UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E
CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA

ENSINO SUPERIOR, ESCOLHA E RACIONALIDADE:
OS PROCESSOS DE DECISÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

CLEIDE FÁTIMA MORETTO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. BASÍLIA MARIA
BAPTISTA AGUIRRE

SÃO PAULO

2002

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adolpho José Melfi

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury

Chefe do Departamento de Economia

Profa. Dra. Elizabeth Maria Mercier Querido Farina

ENSINO SUPERIOR, ESCOLHA E RACIONALIDADE:
OS PROCESSOS DE DECISÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

CLEIDE FÁTIMA MORETTO

Tese apresentada ao curso de pós-graduação em
Economia da Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade da Universidade
de São Paulo, como requisito parcial e último
para a obtenção do grau de Doutor em Teoria
Econômica.

Orientadora: Profa. Dra. Basília Maria Baptista
Aguirre.

SÃO PAULO

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

Moretto, Cleide Fátima

Ensino superior, escolha e racionalidade : os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo / Cleide Fátima Moretto. -- São Paulo: FEA/USP, 2003.

201p.

Tese - Doutorado

Bibliografia

1. Ensino superior – Aspectos econômicos – São Paulo (SP) 2. Escolha (Economia) 3. Decisão – Teoria. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP.

CDD – 378

Aos meus pais Aldo e Wilma

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que fizeram parte dessa trajetória...

Na FEA/USP, agradeço

ao professor Paulo Picchetti, pela presteza e atenção iniciais;

ao professor Ricardo Abramoway, por ter me feito reviver o encantamento pelo mundo acadêmico;

a minha orientadora, professora Basília Maria Baptista Aguirre, por ter me dado liberdade para escolher o caminho e por ter confiado e suportado as incertezas da trilha;

aos professores Antônio Carlos Campino e Ana Maria Bianchi, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação;

aos demais professores do Departamento de Economia pelas indispensáveis contribuições acadêmicas;

aos secretários da Divisão de Pós-Graduação, na pessoa da Valéria Lourenção e da Cida, pela eficiência, presteza e delicadeza de sempre na condução dos seus trabalhos.

Na Università degli Studi di Bologna, agradeço

aos professores e colegas, especialmente ao coordenador do curso Doutorado em “Economia e Istituzioni”, professor Gilberto Antonelli.

Nas universidades participantes da pesquisa de campo, agradeço

aos seus dirigentes, professores e todos os alunos participantes da pesquisa de campo, da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Instituto Presbiteriano Mackenzie, da Universidade de Santo Amaro e da Universidade de São Marcos. Sem a vossa valiosa contribuição esse trabalho não teria sido possível.

Na Universidade de Passo Fundo, agradeço

à Reitoria e à Vice-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação, da gestão passada e atual, pelo apoio institucional e financeiro durante o afastamento de minhas atividades;

à Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, em especial ao professor Acioly Rösing, que me estendeu sua mão nos momentos cruciais desta trajetória e aos secretários Roni Fachinello e Elaine Cecchin;

às colegas Rosa Maria Locatelli Kalil e Solange Longhi, pela acolhida no meu retorno;

à Maria Emilse Lucatelli, pela correção da linguagem.

Ao longo desse percurso, aprendi, nas palavras do poeta, que, *verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias e o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida. E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.* Gostaria de expressar a minha gratidão e afeto

aos meus amigos italianos: Lara Olivetti, pela magnitude de sua solidariedade; Marica Bolzan, pela força de sempre; ao “Istituto San Giuseppe” de Bologna; Assunta e Michele, Silvia de Michele e Eleonora Giust. Vocês foram fundamentais para a minha lucidez;

à família Cláudio e Vera Madalozzo, pela primeira acolhida naquele fevereiro-vendaval de Sampa;.

às amigas meio-irmãs Denise Duarte, Iracema Aragão, Sandra Vielmo Cogo, Olga Harumi Saito, minha família paulistana;

as amigas e aos amigos, Marília Mattos, Márcia Elisa Pasquali, Susana Zarkzevsky, Fabiano Bedin, João Carlos Tedesco, Elisabeth Maciel, Maristela Capacchi, amizades que continuaram a crescer, mesmo a longas distâncias;

à amiga Maria Aparecida Lopes (*in memoriam*), que me ensinou que jamais se deve desistir de um sonho e que o outro importa, sempre...

Aprendi também que *você realmente pode suportar... que realmente é forte e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!* E nessa imensa e maravilhosa força que se chama VIDA, quero agradecer, em especial,

aos meus pais, Aldo e Wilma, por ter herdado os mais nobres valores. Desculpem-me por não ter podido partilhar um intenso convívio!

a minha irmã Clenir, amiga de todas as horas,

aos meus irmãos Clélio e Aldir; aos meus sobrinhos, Cléber, Cleiane, Carline, Bruna e Pedro Bernardo, pelo afeto incondicional.

Agradeço àqueles que seguiram os trajetos e os desvios do meu trabalho... e àqueles que tiveram a paciência de esperar o termo desse trabalho... Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale à demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta (Foucault).

Agradeço, enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito dessa caminhada, dedicando a vocês uma das tantas poesias que brotaram nas entrelinhas do trabalho científico:

A TELA cinza anseia pela regra,
A mente colorida faz malabarismos...
O formal se esconde, imediatamente,
Na sombra da alma...
Meninos e meninas encantados
Mostram fotografias de vento, de brisa e de sol...
Dores sorridentes,
Felicidade em branco e preto,
Sonhos disfarçados,
Recortes de mundos diferentes
Decantados em realidade...

*A vida é uma tapeçaria que elaboramos,
enquanto somos urdidos dentro dela.
Aqui ali podemos escolher alguns fios, um tom,
a espessura certa, ou até colaborar no desenho.
Linhas de bordados podem ser cordas que amarram
ou rédeas que se deixam manejar:
nem sempre compreendemos a hora certa
ou o jeito certo de nos segurarmos.
Nem todos somos bons condutores;
ou não nos explicaram direito qual o desenho a seguir,
nem qual a dose de liberdade que podíamos
- com todos os riscos – assumir.*

Lia Luft - O ponto cego

RESUMO

O estudo parte da constatação de uma dicotomia observada entre o modelo formal da teoria do capital humano, que justifica a tomada de decisão por meio do investimento em educação, e as evidências empíricas dos estudos que corroboram tal modelo. Identifica que a base daquele modelo formal, a teoria neoclássica da escolha racional, distancia-se do tipo real de homem econômico racional e, portanto, do investidor típico em capital humano, na medida em que desconsidera os limites que lhe são apresentados em termos de informação incompleta, de capacidade de processar a informação e da influência do meio social no comportamento individual. O estudo sugere a abordagem da racionalidade comportamental da economia psicológica, como uma alternativa metodológica à concepção de racionalidade envolvida no paradigma do capital humano como forma de análise do processo de escolha do ensino superior. Examina os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo, identificando fatores associados à racionalidade comportamental, tais como a escolha no tempo, a incerteza, o nível de informação, as influências das diferentes situações e instituições no comportamento e as expectativas de atuação profissional futura. Busca apreender a realidade dos processos de escolha, no momento imediato da tomada de decisão do universitário por meio de uma pesquisa de levantamento, baseada numa amostragem não probabilística por quotas. A pesquisa totaliza o resultado de 2 131 questionários aplicados aos universitários ingressantes em 33 cursos de graduação de cinco universidades do município de São Paulo. Como evidências encontradas no comportamento dos universitários pesquisados, identifica que, em termos gerais, eles tendem a ser orientados para o presente, estar parcialmente informados, a serem influenciados pela realização pessoal e pelas oportunidades no mercado de trabalho, e pouco influenciados pela família, e a afirmarem que estão satisfeitos ou certos com a escolha feita. Aponta, nesses termos, para a possibilidade de dissonância cognitiva no comportamento dos alunos pesquisados.

Palavras-chave: ensino superior, escolha, racionalidade comportamental, município de São Paulo.

ABSTRACT

The study departs from the observation of a dichotomy between the formal model of human capital theory, which justifies decision-making by means of investment in education, and the empirical evidence of the studies that corroborate the model. It is identified that the basis of the formal model, neoclassical theory of rational choice, distances itself from the real type of rational economic man and, therefore, from the typical investor in human capital, insofar as it disregards the limits presented in terms of incomplete information, capacity to process the information, and influence of the social arena on individual behavior. The study suggests the approach of behavioral rationality of psychological economics, as a methodological alternative to the concept of rationality involved in the paradigm of human capital as a form of analysis of the process of higher education choice. It examines the decision processes of college students of the municipality of Sao Paulo, identifying factors associated to behavioral rationality, such as the choice in time, uncertainty, level of information, influences of the different situations and institutions on the behavior and the expectations of future professional activities. It seeks to apprehend the reality of the choice processes at the immediate moment of the college student's decision-making by means of a survey, based on a non-probabilistic sample by quotas. The survey totals the result of 2 131 questionnaires applied to college students entering 33 undergraduate courses, of five universities in the municipality of São Paulo. As evidence found in the behavior of college students polled, it is identified that, in general terms, they tend to be oriented by the present, be partially informed, be influenced by personal fulfillment and by opportunities in the workplace, and they tend to be little influenced by family, and to state that they are satisfied or sure about the choice made. This last evidence points, in these terms, to the possibility of cognitive dissonance in the behavior of the students polled, since it conflicts with some of the other data found.

Keywords: higher education, choice, behavioral rationality, municipality of São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NO ENSINO SUPERIOR: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	27
1.1 A EDUCAÇÃO VISTA COMO UM INVESTIMENTO: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	28
1.1.1 A educação para além de uma panacéia	35
1.1.2 A questão da incerteza e do risco no investimento em educação	38
1.2 O CAPITAL HUMANO E A DECISÃO DE CURSAR O ENSINO SUPERIOR	44
1.3 ABORDAGENS RECENTES DOS TEÓRICOS DO CAPITAL HUMANO: O CAPITAL PESSOAL E O CAPITAL SOCIAL	50
CAPÍTULO 2 RACIONALIDADE E ESCOLHA NA ECONOMIA	56
2.1 ESCOLHA, TOMADA DE DECISÃO E COMPORTAMENTO RACIONAL	56
2.2 O HOMEM ECONÔMICO RACIONAL	61
2.2.1 O <i>Homem Econômico Racional</i> num mundo de incertezas	65
2.2.2 Principais críticas ao homem econômico racional	68
2.3 ALTERNATIVAS AO PARADIGMA NEOCLÁSSICO DA RACIONALIDADE	75
2.3.1 A racionalidade limitada de Simon	79
2.3.2 A busca pelo padrão de racionalidade nas abordagens econômicas recentes	82
2.4 RACIONALIDADE É A RACIONALIDADE QUE SE FAZ	87
CAPÍTULO 3 O PROCESSO DE ESCOLHA E A ECONOMIA PSICOLÓGICA	91
3.1 O SURGIMENTO DA ECONOMIA PSICOLÓGICA	92
3.2 A RACIONALIDADE ECONÔMICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA	95
3.3 EXPLICANDO O COMPORTAMENTO ECONÔMICO A PARTIR DAS CONSTRUÇÕES MOTIVACIONAIS DA PSICOLOGIA	101
3.4 APLICAÇÕES DA ECONOMIA PSICOLÓGICA	106
3.4.1 A teoria de campo de Kurt Lewin	106
3.4.2 A dissonância cognitiva de Akerlof e Dickens	108
3.4.3 Aprendizagem econômica e atitudes	110
3.4.4 A escolha intertemporal	111

CAPÍTULO 4 OS PROCESSOS DE DECISÃO NO ENSINO SUPERIOR:

O DELINEAMENTO DA PESQUISA APLICADA	119
4.1 A ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA	120
4.2 AS EVIDÊNCIAS DAS ESCOLHAS UNIVERSITÁRIAS EM NÍVEL MUNDIAL.....	127
4.3 O ARCABOUÇO TEÓRICO.....	133
4.3.1 Variáveis destinadas à identificação do curso de graduação escolhido.....	137
4.3.2 Variáveis destinadas à caracterização socioeconômica do universitário	137
4.3.3 Variáveis ligadas à condição acadêmica do estudante em relação ao curso que frequenta.....	139
4.3.4 Variáveis destinadas à caracterização do processo de escolha em si.....	140
4.5 AMOSTRAGEM UTILIZADA.....	143
4.2.1 Reconhecendo o universo populacional.....	147

CAPÍTULO 5 AS ESCOLHAS DOS UNIVERSITÁRIOS DO MUNICÍPIO

DE SÃO PAULO: AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS	152
5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS.....	152
5.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS	193
ANEXO 1 O INSTRUMENTO APLICADO NA PESQUISA DE CAMPO.....	194
ANEXO 2 DISTRIBUIÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS POR GÊNERO (FEMININO, MASCULINO) POR CURSO E POR INSTITUIÇÃO.	197
ANEXO 3 CONDIÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS NO MERCADO DE TRABALHO POR CURSO DE GRADUAÇÃO.....	198
ANEXO 4 A ESCOLHA NO TEMPO DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS POR CURSO.....	200

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 A racionalidade instrumental e as abordagens alternativas.	76
Figura 2 O comportamento e a escolha individual.	104
Figura 3 O modelo conceitual da economia psicológica.	105
Figura 4 Modelo conceitual utilizado para a análise do processo de tomada de decisão no ensino superior.	134
Figura 5 Distribuição da faixa etária dos universitários pesquisados.	153
Figura 6 Distribuição da renda mensal bruta das unidades familiares dos universitários pesquisados, em faixas de salários-mínimos – frequências relativa e acumulada.	154
Figura 7 Distribuição das escolhas dos universitários pesquisados no tempo.	162

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 A racionalidade na ótica da economia neoclássica e das outras ciências sociais.	80
Quadro 2 Axiomas e corolários observados no debate entre a economia racional e a economia comportamental.	97
Quadro 3 Categorias e variáveis investigadas no estudo.	136
Quadro 4 Número total de cursos de graduação oferecidos, número total de alunos de graduação matriculados no 2º semestre de 2001, cursos de graduação e total de alunos participantes na pesquisa em cada IES.	150
Quadro 5 Distribuição do número total dos alunos pesquisados por grande área do conhecimento, os respectivos cursos de graduação e em IES privada e pública.	151
Tabela 1 Renda mensal bruta nas unidades familiares dos universitários pesquisados, em faixas de salários-mínimos – frequência absoluta relativa e acumulada.....	154
Tabela 2 Distribuição da renda mensal bruta familiar dos universitários pesquisados, em faixas de salários-mínimos, por instituição privada/pública – frequências absoluta e relativa	155
Tabela 3 Condição dos universitários pesquisados em relação ao mercado de trabalho, por tipo de IES – frequências absoluta e relativa.....	156
Tabela 4 Relação entre a situação na unidade familiar em que reside e a renda bruta familiar mensal dos universitários pesquisados	158
Tabela 5 Proveniência dos universitários pesquisados quanto ao ensino de primeiro e de segundo grau e o ingresso em universidade privada ou pública	159
Tabela 6 Correlações observadas entre o grau de escolarização do pai e da mãe e o nível de renda dos universitários pesquisados	160
Tabela 7 Distribuição percentual do nível de escolarização do pai e da mãe dos universitários pesquisados por instituição privada e pública	161
Tabela 8 A escolha dos universitários pesquisados no tempo	162

Tabela 9 Incerteza enfrentada pelos universitários pesquisados em relação ao curso escolhido	163
Tabela 10 Período de tempo entre o término do ensino médio e o início do curso superior dos universitários pesquisados nas instituições privadas e pública.....	164
Tabela 11 Otimização dos universitários pesquisados com relação ao curso que idealizaram e escolheram.....	165
Tabela 12 Expectativas dos universitários pesquisados quanto a sua futura atuação prática ou profissional.....	167
Tabela 13 Relação entre primeira escolha e certeza na decisão dos universitários pesquisados	168
Tabela 14 Relação observada entre o período de escolha no tempo e a incerteza em relação ao curso de graduação a escolher para os universitários pesquisados	169

INTRODUÇÃO

Nosso cotidiano é permeado por escolhas, complexas, simples, planejadas, impulsivas, que nos satisfazem ou que nos decepcionam no futuro. Há muito tempo o cotidiano da escolha dos universitários nos instiga, até porque já fizemos parte desse processo de angústias, de indefinições, de projeções. Tradicionalmente, ingressamos na escola sem escolher, pois nossa família ou o próprio Estado já o decidiu por nós. Podemos afirmar, nesse sentido, que freqüentar a escola é um processo institucionalizado na sociedade, sobretudo nos níveis fundamentais, e que, com o passar do tempo, está avançando, formal ou informalmente, para o nível secundário e o nível superior – considerando, é claro, os devidos contextos socioeconômicos e proporções.

Ainda que as diferentes modalidades existentes no ensino médio envolvam uma situação de escolha, não se comparam àquela envolvida no ensino superior. Talvez você tenha sido a criança que, ao ser questionada sobre o que seria quando crescesse, não teve dúvidas e perseguiu aquele *sonho* ferrenhamente. A maior parte das crianças, dos adolescentes ou dos adultos, entretanto, muda suas preferências ou expectativas à medida que aumenta sua bagagem educacional, informacional, cultural, o seu autoconhecimento, o que, conseqüentemente, lhes possibilita uma melhor apreensão da realidade. Alguns, senão muitos, indivíduos, com as mesmas ou com novas preferências, não prosseguem no ensino de terceiro grau por uma questão financeira; outros, por opção, mas os que seguem deparam-se, certamente, com um emaranhado de dúvidas e incertezas. Percebemos, de modo geral, que essa não se constitui numa dúvida paralisante, ou que gere uma *rebeldia* que nos faça *fugir* da situação. Prosseguimos, cada um a seu modo, e construímos nossa trajetória. O que nos leva a prosseguir? Nada comparado a uma situação de *eureca*! Um sonho ou uma decisão planejada, ou, talvez, a falta de outra alternativa, o risco moral de ficarmos fora do mercado do trabalho, dos anseios familiares, dos padrões sociais nos impedem de recuar. Quem prossegue não foge aos questionamentos: Por que escolhi cursar o ensino superior? Qual o melhor curso dentre as diferentes possibilidades? O que

devo seguir, minha aptidão ou vocação ou a possibilidade de mercado de trabalho futuro? Devo prosseguir na escolha fazendo jus ao que eu quero ou acolhendo a decisão dos meus pais, dos meus amigos, da sociedade como tal? Eu prefiro mesmo esse ou aquele curso, estou certo disso? Certeza de quê? Ou será melhor não pensar, não raciocinar e *deixar que o acaso me proteja enquanto eu andar distraído*¹?

O PONTO DE PARTIDA

Essas digressões iniciais, na verdade, têm o intuito único de introduzir nosso interesse maior em compreender como os economistas pensam essas escolhas, especificamente, como os economistas tratam da questão da escolha do ensino superior. Cabe considerar que não dispomos, até o momento, na literatura, de uma *teoria da escolha do ensino superior*, mas de um conjunto de teorias, de idéias e de concepções que nos auxiliam a evidenciar como ela seria. Identificamos, de um lado, a teoria do capital humano, que deu origem a uma série de estudos que justificam em muito as escolhas; de outro, a teoria da escolha racional, base da primeira.

A teoria do capital humano, originada no final dos anos 1950, com os estudos de Jacob Mincer, Gary Becker e Theodore Schultz, veio formalizar a importância da educação na ciência econômica. As pessoas investem em si próprias e a educação formal, como é o caso do ensino superior, é uma das formas de investimento, uma maneira de adquirir seus *meios de produção*. Na visão de Schultz (1973), investindo na sua educação as pessoas ampliam o seu raio de escolhas. O investimento em educação atraiu uma parcela substancial de interessados na sociedade em geral. Tal fato pode ser comprovado, por exemplo, pela elevada elasticidade-renda da demanda em educação na economia norte-americana na primeira década do século passado.

A teoria do capital humano ganhou tal repercussão que o conceito *capital humano* vem sendo utilizado, tanto em nível micro quanto em nível macroeconômico, como sinônimo de maiores rendimentos, de maiores oportunidades no mercado de trabalho, de crescimento econômico, de redistribuição de renda. Identificamos, nesses termos, a adoção de muitas políticas públicas para o investimento em educação, uma vez que, para além dos benefícios individuais, é atribuído a ela o aumento do bem-estar da economia como um todo. A educação, portanto, passou a representar o papel de insumo vital não só

¹ Parafraseando o trecho da música *Epitáfio*, de autoria de Sérgio Britto, interpretada pela banda Titãs.

para o indivíduo ou para o processo produtivo, mas, também, para os processos político e cultural da sociedade. E esses valores, conforme alguns estudos demonstram, foram sendo repassados de geração para geração.

Nesse contexto, os resultados empíricos dos modelos formais apresentados por Becker (1983), baseados numa avaliação intertemporal de custos e benefícios dos gastos em educação, demonstram não só uma assimetria positiva entre os rendimentos percebidos pelos trabalhadores e os indivíduos mais qualificados, como também uma menor taxa de desemprego entre os mesmos. Além disso, as evidências de Becker indicam que as pessoas mais hábeis e os jovens tendem a receber mais instrução no local de trabalho. Dentre as aplicações da teoria do capital humano, a função de rendimentos (*earnings function*) de Jacob Mincer tem sido muito utilizada e difundida para determinar, empiricamente, a contribuição da educação aos rendimentos percebidos pelos indivíduos. Os estudos nessa linha foram tantos que foi possível até montar um banco de dados para acumular tais evidências. Estariam colocadas por essa corrente teórica, então, as respostas positivas aos possíveis questionamentos iniciais dos indivíduos quanto a *se prosseguir e por que* os estudos formais.

Entretanto, ainda que a teoria do capital humano tenha mantido sua importância no tempo, resistindo ao descrédito, recebeu inúmeras críticas, sobretudo da parte dos estudiosos da economia do trabalho. Seu principal *álibi* tem sido a série de estudos acumulados sobre a relação entre instrução, ocupação e rendimentos. Tais evidências reforçam a idéia de que os principais critérios utilizados para o recrutamento de novos participantes para a estrutura produtiva são o nível e o tipo de instrução e que existe uma correlação muito forte entre a situação educacional do indivíduo e o nível dos seus rendimentos ao longo do ciclo de vida. Tais evidências nos parecem inegáveis.

De outra parte, a associação imediata que costumamos identificar nas referências ao capital humano é a educação no sentido geral, em detrimento não só da atenção ao ensino superior, particularmente, mas também de outras formas de capital humano, como a formação no trabalho, os recursos disponíveis à saúde ou a migração, contempladas pelos teóricos dessa corrente. Nesse sentido, cabe ressaltar que o tratamento diferenciado do ensino superior, por parte dos precursores da teoria do capital humano, apresentou uma conotação que foi pouco discutida pelos seus seguidores: uma vez que a educação está sujeita ao risco e à incerteza, como qualquer outro investimento, o ensino superior envolve esses dois fatores de uma forma ainda mais intensa.

