada entre o interesse da classe garantido pela escola e o interesse individual dos filhos da classe que devem ser sacrificados como o preço do lucro adicional da garantia de legitimação atingida por meio do aumento do comprimento da cadeia de consagração e da maior opacidade do processo de reprodução. (WACQUANT, 2005, p.171)

O interessante deste contraponto de perspectivas sociológicas é que Boudon e Bourdieu (com pressupostos e objetivos divergentes) tendem a construir conclusões teóricas com resultados argumentativos de conclusões convergentes. O sistema escolar republicano é incapaz de cumprir seu propósito democrático originário: independentemente das posições de classe de origem promover uma igualdade de oportunidades com vistas à meta de igualdade de posições futuras. Para o primeiro, temos uma dissonância cognitiva social, o sistema escolar, por falta de ajuste perfeito à dinâmica objetiva do mercado de trabalho, tende a aumentar injustificadamente os custos econômicos das famílias e empresas que investiriam em credenciais escolares sem o respectivo retorno em produtividade e inovação. Para o segundo, se manifesta a ilusão ideológica visando o reforço da dominação simbólica: o sistema educacional ofertaria credenciais escolares de forma dissimuladamente desigual, reforçando, especialmente, pela transmissão de capital cultural, a dominação da classe detentora de capital econômico. Em suma, reproduzindo as desigualdades que a instituição republicana por excelência deveria combater.

Assim, as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, principalmente, na relação com a origem social, podem referir-se tanto a diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a esse capital pelo diploma; (...) Se o mesmo volume de capital escolar, como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável é porque, em primeiro lugar, a instituição escolar que, tendo o monopólio da *certificação*, administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar, não tem o monopólio da produção do capital cultural: ela atribui, quase completamente, sua sanção ao capital herdado (*efeito de conversão desigual do capital cultural herdado*) porque, segundo os momentos e, no mesmo momento, segundo os níveis e os setores, sua exigência reduz-se, quase completamente, ao que trazem os 'herdeiros' e porque reconhece maior ou menor valor a outras espécies de capital incorporado e a outras disposições _ tais como a docilidade em relação à própria instituição. (...) A defasagem entre o capital escolar e o capital cultural, efetivamente possuído, que se encontra na origem de diferenças entre detentores de um capital escolar idêntico pode resultar, também, do fato de que o mesmo diploma pode corresponder a períodos de escolarização bastante desiguais (*efeito de conversão desigual do capital cultural escolarmente adquirido*): os efeitos diretos ou indiretos de um ou

vários anos de estudos nem sempre são sancionados, de fato, pelo diploma. (BOURDIEU, 2011, p.78-79)

Nesse sentido, a dupla arbitrariedade constante nos processos de conversão desigual tanto do capital cultural herdado como do capital cultural escolar convergem para o sentido “estocástico” (socialmente aleatório) da reprodução escolar e social em geral. Tal viés explicativo, inexoravelmente reprodutivista, torna os “efeitos equalizadores” do sistema educacional não só irrisórios como também ideologicamente perniciosos. Além disso, concebe os processos de mobilidade social via escolarização virtualmente contrafactuais, pois a expectativa social de democratização e redução das assimetrias sociais de origem de classe por meio do acesso e da progressão escolar, passam a figurar como mecanismo ideológico de legitimação da reprodução da estrutura social.

O grande mérito sociológico de Bourdieu nessa discussão sobre as classes e seus limites de mobilidade social consiste na sua estratégia explicativa não reducionista e multifatorial. Ele concentra a nossa atenção analítica para os “mecanismos” de naturalização dos comportamentos sociais tais como: o *habitus* (misto de representações e disposições de comportamento), a força do *capital cultural* no acesso aos diversos níveis de escolaridade e certificação e o peso reprodutor dos fatores hereditários pré-reflexivos. Entretanto, a conexão causal estabelecida entre a cultura típica da classe social de origem e a dinâmica das aspirações educacionais parece por demais determinista, além de ignorar os efeitos do desempenho diferencial dos alunos nas suas chances de progressão futuras.

De acordo com Boudon (1979), o nível de aspiração escolar dos estudantes e familiares varia muito em função do sucesso escolar alcançado pelo aluno. E é com base nessa referência que as famílias e os estudantes geralmente avaliam as oportunidades sociais futuras. Ou seja, no “cálculo racional” (ou análise de custo e benefício) dos investimentos educacionais dos filhos, as famílias utilizam o padrão de desempenho escolar para avaliar os riscos inerentes a cada alternativa educacional futura. Segundo essa perspectiva, a percepção social dos custos e benefícios e a sensibilidade aos riscos dos investimentos educacionais varia segundo a posição de classe da família e o padrão de desempenho escolar dos filhos. Quanto mais alto o padrão socioeconômico e educacional da família menor é a percepção do peso dos custos e da gravidade dos riscos, e quanto mais baixo é o padrão de classe maior é a sensibilidade aos custos e riscos. Isto é, por mais que os diferenciais de *background* cultural familiar sejam

determinantes para o sucesso escolar (e chances de progressão dos estudantes), eles não seriam suficientes para explicar o padrão de reprodução das desigualdades educacionais. Para Boudon, a explicação do processo de (re)produção das desigualdades frente à escola exige o reconhecimento dos efeitos desses dois mecanismos: as desigualdades de capital cultural (que atuam principalmente nas transições escolares iniciais) e as avaliações de custos, benefícios e riscos por parte das famílias e estudantes (atuando de modo cumulativo ao longo das trajetórias educacionais).

Por isso também que a insistência no sentido unidirecional da escolarização (via capital cultural), voltada quase que exclusivamente para a reprodução das desigualdades sociais, enseja alguns questionamentos. Como contra-argumenta Goldthorpe (2010), se a premissa fundamental do argumento de Bourdieu (2011) permanece válida (o progresso educacional depende de capital cultural incorporado através de investimentos na família = peso determinante da origem social na trajetória dos indivíduos), então como explicar os massivos processos de expansão dos sistemas escolares e da socialização educacional em escala mundial (nas últimas décadas) que beneficiaram especialmente indivíduos de origem de classes sociais desprestigiadas e subalternas?

O economista Thomas Piketty, um dos pesquisadores responsáveis pela renovação do interesse mundial sobre a desigualdade, ao refletir sobre a dinâmica das desigualdades salariais no contexto francês constata: ao longo do século XX, o salário médio teve um imenso aumento, contudo a distância salarial (medida entre os 10% mais bem pagos e os 10% menos bem pagos) permaneceu estável. Então emerge a questão que nos interessa: como explicar esse fenômeno de estabilidade da desigualdade social em plena era da expansão educacional e de democratização do sistema escolar?

Resposta oportuna:

A explicação mais natural é que todos os níveis de qualificação progrediram mais ou menos no mesmo ritmo, e as desigualdades apenas foram deslocadas para cima. As pessoas que estavam no nível de ensino fundamental passaram para o ensino médio e depois para o ensino superior, mas aquelas que já estavam no ensino superior passaram para a pós-graduação e depois para um doutorado. Em outras palavras, a democratização do sistema escolar não reduziu a desigualdade de qualificações e, portanto, não permitiu reduzir a desigualdade salarial. Contudo, se tal democratização não tivesse ocorrido e se os descendentes dos egressos do ensino fundamental de um século atrás (três quartos de uma geração, na época) tivessem se mantido nesse nível, a desigualdade em relação ao trabalho e, acima de tudo, a desigualdade salarial teriam, sem dúvida alguma, aumentado muito. (PIKETTY, 2014, p.298)⁷⁰

⁷⁰ É também nesse sentido que Ulrich Beck avalia o significado social das desigualdades no contexto europeu desenvolvido a partir da noção de “efeito elevador”: “a ‘sociedade de classes’ foi movida *em conjunto* um andar acima. Apesar de todas as desigualdades que se produzem e que se mantêm, existe um *plus coletivo* em termos de renda, educação, mobilidade, direitos, ciência e consumo de massa. Em

Além desse aspecto relacional e cumulativo da desigualdade numa perspectiva temporal, o sociólogo Jean-Louis Derouet (2001) faz um balanço crítico sobre as abordagens sociológicas prisioneiras do paradigma da igualdade de oportunidades. Ele chama a nossa atenção para a convergência entre crise social e sociológica sobre o papel efetivamente democratizante da escolarização, que se desdobra numa crítica à inconsistência política da sociedade francesa, e das democracias em geral, no sentido de não ser capaz de renovar as razões e o consenso político em torno do projeto igualitarista de escola republicana⁷¹.

Tais questionamentos teóricos dos efeitos democratizantes da expansão educacional (partindo tanto da hipótese de “inflação educacional”, como da tese da reprodução das desigualdades), parecem especialmente graves para o contexto socioeconômico dos países desenvolvidos. Porque, partindo da premissa sociológica de uma interdependência relativa entre as trajetórias formativas dos agentes sociais e as demandas produtivas e tecnológicas do capitalismo industrial, tais abordagens devem apontar sistematicamente para os “desajustes estruturais” entre formação educacional e a estratificação ocupacional do mercado de trabalho. Essa propensão analítica parece convergir para a crítica do perfil progressivamente “credencialista” das sociedades ocidentais. O sociólogo Randall Collins enfatiza as razões sociais estruturais de tal processo em *A Sociedade Credencialista*:

O crescente nível de sucesso educativo é explicado de forma típica na seguinte maneira: A sociedade industrial se desenvolve através da aplicação dos avanços científicos às novas formas de tecnologia. Como resultado disto, mudam os requisitos educacionais para conseguir o emprego. Se reduz grandemente o trabalho não qualificado, primeiro com a queda da agricultura, depois com a queda do trabalho manual pesado; as ocupações qualificadas se fazem proporcionalmente maiores pela crescente demanda por técnicos especialistas, empregados em oficinas e especialistas profissionais. (...) Em geral, as

consequência, as identidades e vínculos subculturais de classe são diluídos ou dissolvidos. Ao mesmo tempo, põe-se em marcha um processo de *individualização* e *diversificação* de situações e estilos de vida que ilude o modelo hierárquico de classes e estratos sociais e suspende-o no que diz respeito à sua efetividade.” (BECK, 2010, p.114)

⁷¹ A partir do diagnóstico geral de manutenção do quadro de reprodução das desigualdades na sociedade francesa, o sociólogo Camille Peugny (2014) especifica quais seriam os principais “ensinamentos” que podem ser apreendidos do seu caso nacional: 1º) para combater a desigualdade de oportunidades, é insuficiente melhorar as taxas de escolarização, pois a massificação escolar é acompanhada de classificação hierárquica dos diferentes níveis do sistema educacional. Ou seja, desigualdades quantitativas de acesso a um sistema escolar podem ser “suplantadas” por desigualdades qualitativas de tipos de diploma e carreira; 2º) devido ao peso da herança social (origem), faz-se necessário atacar precocemente as desigualdades sociais de sucesso escolar; 3º) o Estado deve viabilizar de modo permanente um conjunto de políticas públicas que garantam e financiem o acesso à autonomia dos jovens. Nas sociedades aonde as famílias e o mercado funcionam como “instâncias de seleção” predominantes, a reprodução das desigualdades prevalece.

sociedades modernas passam de um sistema de privilégio para uma meritocracia técnica. (COLLINS, 1989, p. 11)

Ou seja, ao longo do século XX, com a democratização de acesso aos sistemas educacionais e ampliação de chances de realização educacional, o grau de interdependência entre formação escolar e as estruturas produtivas e do mercado de trabalho tornou-se mais complexa e desequilibrada, especialmente a partir da consolidação pós-industrial do capitalismo financeiro global⁷². Muito embora os sistemas educacionais tenham ampliado seu protagonismo social com instâncias de certificação de competências, as instituições escolares comumente entram em dissonância com a lógica flexível da economia de mercado. Essa crescente incerteza coletiva quanto à adequação dos processos formativos para o sucesso sócioeconômico dos indivíduos, pode ser vislumbrada em toda a sua dramaticidade no “fantasma da inutilidade” introjetado pelos agentes sociais no capitalismo globalizado. O instigante sociólogo Richard Sennett argumenta:

Que significa capacitação, ou, de maneira mais abrangente, talento? Como pode o fato de uma pessoa ser talentosa traduzir-se em valor econômico? (...) No início da era industrial, pouquíssimos trabalhadores tinham acesso à educação superior; a mobilidade para cima era rara. (...) Uma das verdadeiras conquistas da sociedade moderna consistiu em acabar com a oposição entre *mental* e de *massa*. As instituições educacionais melhoram os padrões de alfabetização numa escala inimaginável. (...) Na ‘sociedade das capacitações’, muitos dos que estão enfrentando o desemprego receberam uma educação e uma capacitação, mas o trabalho que buscam migrou para outros lugares em que a mão-de-obra especializada é mais barata. De modo que são necessárias capacitações de natureza muito diferente. (...) A economia das capacitações continua deixando a maioria para trás; o que é pior, o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados. (SENNETT, 2008, p. 81-82)

Esse diagnóstico “desencantado” sobre os poderes equalizadores da realização educacional nas sociedades modernas pode se tornar mais radical a partir da incorporação do quadro composto por aquilo que Ulrich Beck denomina Sociedade de Risco. De acordo com a argumentação do sociólogo alemão, ao longo do século XX, as sociedades ocidentais teriam ultrapassado os limites da primeira modernidade *simplex* (e

⁷² O sociólogo alemão Claus Offe (1989) argumenta no seu sentido da perda de significado abrangente do **trabalho** (especialmente o assalariado) como fato social central da vida e como categoria sociológica. “Estes sintomas abrem a possibilidade de o trabalho se ter tornado ‘abstrato’, num certo sentido, de modo a ser considerado apenas uma categoria estatística descritiva, e não uma categoria analítica para se explicar estruturas, conflitos e ações sociais. (...) Fica claro que os processos multidimensionais de diferenciação, (...) de segmentação do mercado de trabalho, da polarização das qualificações dos trabalhadores e das transformações econômicas, organizacionais e técnicas das condições de trabalho, tornam o fato de ser um ‘empregado’ menos significativo, e não mais um ponto de partida para associações culturais, organizacionais e políticas ou para identidades coletivas.” (OFFE, 1989, p. 6)

que se contrapunha de forma esclarecida à tradição), na qual vigoravam o modelo da sociedade industrial e do trabalho assalariado. A emergência da modernidade *reflexiva*, contemporânea da desindustrialização das economias centrais e da progressiva desconstrução das noções de trabalho assalariado (predominando variações de subemprego), profissão e família, se caracterizaria por uma redefinição radical (muitas vezes paradoxal) da relação entre educação e trabalho. Essa dinâmica social de ampliação do risco e da incerteza também repercute no processo de mobilidade social, especialmente no contexto economicamente desenvolvido no qual na ausência de novos ciclos de “mobilidade estrutural” de classe, restariam os fluxos endógenos de “mobilidade dos indivíduos”:

A todos os expedientes de mobilidade, em especial à combinação de todos eles, estão ligados repetidos surtos individualizatórios, relacionados com vínculos familiares, entre vizinhos, entre colegas de trabalho, entre profissionais do mesmo ramo e da mesma empresa, assim como os vínculos a uma determinada cultura ou paisagem regional. Os caminhos que as pessoas seguem na vida se autonomizam em relação às condições e aos vínculos a partir dos quais elas surgiram ou sob os quais acabaram de ingressar, e adquirem frete a eles uma realidade própria, distinta, que os torna presenciáveis somente como um *destino pessoal*. (BECK, 2010, p.117)

Essa desconstrução da Sociedade do Trabalho tem amplas e severas consequências sociais, especialmente para as funções coordenadoras e equalizadoras dos sistemas educacionais. Beck questiona a capacidade dos sistemas educacionais de ainda funcionarem como distribuidores de oportunidades sociais. Ou seja:

O volume de trabalho da sociedade do trabalho se encolhe e o sistema salarial é transfigurado em seus princípios organizativos. (...) Diante desses presságios de uma transformação sistêmica da sociedade do trabalho, a programação profissional do sistema educacional se torna cada vez mais um *anacronismo*. (...) Até hoje as instituições educacionais não foram capazes de se dar conta disso o suficiente, muito menos assimilar isso pedagogicamente. Se diferenciarmos ‘*organização da educação*’ do ‘*sentido da educação*’ e assumirmos que organização se refere à moldura institucional, aos regulamentos, à certificação, aos currículos e aos conteúdos, e que o sentido da educação diz respeito ao significado que os indivíduos conferem à própria formação, então podemos dizer que: *organização e significado da educação dissociaram-se e emanciparam-se uma da outra*. A educação perdeu seu ‘futuro inerente’, sua capacidade de oferecer indicações que pudessem apontar o caminho profissional. Alguns procuram agora em si mesmos _ de maneira informal e a contrapelo da orientação profissional prescrita _ pelo sentido e propósito da educação. Podada da meta conforme a qual ainda segue formalmente vinculada, a educação é redescoberta como uma vivência peculiar da autodescoberta e da autoconfiguração. (BECK, 2010, p.223)

Contudo, se a dissolução progressiva da sociedade do trabalho e da economia industrial, condenam a programação profissional do sistema escolar a um anacronismo

crônico, a estratégia de escapar do desemprego ou do subemprego endêmico através de educação suplementar e da aquisição de educação superior permanece plenamente racional. Até mesmo porque a formação escolar fundamental parece figurar como uma nova espécie de semi-analfabetismo funcional. Se o sistema educacional perde progressivamente seu “propósito funcional de instância publicamente controlada de distribuição de oportunidades sociais”, aos atores sociais resta a tarefa de resignificar sua função social e produtiva no mundo a partir de uma nova reflexividade e cognição. Mesmo porque a situação de impasse paradoxal parece não deixar dúvidas sobre a racionalidade da estratégia de maximização educacional: no atual contexto sócioeconômico ocidental, as credenciais de qualificação são cada vez mais insuficientes, mas, por isso mesmo, tornam-se cada vez mais fundamentais para se alcançar as posições profissionais restantes.

Os impactos desse padrão de reflexividade coletiva e de ampliação dos riscos individuais no incremento da realização educacional são imensos. A ampliação da formação superior em larga escala abre novas possibilidades e pode proporcionar uma espécie de “transvaloração dos valores” num sentido pós-convencional, além de estimular a imaginação social dos atores no sentido de encontrar saídas coletivas e criativas para os novos dilemas. Ou seja,

Foi assim que se consumou um abandono parcial dos vínculos culturais de classe e da predestinação decorrente da origem social. Com o prolongamento da formação escolar, as orientações, os hábitos de pensamento e os estilos de vida tradicionais passaram a ser relativizados ou suprimidos através de condições e conteúdos de ensino e aprendizado universalistas. A educação permite alcançar _ dependendo da duração e do conteúdo _ um padrão minimamente razoável em termos de processos reflexivos e de autodescoberta. A educação está, além de tudo, relacionada com um *processo seletivo* e, nessa medida, exige orientações de ascensão individual, que continuam sendo eficazes mesmo nos casos em que ‘a ascensão pela educação’ é ilusória e a educação precisa ser revertida em instrumento para evitar a descensão social. (BECK, 2010, p.120)

A emergência da sociedade de risco se alimenta de níveis crescentes de reflexividade, conhecimento e escolaridade. Contudo, a razão de ser da sociedade industrial e o modelo de formação para a profissionalização se desvanecem num quadro de crescente incerteza sobre o sentido social, e finalidade econômica, dos processos formativos. Inclusive afeta, de modo irreversível, o nexos conceitual de transições societárias fundamentais: escola/trabalho; vida juvenil/vida adulta; núcleo familiar original/núcleo familiar destino; classe social origem/classe social destino etc. O tipo de

individualização a-histórica que emerge desse complexo processo se manifesta em três dimensões: o desprendimento das formações e vínculos sociais estabelecidos no contexto da “modernidade simples”; a perda de segurança e estabilidade oriundas das crenças, normas e comportamentos da tradição sócioindustrial; novas formas de enquadramento e de reintegração social. Afetando tanto as condições objetivas de vida como os padrões de construção de identidades e subjetividades.

Todos esses argumentos e diagnósticos convergentes, por mais que destaquem os limites do papel equalizador dos sistemas educacionais e da formação educacional, na verdade, só tornam mais explícita as fontes fundamentais das desigualdades: a dinâmica econômica do capitalismo avançado (a dominância do setor de serviços e a primazia das inovações tecnológicas) e seu reflexo na estruturação restritiva das oportunidades sociais no mercado de trabalho.

Entretanto, tal cenário de tendências sociais críticas e de multiplicação de incertezas, típico das sociedades economicamente pós-industriais (pós-trabalho?) e socialmente pós-modernas (ou ultra-modernas), apesar de indicar tendências societárias de alcance global, nos convida a refletir sobre a singularidade periférica da sociedade brasileira. Como não atentar para a “dissonância cognitiva” causada pelo contexto social brasileiro no qual convivem centros urbanos e nichos culturais (e de conhecimento científico) em pleno vigor de uma modernidade reflexiva, com o padrão culturalmente excludente e socialmente precário de modernização tardia das periferias?

Também podemos refletir sobre as possíveis distorções compreensivas e analíticas de uma transposição esquemática e acrítica, tanto do modelo reprodutivista de Bourdieu para contexto social e educacional brasileiro (tendência hegemônica de fácil constatação na bibliografia da sociologia da educação tupiniquim), como da inadequada abordagem da “inflação educacional” de Boudon para o contexto brasileiro de não universalização da formação educacional básica (um sistema público de escolarização que majoritariamente possibilita o acesso, mas não garante a permanência, e quando “aprova” automaticamente só certifica sem viabilizar um mínimo de qualidade). Diferentemente das sociedades desenvolvidas (como a francesa) de transição demográfica consolidada, de perfil econômico pós-industrial e *welfare state* ainda em vigor, a trajetória econômica e social da sociedade brasileira é marcada por outros riscos e oportunidades. Ou seja, tomando como referência o quadro atávico de privações absolutas e relativas da estrutura social brasileira (e de seu sistema de estratificação

educacional), podemos conjecturar, com alguma margem de certeza, que o potencial equalizador e de mobilidade social de nossa expansão educacional ainda não foi esgotado.

Na sequência da discussão teórica, articularemos as questões da desigualdade e da mobilidade social a partir da trajetória histórica do Brasil enfatizando o seu peculiar processo de modernização seletiva e inércia social.

1.5 A Inércia Social do Brasil: Desigualdade Atávica e Mobilidade Social *sui generis*

É a partir da dinâmica histórica da sociedade brasileira que podemos distinguir os principais padrões e tendências da estrutura socioeconômica secular, especialmente a concentração de riqueza e a reprodução da pobreza.

1.5.1 O “pano de fundo” econômico

A construção da empresa colonial centrada na exportação de bens primários e na exploração metropolitana instituiu as marcas de longa duração do “atraso” social brasileiro: monocultura exportadora, latifúndio da terra e o trabalho escravo.

Entretanto, para além das raízes coloniais, a partir do fim do século XIX, temos uma nova fase de inserção da economia brasileira no capitalismo mundial. A incorporação capitalista tardia, periférica e dependente, engendrará um novo padrão de produção e reprodução das desigualdades no Brasil. Ao longo do século XX, especialmente a partir da era Vargas e com o papel decisivo do Estado brasileiro, será instituído o modelo de industrialização por substituição de importações. Com a contribuição decisiva das análises econômicas da Cepal⁷³, especialmente devido ao trabalho de Celso Furtado⁷⁴, foi desenvolvida uma abordagem teórica articulada sobre a industrialização periférica, associando de modo sistemático o “choque econômico adverso” com a consolidação do desenvolvimento urbano-industrial e o processo de

⁷³ A Cepal formulou uma teoria do subdesenvolvimento segundo um modelo dual: uma economia composta de setores de atividades pré-capitalistas e capitalistas que define um padrão de industrialização por substituição de importações e com perfil concentrador de renda.

⁷⁴ Celso Furtado (no clássico: *A Formação Econômica do Brasil*) argumentou que a natureza de nosso capitalismo periférico (dependente da demanda de produtos primários e dos padrões tecnológicos dos países centrais) inviabilizava a construção de um modelo próprio de progresso industrial e tecnológico e de desenvolvimento econômico autônomo, resultando em crescente concentração de renda e em barreiras para a inclusão social.

acumulação capitalista no Brasil. Isto é, com o advento da crise econômica de 1929 surge a oportunidade coletiva de

ruptura com o modelo primário-exportador da economia brasileira em favor de um modelo de desenvolvimento voltado para o mercado interno. O conceito de substituição de importações, além de significar o início da produção interna de um bem antes importado, denota também uma mudança qualitativa na pauta de importações do país. Conforme aumenta a produção interna de bens de consumo anteriormente importados, aumenta também a importação de bens de capital e de bens intermediários necessários para essa produção. (REGO e MARQUES, 2006, p. 77)

O capitalismo tardio no Brasil será consolidado nos anos 1950, especialmente no Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) com a transnacionalização do capital e o Plano de Metas. Diferentemente do projeto econômico nacionalista de Vargas, as transformações estruturais da economia brasileira operadas no período JK irão se fundamentar no famoso “tripé” econômico: as empresas estatais, o capital privado estrangeiro e, minoritariamente, o capital privado nacional. Tal modelo reafirmou uma tendência comum nas economias capitalistas desenvolvidas: a oligopolização econômica com a participação predominante das grandes corporações estrangeiras. Nesse sentido, o Plano de Metas do governo JK correspondeu a uma intensificação do processo de substituições de importações (PSI) especialmente nos setores de bens de consumo duráveis e de bens de capital. Contudo, tal processo não representou a consolidação de um Departamento I (bens de produção) suficiente para gerar autonomia nacional no processo de acumulação de capital. Ou seja,

as indústrias dedicavam-se à produção de produtos mais leves, deixando os mais pesados e especializados por conta das importações. Essa foi uma das características básicas da nova fase da divisão internacional do trabalho. Assim, o desenvolvimento industrial de países subdesenvolvidos, superando parcialmente o papel histórico de fornecedores de alimentos e matérias-primas, implicaria a instauração de uma nova dependência financeira e tecnológica com relação aos países desenvolvidos. (REGO e MARQUES, 2006, p. 104)

Essa estratégia de industrialização acelerada se caracterizava por um sistemático desequilíbrio no balanço de pagamentos, uma política macroeconômica de grandes déficits fiscais e política monetária expansionista. O que gerou um novo ciclo de deterioração das relações de troca, de endividamento externo e de taxas crescentes de inflação. Com a redução do ritmo de crescimento industrial a partir dos anos 1960, condicionado principalmente pela variável nível de investimento e com fortes

consequências para o PIB, teremos uma das primeiras crises econômicas de causas endógenas.

A ditadura militar tentou lidar com esse problemático cenário econômico, aprofundando as características do modelo dependente e associado ao capital estrangeiro. O governo autoritário manteve a matriz industrial formulada no Plano de Metas de JK e instituiu o PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo) que visava prioritariamente o controle da inflação (compreendida como inflação de demanda). Tais políticas econômicas iriam fundamentar o chamado “milagre econômico” (1968-1973). Tal “crescimento conduzido por financiamento externo” produziu a intensificação do endividamento externo e da concentração de renda e riqueza. O fim do ciclo do “milagre”, correspondente à implementação do II PND (1975-1979), teve como saldo a diminuição do crescimento econômico, déficit em transações correntes e inflação crescente.

Os anos 1980 foram marcados pelo recrudescimento da crise econômica na forma de recessão e a escalada da inflação e, além disso, as crises da dívida externa e fiscal do Estado. A espiral inflacionária dos anos 1980 se estendeu até os anos 1990. A partir do diagnóstico da inflação inercial⁷⁵ ou de indexação por memória inflacionária, diversos planos de estabilização foram experimentados (Cruzado, Bresser, Collor, Real). Somente o plano Real (1994) obteve sucesso no controle da inflação e, conseqüentemente, na neutralização do “imposto inflacionário” maximizador das desigualdades sociais brasileiras. Contudo, a reestruturação produtiva, a precarização do mercado de trabalho e os níveis crescentes de desemprego dos anos 1990, fizeram um estrago permanente na sociedade brasileira.

Na sequência da argumentação, para além do fio condutor econômico, iremos aprofundar as dimensões sociais e educacionais da acidentada e desigual trajetória da sociedade brasileira.

1.5.2 O padrão inercial das desigualdades sociais, as oportunidades educacionais e a inserção produtiva

⁷⁵ “A inflação inercial torna-se assim o resultado do conflito distributivo entre empresas, capitalistas, burocratas e trabalhadores para manter sua participação na renda. Com a indexação informal, realizada por reajustes defasados ou assíncronos, os preços relativos vão sendo continuamente equilibrados e desequilibrados. Não há nenhum ponto de equilíbrio dos preços relativos, apenas um vetor de equilíbrio.” (REGO e MARQUES, 2006, p. 176)

Esse foi um sucinto pano de fundo econômico para situarmos os principais fatores econômicos que condicionaram a *sui generis* trajetória da sociedade brasileira e seu paradoxo social fundamental: mobilidade social intensa e persistente quadro de iniquidade histórica. Portanto, ao longo do século XX a mobilidade estrutural⁷⁶, causada principalmente pela conjugação acelerada de urbanização e industrialização, não se desdobrou numa alteração significativa do padrão da estratificação e nas distâncias de classe (medida por chances relativas de ascensão). Ou seja, ao longo do século XX houve grande mobilidade social no Brasil, mas o grosso dessa movimentação se concentrou nos estratos mais baixos da pirâmide social (basicamente entre o trabalhador manual semiqualeficado rural para o urbano).

A singularidade da “inércia social”⁷⁷ brasileira, que compatibiliza altas taxas de mobilidade absoluta (tendência de melhoria das condições de vida e diminuição da desigualdade de acesso a alguns bens e serviços) e conservação das barreiras de classe (conservação das desigualdades de renda e hierarquia de posições de classe) que limitam a ampliação de chances relativas de mobilidade, tem suas severas consequências sociais e políticas elucidadas com maestria por Wanderley G. dos Santos:

Países em desenvolvimento e com maiúsculos desequilíbrios sociais enfrentam em grau superlativo o problema da manutenção do *status quo*. Precisamente porque são países em sua maioria deficitários em proporcionalidades sociais, o mero custo de evitar a deterioração do *status quo* é relativamente bem mais elevado do que nos países ricos. (...) Registre-se que o relativo imobilismo da sociedade é fenômeno frequente em comunidades de porte razoável, posto que a massa social é dotada de inércia, resistente a mudanças bruscas. (...) No caso brasileiro, o custo do fracasso consiste em desemprego prolongado, afastamento do processo produtivo, violência institucional e marginalização. Por isso a privação relativa é tão insignificante _ porque relativamente à privação absoluta elas são quase iguais. O Brasil encontra-se aquém do limiar da sensibilidade social, e assim tem convivido, pacificamente, com a miséria cotidiana, material e cívica, sem gerar grandes ameaças. Aqui, o horizonte do desejo é puro desejo, sem horizonte. (SANTOS, 2007, p.165 e176)

⁷⁶ O sociólogo Adalberto Cardoso analisa os padrões de desenvolvimento econômico e de transição da escola para o trabalho com o objetivo de revelar a estrutura (fechada) de posições e oportunidades da sociedade brasileira. Nesse sentido, ele argumenta que: “Com base nos dados dos censos demográficos de 1970 a 2000, mostro que o padrão de acesso ao trabalho apresentou grande inércia estrutural, rompida apenas nos anos 1990, em um duplo movimento: de um lado ocorre o aumento da importância da educação como mecanismo de inserção ocupacional; de outro, a expansão do sistema educacional reduz o valor das credenciais educacionais de todos os segmentos.” (CARDOSO, 2008, p. 571-572).

⁷⁷ Tal quadro histórico inercial é corroborado pela *construção social da subcidadania* (SOUZA, 2006). Pois em nossa realidade nacional periférica, ainda marcada por grandes assimetrias sociais e graves déficits civilizatórios, a escassez de reconhecimento social condena a base da estratificação à reprodução das situações de abandono e inadaptação. Assim, excluídos de formas de socialização (familiar e escolar) que oportunizem estímulos cognitivos e morais de maior reflexividade, parecem condenados ao horizonte social de possibilidades da baixa classe trabalhadora até a chamada “ralé social”.

Isto é, a nossa intensa e atávica inércia social, marcada por altos índices de pobreza e exclusão, dificulta a percepção coletiva sobre a privação relativa (a compreensão realista das efetivas distâncias sociais). O risco permanente de privação absoluta impede o entendimento relacional e interdependente das desigualdades, fazendo com que a maior parte da população se contente com baixas expectativas e possibilidades sociais estagnadas. Segundo Wanderley Guilherme, somente a alteração da dinâmica de mudança social poderia criar as condições para a ampliação do “horizonte de desejo” coletivo. Um processo de mobilidade social⁷⁸, como o efetivamente ocorrido no Brasil nos anos 2000, poderia ser o caso, pois poderia produzir as condições de uma nova comparabilidade de condições sociais, possibilitando aos mais pobres um novo ajuste de expectativas de bem-estar. Tal processo pode, inclusive, magnificar o valor instrumental da democracia e o poder do voto dos “de baixo”.

O sociólogo Adalberto Cardoso articula, em sua seminal e já clássica obra, *A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil*, as múltiplas dimensões da proverbial inércia social brasileira (com ênfase especial no papel desempenhado pela educação na ampliação das oportunidades de vida dos brasileiros ao longo do século XX) resultante de um padrão duradouro de reprodução das desigualdades sociais num contexto moderno de acelerada e massiva dinâmica populacional e consequente frustração de expectativas de mobilidade social. O processo de modernização socioeconômica da sociedade brasileira estimulou um intenso processo de urbanização com a promessa (jamais realizada plenamente) de integração ao mercado de trabalho formal e de melhoria das condições de vida.

Se a reprodução inercial das desigualdades sociais pode ser atestada por diversos indicadores agregados (como as medidas de acesso aos serviços e a renda dos

⁷⁸ Adalberto Cardoso analisa uma série de aspectos da percepção coletiva dos brasileiros sobre as desigualdades, inclusive em comparação com países com diferentes padrões de percepção internacional. A partir dos dados coletados em 2001 com a aplicação do *survey* do convênio IUPERJ/ISSP. Tal pesquisa permitiu associar as percepções das desigualdades com a mobilidade social dos indivíduos em diferentes classes de renda. Os resultados atestam como a persistência temporal das desigualdades coexistem com a sua justificação social. “O que distingue o Brasil dos outros países não é o fato de pobres e ricos compartilharem praticamente os mesmos critérios de justiça distributiva relacionados com capacidades e méritos. É a virtual ausência de hierarquia entre critérios, tanto para pobres como para ricos. (...) Isso denota, talvez, maior tolerância em relação à desigualdade.” (CARDOSO, 2010, cap.7 p.49-50) Da perspectiva de mobilidade intergeracional, mais da metade dos pobres e cerca de 60% dos ricos se considera em “posição melhor” do que seus pais. A avaliação se altera no caso de percepção de mobilidade intrageracional, prevalecendo a sensação de imobilidade social. Nesse caso, “a tendência geral é de enxergar a própria condição como inerte, mas para os que se percebem em movimento, entre os pobres a avaliação é sobretudo de queda, dando-se o inverso no caso dos ricos.” (CARDOSO, 2010, p.41).

indivíduos e famílias), é no indicador de inserção produtiva da população que podemos visualizar o momento crucial de transição da escola para o trabalho e, com isso, a dramaticidade da transmissão intergeracional das desigualdades e reprodução da estrutura de classes no Brasil. O processo de inserção produtiva configura-se num momento privilegiado do ponto de vista analítico, pois explicita:

Os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias. (CARDOSO, 2010, cap.5 p. 3-4)

A transição escola para o trabalho é sociologicamente significativo também, pois reúne um conjunto de elementos societários fundamentais: a entrada na vida adulta; a independência econômica; a realização pessoal; a constituição de *status* social próprio e a possibilidade de mobilidade social ascendente (ou pelo menos a garantia de imobilidade de classe social). Trata-se de um processo de crescente tensão social, uma vez que envolve as incertezas relativas à integração produtiva no sistema de divisão do trabalho, além de explicitar as discrepâncias fundamentais (com tempos de construção e dinâmicas distintos) entre as preferências, expectativas e qualificações dos indivíduos (e suas famílias) e as oportunidades propiciadas pelo sistema educacional *versus* as demandas produtivas das empresas e do mercado de trabalho. Tal processo de inserção produtiva configura-se como altamente revelador da estrutura de posições e oportunidades de uma sociedade, especialmente do seu grau de abertura ou fechamento social.

A contribuição de Cardoso é decisiva, pois, ele investiga, a partir da análise dos bancos de dados dos Censos de 1970 até 2000 e das Pnads de 1981 até 2005, os padrões de desenvolvimento socioeconômico e de inserção ocupacional dos jovens no Brasil. Sua tese central é a de que o *padrão desenvolvimentista*, majoritário na modernização conservadora brasileira, constitui-se como um processo de inserção ocupacional no qual a educação (progressão escolar e realização educacional) teve uma importância relativa e diminuta nas oportunidades de vida dos jovens. Ou seja, em contraste com o *padrão fordista* de inserção ocupacional (típico das sociedades desenvolvidas e das economias centrais do capitalismo), no qual as famílias e o Estado investem e controlam os processos de qualificação para o trabalho e nos quais a educação constitui-se como o principal fator de incremento das chances de mobilidade de classe e oportunidades de vida, no Brasil se instituiu um modelo de virtual ausência do Estado no ordenamento do

processo de qualificação. No nosso contexto nacional, a saída massiva do mundo rural, estimulada pela expectativa coletiva de inserção ocupacional urbana e formalmente regulada, se conjugou com a inércia populacional e a reprodução das desigualdades históricas. Portanto, apesar dos diferentes arranjos institucionais de transição escola/trabalho dos países desenvolvidos (nos quais regimes menos competitivos correspondem com maior investimento na educação profissional e no sistema dualista, e regimes abertos com maior estímulo à educação acadêmica), a característica estratégica comum é a presença do Estado na transição escola/trabalho, configurando-se no principal estruturador das oportunidades sociais.

No Brasil, a modernização tardia e a escolarização formal não desempenhou, durante a maior parte do século XX, o papel crucial na inserção produtiva e na ampliação das oportunidades de vida dos seus jovens. Por isso, mesmo após a expansão escolar e ampliação de acesso aos sistemas escolares, as taxas de evasão escolar são historicamente altas e vigora a entrada precoce e precária desses jovens na atividade produtiva.

Em suma, os Censos de 1960, 1970 e 1980 captaram a trajetória ascendente do desenvolvimentismo que resultou em mudança estrutural na composição do mercado de trabalho, antes majoritariamente marcado por ocupações agrárias, para uma configuração em que passaram a predominar ocupações dos setores terciários urbanos com a indústria e a construção civil aparecendo como empregadores minoritários. Na verdade, ainda que, nesse período, a indústria tenha assumido a dianteira na geração de riqueza, o Brasil nunca chegou a ser uma sociedade industrial em termos de emprego. Nem tampouco uma 'sociedade salarial', no sentido de que a grande maioria de sua população tivesse encontrado emprego assalariado regulado pelo Estado. Um mercado de trabalho pouco estruturado e regulado incorporou, de forma também não estruturada, a maioria dos jovens egressos do sistema escolar. (CARDOSO, 2010, cap.5 p.32-35)

Nos anos de 1990, temos uma inflexão no padrão desenvolvimentista de inserção produtiva dos jovens. Com o processo de reestruturação econômica e do mercado de trabalho, o quadro de desigualdade social se agrava, pois, ao estado de precariedade estrutural se soma o crescente desemprego da força de trabalho.

Isso quer dizer que o transcurso da escola para o trabalho no Brasil sempre foi inseguro e precário para a grande maioria dos jovens, insegurança e precariedade aprofundados nos anos 1990. Em razão da reestruturação econômica desatada pelo programa de ajuste econômico iniciado em 1994, combinado pela expansão escolar, que reduziu o valor das credenciais educacionais, os jovens passaram a ver suas perspectivas de carreira postergadas para fases mais avançadas do curso de vida. A ideia mesma de uma 'carreira para a vida', desde sempre fora do horizonte da grande maioria

dos nacionais, ficou ainda mais sem sentido no mundo do trabalho flexível no qual habilidades se tornam rapidamente obsoletas e a capacidade de os trabalhadores se reciclarem e se adaptarem a novas tarefas é ativo cada vez mais valorizado. (CARDOSO, 2010, p.49)

Portanto, além das transformações inerentes ao capitalismo global (e a dinâmica da inovação tecnológica) que instituem a necessidade de adaptabilidade e flexibilidade permanentes da força de trabalho, o processo de expansão do sistema escolar (reflexo também dos preceitos constitucionais de 1988 que tornaram a escolarização fundamental uma exigência socialmente obrigatória para famílias e entes governamentais) passa a produzir seus efeitos paradoxais da “corrida” escolar por melhores oportunidades de vida: o efeito de composição da ampliação obrigatória das matrículas pela expansão dos sistemas públicos de ensino produz um efeito equalizador com o aumento da escolarização média da população, o que torna os diplomas de educação fundamental e média progressivamente desvalorizados. Quanto mais a força de trabalho se escolariza, menores se tornam as taxas de retorno educacional de suas credenciais. Tal fenômeno reduz as assimetrias de ganho em termos de renda salário, pois mais cidadãos tornam-se mais escolarizados, mas essa democratização de credenciais escolares sinaliza para a permanência da corrida da progressão escolar, agora, tendo como meta socialmente estimulada a verticalização para a formação superior.

Contudo, Cardoso (2010) destaca um ponto de inflexão nessa tendência coletiva de precarização e redução de oportunidades do mundo do trabalho: a trajetória do gênero feminino. O contraponto da mão-de-obra feminina representou um novo padrão de inserção profissional, pois, ao mesmo tempo em que transitaram da inatividade para a população economicamente ativa, as mulheres passaram a permanecer mais tempo na escola. A inserção maciça da força de trabalho feminina na demanda por emprego teve papel decisivo na reestruturação do mercado de trabalho.

O esgotamento do modelo desenvolvimentista, caracterizado pelo expressivo crescimento econômico, a modernização conservadora, a radical urbanização e a mobilidade social estrutural da sociedade brasileira entre os anos 1940 e 1980 foi seguido pela estagnação social e econômica (inclusive hiperinflacionária) dos anos 1990. De acordo com os dados operacionalizados e a análise sociológica consistente de Cardoso, este conjunto de fatores estruturais:

Produziu um padrão de percurso da escola para o trabalho, por parte dos jovens, altamente desestruturado, no sentido de que a educação formal não representou o principal mecanismo de qualificação para o trabalho. De um lado (da demanda), o mercado de trabalho urbano em constituição não oferecia, majoritariamente, posições que exigissem qualificação formal daqueles que nele aportavam ano a ano em busca de meios de vida. O emprego urbano típico no país era de baixa qualidade: mal remunerado, instável, em grande medida sem proteção da legislação trabalhista e exigindo pouca ou nenhuma qualificação formal. (...) A interrupção da trajetória ascendente de crescimento econômico nos anos 1980 perpetuou esse quadro para além do que se poderia esperar, principalmente porque a melhora gradual (embora lenta) da qualificação formal de homens e mulheres não foi recompensada com a melhora na renda total. (...) A urbanização foi sinônimo de mobilidade social, mas também de desigualdade e pobreza. Do lado da oferta de força de trabalho, boa parte das famílias não investia na qualificação de seus membros mais jovens, primeiro porque o mercado de trabalho não recompensava esses investimentos, e, segundo, porque a educação formal, dispendiosa e competindo com o mercado de trabalho pelo tempo disponível dos filhos, demorou a ser valorizada em si mesma como aspecto central da cidadania. (CARDOSO, 2010, cap.5, p.48-50)

Além disso, quanto mais intensa a marca da origem rural das famílias (“marca estrutural do país”) menor o apreço e relevância social da educação. As atividades e saberes ocupacionais do mundo rural, repassados entre gerações a partir de uma lógica empírica não se coadunavam com a noção de formação escolar. Para a maioria dos trabalhadores urbanos, subassalariados e precarizados, os imperativos da sobrevivência se sobrepunham à possibilidade de escolarização dos filhos. E o trágico dessa desqualificação *a priori* da escolarização, da dissonância cognitiva e prática entre formação escolar e mundo do trabalho, é que as famílias mais escolarizadas desde sempre possuíram grande capacidade de legar para os seus filhos maiores níveis de escolarização, melhores posições de classe e oportunidades sociais. Reproduzindo, assim, a gigantesca desigualdade de classe entre nós. A correlação entre nível de escolarização de origem de classe e acesso (e pertencimento) à elite superior do mercado de trabalho é nítido e notório. Nesse sentido, podemos constatar a vigência *in natura* do mecanismo, por excelência, de transmissão intergeracional de vantagens de classe por meio do legado de capital educacional e cultural⁷⁹. Isto é:

Para os estratos de pais mais escolarizados, a transição da escola para o trabalho tinha sentido diverso do que para a maioria da população: a ocupação era uma decorrência mais ou menos natural do investimento das famílias na qualificação de seus membros. Todo um conjunto de profissões compunha esse estrato ocupacional, acessível apenas a uma parcela diminuta

⁷⁹ “Para que se tenha uma ideia da capacidade de esses segmentos transferirem aos seus filhos seus capitais, em 1982, 77% dos pais com ensino superior tinham filhos cursando ou concluindo a faculdade. Entre pais com ensino médio completo essa proporção era de 67%. Na outra ponta, apenas 26% dos pais com ensino fundamental tinham conseguido levar os filhos à faculdade.” (CARDOSO, 2010, p.52)

da população, em parte porque era pequena a oferta de educação superior, em parte porque era pequeno o número de famílias que podiam investir nessa direção. (CARDOSO, 2010, p.52-53)

O referido padrão desenvolvimentista de inserção ocupacional e de transição da escola para o trabalho dos jovens caracterizava-se por uma radical inércia estrutural: grande desigualdade de acesso à escola e de oportunidades produtivas e sociais. Tal quadro crítico em termos de desigualdade torna-se mais complexo quando se detalha dentro dos grandes grupos, as desigualdades regionais e as assimetrias raciais. A situação de perversidade social se explicita quando compreendemos que, apesar da escolarização não ser um valor central para a sociedade brasileira (seu valor residual para os mais pobres que parece corroborar a prevalência de uma “estratégia” pragmática de redução intencional de expectativas de *status* ocupacional e de mobilidade via escolarização), a baixa escolaridade média da população mais pobre era punida socialmente pela limitação das oportunidades de inserção às ocupações de má qualidade (mal remuneradas, informais e desprotegidas).

Ao mesmo tempo, o incremento da escolaridade média da população economicamente ativa não se converteu em ampliação de oportunidades de inserção profissional e das chances de mobilidade de classe. Na verdade, Cardoso (*idem*) constatou (com base nos dados das Pnads de 1976 até 2006 e tendo como referência as proporções de ocupados com até 8 anos de estudo e aqueles com mais de 8 anos de estudo) um novo e problemático padrão de inserção ocupacional no cenário nacional. Ou seja, nos anos 1970 o mercado de trabalho formal acolhia quase todos os trabalhadores qualificados (com mais de 8 anos de escolarização formal) disponíveis, mas, nos anos 2000 o mercado de trabalho só incorporava cerca de metade dos trabalhadores qualificados acima da média dos ocupados. Portanto, metade dos mais escolarizados teve que se submeter às ocupações menos remuneradas e precárias por escassez de ocupações protegidas no mercado de trabalho.

Essa mudança em 30 anos indica um processo de deterioração das chances de inserção ocupacional dos mais qualificados. (...) É a isso que denomino inflexão do padrão desenvolvimentista de inserção ocupacional, resultante da operação de três vetores principais: o adiamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho; o desemprego no início das trajetórias de vida; e o conseqüente aumento da competição pelas posições de mercado. Ou seja, a escola adquiriu cada vez maior centralidade nas chances de inserção dos jovens, mas essas chances tornaram-se muito mais restritas e de acesso mais lento em comparação com os jovens de gerações anteriores. (CARDOSO, 2010, p.60-61)

Nesse cenário, a estagnação econômica e a reestruturação do mercado de trabalho convergiram para uma menor capacidade de geração de empregos de boa qualidade para absorver os que mais se escolarizavam. Contudo, para além da questão da empregabilidade, torna-se de fundamental importância investigar os impactos desses processos nas oportunidades de inserção dos jovens na estrutura de classes da sociedade brasileira. Para buscar capturar a situação de classe de destino dos jovens, Cardoso (2010), utilizando dados das Pnads de 1981 a 2005, comparou as trajetórias daqueles com até 8 anos de estudo com aqueles com progressão escolar de 11 anos ou mais. A partir da construção de uma escala de estratificação de classes simplificada (considerada um agrupamento de 2ª ordem a partir do trabalho de Nelson do Valle e Silva e Costa Ribeiro), Cardoso elaborou a seguinte categorização de classes: Classes Superiores; Classes Médias Urbanas; Operários da Indústria; Classes Baixas Urbanas; Classes Baixas Rurais.

Comparando-se, em primeiro lugar, os homens com mais estudo e aqueles com menos estudos, a primeira característica que salta aos olhos é a enorme diferença de destinos de classe segundo a educação. Ao deixar a escola, os mais escolarizados compõem, majoritariamente, as classes médias e, em menor proporção, as classes superiores urbanas, enquanto os menos escolarizados irão constituir as classes baixas, rurais ou urbanas (nesse caso incluindo o serviço doméstico). Proporção não desprezível dos menos escolarizados destina-se ao trabalho industrial, caminho trilhado por estrato bem menor dos mais escolarizados. Desse ponto de vista, a escolaridade se apresenta, como já demonstrou a literatura pertinente, como importante fator condicionante dos destinos de classe.