Podemos dizer, com isso, que o valor das previsões das taxas de retorno baseadas no passado ou no presente fica sujeito a inúmeras restrições. Ao tomarmos os diferenciais de renda como indicadores dos benefícios da educação, entre outras coisas, devemos ter em mente que tais diferenciais indicam um aumento *provável* de renda, em função da educação, o que a torna um investimento sujeito a riscos (CASTRO, 1973). Theodore Schultz teria aplicado essa concepção à explicação do valor da educação superior, no sentido de que um indivíduo mais preparado em termos de escolhas futuras seria mais ágil em abandonar a fase ainda recente de uma hipótese ou interpretação inapropriada (PERLMAN e MCCANN, 1996). Com relação, especificamente, à incerteza associada ao investimento no ensino superior, Schultz afirma que há fortes razões para acreditarmos que o horizonte de planejamento é, em geral, muito restrito. Na sua percepção, isso se deve ao fato de que é praticamente impossível prevermos os rendimentos de toda uma vida. Para que pudéssemos efetuar tal simulação, deveríamos ser capazes de prever, com uma antecipação de décadas, não só as variações na demanda pelo tipo de educação na qual ele está investindo, mas também as conseqüências, em termos de rendimentos, das variações na oferta de indivíduos com a mesma formação. Assim, as únicas informações relevantes de que os indivíduos dispõem para decidir investir no ensino superior, nos moldes da teoria do capital humano, são os salários ou os rendimentos iniciais e a situação desses para as pessoas que estão no mercado de trabalho específico há mais tempo.

Além disso, uma vez que, na percepção de Schultz, inexistente uma teoria que possibilite estabelecer com precisão conexões entre a taxa de retorno esperada e o rendimento posterior, o qual foi efetivamente observado, com o curso escolhido, a situação que se apresenta é que o indivíduo faça a sua escolha “e *se acontecer* que esteja no caminho correto, não *será* o fato *devido* a componentes de razão mas sim *a componentes de acaso*” (1973, p. 163, grifos nossos). Na verdade, poucos estudantes efetuam os cálculos precisos identificados na formulação original de Gary Becker, no momento em que decidem cursar uma universidade (EHRENBERG e SMITH, 2000). Então, o questionamento que fazemos sobre qual curso escolher deixa transparecer uma primeira lacuna na convincente crença do investimento em capital humano.

A teoria da escolha racional, por sua vez, entra no nosso contexto tendo em vista que a teoria do capital humano fundamenta-se nos pressupostos básicos da microeconomia neoclássica, quais sejam, o modelo de maximização da utilidade individual e o paradigma da escolha racional, a noção de racionalidade instrumental. Dessa forma, tomado no

sentido estrito, o *investidor em capital humano* equivale ao *homem econômico racional*, que maximiza sua utilidade individual em termos da aquisição da educação. A partir de tais pressupostos, deduzimos que o indivíduo racional que investe no ensino superior seja capaz de prever todos os possíveis *estados de mundo*, ou possibilidades de atuação profissional, associados à aplicação dos conhecimentos adquiridos, a partir da modalidade e do nível de ensino formal que ele escolheu como preferido, dentre as diversas opções que lhe são apresentadas. O indivíduo teria a sua disposição informações completas sobre o mercado de trabalho e a sinalização de que um maior nível de escolarização corresponde a um maior nível de rendimento.

A noção de incerteza utilizada pela economia neoclássica, portanto, é aquela estabelecida pela teoria da utilidade esperada subjetiva, ou seja, as preferências únicas do indivíduo determinarão que ele maximize sua utilidade esperada ao escolher uma dentre todas as estratégias que lhes são disponíveis. Uma hipótese implícita que pode ser derivada desse quadro é a de que os indivíduos possuem sistemas cognitivos adequados para produzir modelos *verdadeiros* do mundo real, ou, pelo menos, recebem informações que fazem convergir modelos que inicialmente eram divergentes. Nessa linha, podemos associar essa concepção de homem econômico racional ao *tipo ideal* de tomador de decisão, o que implica uma série de simplificações ou suposições (NORTH, 1994).

A abordagem metodológica da economia neoclássica tem constituído um corpo amplo de pesquisa na teoria econômica convencional, o que lhe deu poder de resistência frente às críticas levantadas. A base das críticas, que vêm crescendo nos últimos anos, diz respeito, fundamentalmente, à discrepância observada entre o homem econômico racional e como ele realmente é (MACFADYEN, 1986), em outras palavras, a diferença estabelecida entre o *tipo real* e o *tipo ideal*. À medida que nos aproximamos da realidade, a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão tende a se distanciar das pressuposições básicas do *homem econômico racional* (KASSOUF, 1970). Em lugar de existirem ordens de preferência que possibilitam classificar todos os *estados do mundo* ou de sistemas cognitivos capazes de produzir modelos *verdadeiros* do mundo real, com situações de equilíbrio, estabilidade na escolha e otimização, temos a possibilidade de ausência de probabilidades, ou até de expectativas, e a incerteza de que a *solução* encontrada seja ótima. De outra parte, supor maximização na satisfação implica que o indivíduo compare, de forma consciente, as diferentes utilidades dos bens antes de decidir comprá-los. Mas ele nem sempre escolhe por si próprio. É justamente sobre esse aspecto

que a percepção do indivíduo, enquanto integrante de um contexto social, ganha relevância. Portanto, a pressuposição de que os atores maximizam a utilidade esperada subjetiva representa apenas uma pequena parte, que normalmente não é a essencial, das premissas do raciocínio econômico (SIMON, 1987).

Dessa forma, para além das suposições adotadas normalmente pela corrente neoclássica – a racionalidade instrumental –, percebemos um crescente direcionamento das abordagens mais atuais para o realismo das pressuposições. A tendência observada é a da rejeição da hipótese de maximização global, ou seja, de uma versão completamente formal da racionalidade, para uma visão de motivação e escolha individual envolvida em problemas complexos, uma visão de racionalidade limitada individual inserida num sistema social em evolução. Para preencher o hiato deixado pela racionalidade instrumental no que diz respeito às anomalias observadas no comportamento dos indivíduos, a economia tem se direcionado, então, a noções expandidas de ação racional, as quais podem ser identificadas nas diferentes visões de racionalidade calculada e sistêmica, das quais faz parte a racionalidade comportamental ou limitada de Herbert Simon. Dentro do modelo comportamental de racionalidade limitada, como esclarece Simon, não temos de fazer escolhas que sejam infinitamente prolongadas no tempo, que circundem o rol completo de valores humanos e no qual cada problema seja interconectado a todos outros problemas no mundo. A racionalidade limitada focaliza o tratamento de um ou de poucos problemas no tempo, com a expectativa de que, quando outros problemas surgirem, haverá tempo para tratá-los também.

Os próprios precursores da teoria do capital humano, nesse sentido, apresentam argumentos na direção de se reavaliar o conceito de racionalidade tradicional. Observamos que a versão apresentada por Schultz sobre a incerteza – a escolha do ensino superior envolvendo uma questão de acaso – coloca em *xequê* a versão formal do indivíduo que *investe em si* apresentada por Gary Becker. O fato de a incerteza e o risco existirem, e não serem desprezíveis, sugere uma grande perda de capacidade cognitiva do indivíduo em termos do processo de maximização de suas funções utilidade. Basta ressaltarmos que estamos diante de uma escolha por capacitação que só será confrontada em um outro período de tempo, efetivamente no seu término e num novo cenário de mercado produtivo e de trabalho. Em resposta a tais evidências, observamos que Gary Becker vem modificando, recentemente, sua retórica para incorporar novas percepções à escolha individual e do processo de tomada de decisão em si, por meio de funções utilidade

ampliadas, incluindo conceitos como capital pessoal, capital social e capital imaginação na análise do processo de tomada de decisão (BECKER, 1996; BECKER, Gary; BECKER, Guity, 1996).

A JUSTIFICATIVA E OS QUESTIONAMENTOS PRELIMINARES

A partir de nossos argumentos sobre como os teóricos do capital humano analisam o processo de tomada de decisão no ensino superior, constatamos que, na verdade, existe uma dissociação entre o modelo formal da tomada de decisão por meio do investimento em educação – que envolve situações planejadas ou projetadas – e as evidências empíricas dos estudos que corroboram com o modelo. Isso porque as evidências apresentadas referem-se a situações posteriores à tomada de decisão dos indivíduos em nível agregado, mas nada sabemos sobre *se* e *como* os indivíduos decidem investir, em que circunstâncias, como ocorre o processo em si, afinal, os dados empíricos não se referem aos resultados obtidos a partir do acompanhamento dos indivíduos no processo de tomada de decisão. Além disso, percebemos que a base do modelo, os pressupostos neoclássicos da teoria da escolha racional, distancia-se do tipo real de homem econômico racional, e, portanto, do investidor em capital humano, na medida em que desconsidera os limites que lhe são apresentados em termos de informação incompleta, de capacidade de processar a informação e da influência do meio social no comportamento individual.

Nesse ponto, destacamos a necessidade de reavaliarmos a concepção de racionalidade envolvida no paradigma do capital humano, com vistas a aprofundarmos o papel da incerteza, do tempo e da adaptabilidade do indivíduo ao meio social em que vive. De outra parte, acreditamos ser fundamental identificarmos novas possibilidades metodológicas para examinar o processo de escolha do ensino superior, as quais possam contemplar o imaginário relativo as suas percepções, crenças e atitudes. Talvez o que tenha faltado a Gary Becker nos seus profícuos estudos iniciais, bem como aos seus seguidores, até pela influência da rigidez do pensamento neoclássico, tenha sido a *sensibilidade aos detalhes do processo de escolha*, um aprofundamento maior na complexidade envolvida na tomada de decisão em educação, sobretudo naquela mais especializada ou superior.

Como proposta de abordagem, apresentamos a abordagem da racionalidade comportamental. Acreditamos que o modelo comportamental apresentado pela economia psicológica (KATONA, 1976; MACFADYEN, A. e MACFADYEN, H., 1986; MAITAL e

MAITAL, 1993) seja uma alternativa de contemplar essa análise de processo. Nesse modelo, o indivíduo, a família, o empresário ou o grupo de dirigentes apresentam um processo de decisão no qual, freqüentemente, nem todas as informações relevantes podem ser adquiridas ou processadas (VAN RAAIJ, 1986). Dessa forma, informações sobre o desenvolvimento futuro nem sempre estão disponíveis, a menos que se considere uma grande margem de incerteza. De outra parte, na visão dos autores dessa corrente, os indivíduos diferem em suas concepções e avaliações da realidade e agem de acordo com a realidade percebida e avaliada. As percepções e avaliações econômicas, portanto, não devem ser vistas como desvios aleatórios de um valor assumido como correto, mas como mudanças sistemáticas, reforçando ou influenciando as ações. Considera-se, a esse respeito, que as falhas nos níveis de satisfação sejam decorrentes de mudanças no nível de aspiração, o que sugere uma potencial ligação com as teorias psicológicas da aprendizagem.

A ênfase dada pela corrente da economia psicológica, assim, recai no indivíduo enquanto tomador de decisão cognitiva, o qual deve absorver, processar e utilizar informação. Nesse processo, as aspirações, as expectativas e as atitudes do tomador de decisão têm um significativo impacto sobre seu comportamento: essas atitudes não só influenciam como são influenciadas pelo sistema econômico. A abordagem da psicologia econômica busca, nesse sentido, contribuir para um maior realismo na teoria da escolha, mostrando como gostos, vontades, valores e desejos são endógenos e mudam ao longo do ciclo de vida. Do mesmo modo, a visão de otimização apresentada pelos economistas não admite restrições cognitivas, ignorando a própria inconsistência na preferência do tomador de decisão. O principal objeto de estudo da psicologia, de modo diferente, é a mudança de comportamento, sobretudo em função da experiência. E uma das explicações dessa mudança de comportamento pode ser explicada pela dissonância cognitiva, que parte da consideração axiomática de que o ser humano esforça-se por manter um estado de coerência consigo mesmo, mas nem sempre é bem-sucedido.

Como pudemos observar na revisão dos estudos que seguem a economia psicológica, a maior parte deles é essencialmente empírica e baseada em experimentos de laboratório – o que prova uma íntima relação com outra abordagem recente, a economia experimental, ou em levantamentos primários. Cabe ressaltar, sobre esse aspecto, que os experimentos econômicos costumam exigir um conjunto complexo de instrumentos ou mecanismos de controle e um número reduzido de participantes. Por isso, como forma de

evidências no processo de escolha do ensino superior, decidimos aqui efetuar uma pesquisa de levantamento.

A população escolhida para tanto foram os universitários do município de São Paulo. As razões para essa escolha fundamentaram-se no fato de que este município reúne o maior número de instituições e matrículas no ensino superior do país – 120 instituições e aproximadamente 365 000 matrículas no ano de 2001 –, o que equivale a 12% dos universitários brasileiros (BRASIL, 2002b). Sua dimensão geográfica torna-o uma fonte promissora para a busca de informações: trata-se de uma pequena amostra de toda a diversidade de estruturas e de alunos do ensino superior brasileiro. A cada ano são milhares de inscritos disputando vagas nos vestibulares paulistas e paulistanos. Só para a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), um das modalidades mais disputadas de ingresso no ensino superior público estadual, no vestibular de 2001, havia 144 000 candidatos (FUVEST, 2002). Cabe considerarmos que essa concorrência faz com que só os alunos mais bem preparados tenham chances de ingresso, normalmente os que freqüentaram o ensino privado anteriormente. Portanto, entrar no ensino superior público, para muitos indivíduos deixa de ser uma escolha, restando só a alternativa do ensino pago. A esse respeito, cerca de 85% das matrículas no ensino superior no estado de São Paulo correspondem às instituições de ensino particulares.

Tomando como base tais constatações e evidências, norteados por uma concepção mais ampla de comportamento racional, oferecida pela abordagem comportamental, e na perspectiva de verificação empírica da mesma, questionamo-nos: Qual a idéia de racionalidade envolvida no processo de decisão do ensino superior dos universitários paulistanos? Qual o nível de informação que o universitário apresenta para escolher o curso de graduação? Qual a noção de tempo envolvida e quem ou que situações influenciam tais escolhas?

OBJETIVOS DO ESTUDO

Como forma de suporte aos questionamentos apresentados, propomo-nos como objetivo principal deste estudo a examinar os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo, em termos da racionalidade comportamental envolvida no mesmo. Optamos pelo termo *processos* porque assumimos a pressuposição de que pessoas diferentes percebem e avaliam de forma diferente, o que, por consequência, enseja a existência de processos diferentes. Procuramos analisar, nesse intuito, os processos

individuais dos universitários pesquisados no que diz respeito à escolha no tempo, à incerteza, ao nível de informação, às influências das diferentes situações e instituições no comportamento e às expectativas para a atuação futura. Com isso, esperamos situar o processo individual de escolha dos universitários e a sua interdependência ao meio social. Buscamos, ainda, apreender empiricamente a realidade dos processos de escolha a partir do momento imediato da tomada de decisão.

Para tanto, estabelecemos um conjunto de quatro categorias de variáveis, construídas a partir dos pressupostos teóricos: a primeira abrange as variáveis destinadas à *identificação do curso escolhido*; a segunda compreende variáveis que caracterizam a *situação socioeconômica do universitário*; a terceira compreende as variáveis ligadas à *condição acadêmica do estudante em relação ao curso que frequenta* e, por fim, uma quarta categoria que agrega as variáveis-chave necessárias para caracterizar *o processo de escolha do curso em si*.

A PESQUISA DE CAMPO

Como procedimentos metodológicos, propomos uma pesquisa aplicada, de abordagem quanti-qualitativa. Para a viabilização da proposta empírica, elegemos como técnica básica a pesquisa de levantamento, por meio de uma amostragem não probabilística por quotas, o que limita a tarefa de generalização dos resultados, mas não impede que obtenhamos informações valiosas sobre as variáveis em questão.

Uma vez decidida a abrangência geográfica ou o lócus do estudo, estabelecemos outros critérios para a pesquisa de campo. Para a seleção dos indivíduos participantes da pesquisa, ou o processo de amostragem, consideramos:

- (i) somente alunos matriculados em universidades, e não em centros universitários e outros estabelecimentos de ensino, pelo fato de elas reunirem o maior número de áreas do conhecimento e de cursos de graduação;
- (ii) somente universitários calouros, matriculados no primeiro ou no segundo semestre do curso de graduação, tendo em vista a proximidade da tomada de decisão;
- (iii) somente os universitários presentes, e não os matriculados, devido às dificuldades inerentes aos procedimentos de aplicação dos instrumentos.

Inicialmente, entramos em contato com as universidades paulistanas cadastradas no Ministério da Educação a fim de obtermos permissão para a pesquisa. Estipulamos uma cota de oito a dez cursos de graduação, sorteados em cada instituição a ser pesquisada, sem reposição em relação aos cursos de graduação totais das universidades participantes. Isso porque procuramos incluir o maior número de cursos possível. Buscamos, ainda, respeitando os critérios estatísticos, que a turma de alunos de cada curso amostrado tivesse um número mínimo de trinta alunos no momento da aplicação do questionário. Na maior parte dos cursos das universidades privadas, um professor indicado pelo coordenador do curso efetuou a aplicação dos instrumentos; já, na pública, foram aplicados por nós.

O instrumento adotado foi um questionário auto-explicado aplicado aos universitários presentes nas turmas de primeiro ano dos cursos sorteados nas universidades paulistanas que aceitaram participar da pesquisa. Totalizam a pesquisa cinco universidades, uma pública e quatro particulares, 33 cursos de graduação e 2 131 universitários. Como forma de análise dos dados utilizamos basicamente técnicas de estatística descritiva, como análises de frequência e tabulação cruzada, além de medidas de associação ou correlação entre as variáveis.

Nesses termos, as principais hipóteses que norteiam nossa investigação são:

- os universitários enfrentam um grau elevado de incerteza no momento de decidirem sobre qual o curso de graduação frequentar;
- os universitários não costumam estar voltados para o futuro;
- os universitários, no momento da decisão, são influenciados sobretudo pela família e pelos amigos.

Tais suposições apóiam-se, por um lado, na concepção dos limites da racionalidade comportamental, no sentido da existência de muita informação para ser computada ou avaliada de forma a visualizar o curso que mais lhe dará satisfação no futuro. Por outro lado, acreditamos que os universitários não costumam tomar as decisões isoladamente: eles são influenciados por diferentes instituições – como a família, a escola, os amigos, os profissionais da área – e por situações cotidianas – como o resultado da orientação ou teste vocacional, a adequação ao emprego, atividades ou função que exerce na atualidade, as oportunidades no mercado de trabalho, a possibilidade de ascensão financeira, entre outras.

A ESTRUTURA DO ESTUDO

Para contemplar as propostas apresentadas, dividimos nosso estudo em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “O processo de tomada de decisão no ensino superior: a teoria do capital humano”, procedemos a uma releitura da teoria do capital humano com vistas a enquadrar o processo de decisão no ensino superior. Destacamos, nesse sentido, não só os principais argumentos associados à concepção do investimento em capital humano, como também as questões relativas ao risco e à incerteza associados especificamente ao ensino superior.

No segundo capítulo, “Racionalidade e escolha na economia”, buscamos aprofundar o sentido da racionalidade econômica envolvido no processo de tomada de decisão individual, resgatando abordagens alternativas ao paradigma neoclássico, como é o caso da visão da racionalidade limitada de Herbert Simon. Buscamos, assim, para além do entendimento das bases de sustentação da teoria do capital humano, identificar novos cenários ou formas de enquadramento ao processo de decisão no ensino superior.

No terceiro capítulo, “O processo de escolha e a economia psicológica”, após um breve histórico sobre o surgimento da economia psicológica, apresentamos as principais contribuições da economia psicológica ou economia comportamental à análise do processo de escolha. Sugerimos alguns conceitos inerentes a essas abordagens como forma de associarmos, a um só tempo, diferentes processos, diferentes escolhas e diferentes comportamentos no que diz respeito à tomada de decisão no ensino superior.

No quarto capítulo, “O processo de decisão no ensino superior: o delineamento da pesquisa aplicada”, apresentamos as variáveis resultantes do arcabouço teórico e de estudos semelhantes sobre a escolha no ensino superior e o *design* amostral utilizado para o levantamento dos dados. São apresentadas, ainda, nesse sentido, as principais características do universo populacional escolhido e da amostra contemplada.

No quinto capítulo, “As escolhas dos universitários do município de São Paulo: as evidências empíricas”, resumimos os principais resultados da pesquisa aplicada. Esses são examinados, num primeiro momento, em termos de algumas variáveis de controle e de caracterização dos universitários pesquisados. Na sequência, tratamos dos principais condicionantes dos processos de escolha, especificamente, da escolha no tempo, da incerteza enfrentada, do nível de informação, das influências das diferentes situações e das

instituições no comportamento e as perspectivas de atuação profissional. O estudo é finalizado com a apresentação das considerações finais.

Gostaríamos de salientar que o presente estudo teve como intuito único estabelecer algumas evidências sobre os diferentes processos de escolha enfrentados pelos universitários pesquisados; portanto, não devem, em momento algum, ser consideradas como um quadro representativo de todos os universitários que escolhem o ensino superior no município de São Paulo. Nossa capacidade de investigação, a exemplo dos próprios processos de escolha, também é limitada. É um limite que não nos paralisa, mas que nos faz colocar em prática o melhor que podemos, dadas as restrições físicas e financeiras que nos são apresentadas, com vistas a contribuir para uma melhor compreensão da realidade.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NO ENSINO SUPERIOR: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A importância da educação não é uma constatação recente na ciência econômica. Podemos afirmar que o que é relativamente recente é o direcionamento formal para a tomada de decisão em educação, representado sobretudo pela teoria do capital humano, a qual rendeu o Prêmio Nobel de 1992 ao economista Gary Becker, da Escola de Chicago. Essa teoria, originada a partir do final da década de 1950, e que teve como expoentes, além de Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz, analisa a educação e outras formas afins como um investimento com base no paradigma da maximização da utilidade individual, nos moldes da teoria neoclássica tradicional.

A vinculação entre a educação e o capital humano tomou tamanha proporção nas últimas décadas que este jargão passou a ser utilizado como sinônimo de maiores rendimentos, de maiores oportunidades no mercado de trabalho, de crescimento econômico, de redistribuição de renda. Assim, a teoria do capital humano despertou um forte interesse pela mensuração empírica, sobretudo por meio da função dos rendimentos de Jacob Mincer. Além disso, podemos observar sua utilização para justificar macropolíticas educacionais em diferentes países, sobretudo a partir das décadas de 1960.

De outra parte, observamos que os teóricos do capital humano enfrentaram algumas críticas, na medida em que teriam desconsiderado questões importantes no que diz respeito às desigualdades no acesso e à segmentação existentes no mercado de trabalho, às variações na produtividade individual, à qualidade do ensino ou aos fatores não financeiros subjacentes à relação escolarização/rendimentos individuais. A educação, contudo, como defendem os economistas da corrente, não é nenhuma panacéia. Para além da conotação positiva entre educação ou nível de capacitação e rendimentos ou oportunidades no mercado de trabalho, estão presentes a incerteza e o risco como em qualquer tipo de

investimento. E à medida que nos direcionamos aos níveis mais altos de ensino, esses elementos tendem a ter um peso ainda maior.