O segundo aspecto saliente é o fato de que as probabilidades de percurso de ambos os grupos educacionais mudam para os nascidos a cada cinco anos, mas a mudança é intensa para os mais escolarizados, e muito lenta para os seus congêneres de menor educação formal. No caso dos primeiros, há um aumento gradativo das probabilidades de percurso em direção às classes baixas (incluindo-se o operariado industrial) e, em contrapartida, uma redução de chances de acesso às posições superiores na estrutura social. (CARDOSO, 2010, p.72-74)

Com base nessa análise dos dados disponíveis, fica patente que, além do fechamento progressivo das posições superiores aos menos escolarizados (8 anos ou menos de escola, equivalente ao nível fundamental incompleto), a tendência de trajetória socialmente declinante para os atores sociais portadores de maior escolarização que a média da população economicamente ativa - 11 anos ou mais de educação formal, com pelo menos o ensino médio. Contudo, tal percurso de classe progressivamente deteriorada parece fortemente condicionado pela não verticalização

para a formação superior. O acesso à formação universitária passa a constituir crescentemente numa barreira de classe.

O que parece estar ocorrendo é o fechamento gradativo das posições superiores da hierarquia social aos não portadores de diploma universitário, combinado com o aumento da proporção de titulados na população total, que parece estar aumentando a competição por aquelas posições. (CARDOSO, 2010, p.78)

Outra tendência detectada por Cardoso a partir da análise dos dados dessas séries históricas foi o duplo destino social provável dos jovens com até 8 anos de escolarização: aqueles que participaram do movimento de urbanização acelerada da sociedade brasileira no século XX ficaram restritos às classes baixas urbanas (vida periférica, subemprego e sem proteção formal); aqueles que permaneceram no campo formaram o grosso das classes baixas rurais. Além desse aspecto, um ponto decisivo dessa argumentação consiste em perceber o quanto as chances de pertencimento de classe por volta dos 25 anos emergia como um preditor eficiente das probabilidades futuras: as chances de pertencimento de classe e de oportunidades de vida para os menos escolarizados apareciam como fechadas logo no início da vida adulta. Tal explicação aparece como totalmente compatível com o nosso padrão histórico dominante de mobilidade social (“estrutural”) entre as gerações: processo socialmente intenso e acelerado, mas de prevalência de mobilidade de curta “distância” alcançada. Os menos escolarizados quando migraram do campo para cidade escaparam da pobreza e precariedade do trabalho manual desqualificado rural para encontrar no ambiente urbano (tendencialmente em condições sociais difusamente melhores) ocupações manuais semi-qualificadas.

Em síntese:

O padrão desenvolvimentista de transição da escola para o trabalho é fruto do intenso ritmo de crescimento da economia brasileira que, se não teve paralelos no mundo ocidental, por outro lado foi altamente concentrador de renda e gerador de pobreza, o que produziu grande inércia nos padrões de acesso à renda e a posições na estrutura social. (...) A escola não se mostrou importante para as chances de emprego da maioria dos brasileiros nos anos 1960, 1970 e mesmo 1980, mas ela encaminhou os jovens mais escolarizados para as posições superiores da estrutura social, (...). Enquanto isso, os menos escolarizados que migraram do campo para a cidade encontraram um mercado de trabalho repleto de posições de má qualidade, remunerando muito mal e exigindo pouca ou nenhuma qualificação formal, enquanto as posições médias e superiores apresentavam barreiras à entrada que exigiam escolaridade quase sempre inacessível aos trabalhadores pobres urbanos e seus filhos. (...) A expansão do sistema educacional nos anos 1980 e principalmente nos anos 1990, combinada com a reestruturação econômica e produtiva desindustrializante, mudou bastante esse quadro. Assistiu-se ao

aumento das exigências de escolaridade para posições superiores, com consequente deterioração das probabilidades de classe dos mais escolarizados em comparação tanto com as coortes mais antigas quanto com os próprios pais. (...) O aumento global da escolaridade da população, pois, teve como efeito, paradoxalmente, piorar as condições de entrada no mercado de trabalho dos jovens de todos os perfis educacionais. Isso pode ser explicado pelo ritmo mais lento de crescimento dos postos de trabalho de uma maneira geral e dos postos de melhor qualidade em particular, por comparação com o crescimento da PEA. (...) Isso configura um quadro de duradoura reversão de expectativas de mobilidade social dos mais jovens por comparação com seus pais. (CARDOSO, 2010, p. 100-109)

Nesse sentido, podemos argumentar que a estratificação social brasileira se reflete na estratificação do nosso sistema educacional⁸⁰. A estrutura restrita de oportunidades de acesso e a precariedade da formação dos jovens na escolarização pública se constituem como elementos decisivos para a reprodução de nosso padrão de inércia social. A desigualdade de acesso e a precariedade da qualidade são fatores cruciais para a reprodução da desigualdade de classe e oportunidades de vida dos brasileiros. A estratificação educacional tem efeitos cumulativos e duráveis sobre as chances de progressão educacional e de mobilidade social ascendente. As inconsistências estruturais da educação pública, em conjunto com o padrão insuficiente de assalariamento e regulação do mercado de trabalho, explicam a natureza da dinâmica social inercial de nossa sociedade. Portanto, frente às desigualdades sociais de origem que configuram forte tendência de reprodução das desigualdades de posição de classe social, a alternativa social moderna típica foi ampliar as chances de mobilidade social dos mais pobres mediante incremento de capital educacional. Contudo, o desenvolvimento educacional retardatário do Brasil, em comparação com os países de economia central e com outros países periféricos latino-americanos, e sua estratificação desigual de oportunidades educacionais para os “de baixo” na escala social, tornam essa alternativa problemática para vida coletiva no Brasil. Ao examinar a constituição de nosso sistema educacional, Costa Ribeiro argumenta:

O desenvolvimento do sistema educacional brasileiro também é atípico quando comparado com outros países industrializados. A experiência destes indica que, uma vez alcançada a saturação de um determinado nível do sistema educacional, diminui a taxa de crescimento desse nível e acelera-se o crescimento do nível imediatamente superior. O Brasil apresenta um padrão

⁸⁰ “O sistema educacional brasileiro é tal que premia os que podem pagar por ensino fundamental, em detrimento dos estudantes das escolas públicas, de qualidade quase sempre inferior. A desigualdade da oferta de serviços educacionais, então, é componente essencial da desigualdade de oportunidades no país, aspecto decisivo da reprodução das desigualdades econômicas no tempo.” (CARDOSO, 2010, cap.7 p.62-63)

de crescimento inverso. Sem que houvesse saturação das matrículas no ensino primário, as matrículas nos níveis mais elevados apresentam taxas de crescimento muito mais aceleradas. (...) Uma vez satisfeitas suas necessidades por ensino de primeiro e segundo graus, a elite e a classe média passam a batalhar pelo ensino universitário e pós-graduação. A hipótese da saturação aplicar-se-ia, assim, somente aos membros dessas classes privilegiadas. (COSTA RIBEIRO, 2007, p.80-81)

Na verdade, tal dinâmica de constituição institucional dos serviços educacionais se demonstra novamente típica do nosso padrão histórico de desigualdade naturalizada. A perversidade de tal esquema de seleção educacional consiste também nos custos do suplemento educacional da elite que são externalizados e socializados para o conjunto da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o setor privado é incapaz de investir de modo consistente e durável na formação superior de qualidade. Ou seja, no Brasil, o investimento em pesquisa científica e inovação tecnológica é tarefa quase exclusiva do setor público. Portanto, sem desconstruir os investimentos públicos consolidados na formação superior, faz-se imperativo a democratização de acesso e permanência dos jovens das classes sociais da base da estratificação social. Pois:

As deficiências do sistema educacional durante todo o período de grandes mudanças sociais ao longo do século 20 certamente diminuiram as chances de mobilidade ascendente de um grande número de jovens que entravam no mercado de trabalho nesse período. Se houvesse mais oportunidades educacionais, uma proporção maior desses jovens teria sido capaz de alcançar posições ocupacionais mais qualificadas. Talvez houvesse menos desigualdade e pobreza atualmente. Portanto, a hipótese contrafactual de que haveria mais mobilidade ascendente se o sistema educacional tivesse se desenvolvido melhor também parece ser plausível. (COSTA RIBEIRO, 2007, p.87)

Paralelamente, a referida “hipótese de saturação” dos investimentos sociais em níveis progressivos de oferta de escolarização, típico das trajetórias dos países desenvolvidos, parece espelhar uma compreensão sociológica esquematicamente etapista (pois pressupõe que a transição para formação escolar de nível subsequente só poderia se dar após a “saturação” do nível anterior), como se somente fosse válido o percurso societário padrão dos países centrais industrializados. Tal percepção parece referenciar a clássica formulação de T. H. Marshall⁸¹ sobre a progressão “natural” da cidadania ocidental a partir do modelo inglês, na sequência: 1º direitos individuais e civis; 2º direitos políticos e 3º direitos sociais. Como já demonstrou o emérito

⁸¹ O clássico *Citizenship and Social Class*.

historiador José Murilo de Carvalho⁸², a trajetória brasileira é *sui generis* porque, dentre outras razões, a nossa modernidade tardia é caracterizada pela especificidade na forma como os três tipos de direitos de cidadania e a sua sequência (e abrangência real) foram efetivamente conquistados. Destacando-se especialmente a primazia histórica da luta por direitos políticos sobre o reconhecimento dos direitos civis.

Além da questão da sequência de direitos de cidadania socialmente reconhecidos, o nosso capitalismo tardio de mercado de trabalho urbano precário (e dependente do Estado) também engendrou uma forma singularmente perversa de validação social e jurídica do *status* de cidadão. É nesse sentido que podemos redimensionar a contribuição do conceito de **cidadania regulada** formulada por Wanderley G. dos Santos, como elemento central da modernidade tardia brasileira a partir dos anos 1930:

Por *cidadania regulada* entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de ocupação profissional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas* e *definidas* por lei. (...) Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. A implicação imediata deste ponto é clara: seriam pré-cidadãos todos os trabalhadores da área rural, que fazem parte ativa do processo produtivo e, não obstante, desempenham ocupações difusas, para efeito legal; assim como seriam pré-cidadãos os trabalhadores urbanos em igual condição, isto é, cujas ocupações não tenham sido reguladas por lei. A associação entre *cidadania* e *ocupação* proporcionará as condições institucionais para que se inflem, posteriormente, os conceitos de marginalidade e de mercado informal de trabalho, uma vez que nestas últimas categorias ficarão incluídos não apenas os desempregados, os subempregados e os empregados instáveis, mas, igualmente, todos aqueles cujas ocupações, por mais regulares e estáveis, não tenham sido regulamentadas. (SANTOS, 1979, p.75)

Nesse sentido, a heurística noção de cidadania regulada, que representa a instituição do padrão “corporativista” de reconhecimento seletivo dos direitos de cidadania por meio da chancela do Estado sobre algumas ocupações produtivas, acaba por se impor como um indicador dos limites da mobilidade estrutural e do padrão geral de desigualdade e inércia social da sociedade brasileira ao longo do século XX: as

⁸² José Murilo de Carvalho em *Desenvolvimento de la Ciudadanía em Brasil*: “Indo além que Marshall, diria eu que a cidadania é mais do que uma coleção de direitos, e que o cidadão não é meramente um suporte onde se apoiam direitos civis, políticos e sociais. Cidadania é também a sensação de pertencer a uma comunidade, de participar de valores comuns, de uma história comum, de experiências comuns. Sem esse sentimento de identidade coletiva não seria possível a existência de nações democráticas modernas.” (CARVALHO, 1995, p. 11)

ocupações urbanas regulamentadas (profissionais, administradores, não manuais de rotina e manuais qualificados) são reconhecidas como detentoras de direitos sociais e trabalhistas (e vantagens associadas à posição privilegiada de classe: condições de vida e oportunidades diferenciadas), aos trabalhadores rurais e urbanos (o amplo espectro de manuais não qualificados) resta a incerteza permanente e a precariedade estrutural do mercado informal (além do risco da privação absoluta e da marginalidade). Somando-se a esse panorama as desigualdades de oportunidades e resultados educacionais (os altos níveis históricos de analfabetismo, o acesso ao ensino fundamental, os “sistemas” escolares públicos insuficientes e restritos, e as chances remotas de progressão escolar), então teremos o quadro completo da perversidade social brasileira.

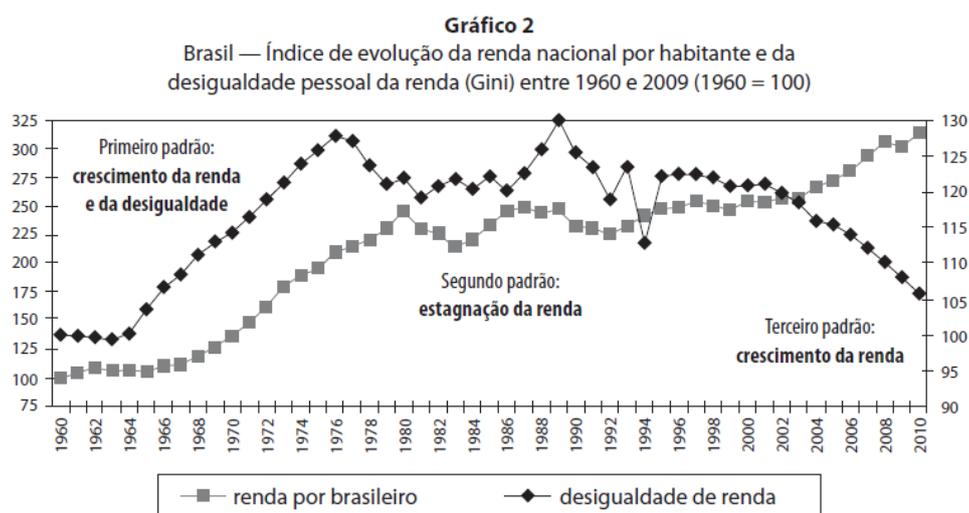
Quando fazemos uso desse conjunto de instrumentos analíticos para o caso do Brasil, temos como resultado a identificação de algumas características *sui generis*. A mobilidade estrutural típica dos países em desenvolvimento, como o Brasil, a emergência de uma modernidade capitalista dependente e periférica é caracterizada por múltiplos desequilíbrios. Em cenários como esses, a intensidade (e grau de concentração) da mobilidade estrutural é explicada pelos processos acelerados de urbanização, industrialização e alteração do mercado de trabalho. Em casos de grande e atávica assimetria social, como o brasileiro, o incremento recente de mobilidade social via políticas públicas distributivas e de aumento diferenciado do salário mínimo, produz o processo virtuoso de inclusão massiva de uma nova classe trabalhadora com poder de compra crescente e de superação da miséria e da pobreza. Contudo, tal quadro de mudança social recente convive com um grau obscuro de desigualdade entre classes. Nesse sentido, a desigualdade social brasileira parece funcionar como um elemento constitutivo do sistema econômico e, por esta razão, apresenta grande poder de resiliência.

A diferença entre as distribuições de classe de origem (dos pais) e de destino (dos filhos) são muito acentuadas no Brasil, exatamente porque a industrialização e a urbanização ocorreram em um curto período de tempo no país, principalmente nas décadas de 1960 e 1970. Ecos dessa mudança ainda podem ser percebidos nas taxas de mobilidade intergeracional até 2008. (COSTA RIBEIRO, 2014, p.193)

Na trajetória histórica brasileira, tais fatores sociais inerciais são constitutivos do padrão de desenvolvimento capitalista e compõem uma estrutura de classe e barreiras de mobilidade peculiares. Portanto, ao longo do século XX a mobilidade estrutural (medida pelas taxas absolutas), causada principalmente pela conjugação acelerada de

urbanização⁸³ e industrialização, não se desdobrou numa alteração significativa do padrão da estratificação e nas distâncias de classe (medida por chances relativas de ascensão). Entretanto, esse quadro social atávico foi confrontado, especialmente na primeira década do século XXI, com um novo ciclo distributivo e de mobilidade social. Como argumenta o economista Marcio Pochmann com base nos dados oficiais disponíveis sobre a evolução e a desigualdade da renda nacional:

Entre 1960 e 2010 pode ser destacada a existência de três padrões distintos de mudança social no país. Primeiro, que se deu entre 1960 e 1980, revela elevada expansão da renda *per capita* com forte expansão da desigualdade de renda da pessoa, enquanto o segundo padrão, que ocorreu entre os anos de 1981 e 2003, foi caracterizado pela estagnação da renda nacional *per capita* e a contenção da desigualdade, ainda que exposta a forte oscilação. Por fim, o terceiro padrão de mudança social que se encontra em curso desde de 2004 e demarca a combinação entre o crescimento da renda nacional *per capita* e a redução importante da desigualdade pessoal da renda. (POCHMANN, 2010, P. 648)



Fonte: IBGE (elaboração própria).

Gráfico 1: Brasil – Índice de evolução da renda nacional por habitante e da desigualdade pessoal da renda (Gini) entre 1960 e 2009 – extraído de POCHMANN, 2010, p. 648.

De acordo com essa argumentação, o terceiro padrão de mudança social que estava em curso no Brasil apresentava-se fortemente relacionado aos investimentos em políticas públicas de apoio ocupacional, educacional e de renda, especialmente voltados

⁸³ Alvaro A. Comin argumenta (com base nas informações dos Censos de 1960 até 2010): “A enorme desigualdade na distribuição da terra combinada à baixa produtividade de boa parte da agricultura brasileira resultou que, dadas as condições de vida miseráveis a que estavam submetidos os trabalhadores rurais, os salários pagos nas ocupações urbanas fossem suficientes para motivar a migração campo-cidade. (...) Tal como a terra, o acesso muito desigual à educação foi uma característica da história brasileira, com consequências profundas sobre os níveis de desigualdade.” (COMIN, 2015, *apud* ARRETICHE, 2015).

para a base da estrutura social brasileira. Nesse contexto, tornam-se também cada vez mais evidentes os múltiplos efeitos positivos do incremento educação formal sobre os aspectos centrais da vida social. O nível de instrução atua como variável determinante, tanto do ponto de vista estatístico como socialmente objetivo sobre: o nível de renda, as taxas de desemprego, o acesso a serviços públicos, fertilidade, mortalidade infantil, criminalidade, participação política, parâmetro de transmissão ou superação da herança intergeracional, etc. Tais evidências confirmam os efeitos democratizantes da ampliação da escolarização associado ao aumento de renda, convergindo na redução da desigualdade social e na desconstrução do quadro histórico de pobreza e miséria. Por isso, a alteração do perfil educacional brasileiro e o crescimento do estoque de capital educativo (na forma da universalização do ensino básico, o aumento médio de anos de escolarização e acesso a níveis superiores) acabam por redefinir a situação de mercado dos agentes e a fluidez social como um todo.

Portanto, no caso do Brasil, a recente tendência social equalizadora é confrontada pelo histórico de inércia social de uma estrutura de classes altamente hierarquizada e de forte padrão de reprodução das desigualdades de classe. Tais fatores determinam o padrão mais geral de desigualdades de oportunidades da sociedade brasileira.

Do ponto de vista dos impactos do desenvolvimento econômico na estrutura ocupacional e na demanda educacional, temos consistentes razões para adotarmos um ceticismo moderado. Como argumenta Alvaro A. Comin (2015), em tom premonitório, a respeito das tendências gerais atuais da sociedade brasileira:

“A expansão das ocupações não manuais em serviços ocorre em dois pólos da estrutura ocupacional: profissionais de alta qualificação e não manuais de rotina de baixa qualificação. Enquanto o crescimento relativo desses setores se der à custa da participação das ocupações manuais de muito baixa qualificação (e ainda há muito espaço para isso), o resultado muito provavelmente favorecerá a queda da desigualdade. Mas, num cenário hipotético de baixo crescimento prolongado, em que o encolhimento do emprego manual vier a se concentrar nos setores de maior produtividade, nomeadamente o industrial _ como vem acontecendo em muitos países desenvolvidos _, a expansão dos serviços pode resultar em um novo tipo de polarização, em que a recompensa pelos ganhos educacionais duramente galgados pelos mais pobres não se confirme.” (COMIN, 2015, p. 391)

2 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DA MOBILIDADE SOCIAL

Nesse capítulo desdobraremos uma das dimensões fundamentais do nosso trabalho: a evolução teórica e metodológica da sociologia da mobilidade social. Para tal propósito torna-se indispensável um esclarecimento prévio da relevância crucial da metodologia quantitativa e do raciocínio estatístico para a sociologia orientada empiricamente, pois talvez nenhuma outra área da sociologia tenha se sofisticado tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto a área de pesquisa sobre a mobilidade social. Esse contínuo processo incremental constitui-se, inclusive, como um enorme desafio intelectual. Após atualizar esse quadro de referências, nossa tarefa principal será a de articulá-lo com os principais parâmetros metodológicos, estratégias demonstrativas, instrumentos de medida, a construção da base de dados e sua correlação explicativa.

2.1 A sociologia como investigação empírica da realidade social

A escolha da estratégia metodológica deve ser articulada de forma orgânica com o quadro teórico e com a natureza do objeto de investigação. Do ponto de vista epistemológico geral, a metodologia científica designa, para além da dimensão técnica da produção e análise de dados, diversas operações cognitivas: como disciplina normativa se preocupa primordialmente com os parâmetros de cientificidade, os princípios lógicos da pesquisa científica e com a atividade permanente de crítica das teorias (a consistência interna destas e sua congruência com os dados da observação). Por isso, para os propósitos do nosso trabalho investigativo, é de fundamental importância elaborar um nexos lógico e operacional entre as teorias sociológicas que orientam as questões e problemas fundamentais para a explicação da estratificação e mobilidade sociais e a metodologia quantitativa (e técnicas estatísticas) decisivas para a descrição desses fatos sociais.

No campo das ciências sociais e da sociologia (em especial no Brasil), ainda encontramos uma atitude de estranheza e rejeição ao uso de metodologias quantitativas e técnicas estatísticas. Tal postura reativa parece derivar do embate contra o paradigma positivista⁸⁴ nas ciências e do debate sobre a especificidade epistemológica das ciências

⁸⁴ O filósofo Roy Bhaskar, precursor do *Realismo Crítico*, faz o diagnóstico sintético das críticas ao modelo positivista de ciência: “A visão positivista da ciência girava em torno do eixo de uma teoria *monista* do desenvolvimento científico e de uma teoria *dedutivista* da estrutura científica. A primeira sofreu ataques de três fontes principais. Primeiro, de Popper e (ex-) popperianos como I. Lakatos e P.

sociais. Portanto, parece que no afã de desconstruir os parâmetros de cientificidade do positivismo ingênuo (o mito do dado, a neutralidade científica, os fatos positivos via empiria, o naturalismo reducionista etc.), passou a vigorar no campo das ciências do homem uma tendência de rejeição *a priori* dos parâmetros e procedimentos experimentais, quantitativos e estatísticos. Tal postura também estimulou uma compreensão desequilibrada e unilateral da relação Estrutura Social/Agência Individual, impedindo uma elaboração mais consistente sobre os mecanismos causais que incidem tanto na reprodução como na mudança nos padrões de interação social. Uma das implicações disso se manifesta no deletério antagonismo entre métodos quantitativos (representantes do determinismo estruturalista) e qualitativos (valorizados pelo seu viés hermenêutico atento às percepções subjetivas dos agentes). Portanto, o indispensável questionamento crítico do paradigma positivista parece ter se desdobrado numa ilegítima extrapolação identificadora entre positivismo e quantificação. Na verdade, o desenvolvimento científico e metodológico da sociologia parece indicar uma crescente compatibilidade e complementariedade entre as estratégias quantitativas e qualitativas.

Assim, feito esse esclarecimento introdutório, faremos uso de uma abordagem epistemológica mais abrangente e ao mesmo tempo coerente com uma sociologia empiricamente orientada: o *Realismo Crítico*. O filósofo Roy Bhaskar é um dos principais formuladores dessa perspectiva realista/naturalista e do “modelo transformacional de atividade social”. Nesse sentido, nos coadunamos à perspectiva segundo a qual:

Os objetos do conhecimento científico não são os eventos e suas conjunções, mas sim as estruturas causais, mecanismos geradores e fatores semelhantes que existem e agem, em sua maior parte, de forma bastante independente da atividade humana, e em particular a atividade de experimentação que nos permite um acesso empírico a eles. (...)

O campo das humanidades e das ciências sociais tem sido dominado no século XX pela disputa entre os defensores de um positivismo naturalista irrestrito e os de uma hermenêutica antinaturalista. De modo plausível, essa disputa é resolvida pelo novo naturalismo crítico, com base na filosofia da ciência realista transcendental. Neste, a *Verstehen* [a “compreensão”] surge como ponto de partida para a pesquisa social, que busca descobrir mecanismos geradores em funcionamento na sociedade, pelo menos parcialmente análogos aos que se encontram na natureza, o que pode tornar

Feyerabend. Estes afirmavam que era a falsificabilidade, e não a verificabilidade, o marco da ciência, (...). Segundo, de Khun e outros historiadores da ciência. Eles concederam escrupulosa atenção aos processos sociais reais implícitos na reprodução e transformação do conhecimento científico _ no que viria a ser chamado de dimensão transitiva, epistemológica ou histórico-sociológica da filosofia da ciência. Finalmente, de wittgensteinianos (...) que se agarraram ao caráter não-atomista, dependente de teorias e mutável dos ‘fatos’ em ciência.” (BHASKAR, 1996, p.318)

as próprias compreensões iniciais dos agentes sujeitas à crítica. (...) A estrutura social surge como condição sempre presente e como resultado continuamente reproduzido na mediação intencional humana. (...) Assim, as pessoas não se casam para reproduzir a família nuclear nem trabalham para sustentar a economia capitalista. No entanto, é essa a consequência não-premeditada (e o resultado inexorável) da atividade delas, assim como também é uma condição necessária dessa atividade. (BASHKAR, 1996, p. 126, 128 e 320)

Essa perspectiva realista sobre o problema do conhecimento apresenta-se como de grande utilidade para a nossa de investigação, pois permite integrar de modo orgânico e sistemático a explicação sociológica com a prática da pesquisa quantitativa. Ou seja, tomando como pressuposto o duplo reconhecimento realista da intransitividade do mundo e da transitividade do nosso conhecimento sobre ele, o realismo crítico propõe um modelo estratificado da realidade em três dimensões sobrepostas: o **empírico** (composto de aspectos da realidade que podem ser experimentados direta ou indiretamente), o **factual** (referindo-se a eventos reais que não são necessariamente experienciáveis, mas, passíveis de inferência) e o **real** (reunindo estruturas causais e mecanismos geradores de fenômenos). Este último âmbito reúne os objetos fundamentais do conhecimento científico, pois as estruturas e mecanismos condicionam as práticas e interações sociais, mas não podem ser conhecidos diretamente.

Mesmo demarcando novos parâmetros para a ciência em geral, o realismo crítico deve fazer uma distinção crucial: diferentemente das ciências naturais que operam em “sistemas fechados” (nos quais os mecanismos podem ser elucidados diretamente devido à regularidade causal e uso de instrumentos tecnológicos), as ciências sociais lidam por definição com “sistemas abertos” (pois o mundo social é aberto e afetado pela múltipla plasticidade e reflexividade da ação humana, além das diferenças e desigualdades espaço-temporais do *modos operandi* das estruturas causais subjacentes).

Isto é, como a vida social é um “sistema aberto” (e impõe diferentes restrições cognitivas) os cientistas sociais não podem fundamentar suas explicações na observação direta de relações causais. E mesmo sendo improvável encontrar regularidades universais (como leis) no mundo social, as estruturas causais subjacentes (o real) podem produzir regularidades ou padrões relativamente duradouros na esfera dos fatos os quais tentamos compreender mediante a formulação de hipóteses explicativas sobre aspectos experienciáveis da realidade. A complexidade e a heterogeneidade dos fenômenos sociais limitam severamente o nosso conhecimento, por isso a necessidade de pluralismo metodológico. Deste modo:

Os multifacetados objetos concretos do nosso mundo observável requerem uma abstração teórica racional que permita distinguir as relações eventuais das necessárias, para identificar estruturas e eventos contrafactuais. É preciso um trabalho intensivo, consistente em pesquisa qualitativa, para ver como funcionam os mecanismos em determinados casos; o trabalho extensivo implica em observar as semirregularidades para ver a evidência de processos em andamento e quão generalizados são os fenômenos. Finalmente, é preciso fazer uma síntese para reunir tudo como modo de elaborar uma explicação; não só se este processo causal provoca um efeito como também por que, quando, como e para quem. (JONES, 2015 p. 269)

A sociologia, como ciência social quantitativa, pretende conhecer as causas dos fenômenos sociais. Para tanto, analisa as relações entre fatores, busca regularidades, testa hipóteses e faz medições quantificadas com o propósito de inferir para além do imediato. Tomando como referência um universo a ser pesquisado (uma “população mãe”) e fazendo uso de um quadro teórico coerente e de uma amostra representativa, é possível inferir percentuais dos padrões e tendências dos fenômenos com um grau de confiança conhecido. O trabalho de pesquisa quantitativa usa essa “modelagem latente” para estimar efeitos diferenciais que não podem ser observados diretamente. Nesse sentido, deve-se recorrer ao processo de inferência causal. Por exemplo:

Para sabermos qual é o efeito causal do curso superior nos ganhos posteriores, precisamos conhecer o resultado para um mesmo indivíduo que tenha e não tenha feito uma faculdade. Sem ambos os eventos contrafactuais não podemos ter certeza de que algum outro fator não tenha influenciado o resultado ou gerado confusão entre ganhos e aprendizagem. Obviamente, não se pode observar ambos os resultados possíveis, pois sempre falta um deles. Portanto, não há como medir o efeito da educação superior, mas apenas estimá-lo. (JONES, 2015 p. 269)

O que nos leva ao princípio fundamental do raciocínio estatístico: a inferência⁸⁵. Tal procedimento nos permite deduzir das observações realizadas por meio de uma amostra válida proposições sobre a população original. Tal procedimento sempre possui uma margem de incerteza, que pode ser calculada e que podemos reduzir até certo nível aceitável. Nessa “política do risco de erro consentido”, a incerteza é formalizada pelos limiares e intervalos de confiança. Ou seja,

Um resultado é dado sob a seguinte forma: um determinado parâmetro (medindo, p. ex., o efeito de uma duração de estudos sobre o salário) não possui um valor preciso v , mas certa probabilidade p (limiar de confiança) de pertencer ao intervalo I aproximando-se de v (o intervalo de confiança). Classicamente, decidia-se calcular os intervalos ou fissuras correspondendo ao limiar de confiança de 90 ou 95%. A qualidade das inferências depende do

⁸⁵ Do ponto de vista lógico geral, a inferência é definida como um processo de raciocínio que permite que o sujeito racional possa passar de certas proposições ou premissas (pressupostas como verdadeiras) para uma conclusão (cujas verdade está associada às premissas). As inferências se dividem em dedutivas e indutivas. A regra fundamental da inferência é o modus ponens, que autoriza concluir “N” a partir das premissas “M” (“Se M, então N”). (HEGENBERG, 1995, s/p).

tamanho da amostra e da homogeneidade do que é medido na população de referência; ela não depende do tamanho desta. (...) O essencial é lembrar que a inferência não produz um valor exato, mas uma fissura que sequer contém de forma segura o valor exato, isto é, aquele que seria medido em toda a população. O raciocínio estatístico não é uma demonstração cuja conclusão transforma-se em prova. Este raciocínio só é *verdadeiro até que se prove o contrário*. (SELZ, 2015, p.211)

A maioria dos procedimentos estatísticos consiste na comparação de um modelo com os dados coletados. Um modelo representa a formalização das relações entre variáveis que a explicação sociológica trata como hipótese. Por isso, o conceito estatístico de *correlação* costuma ser o mais relevante nas pesquisas sociológicas, pois estudar a hipotética correlação entre variáveis consiste em observar se os valores assumidos por uma podem estar “vinculados” aos da outra. No nosso caso, tentamos observar a correlação entre variáveis (classes sociais origem/destino) com o suporte de uma tabela cruzada (a matriz de mobilidade), indicando para cada modalidade de uma das variáveis, os efeitos de cada modalidade da segunda variável comparando as distribuições das linhas e das colunas da tabela. Entretanto, os resultados estatísticos só ganham significação sociológica de uma explicação causal a partir dos conhecimentos sociológicos.

Nesse sentido, temos concordância com o argumento metodológico de Boudon⁸⁶ sobre como a natureza específica da vida social como “sistema aberto” pode ser explicada com a introdução de certas variáveis e na interação entre elas. Ou seja:

As pesquisas quantitativas podem ser definidas como as que permitem recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre um elemento e outro. Essa comparabilidade das informações é que permite, a seguir, as enumerações e, de modo mais geral, a análise quantitativa dos dados.

Seja qual for o problema sociológico de que nos ocupemos, ou a hipótese que queremos demonstrar, sempre estaremos, pois, diante do problema conhecido como *construção das variáveis*, isto é, a tradução dos conceitos e noções em operações de pesquisa definidas. (...) O mais das vezes fala-se de variável para designar um critério de classificação qualquer, chegue este à definição de classes simplesmente distintas (ou *categorias*), de classes ordenadas (ou *ordem*), ou de classes definidas por algum valor quantitativo (ou *medidas*).

O problema da construção das variáveis é, pois, o da tradução dos conceitos em índices. Trata-se de passar da definição abstrata, ou da conotação intuitiva das noções sociológicas a critérios que permitam definir uma classificação dessas variáveis. (BOUDON, 1989, p.24/37/38)

⁸⁶ R. Boudon: *Os Métodos em Sociologia* (1989).

Nesse árduo trabalho de construção das variáveis e de correlação entre elas, visando a explicação sociológica do objeto, o pesquisador deve saber lidar de modo racional com dois problemas metodológicos cruciais: o risco de arbitrariedade na escolha dos critérios e índices e a crença tradicional no postulado segundo o qual uma correlação estatística entre variáveis seria um sinal inequívoco de relação de causalidade. O risco de arbitrariedade na escolha de indicadores pode ser atenuado ou neutralizado pela escolha de outros indicadores (variáveis de controle) e sua utilização para verificar a convergência de resultados. A explicação sociológica de um fenômeno não se sustenta pela simples relação estatística entre duas variáveis, para tanto devemos construir um modelo causal pertinente. Ou seja, a explicação de uma relação estatística depende da introdução de variáveis suplementares que permitam apreender a estrutura ou modelo causal entre variáveis. Nessa direção, um dos exemplos clássicos⁸⁷ (em conexão direta com os objetivos para essa tese) diz respeito à relação entre renda familiar e desempenho escolar dos filhos. Dada a correlação positiva observada (êxito maior “acompanha” renda maior) entre as variáveis renda familiar e êxito escolar, o observador poderia se sentir autorizado a confirmar a ideia de uma conexão necessária entre elas. Contudo, como argumenta Boudon, quando se inclui a variável nível cultural/educacional da família, a pretensa conexão entre renda e desempenho escolar é “corrigida” pois,

Quando se consideram crianças oriundas de famílias que apresentam nível cultural semelhante, a relação entre renda e êxito escolar desaparece. Esse resultado indica que a relação entre renda e êxito deve-se, de fato, a que um nível de instrução mais elevado corresponde, na média, a um nível de renda mais elevado. Mas, na verdade, é o nível cultural da família o responsável pelo êxito escolar da criança. (BOUDON, 1989, p.47-48)

Por isso, podemos concluir, para o bem da explicação científica, que a relação estatística primitiva entre variáveis não deve ser interpretada diretamente, mas deve ser mediada por um sistema de relações como no caso das três variáveis em questão. Tal “efeito de interação” entre variáveis nos autoriza a associar de forma intuitiva e válida a estrutura causal interpretativa com os dados numéricos. Tal procedimento também se mostra apropriado para a investigação da mobilidade social intergeracional no contexto brasileiro contemporâneo, como atesta a última Pnad especial⁸⁸ (que correlaciona as

⁸⁷ Alain Girard, *La réussite sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964.

⁸⁸ IBGE: *PNAD Mobilidade Sócio-Ocupacional 2014*: “Os resultados indicam que o nível de escolaridade

variáveis ocupação/renda/escolaridade de pais e filhos) divulgada pelo IBGE em novembro de 2016.

Portanto, para uma proposta como a nossa de compreensão sociológica que faz uso da perspectiva quantitativa, o momento fundamental está na constituição do banco de dados (uma representação numérica do fenômeno a ser investigado: a mobilidade social dos egressos do IFF), contendo o repertório das informações socioeconômicas e educacionais observadas na pesquisa de campo (no nosso caso, construído mediante o “filtro” da aplicação do questionário de mobilidade social). A partir do qual será possível explorar as diferentes correlações, com ajuda de um programa de tratamento estatístico (o SPSS), para finalmente apresentar as principais interpretações sociológicas dos resultados encontrados. No nosso caso, essa operação intelectual (contendo diversos tipos de escolha estratégicas sobre as dimensões da realidade que pretendemos compreender) consistiu em estabelecer os parâmetros de comparação entre as origens socioeconômicas (a partir das informações socioeconômicas dos “chefes” da família: ocupação profissional, natureza do vínculo profissional, faixa de renda salarial, ramo de atividade produtiva, supervisão e nível de escolaridade) e os “destinos” sociais dos jovens egressos do IFF (na modalidade integrada de ensino: médio + técnico da *coorte* de 2014).

Com relação aos destinos sociais dos egressos, observados a partir da consolidação dos dados, temos um conjunto de opções prevaletentes: somente estudando (correspondendo a maioria dos casos, todos garantiram a transição escolar ao nível superior); ocupados e estudante (o estrato de egressos que luta por compatibilizar a inserção no mercado de trabalho e a permanência no sistema educacional); somente ocupados (aqueles que abandonaram o sistema escolar e priorizaram a inserção ocupacional) e ainda uma faixa menor de desempregados e desocupados (a popular geração “nem-nem”). Portanto, para aqueles que se inseriram no mercado de trabalho, foi possível constituir os mesmos parâmetros socioeconômicos aplicados aos “chefes” da família e, com base nessas informações e no modelo EGP (Erikson, Goldthorpe e

das pessoas ocupadas está bastante associado ao nível de escolaridade alcançado por seus pais. Além disso, ao comparar indivíduos com escolaridade semelhante, observa-se que os rendimentos são, em geral, mais elevados para aqueles com pais mais escolarizados. Cabe ressaltar que (...) a variação observada no rendimento médio das pessoas investigadas é também significativa à medida que ocorre a melhoria de seu nível de instrução, o que demonstra uma conjunção de fatores. Ademais, não se pode ignorar que o *background* familiar das próximas gerações dependerá do incremento da educação que ocorre no presente momento, conseqüentemente impactando o rendimento médio de outras gerações, mantida essa lógica.” Pág.13.

Portocarero) de classificação ocupacional, estabelecemos as classes sociais de origem e destino como variáveis categóricas. A partir dessas variáveis fizemos os cálculos relativos à matriz de mobilidade social absoluta, quantificando as respectivas taxas de imobilidade e mobilidade (ascendente e descendente) intergeracional entre as classes sociais de origem e destino dos egressos.

Para a maioria dos nossos casos observados empiricamente, os egressos constituíram como estratégia preferencial de mobilidade a progressão educacional, ou seja, transitar para o ensino superior, para os quais o parâmetro teórico e metodológico para mobilidade não poderia ser as classes socio-ocupacionais. Por essa razão, o referencial teórico-metodológico passa a ser a discussão específica sobre desigualdades de oportunidades educacionais (DOE) e as diferentes taxas de transição educacional para o ensino superior. Em outras palavras, fizemos um trabalho comparativo em dois níveis: a comparação entre diferentes taxas de transição ao ensino superior por classes sociais de origem para os nossos dados (egressos do IFF) e um processo de comparação indireta entre taxas de progressão educacional por classes do IFF e os dados nacionais disponíveis, tomando como referência diferentes bancos de dados e análises sobre progressão educacional em escala nacional com diferentes *coortes* (principalmente por meio dos Censos e PNADs).

2.2 Estratificação e Mobilidade Social: A evolução teórica e conceitual e os parâmetros sociológicos para construção de escalas socioprofissionais

Ao longo do século XX, a sociologia elaborou e desenvolveu um conjunto de inovadoras estratégias teóricas e metodológicas para garantir a objetividade da explicação científica dos fenômenos sociais. É nesse sentido que se desenvolveu a análise sociológica da desigualdade e mobilidade sociais com ênfase principal na dimensão descritiva dos mecanismos causais, na correlação entre variáveis determinantes e nos dados quantitativos comparáveis. Por isso destaca-se a tendência à convergência teórica e metodológica entre economia⁸⁹ e sociologia⁹⁰. Essa convergência

⁸⁹ Thomas Piketty, em *O Capital no século XXI*, esclarece que: “a desigualdade de renda pode sempre se decompor em três termos: a desigualdade da renda do trabalho, a desigualdade da propriedade do capital e das rendas que delas resultam e a relação entre essas duas dimensões. (...) A questão da justificativa da desigualdade é sempre colocada de forma diferente para renda trabalho, as heranças e os rendimentos de capital, uma vez que os mecanismos econômicos, sociais e políticos que podem explicar as evoluções observadas são totalmente distintos. No que concerne a desigualdade de renda do trabalho, os mecanismos incluem a oferta e a demanda por qualificações, o estado do sistema educacional, bem como as diferentes regras e instituições que afetam o funcionamento do mercado de trabalho e o processo de

torna-se explícita quando os *atos sociais* estão inequivocamente imbricados com os fatos econômicos. Tamanha afinidade eletiva se intensificou especialmente a partir do debate sobre desenvolvimento econômico industrial⁹¹ e mobilidade social no qual foi desenvolvida uma série de estudos comparativos internacionais.

Sob uma perspectiva fundamentalmente funcionalista, esses estudos, originários do contexto acadêmico dos EUA, desenvolveram uma concepção de estratificação das sociedades modernas como sistemas de papéis sociais funcionalmente diferenciados e hierarquizados. O foco central era a questão da integração e coesão sociais a partir da premissa da necessidade social imperativa de manutenção da ordem social. Daí a preocupação com os efeitos não previstos (perturbadores e conflituosos) da eclosão da mobilidade social.

Esse tipo de abordagem teórica funcionalista da estratificação social tende a “explicar”⁹² (justificar) de modo tautológico e reducionista a onipresença e universalidade do fenômeno da estratificação social como uma “necessidade

formação dos salários. Já em relação à desigualdade de rendas do capital, os processos mais importantes são os provenientes da poupança e do investimento, das regras de sucessão e de heranças, do funcionamento dos mercados imobiliários e financeiros.” (PIKETTY, 2014, p. 234 e 239) A busca por parâmetros objetivos de medida e comparação leva ao processo de elaboração de indicadores. Contudo, como ocorre com o uso do **coeficiente de Gini**, o uso de indicadores agregados (que não utilizam outras variáveis de desigualdade e uniformizam diferentes contextos sócio-espaciais) pode gerar distorções e obliterar a compreensão mais precisa da realidade social.

⁹⁰ Muito oportunamente, Goldthorpe (2012) esclarece as distinções fundamentais entre os campos de investigação da economia e da sociologia (especialmente quando o objeto é comum): “Na análise da desigualdade, os economistas centram sua atenção na renda e na riqueza, quem sabe também nas desigualdades no êxito educativo as quais, por meio da teoria do capital humano, tratam como um determinante importante da renda. A esse respeito, se preocupam com a desigualdade em um sentido que se pode qualificar como **atributivo**. A renda, a riqueza e a educação são atributos que têm os indivíduos em maior ou menor grau. Diferentemente deles, os sociólogos tendem a analisar a desigualdade em termos de classe social ou *status*, porque tratam a desigualdade em um sentido **relacional**: isto é, em função das relações sociais nas quais os indivíduos têm maior ou menor vantagem.” (GOLDTHORPE, 2012, p. 45)

⁹¹ Um dos mais representativos e influentes desses estudos foi o de R. Bendix e S. M. Lipset (1958) denominado: Mobilidade Social na Sociedade Industrial. Além da tentativa de dar consistência inovadora teórica e metodológica, esse trabalho trazia dados socioeconômicos quantitativos compilados dos EUA, Reino Unido, Japão. Nas palavras dos autores: “Ao estudar a mobilidade social, analisamos o movimento dos indivíduos a partir de posições dotadas de uma hierarquia, até outras situadas mais acima ou mais abaixo dentro do sistema social. O resultado deste processo pode ser concebido como uma distribuição do talento e os conhecimentos tais que os privilégios e as gratificações vão aumentando proporcionalmente com a dificuldade e a responsabilidade de cada uma das posições.”

⁹² DAVIS e MOORE (1971) argumentam: “A principal necessidade funcional que explica a presença universal da estratificação é precisamente a exigência enfrentada por qualquer sociedade de situar e motivar os indivíduos na estrutura social. Como um mecanismo em funcionamento, a sociedade deve de algum modo distribuir seus membros em posições sociais e induzi-los a executar os deveres inerentes a elas. Deve, portanto, preocupar-se com a motivação em dois diferentes níveis: instilando nos indivíduos adequados o desejo de preencher certas posições e, uma vez nelas, o desejo de executar os deveres que lhe estão ligados.” (p. 115-116)

funcional”⁹³: a estratificação social seria necessária para a reprodução da ordem social, e essa necessita das funções sociais exercidas de modo mecanicamente hierárquico. Como esse tipo de visão sociológica, que atribui primazia à questão da ordem social, tende a analisar a questão da desigualdade exclusivamente como parte do “problema do enquadramento do indivíduo na sociedade” e as atividades humanas, como serviços essenciais ao “funcionamento” de toda sociedade, se diferenciam por sua “agradabilidade”, “complexidade” e “importância funcional”, faz-se necessária a distribuição assimétrica das recompensas como estímulos à adequação societária. Nesse sentido, podemos entender a grau de radicalidade do compromisso analítico dessa abordagem teórica com a ordem social, através do seguinte argumento lapidar:

A desigualdade social é, portanto, um artifício inconscientemente desenvolvido, por intermédio do qual as sociedades asseguram que as posições mais importantes sejam criteriosamente preenchidas pelos mais qualificados. Por essa razão, qualquer sociedade, não importa quão simples ou complexa, deve diferenciar as pessoas em termos de prestígio e estima, e deve, portanto, possuir certa soma de desigualdades institucionalizadas. (DAVIS e MOORE, 1971, p.117)

O problema sociológico crucial desse tipo de abordagem é ignorar a interdependência entre Estrutura e Agência. No afã da descrição objetiva do poder determinístico dos fatores estruturais, os atores sociais (individuais e coletivos) figuram como autômatos previsíveis que reagem de forma passiva e mecânica aos desígnios estruturais. Além disso, a desigualdade social é apresentada como um fato unidimensional e unidirecional: constitui-se como necessidade coletiva racionalizada e sempre se desdobra no melhor ajustamento possível das partes com relação ao todo. Não por acaso, a lógica imperativa do mercado converge para a necessidade estratégica, sempre benigna, de conservação da ordem social, pois a hierarquia de funções e a estrutura de recompensas materiais e simbólicas expressariam valores institucionalizados e internalizados pelos atores sociais.

Entretanto, as sociedades modernas desenvolveram um grau de reflexividade⁹⁴ e

⁹³ É interessante notar o paralelismo dessa estratégia argumentativa com o pressuposto da *escassez* da teoria econômica neoclássica. De acordo com essa perspectiva, as necessidades humanas seriam infinitas, mas os recursos produtivos (por ex.: trabalho, terra, capital.) para satisfazê-las seriam finitos e sempre insuficientes. Teríamos então mais um argumento derradeiro a justificar a pressão necessária ao ajustamento à ordem social inexoravelmente desigual. Assim, a lógica da escassez tende a ganhar validade para todas as ciências sociais, pois não se restringe aos mecanismos de recompensa/estímulo de ordem econômica e se estende ao um conjunto mais amplo de bens simbólicos e culturais (vitais para as identidades e capacidade de escolha dos agentes sociais).

⁹⁴ Penso na abordagem da sociologia reflexiva elaborada por Anthony Giddens e, principalmente, Ulrich Beck. No contexto da alta modernidade, ou reflexiva, a sociedade tende a engendrar tanto novas formas de liberdade como de risco. No que tange diretamente ao nosso tema, Beck (2010) argumenta: “Em

autocompreensão racional de interesses e direitos por parte dos atores sociais que tornam a vida coletiva menos sujeita a “artifícios inconscientes” desse tipo, já que, dentre outros aspectos da vida social moderna, os processos de socialização individualizadora e a institucionalização da política democrática convergem para o exercício reflexivo e crítico dos agentes sociais sobre sua condição socioeconômica e posição social estratificada. Além disso, como a agência social é real e possui progressivamente mais relevância nas sociedades modernas, a percepção dos atores sobre suas condições objetivas possui impacto na estabilidade ou nas demandas por mudanças da ordem social. Especialmente se considerarmos a avaliação por parte dos sujeitos no sentido de “privação relativa”⁹⁵ das suas respectivas situações de classe em comparação com as demais. Todo esse conjunto de fatores sociais em transformação, que podemos denominar de modernidade reflexiva, engendra uma série de tendências desafiadoras para a sociologia das desigualdades sociais.