Para quem decide investir no ensino superior, portanto, o horizonte de planejamento é muito restrito e a probabilidade de não atingirmos a condição de ótimo na maximização da utilidade individual aumenta; os próprios teóricos do capital humano admitem a possibilidade. O relaxamento das pressuposições do modelo de decisão neoclássico, nesse aspecto, é inevitável e pode ser evidenciado não só na visão original de Theodore Schultz como também nas concepções recentes de Gary Becker.

1.1 A EDUCAÇÃO VISTA COMO UM INVESTIMENTO: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A partir da segunda metade do século XX, observamos um crescente direcionamento dos estudos econômicos para o papel da educação², sobretudo nos campos específicos da economia da educação, da economia do trabalho e das teorias do crescimento econômico. Seja para satisfazer os objetivos dos agentes econômicos individualmente, seja para concretizar as metas do Estado e da sociedade como um todo, gastos e investimentos em educação passaram a significar capital humano, maiores salários, maiores rendimentos, maiores oportunidades no mercado de trabalho, crescimento econômico. Este *insumo básico* passou a ser considerado *vital* não só ao processo produtivo, mas, também, ao processo cultural e político da sociedade (HINCHLIFFE, 1987).

A educação, como destaca MacNabb (1987), cria as habilidades que os trabalhadores levam para o mercado e que determinam, conseqüentemente, suas produtividades e rendimentos potenciais. Do mesmo modo, o autor destaca que a educação não só serve como suporte à explicação neoclássica da sua relação com os resultados no mercado de trabalho, com as estruturas salariais ou com a escolha ocupacional, como assume um papel crucial no planejamento de políticas públicas, como as de melhorias na distribuição da renda. Nesse sentido, Barros et al. (2002, p. 1) reforçam o argumento de que “a sustentabilidade do desenvolvimento econômico está diretamente associada à velocidade e à continuidade do processo de expansão educacional”. Conforme explicam os autores, essa associação é estabelecida por meio de dois processos distintos:

² Adotamos aqui o termo “educação” num sentido amplo, embora estejamos orientando a análise à forma mais freqüente de capital humano que é a educação formal.

de uma parte, a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho e, por consequência, os salários, contribuindo para o crescimento econômico e para a diminuição da pobreza; de outra parte, tal expansão educacional “promove maior igualdade e mobilidade social, na medida em que a condição de ‘ativo não-transferível’ faz da educação um ativo de distribuição mais fácil do que a maioria dos ativos físicos” (BARROS et al., 2002, p. 1, grifo dos autores).

Tal direcionamento recente não implica, contudo, que o tema educação tenha passado despercebido nos estudos dos economistas anteriormente. Ao revisarmos a literatura econômica, percebemos que esse tema já estava presente em diversos estudos de autores mercantilistas, clássicos e neoclássicos, ainda que de forma indireta. O tratamento mais formalizado para o tema educação concretizou-se com o surgimento da teoria do capital humano, a partir do final da década de 1950. McNulty (1980), nesse sentido, sintetiza as principais contribuições dos precursores da teoria do capital humano: Jacob Mincer, em 1958, focalizou a questão da desigualdade da renda pessoal – o primeiro tratamento formal do tema do capital humano, contribuindo para redirecionar a análise econômica para a função de produção por meio de um modelo no qual diferenciais de ganhos inter e intra-ocupacionais seriam explicados com base no investimento em capital humano; Theodore Schultz, em 1960, deu maior proeminência ao tema enfatizando as contribuições do fator humano na produção e nos processos de crescimento e de desenvolvimento econômico e no retorno do investimento em educação; Gary Becker, alguns anos mais tarde, efetuou um tratamento formal mais rigoroso para a questão dos retornos à escolarização³.

Baseada nos pressupostos básicos da economia neoclássica, em linhas gerais, a teoria do capital humano analisa a educação e outras formas afins como um investimento à

³ O americano Theodore William Schultz recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979, juntamente com outro americano, Sir Artur Lewis, pelo pioneirismo de seus trabalhos de pesquisa na área do desenvolvimento econômico, especialmente dos países em desenvolvimento. Os estudos de Schultz sobre o capital humano, na verdade, vieram como uma consequência de sua percepção da necessidade de aperfeiçoamento na qualidade da população dos países pobres e predominantemente agrícolas, por meio do investimento em suas habilidades e em seu conhecimento. Seu primeiro trabalho ligado ao tema do capital humano, “Investment in Man: An Economist’s View”, foi publicado em junho de 1959, na *The Social Service Review*. Uma listagem completa de suas publicações pode ser obtida no site da *The Nobel Foundation* (NOBEL..., 2002). Gary Becker, também americano, recebeu o Prêmio Nobel de 1992 por ter estendido o domínio da análise microeconômica a uma ampla área do comportamento humano, inclusive comportamentos para além do mercado (PRESS..., 2002). Dentre as diferentes áreas do comportamento humano por ele analisadas, a do capital humano teve a maior repercussão.

luz do paradigma da maximização da utilidade individual⁴. Partindo de uma avaliação intertemporal de custos e benefícios dos gastos em educação e em outras formas de treinamento, esta teoria supõe que o agente racional *invista* em si mesmo em função de uma esperada taxa de retorno positiva. Assume-se, portanto, que as competências individuais (*capabilities*) não sejam dadas unicamente no momento do seu nascimento, do seu ingresso no mercado de trabalho ou da conclusão de sua escolarização, mas são desenvolvidas por meio de “entidades”, na concepção de Schultz, as quais têm os atributos de um investimento.

O autor, nesse sentido, direcionou seus argumentos em relação ao capital humano⁵ àqueles que tomam decisões no campo da educação formal, tais como estudantes, pais de estudantes, professores, dirigentes acadêmicos ou órgãos públicos. De acordo com Shultz, os economistas, até então, haviam negligenciado o fato de que o esforço humano pode ser alterado significativamente em termos de sua “qualidade” e de que as pessoas investem em si mesmas numa magnitude considerável. Dessa forma, nas suas palavras, “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33).

Os recursos humanos, ou o fator trabalho, com base nessa concepção, são representados, então, por dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas. Dentre as principais ações salientadas por Schultz que contribuem para melhorar as capacitações humanas, estão *a educação formalmente organizada* (elementar, secundária e superior), *os recursos destinados à saúde e aos serviços* (que afetam a expectativa de vida e a vitalidade do indivíduo), *o treinamento no local do emprego*, *os programas de extensão* (especialmente na agricultura) e *a migração de indivíduos e famílias* em busca de melhores

⁴ Um trabalho interessante que revisa os principais pressupostos teóricos da teoria do capital humano, especificamente dos modelos inseridos no paradigma da maximização intertemporal da utilidade individual, é *Istruzione e mercato* de Checchi (1999). Fundamentado nessa revisão, o autor focaliza o processo de formação de capital humano nas novas gerações e os efeitos que esse processo produz sobre a carreira de trabalho de quem o detém.

⁵ O conceito de capital que o autor utiliza em seu estudo é o de “entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. [...] A característica distintiva do capital humano é a de que ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é ‘capital’ porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ato negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento próprio no indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa humana pode separar-se a si mesma do capital humano que possui” (SCHULTZ, 1973, p. 53, grifo do autor).

oportunidades de emprego. Consoante à idéia central da teoria do capital humano, portanto, o conjunto de *capabilities* humanas pode ser adquirido ou desenvolvido por meio da instrução formal⁶ e informal, em casa, na escola, por meio do treinamento, da experiência e da mobilidade no mercado de trabalho, ao longo do ciclo de vida (MINCER, 1993). Dado que os benefícios resultantes dessas aquisições ou desenvolvimentos se concretizarão no futuro, os custos envolvidos nesse processo são vistos como forma de investimento⁷ e podem ser analisados nos mesmos moldes em que se analisa o capital físico. Como exemplo, Schultz compara a aquisição de conhecimento e de habilidades à aquisição de *meios de produção*, de forma que os trabalhadores passem a ter controle sobre sua própria produtividade e rendimentos (KAGAN, 1997).

Nessa direção, as evidências empíricas para os Estados Unidos entre 1900 e 1956, de acordo com Schultz (1973), apontam para uma alta elasticidade-renda na demanda por educação, o que conduz à percepção de que os rendimentos relativos à educação seriam muito mais atraentes do que aqueles relativos ao capital não-humano. Nessa linha, Brazer e David (1962) apresentam uma série de fatores causais para o nítido crescimento no nível de escolarização nos Estados Unidos. Em termos gerais, esse crescimento pode ser atribuído, segundo os autores, ao aumento da renda real das famílias – a renda tem aumentado e as famílias tornaram-se mais conscientes da importância socioeconômica da educação –, ao movimento populacional em direção aos centros urbanos ou a áreas industriais, além do rápido avanço tecnológico, o que pressupõe, no mínimo, uma demanda garantida por profissionais graduados. Em termos específicos, Brazer e David destacam o efeito, considerado por eles *impressionante*, observado na transmissão dos níveis de educação dos pais para os filhos, o que implica que a distribuição da escolarização é

⁶ Como argumenta MacNabb (1987), os teóricos do capital humano deram uma ênfase maior à importância da escolarização ou instrução formal como o principal componente da produtividade. A instrução formal ofereceria as habilidades básicas de ler e de escrever, habilidades cognitivas e a capacidade *de aprender*, a qual aumentaria a produtividade do indivíduo em todos os empregos, enquanto a educação profissional aumentaria a produtividade individual em uma série de empregos por meio do aperfeiçoamento de habilidades mais específicas. Para Mincer (1993), contudo, a instrução formal não é um método exclusivo e suficiente de treinamento da força de trabalho.

⁷ De acordo com Mincer (1993, p. 69), a impostação da teoria do capital humano “[...] é um passo bem vindo na direção da supressão das tradicionais fronteiras entre os vários campos da ciência comportamental. No campo da educação, como em outros campos, tais passos tem sido observados apenas muito recentemente. Seja pelo temor intelectual do reducionismo econômico ou pelo ressentimento emocional contra tratar trabalho ‘como máquina’ inibindo seu progresso, a emergência da moderna pesquisa analítica e econométrica em capital humano não tem mais do que duas décadas. Mas está crescendo dentro de uma verdadeira avalanche, que pode ser vista no volume de referências bibliográficas” (tradução nossa, grifo do autor).

fortemente influenciada pela experiência da última geração; eles observam, assim, um forte mecanismo de transferência⁸ de valores e de talentos de cada geração para a geração sucessiva.

Becker⁹ (1983), por sua vez, faz uma análise geral sobre o investimento em capital humano por meio de uma tentativa de unificar uma série de observações empíricas. O autor vê o indivíduo utilizando seu tempo durante as diferentes etapas da vida: a produção de bens e serviços fora do mercado, a produção de capital humano (tempo de investimento) e a produção de retribuições (tempo dedicado ao mercado de trabalho). Dentre as constatações empíricas apontadas pelo autor, destacamos:

- (i) as remunerações individuais normalmente aumentam com a idade, mas a uma taxa decrescente;
- (ii) a distribuição das remunerações recebidas pelos trabalhadores evidencia uma assimetria positiva em direção aos mais qualificados;
- (iii) quanto mais capacitados forem os indivíduos, menor será a taxa de desemprego para os mesmos;
- (iv) os jovens, comparativamente aos indivíduos mais velhos, tendem a mudar de trabalho mais freqüentemente e a receber mais instrução no local de trabalho;
- (v) as pessoas mais hábeis recebem mais educação e outros tipos de formação que as demais;
- (vi) “o investidor típico de capital humano é menos reflexivo e, por isso, tem mais probabilidades de errar do que o investidor típico em capital físico” (BECKER, 1983, p. 28).

⁸ Essa transferência, acreditam Brazer e David (1962), dá-se por três vias: (i) pela motivação dos valores da família que cria a atmosfera na qual a criança é educada; (ii) pelos talentos material e de carreira dos pais, que servem para demonstrar a utilidade e a importância dos valores familiares; e (iii) pelas realizações dos pais que influenciam a renda e os ativos da família, os quais se tornam recursos para o financiamento do ensino superior da criança.

⁹ As aplicações do modelo básico de Becker aos diferentes tipos de comportamento econômico estão contidas em quatro áreas principais, quais sejam: (i) os investimentos em capital humano; (ii) o comportamento da família (ou doméstico), em termos da alocação do tempo no trabalho ou em casa; (iii) o crime e a punição; e (iii) a discriminação nos mercados de trabalho e de bens e serviços (PRESS..., 2002).

As constatações de Becker sugerem, portanto, que o investimento em capital humano compensa financeiramente, em termos de oportunidade para a aquisição de novas capacitações e em termos de maiores garantias no acesso ao mercado de trabalho, ainda que esta decisão não esteja livre de erros. O autor trata basicamente da análise de custos e benefícios do investimento em formação e em educação. Nesse sentido, Becker examina a formação no trabalho, especialmente no que concerne ao comportamento das empresas (formação geral *versus* formação específica), à complementaridade existente entre a aprendizagem e o trabalho e entre a aprendizagem e o tempo, assim como a outros tipos de investimento, como a saúde física e psíquica.

Quais seriam, então, as bases conceituais ou metodológicas de seu modelo? A teoria do capital humano, apresentada por Becker, fundamenta-se nos pressupostos básicos da microeconomia neoclássica, quais sejam, o modelo de maximização da utilidade individual e o paradigma da escolha racional. Portanto, o *investidor em capital humano*, aqui, é tomado enquanto *homem econômico racional*, que maximiza sua utilidade individual em termos da aquisição de educação. Nesses termos, podemos deduzir que o indivíduo racional que investe em educação é capaz de prever todos os possíveis *estados de mundo* associados à aplicação dos conhecimentos adquiridos, a partir do(s) curso(s) que escolheu como preferido(s) entre o conjunto de meios de formação ou instrução possíveis. Isso porque esse indivíduo teria a sua disposição informações sobre o mercado de trabalho e a sinalização de que um maior nível de escolarização corresponde a um maior nível de rendimento.

Ainda que o trabalho de Becker, dentre os teóricos do capital humano, seja visto como aquele que oferece o tratamento formal mais rigoroso aos retornos à escolarização, a *human capital earnings function* de Jacob Mincer tem sido muito utilizada e difundida¹⁰ para determinar a contribuição da educação aos rendimentos percebidos pelos indivíduos. A análise dos perfis dos rendimentos de Mincer (1974) parte do pressuposto de que os rendimentos individuais em qualquer período correspondem ao retorno em nível de suas habilidades – estoque de capital humano incorporado e acumulado pelo indivíduo ao longo desse período. Nessa direção, podemos observar o surgimento de uma verdadeira

¹⁰ Por meio de dois *papers* publicados em 1958 e 1962, Mincer introduziu o conceito de capital humano dentro da economia do trabalho, utilizando-o para explicar os diferenciais de salário. No livro *Escolarização, experiência e rendimentos*, publicado em 1974, o autor teria excedido a tese do capital humano com a *earnings function* (THE HISTORY..., 2001).

avalanche de estudos que procuram mensurar esse retorno. O Banco Mundial (WORLD BANK, s. d.), como exemplo, disponibiliza uma base de dados com centenas de resultados de estudos fundamentados nos retornos ao investimento em educação, comparados no tempo e realizados em diferentes países, tanto desenvolvidos como subdesenvolvidos¹¹. Cabe ressaltar, a esse respeito, que a aplicação da teoria do capital humano tem sido facilitada em grande medida pela disponibilidade crescente de microdados, como os dados de painel sobre os salários e as diferentes características do trabalho, o que a torna uma das teorias mais aplicadas empiricamente na atualidade (PRESS..., 2002).

De outra parte, ao mesmo tempo em que a teoria do capital humano tem despertado forte interesse na mensuração empírica dos diferentes tipos de aquisição de capacitação, a realidade da maior parte das economias capitalistas, especialmente nas décadas 1960 e 1970, revela que ela teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais. Como fonte de justificativa e, até mesmo, de subsídios para tais ações, diversos estudos vêm buscando examinar em que medida o capital humano explica, além das diferenças salariais, o crescimento econômico, as desigualdades regionais ou de distribuição na renda. Castro (1973), a esse respeito, comenta sobre as duas formas tradicionais em que o conceito de capital humano tem sido utilizado: uma maneira seria a formulação macroeconômica que insere o capital humano dentro de uma função de produção, tendo como objetivo principal avaliar a contribuição da educação para o crescimento econômico; a outra maneira seria de natureza microeconômica, tomando o indivíduo como uma combinação entre trabalho físico e educação, de modo que a pessoa que não frequentou a escola percebe renda somente pelos seus atributos físicos. Desse modo, ao subtrairmos a renda provável de uma pessoa que não frequentou a escola da renda provável de uma pessoa que frequentou, obteremos uma estimativa do rendimento da educação desta pessoa.

No Brasil, trabalho pioneiro na aplicação da teoria do capital humano foi o de Langoni (1974). Muitos outros estudos se seguiram: ainda na década de 1970, dos quais identificamos os estudos de Castro (1973, 1974), de Simonsen (1974) e de Senna (1976); na década de 1980, os de Lam e Levison (1980), Dowbor (1986); e, na de 1990, os de Reis

¹¹ Com base nos resultados dessa fonte (WORLD BANK, s. d.), percebemos que as taxas de retorno para cada ano adicional de escolarização diferem muito entre os países, observando-se valores que vão de 2,6%, na Dinamarca (para o período de 1976 a 1984), até 17,3%, na Colômbia (em 1965; em 1974 caiu para 12,8, e em 1989 para 8,2). O Brasil apresentou taxas de retorno altas, comparativamente aos demais: 16,5% em 1970, 14,5% em 1980 e 14,7% em 1989.

e Barros (1990), de Ramos (1991), de Leal e Werlang (1991), de Tannen (1991) e de Dabos e Psacharopoulos (1991)¹². Num trabalho mais recente, Barros et al. (2002) apontam que as defasagens, tanto absolutas quanto relativas, na escolaridade da população brasileira explicam fortemente a significativa desigualdade de renda do país. Para os autores, no caso específico do mercado de trabalho, os principais determinantes da desigualdade salarial podem ser identificados na heterogeneidade da escolaridade entre os trabalhadores e no valor atribuído a cada ano adicional de estudo. Desse ponto de vista, portanto, quanto maior a heterogeneidade da força de trabalho, maior é o nível de desigualdade salarial. Conforme Barros et al., então, em termos de políticas sociais, o ideal seria reduzir, simultaneamente, o nível de desigualdade educacional e o valor atribuído pelo mercado a cada ano adicional de estudo.

1.1.1 A educação para além de uma panacéia

Se, por um lado, a aplicação da teoria do capital humano deu origem a diversos estudos em nível teórico e empírico, que suportam, ampliam ou refinam essa abordagem, de outro, desencadeou uma série de críticas, sobretudo a partir da década de 1970 (MORETTO, 1998).

Keane e Wolpin (1997) sintetizam o contexto da literatura existente sobre o investimento em capital humano. De acordo como os autores, a teoria geral da acumulação de capital humano foi desenvolvida com o intuito básico de interpretar os perfis de rendimentos ao longo do ciclo de vida e, a partir de então, ela tem sido associada às medidas observáveis de investimento em capital humano, particularmente à frequência escolar. Com base numa comparação de perfis idade-rendimentos entre níveis de escolarização concluída, explicam os autores, essa literatura recente sobre *taxa de retorno* tem tratado a escolarização como se fosse determinada exogenamente aos indivíduos na população.

¹² Esses estudos, certamente, não esgotam toda a literatura disponível a esse respeito. Aos que se interessam pelas contribuições de diferentes autores à área, sugerimos o texto de Coelho e Corseuil (2002), os quais apresentam uma resenha sobre os estudos produzidos no Brasil em relação aos determinantes dos salários. Eles identificam dois grupos de estudos a esse respeito: um deles procura “documentar as medidas de sensibilidade do salário relacionadas a variações de nível em seus determinantes”; o outro procura “identificar quais os determinantes mais importantes para explicar a distribuição de salário observada” (p. 1).

Feitos desse modo, argumentam Keane e Wolpin, esses cálculos ignoraram as implicações das estimativas de taxa de retorno ao fato de que *a frequência escolar*, como uma forma de acumulação de capital humano, *é uma escolha*. Seguindo a ênfase dada por Rosen, “se os indivíduos fossem identicamente dotados e defrontados com as mesmas restrições de mercado de crédito, eles poderiam comportar-se identicamente quanto a sua escolha de escolarização” (1977 apud KEANE e WOLPIN, 1997, p. 475, tradução nossa). Se considerarmos tais diferenças nas características individuais, entretanto, observaremos que o cálculo dessas estimativas para as taxas de retorno tornar-se-á extremamente complexo. Tal fato sugere, portanto, que deve ser dado um tratamento mais sistemático aos cálculos utilizados no processo de decisão.

De outra parte, como destaca Hinchliffe (1987), as evidências empíricas no mercado de trabalho americano demonstram contradições às idéias básicas dessa corrente, tais como a persistência da pobreza e da desigualdade de renda, as falhas em programas de educação e de renda dos grupos mais pobres¹³, o contínuo aumento das qualificações exigidas para os empregos, a constante discriminação de certos setores da força de trabalho ou a alienação do trabalhador. Smith (1994), nessa direção, identifica cinco fatores enquanto falhas ou limites da teoria do capital humano, sobretudo no que se refere ao mercado de trabalho:

- a ênfase da teoria é no lado da oferta; a demanda influencia somente os diferenciais nos rendimentos no curto prazo;
- a inexistência de um instrumental que permita medir com precisão o capital humano; este é medido por meio de custos de produção passíveis de observação;
- a falta de atenção a outros variantes da produtividade individual, pois as produtividades poderão ser diferentes mesmo para indivíduos que freqüentaram a mesma instituição, o mesmo curso e no mesmo período;
- a desconsideração de aspectos não financeiros das várias ocupações consideradas;

¹³ A esse respeito, Samuel Bowles e Herbert Gintis publicaram um trabalho em meados nos 1970 refutando a idéia de que a escolarização pública fosse a *grande equalizadora* entre as díspares classes sociais nos Estados Unidos da América. Segundo os autores, o ensino público, de fato, reproduz as desigualdades sociais dos americanos (KREIDER, 1997).

- como a instrução é medida em termos de anos de escolarização, desconsidera as possíveis diferenças na qualidade desta, embora qualidade possa ser considerada como um *proxy* para fatores institucionais, como a classe social e o *background* familiar.