Outro aspecto decisivo desses estudos de viés funcionalista se concentrava nos efeitos de mobilidade social da estratificação de classes causados pelas mudanças estruturais nos ciclos econômicos do capitalismo industrial. Um relato representativo desse tipo de investigação sociológica parte de Peter M. Blau (1977):

A mobilidade social é o processo através do qual as estruturas sociais se ajustam a condições mutáveis, mudando elas mesmas, na medida em que a mudança estrutural pressupõe que, em termos da concepção empregada, a distribuição das pessoas entre as posições sociais seja alterada, tipicamente como resultado dos movimentos das pessoas entre posições. Por exemplo, as condições produzidas pela Revolução Industrial deram origem a estruturas sociais mais urbanas e industrializadas, e essas mudanças foram causadas por duas espécies de movimentos das pessoas: a migração do campo para a cidade, e a mobilidade ocupacional da agricultura para a indústria. Progressos

relação à interpretação da *desigualdade social* surge uma situação ambivalente da seguinte maneira: tanto para o teórico marxista das classes como para o investigador da estratificação, possivelmente nada de essencial se alterou. As distâncias na hierarquia de renda e as determinações fundamentais do trabalho assalariado continuam sendo as mesmas. Por outro lado, a vinculação a classes sociais passa curiosamente ao segundo plano na ordem de relevância para a ação das pessoas. Os ambientes sociais marcados pela estratificação e as formas de vida cultural definidas pela classe desvanecem-se. De modo tendencial, surgem formas e situações existenciais individualizadas, que obrigam as pessoas a colocarem-se a si mesmas _ por conta de sua própria sobrevivência material _ no centro da criação e da execução de seus próprios planos de vida. Nesse sentido, a individualização acarreta a suspensão dos fundamentos vitais de um pensamento baseado em categorias tradicionais da sociedade dos grandes agrupamentos _ ou seja, classes, estratos ou estamentos.” P.108-109

⁹⁵ O pesquisador emérito Wanderley Guilherme dos Santos (2007) explica o conceito: “Intuitivamente, o conceito de privação relativa é de fácil compreensão: refere-se ao sentimento hospedado no hiato que se interpõe entre a condição de vida, tal como pretendida pelo indivíduo, e aquela que ele considera que deveria ter, por mérito ou compensação social. Educados nos valores de desempenho e recompensa, motores, ambos, do impulso usualmente designado por ambição, não é difícil apreender o que se tende a incluir no termo hiato. E, todavia, convém refletir.” Ver, ainda, o argumento de Albert O. Hirschman (1972) sobre o “efeito túnel” gerado entre expectativas de mobilidade e os ciclos de desenvolvimento econômico.

recentes na tecnologia e na produtividade alteraram a estrutura ocupacional e ampliaram as profissões abrindo canais de mobilidade ascendente em empregos profissionais. (BLAU, 1977, p.272)

Tais pressuposições dos teóricos da sociologia da industrialização se desdobraram em outros aspectos: a “lógica” do industrialismo levaria automática e inevitavelmente a um padrão convergente de desenvolvimento econômico e social para todas as sociedades. De acordo com tal padrão explicativo, as exigências econômicas e tecnológicas do industrialismo gerariam um efeito de padronização sobre as estruturas sociais que convergiria para uma estratificação mais equalizada e uma intensificação da mobilidade social. Ou seja, a industrialização progressiva das relações econômicas impõe a primazia da estrutura ocupacional sobre outros aspectos da vida social. A preponderância do papel ocupacional do indivíduo sobrepujaria outros atributos para a sua posição na estratificação social como: a situação econômica, o nível educacional, prestígio social, padrão de consumo, estilo de vida etc. Assim, uma integração e uma consistência do sistema de estratificação em classe (levando a uma diminuição das desigualdades econômicas) levaria automaticamente a uma alteração das diferenças de *status* (e das desigualdades de avaliação social). Além disso, nas sociedades industriais, atingindo certos níveis de industrialização, as taxas gerais de mobilidades tenderiam a se tornar relativamente altas (com o crescimento de posições intermediárias e dos níveis mais altos da estratificação). Tal padrão societário “aberto” e “meritocrático” concebe o sistema escolar como um mecanismo distribuidor de habilidades e capacidades, requeridas pelo mercado, com vistas ao seu ajustamento funcional com os papéis ocupacionais. Portanto, o alto nível de mobilidade econômica seria consequência inevitável de um novo padrão de divisão de trabalho gerado pela pressão econômica e tecnológica da sociedade industrial.

Esse estado da arte da formulação sociológica foi amplamente problematizado por Goldthorpe (1974). E essas objeções, teóricas e empíricas, têm grande relevância para o desenvolvimento do campo da sociologia das desigualdades e da mobilidade social. Isto é, a partir dos dados empíricos de natureza econômica, mesmo reconhecendo a tendência de menor diferenciação de renda e riqueza, ele inicia seu argumento com a advertência de que a utilização de taxas de retorno econômico pode induzir à subestimação da concentração de renda e riqueza nos estratos mais altos da estratificação e a uma superestimação do grau de nivelamento econômico. Ao mesmo tempo, a crença num processo intrinsecamente industrial (econômico) para o

nivelamento social negligencia as dimensões política, insitucional e social do problema. Além disso, a comparação entre as sociedades industriais indica graus menores de integração e nivelamento da estrutura social do que o esperado. Nessa linha de contra-argumentos, Goldthorpe apresenta uma questão decisiva para os estudos de mobilidade (inclusive para o caso brasileiro recente):

Essa evidência se refere àquilo que se tornou conhecido como a ‘nova classe trabalhadora’. Sugere que as vantagens apreciáveis obtidas em renda e nos padrões de vida em geral recentemente alcançados por certos setores da mão-de-obra manual não foram em sua maior parte acompanhadas por mudanças em seus estilos de vida, de tal maneira que a sua posição de *status* tivesse sido aumentada proporcionalmente à sua posição *econômica*. Em outras palavras, há evidência da existência de barreiras culturais e, em particular, ‘sociais’ entre a ‘classe trabalhadora’ e a ‘classe média’ inclusive nos casos em que as diferenças materiais imediatas desapareceram. (GOLDTHORPE, 1974, 239)

Ele chama atenção ainda para algumas tendências econômicas e sociais que se fortaleceram ao longo do século XX: a) para além das diferenças de renda, ampliam-se as distinções de *poder* e *prestígio* (via autoridade gerencial) dentro do sistema produtivo; b) os grupos em posição de reivindicar *status* superior geralmente tiram vantagem disso e impõem “barreiras sociais”⁹⁶ aos outros; c) as diferenças em termos de estilo de vida e cultura tendem a se acentuar por meio da intensificação do recrutamento ocupacional (especialmente na classe de serviços) via realizações educacionais. Em suma, todos esses aspectos analíticos e empíricos relacionados, considerando seus impactos em termos de mobilidade social, Goldthorpe adverte:

Uma taxa aumentada de mobilidade intergeracional em sociedades avançadas tende a ser associada a certa limitação da mobilidade intrageracional ou ‘de carreira’. Na medida em que a educação se torna uma chave determinante das realizações ocupacionais, as oportunidades de ‘subir na vida’ para aqueles que começam numa posição baixa estão inevitavelmente diminuídas. Assim, pelo menos para aquela larga proporção de trabalhos de pouca especialização e de qualificações educacionais ‘comuns’, a sociedade industrial parece estar crescendo significativamente menos ‘aberta’ do que acontecia no passado. (GOLDTHORPE, 1974, 241)

Portanto, a partir desse conjunto de questionamentos sociológicos interpostos por Goldthorpe (1974) podemos ampliar nosso quadro de referências para além da perspectiva funcionalista para a qual as posições ocupacionais são estratificadas por meio de variáveis socioeconômicas (principalmente renda e escolarização) que

⁹⁶ A partir das proposições de Giddens, temos as hipóteses como: “**fechamento social**” representado pela predominância de um fluxo de mobilidade de “curta distância” de classe; “**zona de contenção**” do fluxo de mobilidade em ocupações manuais e não manuais, neutralizando-se uma mobilidade vertical mais intensa das classes mais baixas para as mais altas; “**contramobilidade**” do fluxo, com a mobilidade concentrada na fase inicial da carreira “compensada” por mobilidade descendente. (GIDDENS, 1989).

expressariam diferentes expectativas de recompensas materiais e simbólicas (normativas) predominantes no sistema social ultrapassando também os limites da sociologia da industrialização, na qual prevalece a lógica unilateral dos imperativos funcionais derivados dos processos de diferenciação social e industrialização.

Ou seja, o quadro teórico da sociologia funcionalista tenta explicar as taxas e os padrões de mobilidade social a partir de respostas sociais a certos “imperativos” funcionais. Segundo essa narrativa, as economias industrializadas, e seu permanente processo de inovação tecnológica típicos das sociedades modernas desenvolvidas, imporiam alguns requisitos obrigatórios aos sistemas educacionais e ao mercado de trabalho, afetando os regimes de mobilidade. Tais pressuposições funcionalistas podem ser sintetizadas assim: 1- O desenvolvimento econômico produziria uma demanda inevitavelmente crescente por profissionais qualificados, exigindo um uso crescentemente eficiente desse “capital humano”⁹⁷, independentemente de seu posicionamento na estrutura de classes. Tal processo levaria à expansão da provisão educativa e dos sistemas educacionais com a finalidade de fomentar a “igualdade de oportunidades educacionais” e a seleção profissional baseada no “mérito”. Segundo esse roteiro, a associação entre origem de classe (com seus recursos e vantagens desiguais) e o nível de sucesso educacional das pessoas tenderia a diminuir com o tempo. 2- A eficiência produtiva do regime industrial também exigiria a prevalência de uma “seleção meritocrática” no mercado de trabalho. Isto é, a inserção produtiva das pessoas teria que refletir mais o sucesso (merecido como expressão da capacidade e esforço) do que a dotação (atribuída pelas vantagens e pertencimentos de classe). Dessa forma, a associação entre a realização educacional dos indivíduos e a posição de classe de destino se fortaleceria. 3- Em consequência da vigência hipotética dos pressupostos anteriores, a educação passaria a intervir de modo progressivamente mais intenso na mobilidade de classe intergeracional, fazendo com que as taxas relativas de mobilidade

⁹⁷ Desde as origens do pensamento econômico, com Adam Smith, buscou-se uma correlação entre o capital e os talentos individuais oriundos da formação escolar. Contudo, a articulação de uma teoria sistemática do papel do “capital humano” na produção de produtos e serviços e, conseqüentemente, na retribuição desigual de salários, teve sua origem nos argumentos pioneiros de Theodore W. Schultz (1960). Portanto, o chamado capital humano designa o conjunto de investimentos na formação escolar, no treinamento e na experiência profissional dos indivíduos com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades produtivas. Tal investimento deve permitir o incremento da renda dos agentes econômicos, a maximização da produtividade das empresas e serve, ainda, de indicador de desenvolvimento econômico. A partir dos trabalhos de Gary S. Becker a teoria do capital humano passou a desenvolver estimativas de retorno do investimento educacional. Além da contribuição de Jacob Mincer na elaboração de uma equação para mensuração do impacto da educação nas desigualdades salariais dos indivíduos

tenham mais convergência, redundando no aumento da “fluidez social” total. Se tais pressupostos fossem ativos em realidade, o saldo geral seria um enfraquecimento da força de associação da origem de classe tanto sobre as chances de progressão educacional como sobre o destino social dos indivíduos.

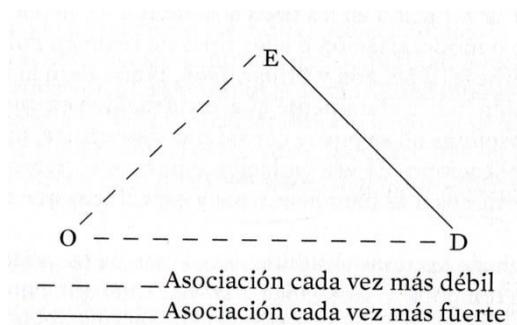


Fig. 2 - Relações de mudança ao longo do tempo entre as origens de classe, o sucesso educativo e as classes de destino pressupostas pela teoria funcionalista da mobilidade social. (GOLDTHORPE, 2010, p.426)

Inclusive, a convergência conceitual e analítica entre a sociologia funcionalista da estratificação e a teoria do capital humano, também possibilita uma série de objeções sociológicas sobre o alcance explicativo desse tipo de abordagem. Primeiro: para a sociologia que investiga a desigualdade e mobilidade sociais, causa profunda estranheza tratar as desigualdades socioeconômicas como *dadas* e referentes, exclusivamente, aos atributos dos indivíduos (capacidades e habilidades incorporadas) e sua produtividade diferencial. Tal “abstração” das condições de origem na reprodução social das desigualdades configura-se como exemplo cabal de viés ideológico; segundo: na sua versão mais crua, a teoria do capital humano advoga o pressuposto de que a formação da desigualdade de capital humano pode ser tratada em termos estritos pela dinâmica de mercado⁹⁸, ou seja, rejeita *a priori* a intervenção do Estado e os investimentos públicos em educação como inúteis. Por essas razões críticas:

⁹⁸ Como argumenta o economista Thomas Piketty: “Omitindo a questão das origens dessa desigualdade. A teoria do capital humano afirma apenas que o trabalho não é uma entidade homogênea e que diferentes indivíduos, pelas mais variadas razões, são caracterizados por diferentes níveis de capital humano, ou seja, por diferentes capacidades de contribuir para a produção de bens e serviços demandados pelos consumidores. Dada essa repartição da população em diferentes níveis de capital humano (a oferta de trabalho) e essa demanda por diferentes tipos de bens e serviços que permitem produzi-los (a demanda de trabalho), os sistema da oferta e da demanda determina os salários associados aos diferentes níveis de capital humano e, assim, a desigualdade de salários. Logo, a noção de capital humano é bastante genérica, pois inclui as qualificações propriamente ditas (diplomas etc.), a experiência e, de maneira mais ampla, todas as características individuais que afetam a capacidade de se integrar ao processo de produção de bens e serviços demandados.” (PIKKETY, 2015, p.78) E ainda: “Para Gary Becker e seus colegas, a aquisição de capital humano assemelha-se antes de tudo a um investimento de tipo clássico: se o custo do investimento (preço de um professor, despesas com matrículas universitárias, duração dos estudos etc) for

Essas recomendações parecem *a priori* surpreendentes para quem está acostumado a refletir em termos de reprodução intergeracional da desigualdade e de desigualdade de oportunidades em relação à educação. (...) O ensino básico obrigatório é sem dúvida a redistribuição eficiente mais importante, e os trabalhos sobre crescimento e convergência sugerem que, sem essas políticas, não teria havido a progressão considerável dos padrões de vida nos países ocidentais a partir do século XX. (PIKKETY, 2015, p.90-91)

Corroborando essas críticas de natureza teórica e conceitual, novas evidências empíricas derivadas de pesquisas sociológicas respaldadas em metodologias e técnicas inovadoras, não só não confirmaram as teses funcionalistas como as confrontaram decisivamente. Nas palavras da principal referência mundial na pesquisa de mobilidade social:

Pode-se dizer que até a década de 1970⁹⁹ esta teoria proporcionava uma maneira bastante coerente de compreender a evidência derivada da investigação sobre a mobilidade. (...) No entanto, as descobertas de investigações posteriores – muito mais elaborados e também mais importantes – são de tal envergadura que questionam seriamente vários aspectos desta teoria. (GOLDTHORPE, 2010, p.427)

Tais questionamentos sistemáticos ao modelo funcionalista de explicação (suas premissas e pretensões preditivas) da desigualdade e mobilidade sociais podem ser sintetizados assim: a) diferentemente do afirmado pelo industrialismo, as mudanças que ocorrem na associação entre origem e destino sociais não são do tipo “direcional” (com clara tendência a uma maior ou menor fluidez em conjunto), mas são mais episódicos do que sustentados e não se observam em todas as sociedades; b) de uma perspectiva transnacional, os “regimes endógenos de mobilidade” das sociedades modernas apresentam um grau surpreendente de semelhança nos padrões gerais das taxas relativas. As sociedades econômica e tecnologicamente mais desenvolvidas, contrariamente ao previsto, não demonstram níveis de fluidez social maiores do que as menos desenvolvidas; c) quando se destaca o papel da variável educacional nos processos de

inferior ao ‘retorno’ desse investimento (salário suplementar que esse capital humano permite obter), o mercado saberá encontrar os fundos necessários para financiar esse investimento rentável, assim como prevê o modelo do mercado de crédito perfeito no caso de investimentos em capital físico.” (Idem, p.89)

⁹⁹ O próprio Goldthorpe, em outro contexto argumentativo, contextualiza o “estado da arte” das ciências sociais sobre a desigualdade: “Durante o longo período de expansão transcorrido entre o final da Segunda Guerra Mundial até a década de 1970 se sustentou de modo generalizado a crença de que as desigualdades sociais, tanto de condição como de oportunidades, diminuiriam no longo prazo. Desde que a economia considerou que a ‘curva de Kuznets’ mostrava que a desigualdade de renda havia aumentado na ‘transição’ para o industrialismo, porém que, no entanto, diminuiria à medida que se produzisse um crescimento econômico continuado. (...) Na sociologia, os teóricos do industrialismo e do pós-industrialismo expressaram afirmações análogas. (...) Desde a década de 1980 em diante, estas ideias otimistas tem sido cada vez mais questionadas por economistas e sociólogos por igual, na medida que vão aparecendo evidências de que as desigualdades sociais mostravam em muitos aspectos uma forte persistência, se não uma tendência a aumentar.” (GOLDTHORPE, 2012, p.43-44)

mobilidade, não temos o fortalecimento da associação educação e destino. Ou seja, o mecanismo determinante da fluidez social aparece como diverso de uma “meritocracia baseada na educação”.

Isto é, o que a sociologia funcional industrialista formulou foi um conjunto de teses (pressupostos) sobre como deveriam se comportar as principais variáveis envolvidas no processo mantidas as condições socioeconômicas virtuosas da expansão industrial e tecnológica do capitalismo. Na dinâmica triangular das variáveis Origem Social, Realização Educacional e Destino Social, deveria descrever o arrefecimento da influência da origem sobre a escolarização e posição social futura e o recrudescimento do poder da “igualdade de oportunidades educacionais” no sentido de ampliação de chances de oportunidades sociais. Entretanto, o “efeito de interação” real (e não hipotético) desses fatores sociais, corroborado por evidências empíricas nacionais e transnacionais, parece indicar um cenário bastante diverso do previsto. Goldthorpe se posiciona na polêmica, apresenta uma hipótese para tal discrepância empírica e analítica e justifica sua estratégia explicativa:

Uma possível interpretação desse efeito é que a força de associação entre origens e destinos sociais varia inversamente com o nível de realização educacional dos indivíduos. (...) Entretanto, pode-se apresentar uma interpretação alternativa preferível: a saber, que a associação entre educação e a classe de destino varia em função da classe de origem, sendo mais fraca quanto mais vantajosa for a origem. (...) Não há um modo estatisticamente rigoroso de decidir entre as duas interpretações, porém parece lógico condicionar a decisão à variável, isto é, às origens de classe, que é prévia na suposta sequência temporal. Ademais, no contexto da regressão, condicioná-la às origens parece o mais coerente com a análise geral do tratamento dos efeitos de interação a favor de condicioná-la às variáveis ‘intrínsecas’ _ isto é, aquelas para as quais os níveis dos indivíduos devem se apresentar como dados _ e centrar-se logo nos efeitos na variável dependente, em cada nível ‘intrínseco’, dessas variáveis explicativas nas quais razoavelmente os indivíduos poderiam estar num nível diferente. No caso que nos ocupa, o importante é que ainda que os indivíduos não possam escolher suas origens de classe, se têm certo grau de escolha, sujeito desde logo à vários constrangimentos, é sobre o nível de sua realização educacional. (GOLDTHORPE, 2010, p.430)

Diferentemente desse tipo de orientação, a formulação teórica e metodológica da sociologia britânica se referenciava na tradição sociológica clássica. A partir de uma perspectiva sociológica que se apropriou de forma multifacetada do legado weberiano, sucessivas gerações de sociólogos desenvolveram estudos de perspectiva sintética

(reunindo aspectos materiais e normativos¹⁰⁰) sobre a estratificação e a mobilidade que conjugavam inovações teórico-conceituais e metodológicas (especialmente o instrumental estatístico de coleta e análise de dados). Nesse sentido, a obra de Goldthorpe constitui-se como referência fundamental para *todos* os projetos de pesquisa na área de estudos de classe e mobilidade. Porque, além de se ater sistematicamente à adequação das proposições teóricas às evidências e descobertas empíricas, o sociólogo inglês rejeita as formulações teóricas que operam “do macro ao macro”, tornando a agência humana e a ação individual epifenômenos da estrutura social. Por tudo isso, ele explicita o seu projeto de formular uma “teoria melhor da mobilidade social”, a partir da rejeição aos pressupostos funcionalistas:

Considero como requisito primordial que se proporcione para a teoria tantos microfundamentos explícitos como seja possível. Isto é, a teoria deve aspirar a descrever como as regularidades que são empiricamente demonstráveis nas taxas de mobilidade relativas e na natureza e grau de sua mediação pela educação derivam-se das tendências centrais dos cursos de ação que seguem as diferentes categorias de atores implicados. Ademais, opto por proceder me baseando na teoria da ação racional, porque se obtém muitas vantagens em termos interpretativos e explicativos quando se pode tratar a ação como racional, em um sentido em todo caso subjetivo e limitado, em lugar de concebê-la exclusivamente em termos da internalização pelos atores de valores de culturas ou subculturas particulares ou de seu compromisso com normas sociais. (GOLDTHORPE, 2010, p.431-432)

Uma das características centrais dessa frutífera abordagem (também conhecida como *Programa Nuffield*) consiste na construção de esquemas de estratificação de classe que incorporam as principais divisões produzidas pelo sistema produtivo e pelo mercado, com o intuito de investigar o efeito dessas divisões sobre os padrões de mobilidade social e progressão educacional.

Nesse sentido, a formulação de esquemas de classe, vital para a descrição e explicação das desigualdades e para a hipótese de mobilidade, tornou-se tributário de dois conceitos sociológicos decisivos de origem weberiana: a) situação de classe: que se refere à posição econômica e às possibilidades de empregabilidade, treinamento, qualificações, estabilidade e mobilidade e b) situação de trabalho: envolvendo o conjunto de relações estabelecidas na esfera da produção ou emprego (especialmente a posição ocupada na divisão do trabalho). Nas palavras de Goldthorpe (1992):

¹⁰⁰ Partindo dessa compreensão sintética, os conceitos weberianos de situação de classe e classe social serão apropriados com a finalidade de investigar como as relações econômicas que estruturam desiguais situações de classe se interligam a relações não econômicas. E nesse sentido a noção de classe possibilitaria a conexão empírica entre classe e *status*.

A meta do esquema de classe é diferenciar posições dentro dos mercados de trabalho e unidades de produção ou, mais especificamente, pode-se dizer, diferenciar tais posições em termos das relações de emprego que elas possuem. (GOLDTHORPE, 1992, p.37)

Esse modelo de esquema de classes opera com uma série de importantes distinções conceituais e analíticas: as diferenças de condições entre empregador, autoempregado e empregado (e nesse conjunto são inseridas as distinções de classe a partir da regulação das relações de emprego ou contratos de trabalho; o grau de qualificação ou perícia exigido pelas atividades; os tipos de recompensas). A análise de classes possibilitada pelo esquema de classificação se fundamenta na ideia de identidade demográfica de classe. Nesse sentido, as classes corresponderiam a

coletividades que são identificadas através do grau de continuidade com que, em consequência dos padrões de mobilidade e imobilidade de classe, seus membros estão associados com grupos particulares de posições no tempo. (GOLDTHORPE, 1983, p. 467)

Desse modo, a partir dessa fundamentação teórica e metodológica e da pertinência empírica de suas categorias, pretendemos desenvolver uma explicação sociológica (combinando classificação de classe e levantamento de dados) do padrão de mobilidade intergeracional dos egressos do IFF.

2.3 Estratificação em classes e mobilidade social: a evolução teórica e operacional

No caso das pesquisas sobre a mobilidade social, o parâmetro fundamental tende a se concentrar nas desigualdades de posição, *status* sócio-profissional e de renda do trabalho. Por isso, a tendência predominante nos estudos de mobilidade é privilegiar abordagens quantitativas se especializando na função descritiva e na classificação de tipologias por meio da verificação de relações estatísticas significativas entre as variáveis componentes dos modelos. Essa tendência do campo da sociologia desenvolveu toda uma linguagem probabilística sobre as chances, graus, taxas, níveis médios, padrões de distribuição, além de elaborar um conjunto de indicadores e índices socioeconômicos e educacionais.

Por conseguinte:

A área de estudo que usualmente denominamos 'Mobilidade Social' é, em essência, definida como o estudo das desigualdades de oportunidades. Pode-se dizer que seu objetivo central é trabalhar a distinção analítica entre uma dimensão visível e explícita, expressa pelas taxas brutas de destino e recrutamento de diversos extratos sociais, e uma dimensão mais profunda e oculta, expressa pelas chances relativas de se atingir dadas posições na

Do ponto de vista da explicação sociológica do fenômeno da mobilidade social, a passagem da estratégia descritiva baseada em taxas brutas para taxas relativas evidencia-se como uma decisiva sofisticação metodológica, pois, apesar do uso das taxas absolutas ser válido para descrever mudanças estruturais de uma sociedade, esse recurso metodológico não ajuda a mensurar a associação estatística entre classes de origem e de destino e, com isso, o padrão de desigualdade de oportunidades na forma de disparidade das vantagens relativas que as classes mais privilegiadas têm sobre as chances de mobilidade das classes subalternas. A abordagem sociológica da mobilidade social a partir da análise das taxas relativas possibilita estabelecer com precisão o padrão geral de mobilidade, as principais barreiras e o grau de fechamento social de uma dada sociedade. Essas distintas dimensões analíticas correspondem às “duas faces” do fenômeno da mobilidade social: absoluta e relativa. A primeira refere-se aos percentuais totais (taxas brutas) de mobilidade social entre as classes sociais de origem e destino, ou seja, tendem a refletir as distâncias das distribuições de classe entre as gerações. A segunda diz respeito as razões de chances, aos padrões de associação relativos de origem e destino e a fluidez social de uma sociedade.

Essas mudanças incrementais na pesquisa sobre mobilidade social tem a finalidade de construir modelos que se ajustem adequadamente aos dados observados. Atendendo a essa lógica, observamos a transição do “modelo de mobilidade perfeita” (o padrão de mobilidade investigado por meio da “razão de mobilidade” entre os fluxos observados e esperados) para o “modelo de realização de *status*” (que passa a caracterizar a mobilidade como preferencialmente uma questão do peso das origens sociais nas chances de mobilidade/*status* ocupacional; com destaque para a correlação entre educação e realização ocupacional) e daí para o “modelo de mobilidade quase-perfeita” (que qualifica o peso da herança social a partir do conceito de quase-independência entre origem e destino).

Novos instrumentos foram formulados como as “tabelas de mobilidade ocupacional” e os “índices de mobilidade”. Como a mobilidade social é um fenômeno que se desenrola no tempo, temos dois tipos principais: a *mobilidade intrageracional*, isto é, as alterações nas posições sociais ao longo da trajetória profissional de um

indivíduo comparativamente aos membros da sua geração e a *mobilidade intergeracional*, quando a posição social de destino de um indivíduo é comparada com a posição social de origem da família. Em ambos os casos deve se produzir comparações analíticas entre as posições herdadas, as posições alcançadas e os meios de mobilidade. Tal procedimento está relacionado com a construção de *índices de mobilidade* e o manejo dos indicadores de velocidade (que medem o número de estratos sociais percorridos por indivíduos ou grupos num determinado tempo) e generalidade (a quantidade de indivíduos ou grupos que se movem entre os estratos sociais) do processo.

A partir da construção desses instrumentos analíticos e operacionais, a sociologia da mobilidade social desenvolveu um grande repertório de pesquisas internacionais e comparativas. Foram construídas taxas de mobilidade social entre gerações, tendo como referência os processos de aquisição de *status* social. Sua questão norteadora fundamental: quais são os fatores sociais (e seus respectivos graus de influência) atuantes na determinação da posição social dos atores sociais? Do ponto de vista metodológico, as variáveis principais (como escolaridade, renda ou profissão dos pais) passam a ser avaliadas em escalas numéricas de *status* socioeconômico por meio de análises estatísticas de regressão e dependência. A principal tarefa a ser executada: decompor o processo de correlação entre variáveis em avaliações de influência. Portanto, a questão mais geral sobre os fatores sociais determinantes entre as posições de origem e destino dos atores desdobra-se na investigação sobre a força da correlação entre variáveis sociais das origens de classe das famílias e dos indivíduos.

Na literatura sociológica, para o propósito descritivo e analítico da mobilidade social, a questão da estratificação em classes apresenta-se como uma referência fundamental. Por isso, o ponto de partida para tal cruzamento de variáveis depende do modelo de classificação em classes teoricamente coerente e adequado aos dados. O modelo consagrado para tal tarefa é aquele denominado EGP (em homenagem aos pesquisadores: Erikson, Goldthorpe e Portocarero).

A especificidade sociológica da proposta de classificação ocupacional em classes denominada EGP consiste na:

Forma de entender algo que é definido como conflito intrínseco às relações de trabalho. Uma distinção essencial na elaboração do esquema é aquela relativa ao estabelecimento da natureza das relações de emprego, que diz

respeito ao tipo de regulação que adotam, ou seja, se elas são regidas por relações de serviço (*service*) ou trabalho (*wage-labour*). Um dos princípios para distinguir os dois tipos de contrato seria a assimetria informacional envolvida nos fluxos cotidianos de trabalho, ou seja, as possibilidades de supervisão direta do trabalho envolvida em uma ocupação específica. (...) Outras características marcantes seriam a menor estabilidade do emprego e as menores possibilidades de mobilidade econômica. O contrato de serviço, por sua vez, envolve uma assimetria informacional relativamente grande, sua inserção se dá em um contexto burocrático que envolve uma troca de mais longo prazo e que se realiza de forma difusa. Os retornos não são ligados diretamente à produtividade, mas também a elementos prospectivos, como promoções, segurança, estabilidade. Usualmente, as tarefas estão ligadas ao exercício de autoridade delegada, onde é necessário deter um tipo de conhecimento específico e *expertise* para atuar. (...) Fora esses tipos de inserção, via mercado, os autores da proposta também se esforçam para entender o vínculo que não passa necessariamente pelo emprego. Um primeiro tipo de inserção relacionada a essa questão é o trabalhador por ‘conta própria’, que tem em seu trabalho uma relativa autonomia e o controle dos meios de produção e das condições de trabalho. A tipologia ocupacional EGP preocupa-se em compreender essa dimensão de forma explícita, apesar do principal foco analítico estruturante da tipologia ser a venda de trabalho no mercado. As outras categorias presentes na tipologia têm a marca da tentativa de entendimento do impacto da divisão dos setores econômicos da divisão do trabalho, com o foco em trabalhadores ou proprietários do meio rural, algo relativamente residual nas economias mais desenvolvidas, mas ainda presente, em termos tanto de mão de obra ocupada como de geração de riqueza, em contextos como o brasileiro. (CARVALHAES, 2015, p.676-677)

Portanto, diferentemente das tipologias de classificação ocupacional centradas principalmente nas variáveis renda e escolarização, a proposta EGP se compromete a explicitar e incorporar na estratégia explicativa da estratificação em classes a lógica relacional e conflitiva estruturada a partir da divisão social do trabalho. Por isso, a incorporação das características das relações de emprego torna o quadro mais complexo ao destacar as assimetrias de informação, direitos e poderes associados aos tipos de contrato e às rotinas produtivas por ele reguladas. A questão da supervisão torna-se relevante para retomar a clássica divisão entre os trabalhadores de “colarinho branco” e os de “colarinho azul”. Tanto no sentido de maior ou menor proximidade com o trabalho manual (qualificado ou não), do poder de controle do trabalho alheio (exercício da autoridade delegada), da possibilidade de administração das incertezas ligadas à produtividade (que obedece, em última instância, a fatores macro e micro econômicos que não dependem dos atores produtivos diretos) e também das chances de negociação com os proprietários. As diferenças de *status* ocupacional entre os regulados por essas formas distintas de contrato se referem às desigualdades nos itens estabilidade e progressão profissional, relacionados principalmente a carreira dos profissionais e gerentes. Assimétricas essas que se estruturam, e se justificam, pela exigência e posse do “atributo” conhecimento científico e técnico. Também merece destaque os trabalhadores

por “conta própria” que se caracterizam por certa ambivalência de poder: o controle sobre os meios e condições produtivas diretas, combinado com a situação limiar de precarização de direitos sociais e vulnerabilidade regulativa.

O destaque às funções produtivas e profissionais do âmbito rural (trabalhadores manuais não qualificados e pequenos proprietários) é de especial valia para o contexto socioeconômico brasileiro, pois ainda repercutem na nossa sociedade os “ecos” da massiva e intensa mobilidade social estrutural do século XX, que consistiu basicamente na acelerada “fuga” do campo (caracterizado pelo trabalho manual não qualificado associado às funções agrárias, no contexto predominante de pobreza rural) para os centros urbanos (nos quais prevalecia as oportunidades produtivas e precárias ligadas ao trabalho manual não e semi-qualificado, que vigorava para a maioria dos trabalhadores excluídos do *status* da “cidadania regulada”).

Partindo do pressuposto trivial de que diferentes “posições” na estratificação socio-ocupacional equivalem a assimétricos recursos e oportunidades de mobilidade, a estrutura de classes tende a condicionar os padrões e taxas de mobilidade de modos distintos: o formato da estrutura - os “tamanhos” das diferentes classes determinam o grau e a natureza das oportunidades “objetivas” de mobilidade social; as estruturas de classe condicionam a mobilidade da perspectiva dos atributos típicos das posições que conformam, ou seja, as oportunidades relativas de mobilidade dos indivíduos de diferentes origens de classe. A estrutura de classes não só estabelece as condições mais ou menos favoráveis às estratégias de mobilidade dos indivíduos, como também erigem “barreiras” e “filtros” às pretensões sociais dos “competidores”. Por isso, a importância de esclarecer o poder determinante das relações de emprego na diferenciação de classes sociais. Devido a essa linha argumentativa, Goldthorpe reforça a perspectiva metodológica EGP, relacionando os diferentes constrangimentos de recursos de classe com distintas estratégias de mobilidade:

A divisão principal que deve ser feita é entre, por um lado, uma classe trabalhadora integrada por empregados em ocupações em geral manuais e não manuais de grau baixo inferior e, por outro, um assalariado integrado por empregados profissionais e diretores. Os primeiros se vinculam tipicamente a seu empregador ou organização de trabalho por meio de um contrato que implica um intercâmbio específico e a curto prazo de quantidades limitadas de trabalho por salários calculados sobre a base do trabalho e do tempo. Os segundos se vinculam tipicamente por meio de um contrato que implica um intercâmbio difuso e de longo prazo no qual o empregado presta um serviço à organização empregadora por uma compensação que, além do salário e de outras retribuições, inclui também importantes elementos prospectivos. (...)

Também pode-se distinguir outras classes de empregados que são intermediárias entre a classe operária e o assalariado no sentido de que a regulação do emprego nas posições que ocupam tendem a ser mistas e incluir elementos tanto do contrato de trabalho como da regulação de serviço. Estas classes compreendem tipicamente empregados não manuais de rotina nas fronteiras, por assim dizer, das burocracias profissionais e de gestão e empregados em postos de supervisão manuais ou técnicos de nível inferior. Desse ponto de vista, parece ser o assalariado o que parece poder oferecer um grau maior de vantagem como classe de origem, e a classe operária um grau menor, especificamente com relação aos recursos que seus membros podem manejar em virtude das posições de classe que ocupam. (...) Por todas essas razões, portanto, as estratégias de mobilidade que perseguem a partir do assalariado serão as que tenderão a estar menos constrangidas pela disponibilidade de recursos, enquanto as estratégias perseguidas pela classe operária tenderão a estar mais constrangidas nesse sentido. (...) Assim, ainda que se possa pensar que as estratégias de mobilidade dos indivíduos com origem nas classes intermediárias estejam menos constrangidas que as dos indivíduos de origens operárias, o grau de constrangimento tende a variar mais com a adequação do tipo de recursos disponíveis para as estratégias particulares que se tenham concebido. (GOLDTHORPE, 2012, p.434-435)

Isto é, o enfoque analítico do esquema EGP, ao incorporar esse conjunto de características distintivas das relações de emprego e a associação entre o tipo de trabalho e a forma típica de regulação, torna-se um instrumento de pesquisa teoricamente mais consistente (do que os esquemas de classe de hierarquia unidimensional) e empiricamente valioso (possibilitando destacar as taxas de mobilidade relativa). Portanto, a escolha pela tipologia EGP justifica-se¹⁰¹ por se demonstrar analiticamente satisfatória, flexível do ponto de vista empírico, sendo testada em sua validade em diversos contextos e objetos de pesquisa. Ou seja, tal proposta de estruturação de classes segue a seguinte estratégia: estabelece critérios ocupacionais, operacionaliza uma tipologia combinando ocupação, posição da ocupação e setor de atividade econômica, com vistas à explicação dos padrões de desigualdades e de mobilidade. Sua pretensão explicativa consiste em elucidar as formas pelas quais as

¹⁰¹ O sociólogo Flávio A. de Oliveira Carvalhaes empreende uma relevante análise crítica do modelo EGP com vistas ao entendimento da pertinência dessa tipologia ocupacional para o contexto brasileiro. Fazendo uso da metodologia das “classes latentes”, Carvalhaes expõe a utilidade e os limites da aplicação do esquema à singular realidade sócio-ocupacional brasileira. Concluindo que: “Acreditamos que os resultados apresentados mostram que as ressalvas feitas, inspirada na literatura mobilizada, têm ressonância empírica. Acreditamos que o principal resultado que encontramos foi a explicitação da marca da informalidade no mercado de trabalho brasileiro e como ela se relaciona com a tipologia ocupacional utilizada. Por outro lado, o esquema EGP tem um bom desempenho na captação de situações que se relacionam com o autoemprego, mas, por outro, não consegue captar de forma clara tendências representativas ao emprego, o que, supostamente, a tipologia faria por definição. Outro resultado que chama a atenção, deve-se à variáveis relacionadas à administração pública. (...) podemos apontar que isso se deve a uma heterogeneidade de contratação do setor público [entre concursados e prestadores de serviço para o setor público]. As duas situações implicam posições de classe distintas. (...) Esse tipo de evidência aponta para o papel direto do Estado na estruturação de posições no mercado de trabalho e na geração da desigualdade.” (CARVALHAES, 2015, p.698)

estruturas de classe “distribuem” as oportunidades de mobilidade reveladas pelas taxas de mobilidade absoluta (que tendem a variar no tempo e espaço), como também busca enfatizar o “princípio de diferenciação” das estruturas de classe que constroem as estratégias de mobilidade dos agentes e impactam nas taxas relativas de mobilidade (ou nos regimes endógenos de fluidez social das sociedades, que tendem a ter um padrão mais duradouro).

No contexto acadêmico brasileiro, o campo de investigação de mobilidade social tratou tais questões a partir de diferentes “ciclos” teórico-metodológicos: o primeiro ciclo, em vigor entre as décadas de 60/80 do século XX, foi marcado pelo debate sobre as conexões causais entre desenvolvimento econômico e mudança social e pela estratégia metodológica de quantificação da intensidade e direção da mobilidade ocupacional (mediante matrizes de mobilidade); o segundo ciclo sociológico desenvolveu modelos de realização de *status* e escalas métricas para medir o *status* socioeconômico das ocupações, operando com a hipótese central da relação causal entre desenvolvimento e a “desestratificação”; no terceiro ciclo prevalece o modelo que articula o processo de mobilidade à estrutura das classes sociais, indicando as tendências predominantes da sociedade brasileira: a mobilidade de “curta distância” e de tripartição da estrutura de classes no Brasil (rural/manual/não-manual).

As principais referências desse contexto são: José Pastore que analisou, a partir dos dados da PNAD, as mudanças na mobilidade social e na estrutura ocupacional brasileira através da estratificação de grupos de *status*, de acordo com seus referenciais de renda e educação; Celi Scalon que descreveu as principais barreiras de mobilidade e discutiu os padrões de mobilidade cruzando as variáveis de classe e gênero; Ricardo Paes de Barros¹⁰² que liderou um conjunto de pesquisas inovadoras do IPEA nas quais demonstrou os efeitos benéficos conjugados das iniciativas governamentais de políticas

¹⁰² Paes de Barros argumenta: “qualquer expansão educacional contribui para a queda na desigualdade em renda trabalho e, conseqüentemente, em renda *per capita*, por meio de dois canais. Por um lado, o formato em U-invertido na relação entre o nível de escolarização da população e o grau de desigualdade educacional implica que qualquer expansão da escolarização para além de certo ponto tenderá sempre a reduzir a desigualdade educacional. Na medida em que trabalhadores com mais escolaridade recebem maiores remunerações no mercado de trabalho, reduções nas desigualdades educacionais levam a reduções no grau de desigualdade em remuneração (*efeito de quantidade*). (...) O segundo caminho pelo qual uma expansão educacional contribui para a queda na desigualdade em renda do trabalho e, conseqüentemente, em renda *per capita*, diz respeito à redução dos diferenciais de rendimento entre trabalhadores com diferentes níveis educacionais. À medida que trabalhadores com educação média ou superior tornam-se menos escassos, o prêmio pela escolaridade mais alta diminui (*efeito preço*).” (PAES de BARROS, 2010, p.40)

distributivas e do salário mínimo, além dos impactos da expansão educacional na redução da desigualdade de renda, na miséria e pobreza; Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg que desenvolveram importantes instrumentos teórico-metodológicos (o esquema analítico do ciclo de vida social, o modelo logístico de progressão escolar, etc.) para descrever os efeitos equalizadores da expansão escolar na estratificação educacional e social brasileira; Carlos Antônio Costa Ribeiro que, a partir da série de PNADs (1973/1982/1988/1996/2008), constatou diferentes intensidades de mobilidade estrutural no Brasil: a contração das classes rurais, a expansão dos estratos manuais e não-manuais urbanos, além de especificar o “mecanismo de composição populacional” da escolarização nacional: a expansão do acesso educacional e o aumento no nível de escolarização da população produzem fluxos crescentes de alunos do nível primário para o secundário e ao superior, o que resulta no aumento da fluidez social no Brasil.

Como vimos, a principal referência sociológica dos estudos empíricos brasileiros sobre a desigualdade de oportunidades é a abordagem neweberiana. Ao longo do século XX diversos esquemas de classificação ocupacional (com diferentes números de estratos) foram operacionalizados para o estudo da mobilidade no Brasil. Tais agrupamentos seguiram a orientação teórica segundo a qual as principais divisões de classificação são: trabalho urbano/rural; manual/não manual; proprietários/não proprietários; trabalhadores qualificados/não qualificados.

Os estudos de mobilidade social e estratificação educacional passaram por várias fases, utilizando vários modelos de classificação socio-ocupacional. Por exemplo, a partir da proposta metodológica de Blau e Duncan (1967) para o contexto americano, alguns pesquisadores fizeram uso de indicadores de status ocupacional (ISEI), depois adaptando para comparações internacionais com base na ISCO (*International Standart Classification of Occupation*) por Gazeboom e Treinan (1992). No contexto brasileiro, Pastore e Valle-Silva fizeram o uso pioneiro da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O esquema de classificação EGP foi usado e modificado por diversos pesquisadores para dados nacionais. A formulação original proposta por Erikson, Goldthorpe e Portocarero (1992) foi utilizada no projeto CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Societies*) e era composto por 11 classes sociais (segundo os critérios: especificidade do conhecimento para tarefa, dificuldade de monitoramento, a propriedade dos meios de produção e o tipo de relação de trabalho e contrato do empregado). Eis o esquema hierárquico (em escala decrescente):

- I. Profissionais de Alta Qualificação;
- II. Profissionais da Baixa Qualificação;
- IIIa. Trabalhadores Não Manuais de Rotina Qualificados;
- IIIb. Trabalhadores Não Manuais de Rotina de Baixa Qualificação;
- IVa2. Proprietários e Empregadores;
- IVc1. Empregadores Rurais;
- IVc2. Pequenos Produtores Rurais;
- V. Técnicos e Superiores de Trabalho Manual;
- VI. Trabalhadores Manuais Qualificados;
- VIIa. Trabalhadores Manuais de Baixa Qualificação;
- VIIb. Trabalhadores Rurais.

Esta é a origem do esquema de classificação com sete estratos de classe social para o estudo dos padrões de mobilidade no Brasil elaborado por Costa Riberiro (2007). Ele o desenvolveu para o caso brasileiro combinando-o com o esquema *CASMIN* e com esquema elaborado por Valle Silva (2003).

A partir dessas referências teórico-metodológicas, Costa Ribeiro (2014) desenvolveu um esquema de classes sintético (com 7 tipos de classe) em ordem crescente na hierarquia sócio-ocupacional: VIIb: Trabalhadores Rurais; IVc: Pequenos Proprietários Rurais; VIIa: Trabalhadores Manuais não-qualificados; IVa+b: Pequenos Proprietários com e sem empregados; V+VI: Técnicos e Trabalhadores Manuais Qualificados; IIIa+b: Não Manual de Rotina; I+II: Profissionais e Administradores. Utilizando esse esquema e com os dados provenientes da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades (PDSD-2008) e da série de PNADs de 1973 até 1996, ele descreve os principais padrões e tendências da estrutura de classes da sociedade brasileira. Utilizando diversos modelos estatísticos e verificando a adequação deles aos dados nacionais, ele estima as chances de imobilidade e mobilidade social por diferentes classes de origem. De um ponto de vista geral, Costa Ribeiro constata que:

Este padrão implica fortes vantagens para quem tem origem em classes sociais hierarquicamente superiores, ou seja, implica um forte padrão de reprodução de classes entre gerações em que indivíduos com origens hierarquicamente superiores têm chances muito maiores de ascender e de imobilidade, e indivíduos com origens em classe sociais hierarquicamente inferiores têm chances muito menores de ascender e chances altas de imobilidade. (...) Segundo esse modelo, a hierarquia entre as classes é central para definir o padrão de fluidez social brasileiro. Portanto, no caso brasileiro, é um padrão vertical que melhor descreve a fluidez social e determina a desigualdade de oportunidades. (...) O mais importante, me parece ser a ideia de que a hierarquia entre as classes e a imobilidade determinam a desigualdade de oportunidades no Brasil. (...) A elite tem forte propensão de transmitir sua posição de classe para seus filhos. Esse padrão, com hierarquia e imobilidade no topo, indica que a estrutura social brasileira é muito rígida. Há muita mobilidade social em termos absolutos, mas forte associação entre origem e destino. (COSTA RIBEIRO, 2014, p.201 e 204)

2.4 As Desigualdades de Oportunidades Educacionais e de Mobilidade Social: Origens e Destinos

2.4.1 O Debate Sociológico sobre Desigualdades Educacionais: Parâmetros Teóricos, Metodologias de Mensuração e Resultados Empíricos

Segundo Raymond Boudon (1981), a relação entre as desigualdades de oportunidades educacionais e as oportunidades sociais é, por definição, complexa. E isso parece decorrer fundamentalmente do fato de que a dinâmica da “distribuição” das posições sociais no mercado de trabalho se desenrolar por meio de “fatores exógenos” (como o desenvolvimento econômico e tecnológico) ao processo de realização educacional (o incremento no número de anos e níveis de estudo ou transições). Ou seja, as posições sociais estariam social e economicamente pré-determinadas. Portanto, se o indivíduo moderno não pode “escolher” a sua posição social, o que ele (em tese) poderia fazer é decidir sua posição escolar através das escolhas sobre progressão educacional (o típico “sim ou não” sobre a continuidade dos estudos). Contudo, tais processos sociais de decisão de cursos alternativos de ação não se desenvolvem *in abstracto*, e a “liberdade” de escolha educacional não é incondicional (independente das coerções e constrangimentos sociais), ao contrário, sobre as posições escolares insidem formas específicas de desigualdades de oportunidades (com fortes implicações para as chances de mobilidade social dos indivíduos). Isto é, o processo de mobilidade intergeracional deve ser explicado pela combinação do “fator meritocrático” com o peso relativo da herança social. Um dos elementos fundamentais dessa dinâmica da estrutura de oportunidades educacionais diz respeito ao papel desempenhado pelas reformas educacionais e da ampliação dos sistemas escolares (a ampliação de vagas e chances de progressão), típicos das sociedades ocidentais no século XX.

O papel da educação e, especialmente dos processos de escolarização formal via sistemas educacionais, consitui-se como uma das poucas pautas consensuais (tanto socialmente difusas na opinião pública como no meio acadêmico mundial) das sociedades modernas. Para além das dimensões civilizatórias (a socialização individualizadora, a introjecção de regras e valores e autocontrole racional) e cognitivas (o desenvolvimento de competências e habilidades sociais e intelectuais) relacionadas aos processos educativos, a escolarização formal parece sintetizar todas as expectativas de mudança social equalizadora das desigualdades sociais. Figurando, inclusive, como

fator determinante das possibilidades de mobilidade social das populações. Por isso, a importância da noção de igualdade de oportunidades educacionais.

Apesar da consolidação contemporânea desse tipo de percepção equalizadora do papel da educação e dos sistemas escolares, no início da modernidade, a questão da escolarização e seus efeitos sociais pretendidos eram equacionados pelas sociedades de modo bastante diverso. Como argumenta James Coleman, no seu clássico artigo sobre desigualdades de oportunidades educacionais (originalmente em 1968, edição brasileira de 2011), a respeito da programação dualista (estrutura dual: acadêmica x vocacional) do sistema escolar e sua finalidade de reprodução social das desigualdades de classe no contexto anglo-saxão:

Esta comparação entre Inglaterra e os Estados Unidos ilustra claramente o impacto da estrutura de classes no conceito de oportunidades educacionais nessa sociedade. Na Inglaterra do século XIX, o conceito de *igualdade* de oportunidades educacionais dificilmente teria sido considerado; o sistema estava concebido para proporcionar oportunidades educacionais *diferenciadas* de acordo com a posição de cada um na vida. Também nos Estados Unidos, a ausência de oportunidades educacionais para negros no sul foi consequência da estrutura feudal e de castas da sociedade amplamente rural. O conceito de oportunidades educacionais diferenciadas, implícito na *Education Act* de 1870 em Inglaterra, parece decorrer de necessidades de dois tipos: as necessidades decorrentes da industrialização, no sentido de uma educação básica para a força de trabalho, (...) e o interesse individual da classe média numa educação melhor para seus filhos. Servia ainda uma terceira necessidade: a de manter a ordem social existente. (COLEMAN, 2011. p.140)

Na sequência de sua argumentação, Coleman descreve as diferentes fases de elaboração social do conceito de igualdade de oportunidades destacando que a complexificação social do conceito tendeu a desafiar o sentido mais básico de igualdade de oportunidades educacionais. Ou seja: numa primeira fase prevaleceu a noção de que as crianças deveriam estar expostas ao mesmo currículo e à mesma escola (especialmente no nível fundamental); no segundo momento de formulação do conceito, foi assumido que “diferentes crianças teriam diferentes futuros profissionais” e, portanto, cada tipo de estudante deveria estar exposto à currículos diferentes (especialmente a partir do ensino médio); na terceira fase, a noção de igualdade de oportunidades passa a focalizar os efeitos das escolas e do ensino nos resultados educacionais dos alunos, abstraindo da análise os “fatores externos” ao sistema escolar (como as classes de origem e suas vantagens desiguais). De acordo com Coleman,

principalmente a partir da iniciativa governamental¹⁰³ de pesquisar a “falta de igualdade de oportunidades educacionais” no contexto americano, o conceito passou por uma “desordem conceitual” tornando explícita a dicotomia entre os investimentos e resultados educacionais. Ou seja, a publicação do referido Relatório confirmava a percepção segundo a qual a “investigação educacional” não estava preparada para “demonstrar quais os elementos que têm efeitos reais na aprendizagem”. Mas a questão decisiva foi que a análise dos “efeitos de *inputs*” passaram a vigorar como parâmetro de avaliação da qualidade escolar (como o tamanho das turmas ou a remuneração dos professores) e das desigualdades de oportunidades educacionais, além da necessidade de incorporar na análise das desigualdades de oportunidades os efeitos “externos” ao sistema escolar. Desde então, as pesquisas desse tipo tiveram que se dedicar à análise da intensidade relativa de influência dos fatores convergentes da escola e divergentes externos a ela.

É nesse sentido que o economista inglês, e referência internacional na pesquisa sobre a desigualdade econômica, Anthony B. Atkinson (2015) nos alerta para a inconsistência intelectual e científica de discutir o problema da desigualdade somente sob o prisma da “igualdade de oportunidades” (abstraindo a “igualdade de resultados”). Tendência deletéria muito frequente na chamada sociologia da educação, pois:

Desigualdade de oportunidades é essencialmente um conceito *ex ante* _ todos deveriam sair do mesmo ponto de partida _, dado que boa parte da atividade de redistribuição se preocupa com os resultados *ex post*. Quem acredita que a desigualdade de resultados é irrelevante considera a preocupação com os resultados *ex post* ilegítima e acha que, uma vez que as condições das pessoas tenham sido niveladas para a corrida da vida, não devemos questionar os resultados. Para mim, isso está errado por três motivos. (...) Primeiro motivo, então, que justifica a importância do resultado é não podermos ignorar aqueles para quem o resultado é um sofrimento _ mesmo que a igualdade de oportunidades *ex ante* realmente existisse. (...)

Precisamos fazer uma distinção entre igualdade de oportunidades competitiva e não competitiva. A última garante que todas as pessoas tenham chance igual de realizar seus projetos de vida *independentes* (...) Em comparação, a igualdade competitiva de oportunidades significa apenas que todos temos a mesma chance de participar da corrida na qual há prêmios desiguais. Nesse caso, mais comum, há recompensas desiguais *ex-post*, e é aí que a desigualdade de resultados entra em cena. É a existência de uma distribuição altamente desigual de prêmios que nos leva a dar tanta importância para garantir que a corrida seja justa. A estrutura de prêmios é, em grande medida, construída socialmente. (...)

¹⁰³O relatório denominado: *Office of Education Survey of Equality of Educational Opportunity*, dentro do mandato da *Civil Rights Act* de 1964.

Finalmente, o terceiro motivo que justifica a preocupação sobre a desigualdade de resultados é que ela afeta diretamente a igualdade de oportunidades para a geração seguinte. (...) Preocupações quanto à desigualdade de oportunidades e à limitação da mobilidade social se intensificam conforme as distribuições de renda e riqueza se tornam mais desiguais. Isso porque o impacto da herança familiar sobre o resultado depende tanto da força da relação entre herança e resultado como da extensão da desigualdade entre heranças familiares. A desigualdade de resultados da geração atual é uma fonte de vantagem injusta recebida pela geração seguinte.” (ATKINSON, 2015, p. 33-34).

O cerne desse esclarecedor argumento de Atkison, mesmo sendo economista (cujo campo de investigação tende a trabalhar com uma lógica atributiva das características e do desempenho social dos indivíduos), consiste em destacar a noção de construção social e relacional das desigualdades e na ênfase sobre o poder das desigualdades de origem (posição, resultados e recursos) sobre as chances de acesso a oportunidades não competitivas e sobre o “aproveitamento” das oportunidades competitivas (que redundam em novas assimetrias de resultados que serão legadas como vantagens sociais de aparência exclusivamente “meritocráticas”). A atenção analítica sobre os resultados desiguais de origem (comporificados na estratificação em classes sociais, por exemplo) deve nos fazer atentar para o fato de que as posições na “corrida” pela realização social são sempre assimétricas tanto do ponto de vista do sucesso ocupacional quanto das possibilidades de progressão educacional. Por isso que Goldthorpe sustenta a posição segundo a qual a variável de origem de classe (e suas vantagens baseadas em resultados progressos) deve ser sempre tratada como a “variável intrínseca” às chances futuras de realização social dos indivíduos.

Portanto, a partir do contexto moderno, até como resposta institucional aos imperativos econômicos e sociais do desenvolvimento, o fenômeno da escolarização progressiva das populações foi sistematicamente redimensionado por diferentes reformas sociais modernizadoras que convergiram na expansão dos sistemas públicos de educação e na tendência à universalização da escolarização fundamental e média. Nesse contexto, a escolarização emerge como o mecanismo fundamental de estruturação social que deve transitar da dinâmica do “*status* atribuído” para o “*status* adquirido”. Tal abordagem sociológica parte da pressuposição que as sociedades capitalistas, em pleno desenvolvimento industrial, tenderiam a uma ampliação de chances de mobilidade social e uma progressiva desassociação entre as origens de classe e os destinos sociais dos indivíduos, tanto em termos de posições sociais como de alcance educacional. Essa concepção sociológica que advoga a conexão direta entre

modernidade e meritocracia, e desdobra-se em um modelo de estratificação social mediante padrões progressiva e exclusivamente meritocráticos, tende a ser sistematicamente confrontado com a força de resistência dos padrões de associação entre origem de classe e o destino social dos indivíduos.

Esse é o cenário controvertido a partir do qual a sociologia se dedicará em investigar e elucidar o peso determinante das origens sociais sobre o alcance educacional e ocupacional dos indivíduos.

Nos anos 1960 e 1970, foram realizados estudos sociológicos pioneiros (Blau e Duncan, 1967) sobre desigualdades socioeconômicas de origem e alcance educacional (inicialmente limitado ao cenário dos EUA). Tal proposta de investigação, mesmo atribuindo protagonismo à questão educacional nas chances sociais dos indivíduos, teve de reconhecer o poder condicionante das origens de classe nas chances futuras desses indivíduos. Ou seja, indivíduos de origens de classe distintas tinham chances desiguais de progressão escolar e de ocupar as posições ocupacionais mais privilegiadas. Recorrendo aos modelos de regressão lineares, esses estudos da desigualdade de alcance educacional se fixaram na análise da distribuição da escolaridade líquida da população, geralmente medida pelo total de anos completos de escolaridade alcançada¹⁰⁴. Essa eficaz estratégia fez emergir dados relevantes que indicavam o aumento consistente no nível médio de escolarização da população ao longo do século XX, como a diminuição das desigualdades relativas de alcance educacional entre vários segmentos segundo: gênero, raça, grupos de renda e entre moradores de regiões urbana e rural. Mesmo nesse contexto da expansão dos sistemas educacionais, ampliação de matrículas e do nível médio da escolarização, a força de associação entre origens sociais e destinos educacionais mostra-se persistente e estável.

¹⁰⁴ Thomas Piketty chama a atenção para as limitações da pesquisa sobre desigualdade educacional (especialmente entre economistas) utilizando como critério os anos de estudo. “Por exemplo, é comum observarmos apenas o número total de anos de estudos, e não o nível da universidade ou a natureza exata do diploma do assalariado. Ora, qualquer empregador tem acesso a esse tipo de informação a respeito de seus assalariados potenciais e sabe a diferença entre níveis de formação muito desiguais, mesmo que correspondam ao mesmo número de anos de estudos observado pelo economista. Além disso, se a natureza exata do diploma for utilizada para mensurar características individuais que não a qualificação de fato proporcionada pelo número de anos de educação _ como a motivação ou a capacidade de trabalho _, segundo a hipótese da teoria da educação por ‘sinalização’, então a observação por parte do economista apenas do número de anos de estudos não permitirá mensurar os critérios de fato pertinentes para o empregador. Essa é uma das limitações tradicionais de qualquer tentativa de explicar a desigualdade de salários a partir das características individuais observáveis: sempre resta um componente significativo da desigualdade total que permanece sem explicação.” (PIKETTY, 2015, p.83)

Contudo, outros pesquisadores (Hauser e Feaherman, 1976) argumentam, ainda no contexto dos EUA, que as transformações sociais e educacionais entre gerações (tanto em termos de nível como de escolaridade média da população) indicariam uma tendência inequívoca de diminuição da associação nas desigualdades de origens sobre os destinos educacionais. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, as características de origem familiar tenderiam a arrefecer seu impacto sobre a variação de alcance escolar. Concluindo, o processo de expansão educacional tenderia a reduzir as desigualdades de progressão educacional da população, porque os efeitos da expansão escolar sobre a escolaridade média dos pais possibilitaria a constituição de ambientes familiares favoráveis e estimulantes para a progressão escolar (especialmente na escolarização fundamental e média) das *coortes* futuras.

Contudo, ao longo dos anos 1980, tal compreensão sociológica que atribuiu primazia aos efeitos equalizadores da modernização e expansão educacional, passa a ser sistematicamente criticada por outras abordagens (com distintos parâmetros conceituais e metodológicos). A partir da contribuição inovadora de R. D. Mare (1980), as metodologias centradas na análise dos anos de estudo completos passam a ser questionadas do ponto de vista teórico-operacional e sobre seus resultados empíricos. Ao reformular a noção de estratificação educacional, Mare irá destacar duas dimensões decisivas e distintas do processo: (i) o volume total de escolarização de uma população e sua variância na distribuição de escolarização; (ii) os mecanismos de alocação diferencial de indivíduos na estratificação escolar propiciando a determinadas classes ocupacionais acesso a níveis mais altos de escolarização. Nesse sentido, Mare (1980) argumenta que a propalada tendência de declínio da associação entre origem social e alcance escolar pode estar relacionada mais diretamente à ampliação geral dos níveis de escolarização em todas as classes (sendo que a situação das classes mais privilegiadas figuraria, no quadro geral, de modo discreto por um “efeito teto”). Isto é, o movimento geral de incremento da escolarização média da população parece dizer respeito a um processo muito distinto dos mecanismos (socialmente intactos e operantes) de alocação diferencial de recursos e oportunidades educacionais entre as classes.

Com o propósito de fazer destacar a especificidade de cada processo e avaliar de modo mais consistente o grau de desigualdade educacional, Mare (*idem*) elaborou um modelo de progressão educacional como uma sequência de transições entre níveis educacionais, dos quais tomam parte os indivíduos (e suas famílias) numa sequência de

tomadas de decisão do tipo sim e não sobre a progressão escolar. Para tanto, ele desenvolve uma metodologia baseada no modelo logístico de continuidade escolar, a partir do qual se torna possível estimar as probabilidades de dar sequência no sistema educacional. Portanto, o alcance de escolarização dos indivíduos passa a ser avaliado por meio de fatores mais complexos ao longo de uma série de transições. Essa estratégia metodológica permitirá destacar os diferenciais de classe de origem nas chances de progressão escolar por nível, independentemente do fenômeno geral de maior equalização escolar via expansão educacional. Em outras palavras, passando a investigar as causas da desigualdade educacional por meio da análise das desigualdades de oportunidades educacionais.

Para destacar os ganhos explicativos da sua abordagem, Mare (1980) contrasta os resultados empíricos diferenciados encontrados, com estimações a partir das mesmas bases de dados, a partir do uso do modelo linear e da aplicação do modelo de transições. Diferentemente da descrição de um cenário de redução uniforme das desigualdades educacionais, os resultados gerados por Mare (*idem*) percebem distintas intensidades de associação entre origens e alcance educacional dos indivíduos: a incidência da desigualdade atua de modo variado em diferentes momentos da transição educacional. Portanto, a análise de Mare pode ser explicada desta forma esquemática: a partir de um modelo de 5 transições, típico do sistema educacional dos EUA, investiga-se as chances de completar a educação básica (T1), de completar o ensino fundamental (T2) e seguir para o ensino médio e completá-lo (T3), verticalizar para o ensino superior (T4) e, completando-o, acessar a transição “última” (T5).

Nesse sentido, o sistema educacional tem a sua função de mecanismo de seleção destacada, pois, independente da proporção de estudantes que progredem em cada uma das transições, torna-se possível apresentar as probabilidades de sucesso independentes entre as transições. Isto é:

Estes estudos, voltados para o caso americano, mostraram que as origens sociais influem de maneira diferenciada em cada uma das transições, cuja direção geral é o enfraquecimento do efeito de origem ao longo das transições, ou seja, o efeito da origem social é mais forte nas primeiras transições, para o ensino básico e secundário. Isto se explica pelo processo de seleção social que faz com que as crianças das classes sociais mais baixas encarem barreiras seletivas severas nas primeiras transições educacionais, o que faz com que só os estudantes mais dedicados e motivados provenientes dessas classes consigam progredir até as posições mais elevadas. Quando as taxas de transição são altas, somente os estudantes menos motivados e dedicados das classes baixas falharão, e quando as taxas forem baixas,

somente os mais dedicados conseguirão progredir. Mare encontrou em efeito constante das origens ao longo das coortes, ou seja, as desigualdades nas transições escolares apresentam níveis semelhantes ao longo do tempo. (MONT'ALVÃO, 2016, p.14)

De acordo com os resultados gerados por Mare (1980), independentemente dos efeitos equalizadores da expansão educacional, pode-se depreender deles que a influência das características sociais de origem (especialmente ocupação e escolarização dos pais) se manifesta de forma estável entre as *coortes* de estudantes. Contudo, os padrões de associação entre a origem e o alcance educacional variam dependendo das transições efetuadas.

A influência do trabalho de pesquisa desse autor foi decisiva, pois diversas propostas de investigação das desigualdades educacionais em diferentes países vieram a consolidar a sua orientação teórica e metodológica: a sequência de decisões/transições educacionais estimadas e analisadas por meio de modelos estatísticos logísticos. Assim, a pertinência conceitual e a aplicabilidade do modelo de Mare ajudam a definir uma concepção sociológica geral dos sistemas de estratificação educacional: a partir da modernidade, os sistemas educacionais são expandidos e ampliam as oportunidades de acesso progressivamente para as *coortes* na sucessão temporal (nos níveis básico e fundamental), no entanto, as etapas mais avançadas da transição (em destaque a etapa do médio para o superior) permanecem mais restritas aos membros das classes mais privilegiadas.

Shavit e Blossfeld (1993) empreendem uma investigação comparativa sobre os mecanismos de estratificação educacional em treze países a partir da análise das principais etapas de transição educacional (níveis: primário, secundário e superior). Do conjunto de achados empíricos desses estudos internacionais, pode-se depreender dois padrões nítidos de associação¹⁰⁵ origens e a realização educacional:

¹⁰⁵ Esclarece Valle Silva a propósito: “Duas explicações substantivas têm sido apresentadas na literatura para dar conta do padrão observado de efeitos declinantes ao longo das transições. A primeira e mais antiga (o chamado *'selection process approach'*) é aquela proposta por Mare (1981), em que se atribui à evasão escolar diferencial por origem social devida à seletividade por características não-observadas como habilidade e motivação; a segunda e mais recente propõe que uma ‘perspectiva de curso de vida’ (o *'life-course approach'*) indicaria que, conforme a participação educacional se expande nos níveis sociais mais baixos, os efeitos de origem social nos níveis mais elevados tornam-se menos significativos (Müller e Karle, 1993). Isto ocorreria porque as preferências dos estudantes se tornam mais importantes relativamente às preferências e circunstâncias econômicas dos pais.” (VALLE SILVA, 2003, p.119)

O *padrão de coeficientes declinantes*, que supõe que a associação entre origens e destinos educacionais tende a decrescer na medida em que o estudante avança para transições superiores no sistema de ensino; e o *padrão de desigualdades persistentes*, que supõe que as diferenças de classe na realização de transições tende a ser constante (ou mudar pouco) entre coortes mais antigas e mais jovens no século XX, a despeito da expansão educacional experimentada por todas as sociedades modernas _ por mais que as taxas de participação escolar tenham crescido para todas as classes de origem, em praticamente todos os níveis, as vantagens associadas a origens sócio-econômicas privilegiadas tenderam a permanecer constantes. (BRITO, 2014, p.30)

O acúmulo de evidências empíricas a corroborar o padrão de desigualdades persistentes, motivou a agenda de diversos pesquisadores. É nesse sentido que devemos compreender a contribuição teórico-metodológica de Raftery e Hout (1993) no sentido de propor a hipótese da *desigualdade maximamente mantida* (MMI). Tomando como referência o caso das reformas educacionais na Irlanda nos anos 1960, que multiplicaram as chances de acesso educacional neutralizando os custos econômicos da escolarização (especialmente no ensino médio), eles compararam *coortes* antes e depois do processo reformador no sentido de capturar os padrões de associação de origem e progressão escolar. Resultado: mesmo com o efeito equalizador da reforma sobre as taxas de transição (pois o processo seletivo de progressão torna-se “menos seletivo”), foi observada a presença do padrão de desigualdades persistentes. Nessa análise dos dados entre *coortes*, além da confirmação do aumento generalizado das taxas de transição, um fator decisivo para o argumento da hipótese da *desigualdade maximamente mantida* se destaca: percebe-se que as taxas de entrada das classes altas no ensino médio alcançam o “nível de saturação” (próxima de 100%). Ou seja, a dimensão relacional e interdependente entre classes desiguais (e suas chances desiguais de progressão educacional) fica explicitada. Para que os estudantes das classes altas alcançassem esse “nível de saturação” no acesso ao ensino médio, o acesso dos estudantes das classes sociais menos afortunadas precisava se ampliar mais do que dos estudantes de origens privilegiadas. Tal processo de progressão na estratificação educacional, que correlaciona a ampliação das taxas de transição com o efeito de “saturação” dos níveis subsequentes (especialmente para as classes mais privilegiadas), possui limites, uma vez que a tendência é o deslocamento da desigualdade de progressão escolar por classe para níveis educacionais mais altos.

Concluindo-se, foi o crescimento geral das taxas de participação escolar (via reformas no sistema escolar) que influenciou esta mudança na associação entre origens

e chances de progressão escolar, sem a alteração do mecanismo de seleção e alocação dos estudantes no sistema estratificado de transições. Além disso, na transição seguinte ao ensino superior, devido a um “efeito de descompasso” entre o ensino médio (em expansão) e o ensino superior (restrito), temos uma população “elegível” limitada e uma população em “risco” de transição crescente. Isto é, a associação entre a posição social de origem e o alcance educacional dos indivíduos tende a se conservar, com exceção de algum tipo de fator social e político diferenciado (como políticas públicas e reformas equalizadoras que ampliam as oportunidades educacionais) intervenham na dinâmica social. Em síntese:

- i) Todos os demais fatores mantidos constantes, o crescimento na capacidade de absorção dos níveis secundário e pós-secundário refletirá o aumento na demanda ocasionado pelo crescimento da população. Neste caso, taxas de transição por classe se manterão constantes ao longo do tempo;
- ii) Se a expansão aumenta as taxas de participação de forma mais rápida que a demanda devido à redistribuição das origens sociais, as taxas de transição crescerão para todas as classes sociais, mas de forma a preservar as razões de chance de transição por classe;
- iii) Se a demanda por determinado nível educacional atinge níveis de saturação em determinadas classes, a associação entre origem social e progressão escolar é enfraquecida. (BRITO, 2014, p.33)

No campo de investigação sociológica sobre as desigualdades educacionais, uma série de críticas teóricas e evidências empíricas passaram a desafiar a pertinência da perspectiva das desigualdades educacionais persistentes. Crescem as críticas à abordagem das desigualdades maximamente mantidas e suas conclusões: o padrão de coeficientes de associação declinantes e as desigualdades de classe persistentes. O modelo de progressão educacional baseado no parâmetro dicotômico de decisões escolares também passou a ser questionado, pois, além de decisões do tipo sim ou não sobre a progressão escolar, os agentes sociais (indivíduos e suas famílias) também utilizam critérios qualitativos sobre o “tipo de caminho” a ser seguido.

Esse é o contexto crítico para a formulação sociológica da hipótese da *desigualdade efetivamente mantida* (EMI). De acordo com essa perspectiva alternativa, os padrões decisórios sobre as progressões escolares tornam-se mais complexos, pois, ao longo das trajetórias de vida modernas, a relação entre pais e filhos é alterada em um sentido mais reflexivo e de uma maior independência dos filhos na escolha de suas progressões escolares. Tal padrão decisório mais sofisticado está relacionado à própria segmentação qualitativa dos níveis educacionais. Nesse sentido, cresce em importância

a reavaliação dos efeitos de origens de classe sobre as chances de alocação dos indivíduos em sistemas educacionais estratificados e segmentados. Portanto, a ideia de progressão educacional como sequência de decisões deve se tornar mais complexo, incorporando nos cálculos de “custo e benefício” dos investimentos educacionais a diversidade de trajetórias disponíveis. O argumento central dessa hipótese diz respeito ao comportamento maximizador de vantagens e oportunidades das classes privilegiadas.

A hipótese EMI (effectively maintained inequality) (Lucas, 2001) pressupõe que uma característica importante dos sistemas educacionais em tempos de expansão é que as famílias dos estratos mais altos procuram resguardar para seus filhos os caminhos do sistema educacional que trarão o maior retorno social e econômico. Atores com vantagens socioeconômicas asseguram para si mesmos e sua família algum grau de vantagem onde quer que seja possível, seja quantitativa ou qualitativa. Enquanto a MMI sugere que a competição por um nível de educação que já é universal é zero, a EMI propõe que mesmo em níveis universalizados existirá competição, a qual ocorrerá pelo tipo, ou qualidade, da educação alcançada. Uma vez que determinado nível educacional atinja saturação, em vez da pressão ser necessariamente deslocada para o nível superior, como pressupõe a MMI, desigualdades nas chances de alcance educacional neste nível podem ser substituídas por desigualdades nas chances de acesso aos caminhos mais seletivos e prestigiados. (MONT'ALVÃO, 2016, p.16)

Dois das pré-condições para aplicação oportuna desse modelo são: (i) o contexto da estratificação educacional deve ser altamente demarcado em termos de trajetórias, ou seja, deve existir uma efetiva segmentação qualitativa interna a cada nível educacional no sistema educacional em questão (que em tese o modelo logístico de progressão não conseguiria captar), oportunizando a alocação diferencial de indivíduos em “nichos de distinção” educacional; (ii) a origem socioeconômica dos indivíduos deve operar como um mecanismo decisivo dessa alocação diferencial segmentada. Em face desses novos elementos, a explicação sociológica deve não só alterar a concepção dos padrões decisórios sequenciais dos agentes, mas ficar especialmente atenta para o papel desempenhado pelas “capacidades e habilidades” prévias das quais os alunos são portadores ao longo das suas trajetórias e que servem como referência para a alocação diferencial segmentada. É nesse sentido que os sociólogos da área denominam esse fenômeno de “dimensão horizontal” da desigualdade educacional a partir do momento pelo qual a segmentação do nível escolar só pode ser revelada quando qualificamos as transições educacionais usando como critério a diferenciação de tipos de escolarização e

“qualidade” educacional - tipos de educação; tipos de instituição e tipos de campos do saber e cursos.¹⁰⁶

Ambas as abordagens (MMI e EMI), ao analisarem os processos de desigualdades educacionais nos sistemas estratificados de escolarização, enfatizam a força condicionante das origens sociais nas chances de progressão educacional em níveis não universalizados (não saturados). A principal divergência se apresenta na análise de contextos com níveis próximos a da saturação: enquanto no primeiro modelo a luta dos agentes por alocação diferencial dos filhos chegaria em um “teto”, na segunda perspectiva, tal luta por ampliar recursos e oportunidades através de posições privilegiadas no sistema educacional, seria transportada para formas de certificação e distinção segmentadas como: os tipos de instituição (acadêmica x vocacional; pública x privada; centro universitário x universidade, etc); as áreas do conhecimento (bacharelado, tecnológico, licenciatura, etc) mais prestigiadas em termos de retono educacional e *status* social; ou tipos de curso (em escala decrescente de prestígio: medicina, engenharia, direito, economia, administração, etc).

Novas pesquisas sobre desigualdades educacionais a partir dessa perspectiva sociológica “mais sensível” às variações de tipo segmentado (com o uso do modelo probit ordenado) trazem novas evidências empíricas que propiciam questionamentos sobre o padrão de coeficientes de associação (origem/destinos) declinantes. No contexto educacional dos EUA, os autores dessa abordagem analisam principalmente as transições do ensino médio para o superior e chegam ao seguinte resultado: reversão da tendência de equalização de oportunaes de entrada no nível superior; portanto, um fortalecimento das desigualdades de origem (centrada nos efeitos do nível de escolarização dos pais, renda familiar e número de filhos) sobre as chances de verticalização escolar. Deste modo, uma estratégia de investigação das desigualdades educacionais que leve em conta de forma sincrônica as dimensões de transição e de segmentação, poderia fazer revelar os mecanismos mais sutis de reprodução da desigualdade de alocação de posições educacionais, e de posições sociais futuras, dos indivíduos em escolarização.

¹⁰⁶ Montalvão (2016) argumenta nessa linha: “Uma premissa básica de estudos dessa dimensão é que os indivíduos não progridem ao longo sistema educacional numa sequência unilinear (Breen e Jonsson, 2000; Lucas 2001). Isto porque, em muitos países, o sistema educacional divide-se em caminhos alternativos nos quais os indivíduos, diferenciados tanto por suas origens sociais quanto pelo desempenho escolar, podem realizar diferentes probabilidades de continuação escolar.” P.16

As duas abordagens (MMI e EMI) são referências fundamentais (em escala internacional) para a pesquisa na área de desigualdades educacionais ao longo das trajetórias formativas dos indivíduos em transições estratificadas. Seus parâmetros teóricos e metodológicos e seus achados empíricos influenciaram decisivamente o progresso da pesquisa sobre os padrões (suas similitudes mundiais e singularidades nativas) da estratificação do sistema educacional brasileiro.

Recapitulando, os estudos sociológicos sobre a desigualdade de oportunidades educacionais realizados em vários países se concentraram em duas dimensões principais das desigualdades de progressão no sistema escolar: (i) a investigação sobre o padrão de diminuição do nível de desigualdades (ou barreiras vigentes nas transições) nas progressões educacionais e (ii) a análise da evolução temporal desses efeitos. Com relação ao primeiro foco analítico, os pesquisadores chegaram a um consenso sobre a concentração das barreiras de progressão nas transições iniciais do sistema, pois os alunos das classes sociais mais baixas com melhor desempenho superaram as fases iniciais e, ao avançarem no sistema, trazem consigo dois efeitos principais: a tendência de redução da correlação entre as variáveis de origem social e de desempenho escolar (um mix de competências e de motivações dos agentes), gerando o efeito indireto de uma maior homogeneização nas fases posteriores. Na segunda dimensão, as conclusões são mais controvertidas, já que a tese central do modelo clássico da sociologia da modernização (que pressupõe uma correlação positiva entre os processos sociais de desenvolvimento econômico, expansão educacional e a tendência à redução do nível de desigualdades educacionais) aponta para resultados discrepantes: abordagens apontavam evidências que indicariam uma estabilidade das desigualdades (Mare, 1981; Shavit e Blossfeld, 1993; Ribeiro, 2011) e perspectivas mais recentes atestam uma tendência de redução das desigualdades em vários países da Europa (Breen, 2009, 2010) e também sinais de redução da desigualdade para o caso brasileiro (Silva, 2003; Marteleto, 2012 e Mont'Alvão, 2013).

2.4.2 A Estratificação Educacional no Brasil

Como já foi argumentado anteriormente, nas sociedades modernas são atribuídas múltiplas funções sociais aos sistemas escolares. Seja diretamente mediante diversas formas de cuidados e estímulos psicosociais e cognitivos que contribuem para socialização escolar dos estudantes em diferentes fases de desenvolvimento, seja como

instituições de seleção social que, de forma mediada pelas dinâmicas progressivas de ensino e aprendizagem, envolvem a transmissão de conteúdos, o desenvolvimento de competências e habilidades e sua avaliação e certificação. Como as sociedades modernas se estruturam de forma estratificada em classes sociais, o sistema escolar (especialmente as instituições públicas de educação) também é constituído de modo estratificado. Os sistemas escolares podem funcionar a partir de uma lógica de equalização do acesso dos estudantes de diferentes origens sociais (como atestam diversas reformas educacionais no século XX que multiplicaram o número de matrículas e melhoram o nível médio da escolarização fundamental da população), o sistema escolar (por mais que se represente como um conjunto de instituições “neutras” que operariam em permanente “suspensão de juízo” sobre as desigualdades de origem) pode ser entendido como um “organismo” que “metaboliza” as desigualdades de origem dos estudantes com o propósito de gerar seus próprios padrões de estratificação e de distribuição desigual de oportunidades educacionais e sociais. Nesse sentido, a estratificação escolar faz referência ao fato social básico do funcionamento do sistema escolar: a partir de suas origens desiguais de classe (e seus assimétricos recursos materiais e simbólicos), os estudantes são selecionados por seu desempenho escolar e “posicionados” na disputa pelas chances de progressão educacional e mobilidade social futura.

Portanto, se pensarmos sobre a questão das desigualdades de oportunidades educacionais inscrita no funcionamento do sistema escolar, como uma instância decisiva para as oportunidades sociais futuras, devemos considerar mais “abertos” ou “fechados” os sistemas segundo os graus de correlação entre as origens sociais e o desempenho dos alunos. Ou seja, quanto menor for a associação entre as características socioeconômicas da classe de uma família e o desempenho escolar do estudante, mais “democrático” é o sistema escolar.

Contudo, a pesquisa sociológica tem observado um persistente paradoxo no modo de funcionamento dos sistemas escolares: apesar das virtudes equalizadoras gerais da expansão dos sistemas escolares (tais como: a multiplicação do número de matrículas e a melhora no nível médio da escolarização fundamental da população), observa-se a persistência sistemática da correção entre origem e progressão escolar, ou seja, a expansão de acesso aos sistemas escolares não vem acompanhada de uma correspondente equalização maior nas chances relativas de alcance educacional.

Diversos autores já apontaram para uma das mais marcantes singularidades do sistema educacional brasileiro, ser duplamente atípico: historicamente, o nosso sistema educacional sempre demonstrou estar abaixo dos padrões de desenvolvimento educacional dos países sulamericanos; ao mesmo tempo, do ponto de vista dos países industrializados, o Brasil não seguiu a trajetória típica de saturação/transição de nível, ao contrário, teríamos um “padrão de crescimento inverso”¹⁰⁷. Nesse sentido, a estratificação educacional brasileira emerge como mais um fator determinante da reprodução social das desigualdades. Como argumenta o economista Naércio Menezes (2015):

O Brasil é notório por sua alta desigualdade social e baixo desempenho em termos educacionais. No final do século XX, o país permanecia entre as nações com maior desigualdade de renda do mundo e mais baixos níveis de escolaridade média. (...) Em termos de desigualdade de renda, os 10% mais ricos no Brasil, no final do século passado, possuíam renda média setenta vezes superior àquela dos 10% mais pobres, muito acima de países com níveis de renda *per capita* similares. (...) Mais recentemente, parece ter havido uma convergência nas diversas ciências sociais para um conjunto de teses comuns, sendo que uma das principais é a de que a desigualdade de renda é afetada pelo desempenho escolar, que pode ser explicado parcialmente pela quantidade e qualidade do ensino. Essa articulação teórica foi acompanhada por constatações sobre o *gap* a ser coberto, assim como a avaliação do efeito do sistema escolar, independentemente e para além das características individuais e seu contexto socioeconômico (Barros; Lam, 1993; Ribeiro, 2010) (MENEZES, 2015, p.109 e 111)

Um dos estudos sociológicos pioneiros nessa “agenda comum” das ciências sociais foi desenvolvido por Valle Silva e Souza (1986) sobre a estratificação do sistema educacional brasileiro com dados da PNAD de 1976. Tomando como referência o modelo de transições educacionais de Mare (1981), foram pesquisadas nove *coortes* de estudantes de 1912 até 1956, fazendo uso, pela primeira vez, da abordagem da progressão escolar. Foi constatado um conjunto de características críticas do caso brasileiro: um sistema que impunha limitações de progressão logo nas primeiras transições da educação básica (com 42% de fracasso para concluir o fundamental I), os

¹⁰⁷ Costa Ribeiro (2007) assim classifica a evolução histórica atípica do sistema educacional brasileiro. Tal comportamento anômalo pode ser identificado, pois: “O Brasil apresenta um padrão de crescimento inverso. Sem que houvesse saturação das matrículas no ensino primário, as matrículas nos níveis mais elevados apresentaram taxas de crescimento muito mais aceleradas. Durante a década de 1970, por exemplo, as taxas médias de crescimento das matrículas foram as seguintes: 30,9% para a pós-graduação, 11,6% para o ensino superior, 11,4 para o segundo grau e 3,6 para o primeiro grau.” P.80 Segundo o autor, essa situação coletiva idiossincrática deveria ser explicada pelo poder de pressão e de articulação política da classe média e da elite brasileiras, que universalizando o acesso e finalizando as transições educacionais básica e fundamental, passam a exigir (e socializar os custos) o investimento público no ensino superior e pós-graduação. O que nos leva a seguinte reflexão: dado o padrão insuficiente, precário e sem compromisso com a excelência intelectual, dos investimentos privados na formação superior e na pesquisa científica, onde estaríamos se o Estado não tomasse para si essa tarefa?

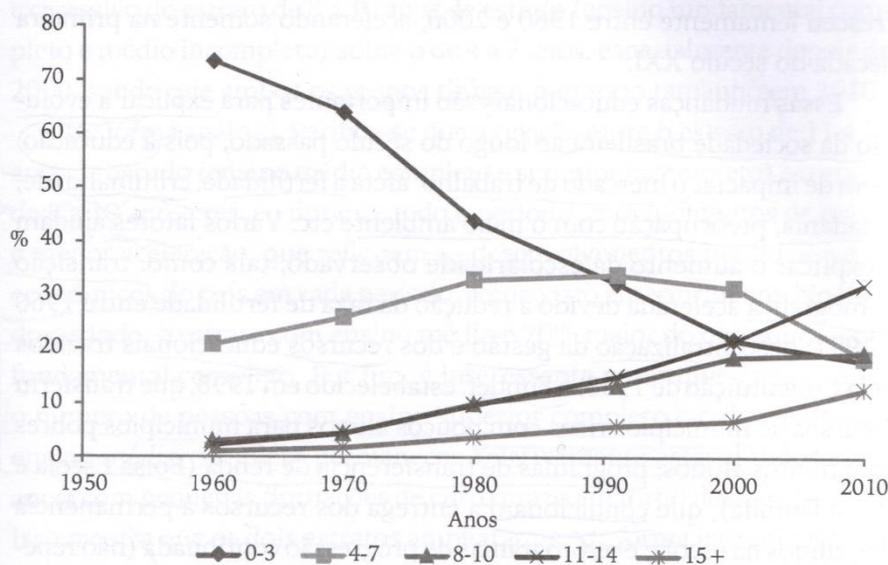
estudantes “sobreviventes” da seleção formavam um grupo homogêneo com relação às origens socioeconômicas. No entanto, apesar do crescimento dos níveis médios de escolarização da população, os dados indicavam tendências educacionais de desigualdades persistentes e de coeficientes declinantes.

O que a evidência levantada por esses autores indica é que a estratificação educacional na sociedade brasileira havia permanecido basicamente a mesma nos 45 anos que antecederam a coleta dos dados usados na pesquisa, isto é, pelo menos desde o início dos anos 20 até 1976, contrariando as expectativas inspiradas em diversas versões da ‘teoria liberal’ da modernização presentes na literatura sociológica, nas quais a expansão do sistema escolar e a consequente desestratificação educacional são vistas como uma resposta aos requisitos funcionais da sociedade industrial. (VALLE SILVA, 2003, p.114)¹⁰⁸

Ao longo do século XX (especialmente nos anos 1990), observou-se uma grande transformação na distribuição da escolarização da população: ampliação em massa dos níveis básico e fundamental de escolarização, e aumento constante nos níveis médios. Para corroborar a explicação das tendências assinaladas, ilustro o argumento com os dados do “outro lado do balcão”: a demanda do mercado de trabalho por escolarização da força de trabalho:

¹⁰⁸ A crença nos efeitos automaticamente equalizadores da modernização das sociedades não é monopólio dos sociólogos. Anteriormente aos sociólogos, foram os economistas que professavam tal ideologia. Tendo como pressuposto principal que: os diferenciais de salários por educação no mercado de trabalho resultam de uma “corrida” entre educação e tecnologia. Um dos exemplos paradigmáticos disso é o argumento de Kuznets e sua curva em U invertido (amplamente reiterado na literatura econômica) sobre a correlação entre educação e desigualdade de distribuição de renda. Segundo ele, o processo de modernização e desenvolvimento econômico industrial num primeiro momento provocaria um aumento na desigualdade, pois a industrialização geraria a demanda por trabalhadores mais qualificados (maior escolaridade) maior que a oferta disponível, gerando maior distância entre trabalhadores mais e menos qualificados. Contudo, num segundo momento, a desigualdade se reduziria por meio da incorporação da maioria dos trabalhadores ao processo produtivo industrial. O argumento se completa com a expectativa de que a escolaridade média dos trabalhadores tenda a aumentar e a demanda produtiva por trabalhadores qualificados se desdobre em mudanças institucionais e educacionais para promoção dessa qualificação da força de trabalho, o que levaria a um novo nivelamento das desigualdades salariais.

Gráfico 3 – Distribuição da população economicamente ativa, segundo anos de estudo⁸ – Brasil, 1960-2010



Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970-2010. Tabulações especiais do CEM.

Gráfico 2 – Distribuição da população economicamente ativa segundo anos de estudo – Brasil 1960-2010 (Menezes, 2015, p.117)

Para fins de comparação trazemos o gráfico produzido pelo economista Naércio Menezes (2015), com base nos Censos de 1970 até 2010, a partir das informações sobre os níveis de escolarização (por anos de estudos completos) da população economicamente ativa (PEA). O recurso gráfico explicita o declínio da oferta de trabalho para os níveis básicos de escolarização (4-7 anos e 8-10 anos de estudo) e o crescimento da oferta de trabalho para níveis médio e universitário (11-14 e 15+ de estudo) ao longo do século XX. Menezes descreve essas transformações da composição educacional da PEA e os relaciona com fatores infra e supra educacionais:

Essas mudanças educacionais são importantes para explicar a evolução da sociedade brasileira ao longo do século passado, pois a educação além de impactar o mercado de trabalho, afeta a fertilidade, criminalidade, cidadania, preocupação com o meio ambiente etc. Vários fatores ajudam a explicar o aumento da escolaridade observado, tais como: transição demográfica acelerada devido à redução da taxa de fertilidade entre 1960 e 1991; descentralização da gestão e dos recursos educacionais trazidos pela Constituição de 1988; o Funcef [posteriormente Fundeb], estabelecido em 1998, que transfiriu recursos de municípios ricos com poucos alunos para municípios pobres com muitos alunos; programas de transferência de renda (Bolsa Escola e Bolsa Família), que condicionam a entrega dos recursos à permanência dos alunos na escola; e os programas de progressão continuada (não repetência), que foram introduzidos ao longo da década de 1990. Por fim, o aumento da parcela de pessoas com ensino superior deve-se em grande parte, à flexibilização das regras para abertura de novas faculdades particulares, ocorrida a partir dos anos 1990, que atendeu prioritariamente à

população de classe média baixa, a qual ansiava por acesso ao diploma. (MENEZES, 2015, p.118)

O que essa análise confirma é que, ao contrário do pretense automatismo no crescimento do nível educacional da população (e na redução das desigualdades educacionais) via mercado de trabalho do modelo funcional-industrialista de modernização, as mudanças nas taxas de escolarização e nas transições educacionais foram produzidas por um grande esforço político coletivo da sociedade brasileira: a construção do consenso em torno de uma agenda inclusiva, corporificada na Consituição que estabeleceu princípios de cidadania e fixou os marcos legais (estabelecendo as fontes de recursos, com o uso descentralizado pelos municípios); a construção incremental de instrumentos e políticas públicas através de sucessivos governos democráticos; a construção de políticas distributivistas focadas (e sua vinculação com a matrícula/permanência); a adoção pelos governos estaduais e municipais de políticas controversas (“não repetência”) que no afã de reduzir a evasão escolar (e “melhorar” os indicadores educacionais em geral), acabam gerando o “efeito perverso” de retirar do sistema escolar público estadual e municipal qualquer parâmetro para a discussão da qualidade educacional, produzindo o “efeito agregado” de mais uma nova “barreira” para progressão educacional dos estudantes e, por último, a expansão da educação superior privada, que representa o maior número de matrículas nesse nível, mas devido ao baixo investimento em qualidade (especialmente na pesquisa), deve ser complementada pela expansão da educação superior pública (federal e estadual), além da própria expansão da Rede Federal de IFETs.

A partir da constatação dessas tendências, Valle Silva (2000) retoma a pesquisa sobre as desigualdades de progressão escolar em escala nacional utilizando os dados das PNADs de 1981, 1990 e 1999. Suas conclusões apontavam para o padrão declinante de associação entre as origens sociais e as chances de transição escolar, pois num cenário de expansão do sistema educacional e quase universalização do acesso à educação básica, não é surpreendente que os dados empíricos apontem para taxas declinantes de associação origem e destino. Na verdade, são “achados” coerentes com os resultados da aplicação da hipótese da desigualdade maximamente mantida (MMI) em outros contextos sociais e educacionais: postulando que, com a expansão de um sistema educacional, os efeitos das desigualdades de classe social sobre as chances de alcance educacional tendem a se manter estáveis (ou se ampliarem), uma vez que as classes privilegiadas sempre se posicionam para o melhor aproveitamento das novas vantagens

oriundas da expansão. Assim, as desigualdades educacionais derivadas das origens sociais só passam a declinar quando as classes superiores atingem níveis de “saturação” nas chances de completar uma dada transição educacional. Nessa lógica de sequência de transições, a tendência é ocorrer o “deslocamento” dos efeitos das desigualdades de origem sobre o alcance escolar para etapas mais avançadas de transição (médio e superior). Os resultados indicam, nesse sentido, a plausibilidade geral da hipótese MMI para o caso brasileiro. Valle Silva sintetiza sua contribuição para análise do caso brasileiro:

Em resumo, a evidência aponta para uma redução generalizada das desigualdades educacionais brutas nas últimas três décadas, resultado tanto da melhoria da situação social das famílias quanto do melhor desempenho do sistema educacional. Analisando dados para este período, por meio de um modelo que tenta examinar os determinantes do nível médio de escolaridade da população de 15 anos a 18 anos e avaliar as contribuições relativas destas duas ordens de fatores, Silva e Hasenbalg concluem que a expansão educacional das últimas décadas, ao mesmo tempo em que elevou o nível de instrução da população, diminuiu a desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gêneros e estratos de renda, e que ‘o exercício de decomposição dos fatores explicativos da melhoria educacional proposto sugere, como estimativa conservadora, que aproximadamente 60% dessa melhoria é devida à mudança nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrente da urbanização e da transição demográfica, devendo-se os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema escolar.’ (Silva e Hasenbalg, 2000).” (VALLE SILVA, 2003, p.109)

Ou seja, a dinâmica histórica da estratificação educacional brasileira parece se basear em dois padrões coletivos: a influência decisiva da modernização da sociedade brasileira e sua concomitância com a expansão do sistema escolar, que convergem para redução da força de alguns fatores determinantes da estratificação educacional (como gênero) e para o recrudescimento de alguns outros (como cor e origem urbana/rural) e a confirmação da hipótese de desigualdades persistentes.

A partir da análise dos microdados dos Censos brasileiros de 1960 até 2010, Costa Ribeiro (2015) acompanhou a evolução do efeito da origem socioeconômica na progressão educacional dos estudantes. Concluiu que a estratificação educacional e a desigualdade de oportunidades educacionais nos últimos 50 anos obedecem a um “padrão misto”: procedemos a uma diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis básicos de escolarização, com a persistência da desigualdade no nível médio e o recrudescimento dos níveis de desigualdade (e nos padrões de associação origens sociais e chances de progressão) no nível superior. Ou seja, passamos dos marcantes progressos sociais com a ampliação da escolaridade básica (por exemplo: a taxa de

concluintes do ciclo de 8 anos de estudo em 1960 era de somente 10%, em 2010 era de 70%) e com a massiva entrada de jovens no ensino médio. Contudo, por “efeito de saturação” restrito ao nível fundamental, os antigos limitadores sociais da progressão escolar e da mobilidade educacional responsáveis pelas desigualdades de oportunidades (como: renda familiar, escolaridade dos pais, origem rural, cor e sexo) parecem ter sido “deslocados” para os níveis médio e superior (explicitados nos altos índices de retenção e evasão educacional).

Contudo, para além do padrão geral de estruturação e das principais tendências de desigualdade de oportunidades e progressão do sistema brasileiro, o padrão de estruturação de oportunidades e o modelo de oferta de formação escolar médio e técnico (foco específico de nossa investigação) também guarda características sintomaticamente singulares.

De um modo geral, os países desenvolvidos (especialmente na Europa) tentam lidar com as instabilidades econômicas, do mercado de trabalho e a crescente vulnerabilidade dos jovens (como o fenômeno do desemprego juvenil) estimulando arranjos institucionais que conjugam o ensino médio com o treinamento técnico. Geralmente seguem uma tipologia dupla com diferentes ênfases: o tipo OLM (*occupational labour market*) que conjuga formação de nível médio com ensino técnico para o treinamento de habilidades específicas para ocupações profissionais e o tipo ILM (*internal labour market*) no qual, após o fim do ensino generalista e acadêmico de nível médio, o estudante pode ser treinado na esfera do mercado de trabalho. A literatura sociológica debate intensamente sobre as implicações sociais (em termos de oportunidades educacionais e ocupacionais) da adoção dessa variação dualista no sistema educacional. Ou seja:

Por um lado, ele é promovido como uma alternativa suficiente para elevar a qualificação dos jovens mais vulneráveis e para reduzir o desemprego juvenil. Por outro lado, as chances de seguir estudando são significativamente reduzidas para os jovens que completam esse tipo de ensino médio e o status ocupacional alcançado por eles é baixo. (...) Portanto, o ensino vocacional pode representar, em alguns casos, uma barreira para a igualdade de oportunidades e para a mobilidade social. (FRESNEDA, 2012, p.2)

Isto é, o processo de reprodução social das desigualdades encontra nesse sistema dualista de formação um padrão específico de estratificação e “viés seletivo”. Além desse aspecto, tal estratificação de oportunidades educacionais condiciona a formação

das expectativas sociais futuras e os padrões de decisão escolar das famílias. Nesse sentido, as classes sociais (que originam as desigualdades de condições dos indivíduos) tendem a construir padrões distintos de avaliação de custo e benefício (e dos riscos) sobre os “retornos” dos investimentos educacionais. Os pesquisadores confirmam as tendências: as classes com maior *status* socioeconômico e nível educacional tendem a avaliar o investimento escolar com menor custo esperado e, por isso, escolher uma formação de perfil acadêmico para seus filhos, enquanto as classes trabalhadoras, pelas condições sociais mais escassas (e maior custo esperado) tendem a optar por uma formação com viés profissionalizante para seus filhos. Portanto, a “profecia autorrealizável” da reprodução social das desigualdades encontra nos agentes coletivos (nesse caso as classes de origem) e no seu perfil de escolha educacional, a chave para o reforço das desigualdades estruturais.

O caso brasileiro é muito diverso: para além da relevância tardia do conhecimento e da educação na nossa vida coletiva, e da evolução “inercial” de nosso sistema educacional, a sociedade brasileira (apesar do incremento em termos absolutos no ensino médio) não só não universalizou o ensino médio (as taxas de evasão nesse segmento na casa dos 50%) como nunca construiu um verdadeiro sistema dualista. Segundo Hasenbalg (2003), antes da reforma do ensino de 1971, a educação profissional de nível médio correspondia a cerca de um terço do total de matrículas no ensino médio (ainda incipiente). Segundo a PNAD especial do ensino profissionalizante (2007¹⁰⁹), essa modalidade de educação de nível médio passou a corresponder a apenas 3,1% das matrículas. Inclusive, a socióloga e pesquisadora Betina Fresneda, ao analisar os microdados da referida PNAD avaliou as tendências dessa modalidade educacional na conjuntura de 2007. Chegando às seguintes conclusões sintéticas:

Os resultados do modelo testado confirmam a hipótese de que a oferta de ensino médio técnico no Brasil não se encontra nos jovens pertencentes às famílias menos privilegiadas, como ocorre na Europa. Cada ano a mais de estudo dos pais aumenta em 11% as chances de frequência do jovem no ensino médio técnico e a renda domiciliar per capita tem um efeito positivo (mas não linear) sobre a probabilidade de o jovem ser estudante desse tipo de ensino, independentemente das demais variáveis. (...) Diferentemente do que ocorre nos países cujo sistema educacional é classificado como OLM, o acesso ao ensino médio técnico no Brasil é restrito a um número relativamente pequeno de estudantes selecionados. Esse viés restritivo tende a dificultar o acesso dos estudantes cuja origem socioeconômica é menos privilegiada, principalmente aos cursos mais concorridos, como é o caso das

¹⁰⁹ IBGE: PNAD: *Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional* 2007.

escolas técnicas federais. Por sua vez, os alunos jovens da rede de ensino médio técnico não estão concentrados necessariamente nos extratos mais elevados de renda. Aqueles que apresentam as maiores chances de cursar o ensino médio técnico pertencem às faixas 'intermediárias' de renda domiciliar per capita (de 1 a 3 salários mínimos). Outro ponto que merece ser destacado: encontrou-se uma significativa desigualdade de gênero nas chances de acesso a esse tipo de ensino, mesmo após o controle das demais características individuais.