Kagan (1997), nesse sentido, comenta que a teoria do capital humano implica que as eventuais falhas ou enganos dos indivíduos no que diz respeito a sua decisão em investir em educação fazem parte de um viés do sistema. Segundo o autor, esta é uma afirmação de tremenda responsabilidade se levarmos em conta que grande parte da inabilidade de encontrar um emprego, por exemplo, deve-se a fatores que vão além do controle do indivíduo, tais como questões de gênero, etnia ou *status* socioeconômico. Do mesmo modo, salienta o autor, nem sempre o conhecimento e a habilidade obtidos por meio da educação é que são importantes para os empregadores; outras características implícitas no indivíduo que passa pela escolarização, como a obediência ou a responsabilidade, podem ser mais atrativas ao empregador.

A teoria do capital humano, todavia, de acordo com McNulty (1980), parece ter resistido ao descrédito, muito embora outras teorias e modelos tenham surgido como crítica. Dentre eles, destacamos *os modelos de segmentação* (a fragmentação ou a dualidade no mercado de trabalho) e *os modelos de competição pelo emprego* (hipótese do mecanismo de seleção ou filtro – *screening*, também conhecida como *credencialismo*) no mercado de trabalho (MORETTO, 1998). Essa resistência, segundo o mesmo autor, recai sobre a habilidade da teoria em integrar a economia do trabalho não só com a economia da saúde, da educação ou de outros serviços sociais, mas também com a economia geral e a teoria do capital, por meio de uma teoria da oferta de trabalho, baseada no comportamento do investimento racional de um indivíduo voltado ao futuro ou à família.

Na mesma direção, Smith (1994) considera essas críticas como periféricas, pois não chegam a afetar a essência do programa de pesquisa do capital humano. Afinal, como argumenta Hinchliffe (1987), a série de estudos que investiga a relação entre instrução, ocupação e rendimentos reforça a idéia de que o *principal critério* utilizado para o recrutamento de novos participantes para a estrutura produtiva são *o nível e o tipo de instrução* e que existe uma *correlação muito forte* entre *a situação educacional do indivíduo e o nível dos seus rendimentos* ao longo do ciclo de vida.

Mincer (1993), a propósito, buscou responder a algumas das críticas dirigidas aos teóricos do capital humano. No que se refere ao efeito da instrução na produtividade e no

salário do trabalhador, o autor argumenta que as pesquisas realizadas sobre a função de produção demonstram não só que existem diferenças nas taxas de salário, mas também que diferenças observadas na produtividade estão relacionadas a diferenças na instrução da força de trabalho entre estados, regiões e empresas. Quanto à crítica de que a instrução serviria como um mero mecanismo de seleção ou filtro (*screening*), Mincer responde que, mesmo tendo um conteúdo provocativo, ela não entra em conflito com a noção fundamental de capital humano – renunciar à renda corrente para ganhos maiores no futuro. De acordo com o autor,

para este conceito geral, não importa se o incremento mercantilizável produzido pelas escolas é devido a sua função afetiva, informacional ou cognitiva. [...] As funções de produtividade e de filtro da escolarização não são mutuamente exclusivas num mundo de informação imperfeita, dado que a habilidade é um insumo no processo educacional (MINCER, 1993, p. 94, tradução nossa).

Com relação à falha da instrução nas questões de igualdade distributiva, Mincer afirma que os críticos estão subestimando o grau de mobilidade social dos indivíduos, verificado empiricamente, e o papel do sistema escolar nesse processo. O autor cita, como argumento, o caso das ondas sucessivas de grupos imigrantes na história dos Estados Unidos.

Na visão de McNulty (1980), apesar das críticas, os elementos essenciais da teoria do capital humano dificilmente podem ser negados: “Indivíduos e famílias sacrificam o consumo presente em favor dos retornos à educação, seja devido aos valores tradicionais e vantagens a eles associados, seja devido àquelas vantagens de ‘filtro’ ou de ‘efeito diploma’ que ela pode conferir” (p.196, tradução nossa, grifos do autor). E, na concepção de Mincer, as críticas não obscurecem o papel central da educação na sociedade. Do mesmo modo, argumenta o autor, “a educação não é nem uma panacéia nem uma conspiração. Ela é e permanecerá sendo o empreendimento básico para a transmissão e o crescimento da cultura humana” (MINCER, 1993, p. 95, tradução nossa).

1.1.2 A questão da incerteza e do risco no investimento em educação

A associação imediata normalmente observada entre educação, capital humano e maiores rendimentos e a verdadeira *avalanche* de estudos que tentaram mensurar essa relação levam a que outras questões fundamentais levantadas pelos teóricos do capital humano sejam deixadas de lado. Para além da conotação positiva entre educação ou nível de capacitação e rendimentos ou oportunidades no mercado de trabalho, identificamos que

os teóricos do capital humano acenaram para a existência de incerteza e de risco como em qualquer tipo de investimento.

Antes de tudo, ao tratarmos da questão da incerteza e do risco, faz-se necessário um breve parêntese. Seguindo o alerta de Perlman e McCann¹⁴ (1996), a *incerteza não é equiparável ao risco*. Os autores argumentam que o risco implica o conhecimento de uma série numérica definida que permite identificar e atualizar uma dada situação. Para Perlman e McCann, a maior parte das teorias de tomada de decisão (como as dos teóricos das expectativas racionais e as dos teóricos da utilidade subjetiva), na verdade, baseia-se no risco, ainda que afirmem e insistam que a incerteza esteja sendo considerada. Na visão dos autores, na forma como esses teóricos empregam o conceito, incerteza também não é sinônimo de indeterminação¹⁵. Retomamos a diferenciação de Von Thünen para risco e incerteza: “o risco relaciona-se ao conhecimento da apropriada distribuição de probabilidade; a incerteza, implica que nós não sabemos se tal distribuição existe e que de fato ela pode não existir” (1964 apud PERLMAN e McCANN, 1996, p. 12, tradução nossa).

Uma outra explicação apresentada pelos autores, que associa risco e incerteza, nos moldes de Von Neumann e Morgensterns, Savage, Arrow, Debreu, Lucas e, em certa extensão, de Herbert Simon, é que as situações são tomadas como incertas pelos agentes porque eles não estariam familiarizados com os axiomas principais da teoria da decisão. Dessa forma, as decisões aparentemente inconsistentes ou irracionais poderiam ser removidas na medida em que estiverem se referindo a esses axiomas, removendo-se, então, a inconsistência na lógica.

¹⁴ Os autores focalizam nove visões diferentes de incerteza, que, em suas opiniões, não são mutuamente exclusivas: a de Richard Cantillon, a de Von Thünen, a de Cournot, a de Keynes, a de Knight, a de Von Neumann e Morgensterns, Savage, Arrow, Debreu, Lucas e, mesmo, Herbert Simon, a de Schackle, a de Schultz e a de Leibenstein.

¹⁵ Para Perlman e McCann, “a solução do problema da Caixa de Edgeworth, por mais que seja difícil, é indeterminada, mas como ela é indeterminada dentro de uma faixa limitada, não vamos considerar que ela seja o que estamos examinando, incerteza ‘verdadeira’ (incalculável ou irremediável). A incerteza nem seria confundida com ‘ignorância curável’; muitos fatos e convenções podem ser identificados através de descoberta, isto é, por uma forma ou outra de observação” (1996, p. 12, tradução nossa, grifos dos autores).

A incerteza é, portanto, uma forma de ignorância, não do mundo material mas do aparato que permite-nos tratar ou dar sentido ao mundo. Dada uma experiência maior ou um melhor “despojamento das escalas dos olhos” a fronteira da incerteza é “deslocada” para o ponto no qual nós tratamos somente com o risco (PERLMAN e McCANN, 1996, p. 14, tradução nossa, grifos dos autores).

Para Schimidt (1996), ao considerarmos a economia como um sistema, a incerteza surge como uma falha na previsão de uma determinada situação, a partir das supostas leis e da informação disponível sobre a situação inicial. A incerteza associa-se, assim, à capacidade de previsão na economia, sobretudo à questão do determinismo levantada pelas características atuais do sistema econômico. Segundo o autor, se assumirmos que as ações humanas fazem parte da prática real da economia, a incerteza aparece naturalmente como uma dimensão necessária para todo o tomador de decisão. Posteriormente, os resultados de diversas escolhas que caracterizam as situações econômicas, por si só, originarão uma fonte adicional de incerteza. Portanto, como argumenta o autor, “a incerteza é inseparável de uma crise na economia no primeiro caso, enquanto a incerteza é um componente normal do conhecimento econômico no segundo” (SCHIMIDT, 1996, p. 1, tradução nossa).

Já, na concepção de incerteza da escola austríaca de economia, cujos princípios derivam da análise de um indivíduo que deseja atingir uma meta escolhida, o êxito dessa escolha seria incerto tanto porque há um hiato de tempo entre o momento em que o objetivo é decidido mentalmente e o momento em que as conseqüências da ação escolhida ocorrem quanto porque o inteiro processo de implementação das ações não pode ser completamente controlado por um indivíduo. Dessa forma e na concepção dessa escola, conforme argumenta Schmidt, a incerteza é uma implicação lógica dentre as suas opções metodológicas.

Uma forma de se tratar efetivamente com a incerteza, ou de reduzi-la, sugerida por George Schackle, é a utilização da imaginação. Para o autor, a incerteza nada mais é do que um *desconhecimento*. Os homens sábios e experientes encontrariam respostas para a incerteza no uso da imaginação no processo de escolha¹⁶. A questão explorada por Schackle, na verdade, conforme ressalta Schimidt (1996), não é a incerteza propriamente

¹⁶ Nas palavras de Schackle, “na alta incerteza, um homem sente-se rodeado por possíveis falsos passos e talvez sentir-se muito mais perdido do que situado... Mas a corrente de circunstâncias necessárias de forma que aqueles homens possam ficar conscientes, eventualmente, tornará insustentáveis algumas das posições que tinham sido tomadas como constantes inicialmente” (1972 apud PERLMAN e McCANN, 1996, p. 16, tradução nossa).

ditas, mas as suas conseqüências para a tomada de decisão econômica. Schackle teria proposto, então, a modificação da concepção de *risco*, medido em probabilidades, para a noção de *surpresa* para o tomador de decisão, a qual deve ser apresentada em termos de possibilidades e derivada de um conjunto imaginário de escolhas (SCHIMIDT, 1996). De acordo com Perlman e McCann (1996), Theodore Schultz teria aplicado essa concepção à explicação do valor da educação especializada: um indivíduo mais preparado em termos de escolhas futuras seria mais ágil em abandonar a fase ainda recente de uma hipótese ou interpretação inapropriada.

Percebemos, *a priori*, que tanto os riscos quanto as incertezas envolvidas no processo de tomada de decisão em educação não passaram despercebidos aos teóricos do capital humano. Gary Becker já afirmava que “o investidor típico em capital humano seria menos reflexivo e teria, portanto, maior possibilidade de errar do que o investidor típico em capital físico” (BECKER, 1983, p. 28, tradução nossa). Na sua concepção, isso não significa, entretanto, que esse investidor típico em capital humano seja menos racional ou mais irracional, considerando-se as pressuposições neoclássicas e o posicionamento desse autor quanto aos custos de informação relativos à imperfeição no processo de obtenção de informação. Nessa mesma linha, Castro (1973) já argumentava que o valor das previsões das taxas de retorno baseadas no passado (séries históricas) ou no presente (séries transversais) está sujeito a inúmeras restrições. O autor comenta que, ao tomarmos os diferenciais de renda como indicadores dos benefícios da educação, entre outras coisas, devemos ter em mente que tais diferenciais “indicam um aumento *provável* de renda, resultante da educação. Na verdade, haverá indivíduos que, não tendo recebido educação, ganham mais do que outros que a tiveram. Para o investidor individual, a educação é um investimento com certa dose de risco” (CASTRO, 1973, p. 35, grifos do autor).

Se, de uma parte, deduzimos que a ênfase de Becker está voltada à questão do risco, Schultz, de outra parte, parece ter dado maior atenção à questão da incerteza. A abordagem predominantemente conceitual de Schultz (1973) é elucidativa a esse respeito. O autor pergunta-se: o componente consumo não dominará o componente investimento na educação? Não poderá haver queda no retorno do investimento em educação, rendimento zero, por exemplo, com a queda conseqüente na demanda? Ao investigar as reações individuais frente às oportunidades de investimento, Schultz salienta que devemos levar em consideração que:

- (i) o mercado de capitais para investimento em capital humano está sujeito sempre a mais imperfeições do que o de capital não-humano;
- (ii) os investimentos das pessoas em educação situam-se num horizonte de longo prazo e, portanto, ficam sujeitos às incertezas adicionais dessa duração;
- (iii) muitos indivíduos enfrentam grande incerteza no momento de avaliarem seus talentos inatos com fins de investimento em si próprios.

Schultz aponta, dentre outras constatações, que a demanda por conhecimento e por capacitação técnica por parte dos operários depende sobretudo de processos culturais e políticos, que são vagarosos, com longas defasagens, se comparados aos mercados de formação de capital não-humano. O autor complementa que a pesquisa empírica realizada por Mincer já antecipava que a contribuição da educação para o crescimento entre 1909 e 1929 havia sido um pouco maior do que a metade da contribuição observada entre 1929 e 1957; o crescimento projetado para 1960 a 1980 é um pouco menor e, “para um período de tempo maior, é impossível manter-se a ‘a taxa de aumento’ no quantitativo da escolarização obtido durante as décadas recentes” (SCHULTZ, 1973, p. 72, grifo do autor).

Por que a demanda por escolarização continuaria aumentando, então, se temos um número crescente de trabalhadores com um nível de escolarização maior? Uma explicação dada pelo autor seria a de que a educação é um *bem* durável¹⁷. Outra explicação de Shultz seria a do futuro aumento de bem-estar tanto do indivíduo quanto da sociedade, por exemplo. Ainda, uma terceira justificativa dada pelo autor seria a do valor da *opção* de se obter uma educação maior posteriormente e as vantagens a ela associadas (os estudantes descobrem seus talentos através da educação). De outra parte, Schultz acrescenta que, aumentando o *estoque de educação*, teríamos um nível de instrução da população mais elevado e um maior compartilhamento na educação total pelas pessoas mais jovens, com um possível adiamento de sua entrada na força de trabalho.

Com relação, especificamente, à incerteza associada ao investimento em educação, Schultz afirma que há fortes razões para acreditarmos que o horizonte de planejamento é,

¹⁷ Nas palavras de Schultz (1973, p. 120), “a educação é mais durável do que a maioria das formas de capital não-humano reproduzível. Uma educação de nível secundário pode servir à pessoa por todo o resto de sua vida e, dentro deste período, 40 anos ou mais são possivelmente utilizados em trabalho produtivo”.

em geral, muito restrito. Na sua percepção, isso se deve ao fato de que é praticamente impossível prevermos os rendimentos de *toda uma vida*. Para que o estudante pudesse realizar tal exercício, o que o autor chama de *façanha*, ele deveria ser capaz de prever, com uma antecipação de décadas, não só as variações na demanda pelo tipo de educação na qual está investindo, mas também as conseqüências, em termos de rendimentos, das variações na oferta de indivíduos com a mesma formação. Do que os estudantes dispõem de concreto para tomar tal decisão? Para Schultz, as únicas informações relevantes disponíveis ao estudante são os salários ou os rendimentos iniciais e a situação desses para as pessoas que estão no mercado de trabalho específico há mais tempo. Tal circunstância reforça sua suposição de que o horizonte de investimento dos estudantes é realmente restrito, exceto nas ocupações que ele considera tradicionais. Nas palavras do autor, “a fumaça da incerteza esconde por todos os lados o valor mais distante da educação” (SCHULTZ, 1973, p. 145).

Do mesmo modo, Schultz chama a atenção que as estimativas dos perfis de rendimentos durante o período de idade ativa do indivíduo devem ser consideradas *quadros do passado*, pois revelam obstruções *ex post* entre a oferta e a demanda das capacidades adquiridas por ele com a educação. O autor ressalta que, ao tentarmos projetar essas estimativas para o futuro, “a razão, a lógica econômica e a teoria, assim como os apelos às probabilidades, são absolutamente imperfeitas em elaborar as projeções que provarão a sua justeza” (SCHULTZ, 1973, p. 146, grifos nossos). E essa limitação acerca do futuro, esclarece o autor, não se restringe ao investimento em capital humano, mas está associada também a outras formas de capital; “a obsolescência do capital, incluindo-se o capital que é formado pela educação, é ‘real’, em grande parte ‘imprevisível’ e ‘importante’” (SCHULTZ, 1973, p. 146, grifos do autor).

Como podemos ver, a versão apresentada por Schultz coloca em *xequê* a versão formal do indivíduo que *investe em si* apresentada por Gary Becker. O fato de a incerteza e o risco existirem, e não serem desprezíveis, sugere uma grande perda de capacidade cognitiva do indivíduo em termos do processo de maximização de suas funções utilidade. Basta ressaltar que estamos diante de uma escolha por capacitação que só será confrontada em um outro período de tempo, efetivamente no seu término e num novo cenário de mercado produtivo e de trabalho.

Como alternativa, para ajustarmos as capacidades dos estudantes à economia mutável que irão viver, Schultz (1973) aconselha que devemos dar uma ênfase menor à

instrução específica e uma alta atenção aos princípios de aprendizado e às teorias, ou seja, à instrução direcionada à solução de problemas utilizando métodos analíticos. O autor esclarece ainda que, “se o quantitativo de recursos gastos com a educação fosse trivial, não haveria razão para preocupação acerca das taxas de rendimento como guias de destinação especial na área da educação” (SCHULTZ, 1973, p.141). Portanto, para resolvermos problemas relativos à tomada de decisão com investimentos, na percepção do autor, não basta apoiarmo-nos apenas no valor presente ou na taxa de rendimento. Devemos considerar também, como argumenta Eckaus (1962), um contemporâneo de Becker e de Schultz, que os indivíduos não vão à escola e à faculdade meramente como resultado de um cálculo da taxa de retorno realizável. “Certamente, a educação básica é considerada normalmente como um pré-requisito absoluto para a realização de metas pessoais, não econômicas, para o indivíduo e seus protetores” (ECKAUS, 1962, p. 106, tradução nossa). Na visão de Eckaus, existem muitas dificuldades para se aplicar métodos que permitam estimar os retornos atribuíveis somente à educação no processo produtivo. “O que pode ser verdade para um indivíduo, na medida em que a lucratividade do investimento estiver em questão, não é necessariamente verdade para a sociedade como um todo” (ECKAUS, 1962, p. 113, tradução nossa).

1.2 O CAPITAL HUMANO E A DECISÃO DE CURSAR O ENSINO SUPERIOR

Como pudemos observar até aqui, ainda que a educação não seja a única forma de investimento em capital humano, é, sem dúvida, a mais utilizada tanto em termos de modelos conceituais quanto em termos de investigação empírica. A maior parte dos estudos relativos ao capital humano costuma fazer referência à educação, no sentido geral, mas sabemos que, para além do aspecto formal ou informal, a instrução envolve diferentes níveis, como o ensino básico, o ensino secundário, o ensino de terceiro grau, e assim por diante, os quais pressupõem diferentes enquadramentos. Nesses termos, pode parecer obsoleto, atualmente, tratarmos da decisão ou da escolha de *investir* no ensino básico, sobretudo quando temos presente que essa ação costuma ser regida por legislações que a tornam obrigatória em muitos países, situação muito diferente daquela que deu origem à teoria do capital humano¹⁸. À medida que nos voltamos para a realidade das economias

¹⁸ Considerando que a maioria dos estudantes frequenta escola pública e que, até uma certa idade essa frequência é obrigatória, as motivações dos estudantes e dos pais no investimento em educação seriam fracas e até mesmo inexistentes. Nesse sentido, como nos coloca Coleman (1995), as crianças fazem parte de uma

desenvolvidas, tal tônica pode se expandir para os níveis mais altos de escolarização, progressivamente. Contudo, ainda que haja um consenso de que, na verdade, a educação envolve ações praticamente institucionalizadas na sociedade, seja nos sistemas que apresentam ensinos de segundo grau diversificados, seja no ensino superior, a escolha ainda permanece enquanto mecanismo de decisão a ser enfrentado pelo indivíduo.

Tanto Gary Becker quanto Theodore Schultz destinaram atenção especial ao investimento no ensino superior. Becker (1983) apresentou uma análise específica do ensino superior, identificando o retorno obtido entre os licenciados e os bacharéis americanos nos anos de 1939 e 1949, distinguindo as diferenças observadas por sexo e por cor. Para o autor, se a educação universitária representasse um investimento altamente atrativo, existiria uma tendência de se investir mais nesse tipo de educação. De outra parte, Becker destaca que, da mesma forma que a educação geral, existem retornos privados e sociais para o ensino superior que são difíceis de serem calculados com precisão. Becker cita como exemplo que mesmo estudantes de universidades públicas, nas quais as mensalidades são gratuitas, defrontam-se com outros custos, como os rendimentos renunciados no mercado de trabalho enquanto estudam, despesas com livros, com moradia, com transporte, dentre outros. Da mesma forma, o autor ressalta que, no momento de decidir iniciar um curso superior, para além de um rendimento superior, estão implícitos no processo de escolha do indivíduo, dentre outros fatores, a sua atitude em relação à vida universitária e ao estudo e o tipo de atividade que desenvolve se já estiver no mercado de trabalho. Dessa forma, os custos reais do investimento no ensino superior, na concepção de Becker, envolvem tanto custos monetários quanto custos psíquicos.

Ehrenberg e Smith (2000), nesse sentido, analisam a demanda por educação universitária como uma forma de ilustração e de aplicação da teoria do capital humano. Segundo os autores, os indivíduos decidem frequentar uma universidade por acreditarem que ela os deixará numa situação melhor. Pode ser que o ensino superior seja vista apenas como um bem de consumo, com benefícios imaginados limitando-se ao curto prazo; o indivíduo pode estar pensando na satisfação obtida com o estilo de vida estudantil, por exemplo. Se, de fato, o ensino superior for visto como um investimento, o indivíduo visualiza os benefícios de longo prazo com ele obtidos, como a possibilidade de ter acesso

a empregos mais valorizados, de ter rendimentos mais altos ou de ter um maior prestígio, tanto profissional quanto pessoal, no futuro.

Resgatando a concepção dos teóricos do capital humano, os autores apresentam uma formalização matemática para a escolha em termos de investimento no ensino superior (EHRENBERG e SMITH, 2000, p. 324), que pode ser expressa por¹⁹:

$$\frac{B_1}{1+r} + \frac{B_2}{(1+r)^2} + \dots + \frac{B_T}{(1+r)^T} \geq \sum C$$

onde:

B_1 = diferenças anuais nos ganhos entre os formados em universidades e em colégios secundários no período 1;

B_2 = diferenças anuais nos ganhos entre os formados em universidades e em colégios secundários no período 2;

$\sum C$ = somatório dos custos totais de uma educação universitária;

r = taxa de juros ou taxa de desconto;

t = período de tempo.

Traduzindo essa formulação, temos que a decisão de investir no ensino superior implica uma taxa interna de retorno ou um valor presente no mínimo igual ou superior ao custo do ensino superior em questão. Os autores alertam, contudo, que essa previsão é difícil de ser feita, tanto se pensarmos em termos da sua comprovação quanto em termos de sua refutação. Ainda, se considerássemos nesse exercício o fator *idade*, observaríamos, segundo os autores, que os jovens teriam um maior valor presente de benefícios totais do que os indivíduos mais velhos, pois eles têm uma vida remanescente mais longa em termos de trabalho: o t para os jovens seria maior do que para as pessoas mais velhas.