Primeiramente, antes de comentar os resultados e análises, devem ser feitas algumas considerações críticas concernentes aos objetivos dessa tese: as lacunas de informação sobre esse tipo de formação escolar são gigantescas e sistemáticas, por isso o nosso trabalho pode ser tratado como um esforço intelectual no sentido de reverter tal tendência; a referida PNAD é a única pesquisa nacional que possibilita algum tipo de quantificação da informação e cruzamento de dados; mesmo assim, devido a seu modo de constituição amostral, não permite a fundamental desagregação de dados ao nível institucional (o máximo que pode ser feito é a diferenciação entre instituições públicas, privadas e sistema S), portanto, torna-se impossível avaliar diretamente os efeitos socioeconômicos específicos da Rede Federal de IFETs. O trabalho de análise de Fresneda é pioneiro e extremamente valioso, contudo, possui grandes restrições de análise: a formação médio e técnico só pode ser desagregada de forma a distinguir os cursos integrados (dentro de uma só instituição) e concomitantes (realizados em instituições diferentes); além desses aspectos limitadores, na delimitação de dados de instituições públicas, ficam misturadas as instituições federais, estaduais e municipais. Outra limitação se refere à questão temporal: os dados são referentes a 2007. Portanto, naquilo que diz respeito ao nosso objeto, o ano referência da pesquisa se limitava a repercutir (mesmo assim, indiretamente) a primeira fase de expansão dos institutos federais (limitação que impacta diretamente no número de matrículas, frequência dos cursos e nas oportunidades educacionais).

Com relação aos resultados encontrados e conclusões derivadas, consideramos que: a discussão sobre desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil deve conciliar diversos níveis de problemas simultâneos em complexidade crescente: a nossa inércia social e o padrão atávico de desigualdade repercute na construção do nosso sistema educacional. Portanto, associados aos processos típicos de estratificação escolar em geral (pelos quais passam as sociedades minimamente organizadas e desenvolvidas, como as diferentes etapas de "saturação" entre níveis e taxas de transição escolar), no caso brasileiro ainda estão presentes elementos inerciais elementares como a questão do

financiamento da educação (por exemplo: a não universalização do piso de remuneração dos professores), os problemas do acesso e da evasão (ou as condições de permanência escolar), a precariedade da qualidade educacional (estimulada pela lógica da “aprovação automática” e atestada por parâmetros nacionais como o IDEB ou internacionais como o PISA), os problemas de aprendizagem associados tanto a “fatores exógenos”, como a vulnerabilidade social e a escassez de capital escolar e cultural das famílias (que afetam as dimensões da identidade pessoal e social como: a auto-estima e motivação, o auto-controle de impulsos e disciplina, e os hábitos de concentração e rotina de estudo), como ao fator escola (e também turma) associados à localização espacial periférica das residências e aparelhos escolares (áreas de risco social e violência cotidiana).

Outro problema fundamental de acesso dos jovens de “famílias menos privilegiadas” às oportunidades educacionais possui duas dimensões principais: a própria precariedade da formação fundamental em geral já produz uma barreira interna à progressão dos alunos das escolas públicas em geral. Somando-se a esse fato social estruturante, instituições como o IFF exercem uma função seletiva, ou seja: a “igualdade de oportunidades não competitiva” (poder concorrer a uma vaga) é suplantada pela “igualdade de oportunidades competitiva” (os prêmios restritos da “corrida” educacional na forma de vagas limitadas). Ao mesmo tempo, pelos padrões de renda e de escolarização, os dados da PNAD e os nossos dados confirmam a tendência de recrutamento dos alunos nos segmentos medianos da estratificação social. Nesse sentido, a propalada tendência à “elitização” da Rede Federal demonstra-se falaciosa: a elite socioeconômica tende preferencialmente (até pelo sentido de homogeneidade de *status* e pelos signos de *distinção* social) a matricular seus filhos, até o nível médio de escolaridade, na rede escolar privada. No próximo capítulo faremos uma comparação pormenorizada dos dados da PNAD com os dados da nossa pesquisa. E debateremos as conclusões divergentes e convergentes.

A partir dessa caracterização geral do sistema estratificado de escolarização e do ensino técnico de nível médio no Brasil, daremos maior ênfase no debate mais específico sobre a desigualdade de oportunidades educacionais ao longo das transições e as formas de medir a associação entre origem e destino educacional.

2.4.3 A Desigualdade de Oportunidades Educacionais e a Mobilidade Social: o caso brasileiro

De uma perspectiva genérica, as desigualdades sociais impõem sérios limites para as possibilidades de realização social dos indivíduos. Desse truísmo, podemos desdobrar outros aspectos sociológicos pertinentes para o nosso argumento. A desigualdade de recursos econômicos (como a renda familiar) impõe limites de acesso a uma série de bens materiais e simbólicos. Nas sociedades modernas, os efeitos das desigualdades socioeconômicas de origem sobre as chances futuras de mobilidade dos indivíduos são multidimensionais. Para além do efeito restritivo direto da privação absoluta (os casos limítrofes da miséria e da pobreza) e das condições de escassez material que constroem as possibilidades sociais entre as gerações (como não ter recursos familiares suficientes para pagar os custos adicionais de uma educação continuada), as desigualdades sociais de origem também exercem seus poderes limitadores de forma socialmente indireta (criando obstáculos e barreiras para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e sociais) inviabilizando o aproveitamento das oportunidades de progressão escolar. Portanto, na análise sobre as desigualdades de oportunidades educacionais¹¹⁰, o peso das desigualdades de origem deve ser analisado de forma mediatizada e abrangente. Ou seja, o foco da discussão deve ser direcionado para a análise dos padrões de desigualdade de oportunidades educacionais e as chances relativas (de progressão educacional e mobilidade social) de pessoas de origens de classe desiguais. Nesse sentido,

Aqui cabe uma pequena digressão para explicar a diferença entre os conceitos de mobilidade social e de desigualdade de oportunidades. O primeiro conceito é normalmente usado para se referir aos percentuais totais de mobilidade social entre as classes de origem e destino. (...) Todos os termos se referem a cálculos percentuais usando as tabelas ou matrizes cruzando classes de origem por classes de destino. O segundo termo, desigualdade de oportunidades (de mobilidade social), também já foi denominado por diferentes termos, tais como taxas relativas de mobilidade social, fluidez social, mobilidade de circulação ou desigualdade de oportunidades. Atualmente esta ideia é definida pela associação estatística entre classes de origem e de destino. (...) De forma simples, podemos dizer que essas razões de chance comparam as chances de pessoas com origens em classes sociais distintas (alta e baixa, por exemplo) alcançarem as mesmas classes sociais de destino (alta, por exemplo) ao invés de outra classe (baixa, por exemplo). Se essas chances relativas, ou vantagens relativas, diminuem ao longo do tempo dizemos que houve diminuição na desigualdade de oportunidades, caso

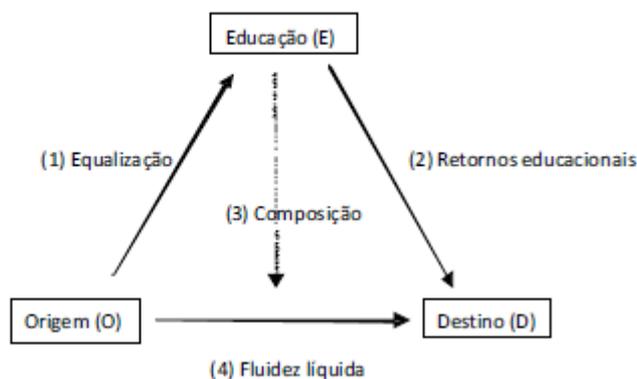
¹¹⁰ O sociólogo e pesquisador da desigualdade, José A. Figueiredo Santos qualifica as funções desempenhadas pela escolarização nas desigualdes socioeconômicas: “Embora o nível educacional tenha valor intrínseco, cujo benefício aumenta com o montante absoluto obtido, quando se pensa no retorno da educação no mercado de trabalho, no entanto, o que mais importa é a posição ocupada na distribuição da educação, o montante conquistado em relação aos competidores no mercado de trabalho. Além disso, as credenciais educacionais, transformam-se em instrumentos de reserva de oportunidades, excludentes, que servem para preservar desigualdades socioeconômicas entre gerações e categorias (Tilly, 1998; Goldthorpe, 1996).” (SANTOS, 2015, p.750)

aumentem dizemos que houve aumento deste tipo de desigualdade, e caso não mudem dizemos que não houve mudança nas desigualdades. (COSTA RIBEIRO, 2012, p.649)

Para melhor compreensão dessa abordagem sociológica, tomamos como referência ilustrativa a figura do triângulo de estratificação e mobilidade social que relaciona as principais variáveis: classes sociais de origem (O), classes sociais de destino (D) e a educação alcançada (E). Tomamos como referência o modelo teórico-metodológico elaborado por Costa Ribeiro (2012) que busca elucidar o grau de associação entre estas variáveis e a influência dos fatores determinantes da desigualdade de oportunidades. Tais fatores operam como diferentes mecanismos, denominados como: *equalização educacional* (destaca-se quando é reduzida a força de associação entre Origem social e a Educação alcançada pelos filhos, portanto, diminuindo a desigualdade de oportunidades educacionais); *diminuição de retornos educacionais*¹¹¹ (que aparece quando arrefece o nexos entre Educação e Destino social e se democratiza o acesso da população a diferentes níveis); *mecanismo de composição*¹¹² (que atua quando a associação entre Origem e Destino de classes se atenua em diferentes níveis educacionais e se ampliam o percentual de indivíduos mais escolarizados); aumento de *fluides social* líquida (quando diminui a associação direta, descontando o efeito de Educação, entre Origem e Destino).

¹¹¹ O economista Ricardo Paes de Barros elucidou o mecanismo de mercado (associado aos fatores de demanda e oferta) dos retornos educacionais: “Assim, deve-se esperar que a produtividade de um tipo de trabalhador possa ser tão mais elevada quanto mais escasso for este tipo de trabalhador (este é, fundamentalmente, o princípio dos retornos decrescentes). Assim, por exemplo, espera-se que, à medida que, à medida que o nível de escolaridade da população se eleve, o diferencial de salário e produtividade entre trabalhadores com alto e baixo nível educacional se reduza.” (BARROS, 1995, p.39) De acordo com ele, a contribuição da educação (os diferenciais em termos de anos e níveis de estudo) para a desigualdade salarial brasileira supera todos os outros fatores (como experiência, segmentação ou discriminação de mercado). O Brasil é caracterizado não só pelo seu alto grau de desigualdade educacional, mas também como um dos países com o mercado de trabalho cujos salários são os mais “sensíveis” ao nível educacional.

¹¹² Naércio Menezes (2000) tem mostrado que no caso brasileiro, na análise da contribuição dos retornos educacionais e da composição educacional para a desigualdade, a tendência é que dois efeitos ajam em direções opostas: os retornos educacionais agem de modo equalizador e a composição educacional de modo a recrudesce a desigualdade.



Elaboração do autor.

Figura 3 - Triângulo de Mobilidade Social (COSTA RIBEIRO, 2012, p. 651)

A partir dos dados das PNADs de 1973 até 2008, e fazendo uso discriminado dos mecanismos de mobilidade acima mencionados, Costa Ribeiro (2012) analisa, numa série de quatro décadas, os principais padrões e tendências para o caso brasileiro. Do ponto de vista geral, no Brasil vigoraria uma clara tendência de diminuição da desigualdade global, com especial destaque para a influência decisiva do mecanismo de *diminuição dos retornos educacionais*¹¹³. Em síntese:

Durante todo período estudado, 1973 a 2008, a diminuição dos retornos educacionais parece ter sido o principal fator de contribuição para diminuir as desigualdades de oportunidades. Esta diminuição deve ser compreendida no contexto de rápida industrialização e baixa qualificação da mão de obra que caracterizou o desenvolvimento econômico do país. (...) Com o tempo, a partir da década de 1980, houve uma expansão educacional que acabou por diminuir os retornos educacionais excessivos na medida em que contribuiu para aumentar a oferta da mão de obra qualificada. (...) No entanto, a partir de 1988, para homens, e de 1996, para mulheres, esta diminuição de retornos educacionais foi acompanhada por um aumento da influência direta, controlando por educação, da origem de classe no destino de classe. Essa tendência observada revela que, num contexto de diminuição dos retornos educacionais, as famílias em posições de classe mais vantajosas foram

¹¹³ O economista e pesquisador da desigualdade econômica, Naércio A. Menezes-Filho ajuda a esclarecer as particularidades da dinâmica dos retornos educacionais no Brasil: “O prêmio pelo avanço do ensino elementar caiu continuamente no período, principalmente entre 1970 e 1980, período de maior aumento na oferta relativa. O prêmio do ensino médio, por sua vez, aumentou continuamente entre 1960 e 1990, apesar do aumento de sua oferta relativa, o que sugere um aumento na demanda por trabalhadores com esse nível de qualificação. A partir de 1990, o diferencial começa a declinar, o que parece sugerir um esgotamento da demanda relativa. O diferencial associado ao nível superior, por sua vez, tem comportamento exatamente simétrico à oferta relativa, aumentando entre 1960 e 1970, declinando entre 1970 e 1981 e aumentando continuamente a partir daí. Isso sugere que a oferta relativa tem um papel importante para explicar a parcela da desigualdade relativa à educação.” (MENEZES-FILHO, 2001, p.32)

capazes de garantir melhores condições de ascensão ou manutenção da posição de classe para seus filhos. (...) Uma hipótese bastante plausível é que haja estratificação social dentro dos sistemas educacionais, principalmente de ensino médio e superior. (...) Tomando esse fato como relevante podemos imaginar que as famílias em posição de classe mais vantajosas também são aquelas que garantem melhores instituições de ensino médio e superior para seus filhos. (COSTA RIBEIRO, 2012, p.674)

Em síntese, os resultados empíricos indicam tendências discrepantes da desigualdade educacional para o cenário brasileiro: o processo de redução global da desigualdade de oportunidades é contraposto por um padrão de recrudescimento das desigualdades de origens de classe sobre o destino, especialmente para a conclusão do ensino médio e o acesso ao ensino superior. Mesmo porque as classes sociais privilegiadas constituem estratégias educacionais no sentido de maximizar as oportunidades educacionais de seus herdeiros, apelando para os poderes de alocação diferencial nos segmentos educacionais mais vantajosos. Além disso, os indícios de diminuição das desigualdades educacionais parecem corroborar os efeitos equalizadores das políticas governamentais de expansão educacional para o nível fundamental de escolarização. A continuidade dessas políticas de expansão educacional governamental torna-se fundamental para a diminuição das vantagens de classe no acesso e na progressão ao sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a intensificação de pesquisas sociológicas sobre desigualdades de oportunidades educacionais (DOE) pode ajudar a esclarecer melhor o quadro geral das desigualdades e seus principais mecanismos reprodutores. Na tradição de pesquisa sobre as DOE, a maioria dos estudos enfatiza os impactos das origens socioeconômicas nas chances educacionais futuras. As pesquisas têm demonstrado como as intensas desigualdades de origem de classe (a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos das famílias), além da cor de pele e a região de nascimento, influenciam decisivamente nas chances de progressão escolar dos indivíduos. Entretanto, para além das características sociais e culturais das famílias, as próprias características dos sistemas educacionais parecem ser determinantes para as possibilidades de realização educacional e social. Portanto, a oferta de educação de qualidade (especialmente no sistema público) pode ser decisiva para “compensar” as desigualdades de origem de classe, no sentido de diminuir a reprodução das desigualdades de oportunidades educacionais e ampliar as chances de mobilidade social intergeracional.

Essas principais tendências de estratificação do sistema educacional brasileiro, que redundam em chances desiguais de oportunidades educacionais entre gerações, podem ser detalhadamente observadas a partir do brilhante trabalho de análise da dependência de origem sobre as chances de progressão escolar do sociólogo Murilo Marschner A. de Brito. Na sua tese de doutorado¹¹⁴ defendida na USP em 2014, Brito avalia as principais tendências (persistências e agravamentos) da desigualdade de escolarização a partir dos dados dos Censos de 1960 a 2010. Utilizando uma versão simplificada (condensada em quatro níveis) do modelo EGP de classificação em classes sociais (usando como variáveis independentes a renda familiar e a escolarização materna) ele traça os padrões de evolução e as desiguais taxas de transição escolar em todos os níveis de formação (da entrada ao complemento do fundamental I [T1] até a última transição ao ensino superior [T6] e seu complemento [T7]). Com base nessas evidências, ele analisa os principais achados empíricos à luz das principais hipóteses sociológicas sobre desigualdade educacional, especialmente: a pertinência preditiva dos modelos MMI e EMI, e a tendência de redução de coeficientes de associação entre classes de origem e chances de progressão educacional observadas internacionalmente.

Com relação aos indicadores socioeconômicos e educacionais das origens sociais dos alunos, temos a tendência geral de aumento nos níveis médios de escolaridade dos pais. Do ponto de vista da estrutura socio-ocupacional em escala nacional, e em convergência com a mudança do padrão via “mobilidade estrutural” (urbanização e industrialização), temos a redução do tamanho proporcional das classes trabalhadoras não qualificadas e rurais e o aumento proporcional dos demais segmentos de classe, especialmente entre os trabalhadores manuais qualificados (V + VI) e não manuais de rotina (IIIa + IIIb).

A partir das evidências empíricas possibilitadas pela série histórica dos Censos, é possível afirmar tendências válidas para os últimos 50 anos de evolução do sistema educacional brasileiro, levando em consideração o aumento médio do nível de escolarização da população e dos elegíveis em diferentes transições decorrentes da expansão educacional. Portanto, com relação à estratificação educacional de nível médio a principal característica destacada é de um marcante padrão de persistência de desigualdade (mais acentuada na população elegível que completa o ensino médio) e

¹¹⁴ Murilo Marschner Alves Brito: *A Dependência de Origem: Desigualdades no Sistema Educacional Brasileiro e a Estruturação Social das Oportunidades*. S.P., USP, 2014.

com relação ao acesso ao ensino superior o principal padrão é o de recrudescimento das desigualdades. No período mais recente (2000-2010), contexto marcado por políticas governamentais (REUNI e PROUNI) de expansão da oferta de vagas no ensino superior das instituições públicas e privadas, temos o crescimento do número absoluto de acesso ao ensino superior, mas, com níveis crescentes de desigualdade entre classes sociais, níveis socioeconômicos e grupos de cor. Ou seja,

Dada a evolução da estratificação com relação ao acesso ao ensino superior e a proeminência da origem social na definição das chances de realização deste movimento de progressão, argumentamos que a estratificação educacional no nível superior nos últimos 50 anos no país é marcada por um *padrão de aumento nas desigualdades*, o que sugere que, para este nível educacional, a associação entre origem social e chances de progressão vem se fortalecendo em períodos mais recentes, aumentando as desigualdades de oportunidades educacionais de nível superior no país. (BRITO, 2014, p.152)

Tais tendências consistentes do caso brasileiro fazem questionar a adequação do pressuposto sociológico internacional de coeficientes de associação declinantes para nossa realidade educacional. Além disso, o argumento da saturação de níveis de escolarização (ou seja, a dinâmica educacional atingindo o nível de saturação de acesso para a classe mais alta, deveria ser seguido pela ampliação de chances de acesso para as demais classes) parece válido apenas para o nível fundamental. No nível médio temos persistência do padrão de desigualdade de classe e no acesso ao nível superior, desigualdades crescentes.

A partir dessa especificação dos mecanismos que determinam a dinâmica da desigualdade educacional nacional, Brito analisa de modo inédito a relação entre as classes socio-ocupacionais (segundo o modelo EGP) de origem e as chances (cada vez mais desiguais) de completar o ensino médio e fazer a transição ao ensino superior. Tomando como referência os dados das PNADs de 2001, 2005 e 2009, e fazendo uso do modelo de regressão multinomial, Brito selecionou os jovens de 17 a 25 anos (os elegíveis à conclusão do ensino médio e ao acesso ao superior) e dessa vez adicionou as possibilidades múltiplas de progressão educacional. No que tange aos interesses dessa tese, nos concentraremos nos dados e nos padrões de desigualdade de acesso ao ensino superior. Partindo da conclusão do ensino médio, ele buscou rastrear as opções de trajetória possíveis: a entrada no ensino superior; o acesso ao ensino superior em conjunto com a entrada no mercado de trabalho; o abandono da progressão escolar com e sem a inserção profissional; além de discutir as opções sociais, dada a intronização ao nível superior, de composição de outras estratégias sociais (ensino superior público;

ensino superior público com trabalho; ensino superior privado com e sem inserção profissional). Pelo fato de investigar os padrões de desigualdade de acesso ao ensino superior (opção estratégica dos egressos do IFF) tomando como referência o esquema de classificação de classe sociais EGP, esse trabalho se apresenta como interessante pano de fundo de contraste com os nossos dados (como veremos no próximo capítulo).

De uma perspectiva geral, o caso brasileiro de persistência e agravamento de desigualdades de classe de origem nas chances educacionais apresenta clara dissimilaridade com o padrão geral das sociedades desenvolvidas (o padrão de desigualdades persistentes/declinantes via saturação de acessibilidade). A dinâmica socio-educacional brasileira é convergente com os demais países latino-americanos: um quadro de desigualdades persistentes/crescentes na conclusão do ensino médio e na entrada no superior (sem passar pelo processo de saturação de acesso das classes privilegiadas).

Ao incorporar as críticas da teoria da desigualdade efetivamente mantidas (EMI) ao modelo dicotômico de decisão educacional (do tipo sim ou não à progressão), Brito chama a atenção para os caminhos qualitativamente distintos que os agentes sociais (estudantes e famílias) podem deliberar e que as classes altas (I+II+IV) costumam privilegiar para seus filhos, com especial atenção para as estratégias de progressão educacional compostas com a inserção profissional, que atuam como mecanismo de segmentação social a reduzir as chances dos alunos oriundos das classes mais baixas (III+V+VI+VII).

Partindo da compreensão de que nosso modelo institucional de progressão educacional superior é de natureza *diversificada* (composto por instituições de maior e menor prestígio, públicas e privadas, tanto de perfil acadêmico e como também técnico-profissional), Brito destaca o grau crescente de desigualdade de classe de origem concentrado no acesso ao ensino superior:

A proporção de jovens que neste ponto da trajetória educacional decide pelo abandono do sistema educacional é significativamente maior entre os dois estratos mais baixos (V+VI+ e IVc2+VIIa+VIIb), para os quais o destino mais frequente nesta transição é o mercado de trabalho, sem a conjugação com o estudo. (...) Os resultados descritivos para os dois estratos mais baixos sugerem que a progressão rumo à universidade de jovens com esta origem se dá majoritariamente associada à participação no mercado de trabalho. O estrato mais alto (I+II+IVa2+IVc1) é o único para qual, em todos os anos, os destinos que envolvem a progressão ao ensino superior englobam mais de 50% dos jovens de 17 a 25 anos elegíveis à entrada na universidade. (...) Entre os

jovens com origem em IIIa+IIIb, a proporção por categorias de alocação de tempo entre estudo e trabalho muda pouco no período, e o abandono da carreira educacional na conclusão do ensino médio (e portanto na entrada da universidade) permanece como o destino mais frequente das carreiras educacionais neste ponto da progressão. (BRITO, 2014, p.164)

A virtude diferenciada desse tipo de análise, além de conseguir estabelecer uma especificação das desigualdades de origem de classe (socio-ocupacional) para os padrões de acesso ao ensino superior, também consegue destacar os arranjos qualitativos daqueles que verticalizam: a predominância relativa de matrículas em instituições privadas (já que oferecem o maior número de matrículas proporcionalmente) conciliando estudo e trabalho; para aqueles que conseguem entrar nas instituições públicas, mesmo prevalecendo a dedicação exclusiva ao estudo, sobressai a capacidade dos filhos dos estratos socioeconomicamente mais elevados de progredir sem precisar se submeter à lógica do mercado. Ou seja, a maior probabilidade dos estratos superiores (I+II+IV) de viabilizar a progressão educacional ao nível superior sem conjugação com o trabalho, configura-se um distinto privilégio de classe. Na maior parte dos casos, para os estratos socialmente inferiores (III+V+VI+VII) a superação da barreira de entrada no ensino superior está condicionada à conjugação de tempo com o mercado de trabalho. Mas as vantagens de classe dos estudantes oriundos do estrato mais alto se manifestam nos diferenciais de acesso ao ensino superior, independentemente da conjugação com o trabalho. As classes privilegiadas quase tendem a fazer valer suas vantagens relativas. Mas não resta dúvida de que as maiores desigualdades de classe se concentram no destino social que converge abandono da progressão escolar e inserção no mercado de trabalho. Em síntese:

Nossos resultados demonstram como, já na conclusão do ensino médio, diferenciais de classe operam nas chances de progressão educacional com dedicação exclusiva aos estudos e na progressão educacional conjugada ao trabalho. Estas desigualdades são ainda mais proeminentes na entrada no ensino superior, para a qual as chances de abandono do sistema educacional com a participação no mercado de trabalho são significativamente maiores entre os jovens com origem em estratos mais baixos, bem como a entrada no ensino superior conjugada com o trabalho se demonstra como o destino mais comum entre os jovens dos estratos mais baixos que não abandonaram a progressão educacional, o oposto se observa entre os jovens com origem no estrato privilegiado, para os quais a progressão com dedicação exclusiva aos estudos é o destino mais frequente. (BRITO, 2014, p.182)

Um dos achados empíricos mais surpreendentes desse exaustivo levantamento, diz respeito à segmentação institucional pública e privada: as maiores desigualdades de

chances associadas às origens se concentram no acesso às instituições privadas com dedicação exclusiva ao aprendizado. As desigualdades de acessibilidade para instituições públicas é menos intensa. Ou seja, o recrudescimento das desigualdades de acesso ao ensino superior está associado majoritariamente à transição para instituições privadas (as quais tendem a condicionar a entrada dos segmentos mais baixos à inserção no mercado de trabalho). Tal conclusão faz destacar dois fatores socioeducacionais fundamentais: a força da barreira de mobilidade que constitui nos custos financeiros das mensalidades; a tendência de eficácia equalizadora das políticas de ação afirmativa (discriminação positiva) para propiciar acesso (e permanência) dos jovens das classes de baixo ao ensino superior. Isto é, o aumento da oferta pública de vagas de nível superior associa-se a níveis mais baixos de desigualdade social de origem de classe.

Esse quadro fica mais completo e sociologicamente preciso quando as pesquisas sociológicas sobre desigualdades de oportunidades educacionais, como a de Costa Ribeiro (2011), incluem os efeitos da variável tipo de instituição escolar. Assim, a análise sobre os fatores determinantes da desigualdade educacional se beneficia da especificação dos mecanismos de reprodução ou modificação das desigualdades. O que, inclusive, torna-se de fundamental importância para a argumentação central desse trabalho. Ou seja, na investigação sobre os padrões de desigualdade das transições educacionais no Brasil, elas incluíram os tipos de escolas (pública comum, privada e pública federal) constantes no sistema estratificado brasileiro e seus respectivos efeitos nas taxas de transição escolar. Suas descobertas empíricas são de importância estratégica para os propósitos analíticos e para a corroboração das hipóteses dessa tese:

Além de todos estes tipos de desigualdade de oportunidades educacionais, relacionados à família e ao contexto em que os indivíduos cresceram, há também efeitos institucionais que podem se somar aos anteriores. Vários estudos revelam que escolas privadas e públicas federais são, em geral, de melhor qualidade no ensino fundamental e no ensino médio do que as públicas municipais ou estaduais (Albarez, Ferreira e Franco, 2002; Alves, 2007). (...) De fato, os efeitos do tipo de escola nas chances de fazer cada transição são os maiores entre todos os investigados. (...) Indivíduos que estudam em escolas públicas federais têm **dezenove vezes** mais chances de entrar na universidade (T4) do que indivíduos que estudaram em escola pública, e indivíduos que estudaram em escolas privadas têm quinze vezes mais chances de entrar do que aqueles que estudaram em escolas públicas. (COSTA RIBEIRO, 2011, p.62)

Ao adicionar na análise das desigualdades o fator escola, Costa Ribeiro destaca o papel da dimensão institucional escolar como um “mediador” entre as condições

socioeconômicas de origem e as chances de progressão escolar. Isto é, para os propósitos de nossa pesquisa, essa evidência torna-se decisiva como pano de fundo de comparação institucional e indicativo de um padrão equalizador das instituições federais de ensino no sentido de maximizar as chances de progressão educacional dos seus membros discentes, independente das suas respectivas (e desiguais) origens de classe. Principalmente, se levarmos em conta de que o “destino” social preferencial dos egressos dos cursos integrados do IFF concentra-se fundamentalmente nas chances de progressão educacional vertical: a passagem do ensino médio completo para o nível superior¹¹⁵. Portanto, se consideramos que o fator tipo de escola opera como uma “característica intermediária” que explica parte da associação entre origem social e destino escolar e de que as classes sociais mais privilegiadas constroem estratégias de reforço para legar aos filhos seus privilégios relativos (e que desdobra-se em escolhas preferenciais visando tanto a mobilidade ascendente como de imobilidade social) principalmente na ocupação das vagas “de qualidade” das escolas particulares, poderemos começar a compreender a especificidade do papel do IFF enquanto instância de mobilidade social dos seus egressos, já que, como demonstraremos na sequência, mesmo desfrutando de um ensino de qualidade (quantificável pelas chances multiplicadas de acesso ao ensino superior), o padrão de classe social de origem dos alunos que acessam o instituto não é de elite (nem da elite socioeconômica medida por renda e escolarização, nem do ponto de vista socio-ocupacional: as classes de profissionais, dirigentes e proprietários correspondem a uma expressiva minoria). Tal aspecto de “recrutamento social” das classes de origem dos egressos serve de indicador do tipo de papel equalizador desempenhado pela Rede Federal e pelo IFF. Essa característica equalizadora, e, portanto, não elitista¹¹⁶, da Rede Federal e do IFF, fica

¹¹⁵ Tal argumentação torna-se ainda mais relevante quando se pode confirmar as principais tendências das desigualdades de oportunidades educacionais observadas a partir dos dados do Censo de 2010. Ou seja: “A continuidade entre o fim do ensino médio e a entrada na universidade constitui-se atualmente na principal barreira à escolarização da população no país. É entre essas as transições que se observam as maiores quedas em termos de proporção de indivíduos que as realizam. Apesar do movimento substantivo de aumento de acesso [à universidade] ocorrido entre 2000 e 2010 para as populações acima de 21 anos analisadas, até o último ponto da série histórica, para estas populações, se o indivíduo consegue realizar a transição para o ensino médio e completá-lo, as chances de que ele entre na universidade ainda são menores do que as chances de que ele não entre. (...) Em cenários passados do acesso à escolarização, as barreiras às trajetórias educacionais se impunham em momentos muito anteriores ao acesso aos níveis superiores, o que tornava este acesso ainda mais restrito do que se apresenta hoje. No entanto, no ponto atual da evolução da escolarização da população, boa parte destas barreiras desapareceu ou teve sua capacidade de retenção diminuída. Neste movimento, elas vão se deslocando para níveis cada vez mais avançados do processo de escolarização.” (BRITO, 2014, p.59)

¹¹⁶ Esse conjunto de informações relevantes, quantitativa e qualitativamente, sobre a Rede Federal (e o IFF) tornam flagrantemente absurdo o exercício de juízo de valor desinformado (má fé intelectual?) de

explicitada quando adicionamos os fatores de inovação institucional representados pela interiorização da Rede (o que aumenta o percentual de pais com ocupações manuais e rurais, e com menor nível de escolarização) e a aplicação de medidas de ação afirmativa, que corresponde à metade do total das vagas no processo seletivo de ingresso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio (dimensão que, infelizmente, não pudemos registrar em nossa pesquisa, pois, as primeiras turmas de egressos do IFF beneficiadas por esse mecanismo extrapolam o período da nossa *coorte*). A título de exemplo apresento a imagem abaixo com os critérios socioeconômicos e de etnia utilizados pela Rede Federal para admissão de seus alunos:

3.1 – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Eixo/Área de Produção Industrial

Curso	Turno	Semestre	Duração	Vagas Ampla Concorrência	Vagas				Total de Vagas
					Todo o Ensino Fundamental em escola pública e renda familiar <i>per capita</i> menor ou igual a um salário mínimo e meio (R\$1.320,00)		Todo o Ensino Fundamental em escola pública e renda familiar <i>per capita</i> superior a um salário mínimo e meio (R\$1.320,00)		
					Preto, pardo e indígena	Outras etnias	Preto, pardo e indígena	Outras etnias	
					COTA 1	COTA 2	COTA 3	COTA 4	
Construção Naval	Diurno	1.º	3 anos	15	5	3	4	3	30
Petróleo e Gás	Diurno	1.º	3 anos	15	5	3	4	3	30
TOTAL GERAL									60

Figura 4 - Edital n. 166 de 06 de Setembro de 2016 do Instituto Federal Fluminense.

pesquisadores da área de estratificação educacional, como Mont’Alvão (2015) que repercute levandades intelectuais como: “No nível médio, essas escolas oferecem, de forma gratuita, ensino profissional acoplado ao acadêmico, e essa combinação de boa educação e gratuidade levou a uma cooptação dessas instituições pelas elites socioeconômicas, tornando-se basicamente intermediários efetivos de entrada no ensino superior público, com ensino técnico ficando em segundo plano. (Castro, 2004).” P.133

3 A METODOLOGIA PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A Trajetória Institucional do IFF: os diferentes projetos político-pedagógicos e as oportunidades de escolarização

O tema fundamental dessa pesquisa consiste na análise da mobilidade social dos alunos egressos dos cursos integrados do IFF na *coorte* de 2014. Para compreender a dinâmica específica da trajetória social desses agentes desde as suas classes sociais de origem, sua formação escolar diferenciada e seu destino social, faz-se necessário descrever o cenário institucional mais amplo e completo possível.

O Instituto Federal Fluminense é uma instituição educacional federal centenária, figurando como membro originário da hoje denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Contudo, mesmo possuindo 108 anos de surgimento, essa instituição foi transformada em múltiplas dimensões ao longo desse século e do anterior. Oriunda do decreto do então Presidente da República Nilo Peçanha de 1909, era denominada Escola de Aprendizes e Artífices (junto a outras 18 escolas no país). Na sua origem, portanto, tinha como missão a qualificação profissional e produtiva básica do amplo espectro de atividades manuais da ainda rural e agrária sociedade brasileira. O que não deixa de ser um feito sociológico relevante já que uma das características (de longa duração) das sociedades escravocratas, como a nossa, é justamente a desqualificação de *status* social e o desprezo ideológico pelas atividades manuais e produtivas.

Essas Escolas figuraram como subordinadas ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio até 1930. Com o advento da Revolução Vargas, as Escolas de Aprendizes e Artífices passam a ser geridas pelo recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública. Com a instauração da ditadura do Estado Novo, as escolas passam a se chamar Liceus Industriais. Em 1942, com a mudança de *status* do ensino profissionalizante, que passa a ser reconhecido como de nível médio, os Liceus Industriais passam a ser chamados Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, já como autarquias, ganham o epíteto tradicional de Escolas Técnicas Federais.

A partir da década de 1990, marcada pela reestruturação produtiva, desemprego e precarização do mercado de trabalho, as Escolas Técnicas Federais (seguindo um processo iniciado com as Escolas Agrotécnicas Federais nas décadas anteriores) passam

a ser nominadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), compondo a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994.

Na conjuntura política neoliberal de 1998, o governo federal estabelece uma série de atos normativos que apontavam na direção da desconstrução institucional tanto da Rede Federal como do antigo Cefet-Campos: a proibição de construção de novas escolas técnicas; o direcionamento da oferta de vagas para o ensino superior, a desintegração entre formação profissional e ensino médio e o deslocamento da oferta de vagas do ensino médio regular para as esferas estadual e da iniciativa privada (como o chamado “Sistema S”). Tais prioridades e direcionamento político ampliavam a segmentação típica dos sistemas educacionais estratificados e dualistas, como o brasileiro: ensino propedêutico x ensino profissional. Como argumenta Frigotto:

O Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana. (FRIGOTTO, 2007, p.1139)

Entre o fim dos anos 1990 e início da década de 2000, os Cefets passam por grande incerteza e por luta de resistência. A partir de 2004, com a nova orientação do governo federal, de caráter desenvolvimentista e distributivista, temos a revalorização da educação profissional e tecnológica: a retomada da formação integrada do ensino médio com o técnico (facultada, de forma não compulsória, aos Cefets pelo Decreto Presidencial 5154/2004) e o fim da proibição legal para a expansão da rede federal. A partir dessa nova conjuntura governamental, marcada por uma concepção político-pedagógica altamente comprometida com a inclusão social como parte do projeto de desenvolvimento social do país, teve início uma nova era na Rede Federal. Foi instituído o Plano de Expansão da Educação Profissional que possibilitou, entre 2003 e 2016, a construção de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

O principal ponto de inflexão nessa trajetória foi representado pela promulgação da Lei 11.892 (de 29 de Dezembro de 2008) que representou, justamente, a consolidação da percepção coletiva e política nacional sobre a necessidade de estruturação de outro modelo de organização e funcionamento das instituições federais

de educação científica e profissional, visando a ampliação de ofertas de vagas para formação qualificada da mão de obra e da multiplicação de oportunidades de verticalização dos cidadãos brasileiros.

A partir desse novo quadro normativo foi instituído de forma incremental, tendo como base os antigos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Hoje, a Rede é constituída de 2 Cefets, 25 Escolas Universitárias, 1 Universidade Tecnológica, o Colégio Pedro II além de 38 Institutos Federais presentes em todos os estados da federação. A partir da nova institucionalidade representada pelos Institutos Federais, as ofertas de formação se diversificam em diferentes modalidades e níveis: ensino médio integrado com diversas formações técnicas, cursos de qualificação técnica (concomitantes e subsequentes ao ensino médio), cursos profissionalizantes de curta duração (como os do Pronatec), cursos de formação superior (preferencialmente nas áreas de licenciatura e tecnologia), além de diversos tipos de pós-graduação. Para ilustrar o processo de expansão da Rede Federal temos os gráficos abaixo: o primeiro, representando o número de unidades construídas ao longo do tempo e o segundo a expansão territorial em número de municípios na linha do tempo (fonte MEC):

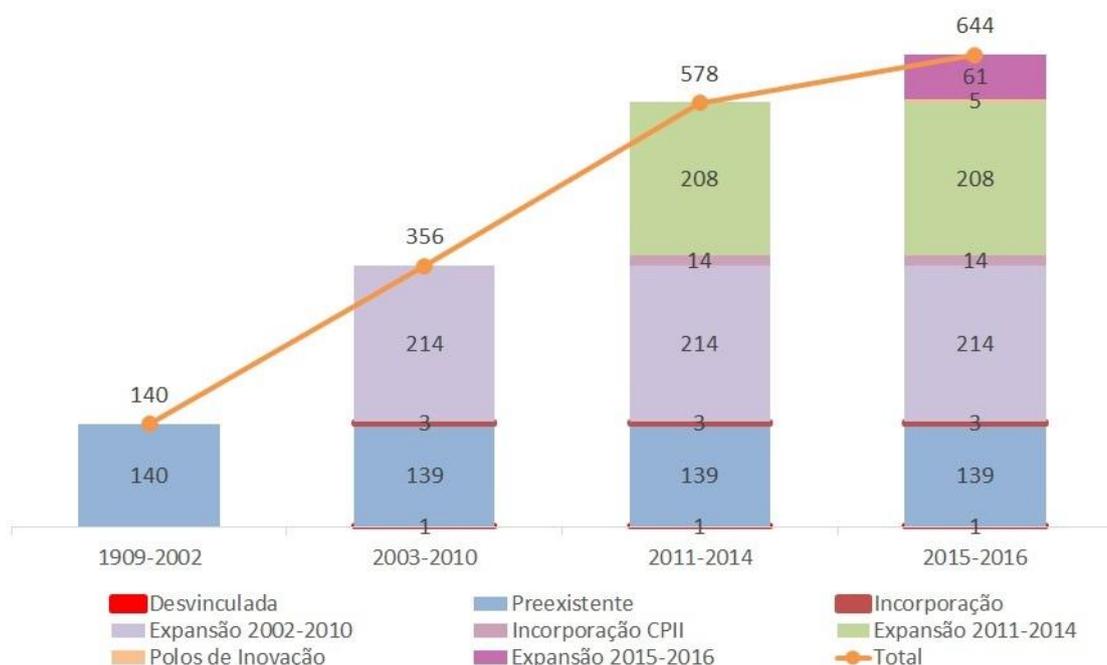


Gráfico 3 – Evolução da expansão da Rede Federal de Educação- Fonte: MEC.

www.mec.gov.br

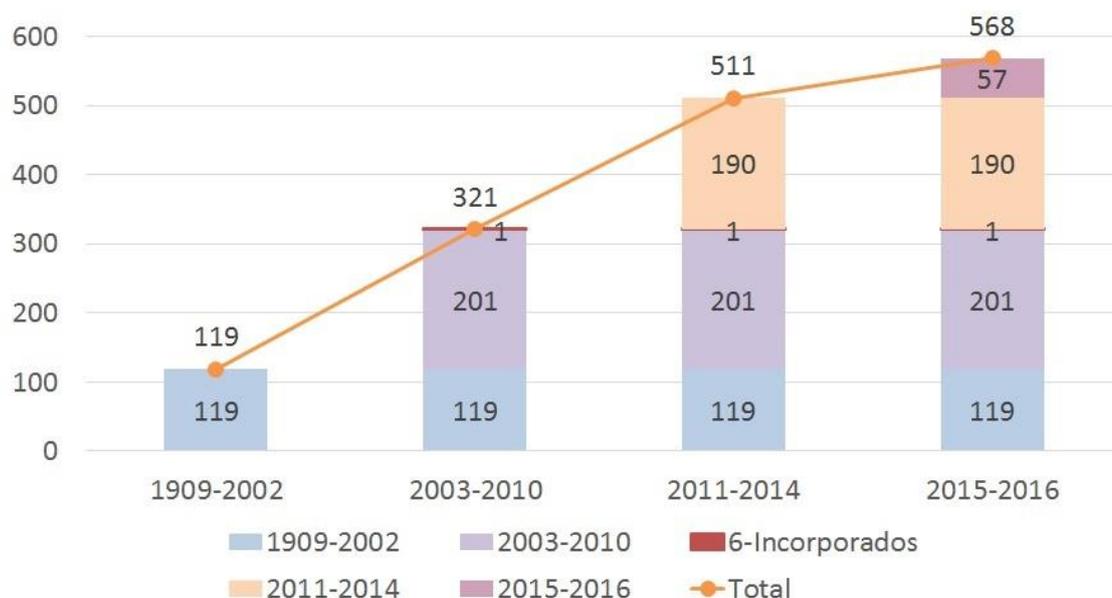


Gráfico 4 – Evolução da expansão da Rede Federal de Ensino Técnico- Fonte: MEC.

www.mec.gov.br

O Instituto Federal Fluminense, como os demais institutos da Rede Federal, tem como um dos documentos norteadores fundamentais o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2010/2014). Nesse tipo de plano estratégico (que inclusive se encontra em vias de reformulação), a instituição faz um balanço de sua trajetória, justifica a sua relevância estratégica e projeta suas atividades no cenário futuro. Logo na introdução do documento podemos encontrar o papel da instituição em forma ideal: A *Missão* do IFF seria:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, o IFFluminense, cuja missão é *formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade em geral, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social, visa à integração sistêmica dos diversos campi pautada em uma estrutura multicampi e pluricurricular.* (Fonte: PDI 2010: www.iff.edu.br)

Na imagem abaixo podemos ter uma noção mais precisa da extensão territorial do IFF, e com isso vislumbrar a complexidade administrativa e o desafio educacional da

gestão de uma instituição sistêmica e *multicampi*. A questão espacial enseja alguns problemas específicos: as relativamente grandes distâncias impõem custos na organização das dinâmicas administrativas (comunicação, logística, integração, etc), as realidades sociais locais impõem uma capacidade de articulação com os poderes político-administrativos municipais (ex.: a cessão de terrenos, a realização de obras, a promulgação de leis municipais que garantam a gratuidade do transporte para os alunos, etc) e agentes econômicos regionais (os empresários, investidores tradicionais dos arranjos produtivos locais e futuros empregadores em potencial).

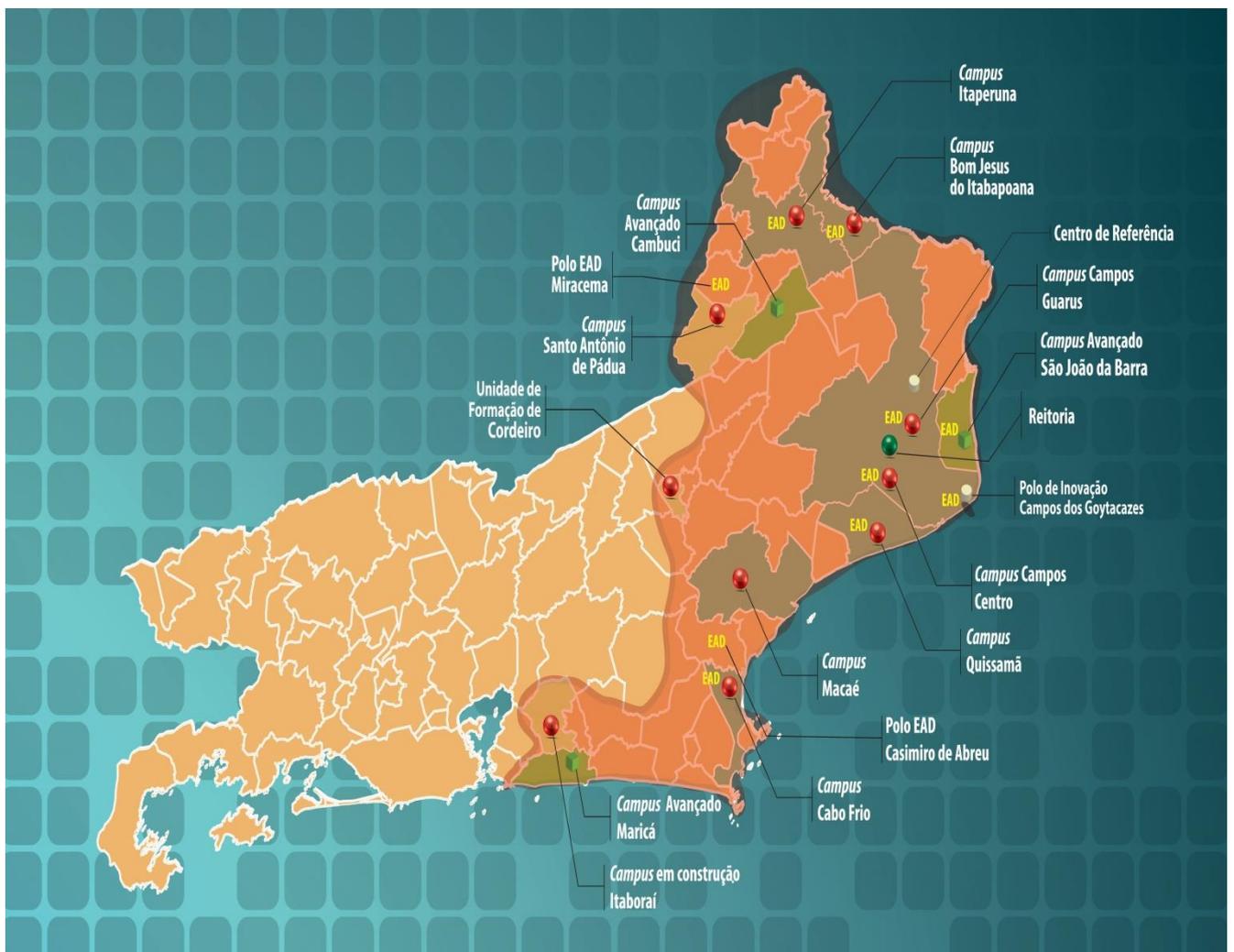


Figura 5 - As mesorregiões de influência do IFF. Fonte: www.iff.edu.br

Da perspectiva dos objetivos enunciados, os objetivos audaciosos declarados no PDI do IFF, como aspectos da sua “missão” institucional, parecem representar mais um conjunto de intenções grandiosas do que um mecanismo efetivo em operação. Já de início, a pretensão pedagógica de formar e qualificar (apesar de genérica) já parece conter um elemento crítico de ambivalência: refiro-me à classica distinção educacional entre as dimensões mais ou menos instrumentais da formação escolar, as diferenças (mais ou menos sutis) relevantes entre saberes que compõem a formação intelectual e ética mais abrangente (que conecta a possibilidade de ampliação do alcance educacional ao exercício da cidadania informada e crítica) e os diferentes tipos de qualificações técnicas com certificação pontual (indissolavelmente voltadas para as demandas mais imediatas da produtividade e da necessidade de empregabilidade).

Tal ambivalência discursiva não consegue evitar que se questione, racional e publicamente, sobre a razão de ser da instituição. Afinal de contas, a instituição em questão é parte de uma rede nacional de educação (funcionando de forma *sui generis* e minoritária dentro do sistema estratificado de educação pública brasileira) que, como qualquer (sub) sistema educacional, se situa na estrutura social de uma sociedade. Ou seja, funciona entre as origens (famílias, seus recursos e suas expectativas) e os destinos sociais, especialmente o mercado de trabalho, que opera como variável independente ao sistema escolar, com uma dinâmica própria e não redutível nem aos planos das famílias para seus filhos nem aos projetos e metas dos formuladores da política pública e dos gestores educacionais.