Schultz (1973), nesse sentido, ao se perguntar sobre quem deve tomar decisões na destinação de recursos para o ensino superior, opina em nome da soberania do estudante. De acordo com o autor, o auto-interesse privado dos estudantes é que deve fornecer o necessário elemento racional. A eficiência na alocação dos recursos ao ensino superior,

¹⁹ Para facilitar o entendimento, modificamos a expressão matemática original dos autores incluindo o termo *somatório* na variável C , custos totais com a educação universitária. Ehrenberg e Smith (2000) reforçam a visão dos custos universitários de Gary Becker, explicando que estes incluem os custos diretos das mensalidades (quando for o caso), taxas e livros, os ganhos cessantes no mercado de trabalho que o estudante deixa de ganhar enquanto estuda, além dos custos psicológicos de estudar e de ser examinado, por exemplo.

em tais condições, implica: (i) a existência de concorrência perfeita na produção dos serviços educacionais; (ii) a aquisição de informação, por parte dos estudantes, sob critério ótimo; (iii) um eficiente mercado de capital servindo aos estudantes; e (iv) a inexistência de benefícios sociais (consideradas perdas privadas) provenientes do ensino superior. O auto-interesse privado do tomador de decisão racional, nas condições citadas, possibilitaria classificar todos os *possíveis estados do mundo* da utilidade subjetiva ou da satisfação individual. Estaríamos diante do homem econômico racional e da hipótese implícita de que os indivíduos possuem sistemas cognitivos adequados para produzir modelos verdadeiros do mundo real. Schultz alerta, entretanto, que na prática isso não ocorre, pois

[...] as deficiências e falhas de informação e as distorções que se registram nos incentivos realmente contam. [...] Como consequência, não importa quão eficientes os estudantes sejam privadamente nas suas decisões – do ponto de vista da economia tomada como um todo, a adjudicação de recursos à educação superior não há de ser eficiente (SCHULTZ, 1973, p. 175).

Schultz, então, identifica algumas peculiaridades envolvidas na decisão de investir num curso superior. Inicialmente, aponta a heterogeneidade observada no capital formado por ele. Do mesmo modo, alerta quanto à possibilidade de fracasso no investimento se houver equívocos na composição e no volume de estoque de cada tipo de capital humano. O autor indica ainda que há de considerar a amplitude do horizonte de planejamento envolvido na formação da maior parte desses tipos de capital – as capacitações adquiridas pelo estudante farão parte dele para o resto de sua vida.

De outra parte, na visão do autor, as projeções de longo prazo da demanda pelo ensino superior, que são obstadas por todas as formas de incerteza, costumam subvalorizar a flexibilidade e supervalorizar as fórmulas. A flexibilidade, nesse sentido, possibilitaria que o indivíduo atuasse de forma mais eficiente no momento em que novas informações estivessem disponíveis. Como alternativa, o autor sugere que o planejamento educacional encontre formas de substituir componentes de instrução de longa duração por outros de curta duração, de modo que possam servir melhor às demandas flutuantes em relação às altas capacitações técnicas.

Ainda, se pensarmos no investimento em educação num sentido amplo ou geral, se algo der errado no planejamento, como o seu excesso, nada se perde, pelo menos no

sentido do aumento do bem-estar na sociedade²⁰. Entretanto, nos níveis de instrução mais altos, a questão individual é mais crucial, até porque, para Schultz, “a educação superior ‘não é neutra’, certamente, em seus efeitos de distribuição pessoal de renda; alguns indivíduos e algumas famílias, indubitavelmente, conquistam fluxos de renda futuros em parte às expensas dos outros” (1973, p. 168, grifo do autor). Nesse aspecto, Eckaus (1962) reforça o argumento de que, entre os diferentes níveis de educação, é provável que os efeitos de conhecimento inadequado e as estimativas do risco envolvido ao se determinar o investimento em mais educação tenham mais impacto nos níveis de educação superiores do que nos níveis inferiores.

Além disso, uma vez que, na percepção Schultz, inexistia uma teoria que possibilitasse estabelecer, com precisão, conexões entre a taxa de retorno esperada e o rendimento *ex post*, efetivamente observado, com o curso escolhido, a situação que se apresenta é que o indivíduo faça a sua escolha “e se acontecer que esteja no caminho correto, não será o fato devido a componentes de razão mas sim a *componentes do acaso*” (SCHULTZ, 1973, p. 163, grifos nossos). Nessa linha, Ehrenberg e Smith (2000) comentam que, na verdade, poucos estudantes efetuam esses cálculos precisos identificados na formulação anterior no momento em que decidem cursar uma universidade. Eles acrescentam que mesmo que esses estudantes efetuem estimativas menos formais, mas considerem os mesmos fatores, podemos inferir quatro possíveis resultados no que diz respeito à demanda pela educação universitária:

- o primeiro supõe que pessoas *voltadas para o presente* teriam menor propensão de ir à universidade do que as pessoas *com os olhos voltados para o futuro*, mantendo-se os outros fatores constantes;
- o segundo supõe que a maior parte dos estudantes universitários seja jovem;
- o terceiro supõe que a frequência à universidade declina na medida que os custos se elevam, mantendo-se os outros fatores constantes;
- o quarto supõe que a frequência à universidade aumentará à medida que aumentar a diferença entre os ganhos dos formados em universidades e os

²⁰ Schultz enfatiza que a “[...] a educação, sem dúvida alguma, aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho. [...] O trabalho com lastro de educação tem acesso a uma área maior de informações relevantes do que o trabalho sem esse lastro. [...] Além disso, a educação superior atua no sentido de fazer melhores cidadãos e no sentido de constituir uma melhor democracia política” (1973, p. 176).

formados em colégios secundários, novamente se mantendo a condição *ceteris paribus*.

A expressão *orientadas para o presente*, como esclarecem os autores, é utilizada pelos psicólogos para representar as pessoas que não consideram intensamente os acontecimentos ou os resultados futuros. Segundo Ehrenberg e Smith, ainda que a maior parte das pessoas tenda a considerar mais o presente do que o futuro, aquelas que desconsideram este mais do que a média, ou completamente, podem ser tomadas como *orientadas para o presente*. Retomando a formulação matemática anterior, as pessoas *orientadas para o presente* teriam uma taxa de juros ou de desconto r bastante elevada²¹.

De outra parte, o *custo* de se fazer universidade é um fator essencial e oferece um motivo a mais, razão pelo qual observamos pessoas mais velhas matriculadas nessas instituições com menos frequência. Dessa forma, o auxílio financeiro, seja total, seja parcial, funcionaria como um estímulo para a decisão de se investir no ensino superior, sobretudo para os indivíduos provenientes de famílias de rendas mais baixas. Os autores lembram ainda que não podemos ignorar os *custos psicológicos* de se fazer uma universidade, mesmo que eles não possam ser observados facilmente. É provável que estejam associados com a capacidade dos indivíduos, de forma que podemos esperar que pessoas que aprendem mais facilmente e que se saem bem na escola passem um período mais agradável na universidade do que as outras. Quem estaria *na margem* no que diz respeito à decisão de fazer uma faculdade? Os autores comentam que são justamente aquelas pessoas cujos custos psicológicos de estudar e de serem examinadas são mais altos. Nesse sentido, os autores comentam: “Estudos que analisaram como a disponibilidade de uma universidade em nossa cidade de residência afeta a decisão de frequentá-la constataam que esses efeitos são maiores para estudantes de capacidade moderada do que para os de alta capacidade” (EHRENBURG e SMITH, 2000, p. 328).

²¹ Na explicação de Ehrenberg e Smith, “suponha que fôssemos calcular os retornos de investimentos empregando o *método do valor presente*. Se r é elevado, o valor presente dos benefícios associados com a universidade será mais baixo do que se a taxa de desconto usada for menor. Assim, uma pessoa orientada para o presente imputaria benefícios menores a fazer a universidade do que aquela menos orientada para o presente, e aquela orientada para o presente teria menos possibilidades de fazer a universidade. Se empregássemos o *método da taxa interna de retorno* para avaliar o acerto de uma educação universitária, chegaríamos ao mesmo resultado. Se uma educação universitária atinge uma taxa de retorno de 8%, mas as pessoas em questão são tão orientadas para o presente que insis tiram em uma taxa de retorno de 25% antes de investir, elas provavelmente decidiriam não fazer esses cursos” (2000, p. 325, grifos dos autores).

Por fim, a respeito dos diferenciais de ganhos, os autores comentam que a decisão de cursar uma faculdade, da mesma forma que em outros investimentos, implica que gastemos recursos antes de recebermos os benefícios. Portanto, trata-se dos benefícios que *esperamos* receber, os quais são incertos para qualquer indivíduo, dado que não podem ser previstos perfeitamente. E a incerteza não perpassa somente os benefícios futuros esperados pelo indivíduo, mas também está estritamente ligada à prática da sua escolha ocupacional e à garantia de poder completar o curso escolhido. De todo o modo, como ressaltam os autores, os retornos médios recebidos pelos universitários recém-formados têm uma influência significativa sobre as decisões dos estudantes e servem como uma primeira aproximação. Por isso, deduzimos que, quanto maior for a diferença (positiva) entre os rendimentos dos recém-formados na universidade e os rendimentos dos recém-formados na escola secundária, considerando-se uma faixa etária semelhante, maior será a demanda por matrículas no ensino superior. Já o estreitamento dessa diferença levaria a uma diminuição das matrículas no ensino universitário posteriormente.

Por esse motivo, os autores indicam uma forma mais *sofisticada* de formar previsões, a abordagem das *expectativas adaptativas*. De acordo com essa abordagem, estabelecem-se os salários esperados futuros segundo a média compensada dos salários correntes e passados. Para Ehrenberg e Smith, ainda que na previsão dos salários futuros possa ser dado maior peso aos salários correntes do que aos passados, essas mudanças não são ignoradas e, sim, adaptadas. “Assim, é provável que as expectativas salariais formadas adaptativamente não superem nem fiquem aquém do salário de equilíbrio tanto quanto as formadas com a utilização da abordagem ingênua” (p. 335). Essa seria uma maneira de aproximarmos as expectativas dos estudantes à realidade num horizonte de planejamento de curto prazo.

1.3 ABORDAGENS RECENTES DOS TEÓRICOS DO CAPITAL HUMANO: O CAPITAL PESSOAL E O CAPITAL SOCIAL

O que *a priori* parecia consenso dentro da própria teoria do capital humano, talvez pela ampla repercussão de algumas de suas idéias-chaves, como a da associação entre anos de escolarização e rendimentos, revelou-nos novos questionamentos. O lado da incerteza e do risco e a própria particularidade na escolha do ensino superior não ficaram à margem dos estudos que reiteram a teoria do capital humano. Talvez o que tenha faltado a Gary Becker, nos seus profícuos estudos iniciais, bem como aos seus seguidores, até pela

influência da rigidez do pensamento neoclássico, tenha sido a *sensibilidade aos detalhes do processo de escolha*, um aprofundamento maior na complexidade envolvida na tomada de decisão em educação, sobretudo naquela mais especializada ou superior. Schultz não utilizou o mesmo grau de formalização apresentado por Becker, mas havia notado e realçado alguns pontos fundamentais nesse sentido.

Uma breve revisão sobre as abordagens recentes de Gary Becker, entretanto, indica uma mudança significativa na sua percepção de escolha individual e do processo de tomada de decisão em si. Becker e Becker (1996) resgatam a versão de que consideráveis investimentos em educação e em outras formas de capital humano são essenciais ao crescimento econômico, razão pela qual os governos têm a responsabilidade de grande parte do gasto em educação. Tal fato foi atribuído pelos autores à organização das economias modernas em torno da utilização efetiva de conhecimento, dos retornos crescentes da educação superior nos Estados Unidos e em alguns países europeus.

Observamos, de outra parte, um destaque maior ao indivíduo e à aquisição do capital humano num contexto de escolha da unidade familiar, com um peso significativo do *background* familiar. Isso porque, conforme explicam Becker e Becker (1996), o capital humano dos trabalhadores não é formado somente por meio das escolas, ou por meio do emprego, mas também pelos esforços de seus pais no que tange à saúde, aos valores e às habilidades de seus filhos. A esse respeito, complementam os autores: “Os filhos usam seus pais como modelos e absorvem os seus valores. Os valores adquiridos pelos filhos têm um efeito muito maior sobre o emprego, a educação e outras realizações como adultos do que o montante de dinheiro que seus pais possuem” (BECKER e BECKER, 1996, p. 96, tradução nossa).

Já em outro trabalho, identificamos uma maior atenção ao processo de formação das preferências ou gostos individuais. De acordo com Becker (1996), as preferências ou os gostos representam um papel crucial não só para diversos campos da economia, mas também para outras ciências sociais, como é o caso da análise das escolhas ocupacionais e de outras tantas aplicações. O autor reconhece a necessidade de se valorizar a estrutura que forma a base da constituição das preferências ou gostos individuais, além das implicações de se adotar simplificações nesse campo. De outra parte, as questões da temporalidade e do sistema social ficam evidenciadas na visão recente de Becker na medida em que critica a abordagem econômica tradicional, que assume as preferências dos indivíduos como independentes tanto do consumo passado quanto do consumo futuro, ou

do comportamento de qualquer outro indivíduo. Na visão de Becker, essa abordagem é uma simplificação valiosa para tratar uma série de questões econômicas, mas devemos considerar que um grande número de escolhas em todas as sociedades depende muito mais de experiências passadas e de forças sociais.

A esse respeito, o autor faz uma extensão à abordagem de maximização da utilidade incluindo preferências endógenas, como forma de unificar uma ampla classe de comportamentos, como o comportamento habitual, o comportamento social e o comportamento político, o que ele chama de *funções utilidade ampliadas*.

As escolhas correntes são feitas particularmente com um olho em sua influência sobre os estoques de capital futuros e, então, sobre as utilidades e escolhas futuras. (...) O elo direto entre utilidades futuras e presentes - não se as funções utilidade são consideradas estáveis ou instáveis - é que distinguem esta análise daquela mais convencional. (...) Nossa pressuposição de que as preferências ampliadas são estáveis foi pretendida não como uma “lei” filosófica ou metodológica, mas como um modo produtivo de analisar e explicar o comportamento (BECKER, 1996, p. 6, tradução nossa, grifo do autor).

Becker incorpora experiências e forças sociais na análise das preferências ou dos gostos introduzindo novos conceitos de capital. Como identifica o autor, o estoque de capital humano individual inclui o *capital pessoal* e o *capital social*. O capital pessoal, conforme explica o autor, inclui o consumo passado relevante e outras experiências vividas pelo indivíduo²², que, ao mesmo tempo em que o afetam, o auxiliam a determinar escolhas futuras. Como exemplo dessas experiências Becker cita o divórcio, o desemprego, a publicidade, dentre outros. O capital social, por sua vez, incorpora a influência de ações passadas de pares e outros numa rede social do indivíduo e do controle do sistema. Grande parte desse capital social é formado pelo que Becker chama de *capital imaginação*.

O que seria o “capital imaginação”? Ao buscarem maximizar o valor presente de utilidades presentes e futuras, as pessoas empregariam tempo e outros recursos escassos na produção de capital imaginação, o qual funcionaria como um auxílio na apreciação das utilidades futuras. Assim, de acordo com o autor, muitas pessoas subavaliam as utilidades futuras porque elas têm dificuldade de imaginar o futuro. O capital imaginação, dessa

²² Conforme Becker, “a incerteza sobre os resultados de suas escolhas é apenas uma razão do porque os indivíduos controlam somente parcialmente seus próprios destinos. Os pais tem enorme influência sobre as experiências de seus filhos, especialmente durante os primeiros anos formativos, e estas experiências na infância podem influenciar enormemente as preferências e escolhas na fase adulta” (1996, p. 10, tradução nossa).

forma, conforme explica o autor, afetaria não só a taxa de desconto sobre a utilidade futura, mas, também, as preferências sobre os bens e os serviços. Becker argumenta que, ao estarem mais orientados ao futuro, os indivíduos são capazes de desenvolver preferências habituais, dentre outras, resultando em conseqüências benéficas posteriormente. O autor ressalta, contudo, que tal pressuposição não implica previsão perfeita ou, mesmo, o cálculo preciso das probabilidades de eventos futuros. Na verdade, como esclarece Becker, o comportamento orientado ao futuro implica que os indivíduos busquem, da melhor forma possível, antecipar as conseqüências das escolhas atuais e que podem não ter êxito nessa tentativa, seja pelas suas experiências passadas, seja pelo efeito de seus próprios erros sobre os gostos presentes.

Nessa mesma direção, Becker argumenta que a pressuposição usual na economia é que as taxas de desconto sobre utilidades futuras são constantes e fixas para cada pessoa, embora elas possam diferir entre pessoas. Para o autor, essa pressuposição apresenta-se como uma boa simplificação inicial, mas não explica o porquê de essas taxas diferirem por idade, renda, educação e outras características pessoais, ou, mesmo, por que elas mudam no tempo para um mesmo indivíduo, considerando as diferentes fases da vida, por exemplo.

Comparando, a essa altura, o capital social do indivíduo com o capital pessoal ou “capital imaginação”, como indica Becker, percebemos que depende muito menos do seu controle e muito mais dos outros indivíduos que compõem sua rede social. Nesses termos, nas palavras do autor:

Os homens e as mulheres querem respeito, reconhecimento, prestígio, aceitação e poder de sua família, amigos, pares e outros. O consumo e outras atividades tem um componente social maior particularmente porque eles ocorrem no público. Como resultado, as pessoas escolhem restaurantes, vizinhos, escolas, livros para ler, opiniões políticas, alimentos ou atividades de lazer de olho a agradar pares e outros em sua rede social (BECKER, 1996, p. 12, tradução nossa).

A cultura é, dessa forma, um exemplo representativo do capital social. De acordo com o autor, a cultura pode mudar no decorrer do tempo, ainda que de forma lenta. Por isso, argumenta, a taxa de depreciação sobre o capital cultural é pequena em razão dos *mecanismos de controle* envolvidos. Como é um processo muito difícil, ou mesmo lento, alterar nossa etnia, raça, história familiar ou mudança de nacionalidade ou religiões, por exemplo, a cultura é *amplamente dada*, nos termos utilizados pelo autor, aos indivíduos no decorrer de suas vidas.

Becker (1996) esclarece, de outra parte, que a pressuposição de que os indivíduos maximizam a utilidade de uma forma consistente e de que eles consideram os efeitos de suas ações tanto sobre utilidades presentes como futuras não impede que eles possam agir de outra forma. Na verdade, os indivíduos podem ter memórias imperfeitas, podem atribuir um desconto futuro excessivo, fazer cálculos errados, além de terem suas percepções distorcidas. Segundo o autor, essas imperfeições cognitivas por vezes são importantes e têm recebido atenção excessiva nos últimos anos, às expensas das fraquezas demonstradas pelos modelos-padrão de escolha racional para explicar o comportamento na vida real.

Becker ressalta ainda que o comportamento analisado em seus ensaios pode ser dito *racional* porque os indivíduos ainda são assumidos como voltados para o futuro, maximizadores e fazendo escolhas consistentes. Entretanto, complementa o autor, o tipo de racionalidade por ele modelada é totalmente diferente e mais relevante do que a do modelo tradicional de comportamento racional, na medida que o comportamento é influenciado por hábitos, experiências na infância e, em outras etapas da vida, pela cultura, pela pressão dos pares e por outras interações sociais.

Como podemos ver, ainda que Gary Becker busque se manter no *mainstream* do modelo da escolha racional, a sua concepção sobre o tipo de racionalidade envolvida na tomada de decisão individual teve sua retórica significativamente modificada. O individual dá espaço às influências do social. A incerteza e a imaginação entram na análise. As idéias de Shackle teriam influenciado esse interesse? Cabe efetuarmos uma releitura da teoria do capital humano nesse novo contexto, até porque entre o surgimento da teoria do capital humano e a atualidade se passaram praticamente quatro décadas e a economia e a sociedade sofreram transformações significativas nesse período.

Hoje, certamente, o número de pessoas interessadas em fazer um curso superior é significativamente maior do que na época do surgimento da teoria do capital humano. Podemos até arriscar uma previsão de que a *cultura* atual em relação ao ensino superior torna-o mais um bem de consumo do que um investimento, sobretudo nos países desenvolvidos. Uma pergunta que fica latente diz respeito aos motivos que levam as pessoas a fazerem um curso superior. Trata-se, mesmo, de uma busca individual, ou é uma decisão influenciada pelos pares ou pelos padrões sociais? Trata-se de uma escolha racionalizada ou, de fato, de uma questão de acaso? Nesse ponto convém adiantarmos que a escolha do curso superior nem sempre está diretamente relacionada à escolha da

profissão do indivíduo. Além disso, apesar das promessas de investimento em capital humano como forma de acesso ao mercado de trabalho, há de se ter presente que a formação superior, sobretudo hoje, não garante um lugar no mercado de trabalho.

Para avançar na discussão sobre a escolha do curso superior, apresentamos a seguir o capítulo que trata da racionalidade e da escolha na economia, de forma a enquadrarmos melhor não só a orientação metodológica que deu origem à teoria do capital humano e outras vertentes alternativas, mas também o processo de decisão e de escolha no ensino superior. Isso porque acreditamos que ainda há muito espaço para análises que permitam entender os processos de tomada de decisão e seu enquadramento.

CAPÍTULO 2

RACIONALIDADE E ESCOLHA NA ECONOMIA

A teoria do capital humano, como vimos anteriormente, baseia-se nos pressupostos da teoria neoclássica tradicional. O processo de tomada de decisão e escolha, nessa abordagem, baseia-se no pressuposto da racionalidade. Nele, o *homem econômico racional* maximiza sua utilidade individual e escolhe a melhor alternativa num contexto de pleno conhecimento dos possíveis *estados de mundo*. Essa tem sido a primazia do pensamento neoclássico. As principais críticas a esse modelo, observadas na literatura, partem do fato de que existe um grande hiato entre o *tipo ideal* do homem econômico racional e de como ele realmente *é*. Isso porque existe a possibilidade de as preferências individuais se modificarem à medida que se ganha informação, além de que as expectativas servem enquanto aproximações simplificadas encontradas no próprio sistema social. As novas alternativas ao modelo têm se voltado aos detalhes do processo de tomada de decisão, ou seja, ao contexto de complexidade que envolve a tomada de decisão.

Nesses termos, este segundo capítulo busca aprofundar o sentido da racionalidade econômica envolvida no processo de tomada de decisão individual, resgatando abordagens alternativas ao paradigma neoclássico, como é o caso da visão da racionalidade limitada de Herbert Simon. Buscamos, assim, para além do entendimento das bases de sustentação da teoria do capital humano, identificar novos cenários ou formas de enquadramento ao processo de decisão no ensino superior.