O IFF como instituição pública que oportuniza diferentes formas de escolarização e como organização social em transformação, está sempre em estado de tensão entre as posições e as expectativas de diversos agentes sociais. Ao longo de sua história, inclusive, a instituição serviu a diferentes projetos políticos (promanados do poder central da federação) com diferentes concepções de desenvolvimento econômico e social. Inclusive a noção de desenvolvimento é formulada com diferentes propósitos no PDI: desenvolvimento socioeconômico (local, regional e nacional), científico e tecnológico, sustentável e socialmente inclusivo. As tarefas são múltiplas e multidimensionais, algumas contraditórias e outras simplesmente inexecutáveis. Nesse sentido, podemos encarar o IFF como uma “obra em aberto”, sujeita a um estado permanente de tensão entre os atores sociais e em luta política para definir a natureza de seu projeto, suas possibilidades e limites.

No que tange ao propósito fundamental dessa pesquisa, cujo resultado direto é a tese de doutorado, o interesse sociológico sobre o IFF diz respeito ao seu funcionamento como “instância de orientação” da mobilidade social dos seus alunos. Por isso, tive como objeto específico um tipo especial de formação: os cursos integrados médio e técnico. Diferentemente das modalidades de percurso educacional que ratificam a dualidade formativa presente na estratificação educacional brasileira (propedêutico X profissional), essa modalidade de formação regular traz consigo algumas vantagens analíticas: integra o ensino médio com o técnico, portanto, em tese, amplia as possibilidades de mobilidade social; representa a etapa de transição escolar pós-fundamental que, como vimos anteriormente, passa a concentrar as maiores desigualdades de origens e alcance escolar; refere-se a um tipo de formação ofertada por uma instituição pública federal, que permite compará-la com outros organismos educacionais (públicos e privados).

3.2 A Metodologia em ação: a construção dos instrumentos - o questionário socioeconômico, o esquema de classes, o banco de dados e a análise através do SPSS e o quadro de mobilidade - e sua aplicação empírica

Nesse contexto de delineamento e aplicação da metodologia de investigação, devemos recapitular que esta etapa da operação intelectual foi precedida por uma série de decisões epistemológicas estratégicas: a escolha da questão sociológica fundamental a servir de fio condutor da análise, a delimitação do objeto, a indicação dos objetivos, a formulação das hipóteses, a identificação do mais pertinente (e atualizado) quadro de referenciais teóricos e metodológicos. Ou seja, a tentativa de explicação sociológica de um conjunto de fatos significativos depende da escolha do que e como descrever, as formas de coleta e classificação. Além da descrição dos parâmetros quantitativos e dos modelos de análise.

O delineamento metodológico de nossa proposta de trabalho, o caminho a ser seguido na investigação do objeto e os meios para coleta de informações e análise dos dados, permitem definir o seu gênero de pesquisa como do tipo teórico-empírico. Ou seja, a realização da pesquisa envolve várias etapas: um balanço crítico e uma atualização dos principais parâmetros conceituais e instrumentos metodológicos da pesquisa sociológica sobre mobilidade social e, ainda, a avaliação de sua pertinência ao objeto específico, a consequente quantificação dos dados empíricos relevantes para

nosso objeto, as descrições dos principais padrões e tendências encontrados e a elaboração das explicações. A nossa proposta de trabalho visa avaliar os efeitos de mobilidade social intergeracional na posição social futura dos indivíduos formados na educação profissional e tecnológica (EPT) em comparação com o desempenho social de suas famílias, além de analisar as chances de progressão escolar através da discussão das desigualdades de oportunidades educacionais, que relaciona as origens desiguais de classe e sua influência nas chances sociais futuras.

Tudo isso sem perder de vista uma das questões metodológicas centrais: a comparabilidade. Para essa tarefa contamos não só com os dados sociais das séries históricas dos Censos e das PNADs (com foco principal das PNADs especiais de mobilidade socio-ocupacional, como a última de 2014), além das diversas análises sociológicas da mobilidade social intergeracional sobre classes sociais e as pesquisas sobre desigualdades de oportunidades educacionais (todas elas com dados em escala nacional). Além disso, faremos uso crítico dos dados brutos da primeira pesquisa (e única até o momento) nacional sobre egressos da rede federal dos IFETs (2003-2007). Todo esse conjunto de referências servirá de “pano de fundo” para comparação indireta com relação aos principais padrões e tendências inferidos na nossa pesquisa.

As etapas fundamentais da realização dessa tese, como a delimitação do objeto, a construção do instrumento (o questionário sócioeconômico), a aplicação desse instrumento de pesquisa no campo e a constituição dos dados e variáveis, podem ser descritas na seguinte sequência: (i) a delimitação do objeto específico e operacionalmente viável: a primeira tentativa de estudo dos egressos da Rede Federal em escala nacional foi realizada por encomenda do MEC/Setec entre os anos de 2003 e 2007, infelizmente tal tentativa consistiu somente na tabulação dos dados socioeconômicos brutos (sem categorização em classes socioocupacionais, cruzamento de variáveis sociológicas e explicação dos efeitos de mobilidade social da escolarização da Rede). Para os nossos propósitos analíticos e limites operacionais, delimitamos nosso objeto de forma mais restrita (fonte de informações/dados): concluímos que, para a nossa meta sociológica de uma análise inédita das trajetórias dos egressos do IFF numa perspectiva de análise de mobilidade social, dois elementos eram indispensáveis. (ii) O tipo de formação educacional mais “sensível” aos questionamentos sobre mobilidade - a formação integrada (ensino médio e técnico) representa uma retomada de uma política pública equalizadora que visa romper com o dualismo tradicional (e reprodutor das

desigualdades de classe oriundas da clássica divisão social do trabalho entre: trabalho manual X trabalho intelectual) do sistema estratificado de educação no Brasil. Além desse aspecto institucional inovador em termos de política educacional, essa modalidade de ensino continha a virtude de sintetizar uma dupla possibilidade de mobilidade social ao reunir as oportunidades de formação: propedêutica geral de qualidade (referência nacional em formação qualificada) e condição para progressão verticalizada dos estudos, em conjunto com a qualificação técnica e instrumental que possibilita, em tese (dependendo das condições do mercado de trabalho), uma inserção profissional mais imediata com vistas à empregabilidade como força de trabalho manual qualificada. (iii) O recorte temporal - a *coorte* de egressos de 2014. Porque se tratava, dentro do período finito da construção da tese de doutorado, das primeiras turmas da estrutura multicampi nas diferentes mesoregiões (os *campi* em questão: Campos-centro; Campos-Guarus; Macaé; Cabo-Frio; Itaperuna; Bom Jesus) com a formação integrada após a transformação institucional em IFF. Inclusive essa *coorte* representava as primeiras turmas dos cursos integrados do maior e mais antigo campus do Instituto (o centenário *campus* Campos Centro) que só passou a selecionar alunos nessa modalidade a partir do vestibular de 2012. (iv) A construção do questionário socioeconômico e a busca de um modelo digital que facilitasse a operação de coleta de informações: pesquisas sociais baseadas em questionários não são triviais, a natureza, a forma e o encadeamento as perguntas é fundamental. Para tal empreendimento, fizemos contato com a principal referência na área de mobilidade social no Brasil (o Prof. Dr. Costa Ribeiro do IESP/UERJ), que nos respondeu prontamente e indicou o sociólogo (e seu orientando) Weverthon Machado como interlocutor fundamental: ele nos orientou de forma decisiva na construção do nosso questionário de mobilidade, repassando modelos (como o questionário PDSO), referências teóricas, instrumentos metodológicos (modelos e sintaxes) etc. Após muita pesquisa sobre o modelo eletrônico de questionário online, contratei os serviços da empresa *Survio* (www.survio.com) que oferece vários modos de construção de questionários, permite que os respondentes possam fazer o preenchimento direto do computador portátil ou telefone, e no final produz um relatório com os dados brutos e suas principais frequências (cf. Anexo). (v) A questão do acesso aos dados oficiais do IFF sobre egressos e a questão da amostra. Neste aspecto, a primeira ressalva a se fazer é no sentido de reconhecer a boa vontade das pessoas e dos gestores da Pró-reitoria de Ensino: fiz a solicitação formal, justificando o acesso aos dados socioeconômicos dos egressos como parte de uma pesquisa científica do Programa de

Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF (contando ainda com o financiamento na forma de bolsa de doutorado da Capes) e fui prontamente atendido. O problema estava na confiabilidade dos dados, pois o IFF sofre até hoje de inconsistência no preenchimento dos dados dos sistemas (Acadêmico e Sistec) e na sua atualização. O que futuramente poderá redundar em problemas sobre a análise do desempenho institucional quando comparar os indicadores do IFF aos demais institutos da Rede.¹¹⁷ A definição da “população mãe” da pesquisa partiu do quantitativo de alunos que ingressaram no IFF em 2012 na modalidade de ensino integrada (médio+técnico) - 544 finalizaram sua transição educacional com sucesso em 2014. Portanto, tomando como referência esse universo populacional, enviamos o nosso questionário socioeconômico para todos os referidos egressos e sorteamos 220 egressos a serem pesquisados, configurando o desenho amostral com um máximo de 5% de erro. (v) Ao fim dessa etapa, já com o banco de dados primário consolidado, fizemos o trabalho de tabulação e categorização das informações socioeconômicas: especialmente a classificação, mediante as informações socio-ocupacionais, tanto do “chefe de família” como do egresso sobre: tipo de ocupação, nível de escolaridade, ramo de atividade, vínculo contratual, supervisão, faixa salarial por salário mínimo, fazendo uso da sintaxe padrão, para definição das classes sociais de origem e destino e assim gerar os primeiros dados estatísticos descritivos e os primeiros cruzamentos.

Essa classificação em classes sociais correspondentes às origens e a primeira inserção profissional do egresso teve como referência fundamental a escala estratificada em sete níveis (tendo como referência o modelo EGP e sua utilização para o caso brasileiro efetuada por Costa Ribeiro):

¹¹⁷ Como fica patente na análise dos relatórios de gestão da Rede Federal exigidos pelo TCU. Que podem ser encontrados neste endereço eletrônico oficial: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes?id=21519>

Classe
I+II - Prof. e Adm.
IIIa+b - Não Manual de Rotina
V+VI - Técn. e Trab. Man. Qualif.
IVa+b - Peq. Propriet. com e sem empreg.
VIIa - Trab. Manuais não-qualificados
IVc - Peq. Propriet. Rurais
VIIIb - Trabalhadores Rurais

Tabela 2 – Escala ocupacional (adaptada de COSTA RIBEIRO, 2014, p. 189)

Para tal propósito optamos por adaptar o esquema de classes CASMIN/EGP para a construção do nosso questionário que contém perguntas visando três informações principais: ocupação, posição na ocupação e supervisão, com a finalidade de especificar as categorias: Profissionais e administradores, trabalhadores não manuais de rotina, pequenos proprietários, trabalhadores rurais e pequenos fazendeiros, trabalhadores manuais qualificados, e trabalhadores manuais não qualificados. Esse consagrado esquema de classes tem como referência a noção de que as posições na estrutura de classes são determinadas por diferentes relações de emprego e mercado. Ou seja:

As diferentes classes se caracterizam por níveis altos ou baixos de especificidade nos ativos de capital humano que os indivíduos naquelas posições comandam, e pela dificuldade de monitorar o trabalho destes indivíduos (Goldthorpe, 2000). Os profissionais administradores (I + II) têm alto nível de capital humano e exercem atividades de difícil monitoramento, ou seja, têm muita liberdade para executar o seu trabalho. A classe de trabalhadores não manuais (III ab), principalmente burocratas e pessoal de escritório e vendas, conta com indivíduos com baixo capital humano e cujo trabalho é passível de algum monitoramento. A classe de pequenos proprietários (IVab) é composta por pessoas que trabalham por conta própria e, portanto, tem uma situação de emprego muito diversa da dos outros empregados. As classes de trabalhadores rurais (IVc+VIIb), trabalhadores manuais não qualificados urbanos (VIIa) e trabalhadores qualificados (V+VI) são compostas por indivíduos com pouco capital humano e cujos trabalhos são monitorados rigidamente. São as classes trabalhadoras tradicionais. (COSTA RIBEIRO, 2012, p.648)

A finalidade desse tipo de esquematização (originado do CASMIN/EGP e aperfeiçoado por Costa Ribeiro), base para a construção do questionário socioeconômico, é justamente servir de parâmetro para estabelecer o movimento dos egressos do IFF, a partir das variáveis: *status* ocupacional, renda e nível de escolarização de origem (família) e destino social do indivíduo (emprego/continuidade educacional).

Portanto, essa escala socio-ocupacional (ou de classe) serviu de parâmetro de origem de classe do estudante e de destino de classe do egresso. Por isso, todos os egressos ocupados (na maioria dos casos, inseridos pela primeira vez no mercado de trabalho) foram classificados segundo esses parâmetros. A partir dos dados categorizados no esquema de classes, pudemos construir a matriz de mobilidade (absoluta), que indicou as principais tendências de mobilidade de classe para o nosso objeto: Imobilidade, Mobilidade ascendente ou descendente.

A base de dados consolidada, contendo informações-chave sobre a origem de classe e destino social dos egressos logo após a formação no IFF possibilitaram a análise e o cruzamento das principais variáveis da mobilidade (renda/ocupação/escolaridades dos pais e renda/ocupação/escolaridade dos filhos). Os dados em questão, representativos do fato social em investigação, foram explorados com auxílio do programa estatístico (SPSS) para a posterior interpretação dos resultados do ponto de vista sociológico.

Para poder visualizar o procedimento de mensuração da mobilidade intergeracional, apresentamos abaixo o modelo mais simples das análises sobre mobilidade social: o quadro de mobilidade. Tal recurso metodológico, que tem como finalidade principal reconstruir o hipotético fluxo de classes sociais entre as gerações de pais e filhos, consiste em uma matriz quadrada com número igual de linhas (categorias socioprofissionais dos pais) e de colunas (categorias na geração dos filhos). Com base nos fluxos presumidos, pudemos calcular a taxa de mobilidade intergeracional dos atores sociais que são objeto de nossa investigação. A título de exemplo simplificado temos o modelo abaixo:

		Filhos			Total
		C ₁	C ₂	C ₃	
Pai	C ₁	n ₁₁	n ₁₂	n ₁₃	n _{1.}
	C ₂	n ₂₁	n ₂₂	n ₂₃	n _{2.}
	C ₃	n ₃₁	n ₃₂	n ₃₃	n _{3.}
Total		n _{.1}	n _{.2}	n _{.3}	N

Tabela 3: Elaborada por Cherkaoui (1995, p. 169) “Quadro 4 – Matriz quadrada de ordem 3”

O quadro de mobilidade é uma representação formal (uma matriz quadrada) com o mesmo número de linhas (classes da geração do pai tomado como “chefe” da família) e de colunas (classes da geração do filho). Tal exemplo remete a uma hipotética estrutura social composta de três classes sociais: alta (C1), média (C2) e popular (C3). Os totais das linhas (n_1, n_2, n_3) correspondem ao número de indivíduos das classes C1, C2 e C3 na geração do pai. As colunas (n_i, n_2, n_3) correspondem aos indivíduos de diferentes classes da geração dos filhos. Essa esquematização nos permite estabelecer as taxas de mobilidade (ascendente e descendente) ou e imobilidade intergeracional tendo como referência o pertencimento, ou não, de classe (e o *status* correspondente) dos filhos com relação aos pais. A sequência n_{11}, n_{22}, n_{33} representa justamente a diagonal da imobilidade (a diagonal principal da matriz), na qual se situam os indivíduos “herdeiros” das respectivas posições de classe paternas. As posições n_{12}, n_{13}, n_{23} correspondem aos indivíduos que sofrem mobilidade descendente com relação à posição de classe do pai. As posições n_{21}, n_{31}, n_{32} correspondem aos indivíduos com mobilidade ascendente com relação às posições de classe dos pais.

É possível calcular as taxas de imobilidade, onde N representa o total de casos:

$$\begin{aligned}
 TI &= (n_{11} + n_{22} + n_{33}) \times 100/N; \\
 \text{A taxa de mobilidade descendente: } TD &= (n_{12} + n_{13} + n_{23}) \times 100/N; \\
 \text{A taxa de mobilidade ascendente: } TA &= (n_{21} + n_{31} + n_{32}) \times 100/N.
 \end{aligned}$$

Um dos objetivos do nosso trabalho consiste na tentativa estimar essas taxas na trajetória de origem até o destino social dos egressos do IFF.

O uso dessas ferramentas metodológicas (esquema de classes origem/destino, o questionário de mobilidade e o quadro de mobilidade) nos permitiu viabilizar outro grau de comparabilidade. A partir das diferentes pesquisas de mobilidade social em escala nacional (tendo como base as séries históricas tanto dos Censos como das PNADs) e a partir desse mesmo esquema de classes, pudemos comparar essas taxas de mobilidade intergeracional de classes sociais com aquelas derivadas da nossa base de dados. Com essa operação foi possível analisar os diferentes padrões de mobilidade e destacar as especificidades das trajetórias de realização educacional dos egressos do IFF, permitindo possíveis descobertas inovadoras sobre o nosso objeto e suas múltiplas implicações.

Além do cálculo da mobilidade social de origem e destino de classe (segundo os parâmetros sócio-ocupacionais do modelo EGP), calculamos as taxas de transição

educacional para os egressos que trabalham e estudam e somente estudam. Dada a natureza de nosso objeto e, logo, dos nossos dados socioeconômicos e educacionais que descrevem as trajetórias dos egressos do IFF, a principal operação metodológica consistiu no cálculo das taxas de transição do médio completo (T4) para a entrada no superior (o superior incompleto T5). Para tanto, contamos como parâmetro de comparação geral as taxas de progressão estimadas para o sistema de estratificação educacional brasileiro (Mont’alvão, Costa Ribeiro, Brito) e com os últimos dados da PNAD de mobilidade sócio-ocupacional de 2014.

4 A ANÁLISE DOS RESULTADOS E A FORMULAÇÃO DE EXPLICAÇÕES

Nesta fase final da argumentação da tese, faremos a apresentação dos nossos dados relativos às origens socioeconômicas dos egressos, os dados dos próprios egressos e o posterior cruzamento das principais variáveis objetivando verificar a hipótese de mobilidade social intergeracional (sócio-ocupacional) dos egressos com relação suas origens de classe. Ainda descreveremos os padrões de transição educacional dos egressos com vistas à mobilidade educacional, não só em relação às suas origens educacionais, mas destacando também as taxas de progressão educacional oportunizadas pelo IFF em comparação a outras taxas de progressão registradas em outras pesquisas com dados nacionais.

Para tal tarefa, buscaremos um efeito de comparação indireta dos principais padrões e tendências, já que as pesquisas sobre o nosso objeto de investigação são muito raras, fazendo uso dos seguintes levantamentos estatísticos: PNAD especial: *Mobilidade Sócio-ocupacional* 2014; PNAD Especial: *Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional* 2007; IPEA: *Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça: 20 anos* (a partir dos microdados do Censo e PNADs); IBGE: *Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira* 2015; FGV/CPS: *As Razões da Educação Profissional: olhar da demanda* 2012; MEC: Pesquisa Nacional dos Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).

Iniciaremos pela apresentação das estatísticas descritivas dos dados socioeconômicos relativos às origens sociais dos egressos do IFF: a definição dos “chefes”¹¹⁸ das respectivas famílias (também discriminados por gênero) e suas principais características sócio-ocupacionais: os tipos de posição ocupacional e seus vínculos empregatícios, os níveis educacionais (discriminados por gênero), as faixas salariais de rendimento (discriminadas por gênero), a classificação sócio-ocupacional/classe social (base para o esquema de classificação das classes sociais de origem e parâmetro para o destino). Na sequência, faremos os primeiros cruzamentos com os dados de origem como: classe x faixa salarial e classe x escolaridade. No segundo momento, apresentaremos as estatísticas descritivas dos egressos com os

¹¹⁸ Definimos como critério para especificação do “chefe” da família o adulto que é o principal provedor econômico.

principais dados socioeconômicos e educacionais, com os primeiros cruzamentos de variáveis. Desse conjunto de dados dos egressos também destacaremos questões sociais como: gênero, cor e percepção de mobilidade. No terceiro e último momento, faremos uso da matriz de mobilidade apresentando os diferentes percentuais de imobilidade e mobilidade (ascendente e descendente) observados nas trajetórias dos egressos. Além de indicar as diferentes taxas de progressão educacional (transição ao ensino superior) alcançadas pelos egressos do IFF em comparação (indireta) com as taxas registradas pela PNAD de mobilidade sócio-ocupacional de 2014.

4.1 As Origens Socioeconômicas dos egressos: A Estatística Descritiva dos Dados Socioeconômicos e Educacionais dos “chefes” de família e Cruzamentos Básicos

4.1.1 Descrição dos dados da origem social

Chefe de Família	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Mãe	69	31,4
Pai	134	60,9
Outro	14	6,4
Não respondeu	3	1,4
Total	220	100,0

Tabela 4: Frequências Descritivas dos Chefes de Família

A primeira estatística descritiva sobre os dados socioeconômicos referentes às origens sociais dos egressos do IFF já carrega consigo algumas questões sociológicas relevantes: (i) o padrão observado de percentual relativo de famílias chefiadas por mulheres (31,4%) converge para os dados nacionais que indicam essa tendência de configuração social de responsabilidade principal do provimento das famílias pelas mães (pelos dados do Censo 2015: cerca de 40% dos lares são chefiados por mulheres); (ii) A diferenciação da figura provedora (e referencial para a definição classe social da família de origem do egresso) por gênero é relativamente rara. Na verdade, trata-se de uma das principais críticas das sociólogas feministas¹¹⁹ às pesquisas tradicionais de

¹¹⁹ A socióloga Rosemary Crompton (1997) é uma das principais críticas à “naturalização” dos estudos de estratificação social com relação ao *status* de chefe ter sido tradicionalmente exclusivo dos homens. Além disso, ela argumenta que a própria estratégia metodológica de Goldthorpe de trabalhar com classes como “agregados ocupacionais” também leva a sociologia negligenciar o papel produtivo da mulher. E que, apesar da importância analítica de se diferenciar os “fatores de classe” do “fator diferença sexual”, “Existe, contudo, uma quantidade de exemplos bem conhecidos de ocupações em que a situação de ‘mercado’ associada com uma determinada ocupação depende, decisivamente, da circunstância de a pessoa que a desempenha ser homem ou mulher.” (CROMPTON, 1997, p.27)

estratificação e mobilidade social: a tradicional exclusividade do homem como figura referencial para definição de classe. O interessante é que foi o protagonismo socioeconômico objetivo das mulheres no mercado de trabalho e na vida social que tornou esse “viés” sociológico ultrapassado. Por isso fizemos questão de explicitar no nosso questionário questões socioeconômicas relativas às mães, mesmo quando não figuravam como “chefe” da família. Tal problemática nos leva ao seguinte questionamento: será que o padrão societário das famílias “chefiadas” por mulheres é sempre monoparental? Ou seja, será que chefiam as suas famílias predominantemente sozinhas?

Chefe de Família - Posição na ocupação	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Empregado do setor privado com carteira de trabalho assinada	74	33,6
Empregado do setor privado sem carteira de trabalho assinada	3	1,4
Empregado do setor público	76	34,5
Empregador	7	3,2
Por conta própria	43	19,5
Não informou	17	7,7
Total	220	100,0

Tabela 5 - Posição na ocupação do Chefe de Família

Nessa tabulação sobre dados da posição de ocupação, chama a atenção as maiores concentrações percentuais a partir da situação empregatícia dos “chefes de família”: os empregados do setor público (34,5%) são protegidos das incertezas do mercado de trabalho pela estabilidade funcional e a perspectiva de carreira, os empregados do setor privado com carteira (33,6%) tem o mínimo de formalização, direitos trabalhistas e previdenciários. Esses dois tipos, mais os empregadores, perfazem a maioria de casos dos chefes de família, nesse sentido, podemos dizer que a maioria dos chefes possui uma situação de emprego de relativa segurança social e econômica. Os chefes “por conta própria” tem maior liberdade, mas sofrem com grau maior de incerteza econômica e informalidade. Segundo a literatura sociológica, o grau de segurança econômica e o nível de formalização da relação produtiva (na medida em que dão maior previsibilidade sobre os recursos disponíveis) das famílias contribui para o planejamento das estratégias de realização social dos filhos. Assim, a maior parte das famílias dos egressos tende a possuir esse grau mínimo de segurança social.

Posição na ocupação	CHEFE				Total
	Mãe	Pai	Outro	Não informou	
Empregado do setor privado com carteira de trabalho assinada	20	47	7	0	74
Empregado do setor privado sem carteira de trabalho assinada	0	3	0	0	3
Empregado do setor público	30	45	1	0	76
Empregador	3	4	0	0	7
Não informou	4	8	2	3	17
Por conta própria	12	27	4	0	43
Total	69	134	14	3	220

Tabela 6: Posição na ocupação segundo o tipo de chefe

Na tabela com a diferenciação por gênero, os chefes se distribuem de modo proporcional. Mas chama a atenção a maior participação proporcional das mães chefes de família (42,2%) no segmento “empregado do setor público” (e seus benefícios associados) e depois como empregadas do setor privado com carteira (30,7%). Enquanto os pais chefes se dividem de modo mais proporcional entre “empregado do setor privado com carteira” (37,3%) e do setor público (35,7%).

Chefe – Escolaridade	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Sem instrução	1	0,5
Fundamental incompleto	34	15,5
Fundamental completo	12	5,5
Médio incompleto	9	4,1
Médio completo	77	35,0
Superior incompleto	16	7,3
Superior completo	61	27,7
Não informou	10	4,5
Total	220	100,0

Tabela 7: Escolaridade do Chefe de Família

Observando a tabela acima, referente aos padrões de escolarização de origem dos egressos, podemos destacar desses dados a principal característica marcante: a maior concentração relativa de pais com ensino médio (35%), mas também se destacam (do ponto de vista da desigualdade de oportunidades educacionais, pois, são casos que não transitaram sequer para o nível médio de escolarização nacional) os pais com nível escolar fundamental incompleto até o médio incompleto (25,1%). Também é expressiva a proporção de pais com ensino superior completo (27,7). Quando destacamos esses dados relativos ao nível de escolarização dos chefes (indicador importante para o *status* ocupacional e situação de classe de suas famílias, e para chances futuras dos filhos) fica inverossímil sustentar a tese da “elitização” do IFF. Até porque, como pode ser

constatado no gráfico abaixo (relativo aos dados da Rede Federal como um todo) esse é o padrão similar a nível nacional. Além disso, se levarmos a sério as conclusões¹²⁰ da PNAD de mobilidade socio-ocupacional (2014), segundo as quais os padrões de escolarização de origem são determinantes para chances sociais dos filhos, seremos forçados a refletir sobre os efeitos equalizadores do IFF nas chances de realização social (inserção ocupacional ou progressão educacional) dos seus egressos. Especialmente ao destacarmos as desigualdades de escolarização da classe social de origem e as correlacionarmos ao desempenho diferencial desses jovens ao finalizar a formação de nível médio no IFF.

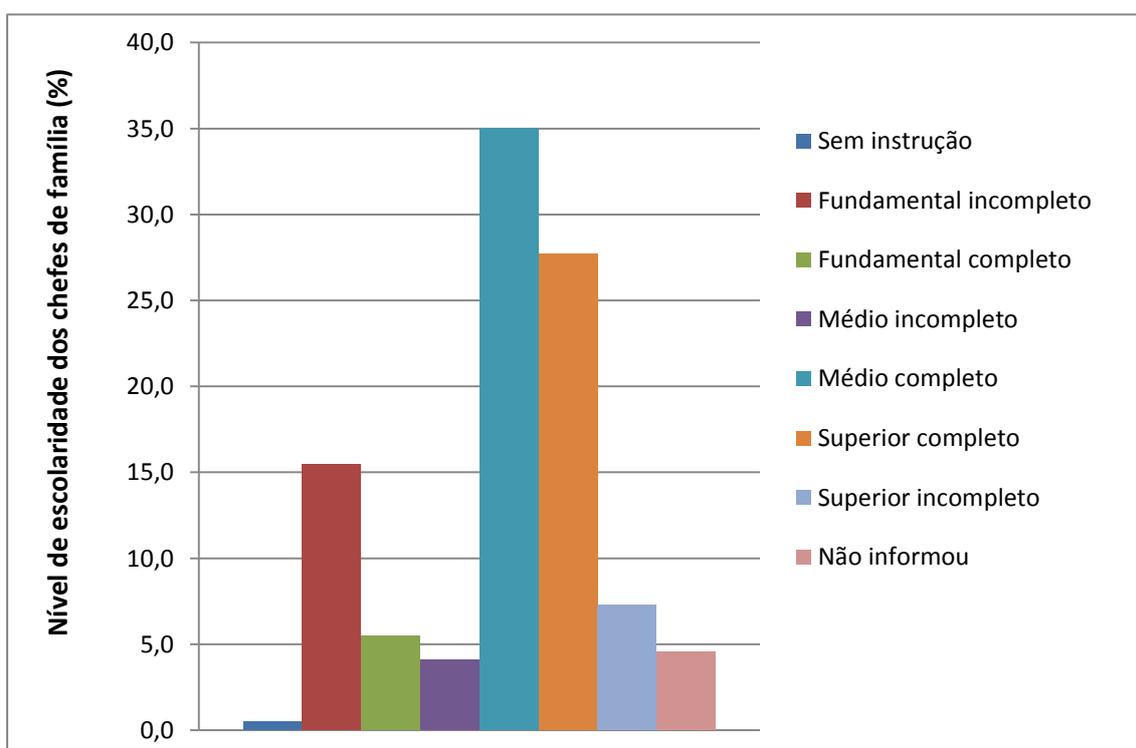


Gráfico 5 - Padrões de escolaridade de origem dos egressos do IFF (Pesquisa Nacional de Egressos – Rede Federal (2003-2007))

¹²⁰ No relatório de análise de resultados, os técnicos do IBGE discutem a importância do background familiar para as chances futuras dos jovens. Nesse contexto, afirmam que “o baixo nível educacional pode se converter em um dos mecanismos de reforço das estruturas de desigualdade de renda e oportunidades no mercado de trabalho. (...) Sendo assim, quando se considera a família, as desigualdades não são produto do esforço ou do talento pessoal; têm raízes nas estruturas econômicas nas quais as famílias estão inseridas e nas transferências culturais, produto dos laços de filiação.” p.1. E ainda: “Verifica-se uma correlação entre as situações observadas _ entre os pais sem instrução, os resultados mostram que 23,6% das pessoas entrevistadas igualam esta condição e apenas 4,0% completaram o nível superior; por outro lado, entre os pais com nível superior completo, praticamente não há filhos sem instrução, e os filhos que igualmente completaram o nível superior totalizaram 69,1%.”p.11.

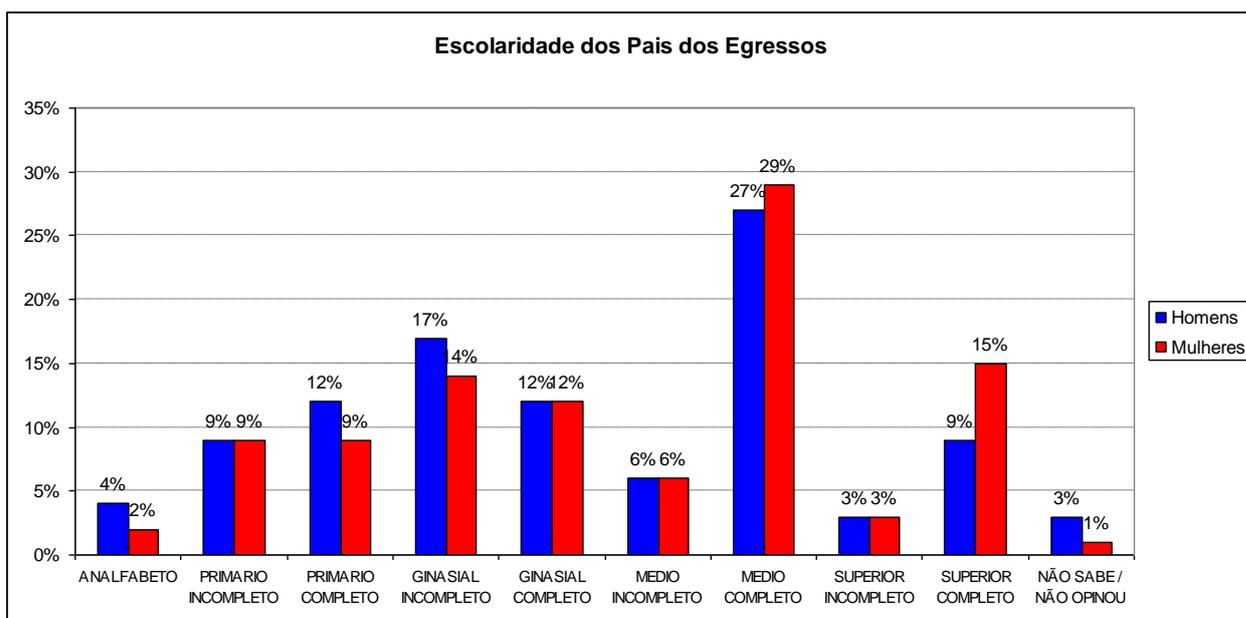


Gráfico 6 - Nível de escolaridade dos pais dos egressos. Pesquisa Nacional de Egressos – Rede Federal (2003-2007)

Na comparação com o padrão de escolaridade de origem de familiar (pesquisa nacional de egressos x IFF), há o predomínio da formação de nível médio (na média 28%), mas uma forte presença de pais com nível de escolaridade fundamental e médio incompletos (se agregarmos as médias de pais e mães com nível sem instrução até o médio incompleto teremos 56% dos pais).

Escolaridade do chefe	CHEFE				Total
	Mãe	Pai	Outro	Não informou	
Sem instrução	0	0	1	0	1
Fundamental incompleto	8	24	2	0	34
Fundamental completo	3	8	1	0	12
Médio incompleto	1	6	2	0	9
Médio completo	21	53	3	0	77
Superior completo	30	29	2	0	61
Superior incompleto	5	9	2	0	16
Não informou	1	5	1	3	10
Total	69	134	14	3	220

Tabela 8 – Escolaridade do Chefe x Tipo de Chefe

No quesito escolarização dos “chefes”, mas dividida por gênero, chama atenção nessa tabela a maior proporção de mães chefes de família com nível superior completo (43,5%) contra apenas 21,6% dos pais chefes com esse nível de formação. Padrão esse que tende a seguir a assimetria de escolaridade superior por gênero aferidos nos

levantamentos estatísticos nacionais. Tomando como referência o padrão de progressão escolar com poucas transições e anos de escolaridade, representado pela sequência do fundamental incompleto até o médio incompleto temos: 17,6% das mães chefes e 29,5% dos pais chefes. Por essa razão que em muitas pesquisas de estratificação educacional é o nível de escolaridade da mãe que é eleita como variável fundamental para a referência de escolarização da origem social dos alunos.

Chefe - Faixa de rendimento	Freq_Abosluta	Freq_Relativa
Até 1 SM	21	9,5
Mais de 1 até 2 SM	51	23,2
Mais de 2 até 3 SM	35	15,9
Mais de 3 até 4 SM	29	13,2
Mais de 4 até 5 SM	19	8,6
Mais de 5 até 6 SM	16	7,3
Mais de 6 SM	29	13,2
Não informou	20	9,1
Total	220	100,0

Tabela 9 – Faixa de Rendimento do Chefe de Família

A estatística descritiva das faixas salariais dos chefes permite evidenciar dois padrões relevantes sobre as origens sociais dos egressos: a faixa com maior concentração proporcional (23,2%) é de somente de 1 a 2 salários mínimos; agregando as faixas salariais de zero até 3 salários temos o percentual de 48,6%; mas quando recortamos as faixas de zero até quatro salários mínimos chegamos ao percentual de 61,8% de todos os casos. Ao compararmos os dados da nossa pesquisa com os dados socioeconômicos dos jovens ocupados registrados pela PNAD de mobilidade sócio-ocupacional (2014), temos os seguintes padrões: na faixa de 1 a 2 salários percebe-se 33,5% do total; agregando as faixas de zero a três salários observamos 75,9%. Contudo, para a escala nacional, o quadro de desigualdade relativa de origem social dos jovens é mais intenso. E a desigualdade absoluta também, pois as faixas de rendimento de zero até $\frac{1}{2}$ perfaz 7,5% e de $\frac{1}{2}$ até 1 indica 17,6%.

Rendimento	CHEFE				Total
	Mãe	Pai	Outro	Não informou	
Até 1 SM	10	8	3	0	21
Mais de 1 até 2 SM	17	31	3	0	51
Mais de 2 até 3 SM	18	17	0	0	35
Mais de 3 até 4 SM	8	18	3	0	29
Mais de 4 até 5 SM	6	12	1	0	19
Mais de 5 até 6 SM	1	13	2	0	16
Mais de 6 SM	4	24	1	0	29
Não informou	5	11	1	3	20
Total	69	134	14	3	220

Tabela 10 – Faixas de Rendimentos dos Chefes de Família

Os dados acima, relativos à faixa salarial dos chefes de família, quando discriminados por gênero parecem indicar um claro padrão de desigualdade salarial das mães na função de chefes. Ou seja, quando agregamos as faixas de zero até 3 salários, as mães chefes totalizam 70,3% e os pais 45%. Na junção das faixas de 4 até mais 6 salários, as mães chefes perfazem 17,4% dos casos, enquanto os pais chefes totalizam 39,8% dos casos informados.

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Profissionais e Administradores	7	3,2
Não manual de rotina	99	45,0
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	22	10
Pequeno Proprietário	13	5,9
Manual não qualificado	66	30
Pequeno Proprietário Rural	3	1,4
Trabalhador Rural	2	0,9
Total	220	100

Tabela 11 - Classificação Ocupacional do Chefe de Família

Quando fazemos uso da categorização em classes sócio-ocupacionais, temos a possibilidade de destacar os padrões de desigualdade a partir da referência sociológica da estratificação em classes (parâmetro fundamental para descrever a estrutura social da sociedade). Portanto, segundo essa lógica, os dados observados nos permitem perceber com mais acuidade o conjunto diferenciado de recursos e vantagens relativos a cada posição de classe. Nesse sentido, podemos perceber as limitações relativas de classes sociais intermediárias como a “não manual de rotina” (45%), os constrangimentos socioeconômicos (e a dificuldade de investimento na realização social dos filhos) da classe trabalhadores “manuais não qualificados” (30%), como também o baixo percentual das classes superiores (detentoras de maiores vantagens diferenciais) de

profissionais e administradores (3,2%) e de proprietários urbanos (5,9%) nas origens sociais dos egressos do IFF.

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	CHEFE				Total
	Não informou	Mãe	Outro	Pai	
Profissionais e Administradores	0	3	0	4	7
Não manual de rotina	0	44	5	50	99
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	5	1	16	22
Pequeno Proprietário	0	3	2	8	13
Manual não qualificado	0	13	5	48	66
Pequeno Proprietário Rural	0	0	0	3	3
Trabalhador Rural	0	0	0	2	2
Não informou	3	1	1	3	8
Total	3	69	14	134	220

Tabela 12 – Classificação Ocupacional do Chefe x Tipo de Chefe

Os dados de estratificação de classe sócio-ocupacional parecem refletir duas tendências claras com relação às origens sociais por gênero: a concentração preferencial das mães enquanto chefes de família no segmento “não manual de rotina” (63,77% do total dessas mães) e no caso dos pais, enquanto chefes, temos uma distribuição quase igual entre o segmento “não manual de rotina” (37,3%) e a classe “manual não qualificado” (35,8%). Nesse sentido, as famílias chefiadas pelos pais da classe ocupacional manual tendem a ter as maiores desvantagens socioeconômicas, projetando-as para as chances de realização social dos filhos. Segundo Hasenbalg (2003), a tendência de concentração das mães chefes na classe não manual de rotina segue o padrão nacional (observada nas séries do Censo nacional): independente do nível educacional, as mulheres estão mais bem representadas nesse estrato.

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Renda chefe								Total
	Até 1 salário mínimo (R\$ 788,00)	De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.576,00)	De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.364,00)	De 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 3.152,00)	De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 3.940,00)	De 5 a 6 salários mínimos (até R\$ 4.728,00)	Mais de 6 salários mínimos (a partir de R\$ 4.729,00)	Não informou	
Profissionais e Administradores	0	1	0	0	1	0	5	0	7
Não manual de rotina	1	16	21	16	13	7	16	9	99
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	4	2	5	2	3	4	2	22
Pequeno Proprietário	0	0	2	4	0	4	2	1	13
Manual não qualificado	18	30	9	4	2	1	1	1	66
Pequeno Proprietário Rural	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Trabalhador Rural	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Não informou	0	0	1	0	0	0	0	7	8
Total	21	51	35	29	19	16	29	20	220

Tabela 13 – Classificação Ocupacional do Chefe x Faixa salarial do Chefe

Essa estatística descreve a correlação entre classe social de origem do egresso e renda da pessoa de referência ou chefe (por faixa de salário mínimo). Os padrões emergentes são: as classes I e II (profissionais e administradores) tendem a ocupar as faixas de maior rendimento; a classe III (não manual de rotina, que pelo tamanho da amostra/população de referência optamos por agregar) incluem subclassificações (alta, média e baixa, variando especialmente no nível de qualificação, grau de autonomia e supervisão), por ter grande variação de rendimentos observada. Os técnicos e trabalhadores manuais qualificados apresentam grande variação salarial, a qual podemos atribuir a principal causa o ramo de atividade produtiva (como o setor da indústria de transformação e petróleo que paga os melhores salários para técnicos na área de abrangência do IFF). Os pequenos proprietários (rurais e urbanos) tendem a figurar entre as médias e maiores faixas. Os trabalhadores rurais e os manuais não qualificados figuram na base da estratificação em termos salariais. De todo o conjunto de chefes trabalhadores manuais não qualificados, 27,7% ganha de zero a um salário mínimo e 46,2% recebe de um a dois salários.

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Escolaridade chefe										
	Não informou	Analfabeto	Fundamental I (Primário) completo - até a 4ª série ou até 5º ano	Fundamental I (Primário) incompleto - 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano	Fundamental II (Ginásio) completo - até a 8ª série ou até o 9º ano	Fundamental II (Ginásio) incompleto - 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano	Médio (2º Grau) completo	Médio (2º Grau) incompleto	Superior completo	Superior incompleto	Total
Profissionais e Administradores	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7
Não manual de rotina	1	0	0	0	1	0	38	1	49	9	99
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	0	0	0	0	0	16	0	3	3	22
Pequeno Proprietário	0	0	0	2	0	0	6	1	2	2	13
Manual não qualificado	2	1	7	16	5	12	14	7	0	2	66
Pequeno Proprietário Rural	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3
Trabalhador Rural	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Não informou	6	0	0	0	0	0	2	0	0	0	8
Total	9	1	8	21	6	12	77	9	61	16	220

Tabela 14 – Classificação Ocupacional dos Chefes x Escolaridade dos Chefes

Nessa tabela, como na anterior, podemos constatar a correlação dos dados relativos ao pertencimento de classe social e um recurso social estratégico. Nesse caso, o nível de escolarização do chefe. Todos da classe I têm superior completo. Os trabalhadores não manuais de rotina se dividem principalmente entre médio completo 38,8% e superior completo 50%. Os técnicos e manuais qualificados, como previsível, se concentram no nível médio 72,7%. Dentre os pequenos proprietários, os rurais têm nível fundamental incompleto, e os urbanos se dividem entre os níveis fundamental incompleto (15,4%), médio completo e incompleto (53,8%) e superior completo e incompleto (31%). Os chefes trabalhadores manuais não qualificados mantêm o padrão social de acúmulo de desvantagens e barreiras sociais: temos o único caso de sem instrução, 25% com nível fundamental I incompleto, (10,9%) com nível fundamental I completo, com nível fundamental II incompleto (18,8%) e completo (7,8%), médio incompleto (10,9%) e completo (21,9%). Esse último dado, inclusive, talvez sirva para indicar o baixíssimo nível da qualidade da escolarização básica: ou seja, 21,9% desses trabalhadores mesmo possuindo escolarização média não conseguiram romper a barreira do trabalho manual sem qualificação.

4.2 Os Destinos Sociais dos Egressos: A Estatística Descritiva dos Dados Socioeconômicos e Educacionais dos Egressos do IFF e Cruzamentos Básicos

Egresso - situação no Mercado de Trabalho	Freq_Abosluta	Freq_Relativa
Não PEA	119	54,09
Ocupado	66	30,00
Desempregado	32	14,55
Não informou	3	1,36
Total	220	100,00

Tabela 15 – Situação no Mercado de Trabalho do Egresso

A tabulação dos dados de destino social dos egressos com essa nomenclatura tem a função de destacar diferentes padrões de inserção social. Os que estão exclusivamente ocupados (integrados à atividade produtiva) perfazem cerca de 30% do total de egressos e os desempregados (aqueles egressos que procuraram emprego e não tiveram sucesso, e aqueles que perderam suas ocupações até a resposta do questionário) por volta de 14,55%. Aqui cabe uma referência aos dados nacionais: o documento do IBGE intitulado *Síntese do Indicadores Sociais (2015)*¹²¹, com os dados socioeconômicos de 2014, destaca aquilo que podemos denominar “desemprego juvenil”, pois, na faixa etária de 16 até 24 anos o percentual de desocupados é de 16,6%, na faixa de 24 até 39 cai para 6,3% e na de 40 até 49 vai para 3,7%. Portanto, o percentual dos egressos é convergente com o padrão nacional de ocupação. O que serve de indicador das dificuldades estruturais de inserção profissional do jovem brasileiro. Figuram como “Não PEA” os egressos que optaram pela continuação da sua escolarização no nível superior mais os desocupados (aqueles que não estudam e não trabalham).

Deste modo, quando analisamos os dados da situação de mercado dos egressos dos cursos integrados do IFF da *coorte* de 2014, o primeiro dado marcante é de que uma minoria (30%) fez a transição direta para o mercado de trabalho. Temos ainda o dado expressivo de desemprego (para aqueles que buscaram inserção e não conseguiram: 14,55%). Mas, sem dúvida, o dado mais marcante é o percentual daqueles que constituíram uma estratégia exclusiva de mobilidade social visando a transição de nível de educacional, como veremos na sequência.

¹²¹ IBGE: PNAD *Síntese dos Indicadores Sociais* 2015.

Cor	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Branca	124	56,4
Negra	30	13,6
Parda	63	28,6
Não informou	3	1,4
Total	220	100,0

Tabela 16 – Cor autodeclarada dos egressos

Essa tabela contendo dados da estatística descritiva reúne as informações constantes sobre cor (auto-atribuída) dos casos de nossa amostra dos egressos do IFF. Uma das formas recorrentes de agregar dados dessa natureza consiste em distinguir a população branca (56,4%) da população “não branca” (negra+parda) que perfaz 42,2%. Só para termos um referencial nacional atualizado (IBGE: PNAD: *Síntese dos Indicadores* 2014), a proporção de brasileiros por cor (auto-declarada): brancos (45,5%), pardos (45%), negros (8,6%). Sempre lembrando que as primeiras turmas do IFF sob impacto equalizador das políticas afirmativas extrapolarão os limites da *coorte* objeto dessa pesquisa. Ou seja, os percentuais proporcionais referentes à “cor” dos alunos do IFF deve sofrer uma significativa alteração de viés democratizante, já que as ações afirmativas foram implantadas a partir dos Editais de Ingresso de 2013.

Situação no Mercado de Trabalho dos Egressos	Cor				Total
	Não informou	Branca	Negra	Parda	
Desempregado	0	24	5	4	33
Não PEA	0	64	19	36	119
Ocupado	0	36	6	23	65
Não informou	3	0	0	0	3
Total	3	124	30	63	220

Tabela 17 – Situação no Mercado de Trabalho dos Egressos x Cor autodeclarada

Situação no Mercado de Trabalho dos Egressos	GÊNERO			Total
	Não informou	Feminino	Masculino	
Desempregado	0	17	16	33
Não PEA	0	60	59	119
Ocupado	0	29	36	65
Não informou	3	0	0	3
Total	3	106	111	220

Tabela 18 – Situação no Mercado de Trabalho dos Egressos x Gênero

Nessas tabelas de dados descritivos dos egressos diferenciadas por cor autodeclarada e gênero, fica patente o grau de uniformidade na distribuição de destinos para jovens do sexo masculino e feminino e jovens brancos e não-brancos. Meninas e meninos parecem seguir o mesmo padrão de destino (com forte preponderância para o prosseguimento da formação educacional) pós IFF, assim como egressos autodeclarados brancos, negros e pardos.

Egresso – Estuda	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Sim	179	81,4
Não	37	16,8
Não informou	4	1,8
Total	220	100,0

Tabela 19 – Continuidade nos estudos dos egressos

Esses expressivos diferenciais percentuais para o destino dos egressos do IFF ensejam diversas considerações. A primeira, e mais evidente, consiste em observar na assimetria dos dados numéricos sobre destino social do egresso um categórico padrão de realização social: a escolha da progressão e transição para o ensino superior como estratégia majoritária de mobilidade social. Ou seja, a quantificação dessa forte tendência aponta para um padrão de comportamento e escolha desses agentes que não tem nada de trivial, pois se trata da fase do ciclo da vida humana que costuma ser representada como decisivo para o “problema das gerações”¹²²: a transição dos jovens para vida adulta sintetizado pela noção de “autonomização de *status*”. Isso na pressuposição de que o “mundo adulto” poderia servir de referencial estável e seguro para a integração e a realização social. Além desse aspecto relacionado à expectativa socialmente difusa de assunção a uma sequência de papéis sociais “normais”, a inserção profissional do jovem presume o fechamento de seu ciclo de educação formal ou o cumprimento do mínimo necessário da “educação compulsória estipulada”¹²³. Tal

¹²² Karl Mannheim formula essa expressão, muito interessado na integração do jovem na ordem social. Contudo, é Bourdieu quem vai direto ao ponto numa entrevista intitulada “A juventude é apenas uma palavra”. Eis o argumento: “O reflexo profissional do sociólogo é lembrar que as divisões entre as idades são arbitrárias. (...) Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre **as** juventudes, ou entre **duas** juventudes. Por exemplo, poderíamos comparara sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos ‘jovens’ que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido, etc.” BOURDIEU, 1983, p.113.

¹²³ Hasembalg: A transição da escola ao mercado de trabalho. In: *Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida*. R.J., Topbooks, 2003.

pressuposição ganha poder de pressão institucional quando a formação escolar em questão é de nível médio e tem caráter profissionalizante. Portanto, a escolha preferencial desses jovens egressos do IFF (e suas famílias) pela continuidade da formação escolar por meio da transição ao nível superior constitui-se como um fato social relevante em si mesmo. **Deste modo, do total de casos analisados dos egressos do IFF com formação integrada de médio e técnico, 81,4% estudam!** Somente 16,8% dos egressos não fizeram (ou não puderam fazer) a transição do nível médio completo para o nível superior incompleto. Como veremos mais a frente tal dado sociológico será examinado em detalhe para deprendermos suas implicações para a hipótese de mobilidade social.

Estuda	Cor				Total
	Não informou	Branca	Negra	Parda	
Não	0	27	3	7	37
Sim	0	96	27	56	179
Não informou	3	1	0	0	4
Total	3	124	30	63	220

Tabela 20 - Continuidade dos estudos x Cor autodeclarada dos egressos

Nessa tabulação dos dados dos egressos por cor, podemos observar as proporções daqueles que fazem a transição educacional com mais acirramento de desigualdade de oportunidades educacionais, o acesso ao ensino superior: dos que se declaram brancos, 78,04% verticalizaram; e daqueles que se declaram negros e pardos, reunidos na sigla “não-brancos”, 89,2% dos casos alcançaram o nível superior de escolarização. Só para efeito de contraste indireto com os dados nacionais (IBGE/PNAD Síntese dos Indicadores 2015): na faixa etária de 18 a té 24 anos, 71,4% dos brancos verticalizou e 45,5% dos pretos e pardos prosseguiu nos estudos.

Estuda	GÊNERO			Total
	Não informou	Feminino	Masculino	
Não	0	16	21	37
Sim	0	90	89	179
Não informou	3	0	1	4
Total	3	106	111	220

Tabela 21 – Continuidade dos Estudos x Gênero dos egressos

Essa tabela diferencia os egressos por gênero (masculino 51,2% e feminino 48,8% do total) e indica a proporção dos que continuam no sistema educacional (verticalizando para o ensino superior): masculino 49,7% e feminino 50,3%. Na nossa amostra, do total das mulheres, 84,9% estuda. Para homens, a proporção do total que continua os estudos é de 80,9%. Só para efeito de contraste, segundo o documento do IBGE/PNAD Síntese dos Indicadores (2015), a proporção de jovens de 18 até 24 anos que frequenta o ensino superior por gênero é: 53,2% dos homens e 63,3% das mulheres nessa faixa etária.

Situação no mercado de trabalho	ESTUDA			Total
	Não	Não informou	Sim	
Desempregado	8	1	23	32
Não PEA	11	0	108	119
Ocupado	18	0	48	66
Não informou	0	3	0	3
Total	37	4	179	220

Tabela 22 – Situação no Mercado de Trabalho x Continuidade dos Estudos dos Egressos

Essa tabela faz uma primeira diferenciação social entre aqueles que estudam e não estudam. Nessa primeira aproximação, podemos destacar: daqueles que se declararam desempregados (total absoluto 32 casos = 100%), 23 casos (isto é: 71,9%) continuam a progressão escolar. Dos desempregados (que procuraram e não encontraram, ou perderam a ocupação) somente 25% não estudam, e por isso figuram com os “Não PEA” (os desocupados) que não estudam, uma população de potencial risco ou vulnerabilidade social, pois, não só não se viabilizou como “elegível” para progressão escolar (muito provavelmente por restrições socioeconômicas da classe de origem) como não se posicionou para aproveitar nenhuma oportunidade de “autonomização de *status*”. Já o segmento denominado “Não PEA” que continuam a formação educacional, representa justamente o conjunto de casos que estudam com exclusividade. Outro dado marcante é que daqueles que fizeram a típica transição para o mundo do trabalho, 72,7% conciliam trabalho e estudo. Como consta na literatura especializada¹²⁴ em transição escola para o trabalho no Brasil, as duas principais características desse processo são: (i) o ingresso precoce no mercado de trabalho e (ii) a

¹²⁴ Halsenbalg. Idem p.148.

“conciliação” entre trabalho e escola. Contudo, alguns sociólogos passaram a conjecturar: estudam para trabalhar ou trabalham para estudar?¹²⁵

As tabelas abaixo trazem a comparação com os dados da pesquisa nacional de egressos da Rede Federal patrocinada pelo MEC (2003-2007) e os dados dos egressos do IFF (2014):

SITUAÇÃO DO EGRESSO IFF 2014	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
A) TRABALHANDO	18
B) TRABALHANDO E ESTUDANDO	46
A + B	64
C) APENAS ESTUDANDO	131
D) NAO TRABALHA/ESTUDA	19
NÃO INFORMOU	6
TOTAL	220

Tabela 23 - Situação dos egressos do IFF (2014)

Dessa tabela estilizada (feita intencionalmente do mesmo modo que a tabela abaixo, com os dados da pesquisa da Rede Federal) o dado que mais merece destaque é aquele relativo aos egressos que só trabalham: esse caso corresponde a somente 8,2% do total de egressos estudados. E, além desse aspecto, o percentual de egressos que já se inseriram de forma exclusiva no mercado de trabalho é suplantado pelo quantitativo de egressos que não trabalham e não estudam (8,6%)! Tal convergência dos dados parece ser um forte indicativo do nível de dificuldade estrutural de inserção profissional do jovem egresso: o desemprego juvenil “disputa” com a inserção profissional imediata a probabilidade de destino social desses atores. Outro dado sociologicamente sugestivo é que de todos os casos de egressos pesquisados, 59,5% transitaram para o ensino superior e se dedicam de forma exclusiva à essa formação.

¹²⁵ Comin e Barbosa desenvolveram um interessante argumento nesse sentido no artigo: “Trabalhar para Estudar: Sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil” (Novos Estudos, 2011). Em síntese: “No Brasil, o padrão peculiar encarnado na figura do trabalhador-estudante não é exatamente novo, já que desde sempre os indivíduos mais pobres têm sido atraídos para o mercado de trabalho em idade muito precoce, o que lhes reserva como melhor cenário possível a combinação entre trabalho e estudo. A novidade é que este padrão tem viabilizado a expansão do ensino superior, na escala que assistimos, dada a prevalência do ensino pago e a cobertura ainda insuficiente das políticas de subsídio e inclusão.” P.95

A análise de tais padrões ganha poder explicativo quando temos a oportunidade de comparação com os dados nacionais. Carlos Hasenbalg¹²⁶ demonstrou (com base nas séries históricas da PNAD de 1981, 1990 e 1999) uma sistemática correlação¹²⁷ entre origens de classe e destinos sociais dos jovens brasileiros (diferenciados em quatro categorias: “Só estuda”, “Estuda e trabalha”, “Só trabalha” e “Não trabalha e nem estuda”). Ou seja, “os quatro grupos se diferenciam por situação socioeconômica, correspondendo as mais favoráveis aos que só estudam e as piores aos que não estudam nem trabalham, com os que estudam e trabalham e os que só trabalham em posições intermediárias.” O primeiro grupo “é o que conta com as melhores condições para prolongar o processo de autonomização e adquirir níveis educacionais mais elevados, postergando, assim, tanto o ingresso no mercado de trabalho como a eventual constituição de novas famílias.”; com relação ao segundo grupo (além das suas respectivas situações estarem associadas às desvantagens de classe, consubstanciadas na necessidade de inserção profissional), a conciliação de estudo e trabalho tem impactos no padrão de desempenho escolar (e no alcance de escolarização): completam menos anos de estudo, têm maior atraso escolar (defasagem idade/série cursada) do que aqueles que só estudam; o terceiro agrupamento, referente àqueles que entraram de forma precoce no mercado de trabalho e abandonaram o ciclo de formação escolar: para tal grupo, “o abandono da escola devido ao ingresso precoce no mundo do trabalho compromete seriamente as oportunidades de mobilidade social nas fases posteriores do ciclo de vida individual”. Felizmente, a tendência histórica (devido aos processos de modernização, urbanização e expansão educacional) é de aumento proporcional do poder de retenção dos jovens do sistema educacional e o decréscimo de tamanho desse grupo; o quarto figura na pior posição social relativa, com grandes chances de mobilidade descendente e precarização das condições de vida. É também interessante registrar uma alteração progressiva do padrão de gênero nesse segmento: como reflexo da modernização societária, o sexo feminino deixa de ser maioria nesse segmento, sendo “ultrapassado” pelo gênero masculino (configurando um novo fenômeno social

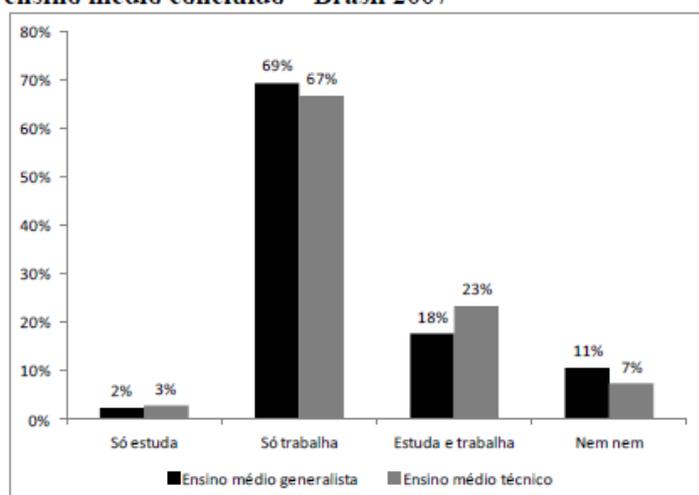
¹²⁶ Idem, *ibidem*, pags 154 e 155.

¹²⁷ A PNAD especial sobre mobilidade sócio-ocupacional demonstra quantitativamente incidência desses efeitos das posições sociais de origem sobre destino dos jovens. Especificando que “estrutura ocupacional dos pais guarda relação estreita com a idade em que os filhos entraram no mercado de trabalho. (...) Conforme aumenta-se a idade em que a pessoa começou a trabalhar, ocorre elevação da proporção de pais empregados com carteira assinada e empregadores e redução da participação de pais empregados sem carteira assinada. Também se observa um pequeno decréscimo da proporção de pais conta própria quando se aumenta a idade de inserção no mercado laboral dos filhos.” p.12 e 15

de exclusão associado às condições precárias de vida periférica e convergente com o crescimento da opção pela marginalidade e recrutamento pelo crime).

Essas tendências relativas aos destinos sociais dos egressos do IFF podem ser contrastadas com as propensões sociais dos demais egressos do sistema educacional brasileiro. O contraste entre os padrões pode ser feito com uma comparação indireta com os dados tabulados da PNAD sobre educação profissional (2007). A pesquisadora Betina Fresneda¹²⁸, com base nesses microdados, consegue diferenciar os percentuais de retornos salariais do ensino médio generalista e do ensino técnico. Contudo, infelizmente, pela natureza da pesquisa amostral da PNAD, não é possível diferenciar a formação técnica da Rede Federal, pois ela fica agregada com os demais níveis de formação técnica das outros entes governativos públicos (estaduais e municipais).

Gráfico 11) Percentual de pessoas de 18 a 29 anos de idade, residentes em área urbana, que concluíram pelo menos o ensino médio segundo situação de estudo e trabalho por tipo de ensino médio concluído – Brasil 2007



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.
Elaboração própria.

Gráfico 8 - % das pessoas de 18 a 29 anos de idade que concluíram o ensino médio segundo situação de estudo e trabalho por tipo de ensino médio concluído (Fresneda, 2012, s/p)

Essa tabulação de dados nacionais aponta para uma forte discrepância de destinos sociais dos egressos tanto do ensino médio generalista (público e privado) como do ensino médio técnico (público e privado) em escala nacional e os dados relativos aos egressos do IFF: chama a atenção a concentração majoritária no destino de

¹²⁸ Desigualdade de Oportunidade no Ensino Médio Técnico Brasileiro. 36º Encontro Anual da ANPOCS, 2012.

“Só trabalha” (respectivamente 69% e 67%), e também a informação segundo a qual, para aqueles que estudam a principal situação consiste entre “Estuda e trabalha”. Além da alta taxa dos desocupados.

Para atualizarmos os dados para o contexto de 2014, podemos recorrer ao documento oficial do IBGE denominado Síntese dos Indicadores Sociais 2015. Nessa publicação mais atualizada, dentre outras informações, dispomos de um interessante quadro para descrever a os padrões sócio-educacionais no recorte etário de 15/17 anos (correspondendo a transição de entrada e finalização do ensino médio) e o grupo de 18/24 anos (correspondendo à saída do ensino médio). Os dados para o 1º grupo são: só estuda (67%), estuda e trabalha (17,3%), só trabalha 5,8%, não trabalha nem estuda 9,9%; para o 2º grupo etário possui padrão radicalmente distinto: só estuda (15,3%), estuda e trabalha (14,7%), só trabalha (46,3%), não trabalha nem estuda (23,6%). O cenário visualizado por tal contraste é de redução progressiva das oportunidades sociais e das chances de “autonomização de *status*”, seja de inserção no mercado de trabalho (23,6% de desempregados e desocupados de 18 a 24 anos) ou de possibilidades de progressão educacional (cerca de 30% investe em alguma forma de qualificação).

A associação entre classes sociais de origem e grupos de idade de inserção ocupacional dos jovens (em escala nacional) pode ser observada na tabela abaixo extraída da PNAD de Mobilidade (2014). Quanto mais se sobe na escala social, mais aumentam as chances de adiar a entrada no mercado de trabalho. Quanto mais precoce a inserção profissional mais o “pacote” de desigualdades é “pesado”, tendendo para: imobilidade (mobilidade descendente), níveis baixos de escolarização e, conseqüentemente, piores ocupações e salários.

Distribuição das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, cujo pai, com quem moravam, estava ocupado quando tinham 15 anos de idade, por grupos de idade com que começaram a trabalhar, segundo os grupamentos ocupacionais no trabalho principal do pai, quando tinham 15 anos de idade - Brasil

Grupamentos ocupacionais no trabalho principal do pai, quando tinham 15 anos de idade	Pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, cujo pai, com quem moravam, estava ocupado quando tinham 15 anos de idade							
	Total	Grupos de idade com que começaram a trabalhar					Até 19 anos	Mais de 19 anos
		Até 13 anos	14 a 17 anos	18 ou 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais		
Total (1)	100,0	36,4	37,5	15,9	7,8	2,4	89,8	10,2
Dirigentes em geral	100,0	15,9	41,3	24,9	14,3	3,6	82,1	17,9
Profissionais das ciências e das artes	100,0	7,5	27,1	28,3	30,8	6,2	63,0	37,0
Técnicos de nível médio	100,0	13,9	39,6	25,2	17,5	3,8	78,7	21,3
Trabalhadores de serviços administrativos	100,0	13,6	40,8	26,7	14,3	4,7	81,0	19,0
Trabalhadores dos serviços	100,0	23,9	45,2	19,9	8,7	2,3	89,0	11,0
Vendedores e prestadores de serviço do comércio	100,0	24,9	39,7	22,0	9,5	3,9	86,7	13,4
Trabalhadores agrícolas	100,0	59,6	26,7	7,7	4,2	1,8	94,0	6,0
Trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção	100,0	23,2	48,9	19,0	6,9	2,0	91,1	8,9
Membros das forças armadas e auxiliares	100,0	11,7	34,6	33,5	17,1	3,3	79,7	20,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

Tabela 24 – Distribuição das pessoas de 16 anos ou mais de idade nos grupamentos ocupacionais (PNAD, 2014)

Quando comparamos os dados dos egressos do IFF com as informações constantes na pesquisa da Rede Federal (2003-2007), podemos observar algumas diferenciações importantes em termos de trajetórias sociais dos egressos.

SITUAÇÃO DO EGRESSO REDE FEDERAL (2003-2007)	TOTAL	REGIÃO				
		CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	SUDESTE	SUL
BASE	2657	175	797	174	1059	452
A) TRABALHANDO	34%	39%	36%	32%	27%	43%
B) TRABALHANDO E ESTUDANDO	38%	35%	35%	42%	42%	31%
A + B	72%	74%	71%	74%	69%	74%
C) APENAS ESTUDANDO	22%	18%	21%	20%	24%	21%
D) NAO TRABALHA/ESTUDA	7%	7%	8%	7%	6%	6%

Tabela 25 - Situação atual dos egressos no que se refere ao Trabalho e ao Estudo. Pesquisa Nacional de Egressos da Rede Federal (2003-2007).

Interessante (e significativo) o fato de a pesquisa da Rede Federal agregar (usando a média dos percentuais relativos aos anos de 2003 até 2007) na situação dos

egressos o “trabalhando” (34%) + “trabalhando e estudando” (38%). Até porque também se poderia agregar os casos “trabalhando e estudando” (38%) + “apenas estudando” (22%). Na verdade, essa preferência de agregação de dados é sintomática do grau de ansiedade institucional da Rede Federal no sentido de “demonstrar” o potencial de empregabilidade da formação profissional e tecnológica. De toda forma, esses dados em escala nacional são muito expressivos, especialmente considerando que do universo desses egressos pesquisados cerca de somente 20% correspondiam a formados na modalidade de ensino integrado (e que não foram analisados na sua especificidade). Sendo que a parte majoritária era composta por egressos dos cursos de nível médio na modalidade concomitante (31%) e pós-médio na modalidade subsequente (49%), de perfil de empregabilidade direta. Ou seja, o que essa comparação indireta permite afirmar é a tendência de que os egressos dos cursos integrados constituem um padrão de realização social centrado especialmente na progressão escolar.

Egresso IFF 2014 - Posição na ocupação	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Empregado do setor privado com carteira de trabalho assinada	32	14,5
Empregado do setor privado sem carteira de trabalho assinada	18	8,2
Empregado do setor público	11	5,0
Empregador	2	9,0
Subtotal	63	28,6
Não informou	6	2,7
Não se aplica	151	68,6
Total	220	100,0

Tabela 26 – Posição na Ocupação dos Egressos do IFF

	Total	Região					Perfil		Sexo		Ano de Conclusão				
		CO	NE	N	SE	S	Agr.	Ind.	M	F	2003	2004	2005	2006	2007
Base	1895	130	565	128	739	333	593	1302	1300	595	396	374	391	389	346
Empregado com Carteira Assinada	59%	54%	55%	53%	64%	57%	50%	63%	60%	56%	57%	60%	60%	58%	59%
Empregado sem Carteira Assinada	4%	5%	6%	3%	3%	4%	7%	3%	4%	4%	3%	3%	5%	5%	6%
Funcionário Público Concursado	14%	12%	15%	24%	11%	15%	14%	14%	14%	14%	18%	14%	13%	15%	9%
Autônomo/Prestador de Serviço	7%	9%	7%	4%	5%	9%	10%	5%	7%	6%	9%	5%	6%	5%	9%
Em Contrato Temporário	6%	8%	10%	6%	4%	1%	7%	5%	5%	6%	4%	5%	3%	8%	8%
Estagiário	8%	7%	4%	6%	10%	8%	8%	8%	6%	12%	5%	9%	8%	7%	9%
Proprietário de Empresa/Negócio	3%	5%	1%	2%	3%	4%	4%	2%	3%	2%	4%	3%	3%	2%	0%
Outros	0%	0%	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	2%	0%	0%

Tabela 27 - Tipo de Vínculo Empregatício do Egresso – Pesquisa Nacional de Egressos – Rede Federal (2003-2007)

As tabelas acima permitem a discussão sobre a qualidade da inserção profissional e a comparação dos graus de formalização (usando como critério de formalização os trabalhadores de carteira assinada, empregadores, funcionários públicos e militares) do trabalho dos egressos ocupados (IFF x REDE): do total dos egressos empregados o percentual que se encontra em posição formalizada na ocupação é de 71,4%. Enquanto o percentual de formalização dos egressos da REDE perfazem 76%.

Egresso Ocupado - setor de atividade	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Administração pública	5	2,3
Agropecuária, agricultura, extração vegetal, pesca	1	,5
Indústria da construção	3	1,4
Indústria de transformação	13	5,9
Outras indústrias	6	2,7
Comércio	12	5,5
Outras atividades	12	5,5
Prestação de serviços	12	5,5
Não informou	5	2,3
Não se aplica	151	68,6
Total	220	100,0

Tabela 28 – Setor de atividade do egresso ocupado

No quesito setor de atividade, temos uma distribuição mais ou menos uniforme da inserção profissional do egresso, com ligeira tendência para concentração nos setores de: indústria de transformação (presumivelmente para os trabalhadores “manuais

qualificados e técnicos”), comércio e prestação de serviços (correspondentes às ocupações “não manual de rotina”).

Classificação Ocupacional dos Egressos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Não manual de rotina	34	53,1
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	24	37,5
Pequeno Proprietário	2	3,1
Manual não qualificado	4	6,3
Total	64	100,0

Tabela 29 – Classificação Ocupacional dos Egressos

Percebe-se a tendência a uma concentração principal de egressos nas classes ocupacionais: “não manual de rotina” (53,1%), seguido de “técnicos e trabalhadores manuais qualificados” (37,5%). O grau de incerteza da transição escola-trabalho desses jovens está associado a barreiras ocupacionais do próprio mercado de trabalho para esse segmento e ao desemprego juvenil. Segundo Costa Ribeiro, essas classes ocupacionais que se caracterizam por se situar na “fronteira” dos setores manual e não-manual, têm tradicionalmente baixos percentuais de auto-recrutamento e imobilidade social e são identificadas por muitos estudiosos por funcionarem como “canais de mobilidade ascendente” (“recrutando” membros das classes mais baixas e possibilitando mobilidade para cima da estratificação). O que se configura como compatível com a situação socioeconômica provisória do jovem no primeiro emprego. Se por algum fator de inércia social, na maior parte dos casos relativo às origens de classe, esses egressos não se tornarem móveis “para cima”, o risco de imobilidade permanente é muito grande. A PNAD de mobilidade sócio-ocupacional é categórica em sua análise dos dados nacionais: “a proporção das pessoas ocupadas que apresentam imobilidade em relação ao primeiro trabalho é de 49,1%.¹²⁹”

Classificação Ocupacional dos Egressos	Cor			Total
	Branca	Negra	Parda	
manual não qualificado	2	1	1	4
Não manual de rotina	20	4	10	34
Pequeno proprietário	0	0	2	2
Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	13	1	10	24
Total	35	6	23	64

Tabela 30 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Cor autodeclarada

¹²⁹ PNAD Especial de Mobilidade Sócio-Ocupacional- 2014. P.9.

Nessa tabela de classificação ocupacional cruzada com a variável cor, observamos uma distribuição uniforme: proporções semelhantes de pertencimento de classe para os egressos do IFF ocupados.

Classificação Ocupacional dos Egressos	GÊNERO		Total
	Feminino	Masculino	
manual não qualificado	2	2	4
Não manual de rotina	22	12	34
Pequeno proprietário	0	2	2
Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	5	19	24
Total	29	35	64

Tabela 31 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Gênero

Quando a classificação ocupacional dos egressos é relacionada com gênero, a distribuição por classes tende a obedecer dois padrões majoritários: 75% das jovens se concentram na classe de trabalhadores “não manual de rotina” e 54,3% dos jovens ocupados figuram na “classe de técnicos e manuais qualificados”. Se fôssemos fazer um contraste entre a diferenciação de gênero de origem e destino, com relação ao pertencimento às classes sócio-ocupacionais, poderíamos destacar que: em conformidade ao padrão das mães chefes de família as jovens egressas se concentram principalmente na classe “não manual de rotina”. Com relação ao gênero masculino, emerge um padrão intergeracional diferente: enquanto os pais chefes se dividem entre “não manual de rotina” e “manuais não qualificados”, os jovens egressos se dividem entre “manuais qualificados” e “não manuais de rotina”.

Classificação Ocupacional dos Egressos	Estuda		
	Sim	Não	Total
Não manual de rotina	24	10	34
Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	19	5	24
Pequeno proprietário	2	0	2
manual não qualificado	1	3	4
Total	46	18	64

Tabela 32 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Continuidade dos Estudos

Os dados descritos nessa tabela indicam, entre aqueles egressos que estão ocupados e classificados por suas ocupações, a distribuição uniforme entre os que “só trabalham” e aqueles que lutam para conciliar trabalho e estudo.

Sub-Classificação Ocupacional dos Egressos	Estuda		Total
	Sim	Não	
Estagiário	11	1	12
Bolsista	4	0	4
Jovem Aprendiz	3	3	6
Total	18	4	22

Tabela 33 – Sub-classificação Ocupacional dos Egressos x Continuidade dos Estudos

Essa pequena tabela tem a função de qualificar em detalhe a inserção profissional dos egressos. A primeira constatação importante dessa tabulação é: do total de egressos empregados, 34,4% figuram nessa situação específica de sub-classificação ocupacional. Na verdade, o *status*, por definição, transitório dessas formas de ocupação indicam a dimensão singular da condição socioeconômica genérica do nosso objeto de pesquisa: o “jovem” com ensino médio completo e as dificuldades intrínsecas do mercado de trabalho para viabilizar sua inserção profissional. Independentemente de serem regidas pela CLT (caso do “Jovem Aprendiz”) ou não (caso dos “estagiários”), a expectativa desses jovens atores sociais congrega o desejo de ganho de experiência com o de adequação às expectativas dos recrutadores. Tal situação de transitoriedade ganha em incerteza social, em conjunturas de crise econômica (e aumento do desemprego) como a atual. Os bolsistas retratados na pesquisa mantêm uma vinculação direta entre a prática produtiva e os projetos de pesquisa e extensão das instituições educacionais. Talvez por tudo isso, de todos desse segmento transitório, 81,8% optaram por fazer a transição para o nível superior de ensino.

Classificação Ocupacional dos Egressos	Sub-Classificação Ocupacional dos Egressos			Total
	Estagiário	Bolsista	Jovem Aprendiz	
Não manual de rotina nível baixo	6	2	5	13
Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	4	2	1	7
Sem classificação	2	0	0	2
Total	12	4	6	22

Tabela 34 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Sub-classificação Ocupacional dos Egressos

A diferenciação entre as classes acima deve-se principalmente aos tipos de trabalho executados por esses egressos: “não manual de rotina” (65%) referentes à atividades administrativas, “técnicos e manuais qualificados” (35%) correspondendo aos jovens integrados em funções produtivas da indústria de transformação (especialmente petróleo).

Egresso - Faixa de rendimento	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Até 1 SM	21	9,5
Mais de 1 até 2 SM	26	11,8
Mais de 2 até 3 SM	10	4,5
Mais de 3 até 4 SM	4	1,8
Mais de 4 até 5 SM	1	,5
Mais de 5 até 6 SM	1	,5
Mais de 6 SM	1	,5
Não informou	3	1,4
Não se aplica	153	69,5
Total	220	100,0

Tabela 35 – Faixa de Rendimento dos Egressos

Nessa tabela podemos confirmar o padrão histórico de inserção ocupacional do jovem no mercado de trabalho¹³⁰. Isto é: “comparado a outros países desenvolvidos e alguns em desenvolvimento, o Brasil se destaca pelo fato de a sua população começar a trabalhar em idades relativamente baixas e com níveis educacionais pouco elevados. Com consequência disso, os pontos de entrada no mercado de trabalho tendem a concentrar-se nos estratos ocupacionais inferiores.”¹³¹ Nesse recorte dos egressos do IFF, mesmo portando um diploma de ensino médio e técnico (aptos para o trabalho manual qualificado) que se inseriram no mercado de trabalho, desse total de ocupados (que informaram as respectivas faixas salariais): 32,8% ganham “até 1 salário mínimo” e 40,6% recebem na faixa de “1 até 2 salários”. Portanto, se agregamos as duas faixas de referência temos a grande maioria dos casos (73,4%) recebendo entre zero e 2 salários mínimos.

¹³⁰ Nesse sentido, temos pleno acordo com a síntese de Adalberto Cardoso sobre o tema: “No Brasil, pois, o trabalho fazia parte do processo de incorporação das novas gerações ao fluxo da vida coletiva, porque ocorria muito cedo nas biografias. O movimento não foi no sentido de socializar ou educar para o trabalho, mas, antes, de socializar *pelo* trabalho, educar *pelo* trabalho. E como o nível escolar era sempre muito baixo, o trabalho era, forçosamente, de má qualidade.” CARDOSO, 2015, p.892.

¹³¹ Idem, ibidem, p.158.

Classificação Ocupacional dos Egressos	RENDA EGRESSO								Total
	Até 1 salário mínimo (R\$ 788,00)	De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.576,00)	De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.364,00)	De 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 3.152,00)	De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 3.940,00)	De 5 a 6 salários mínimos (até R\$ 4.728,00)	Mais de 6 salários mínimos (a partir de R\$ 4.729,00)	Não informou	
Não manual de rotina	13	15	5	1	0	0	0	0	34
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	7	7	4	3	1	0	1	1	24
Pequeno Proprietário	0	1	0	0	0	1	0	0	2
Manual não qualificado	1	3	0	0	0	0	0	0	4
Total	21	26	9	4	1	1	1	1	64

Tabela 36 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Faixa de Renda do Egresso

Aqui nessa tabela temos os mesmo dados da tabela anterior sobre faixas salariais, agora correlacionados às classes ocupacionais dos egressos. A concentração ocupacional dos egressos nas classes de trabalhadores “não manual de rotina” e “técnicos e manuais qualificados” convergem para as limitadas faixas salariais de zero a dois salários mínimos.

Classificação Ocupacional dos Egressos	ESC_DESTINO		Total
	Médio completo	Superior incompleto	
Não manual de rotina	10	24	34
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	5	19	24
Pequeno Proprietário	0	2	2
Manual não qualificado	3	1	4
Total	18	46	64

Tabela 37 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Escolaridade de Destino

Como vimos anteriormente, os egressos do IFF inseridos no mercado de trabalho se dividem entre “só trabalhar” (28,1%) e “trabalhar e estudar” (71,9%). Quando os classificamos em termos sócio-ocupacionais as duas principais classes de destino se subdividem assim: trabalhadores “não manual de rotina” (só trabalhando: 29,4% e trabalhando e estudando: 70,6%) e “técnicos e manuais qualificados” (só trabalhando: 20,8% e trabalhando e estudando: 79,2%).

Tomando como referência a discussão sobre segmentação qualitativa e desigualdade educacional no nível superior, resolvemos destacar os padrões de escolhas preferenciais dos egressos do IFF que estudam, com relação aos tipos de curso de

graduação e os perfis institucionais alcançados. Logo abaixo temos a tabela que reúne os dados dos egressos a respeito de suas escolhas sobre os tipos de cursos preferidos.

	Total	Região					Perfil		Sexo		Ano de Conclusão				
		CO	NE	N	SE	S	Agr.	Ind.	M	F	2003	2004	2005	2006	2007
Base	1520	100	411	96	674	239	488	1031	968	551	302	344	313	314	247
Tecnologia	25%	26%	23%	25%	24%	31%	24%	25%	27%	21%	22%	26%	23%	24%	31%
Licenciatur	19%	16%	30%	16%	14%	13%	18%	19%	15%	25%	24%	16%	14%	21%	17%
Bacharelado	56%	57%	47%	60%	62%	55%	57%	56%	58%	53%	54%	58%	62%	55%	52%
Não Sabe/Não Opinou	0%	0%			1%	0%	0%	0%	0%	0%		0%	1%	1%	

Tabela 38 - Os tipos de Curso Superior escolhidos pelos egressos - Pesquisa Nacional de Egressos – Rede Federal (2003-2007)

Tipo de Curso Superior	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Não Estuda	43	19,5
Bacharelado (Direito, Medicina, Engenharia, Administração, Sociologia, etc)	144	65,5
Licenciatura (Formação de Professores)	23	10,5
Tecnologia (Tecnólogo)	10	4,5
Total	220	100,0

Tabela 39 – Tipo de Curso Superior do Egresso

Tal padrão de decisão sobre qual tipo de curso superior cursar é convergente com os percentuais observados na pesquisa da Rede Federal: mais de 50% dos egressos do IFF e da Rede Federal têm como primeira escolha os cursos de tipo bacharelado. Só invertendo a ordem de preferência das escolhas subsequentes: no IFF figuram em segundo lugar os cursos de Licenciatura e em terceiro os cursos de Tecnologia. Nesse caso cabe o seguinte comentário: o *status* acadêmico e profissional claudicante dos cursos de tecnólogo. Por não serem reconhecidos pelo mercado de trabalho (especialmente pela Petrobrás) como cursos regulares de *status* semelhante aos cursos de engenharia, os cursos tecnólogos têm seu poder de atração formativo muito dificultado. Por isso, figuram como terceira opção na verticalização dos egressos do IFF.

Tipo de Curso Superior	Classificação Ocupacional dos Egressos				Total
	manual não qualificado	Não manual de rotina nível baixo	Pequeno proprietário	Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	
Bacharelado (Direito, Medicina, Engenharia, Administração, Sociologia, etc)	1	23	1	17	42
Licenciatura (Formação de Professores)	0	2	1	1	4
Tecnologia (Tecnólogo)	0	1	0	0	1
Não estuda	3	8	0	6	17
Total	4	34	2	24	64

Tabela 40 – Tipo de Curso Superior x Classificação Ocupacional dos Egressos

Para aqueles que trabalham e estudam, temos acima o cruzamento da classificação ocupacional e tipo de curso pretendido. Nas classes sociais de destino majoritárias para os egressos do IFF, “não manual de rotina” e “técnicos e trabalhadores manuais qualificados” também correspondem majoritariamente aos cursos de tipo bacharelado.

Tipo de Curso Superior	GÊNERO			Total
	Não informou	Feminino	Masculino	
Bacharelado (Direito, Medicina, Engenharia, Administração, Sociologia, etc)	0	73	70	143
Licenciatura (Formação de Professores)	0	15	8	23
Tecnologia (Tecnólogo)	0	3	7	10
Não informou	3	15	26	44
Total	3	106	111	220

Tabela 41 – Tipo de Curso Superior x Gênero

Essa tabela, que destaca as escolhas dos tipos de graduação preferidas pelos egressos e as relaciona com a questão de gênero, contribui para a elucidação de uma questão sociológica relevante. A tendência de predominância feminina na formação superior sempre foi relativizada pela desigualdade direcionada para segmentação dos tipos de graduação. Assim, o primeiro movimento de inserção acadêmica das mulheres na modernidade se desenrolou preferencialmente em opções de cursos de menores *status* e taxa de retorno econômico, como as licenciaturas. Entretanto, o padrão de progressão educacional dos egressos do IFF, diferenciado por gênero, não evidencia nada parecido. As egressas e os egressos concorrem proporcionalmente para os mesmos tipos de formação superior, com forte prevalência dos cursos de bacharelado.

Tipo de Curso Superior	Cor				Total
	Não informou	Branca	Negra	Parda	
Bacharelado (Direito, Medicina, Engenharia, Administração, Sociologia, etc)	0	77	22	44	143
Licenciatura (Formação de Professores)	0	13	1	9	23
Tecnologia (Tecnólogo)	0	5	4	1	10
Não informou	3	29	3	9	44
Total	3	124	30	63	220

Tabela 42 – Tipo de Curso Superior x Cor autodeclarada do Egresso

Essa tabulação que associa o tipo de curso de graduação escolhido pelo egresso e a questão de cor, confirma o padrão de distribuição uniforme entre cores autodeclaradas e os tipos de cursos.

Tipo de Ensino Superior	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Não Estuda	42	19,1
Privada	38	17,3
Pública Estadual	34	15,5
Pública Federal	106	48,2
Total	220	100,0

Tabela 43 – Tipo de Ensino Superior

Esse padrão de transição para o ensino superior evidencia-se, em termos de padrões de desigualdade educacional, como bastante significativo. Se levarmos em consideração os argumentos sociológicos sobre os padrões de desigualdade de progressão educacional e a questão da estratificação horizontal (ou segmentação) da oferta de vagas, podemos perceber que no universo dos egressos que estudam (que transitaram do nível médio completo [T4] para o superior incompleto [T5]) cerca de 78,7% conseguiram inserção nas instituições públicas de ensino. Portanto, os egressos da formação integrada do IFF (2014) na busca por realização educacional, conseguem alcançar as melhores posições (tanto em termos de neutralização dos custos de financiamento da sobre-escolarização, como em relação aos padrões de qualidade educacional).

4.2.1 A Percepção de Mobilidade Social dos Egressos do IFF

Com o propósito de destacar o elemento reflexivo da avaliação dos egressos do IFF como agentes sociais protagonistas de suas trajetórias educacionais, formulamos as perguntas sobre suas percepções sociais de origem e destino. Mesmo porque a noção de percepção sintetiza os elementos fundamentais do processo de tomada de decisão: a formação das expectativas, o acesso à informação relevante e a consolidação das referências sociais da formação da identidade (pessoal e social). Nesse contexto, optamos por um modelo simplificado de autopercepção de classe social (disposto de forma crescente: *mais baixa, baixa, média baixa, média média, média alta e mais alta.*).

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Percepção de Classe antes do ingresso no IFF						Total
	Mais baixa	Baixa	Média baixa	Média-média	Média alta	Não informou	
Profissionais e Administradores	0	0	2	3	2	0	7
Não manual de rotina	0	5	39	51	4	0	99
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	0	8	12	2	0	22
Pequeno Proprietário	0	1	3	7	2	0	13
Manual não qualificado	1	12	34	19	0	0	66
Pequeno Proprietário Rural	0	0	1	2	0	0	3
Trabalhador Rural	0	1	1	0	0	0	2
Total	1	19	90	97	10	3	220

Tabela 44 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Percepção de Classe antes do Ingresso no IFF

Classificação Ocupacional dos Egressos	Percepção de Classe após IFF					Total
	Baixa	Média baixa	Média-média	Média alta	Não informou	
Não manual de rotina	2	15	17	0	0	34
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	5	12	7	0	24
Pequeno Proprietário	0	0	2	0	0	2
Manual não qualificado	0	2	2	0	0	4
Só estuda	9	48	87	8	3	155
Não informou	0	0	1	0	0	1
Total	11	70	121	15	3	220

Tabela 45 – Classificação Ocupacional dos Egressos x Percepção de Classe após o IFF

Percepção de Classe antes do ingresso no IFF	Percepção de Classe após IFF						Total
	Mais baixa	Baixa	Média baixa	Média-média	Média alta	Não informou	
Mais baixa	0	0	1	0	0	0	1
Baixa	0	11	7	1	0	0	19
Média baixa	0	0	57	32	1	0	90
Média-média	0	0	5	87	5	0	97
Média alta	0	0	0	1	9	0	10
Não informou	0	0	0	0	0	3	3
Total	0	11	70	121	15	3	220

Tabela 46 – Percepção de Classe antes do Ingresso no IFF x Percepção de Classe após o IFF

Quando cruzamos as percepções de origem e de destino, prevalecem as percepções de imobilidade (75,6%), mobilidade ascendente (21,7%) e mobilidade descendente (2,7%). Se tomarmos como pressuposto fundamental a argumentação sociológica segundo a qual, os atores sociais projetam estratégias racionais de mobilidade considerando tanto alternativas ótimas (mobilidade ascendente) como subótimas (imobilidade), os padrões de percepção de mobilidade tabulados acima ganham outra dimensão. Até porque, segundo essa compreensão de ação racional aplicada à mobilidade, as alternativas anteriores contemplam o essencial (ou o mínimo almejado intuitivamente pelos atores sociais) em termos de avaliação dos resultados da luta pela realização social: a neutralização das chances de descenso social numa perspectiva intergeracional. Isto é, na sofisticada e conflituosa relação entre as gerações, as gerações mais novas herdaram das passadas um “mandato” fundamental: viabilizar a ampliação das oportunidades e a melhoria das condições de vida! Contudo, se os resultados desse processo de realização social, não condizerem com as metas de melhoramento progressivo, a conservação do *status* de origem tende a emergir como “satisfatório” para os agentes em questão. Nesse sentido, a forte prevalência da percepção de imobilidade social por parte dos egressos do IFF ganha um significado inegavelmente positivo.

Entretanto, tal percepção pode representar também o grau de incerteza social típica da juventude que, mesmo fazendo sua inserção no mercado de trabalho, encontra condições de “retorno” (tanto em termos salariais, como de *status* profissional) amplamente insatisfatórias; e, se faz a transição educacional vertical, adiando a consolidação da autonomização de *status* e ampliando o alcance de seu nível educacional, não tem nenhuma garantia da adequação entre a realização educacional e as oportunidades de profissionalização futura.

4.2.2 Cruzamentos dos dados de origem e destino

Nas tabelas abaixo cruzamos as variáveis escolaridade de origem e escolaridade alcançada pelos egressos do IFF com suas frequências absolutas e relativas. O principal objetivo de tal cruzamento é destacar a correlação entre o padrão de escolarização da classe de origem e as chances de progressão educacional do egresso.

Escolaridade do chefe	Escolaridade do Egresso		Total
	Médio completo	Superior incompleto	
Sem instrução	0	1	1
Fundamental incompleto	9	25	34
Fundamental completo	3	9	12
Médio incompleto	0	9	9
Médio completo	9	68	77
Superior incompleto	3	13	16
Superior completo	12	49	61
Não informou	5	5	10
Total	41	179	220

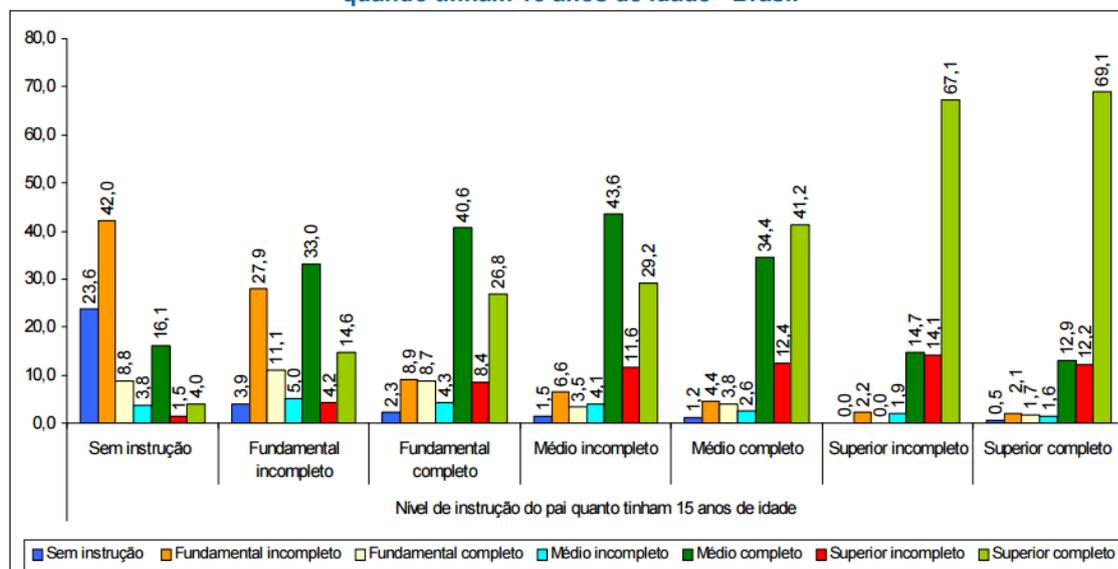
Tabela 47 – Escolaridade do Chefe x Escolaridade do Egresso

Nível Escolaridade Origem	Nível de Escolaridade Egresso	
	Médio completo	Superior incompleto
Sem instrução	0,00	0,45
Fund. incompleto	4,09	11,36
Fund.completo	1,36	4,09
Médio incompleto	0,00	4,09
Médio completo	4,09	30,91
Sup.incompleto	1,36	5,91
Sup.completo	5,45	22,27
Não informou	2,27	2,27

Tabela 48 – Nível de Escolaridade de Origem x Nível de Escolaridade do Egresso - %

Comparando padrões: PNAD Mobilidade Socio-ocupacional (2014) x Egressos IFF:

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com o pai, quando tinham 15 anos de idade, por nível de instrução, segundo o nível de instrução do pai, quando tinham 15 anos de idade - Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

Gráfico 9 – Distribuição da escolaridade dos pais em relação a dos filhos – (PNAD, 2014)

PNAD - Nível de Instrução - Chefe de Família	Nível de Instrução do Filho - %		
	Médio Completo	Superior incompleto	Superior Completo
Analfabeto/Sem Instrução	16,1	1,5	4,0
Fundamental Incompleto	33,0	4,2	14,6
Fundamental Completo	40,6	8,4	26,8
Médio (2º Grau) incompleto	43,6	11,6	29,2
Médio (2º Grau) completo	34,4	12,4	41,2
Superior incompleto	14,7	14,1	67,1
Superior completo	12,9	12,2	69,1

Tabela 49 – Nível de Instrução do Chefe de Família x Nível de Instrução do Filho – PNAD, 2014 adaptada

Tomando como referência a tabela acima (construída a partir dos dados da PNAD de mobilidade 2014) para fins de comparação indireta com nossos dados, pode-se observar a correlação entre nível de escolaridade do “chefe” com os níveis atingidos pelos filhos. Esses dados tendem a manter o padrão de desigualdades educacionais observado em geral nas sociedades: os “chefes” com maior nível de instrução (superior) tem maior probabilidade de transmitir para seus filhos as melhores oportunidades sociais e as maiores chances de progressão educacional (superior incompleto 12,2% e completo 69,1%). Nesse sentido, as chances dos pais com nível de escolarização fundamental incompleto de viabilizar a progressão superior dos filhos é

expressivamente menor (superior incompleto 4,2% e completo 14,6%). Ao passo que, os pais com nível fundamental completo de escolarização têm uma eficácia intergeracional um pouco maior (superior incompleto 8,4% incompleto e 26,8% completo). Os pais com ensino médio completo têm um poder de influência maior sobre os destinos dos filhos (superior incompleto 12,4% e completo 41,2%), mas muito aquém dos pais com formação superior. Assim, o mecanismo de transmissão de desigualdade educacional intergeracional permanece intacto.

Escolaridade do Chefe de Família	ESC_EGRESSO IFF_Freq. Absoluta		Total
	Médio completo	Superior incompleto	
Analfabeto	0	1	1
Fundamental Incompleto	10	31	41
Fundamental Completo	2	4	6
Médio (2º Grau) incompleto	0	9	9
Médio (2º Grau) completo	9	68	77
Superior incompleto	3	13	16
Superior completo	12	49	61
Não informou	5	4	9
Total	41	179	220

Tabela 50 – Escolaridade do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso

Escolaridade do Chefe de Família	ESC_EGRESSO IFF %	
	Médio completo	Superior incompleto
Analfabeto/Sem Instrução	0,0	100,0
Fundamental Incompleto	24,4	75,6
Fundamental Completo	33,3	66,7
Médio (2º Grau) incompleto	0,0	100,0
Médio (2º Grau) completo	11,7	88,3
Superior incompleto	18,8	81,2
Superior completo	19,7	80,3
Não informou	55,5	44,5

Tabela 51 – Escolaridade do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso - %

O padrão de desigualdade educacional para ex-alunos do IFF obedece a uma dinâmica distinta. **Os egressos dessa instituição, independente dos níveis educacionais de origem têm mais chances de progressão educacional e de transitar ao nível superior, inclusive, diferentemente do padrão geral de reprodução das desigualdades educacionais devido ao previsível (e recorrente) comportamento estratégico das classes mais privilegiadas (nesse caso com maior nível de instrução) no**

sentido de transmissão de maior nível educacional aos filhos. Portanto, para os egressos do IFF, os pais “chefes” com menor nível de instrução (do fundamental ao médio, incompleto e completo) conseguem garantir maior proporção percentual de progressão aos seus filhos do que os “chefes” dotados de maior nível de escolarização. Tal padrão discrepante (com relação ao padrão dominante de associação escolaridade de origem e chances de progressão) de desigualdades de oportunidades educacionais **indica um forte e consistente papel equalizador desempenhado pelo IFF**. Como podemos observar nas tabulações acima (referentes aos níveis de escolaridade de origem) e abaixo (a partir do esquema de classificação sócio-ocupacional).

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	ESC_EGRESSO		Total_Absoluta
	Médio completo	Superior incompleto	
Profissionais e Administradores	2	5	7
Não manual de rotina	19	80	99
Pequeno Proprietário	1	12	13
Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	2	20	22
Manual não qualificado	13	53	66
Pequeno Proprietário rural	0	3	3
Trabalhador rural	0	2	2
não informado	4	4	8
Total	41	179	220

Tabela 52 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	ESC_EGRESSO %	
	Médio completo	Superior incompleto
Profissionais e Administradores	28,6%	71,4%
Não manual de rotina	19,2%	80,8%
Pequeno Proprietário	7,7%	92,3%
Técnicos e Trab. Manuais Qualif.	9,1	90,9%
Manual não qualificado	19,7%	80,3%
Pequeno Proprietário rural	0%	100%
Trabalhador rural	0%	100%

Tabela 53 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Escolaridade do Egresso - %

Podemos depreender dessas últimas tabulações que os padrões de desigualdades de oportunidades educacionais predominantes no contexto social brasileiro são

bastantes divergentes dos padrões encontrados nas trajetórias dos egressos do IFF. Portanto, nesse contexto institucional, os alunos dos cursos integrados provenientes das mais distintas origens de classe (com condições assimétricas de origem) têm as suas chances de mobilidade educacional multiplicadas. A ponto de alunos oriundos da classe de trabalhadores manuais desqualificados (que junto com os trabalhadores rurais, figuram na base da hierarquia de *status* e poder) conseguirem efetuar a transição educacional para o ensino superior numa proporção acima dos 80%. Esse efetivo poder equalizador dessa instituição educacional pública merece mais destaque ainda quando lembramos os seguintes dados: o acesso ao ensino superior constitui-se como o tipo de transição educacional para o qual convergem os maiores (e históricos) níveis de desigualdades de chances (referidos às classes de origem) dos estudantes brasileiros; por se tratar de uma instituição educacional pública, que contrasta com a falência cabal dos sistemas públicos de ensino no Brasil e concorre com as escolas privadas (que por definição têm a finalidade de reproduzir as desigualdades educacionais).