2.1 ESCOLHA, TOMADA DE DECISÃO E COMPORTAMENTO RACIONAL

O futuro não é completamente predeterminado, nossas vidas são dominadas por situações de decisão. Para Kassouf, “uma decisão existe se alguém deve escolher entre cursos alternativos de ação” (1970, p. 5, tradução nossa). E essas escolhas ou decisões, segundo o autor, são feitas na maior parte das vezes de forma impulsiva, imprevisível e, em alguns casos, depois de pensamento deliberado.

É importante tratarmos, nesses termos, da base de escolha do tomador de decisão: o pressuposto da racionalidade. Identificamos o seu papel crítico tanto em termos metodológicos quanto em termos de sujeito nas ciências sociais, onde incluímos a economia. Como argumenta MacFadyen (1986), em nível metodológico, as tentativas de se compreender o mundo, de uma forma ou de outra, advêm de meios ditos *racionais*. De outra parte, enquanto sujeito das ciências sociais, normalmente alguma coisa do comportamento humano, quando analisado minuciosamente, pode ser *racional*, seja em nível individual, seja em nível social, ou em ambos. Assim, uma definição *operacionalizável* de racionalidade implica uma especificação mais ampla, capaz de incluir as razões que sustentam a crença ou as ações.

As decisões ocupam um papel de destaque nos estudos econômicos e, nesse processo de escolha, costuma-se admitir que os agentes decisórios sejam racionais (POSSAS, 2000). Assim, ao analisarmos esse caso específico, observamos a predominância da pressuposição da maximização do comportamento econômico, a racionalidade individual (também conhecida como racionalidade instrumental) da teoria neoclássica. Como nos coloca Hodgson (1993), este instrumento teórico é que tem definido a ciência, ao invés do seu objeto de estudo (a economia), algo não usual para o mundo científico. Por isso, conforme argumenta o autor, alguém que tem o atrevimento de questionar a noção padrão de racionalidade corre o risco de ser visto como não economista.

Talvez fosse mais preciso, nesse sentido, adotarmos a distinção de Hogarth e Reder (1987) entre *racionalidade* e *paradigma da escolha racional*. Segundo os autores, para os economistas, os tomadores de decisão comportam-se racionalmente quando, e somente quando, o comportamento pode ser interpretado de acordo com o *paradigma da escolha racional*²³.

Então, fornecer uma explicação econômica para o comportamento observado é mostrar que as ações de relevantes tomadores de decisão adaptam-se ao paradigma da escolha racional e, quando pertinente, que o comportamento de agregados multipessoais é o resultado de escolhas individuais feitas de acordo com esse paradigma (HOGARTH e REDER, 1987, p. 2, tradução nossa).

²³ Este paradigma, por sua vez, estabelece que o tomador de decisão individual tem uma função utilidade cujas razões são definidas como usos alternativos dos recursos que ele recebe enquanto dotação. Ainda, a quantidade desses recursos representa as restrições às escolhas possíveis para o tomador de decisão, de forma que o comportamento racional consiste em determinar o conjunto de quantidades de recursos a serem destinadas a cada uso possível como solução a um problema de otimização restrita (HOGARTH e REDER, 1987).

Essa primazia neoclássica quanto à noção de racionalidade tem feito com que outros cientistas sociais observem o que eles chamam de uma certa *invasão do homem econômico*. Baert (1997), nessa linha, considera *surpreendente e revolucionária* a emergência da teoria da escolha racional nos anos 1980. Para o autor, tal fato “representa o último assalto imperialista da economia na Sociologia: a subordinação do ‘homo sociologicus’ ao ‘homo economicus’” (BAERT, 1997, p. 1, grifos do autor). Baert comenta que apenas recentemente a abordagem econômica foi utilizada de forma sofisticada para tratar diversos aspectos da vida social (como questões relacionadas ao casamento, à guerra, ao suicídio, entre outros). O autor atribui tanto a sofisticação como a ampla aplicabilidade do raciocínio econômico à emergência e ao desenvolvimento da teoria dos jogos²⁴, dado que, graças a essa teoria, foge-se da intuição.

Baert propõe-se a analisar algumas limitações das abordagens econômicas e da sua aplicação a fenômenos não econômicos²⁵. Nesse sentido, ressalta que a teoria da escolha racional é definida como “a teoria sociológica que se propõe a explicar o comportamento social e político assumindo que as pessoas agem racionalmente” (BAERT, 1997, p.2). Por esse motivo, argumenta o autor, “a teoria da escolha racional não deve ser entendida como uma teoria que explica ou prevê simplesmente o comportamento individual” (p.2-3). Dessa forma, percebemos que a teoria da escolha racional é mais abrangente do que pensamos. Conforme pontua Baert, envolve: (i) a premissa da intencionalidade; (ii) a premissa da racionalidade; (iii) a distinção entre informação completa e incompleta (diferença entre risco e incerteza); e (iv) a distinção entre ação estratégica e ação interdependente. O autor dá exemplos de aplicações da escolha racional, como a abordagem econômica para o comportamento humano de Gary Becker, a teoria econômica da democracia de Anthony Downs, a lógica da ação coletiva de Mancur Olson Jr. e os fundamentos da teoria social de James Coleman.

Com relação ao trabalho de Becker, o autor comenta que a força de seu trabalho recai na sofisticação técnica destinada ao tratamento empírico. As premissas centrais de

²⁴ Baert (1997) define como a teoria, de natureza abstrata, que objetiva trabalhar, por meio de conceitos, situações em que os indivíduos tomam decisões levando em consideração as consequências das decisões de outros indivíduos.

²⁵ Não estão em pauta, no trabalho, reflexões filosóficas com respeito à racionalidade e à escolha racional. Do mesmo modo, o autor distingue a teoria da escolha racional da teoria da decisão. “A teoria da decisão é uma teoria normativa e informa o que uma determinada pessoa deveria fazer se ele ou ela fosse racional. A teoria da escolha racional às vezes utiliza desenvolvimentos da teoria da decisão” (BAERT, 1997, p. 3).

Becker seriam: que as preferências individuais, além de serem relativamente estáveis, não costumam variar substancialmente entre diferentes culturas e sociedades; que os indivíduos buscam maximizar suas preferências a partir de uma quantidade ótima de informação e que a finalidade dos mercados é a de coordenar as ações dos agentes envolvidos, o que garante a consistência mútua de seus comportamentos (BAERT, 1997). Entretanto, na opinião do autor, assumir simplesmente que as preferências são estáveis entre culturas representa falta de honestidade intelectual, ainda que a economia assuma que se saiba pouco a respeito da formação das preferências ou a adote por questões de simplicidade no modelo.

Já, no que diz respeito ao trabalho de James Coleman, o autor destaca que a sua contribuição à teoria social opera fundamentalmente em três níveis, quais sejam: explicando que as propriedades do nível sistêmico afetam o nível individual, tentando identificar os fatores que atuam em nível individual e examinando as formas pelas quais as ações individuais, por sua vez, afetam o nível sistêmico. Nesse contexto, o foco principal de Coleman, como argumenta o autor, é que a cultura desencadeia determinados valores nos indivíduos, os quais, ao buscá-los, afetam a sociedade. De outra parte, Coleman dedica uma atenção especial ao papel das consequências não intencionais: as pessoas agem a partir de certos fins, mas podem surgir resultados inesperados ou imprevistos. Isso pode ser explicado pelo fato de que, segundo Baert, ao tratarmos dos problemas que corroboram a teoria da escolha racional, não basta que o modelo e a realidade sejam coerentes. De um lado, o autor observa que nem sempre a força de uma teoria depende de seu poder de predição; a corroboração ou a falsificação de uma teoria são irrelevantes em sistemas sociais abertos, na medida em que outros mecanismos podem estar interferindo. Por outro lado, é preciso ter presente que são duas coisas distintas *agir racionalmente e agir como se fosse racional*. Nas palavras de Baert, “para que os indivíduos ajam como se eles fossem racionais não há necessidade de que ocorra nenhum processo de decisão racional remotamente similar ao atribuído aos indivíduos pela teoria da escolha racional” (1997, p.7).

Godelier (s.d.), por sua vez, procura mostrar como toda a análise do comportamento econômico racional desemboca na confrontação de diferentes sistemas econômicos e de diversas doutrinas que pretendem explicar seus mecanismos e possibilidades. Para o autor, “o econômico é determinado parcialmente pelo funcionamento das estruturas não econômicas da vida social” (p. 36). Ao se perguntar sobre o que é comportamento racional, ele utiliza a noção de Allais, de que um homem é racional quando *busca fins*

coerentes consigo mesmo e emprega meios apropriados aos fins buscados. Do mesmo modo, ressalta o autor, “a racionalidade econômica e a racionalidade da Ciência Econômica ‘são uma só e mesma questão’ e o conhecimento da racionalidade econômica ‘depende inteiramente’ do que é tido como verdade a partir das hipóteses elaboradas pelos economistas” (GODELIER [s. d.], p.36).

Nesses termos, Godelier alerta sobre o duplo problema que observamos quanto ao objeto e às condições teóricas da pesquisa sobre racionalidade: “O estudo do comportamento econômico dos indivíduos dentro de um sistema econômico dado e o estudo das possibilidades objetivas de evolução desses sistemas” (p. 38). Portanto, para compreendermos a racionalidade do comportamento econômico dos indivíduos, é necessário que conheçamos as estruturas do sistema econômico e social nas quais eles agem. A esse respeito, Munier (1992) comenta que, nos seus estágios iniciais, a economia teria apresentado uma concepção muito vaga sobre racionalidade econômica; em 1880, por exemplo, a consideração simples da racionalidade econômica era a racionalidade instrumental – como usamos os nossos meios escassos para melhor atendermos nossas metas. Assim, se os economistas têm algo novo a dizer sobre as medidas de suas crenças é porque eles estão mudando essa visão de racionalidade econômica instrumental.

Nessa direção, Heap (1993) comenta que se surpreendeu com o que ele denomina de *espírito de pós-modernidade* observado na economia. Essas idéias pós-modernas, segundo ele, são evidentes na crescente compreensão de que a dominante concepção de racionalidade utilizada na economia é inadequada. Segundo o autor, para preencher o hiato deixado pela racionalidade instrumental, a economia tem se lançado, de modo mais ou menos explícito, na direção de noções expandidas de ação racional, onde *ecoam* os temas pós-modernos: uma delas situa o indivíduo numa teia de procedimentos, regras, normas que não pode ser decomposta em termos sociais; a outra dota o agente com uma capacidade criativa de rearranjar e interpretar os procedimentos compartilhados e as inconsistências internas que ele sente. Na visão de Heap, o indivíduo, enquanto indivíduo, torna-se menos seguro com esses movimentos, e esta é uma das mensagens centrais da pós-modernidade. De tal perspectiva, o indivíduo é visto como integrante de um conjunto de relações sociais e sua identidade varia com o tempo.

2.2 O HOMEM ECONÔMICO RACIONAL

A teoria do capital humano, como mencionamos anteriormente, assume o *investidor em capital humano* enquanto *homem econômico racional*, que maximiza sua utilidade individual em termos da aquisição de educação. Mas qual a origem desse conceito? Quem é, de fato, o homem econômico racional? Como ele atua?

Segundo MacFadyen (1986), não podemos atribuir a origem do conceito *homem econômico racional* a um nome, ainda que esta noção já estivesse presente na obra de Adam Smith. Podemos dizer que, na verdade, o conceito foi sendo construído ao longo do tempo. De todo o modo, podemos identificar três principais fontes intelectuais que deram origem ao termo, que, de acordo com o autor, são:

- (i) de ordem incidental: o debate nos séculos XVII e XVIII sobre ações de auto-interesse dos homens e do bem-estar da sociedade e, mais tarde, com a concepção de “mão invisível” de Adam Smith;
- (ii) o desenvolvimento da teoria da utilidade, que se iniciou com Jeremy Bentham e culminou com a revolução marginalista de Jevons, Menger e Walras;
- (iii) nos anos 1930, com Allen, Hicks e outros, a construção microeconômica das curvas da demanda por produtos e da oferta de insumos, derivando as funções utilidade, que fornecem uma ordem das preferências da utilidade subjetiva individual.

Dado esse contexto, pelo menos até o final dos anos 1970, percebemos uma substancial concordância entre os acadêmicos da economia em relação ao significado da racionalidade (ANAND, 1993). De acordo como o modelo neoclássico da racionalidade individual, o agente econômico possui uma determinada meta (maximização do lucro ou da utilidade) e, ao persegui-la, ele é substancialmente racional. O homem econômico racional, assim, com base no modelo de maximização da utilidade individual (MACFADYEN, 1986):

- tem uma *função utilidade* ou *ordem de preferências* que lhe possibilita classificar todos os possíveis *estados do mundo* (várias possíveis combinações da oferta de insumos corrente e futura) em termos de utilidade subjetiva ou satisfação individual produzida;

- é hábil, com base em sua propriedade de capital físico, financeiro e humano, em determinar aquele subconjunto de possíveis *estados do mundo* os quais lhe são acessíveis;
- seleciona o curso da ação que lhe possibilita atingir a mais alta utilidade.

Os teóricos da escolha racional assumem, dentre outras pressuposições (WINTER, 1986 apud NORTH, 1994, p. 43), que o mundo econômico é um mundo em equilíbrio; que os agentes econômicos individuais se defrontam repetitivamente com uma mesma escolha ou com uma seqüência de escolhas muito semelhantes; que os atores possuem preferências estáveis, por isso avaliam os resultados dessas escolhas individuais de acordo com critérios estáveis, e que, a cada situação de equilíbrio, os agentes maximizam as suas preferências.

A maior parte das análises formais na atualidade, nesses termos, refere-se ao homem econômico racional como um *otimizador*, que está empenhado em maximizar a utilidade sujeito a várias restrições, tais como a renda recebida e o custo dos produtos (MACFADYEN, 1986). Percebemos, portanto, que a otimização do processo de maximização da utilidade sujeito a restrições é a essência da pressuposição do homem econômico racional. E, do mesmo modo, a maximização da utilidade deve ser compatível com certas restrições às ações, em razão do seu apelo intuitivo, que são os axiomas (ANAND, 1993). Por isso, dizemos que a abordagem neoclássica tradicional para a teoria do consumo é *axiomática*. Esses axiomas pressupõem a completeza, a transitividade, a continuidade e a insaciedade e são estabelecidos de forma a nortear a escolha do consumidor por cestas de consumo alternativas. Do mesmo modo, são suficientes para gerar uma determinada função de preferência ou função utilidade, a qual descreve a utilidade esperada do consumidor para o consumo de qualquer cesta de bens e serviços. É necessário, para tanto, que exista uma ordem consistente a ser mantida²⁶.

²⁶ Nas palavras de Anand, “os axiomas são elementos-chave para a compreensão da ação racional. O agente racional era um otimizador cujas escolhas poderiam ser descritas como se elas fossem produzidas pela maximização de alguma função u [...] com argumentos em conseqüências representados como números reais e probabilidades pelo intervalo unitário. Contudo, a maximização de u poderia mostrar-se ser compatível com aderência a certas restrições sobre a ação, por causa do seu apelo intuitivo, vindo a ser conhecidos como axiomas. Os teoremas estabelecendo os elos entre os axiomas e a maximização de u são conhecidos como teoremas da representação e da unicidade. Eles mostram que a comportamentos consistentes com os axiomas pode ser dado uma representação da maximização e eles estabelecem a natureza das escalas usadas para descrever preferências e crenças. Crenças são medidas como probabilidades, enquanto as utilidades que descrevem as preferências são medidas sobre uma escala de intervalos; isto é, aquela que é única somente para transformações lineares positivas. Estes componentes, que constituem uma pequena parte do que em

Zsolnai (1998), a esse respeito, identifica dois modelos de escolha racional existentes na economia: o da racionalidade, como a consistência interna da escolha, e o da maximização do interesse pessoal. No modelo da consistência interna da escolha, o agente é considerado racional se suas preferências são transitivas e completas e ele escolhe aquela preferida entre as alternativas disponíveis. Nas circunstâncias de risco e incerteza, outras exigências são adicionadas ao modelo, como a continuidade e a independência das preferências. Segundo o autor, o modelo da consistência interna não pressupõe nada sobre as preferências que as pessoas realmente podem ter, ou seja, ele representa uma versão completamente formal da racionalidade. Já o modelo da maximização do interesse pessoal faz uma afirmação substantiva no que tange às preferências das pessoas: nele, o agente teria preferências exclusivamente auto-interessadas e sempre maximizaria suas preferências auto-interessadas.

Uma hipótese implícita que pode ser derivada desse quadro, segundo North (1994, grifos do autor), é a de que os atores possuem sistemas cognitivos adequados para produzirem modelos *verdadeiros* do mundo real, ou, pelo menos, recebem informações que fazem convergir modelos que inicialmente eram divergentes. Nessa linha, podemos associar essa concepção de homem econômico racional ao *tipo ideal* de tomador de decisão, o que implica uma série de simplificações ou suposições. Kassouf (1970), a esse respeito, apresenta um exercício útil de análise do processo de tomada de decisão individual, dadas as pressuposições da racionalidade. Partindo da situação mais simples de completa certeza, o autor move-se para situações mais próximas do mundo real e, então, examina o processo de tomada de decisão sobre conflito e na coletividade.

Primeiramente, temos a análise do processo de tomada de decisão numa situação de certeza. Ele denota os cursos da ação, denominados *estratégias*, em qualquer situação dada ($S_1, S_2, \dots, S_n$) e os possíveis resultados ($C_1, C_2, \dots, C_n$), de forma que as diferentes estratégias possam ter o mesmo resultado. No caso, as estratégias são os meios para atingir os fins e nos interessam exatamente porque conduzem a objetivos que satisfazem nossos desejos. O estado de certeza ocorre quando sabemos que toda a estratégia conduzirá a um resultado inequívoco.

matemática é chamada de teoria da mensuração, combinada com sua interpretação relacionada com a decisão, constitui os elementos básicos do que nós chamamos teoria da utilidade esperada subjetiva (SEU). A maximização de u foi racional porque ela derivou de axiomas que são condições necessárias da escolha racional” (1993, p. 22-23, tradução nossa, grifos do autor).

O tomador de decisão, suposto ser racional, “entra na análise somente depois que a combinação das influências eugênica, familiar e da sociedade tenham infundido nele distintas preferências que são ‘consistentes’” (KASSOUF, 1970, p. 7, tradução nossa, grifo do autor). Em seguida, o autor aponta para a formação do mapa das preferências do tomador de decisão, a partir dos axiomas da consistência e da transitividade: se esses dois axiomas são válidos para o tomador de decisão, ele é *racional*. São esses axiomas que garantem que o indivíduo possa ordenar todos os resultados possíveis quando confrontado com uma situação de decisão. Por fim, supomos que ele escolherá aquela estratégia que o conduzirá ao resultado mais preferido.

O intuito dessa primeira tentativa, na verdade, foi servir como base para a situação mais relevante e interessante da incerteza. Dado que, como o próprio autor comenta, é praticamente impossível termos essa situação de certeza no mundo real, ele dá um passo em direção à realidade ao considerar que cada estratégia disponível tem um ou mais resultados possíveis e a probabilidade de cada resultado é conhecida. Como exemplo, temos o lançamento de uma moeda, com probabilidade de 0,5 para cada resultado possível (cara ou coroa). O autor descreve, então, uma matriz de probabilidades objetivas. Neste caso,

se o indivíduo tem preferências consistentes entre todas as possíveis estratégias de uma dada situação, então, ele pode associar a cada resultado básico um número que nós chamamos de utilidade, tal que, se ele prefere C_i a C_j , então, $u_i > u_j$. Além disso, ele preferirá uma estratégia S_i sobre S_j se a utilidade esperada de S_i é maior do que a utilidade esperada de S_j (KASSOUF, 1970, p. 36, tradução nossa).

A maior parte das situações que envolvem tomada de decisão, todavia, não envolve certeza ou probabilidades objetivas. A essa altura, o autor analisa o caso das chamadas *probabilidades subjetivas*, no qual um indivíduo, apresentando nitidez e preferências consistentes para um conjunto específico de estratégias, agirá como se atribuísse probabilidades aos vários resultados. Essas probabilidades subjetivas têm todas as características matemáticas das probabilidades objetivas, exceto que elas são únicas para o indivíduo. São inseridos aqui os diferentes *estados de mundo*. As preferências do indivíduo determinarão que ele maximize a utilidade esperada subjetiva ao escolher uma dentre todas as estratégias disponíveis a ele. Essa situação, portanto, é a que melhor descreveria o modo de agir do *homem econômico racional* nos moldes neoclássicos, como tratamos anteriormente.

2.2.1 O Homem Econômico Racional num mundo de incertezas

O mundo da incerteza, como argumenta MacFadyen (1986), é aquele no qual as expectativas são geradas e freqüentemente não se encontram. A resposta neoclássica para a situação é a de um homem econômico racional que “toma decisões com base em suas avaliações de probabilidade subjetiva para maximizar a utilidade esperada de suas ações” (MACFADYEN, 1986, p. 49, tradução nossa). A noção de incerteza dominante na economia neoclássica, portanto, é aquela estabelecida pela teoria da utilidade esperada subjetiva e supõe algum tipo de perda de informação (DEQUECH, 2000).

A partir da revisão de uma ampla literatura sobre incerteza na economia neoclássica, MacFadyen destaca três tendências principais:

- (i) “o reconhecimento da incerteza dá origem a uma série de novas questões que devem ser incorporadas ao modelo neoclássico”;
- (ii) a sugestão de que “o homem econômico racional age no sentido de maximizar a utilidade esperada, o que conduz a uma busca por fonte de expectativas e dá origem à possibilidade de que as condições esperada e atual possam diferir consideravelmente”; e
- (iii) a existência de um considerável corpo de pesquisa que “trata dos procedimentos de tomada de decisão e grande parte da pesquisa encontra procedimentos que diferem da maximização da utilidade esperada” (1986, p.50, tradução nossa).

Uma vez reconhecida a incerteza em seu modelo, afirma o autor, a economia neoclássica passa a utilizar dois novos instrumentos. O primeiro é o de uma dimensão de incerteza relacionada com *incerteza estratégica*, no sentido de que a ação planejada do homem econômico racional para maximizar a utilidade reflete alguma estratégia em relação aos demais indivíduos. O segundo diz respeito à aquisição e à extensão da informação, com a introdução do conceito de *custos de transação*, ou seja, os custos de iniciar, conduzir e monitorar determinadas transações.

Por expectativas racionais não significa que os indivíduos sejam sempre precisos; ao contrário significa que os indivíduos têm feito uso amplo e completo da informação disponível na medida em que é lucrativo (maximizar utilidade) assim proceder. Isto sugere que desvios da realidade de expectativas médias tenderão a ser aleatórios. É claro que a hipótese das expectativas racionais não é derivada de conceitos psicológicos de como as expectativas são formadas; ao invés disso, ela deriva da hipótese do homem econômico racional da economia neoclássica (MACFADYEN, 1986, p. 51, tradução nossa).

Podemos prever, dessa forma, a existência de desvios dos resultados esperados no modelo de utilidade esperada subjetiva. Dentre eles, o autor observa que: as escolhas são afetadas pela maneira nas quais as situações de incerteza são especificadas, o chamado efeito *enquadramento*; a certos tipos de informação pode ser dado maior peso do que as probabilidades sugerem e os indivíduos não estimam as probabilidades com base em toda a informação disponível. Claramente, conclui MacFadyen, esses desvios “causam dúvida sobre a validade da usual hipótese do homem econômico racional em um mundo real, em situações incertas” (1986, p. 53, tradução nossa).

March (1993) apresenta um outro enfoque para a escolha racional sob a incerteza. Segundo o autor, a escolha racional envolve duas hipóteses: uma sobre as *incertas conseqüências futuras* e outra sobre as *incertas preferências futuras*. Como resultado de estudos comportamentais num período de vinte anos, March identifica que as modificações introduzidas na forma de se analisar a primeira hipótese têm se organizado em torno de concepções de racionalidade limitada. Mais recentemente, os estudos comportamentais teriam se direcionado mais para a segunda hipótese e sugerido modificações nas pressuposições-padrão sobre gostos e o seu papel na escolha²⁷.

Becker (1976), de outra parte, resgatando as hipóteses do modelo neoclássico, alerta que informação incompleta ou transações custosas não devem, todavia, ser confundidas com comportamento irracional ou volátil. Segundo o autor, “a abordagem econômica tem desenvolvido uma teoria da acumulação ótima ou racional com custos de informação que implica, por exemplo, que a um maior investimento em informação esteja associado uma mais importante decisão” (BECKER, 1976, p. 7, tradução nossa). O

²⁷ As teorias da escolha racional, de acordo com March, “são teorias principalmente destas duas hipóteses e sobre como nós tratamos com suas complicações. As teorias da escolha sob incerteza enfatizam as complicações das supostas *conseqüências* futuras. As teorias da escolha sob conflito ou ambigüidade enfatizam as complicações das supostas *preferências* futuras” (1993, p. 251, tradução nossa, grifos nossos).

argumento central de Becker é que o comportamento humano não é *compartimentalizado*. Isso quer dizer que não podemos pressupor que tal comportamento, por vezes, esteja baseado na maximização e, outras vezes, não; que, em certos casos, esteja motivado por preferências estáveis e, em outros, em preferências voláteis; ou que resulte de uma acumulação ótima de informação em determinadas circunstâncias e, em outras, não. Por isso, o autor defende que “todo o comportamento humano pode ser visto como envolvendo participantes que maximizam sua utilidade a partir de um conjunto estável de preferências e acumulam um montante ótimo de informação numa variedade de mercados” (BECKER, 1976, p. 14, tradução nossa).

Retomando o exercício de Kassouf, agora ultrapassando a fronteira do *homem econômico racional*, consideramos, então, o caso em que o tomador de decisão não possa expressar preferências consistentes em virtude de sua total ignorância dos estados de mundo, ou seja, o caso de *ausência de probabilidades*. Nesse contexto, existiriam “n” possíveis estados de mundo e o tomador de decisão não disporia de nenhum conhecimento, intuição ou experiência anteriores em relação a esses estados, de forma que ele atribuiria igual probabilidade para cada situação. Este seria o critério estabelecido pelo chamado *princípio da indiferença* ou critério de Laplace. Não seria possível, dessa forma, demonstrar que existe uma estratégia *melhor* para o tomador de decisão.

Por fim, nessa mesma direção, um outro caso especial apresentado pelo autor, operando-se na ausência de probabilidades, são as situações em que envolvem um oponente antes que um estado de mundo, o campo da teoria dos jogos:

um arquiteto, confrontado com um lugar, uma família e um orçamento, não pode mesmo conceitualmente enumerar ou definir os projetos de casa alternativos disponíveis. Em vez disso ele busca por uma solução como se estivesse se movendo em um labirinto: ele chega em um beco sem saída e volta às trilhas; ele chega em conjunturas que não parecem promissoras e retrocede seus passos para alguma posição anterior de forma que ele possa sair com um novo caminho. Em algum ponto ele pára e apresenta sua “solução”. A solução pode satisfazer toda restrição imposta mas seria um milagre se ela fosse “ótima” (KASSOUF, 1970, p. 85-86, tradução nossa, grifos do autor).

Guiados pela linha de raciocínio de Kassouf, observamos que, à medida que nos aproximamos da realidade, a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão tende a se distanciar das pressuposições básicas do *homem econômico racional*. Em lugar de existirem ordens de preferência que possibilitam classificar todos os *estados do mundo* ou de sistemas cognitivos capazes de produzir modelos *verdadeiros* do mundo real, com

situações de equilíbrio, estabilidade na escolha e otimização, temos a possibilidade de ausência de probabilidades, ou até de expectativas, e a incerteza de que a *solução* encontrada seja ótima. Parece-nos oportuno, nesse ponto, retomar as palavras de Fritz Machlup, que nos fala da diferença estabelecida entre o *tipo real* e o *tipo ideal*.

Logo que se passa da observação, da classificação, da comparação e do cálculo (correlação, regressão, etc.) para a reflexão e a teorização sobre relações causais entre os fenômenos, conscientemente ou inconscientemente se substituem os tipos reais com tipos ideais... o tipo real é uma categoria de observação, de classificação, de descrição e de medida, enquanto o tipo ideal é uma categoria de reflexão e de argumentação (MACHLUP, 1978 apud CALDWELL, 1994, p. 163, tradução nossa).

Poderíamos, assim, reforçar a visão de Zsolnai (1998) de que a maximização do interesse pessoal não é universal, mas, sim, um padrão específico do comportamento da escolha humana: na vida econômica e política podemos encontrar uma grande variação no comportamento da escolha das pessoas.

2.2.2 Principais críticas ao homem econômico racional

De acordo com MacFadyen (1986), não é difícil atacar esse conceito *irremediavelmente ingênuo e palpavelmente incorreto* enquanto descrição universal do comportamento humano, afinal, não faltam exceções. Nesse sentido, Anand (1993) apresenta três categorias principais de falhas da teoria da decisão baseada no modelo de maximização da utilidade:

- (i) a existência de uma série de testes experimentais, elaborados por psicólogos e economistas, que mostram violações de alguns axiomas (sobretudo o da transitividade e o da independência), evidenciando que eles são falsos;
- (ii) a existência de resultados tanto da análise econômica como da maximização da utilidade que provam que algumas pressuposições não são requeridas por razões técnicas; e
- (iii) a existência de argumentos teóricos que acabam com a razão normativa em seu favor.

Nesse sentido, como argumenta Zsolnai (1998), as críticas à forma tradicional de se modelar a escolha racional enquadram-se tanto em termos descritivos quanto em termos normativos, dado que a pesquisa sobre decisão comportamental tem descoberto vieses

sistemáticos na formação das preferências dos indivíduos²⁸. As escolhas, na percepção do autor, são inconsistentes e míopes, sobretudo nos casos de incerteza e risco, além da perda de capacidade cognitiva para maximizar suas funções utilidade. Estudiosos dos processos de decisão sob incerteza têm mostrado, de diversas maneiras, que o modelo clássico de como as alternativas são tratadas em termos das suas conseqüências não se aplica nem enquanto modelo descritivo do comportamento nem como um bom guia para situações de escolha (MARCH, 1993). Nesse sentido, toda a sutileza de detalhes do modelo de utilidade esperada – que, como vimos, buscou incorporar proposições mais realistas –, na percepção de Simon (1983), traz-nos, quanto muito, uma forma de raciocinar sobre os fatos e as premissas de valor, mas não apresenta nada no sentido de demonstrar de onde elas partem. Dessa forma, de acordo com o autor, quando essas premissas ou pressuposições são determinadas explicitamente, torna-se óbvio que a teoria da utilidade esperada, por exemplo, nunca foi nem poderá ser aplicada, com ou sem os mais sofisticados computadores, no mundo real.

Por que, então, os economistas continuam adotando esse conceito? Para MacFadyen, o *homem econômico racional* é uma das pedras-chaves da teoria econômica convencional e a sua remoção poderia gerar o colapso da inteira estrutura da economia analítica, daí o porquê da resistência. Além disso, em termos de abordagem metodológica, a economia neoclássica dificilmente pode ser tomada como inteiramente incorreta já que tem constituído um corpo amplo de pesquisa válida e útil socialmente. As críticas podem ser consideradas *interessantes* pelos economistas, na expressão de MacFadyen, e só causarão impacto quando fornecerem hipóteses alternativas sobre a motivação humana que possam ser úteis na construção de modelos de comportamento econômico. As palavras de Possas (2000) vão no mesmo sentido:

²⁸ Thaler (1991 apud ZSOLNAI, 1998, p. 614) comenta que as pesquisas de Herbert Simon sobre racionalidade limitada, o paradoxo de Allais, o problema de Ellsberg, o efeito da preferência invertida descoberto por Sarah Lichtenstein e Paul Slovic e o efeito enquadramento descrito por Daniel Kahneman e Amos Tversky são os resultados empíricos mais importantes que mostram a violação dos axiomas do modelo da consistência interna. Zsolnai (1998) comenta que eles são tão fundamentais que nenhum modelo híbrido que se aproxima do modelo racional pode, possivelmente, capturar o comportamento de escolha efetiva das pessoas.

A idéia de que o agente econômico seja capaz de conhecer, avaliar e maximizar as funções utilidades relevantes e que confie plenamente nessas suas capacidades a ponto de se guiar inteiramente por elas com total confiança já foi criticada por inúmeros autores importantes. Apesar das críticas, entretanto, ainda há dificuldades em abandoná-la e substituí-la. Em parte porque é um instrumento poderoso e abre inúmeros caminhos para a teoria, em parte porque já está tão arraigada, que seria preciso repensar boa parte da teoria econômica, se quisermos utilizar outra (p. 1).

De outra parte, como nos colocam Hogarth e Reder (1987), os economistas têm pouco interesse em modelar agentes que não se comportam conforme os princípios racionais, uma vez que, para eles, esses agentes não sobreviveriam no mercado (circunstâncias competitivas). Hodgson (1993), nesse sentido, relembra que, para serem considerados *racionais*, os agentes devem ser capazes de ter um comportamento deliberativo contínuo e global, dispor de um vasto montante de dados, de forma a tomar decisões e monitorar suas próprias ações. Numa tentativa de superar este problema, a teoria econômica ortodoxa teria adotado algumas vezes uma postura darwiniana de seleção e sobrevivência: os agentes seriam racionais por serem mais eficientes e elementos mais eficientes teriam maior capacidade de sobreviver²⁹.

Ainda, conforme comentam Hogarth e Reder (1987), a corrente tradicional até aceita que os agentes econômicos, enquanto pessoas simples, estejam sujeitos a erros na tomada de decisão, mas esses erros são considerados de natureza aleatória antes do que sistemática. Além disso, em muitos contextos, o paradigma da escolha racional é aplicado sem considerar os limites da informação ou da habilidade dos tomadores de decisão³⁰. Por esse motivo, os autores apontam para a importância de se compreender como as pessoas tomam decisão sob várias condições de ignorância ou de desconhecimento.

Essa aparente insensibilidade dos economistas aos detalhes dos processos de tomada de decisão ocorreria pela tendência de tratá-los como inobserváveis, afirmam Hogarth e Reder. Por essa razão, eles preferem utilizar modelos cujas implicações comportamentais referem-se exclusivamente a inter-relações entre preços e quantidades em transações de mercado, e não a variáveis que refletem outros aspectos do processo de tomada de decisão. Na percepção dos autores, enquanto esses outros aspectos não são

²⁹ Para Hodgson (1993), essa concepção é indefensável e a noção mais viável de racionalidade e de ação humana *envolve um processo de monitoramento e deliberação imperfeito, limitado e multinivelado*.

³⁰ Segundo Hogarth e Reder (1987), Lucas, por exemplo, propõe que se restrinja a aplicação do paradigma às situações consideradas próximas ao estado estacionário.

tidos como irrelevantes, surgem diversos argumentos para explicar o porquê de eles serem ignorados. Primeiramente, os efeitos de variáveis não ligadas a preço e a quantidade seriam capturados por variáveis que refletem preços e quantidades em transações de mercado e pelos termos de erro, visto que freqüentemente as outras variáveis (que não preço e quantidade) não seriam observadas ou não seriam observáveis no todo. Ainda, mesmo quando essas outras variáveis fossem observáveis, elas tenderiam a ser muito particularizadas a setores, ou mesmo a unidades, específicos de tomada de decisão, originando problemas de agregação. Além disso, a tradução das *outras variáveis* para categorias da teoria econômica pode ser difícil e sujeita a desacordos. Dado esse contexto, “mesmo quando são observáveis, pode ser apropriado ignorar as variáveis não transacionais, particularmente se o que dizem sobre elas entra em conflito com as implicações da teoria econômica” (HOGARTH e REDER, 1987, p. 14, tradução nossa).

A expressão de Godelier (s.d.) para essa situação é mais forte. Para esse autor, na verdade, *proíbe-se* de discutir as preferências, as necessidades dos indivíduos, evitando-se tratar do problema da racionalidade dos fins³¹. Uma explicação para tanto, fornecida por Elster (1986), é de que a teoria da escolha racional, enquanto teoria normativa, mostra-nos o que deveríamos fazer para atingir os nossos objetivos da melhor forma possível, mas ela não nos apresenta quais seriam os nossos objetivos. Assim, “diferente da teoria moral, a teoria da escolha racional oferece imperativos condicionais pertencentes antes aos meios do que aos fins” (ELSTER, 1986, p.1, tradução nossa). O resultado de tal postura, como argumenta o autor, foi o aparecimento de inúmeras críticas à teoria do consumidor racional.

Supor maximização na satisfação implica que o indivíduo compare, de forma consciente, as diferentes utilidades dos bens antes de decidir comprá-los. Mas ele nem sempre escolhe por si próprio. É justamente sobre esse aspecto que a percepção do indivíduo enquanto integrante de um contexto social ganha relevância. Para além do modelo de maximização do interesse pessoal, como sugere Zsolnai (1998), devemos considerar outras formas de comportamento, tais como a possibilidade de as pessoas fazerem algo não por causa do interesse pessoal, mas porque é exigido pelas normas

³¹ Nas palavras de Godelier (s. d., p. 55), “cada indivíduo tem preferências particulares e os bens de consumo têm, para eles, diferentes utilidades. Supõe-se que cada um estabeleça uma ordem em suas preferências e escolha em função desta ordem. [...] Supõe-se, enfim, que as escalas de preferência dos indivíduos são discretas, singulares e não se superpõem. Proíbe-se, enfim, de discutir essas preferências, essas necessidades e não se coloca o problema da racionalidade dos fins”.

sociais³². De outra parte, a demanda individual, na maior parte das vezes, como coloca Lange, é uma “questão de hábito, de imitação, de sugestão e não de escolha refletida e traz a marca da economia tradicional, irracional, que subsiste principalmente na economia doméstica” (apud GODELIER, s.d., p. 56). Nessa mesma tendência, como ressalta Zsolnai, o comportamento do indivíduo é determinado pelo conjunto dos traços da personalidade e do ambiente em que ele está inserido, o que leva à suposição de que possam existir diferentes escolhas para diferentes pessoas na mesma situação, ou as mesmas pessoas fazendo diferentes escolhas em diferentes situações. Isso sugere que não podemos, nas palavras de Zsolnai, “assumir acriticamente a pressuposição da racionalidade para todas as pessoas em quaisquer circunstâncias” (1998, p. 621, tradução nossa). Como tarefa para pesquisa futura, Zsolnai recomenda, assim, que, tanto na economia quanto na política, deve-se destinar uma maior atenção às variações comportamentais das pessoas envolvidas na escolha, sejam elas de ordem interpessoal, intertemporal, intergrupo e ou interculturais. Hirshleifer (1995), a esse respeito, explica que *aprender por observar os outros* pode explicar a conformidade, a idiosincrasia e a fragilidade do comportamento social.

Quando as pessoas podem observar o comportamento umas das outras, elas muito freqüentemente acabam fazendo as mesmas escolhas; assim, localizada a conformidade. Se as que se moveram inicialmente erraram, os seguidores provavelmente estão imitando o erro; então a idiosincrasia. Se mais tarde algumas poucas pessoas começam a comportar-se diferentemente por qualquer que seja a razão, então uma fase de mudança repentina pode ocorrer, na qual a velha convenção é abandonada por uma nova; então a fragilidade. Tal imitação pode explicar vontades passageiras ou escolhas permanentes entre produtos alternativos, opções sexuais e maritais, teorias científicas e crenças religiosas (HIRSHLEIFER, 1995, p. 189, tradução nossa).

Essa visão de racionalidade econômica, nas palavras de Munier (1992), sugere que a formação de expectativas sob incerteza não seja um problema estritamente *pessoal*, axiomatizado, mas um problema mais complexo, que pode ser equacionado com a introdução de determinadas propriedades ou características selecionadas do sistema social no qual o indivíduo evolui. O autor comenta que o fato de a formação de expectativas pessoais levar em consideração as expectativas dos outros, dentro de um sistema social, já

³² Zsolnai (1998) aponta o trabalho de John Elster, que contrasta a ação racional com o comportamento guiado pela norma. Essa visão pressupõe a ação racional orientada pelo resultado, ao passo que o comportamento que segue a norma não é orientado pelo resultado. A racionalidade é essencialmente condicional e orientada para o futuro. Já as normas sociais expressam imperativos que não são orientados para o futuro.

era apontado por Keynes na sua *Teoria geral*. Segundo Munier, Keynes já argumentava que, “sob condições de incerteza somos na maior parte do tempo incapazes de encontrar ‘em nós mesmos’ o grau de crença que atribuímos a um dado evento e olhamos, antes disso, para uma crença ‘convencional’ no sistema social, neste caso, sobre o mercado” (1992, p. 180, tradução nossa, grifos do autor). Este seria o *instrumento de simplificação* que Keynes sugere para ser utilizado nos processos de decisão.

Podemos deduzir, nesse sentido, que uma das formas encontradas por Gary Becker, por exemplo, de tratar com as limitações do modelo tradicional foi mudar o foco do tomador de decisão individual para o mercado como um todo, das pressuposições da racionalidade para teoremas derivados sobre as curvas de demanda de mercado (CALDWELL, 1994). Essas curvas serão negativamente inclinadas mesmo que o comportamento da maioria das famílias de indivíduos seja irracional. Essa forma de condução, continua o autor, “implica que as predições da teoria econômica sejam compatíveis com muitos tipos assumidos de regras de decisão” (p. 159, tradução nossa). E, como aponta Herrnstein (1993), a teoria da escolha racional, enquanto uma teoria descritiva, tem sobrevivido justamente por não impor limites de implausibilidade ou inconsistência sobre as utilidades inferidas, além do apelo que faz ao fato de que os indivíduos podem errar o cálculo, desconhecem, terem horizontes de tempo limitados e assim por diante.

De um outro ponto de vista, como nos sugere MacFadyen (1986), o conceito de homem econômico racional, ao mesmo tempo em que representa um papel-chave para o que ele chama de *superestrutura* da moderna economia neoclássica, é também ambíguo. A base dessas críticas, que vêm crescendo nos últimos tempos, diz respeito, fundamentalmente, à discrepância entre o homem econômico racional e como ele realmente é. De um lado, temos o homem econômico racional, que se defronta com um conjunto de preferências estável, consistente e bem ordenado, o qual lhe permite, com a disponibilidade de informação completa, prever todos os possíveis estados do mundo e, assim, selecionar o curso da ação que lhe dê o mais alto *sentimento de felicidade*. De outro, temos os humanos reais, que, ao contrário, têm preferências mutáveis, inconsistentes e muitas vezes inconscientes e irracionais, uma vez que sua habilidade em absorver a informação disponível é muito limitada (MACFADYEN, 1986).

E é esse hiato observado entre os dois quadros de seres humanos, comenta o autor, que tem atraído uma parcela substantiva de importantes e inovativas pesquisas,

direcionadas à incorporação de conceitos psicológicos para explicar o comportamento econômico. Dentre as novas abordagens que têm surgido como extensão dos modelos econômicos, MacFadyen (1986) identifica as abordagens complementares e as competitivas. As primeiras mantêm as pressuposições da maximização da utilidade e incluem elementos mais realísticos, incluindo *information-gathering*, educação, consumo habitual e modelos de custos de transação. As abordagens competitivas, por sua vez, substituem a maximização individual com uma explicação alternativa da motivação individual e da tomada de decisão.

Simon (1987) recomenda, nesse sentido, que se pare de debater sobre se a teoria de racionalidade substantiva e as pressuposições da maximização da utilidade fornecem uma base suficiente para explicar e prever o comportamento econômico: a evidência é esmagadora de que elas não o fazem, afirma o autor. Na sua visão, já dispomos na psicologia de um corpo substancial de teoria testada empiricamente sobre os processos que as pessoas utilizam atualmente para tomar decisões limitadamente racionais ou *razoáveis*. Esse corpo de teoria afirma que os processos são sensíveis à complexidade dos contextos de tomada de decisão, assim como aos processos de aprendizagem.

A posição austríaca moderna, nessa mesma direção, reconhece e trata explicitamente as possibilidades de mudança nos gostos e a informação imperfeita. “Na visão austríaca, toda a ação é propositiva e o ato de escolher revela preferências” (CALDWELL, 1994, p. 148, tradução nossa). O autor abre a possibilidade de nos perguntarmos sobre o que aconteceria se a escolha revelasse um padrão de preferências que não é ordenado: quem escolhe estaria sendo irracional? Não totalmente, afirma o autor.

Num mundo de informação menos do que perfeita nossas preferências podem mudar na medida em que ganhamos informação. Cada ato de escolha revela preferências da forma como elas existem *no momento da escolha*, e nada mais; nossa próxima escolha pode ser inconsistente com as escolhas anteriores, mas ela pode ser, também, consistente com nossas preferências no momento que nossa próxima escolha é feita. Assim, nenhum comportamento propositivo é jamais irracional; toda escolha ocorre em um momento; e o comportamento inconsistente sobre o tempo é indicativo unicamente de mudanças ou nas preferências ou na informação (CALDWELL, 1994, p. 148-149, tradução nossa, grifo do autor).

Na visão de Mäki (1993), muitos, senão todos os economistas institucionalistas, por exemplo, sustentam que a teoria neoclássica padrão, ou as suas particularidades teóricas,

como é o caso da pressuposição da racionalidade, é irrealista; que suas próprias alternativas são ao menos mais realistas e ser realista é uma virtude científica. De outra parte, como afirma Hodgson (1993), seria errado presumir que a questão central envolvida no exame do homem econômico se resume em saber se a pressuposição do agente racional é ou não realista. Ele retoma o argumento de Friedman de que todas as teorias devem envolver simplificação e de que nenhuma poderá incluir todas as características complexas do mundo real³³. O principal problema que surge aqui é o da capacidade computacional ou habilidade a tomar decisões ótimas limitadas mesmo que suficiente informação relevante já disponível. Tal constatação associa-se ao trabalho de Herbert Simon, que rejeita a hipótese da maximização global, mas mantém a noção de racionalidade limitada, como veremos na sequência.