Nesse sentido, os alunos e suas famílias (como agentes sociais reflexivos e racionais) encontram no IFF o *locus*, por excelência, para a realização de suas estratégias de mobilidade social via incremento de escolarização.

Na sequência, veremos os cruzamentos finais dos dados socioeconômicos de origem e destino, com vistas à descrição (e análise) do processo de mobilidade sócio-ocupacional dos egressos do IFF.

Escolaridade - Chefe de Família	Faixa de Renda_Egresso										
	Até 1 salário mínimo (R\$ 788,00)	De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.576,00)	De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.364,00)	De 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 3.152,00)	De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 3.940,00)	De 5 a 6 salários mínimos (até R\$ 4.728,00)	Mais de 6 salários mínimos (a partir de R\$ 4.729,00)	Não informou	Não se aplica	Sem rendimento	Total
Analfabeto	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Fundamental Incompleto	3	8	5	0	0	0	0	0	25	0	41
Fundamental Completo	1	2	0	0	0	0	0	0	3	0	6
Médio (2º Grau) incompleto	1	0	0	0	1	0	0	0	7	0	9
Médio (2º Grau) completo	4	5	2	2	0	0	0	0	64	0	77
Superior incompleto	1	1	1	0	0	0	0	0	13	0	16
Superior completo	9	10	1	2	0	1	1	1	35	1	61
não informado	2	1	1	0	0	0	0	0	5	0	9
Total	21	27	9	4	1	1	1	1	147	1	220

Tabela 54 – Escolaridade do Chefe de Família x Faixa de Renda dos Egressos

Nível de instrução do pai, quando tinham 15 anos de idade	Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade que moravam com o pai quando tinham 15 anos de idade, ocupadas e com rendimento no trabalho principal (%)										
	Total (1)	Classes de rendimento do trabalho principal									
		Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Até 1 SM (inclusive)	Mais de 2 SM
Total	100,0	7,5	17,6	33,5	17,3	11,2	7,0	2,6	1,0	25,0	38,9
Sem instrução	100,0	14,9	26,1	33,9	13,9	5,9	2,6	0,5	0,2	41,0	23,0
Fundamental incompleto	100,0	4,3	14,9	36,3	20,1	13,1	6,8	2,2	0,7	19,2	42,8
Fundamental completo	100,0	2,5	10,3	34,5	20,0	15,9	8,8	3,6	1,4	12,8	49,7
Médio incompleto	100,0	1,6	10,7	35,1	21,7	12,0	7,0	5,0	1,4	12,3	47,0
Médio completo	100,0	1,2	6,3	26,8	21,0	18,8	14,2	6,6	1,9	7,5	62,5
Superior incompleto	100,0	0,0	4,2	28,3	19,9	14,8	19,7	9,6	1,8	4,2	65,9
Superior completo	100,0	1,3	2,9	12,2	12,7	18,4	26,2	14,1	7,1	4,2	78,5
Não sabiam	100,0	9,5	22,0	35,7	15,5	8,3	4,5	1,0	0,4	31,5	29,6

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios 2014

(1) - Inclusive as pessoas com o rendimento ignorado.

Tabela 55 – Distribuição das pessoas com relação ao nível de instrução do pai x Faixas de Rendimento – PNAD, 2014

Quando comparamos as duas tabelas anteriores (a dos egressos IFF e a da PNAD 2014), o ponto convergente que se destaca, tal como as tabelas referentes às faixas salariais de origem de classe, é o alto grau de concentração nas faixas de zero até três salários. Contudo, a correlação diretamente proporcional entre os níveis de escolarização de origem e as faixas salariais dos filhos, que se destaca dos dados tabulados pela PNAD, não se apresentam no contexto dos dados dos egressos do IFF. E a razão fundamental para isso parece residir justamente no fato de que o nosso objeto de investigação (os egressos do IFF) ser constituído por jovens de 18 até 20 anos. Portanto, na fase do ciclo de vida na qual a inserção profissional possui severas limitações de

mercado (mais o desemprego juvenil). Os jovens de referência da pesquisa da PNAD possuem 25 anos ou mais, ou seja, já consolidaram o nível de escolarização e sua inserção produtiva (o que se reflete no padrão salarial e na sua correlação com o nível de escolaridade de origem). Tal padrão, consagrado pela literatura sociológica, não se confirma no caso dos egressos do IFF, porque os egressos que estão ocupados ainda estão se posicionando para a largada da “corrida” para realização social. Por essa razão, inclusive, a maior parte dos que transitaram para o mercado de trabalho lutam para conciliar a atividade produtiva com o prosseguimento dos estudos.

4.2.3 A matriz de mobilidade de classe dos egressos do IFF (2014)

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Classificação Ocupacional do Egresso_Frequência Absoluta							Total
	Profissionais e Administradores	Não manual de rotina	Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	Pequeno Proprietário	Manual não qualificado	Pequeno Proprietário Rural	Trabalhador Rural	
Profissionais e Administradores	0	2	2	0	0	0	0	4
Não manual de rotina	0	15	9	1	1	0	0	9
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	2	6	0	0	0	0	8
Pequeno Proprietário	0	1	0	0	0	0	0	1
Manual não qualificado	0	13	7	1	2	0	0	23
Pequeno Proprietário Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabalhador Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	33	24	2	3	0	0	62
Não informado		1			1			

Tabela 56 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Classificação Ocupacional do Egresso

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Classificação Ocupacional do Egresso_Frequência Relativa							Total
	Profissionais e Administradores	Não manual de rotina	Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	Pequeno Proprietário	Manual não qualificado	Pequeno Proprietário Rural	Trabalhador Rural	
Profissionais e Administradores	0	3,22	3,22	0	0	0	0	6,44
Não manual de rotina	0	24,2	14,5	1,61	1,61	0	0	41,92
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	0	3,22	9,7	0	0	0	0	12,92
Pequeno Proprietário	0	1,61	0	0	0	0	0	1,61
Manual não qualificado	0	21,0	11,3	1,61	3,22	0	0	37,1
Pequeno Proprietário Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Trabalhador Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	53,25	38,72	3,22	4,83	0	0	100,0
Não informado		1,61			1,61			

Tabela 57 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Classificação Ocupacional do Egresso
- %

Percentual de Mobilidade	Freq_Absoluta	Freq_Relativa
Mobilidade Ascendente	24	38,7
Imobilidade	23	37,1
Mobilidade Descendente	15	24,2
Total	62	100

Tabela 58 – Percentual de Mobilidade

Classificação Ocupacional do Chefe de Família	Classe social de destino (entrada)	Classe social de origem (saída)
Profissionais e Administradores	0	4
Não manual de rotina	33	26
Técnicos e Trab. Manuais Qualificados	24	8
Pequeno Proprietário	2	1
Manual não qualificado	3	23
Pequeno Proprietário Rural	0	0
Trabalhador Rural	0	0
Total	62	62

Tabela 59 – Classificação Ocupacional do Chefe de Família x Classe Social de destino e origem

A partir da observação dos dados dispostos na matriz de mobilidade, podemos calcular a mobilidade sócio-ocupacional daqueles egressos do IFF que fizeram a primeira inserção profissional. Como vimos anteriormente, estes egressos representam a minoria do total dos egressos investigados na nossa pesquisa. Portanto, a partir dos parâmetros sócio-ocupacionais preconizados pelo consagrado modelo de classificação EGP e aperfeiçoado por Costa Ribeiro para os dados nacionais, estabelecemos a matriz quadrada com a mesma hierarquia de classes de origem e destino. Como indicado anteriormente no modelo, tomando como referência a diagonal principal (destacada em verde) que indica o total dos imóveis, contabilizamos os diferentes percentuais de mobilidade. A parte superior da diagonal representa o total de movimento descendente e a parte inferior o movimento ascendente.

Aplicando a fórmula de cálculo para mobilidade absoluta temos as taxas de:

$$\text{imobilidade: } \mathbf{TI} = (n_{11} + n_{22} + n_{33}) \times 100/N: \text{ Egressos IFF} = \mathbf{37,1\%}$$

$$\text{mobilidade descendente: } \mathbf{TD} = (n_{12} + n_{13} + n_{23}) \times 100/N: \\ \text{Egressos IFF} = \mathbf{24,2\%}$$

$$\text{mobilidade ascendente: } \mathbf{TA} = (n_{21} + n_{31} + n_{32}) \times 100/N: \\ \text{Egressos IFF} = \mathbf{38,7\%}$$

Os resultados numéricos observados indicam a predominância de mobilidade ascendente de classe dos egressos do IFF (38,7% dos casos), imobilidade (37,1%) e mobilidade descendente (24,2%). Tal resultado chega a ser surpreendente, pois, em termos de dinâmica intergeracional de inserção sócio-ocupacional (como apontado anteriormente), os egressos do IFF devido a sua configuração juvenil de faixa etária não desenvolveram plenamente seus potenciais educacionais e produtivos. Por exemplo, mesmo aqueles egressos que conciliam trabalho e estudo, e fizeram a progressão para o ensino superior, não completaram esse nível de formação (tendo, no máximo, ensino superior incompleto). Assim, ficam impossibilitados formalmente de ascender às classes superiores (profissionais e administradores). Além disso, eles contam ainda com a desvantagem da inexperiência produtiva, o que limita severamente suas chances sociais em termos de posição de mercado e nível salarial.

Se atentarmos para a tabela de entradas e saídas (destinos e origens de classe), observaremos alguns padrões de trajetória decisivos, por exemplo: a classe I (profissionais e administradores) tem um saldo inexoravelmente negativo, predominando um movimento descendente de todos os filhos pertencentes a essa classe de referência de “elite”; contudo, ao tomarmos com referência a classe VII (trabalhadores manuais não qualificados), a base da hierarquia sócio-ocupacional, poderemos visualizar nitidamente o fluxo de saída dos filhos dessa classe de origem e o seu remanejamento para as classes VI (trabalhadores manuais qualificados) e III (trabalhadores não manuais de rotina). Assim, esses padrões numéricos prevaletes indicando a mobilidade ascendente (mesmo de “curta distância”) e a imobilidade de classe, convergem para as classes denominadas “canais de mobilidade ascendente”. Ou seja, tal posicionamento sócio-ocupacional imediatamente após a saída do IFF, pode se constituir como um tipo de situação provisória a partir da qual os egressos do IFF (como agentes sociais capazes de planejamento racional) projetarão novas e mais consistentes estratégias de mobilidade.

Contudo, para que isso seja possível, o caminho mais seguro (especialmente para aqueles que não podem contar com as vantagens da herança social), envolverá sempre o incremento da formação educacional. Isto é, para que tal hipotética estratégia vencedora seja viável, além de superar as barreiras de acesso ao ensino superior (que de acordo com a literatura sobre estratificação educacional, vem a ser a etapa de transição mais desigual do sistema escolar brasileiro), deve-se necessariamente concluir essa etapa do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa intensa jornada intelectual, examinamos o fenômeno multidimensional da mobilidade social dos egressos do IFF. Com o apoio de um amplo repertório teórico e baseado nos parâmetros da sociologia quantitativa, buscamos descrever essa dinâmica da mobilidade social em seu duplo nexos fundamental: o peso das desigualdades socioeconômicas de origem social (retratado na estrutura de diferenciação de classes) e a atividade dos agentes (estudantes e suas famílias) no sentido da afirmação dos seus projetos de realização social. Nesse quadro explicativo entre origens e destinos sociais, um aspecto decisivo para a compreensão do fenômeno central emerge da interação entre esses fatores: os efeitos sociais gerados pela instituição educacional. Isto é, entre as condições sociais de “partida” dos agentes, a “corrida” propriamente dita pela realização social e seus “resultados” futuros, o papel mediador institucional do IFF se agiganta. Portanto, ao elaborar explicações, baseadas nos dados observados e em seus principais padrões, a inserção desses atores sociais na vida institucional e no seu conjunto de oportunidades potenciais, apresenta-se cada vez mais como um fator determinante.

Os efeitos sociais múltiplos que advêm dessa dinâmica institucional tornam-se explícitos quando fazemos um exercício mental de comparação com o padrão social geral de desigualdades (decorrente do padrão geral de inércia social da sociedade brasileira), que desde a origem das pessoas impõe limitações severas às suas chances de realização social. Ou seja, num cenário hipotético e contrafactual de ausência desse fator institucional, para grande parte dos casos de egressos analisados (independentemente de seu desempenho educacional), a limitação objetiva de oportunidades levaria à redução de suas expectativas sociais e na reformulação de seus projetos de vida, o que corresponde a um simples exemplo de como o mérito pessoal dos indivíduos depende da quantidade e qualidade das oportunidades encontradas na vida social.

Recapitulando, estabelecemos inicialmente um quadro teórico de referências clássicas para a reflexão sobre a desigualdade. Partindo da perspectiva normativa da filosofia social moderna e do debate sobre os parâmetros conceituais para os critérios de justiça social (especialmente importantes para dimensão distributiva da ideia de justiça), avançamos para a abordagem propriamente sociológica do problema da desigualdade.

Na sequência do trabalho, reunimos as principais contribuições de Marx e Weber no sentido de configurar as principais correlações de força da moderna sociedade capitalista, com especial atenção para o debate sobre a estratificação em classes sociais, uma vez que todo o debate sociológico subsequente sobre desigualdade e estratificação teve que efetivamente passar por essas referências obrigatórias.

A partir desse contexto, estruturamos nossa argumentação em torno da clássica dialética social entre estrutura e agência, objetivando justamente destacar o quanto o processo de mobilidade social consiste na luta dos agentes sociais que, partindo de condições socioeconômicas assimétricas de origem, projetam planos intencionais (e estratégias de ação de longo prazo) no sentido de ampliarem suas oportunidades de vida e chances de realização social. Por isso, abordamos a possibilidade de quantificar as variáveis de origem e destino (e sua correlação) não como uma mera descrição dos padrões dominantes causados mecanicamente pelos determinismos estruturais, mas como uma oportunidade sociológica baseada em padrões quantificáveis e numéricos. Assim, buscamos lançar luz sobre o poder efetivo dos atores sociais no sentido de mudar seus destinos estruturais e alterar seus planos de vida. Nesse sentido, o choque entre as desigualdades de oportunidades educacionais e a efetiva realização educacional dos indivíduos (da qual a questão do desempenho escolar é uma das dimensões) tem um papel central.

Para tornar mais precisa essa compreensão da mobilidade social como resultado (condicionado) da agência, fizemos uso dos parâmetros argumentativos da teoria da ação racional (TAR) que, na versão de uma “racionalidade subjetiva”, contempla a possibilidade da ação racional consistente com objetivos satisfatórios (e não como um comportamento padronizado de maximização utilitária de fins ótimos) e condizentes com a noção de estratégia racional de mobilidade social via realização escolar (na qual a análise de custos e benefícios dos investimentos educacionais apresenta-se mais sofisticada e mediatizada). Nesse sentido, buscamos enfatizar as implicações sociológicas de uma interação social complexa engendrada por agentes dotados de reflexividade e imaginação social. Ou seja, acreditamos que a construção de estratégias de mobilidade social por meio da realização educacional não pode ser corretamente compreendida a partir da redução dos objetivos dos agentes ao mero investimento em “capital humano” (intercambiável no mercado de trabalho), correlacionando-se, de modo mais abrangente, com a adoção de razões de “segunda ordem” e de atitudes

reflexivas sobre as identidades e destinos sociais por parte dos agentes. Por isso também destacamos os aspectos críticos das “sociologias da educação” que, tanto no viés da inflação educacional como na “denúncia” da reprodução estrutural, não deixam alternativas sociais para os atores, além de questionar a pertinência de tais análises para o caso de modernidade tardia como o da sociedade brasileira. Foi nesse sentido que fizemos questão de qualificar os condicionantes históricos da inércia social e da seletiva “cidadania regulada” entre nós. Tal contextualização se configurou indispensável não só para a compreensão dos impactos e limites da modernização tardia (urbanização e industrialização) e da mobilidade estrutural brasileira (a sua grande intensidade de “curta distância” para a maioria da população), como também perceber a repercussão dessa trajetória coletiva na atual conformação da estratificação social do Brasil, principalmente na estruturação desigual das chances de inserção profissional e de progressão escolar dos jovens.

Com base nesse panorama teórico e interpretativo, incorporamos as principais contribuições teórico-metodológicas da sociologia da estratificação e da mobilidade sociais. Esses parâmetros analíticos e estatísticos foram de fundamental importância para a correta compreensão da dinâmica objetiva da mobilidade em diferentes contextos societários (por ex: a distinção entre taxas absolutas e relativas de mobilidade) e para a construção de nossos principais instrumentos de comparabilidade social: o esquema de classificação em classes (referenciado pelo modelo EGP); o questionário socioeconômico; a categorização dos dados (e sua consolidação); a matriz de mobilidade e o cálculo das taxas de mobilidade e de transição educacional. O debate sobre as desigualdades de oportunidades educacionais (DOE) nos contextos internacional e nacional permitiu interpretar de modo abrangente e preciso o papel da estratificação educacional no cenário brasileiro.

Após a consolidação desses parâmetros teórico-metodológicos e da execução da dimensão empírica de nossa pesquisa, observamos os principais padrões e tendências e fizemos a correlação das variáveis principais: as classes sociais de origem e de destino e os padrões de escolarização de origem social e os níveis educacionais (taxas de transição) conseguidos pelos egressos. Os resultados dessa operação permitiram precisar a dinâmica efetiva de mobilidade intergeracional dos egressos do IFF. Após o término da formação integrada (médio e técnico) na instituição, as escolhas estratégicas dos ex-alunos (e suas famílias) descrevem os seguintes padrões: do universo total de casos

investigados, 59,5% dos egressos investe na transição para o ensino superior (estudando com exclusividade), 29,9% conseguiram inserção profissional (só que apenas 8,2% o fazem com exclusividade, os outros 21,7% do total de casos, luta para conciliar trabalho e estudo). Portanto, do universo dos casos estudados, com o fim da formação de nível médio, os egressos que verticalizam para o ensino superior totalizam 82,7%. Portanto, tal dado demonstra-se sociologicamente significativo em si mesmo: em face das condições objetivas restritivas do mercado de trabalho para os jovens (mesmo com formação de nível médio e técnico qualificada), a estratégia preferencial dos egressos consiste em apostar na continuação da formação. Ou seja, a alternativa de inserção imediata (especialmente de forma exclusiva) no mercado de trabalho tende a valer a pena (e 71,8% do total dos ocupados escolheram essa alternativa) se for compatibilizada com os estudos. Mesmo que a escolarização exclusiva traga vantagens em termos de desempenho e oportunidades, na impossibilidade dessa alternativa, os egressos que trabalham e estudam (tendência majoritária no sistema educacional brasileiro após o ensino médio) têm ciência da natureza estratégica de tal opção. Para aqueles que se inseriram no mercado de trabalho, o padrão de mobilidade social alcançado pode ser descrito assim: mobilidade ascendente: 38,7%; imobilidade social 37,1%; mobilidade declinante: 24,2%. Tais quantificações possibilitam diversas considerações: a proximidade entre as taxas de mobilidade ascendente e imobilidade indica a natureza restritiva (tanto em termos de *status* como de rendimentos) da inserção profissional do jovem no Brasil (o que pode ser corroborado pelas taxas de desemprego específicas desse segmento em escala nacional). Como apontei anteriormente, o saldo positivo de mobilidade ascendente deve-se principalmente ao movimento dos egressos oriundos das classes manuais não qualificadas para a classe manual qualificada (e técnicos) e não manual de rotina. O que parece confirmar um efeito direto da formação técnica do IFF nas chances de inserção profissional dos egressos. Ou seja, mais uma demonstração dos efeitos de mobilidade viabilizados pelas oportunidades formativas do IFF.

Contudo, o dado mais significativo consiste nas taxas de transição educacional marcadamente diferenciadas para alunos do IFF. Isto é, levando em consideração a informação consolidada (ou fato social confirmado por diversas pesquisas e a partir de múltiplas bases de dados) segundo a qual a trajetória do sistema educacional brasileiro reserva para a conclusão do ensino médio taxas persistentes de desigualdade e para entrada ao ensino superior taxas crescentes de assimetria de classes, podemos ter uma

clara percepção dos efeitos equalizadores do IFF. Nesse contexto de recrudescimento de desigualdades para o nível de escolarização dotado de mais e mais vantajosas oportunidades sociais, o IFF atua no sentido oposto equalizando as oportunidades de progressão educacional e ampliando as chances de mobilidade social dos seus alunos.

John Goldthorpe é um dos principais sociólogos em atualidade e o autor mais importante para esse trabalho. Ele formulou uma interessante hipótese sociológica segundo a qual, em termos de estratégia racional de mobilidade social, pode-se distinguir (preferencialmente para o contexto europeu) uma clara diferenciação de comportamento social típico das classes sociais. Isto é, os atores sociais projetariam estratégias de mobilidade educacional na dependência de sua posição social de origem: os “de baixo” tenderiam a optar preferencialmente por pelo menos manter o *status* social de origem (já que os custos adicionais de uma educação prolongada são altos) e, nesse sentido, projetariam para os seus filhos uma formação de nível médio e de tipo profissional, visando uma rápida inserção no mercado de trabalho. Diferentemente dos atores sociais situados na parte de “cima” da estratificação social, que numa avaliação de custos e benefícios (e baixos riscos) conformariam estratégias de maximização da escolaridade de tipo acadêmico para o acesso ao ensino superior. Tal padrão de escolha sistematicamente reiterado pelos atores sociais geraria como efeito agregado os padrões declinantes de fluidez sociais, explicando o processo de reprodução (e ampliação) das desigualdades nas sociedades contemporâneas.

Contudo, os padrões percebidos em nossa pesquisa (situados no contexto socioeconômico e educacional brasileiro), permitem afirmar uma hipótese contrária àquela formulada por Goldthorpe. As classes privilegiadas sempre optam por maximizar suas vantagens relativas (em termos de recursos materiais, simbólicos ou situacionais) e legá-las aos seus herdeiros (e geralmente o fazem recorrendo às escolas particulares e faculdades privadas). As classes “de baixo”, no nosso contexto societário, têm todas as **razões** para formular estratégias de mobilidade visando a maximização da escolarização dos seus filhos (o indicativo direto disso são as taxas de retorno crescentes associadas à formação superior) e a transição ao ensino superior. Entretanto, o principal obstáculo é a tendência de baixa qualidade do nosso sistema público em geral (estados e municípios). Aqui entra a especificidade institucional do IFF (e, por extensão, da Rede Federal) como instâncias públicas de certificação e promoção de oportunidades já que, como instituição pública, neutraliza os custos de manutenção e garante a permanência

mediante uma sistemática política de bolsas (de assistência, trabalho, pesquisa, extensão etc.). Além de criar um ambiente favorável e estimulante para o desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos. **Nesse sentido, posso concluir que o Instituto Federal Fluminense atua como uma competente instância de orientação e multiplicação de chances de mobilidade social de seus alunos.**

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Neuma. *Desigualdades Sociais, Redes de Sociabilidade e Participação Política*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007.
- ARCHER, Margaret. Realismo e o Problema da Agência. In: *Estudos de Sociologia*, Rev. do Prog. de Pós-Graduação Sociologia UFPE, 6 (2): 51-75.
- ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora UNESP; CEM, 2015.
- ATKINSON, Anthony B. *Desigualdade: o que pode ser feito?* São Paulo: Leya, 2015.
- BARROS, Ricardo Paes. et al. *A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil*. IPEA Texto para Discussão nº 800, Rio de Janeiro, junho de 2001.
- _____. A Recente Queda na Desigualdade de Renda e o Acelerado Progresso Educacional Brasileiro da Última Década. In: *Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente* (volume 2). Ricardo Paes de Barros, Miguel Nathan Foguel, Gabriel Ulyssea (organizadores) IPEA, Brasília, 2007.
- _____. Expansão Educacional, Imperfeições no Mercado de Trabalho e Reduções no Grau de Desigualdade. In: *Determinantes da Queda na Desigualdade de Renda no Brasil*. IPEA texto para discussão nº 1460, Rio de Janeiro, Jan. 2010.
- _____. *Os Determinantes da Desigualdade no Brasil*. IPEA Texto para Discussão nº 377. Rio de Janeiro, Julho de 1995.
- _____. *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA, 2002. Texto para discussão nº 857.
- BARTELT, D. D. (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 56-68.
- _____. *A Modernização Seletiva*. Brasília, EDUNB, 2000.
- _____. [et al.] *A Ralé Brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2009.
- _____. Modernização Periférica e Naturalização da Desigualdade: o caso brasileiro. In: SCALON, C. (Org.). *Imagens da Desigualdade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004.
- _____. [et al.] *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010.
- BARTELT, D. D. (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 56-68.
- _____. *A Modernização Seletiva*. Brasília, EDUNB, 2000.
- _____. [et al.] *A Ralé Brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2009.
- _____. Modernização Periférica e Naturalização da Desigualdade: o caso brasileiro. In: SCALON, C. (Org.). *Imagens da Desigualdade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004.
- _____. [et al.] *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010.
- BERTONCELO, Edison R. E. As Classes Sociais na Teoria Sociológica Contemporânea. *BIB*, São Paulo, nº67, 1º sem. 2009, pp. 25-49.
- _____. Classes Sociais no Brasil. *PLURAL*, Reista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 21, 2, 2014, p. 8-19.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco*. São Paulo, Editora 34, 2010.
- BECKER, G. *Human Capital*. Nova York: Columbia University Press, 1964.

- BENDIX, Reinhard. *Construção Nacional e Cidadania*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BHASKAR, Roy. Filosofia da Ciência. In: Bottomore, T.; Outhwaite, W. (eds.); *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- _____. Modelo. In: Bottomore, T.; Outhwaite, W. (eds.); *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- _____. Naturalismo. In: Bottomore, T.; Outhwaite, W. (eds.); *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- _____. Realismo. In: Bottomore, T.; Outhwaite, W. (eds.); *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- BLAU, Peter M. Diferenciação de Poder. In: *Hierarquias em Classes*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- _____. (Org.) *Introdução ao Estudo da Estrutura Social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BLAU, P. & DUNCAN, O. *The American occupational structure*. New York, Willey, 1967.
- BOLTANSKI, Luc. "Uma crítica para o presente": entrevista com Luc Boltanski realizada por Camila Gui Rosatti, Eduardo Vilar Bonaldi, Mariana Toledo Ferreira. In: *PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*. São Paulo, v. 21, n. 1 (2014), pp. 217-229.
- BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève. *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- BOUDON, Raymond. *A Desigualdade das Oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília, EdUNB, 1981.
- _____. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- _____. *La Logique du Social: introduction à l'analyse sociologique*. Paris, Hachete, 1979.
- _____. La Sociología que Realmente Importa. *Papers* 72, 2004, 215-226.
- _____. *Os Métodos em Sociologia*. São Paulo, Ática, 1989.
- _____. *Tratado do Sociologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção – crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Ed. Zouk, 2011.
- _____. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema do ensino*. Petrópolis, R.J., Vozes, 2009.
- _____. Capital Simbólico e Classes Sociais. *Novos Estudos Cebrap* 96, Jul. 2013.
- _____. *Escritos de Educação*. Nogueira, Maria A. e Catani, Afrânio. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. <http://www.LEI_N_10_172-2001.htm>.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>.
- _____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, princípios e programas. Brasília, 2007. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio*. Texto em Discussão. Setec/MEC, 2010.
- _____. *Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/SETEC. *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. SETEC/MEC. Natal: IFRN, 2009.

BRITO, Murilo Marschner Alves. *A Dependência de Origem: Desigualdades no Sistema Educacional Brasileiro e a Estruturação Social das Oportunidades*. Tese de Doutorado em Sociologia. São Paulo: USP, 2014.

BREEN, R. & JONSSON, J. O. (2000). *Analyzing educational careers: a multinomial transition model*. *American Sociological Review*, 65, 2000, 754- 772

BREEN, R., LUJIKX, R., MULLER, W. & POLLAK, R. Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114, 2009, 1475- 1521.

CARDOSO, Adalberto. *A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro, FGV/Faperj, 2010.

_____. *Metamorfoses da Questão Geracional: O Problema da Incorporação dos Jovens na Dinâmica Social*. *DADOS- Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 58, nº 4, 2015, pp. 873 a 912.

_____. *Transições da Escola para o Trabalho no Brasil: Persistência da desigualdade e frustração de expectativas*. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 51, nº 3, 2008, pp. 569 a 616.

CARVALHO, Bruno S. de. *A Escolha Racional como Teoria Social e Política: uma interpretação crítica*. Rio de Janeiro, Topbooks, 2008.

CARVALHAES, Flávio A. de O. A Tipologia Ocupacional Erikson-Goldthorpe-Portocarero (EGP): uma avaliação analítica e empírica. *Revista Sociedade e Estado*, vol 30, nº3, set/dez 2015.

CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTRO, C. de Moura e FRANCO, M. A. Ciavatta. A Contribuição da Educação Técnica à Mobilidade Social. *Caderno de Pesquisa*, S.P. (36): 41-66, Fev. 1981.

CDES. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 4*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2011.

CDES. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 5*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

COLEMAN, James S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008.

_____. *O Conceito de Igualdade de Oportunidades Educacionais*. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 34, 2011, 137-155.

COLLINS, Randall. *Estratificação Situacional: uma teoria micro-macro da desigualdade*. Tradução: Ralph Ings Bannell. In: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/s/d>.

_____. *La Sociedad Credencialista: Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid, España: AKAL, 1989.

_____. *Quatro Tradições Sociológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COMIN, Álvaro A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, Marta (org.) *Trajетórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

COSTA RIBEIRO, Carlos A. *Desigualdade de Oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte, Argumentum, 2009.

- _____. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. *DADOS*, vol. 54, nº1, pp. 41-88. 2011.
- _____. *Estrutura de classe e mobilidade social*. Bauru, S.P.; EDUSC, 2007.
- _____. Inercial: Imobilidade das Fraturas de Classes no Brasil. In: *Insight Inteligência*. Abril/Maio/Junho 2003.
- _____ e SCALON, Maria Celi. Mobilidade de Classe no Brasil em Perspectiva Comparada. In: *DADOS*, vol. 44, n. 1, 2001.
- _____. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, nº37, set/dez 2014, p. 178-217.
- _____. Quatro Décadas de Mobilidade Social no Brasil. In: *DADOS* __, R.J., vol. 55, nº3, 2012, pp. 641 a 679.
- _____. Desigualdades nas Transições para a Vida Adulta no Brasil (1996 e 2008). *Sociologia e Antropologia*. Rio de Janeiro, v. 04.02: 433-473, Outubro, 2014.
- CROMPTON, Rosemary. Diferença Sexual e Análise das Classes. *Revista Crítica de ciências Sociais*. Nº 49, Nov. 1997.
- DAVIS, Kingsley e MOORE, Wilbert. Alguns Princípios de Estratificação. In: *Estrutura de Classes e Estratificação Social*. VELHO, O. G., PALMEIRA, M. G. S., BERTELLI, A. R. (Orgs). Rio de Janeiro, ZAHAR, 1971.
- DAWE, Alan. Las Teorías de la Acción Social. In: Bottomore, T.; Nisbet, R. (compiladores). *História del Análisis Sociológico*: Buenos Aires: Amorroutu, 2001.
- DEROUET, Jean-Louis. A Sociologia das Desigualdades de Educação numa Sociedade Crítica. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*. Oeiras, n.45, Maio 2004.
- _____. A Sociologia das Desigualdades em Educação Posta À Prova Pela Segunda Explosão Escolar: Deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.
- DOWBOR, Ladislau. *A Reprodução Social*. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.
- DOWNS, Anthony. *Uma Teoria da Democracia*. São Paulo, EDUSP, 1999.
- DUBET, François. [et al] As Desigualdades Escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.
- _____. As Desigualdades Multiplicadas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 17, Maio-Ago 2001.
- _____. O Que é uma Escola Justa? In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- _____. *O Que é uma Escola Justa? A Escola de Oportunidades*. São Paulo, Cortez, 2008.
- _____. Os Limites da Igualdade de Oportunidades. In: *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v.2, n.2, p. 171-179, dez. 2012.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Vol.2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- ELSTER, Jon. A Possibilidade da Política Racional. *Rev. Bras. C. Soc.* Vol.14 n.39 S.P. Fev. 1999.
- _____. *Egonomics*. Barcelona, España; Editorial Gedisa, 1997.
- _____. *Juicios Salomónicos: Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- _____. *Lógica y Sociedad: contradicciones y mundos possíveis*. Barcelona, Ed.

- Gedisa, 2006.
- _____. *Marx, Hoje*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- _____. *Peças e Engrenagens das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Relume-Dumará, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do desenvolvimento da Sociedade Brasileira*. São Paulo, Difel, 1979.
- FERREIRA, Francisco H. G., [et al]. *Visão Geral: Mobilidade Econômica e a Ascensão da Classe Média Latino-Americana*. Washington, DC: World Bank, 2013.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta. e CASTRO, Cláudio Moura. A Contribuição da Educação Técnica à Mobilidade Social. In: *Cad. Pesq.*, São Paulo (36): p. 41-66, fev. 1981.
- FRANKFURT, Harry. Liberdade da Vontade e o Conceito de Pessoa. In: BONJOUR, L. e BAKER, A. *FILOSOFIA: textos fundamentais comentados*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FRESNEDA, Betina. Desigualdade de Oportunidade no Ensino Médio Técnico Brasileiro. 36º Encontro Anual da Anpocs. 21-25 Out. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: *Educ. Soc.* Vol. 28, n. 100, Campinas, Oct. 2007.
- FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- GACITÚA-MARIÓ, Estanislao e WOOLCOCK, Michael. (Org.) *Exclusão Social e Mobilidade no Brasil*. Brasília: IPEA: Banco Mundial, 2005.
- GELLNER, Ernest. *EL Arado, La Espada y El Libro: La estructura de la historia humana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- GIANNOTTI, José A. *Trabalho e Reflexão: Ensaio para uma dialética da sociabilidade*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- _____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.
- GIRARD, Alain. *La réussite sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.
- GOLDTHORPE, John H. *De La Sociología: Números, Narrativas e Integración de la Investigación y la Teoría*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2010.
- _____. De Vuelta a la Clase y el Status: por qué debe reivindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social. *Reis 137*, enero-marzo 2012, pp. 43-58.
- _____. Estratificação Social na Sociedade Industrial. In: *Hierarquias em Classes*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- _____. [et al] *On Class Differentials in Educational Attainment*. Oxford, Nuffield College, 2005.
- _____. *Progress in Sociology: The Case of Social Mobility Research*. Oxford/UK, University of Oxford, 2003.
- _____. *The Constant Flux: Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, United Kingdom; [Oxford University Press](http://www.oxforduniversitypress.com); 1992.
- GOMES, Candido A. da Costa. *A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas*. São Paulo, EPU, 2012.
- _____. Modelos de Mobilidade Social no Brasil: Educação Acadêmica e Profissionalizante em Perspectiva Histórica. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (40): 23-33, Fev. 1982.
- GRUSKY, David. Estratificação Social. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE,

- Tom. (eds.) *Dicionário do Pensamento Social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid, Tecnos, 1990.
- _____. *Pensamento Pós-Metafísico: Estudos Filosóficos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Teoría y Praxis: Estudios de Filosofía Social*. Madrid, Tecnos, 1990.”
- HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. (Org.) *Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro., Topbooks, 2003.
- HIRSCHMAN, Albert. Mudanças na Tolerância com a Desigualdade de Renda no Curso do Desenvolvimento Econômico. *Cebrap* nº 13, 1972.
- HONNETT, Axel. Abismos do Reconhecimento: O legado sociofilosófico de Jean-Jacques Rousseau. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 563-585, set.- dez. 2013.
- _____. Educação e Esfera Pública Democrática. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.- dez. 2013.
- _____. *Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Ed. 34, 2003.
- _____. Trabalho e Reconhecimento: Tentativa de uma redefinição. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan.- abr. 2008.
- IANNI, Otávio. *Teorias de Estratificação Social*. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.
- IBGE-PNAD: *Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*. 2007.
- _____. *Mobilidade Socio-Ocupacional*. 2014.
- IBGE-SIS: *Síntese de Indicadores Sociais*. 2014.
- IPEA: *O Comunicado da Presidência nº 34: Trajetória Recente da Mudança na Identidade e na Estrutura Social Brasileira*. Nov/2009.
- INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2011.
- JANNUZZI, Paulo de M. *Mobilidade Social no Brasil ao Final do Século XX: uma avaliação dos efeitos da reestruturação produtiva*. Textos para discussão nº 17. Rio de Janeiro, IBGE, 2004.
- _____. *Indicadores Sociais no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- JONES, Kelvyn. A prática de métodos quantitativos. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- KERSTENETZKY, Célia Lessa. Desigualdades Justas e Igualdade Complexa. In: *XXII Encontro Anual da Anpocs*, Caxambú, out. 1998.
- _____. Por que se Importar com a Desigualdade? *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº 4, 2002, pp. 649 a 675.
- LEMOS, Ana H. da Costa. et al. Educação, Empregabilidade e Mobilidade Social: convergências e divergências. FGV/ABAPE. *Cadernos Abape*, v. 7, nº 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009.
- LESSA, Renato. *Agonia, Aposta e Ceticismo: ensaios de filosofia e política*. Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- LIPSET, Seymour M. e BENDIX, Reinhard. *Movilidad Social en la Sociedad Industrial*. Espanha, Ed. Eudeba, 1963.
- LUHMANN, Niklas. *Introdução à Teoria dos Sistemas*. Petrópolis, R.J.; Vozes, 2009.
- MACIENTE, Aguinaldo N. et al. As Ocupações de Nível Técnico com Maiores Ganhos Salariais entre 2009 e 2012. *IPEA Radar* nº 27 Edição Especial: Perspectivas Profissionais Nível Técnico e Superior. 07/2013.

- MARE, R. D. Social background and school continuations decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 1980, 75, 295-305.
- _____. Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 1981, 72-87.
- MARTELETO, L. J. Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. *Demography*, 49, 2012, 337-358.
- MEDEIROS, Marcelo e SOUZA, Pedro H. G. F. A Estabilidade da Desigualdade no Brasil entre 2006 e 2012: resultados adicionais. Rio de Janeiro, IPEA, Texto para discussão, fevereiro de 2016.
- MEDICI, André C. *Taxas de Retorno em Educação Profissional: Anotações Sobre o Caso Brasileiro*. IBGE/ENCE, Relatório Técnico nº 1/98, fev/1998.
- MENEZES-FILHO, Naércio. Educação e Desigualdade. In: *Microeconomia e Sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria/FGV, 2001.
- _____. Educação e Queda Recente da Desigualdade no Brasil. In: *Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente* (volume 2). Ricardo Paes de Barros, Miguel Nathan Foguel, Gabriel Ulyssea (organizadores) IPEA, Brasília, 2007.
- _____. et al. Estimando o Retorno à Educação do Brasil Considerando a Legislação Educacional Brasileira como um Instrumento. *Revista de Economia Política*. 32 (3), 2012.
- MILIBAND, Ralf. Análise de Classes. In: *Teoria Social Hoje*. Giddens, A. (org.) São Paulo, UNESP, 1999.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, nº2, 2011, pp. 389 a 430.
- _____. *Estratificação do acesso ao ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- _____. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria e Cultura*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 11 n. 1 jan/junh. 2016.
- MORGENSTERN, Oskar; VON NEUMAN, John; NASH, John. Teoria dos jogos. In: SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia do Século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- MORRIS, Charles W. (Org.) *Mente, Self e Sociedade*. Aparecida, SP; Ideias e Letras, 2010.
- NASCIMENTO, Paulo A. M. M. et al. As Ocupações de Nível Técnico que mais Geraram Empregos entre 2009 e 2012. IPEA *Radar* nº 27 Edição Especial: Perspectivas Profissionais Nível Técnico e Superior. 07/2013.
- NERI, Marcelo C. A Educação Profissional e a Corrida Trabalhista. *FGV/CPS Conjuntura Social*, Jun/2010.
- _____. (Coord.) *A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho*. Rio de Janeiro, FGV/CPS, 2010.
- _____. *A Nova Classe Média: O lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro, (FGV/CPS) 2010.
- _____. (Coord.) *As Razões da Educação Profissional: Olhar da Demanda*. Rio de Janeiro, FGV/CPS, 2012.
- _____. *Desigualdade de Renda na Década*. Rio de Janeiro, (FGV/CPS) 2011.
- _____. Onda Jovem na Educação Profissional: determinantes e

motivações. In: CORSEVIL, C. H. e BOTELHO, R. S. (Orgs) *Desafios à Trajetória Profissional dos Jovens Brasileiros*. IPEA, 2014.

NEY, Marlon G. et al. A Influência das Condições Socioeconômicas das Famílias na Qualidade da Educação Básica na Região Norte Fluminense. In: *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 1, p. 103-119, jan./abr. 2010.

NICO, Magda. Reconfigurações e reposicionamentos do conceito da mobilidade social nas ciências sociais. *Observatório das Desigualdades e-Working Papers*. Lisboa, Portugal, 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha Racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, v.2, n.18, 2012.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: Para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan/abr 2007.

OLSON, Mancur. *A lógica da ação coletiva*. São Paulo: EdUSP, 2011.

PACHECO, Eliezer (Org.) *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo, Moderna, 2011.

PASTORE, José. *Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo, Edusp, 1979.

_____. Emprego, renda e mobilidade social no Brasil. In: *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Vol.6 Dez. 1976 nº3.

_____; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo, Makron Books do Brasil Editora, 2000.

PAUGAM, Serge. (coord.) *A Pesquisa Sociológica*. Petrópoles, RJ: Vozes, 2015.

OCDE: Educação Profissional e Tecnológica. In: *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação*. S.C./Brasil, 2010.

OFFE, Claus. TRABALHO: a categoria-chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS 1989. (trad. Lucia Hipólito) Publicado originalmente em *Disorganized Capitalism: contemporary transformations of work and politics*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.

PERO, Valéria. Mobilidade Social no Rio de Janeiro. *Revista de Economia Mackenzie*, vol. 4, nº 4, 2006, p. 136-153.

PEUGNY, Camille. *O Destino Vem de Berço? Desigualdades e Reprodução Social*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

PIQUET, Rosélia. CRUZ, José Luis Vianna da. VILANI, Rodrigo M. (Org.) *O Desafio da Abundância: 10 anos do Boletim Petróleo, Royalties e Região*. Rio de Janeiro, Garamond, 2013.

PIKETTY, Thomas. *A Economia da Desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

_____. *O Capital no Século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

_____. Social Mobility and Redistributive Politics. In: *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 110, nº 3 (Aug., 1995), pp. 551-584.

POCHMANN, Márcio. et al. (orgs) *Atlas da Exclusão Social no Brasil*. Dez anos depois. V1. São Paulo, Cortez, 2014.

_____. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399 maio/ago 2004.

_____. Estrutura Social no Brasil: mudanças recentes. In: *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010.

_____. Globalização e Crise da Mobilidade Social no Brasil. In: *Proposta* nº 82 Set/Nov 1999.

_____. Mobilidade Social no Capitalismo e Redivisão Internacional da Classe Média. In: BARTELT, D. D. (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 156-170.

- _____. *Nova Classe Média? O Trabalho na Base da Pirâmide Social Brasileira*. São Paulo, Boitempo, 2012.
- _____. Políticas Sociais e Padrão de Mudanças no Brasil durante o governo Lula. In: *SER Social*, Brasília, v.13, n.28
- _____. Trabalho e Formação. In: *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. [HTTP://www.ufrgs.br/edu_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).
- POLANYI, Karl. *A Subsistência do Homem e Ensaio Correlatos*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.
- _____. *La Gran Transformación: Los Orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica/Clásicos de Economía, 1992.
- RAFTERY, A. & HOUT, M. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 1993, 41-62.
- RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta de PNE 2011-2021. In: *Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos*. Brasília, INEP, 2013.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- REGO, José M. e MARQUES, Rosa M. (Org.) *Economia Brasileira*. São Paulo, Saraiva, 2006.
- REIS, Fábio W. *Mercado e Utopia: Teoria Política e a Sociedade Brasileira*. São Paulo, Edusp, 2000.
- REIS, Maurício Cortez e RAMOS, Lauro. Escolaridade dos Pais, Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. In: *RBE*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 177-205, Abr-Jun 2011.
- ROEMER, John E. Igualdad de Oportunidades. *Isegoria*. Madrid nº18 (1998) pp.71-87.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia do século XXI*. Rio de Janeiro, Ed. Record, 2009.
- SANTOS, Wanderley G. *Cidadania e Justiça: A política social na ordem brasileira R.J.*; Ed. Campus, 1979.
- _____. *Horizonte do Desejo: Instabilidade, fracasso coletivo e inércia social*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2007.
- SANTOS, João A. Figueiredo. Classe Média e Mudanças de Renda no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 02, Nº 04, Jul/Dez 2014.
- _____. *Questão de Classe: teorias e debate acerca das classes sociais nos dias de hoje*. Juiz de Fora (MG), Clio Edições Eletrônicas, 2004.
- _____. Uma Classificação Socioeconômica para o Brasil. *RBCS*. Vol. 20, nº 58, Junho/2005.
- _____. Classe Social e Deslocamentos de Renda no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, n.1, 2015.
- SAYER, Andrew. Características Chave do Realismo Crítico na Prática: um breve resumo. *Estudos de Sociologia*, Rev. do Prog. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. 6(2): 7-32.
- SCALON, Celi e SANTOS, José A. F. Desigualdades, Classes e Estratificação Social. In: *Sociologia: Horizontes das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo, Anpocs, 2010.
- _____. *Ensaio de Estratificação*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.
- _____. *Imagens da Desigualdade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004.
- _____. Mapeando Estratos: Critérios para Escolha de uma

- Classificação. In: *DADOS*. Vol. 41, n. 2, Rio de Janeiro, 1998.
- _____. *Mobilidade Social no Brasil: Padrões e Tendências*. Rio de Janeiro, Revan/IUPERJ-UCAM, 1999.
- _____. *Mobilidade Social: Teoria(s) e Método(s)*. Caxambú, ANPOCS, out. 2001.
- SELZ, Marion. O raciocínio estatístico em Sociologia. In: PAUGAM, Serge (coord.). *A pesquisa Sociológica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H.-P. *Persistent inequality: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder/San Francisco/Oxford, Westview Press, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon. *A Expansão do Ensino Superior, a Sociedade do Conhecimento, e a Educação Tecnológica*. IETS/SENAI Jan/2005.
- SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, march.1961.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- SEN, Amartya. *A Ideia de Justiça*. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- _____. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.
- _____. *Sobre Ética e Economia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Record, 2000.
- _____. *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro, Record, 2012.
- _____. O Talento e o Fantasma da Inutilidade. In: *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro, Record, 2008.
- _____. *Respeito: A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro, Record, 2004.
- SILVA, Nelson do Valle. Análise dos Processos de Mobilidade Social no Brasil no Último Século. In: XXV Encontro Anual da ANPOCS. Caxambú, 16-20 de out. 2001.
- _____. Mobilidade Social. In: S. Miceli (org.), *Sociologia 2: O que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo, Ed. Sumaré, 1999.
- _____. e HASENBALG, Carlos. Recursos Familiares e Transições Educacionais. In: *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 67-76, 2002.
- _____. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. In: *DADOS* v.43 n.3 R.J. 2000
- _____. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.) *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- SOARES, Luiz Eduardo. *A invenção do sujeito universal*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995.
- SORJ, Bernardo. Um Nota Sobre os Estudos de Desigualdade Social no Brasil. In: Caxambu, MG; ANPOCS, 2001.
- SOROKIN, Pitirim A. O que é uma classe social? In: *Estrutura de Classes e Estratificação Social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.
- SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica*. Belo Horizonte, Ed. UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2003.
- _____. A Gramática Social da Desigualdade Brasileira. *RBCS*, vol. 19, nº 54, fevereiro 2004.
- _____. A Invisibilidade da Luta de Classes ou a Cegueira do Economicismo. In: STEHR, Nico. Da Desigualdade de Classe à Desigualdade de Conhecimento. *RBCS*,

vol. 15, nº 42, fev. 2000.

TAYLOR, Charles. A Política do Reconhecimento. In: *Argumentos Filosóficos*. São Paulo, Loyola, 2000.

_____. *As fontes do Self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TAVARES JUNIOR, Fernando. Limites Sociais das Políticas de Educação: Equidade, Mobilidade e Estratificação Social. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 539-557, jul/dez 2011.

TCU- Tribunal de Contas da União. *Relatório de Auditoria: Setec/MEC: Rede Federal de Educação Profissional*. TC 026.062/2011-9.

THERBORN, Göran. Globalização e Desigualdade: questões de conceito e esclarecimento. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 122-169.

TUMIN, Melvin M. *Estratificação Social: Formas e Funções da Desigualdade*. São Paulo, Livraria Pioneira, 1970.

VALLET, Louis-André. Mobilidade Social. In: ZANTEN, A. V. (coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na Escala Individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. *Cadernos Sociófilo*. 4º Caderno – 2013.

_____. Cultura e Agência: a visão “de dentro”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, nº 41, jan/abr 2016, p. 130-163.

VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n 33, jun./2001.

WAGNER, Peter. Modernidade, Capitalismo e Crítica. In: *Fórum Sociológico*, n. 5/6 (2ª Série), pp. 41-70, 2001.

WAJNMAN, Simone (coord.) *Ensino Médio e Profissionalizante*. Cedeplar/UFMG, Estudo 30 PIS. s/d.

WALZER, Michael. *Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Vol. 1. Brasília, Ed. UNB, 2009.

_____. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro, LTC, 1982.

WILKINSON, Richard e PICKETT, Kate. *O Nível: Por que uma sociedade mais igualitária é melhor para todos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.

WRIGHT, Erik O. *Análise de Classe: abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. Análise de Classes. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº17, Brasília, maio – agosto de 2015, pp. 121-163.

_____. *Classe, Crise e Estado*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.