2.3 ALTERNATIVAS AO PARADIGMA NEOCLÁSSICO DA RACIONALIDADE

Diferentes conceitos e idéias alternativas buscam avançar no entendimento do processo de escolha individual. O trabalho de March (1993), nesse sentido, apresenta uma revisão detalhada dos modelos e idéias alternativas ao modelo da racionalidade neoclássica ou da racionalidade instrumental, como também é conhecida. A tentativa de identificar um processo inteligente na tomada de decisão, como afirma o autor, é um esforço para racionalizar aparentes anomalias observadas no comportamento dos indivíduos. March salienta que grande parte desse esforço tem tentado situar o comportamento individual dentro de uma estrutura de *racionalidade calculada*, baseada nos cálculos das conseqüências das ações vinculadas aos objetivos do indivíduo. Estas ações são vistas como conectadas, significativa e conscientemente, ao conhecimento das metas e dos resultados futuros das pessoas, intencionalmente controlados por elas.

Por outro lado, ainda que os modelos de racionalidade calculada sejam dominantes nos estudos da escolha, pode-se observar também a busca por uma explicação completamente diferente, a do conhecimento sistêmico. Neste, o conhecimento dos indivíduos evolui dentro de um sistema e acumula-se ao longo do tempo, sem a atual consciência de todas as suas histórias. Na Figura 1, procuramos sistematizar as diferentes concepções alternativas ao modelo de racionalidade instrumental, tratadas por March.

³³ Segundo Hodgson (1993), ao fazer isso Friedman estaria aludindo a problemas de informação limitada e capacidades analíticas limitadas, mas se tais problemas afetam igualmente o agente, ele estaria minando seu próprio argumento para a racionalidade global.

Apresentamos, assim, um esquema que visualiza duas possibilidades à concepção da racionalidade: a da racionalidade instrumental, baseada no modelo do homem econômico racional, e a das racionalidades alternativas, representadas pelos modelos e idéias da racionalidade calculada e da racionalidade sistêmica.

Fonte: primária.

Figura 1 A racionalidade instrumental e as abordagens alternativas.

A racionalidade calculada compreende as idéias desenvolvidas pela racionalidade limitada (*limited rationality*), pela racionalidade contextual (*contextual rationality*), pela racionalidade dos jogos (*game rationality*) e pela racionalidade processual (*process rationality*). Segundo March, a abordagem da *racionalidade limitada* busca determinar a extensão pela qual os indivíduos e os grupos simplificam um problema de decisão em razão das dificuldades de antecipar ou considerar todas as alternativas ou toda a informação necessária. Na abordagem da *racionalidade contextual*, enfatiza-se o

comportamento da escolha incorporado num complexo de outras afirmações sobre a atenção dos atores e de outras estruturas de relações sociais e cognitivas. Os estudiosos dessa corrente aprofundam o modo pelo qual o comportamento de escolha, numa determinada situação, é afetado pelo custo de oportunidade de prestar atenção naquela situação e por acontecimentos relativamente simultâneos e arbitrários, ao invés da aparente relevância inicial entre os mesmos. Na abordagem da *racionalidade dos jogos* prioriza-se determinar o modo no qual os indivíduos, as organizações, ou outras instituições agem reciprocamente, buscando o auto-interesse por meio de cálculos individuais. Na abordagem da *racionalidade processual*, por sua vez, enfatiza-se a dimensão nas quais as decisões encontram seu sentido em atributos do processo de decisão antes do que em atributos de resultados de decisão (conteúdo simbólico do processo de escolha).

A racionalidade sistêmica, por sua vez, abrange a racionalidade adaptativa (*adaptive rationality*), a racionalidade selecionada (*selected rationality*) e a racionalidade posterior (*posterior rationality*).

Segundo March, a abordagem da *racionalidade adaptativa* trata da experiência e do aprendizado por parte dos indivíduos ou da coletividade. Nessa concepção, certas características permitem que uma adaptação sensível seja conduzida por meio de atributos de gostos individuais e atributos ambientais. Uma vez que a informação não é recuperável de forma clara entre indivíduos e em longos períodos de tempo, como explica o autor, esta é uma abordagem que tende a separar as razões correntes das ações correntes. A abordagem da *racionalidade selecionada* centra-se no processo de seleção entre indivíduos ou organizações por meio da sobrevivência ou do crescimento, buscando identificar em que medida a escolha é dominada por procedimentos-padrão de operação ou por mecanismos ou regras sociais. Por fim, a abordagem da *racionalidade posterior* analisa a revelação das intenções por meio da interpretação da ação, ao invés de uma analisar uma determinada posição *a priori*; as ações são vistas como fontes exógenas e como resultado de experiências organizadas numa avaliação depois do fato. A avaliação das preferências geradas pela ação e suas conseqüências são justificadas devido a sua consistência posterior relativamente às metas que haviam sido desenvolvidas por meio de uma interpretação crítica da escolha. Nas palavras de March, “os modelos de racionalidade posterior mantêm a idéia de que a ação deveria ser consistente com as preferências, mas concebem a ação como sendo precedente às metas” (1993, p. 593, tradução nossa).

O autor salienta que as explicações da abordagem sistêmica carregam uma importante base da ciência comportamental. E, conforme argumenta March, se, por um lado, esses modelos indicam que a racionalidade sistêmica é não intencional (é mais uma interpretação do comportamento e não uma previsão para ele), de outro, afirmam, normalmente de forma explícita, que existe inteligência na suspensão de cálculo. Alternativamente, diz-nos o autor, esses modelos sugerem que, seja qual for o sentido que existe na racionalidade calculada, ele é provado não por suas propriedades formais, mas pela sua sobrevivência como uma regra social de comportamento ou como uma propensão pessoal verificada experimentalmente.

Simon (1983), nesses termos, apresenta um exercício interessante para explicar a racionalidade comportamental. Uma primeira reflexão sugerida por ele é de que nossas decisões, normalmente, não se referem a um conjunto amplo de áreas de nossa vida, mas dizem respeito a questões específicas que, corretamente ou não, são independentes uma das outras, em diferentes dimensões da vida. Outra reflexão apresentada é que, quando tomamos qualquer decisão particular, mesmo uma decisão muito importante, provavelmente não projetamos cenários detalhados do futuro, com uma distribuição de probabilidade completa, condicional para cada alternativa da escolha, mas, sim, apresentamos um quadro geral de nosso estilo de vida e perspectivas e, talvez, uma ou duas mudanças contempladas no futuro próximo. Como um terceiro ponto a ser considerado, o autor indica que, normalmente, o foco de nossa atenção será para alguns aspectos de nossa vida e para alguns de nossos valores em detrimento de outros; então, é improvável que uma função utilidade simples abarque o nosso conjunto completo de decisões. Por fim, como uma quarta reflexão, o autor argumenta que a decisão normalmente considera os fatos e experiências por nós acumulados, o que tomaria muito pouco tempo na escolha atual.

Dentro do modelo comportamental de racionalidade limitada, especificamente, como esclarece Simon, não temos de fazer escolhas que sejam infinitamente prolongadas no tempo, que circundem o rol completo de valores humanos e no qual cada problema seja interconectado a todos os outros problemas no mundo. “De fato, no ambiente no qual vivemos, no qual todas as criaturas vivem, é um ambiente que é decomposto em problemas separados” (SIMON, 1983, p. 19, tradução nossa). Atualmente, até podemos dispor de uma rede densa de interconexões no mundo, mas na maior parte das situações, conforme acrescenta o autor, detectamos apenas um número muito pequeno de variáveis ou considerações dominantes. Assim, como explica Simon, a racionalidade limitada focaliza

o tratamento de um ou de poucos problemas no tempo, com a expectativa de que, quando outros problemas surgirem, haverá tempo para tratá-los também.

2.3.1 A racionalidade limitada de Simon

De acordo com March (1993), desde os primeiros escritos de Herbert Simon, a racionalidade limitada tem sido reconhecida amplamente, seja como um retrato preciso da maior parte do comportamento de escolha, seja como um ajuste sensível normativamente aos custos e ao caráter da agregação e de processamento da informação pelos seres humanos. Há pouco mais de duas décadas, dois *papers* publicados por Simon tornaram-se a base no período para o desenvolvimento da teoria da escolha³⁴. No primeiro deles, argumenta o autor, Simon examinou os limites informacionais e computacionais da racionalidade para os seres humanos, ao passo que, no segundo, explorou as conseqüências das funções de resultado simples e a busca de regras num ambiente incerto³⁵.

A chave do trabalho de Simon é rejeitar a hipótese da maximização global (nos moldes de Milton Friedman) e sustentar a noção de *racionalidade limitada*. Os agentes podem tomar uma decisão racional com base em um conjunto restrito de possibilidades. Por conseguinte, Simon sugere que os consumidores e as firmas não estão *maximizando* e, sim, *buscando satisfação (satisficing)*, ou, simplesmente, tentando atingir um mínimo aceitável. A racionalidade é limitada no sentido da existência de muita informação para ser computada ou avaliada. Do mesmo modo, Simon não se refere à quantidade de informação disponível, mas à capacidade limitada da mente humana de tratar com todos os dados acessíveis³⁶ (SIMON, 1983, HODGSON, 1993). Langlois (1986) comenta, de outra parte, que, ao criticar a idéia de maximização racional, Simon recomenda uma atenção

³⁴ Os artigos foram “A Behavioral Model of Rational Choice”, no *Journal of Economics* de 1955 e “Rational Choice and the Structure of the Environment”, na *Psychological Review* de 1956 (AUGIER, 2001).

³⁵ Segundo March (1993), Simon afirmava que suas descrições para a tomada de decisão se aproximavam mais do comportamento humano atual do que aquelas da racionalidade clássica. Simon iniciava com a proposição de que todo o comportamento intencionalmente racional é um comportamento dentro de restrições e adicionou a idéia de que a lista de restrições técnicas sobre a escolha incluiria algumas propriedades dos seres humanos como processadores de informação e como resolutores de problemas.

³⁶ Hodgson (1993) traça um paralelo entre o trabalho de Simon e o de Ronald Heiner sobre a origem das regras, normas e comportamento preditivo, no qual reforça o hiato entre competência e dificuldade no tratamento da tomada de decisão: “de forma semelhante ao trabalho de Simon, uma de suas características é reforçar a diferença entre capacidade e habilidade computacional, de um lado, e a complexidade das escolhas diárias e dos problemas na vida econômica, de outro” (p. 39, tradução nossa).

maior à efetividade dos procedimentos utilizados na escolha (racionalidade processual) no lugar da otimalidade de uma ação (racionalidade instrumental).

Na percepção de Simon (1987), a pressuposição de que os atores maximizam a utilidade esperada subjetiva³⁷ representa apenas uma pequena parte, que normalmente não é a essencial, das premissas do raciocínio econômico. As outras premissas são pressuposições empíricas auxiliares sobre as utilidades, crenças, expectativas e gostos dos atores. Para adequar essas pressuposições, é necessária uma teoria da escolha de cunho empírico que especifique a informação que os tomadores de decisão utilizam e o modo como eles a processam. Segundo o autor, essa base empírica comportamental, em sua grande parte, é perdida na análise econômica contemporânea. Oferecê-la, portanto, seria essencial para aumentar o poder explicativo e de previsão da economia. A esse respeito, Simon faz uma análise comparativa do tratamento da racionalidade pela economia neoclássica e as outras ciências sociais, a qual sintetizamos e apresentamos no Quadro 1.

ECONOMIA NEOCLÁSSICA	OUTRAS CIÊNCIAS SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • silencia no que diz respeito ao conteúdo dos objetivos e dos valores • postula a consistência global do comportamento • postula <i>um mundo</i>: o comportamento é objetivamente racional em relação ao seu ambiente total (inclusive o presente e o futuro no qual o ator se move) 	<ul style="list-style-type: none"> • procuram determinar empiricamente a natureza e as origens dos valores e suas mudanças com o tempo e a experiência • procuram determinar os processos, individual e social, pelos quais determinados aspectos da realidade são notificados e postulados como dados • procuram determinar as estratégias computacionais que são utilizadas no raciocínio, de forma que a limitação da capacidade de processar informação possa enfrentar realidades complexas • procuram descrever e explicar as maneiras pelas quais os processos não racionais (motivações, emoções, estímulos sensoriais) influenciam o foco da atenção e a definição da situação que estabelece os dados factuais para o processo racional.

Fonte: primária.

Quadro 1 A racionalidade na ótica da economia neoclássica e das outras ciências sociais.

³⁷ A propósito, o modelo da economia neoclássica, da racionalidade subjetiva, é chamado por Simon de *olimpiano*, na medida em que postularia um homem herói que faz escolhas num universo integrado e serve apenas como “uma mente de Deus, mas certamente não como um modelo de mente do homem” (1983, p.34, tradução nossa). Conforme salienta o autor, “a razão, tomada por si própria, é instrumental. Ela não pode selecionar nossas metas finais, nem pode mediar nossos conflitos absolutos sobre qual meta final perseguir – temos que estabelecer estas questões de outra maneira” (p. 106, tradução nossa).

Segundo Simon, essas importantes diferenças, no que tange à conceitualização da racionalidade, recaem mesmo numa distinção maior: na economia, a racionalidade é vista em termos das escolhas que ela produz, ao passo que nas outras ciências sociais é vista em termos dos processos que emprega. Dessa forma, a racionalidade da economia é a racionalidade substantiva; já a racionalidade da psicologia, por exemplo, é a racionalidade processual. Para tornar mais claro, o autor simula duas situações:

se aceitamos valores como dados e consistentes, se postulamos uma descrição objetiva do mundo como ele realmente é e se assumimos que os poderes computacionais do tomador de decisão são ilimitados, então duas consequências importantes se seguem. Primeiro, não necessitamos distinguir entre o mundo real e a sua percepção pelo tomador de decisão: ele percebe o mundo como ele realmente é. Segundo, nós podemos prever as escolhas que serão feitas por um tomador de decisão racional inteiramente a partir de nosso conhecimento sobre o mundo real e sem um conhecimento das percepções ou modos de cálculo do tomador de decisão [...] Se, por outro lado, aceitamos a proposição de que tanto o conhecimento quanto o poder computacional do tomador de decisão são severamente limitados, então nós devemos distinguir entre o mundo real e a sua percepção pelo ator e raciocinar sobre isso (SIMON, 1987, p. 26, tradução nossa).

Levando em conta essas duas possibilidades e a necessidade de nos aproximarmos do mundo real, reforçamos a visão de Simon do espaço que se abre no sentido de construir uma teoria dos processos de decisão que possa ser testada empiricamente. Como argumenta o autor, devemos incluir nela não somente os processos de raciocínio, mas também os processos que dão origem à representação subjetiva do ator ou do agente para o problema de decisão, para o seu enquadramento. De acordo com Simon, entender os processos que o ator emprega ao tomar decisões implica observar esses fatos diretamente enquanto eles estiverem ocorrendo, em situações do mundo real ou em laboratório, e interrogar o tomador de decisão sobre suas crenças, suas expectativas e seus métodos de cálculo e raciocínio. Para o autor, essas questões não são facilmente respondidas nem pelos mais sofisticados meios econométricos para dados agregados. A teoria da escolha enquadra-se, portanto, na pesquisa empírica em nível microeconômico. Por isso, e dada a magnitude da prioridade bayesiana (probabilidades), que expressa a confiança em uma teoria e a fraqueza dos tipos de evidência indireta que são necessários para testá-la, a economia neoclássica, como argumenta Simon, torna-se essencialmente tautológica e irrefutável.

Na percepção de March (1993), os comentários originais de Simon sobre dificuldades específicas nos modelos racionais têm se expandido para considerações mais

gerais de problemas na pressuposição da racionalidade, particularmente os que se referem à compreensão subjetiva, à percepção e conflitos de interesse, sugerindo, no lugar da racionalidade limitada, a racionalidade onisciente. O autor comenta que, ultimamente, contudo, as idéias têm se situado em torno do exame da extensão em que as teorias da escolha poderiam subordinar a idéia de racionalidade de forma total para concepções menos intencionais dos determinantes causais da ação.

Portanto, podemos dizer que os desenvolvimentos nesse campo de estudos, depois desses vinte anos, têm se expandido e, em alguns casos, até distorcido a formulação original de Simon. Contudo, para March (1993), o tom original tendeu a permanecer por entre os seus seguidores. Conforme o autor, Simon teria enfatizado a dificuldade teórica colocada pelas verdades empíricas auto-evidentes e obscureceu uma possível distinção entre tomada de decisão individual e tomada de decisão organizacional, propondo para ambas as partes as mesmas idéias gerais. Ele também teria obscurecido, acrescenta o autor, uma possível distinção entre teorias comportamentais e normativas da escolha, preferindo ver diferenças entre a racionalidade perfeita e a racionalidade limitada enquanto conseqüências explicáveis das restrições. Mesmo depois de todo esse tempo, destaca March, fica claro que não temos ainda uma simples, amplamente aceita e precisa teoria comportamental da escolha, mas, certamente, chegamos mais próximo da compreensão do processo de decisão.

2.3.2 A busca pelo padrão de racionalidade nas abordagens econômicas recentes

A análise, ainda que superficial, das diferentes concepções de racionalidade calculada e sistêmica permite-nos associá-las a alguns direcionamentos das abordagens da economia institucionalista, da economia evolucionária, da economia experimental e, como veremos posteriormente, da economia psicológica.

Podemos associar, inicialmente, algumas idéias de racionalidade contextual à abordagem da análise situacional. Langlois e Csontos (1993) reconhecem que uma boa parte da economia moderna está buscando ampliar a concepção básica da ação econômica de forma a incluir informação imperfeita e instituições sociais, porém em abordagens distintas. Para eles, o debate entre os *otimizadores* neoclássicos e os que *buscam satisfação* (*satisficers*) da racionalidade limitada é mal colocado em virtude de confusões nas variáveis explicativas. Para unir essas abordagens, sugerem a abordagem da análise situacional enquanto provedora de uma base metodológica comum. A lógica situacional,

apresentada por Spiro Latsis na década de 1970, prevê um agente que age sensatamente sob determinadas circunstâncias, ou seja, tem habilidade para dar razão às ações; especifica muitas estruturas gerais de meios e fins para resultados únicos. O método da análise situacional, ainda, tenta obter determinados resultados sem comprometer a livre vontade do agente econômico, ao passo que a abordagem comportamentalista procura programar o comportamento do mesmo. Por isso, na percepção dos autores, a abordagem situacional oferece uma explicação muito mais rica para o comportamento econômico do que a própria abordagem comportamental.

Já, na abordagem institucionalista, percebemos uma nítida preocupação com a racionalidade calculada, sobretudo por meio da racionalidade limitada, ainda que a abordagem de Simon tenha sido criticada por alguns autores. Embora exista uma certa tensão entre os *velhos* (Veblen, Commons, Mitchell, Ayres) e os *novos* (Williamson) institucionalistas e, mesmo, entre estes últimos, observamos como elemento comum o abandono da estrita maximização da racionalidade em favor da racionalidade no sentido verdadeiro (MÄKI, 1993). De outra parte, segundo Eggertsson (1990), uma nova abordagem, a economia neoinstitucional (distinta da *new institutional*), enfatiza seu elo com a microeconomia tradicional e busca destacar-se da abordagem utilizada pelas recentes contribuições dos economistas institucionais, os quais rejeitam elementos do *hard core* da economia neoclássica, como é o caso do modelo da escolha racional. Esta nova abordagem³⁸, segundo o autor, relaxa as pressuposições básicas da economia neoclássica, tais como a da informação completa e das trocas gratuitas e introduz os conceitos de custos de informação e de transação e as restrições dos direitos de propriedade, buscando explicitar as tentativas de modelar as restrições impostas pelas regras e contratos que governam a troca na economia. A preocupação central dos neo-institucionalistas, portanto, é com as diferentes formas de atuação da incerteza sobre as dimensões qualitativas dos bens e, de forma mais geral, sobre como o comportamento dos agentes afeta a organização da produção e da troca. Assim, podemos dizer que o principal modelo comportamental da economia institucional é o modelo de escolha racional neoclássico modificado, tendo em

³⁸ Conforme ressalta Eggertsson (1990), essa nova abordagem tem beneficiado enormemente o trabalho de economistas que usualmente não são considerados desta escola, como George J. Stigler, para a economia da informação, da regulação e da organização industrial, e Gary Becker, para a teoria do capital humano e da alocação do tempo.

vista que, na concepção da corrente, inexistem motivos que impeçam que se tome o modelo da escolha racional enriquecido em termos psicológicos (EGGERTSSON, 1996).

Eggertsson (1990), nesse sentido, salienta que os novos institucionalistas também rejeitam o postulado da otimização e o substituem com o conceito de *satisficing* ou outros axiomas comportamentais de Herbert Simon. De acordo com o autor, o modelo *satisficing* descreve um processo que conduz a uma decisão: os indivíduos, não atingindo suas aspirações, iniciam uma busca e, então, revisam suas metas. Observando esse caminho, apreende-se, de certa forma, o seu processo mental.

Ao tratar da lógica do comportamento na teoria das instituições, North (1994) reconhece, de uma parte, que as hipóteses inerentes ao paradigma neoclássico são hipóteses úteis para a construção de modelos de comportamento de mercado e constituem o melhor instrumento disponível para estudar a política, assim como outras ciências sociais. De outra parte, contudo, North destaca que hipóteses semelhantes impediram os economistas de acolher alguns pontos fundamentais da lógica da ação individual, já que a motivação dos atores é, de fato, mais complexa e as suas preferências, menos estáveis do que sugere a teoria.

Para North, a hipótese implícita dos modelos *verdadeiros* e da convergência, citados anteriormente, é a mais controversa, uma vez que tal suposição demonstra-se ser falsa para a maior parte das questões que ele trata. Isso porque, na sua visão, as pessoas escolhem com base em modelos elaborados de forma subjetiva e diferenciada e a informação em seu poder é tão incompleta que, na maior parte dos casos, tais modelos não mostram qualquer tendência à conversão. A preocupação central de North, no entanto, é com as instituições, cuja concepção é considerada por ele como de vínculos voluntários à ação da tomada de decisão dos agentes. Para esse autor, tal abordagem é complementar à teoria da escolha racional, na medida em que se busca constituir uma teoria institucional com base nas escolhas individuais.

De outra parte, Dequech (2000), ao analisar a utilidade e as limitações da noção de racionalidade limitada para uma teoria do comportamento sob incerteza fundamental, discute as críticas feitas pelos institucionalistas à teoria de Simon. Estas, basicamente, estão relacionadas às regras práticas (*rules of thumb*), que podem estar associadas a um fenômeno estritamente individual, à atenção insuficiente ao contexto social no qual as pessoas agem e interagem, assim como à negligência de hábitos e aspectos tácitos das instituições. Segundo este autor, uma teoria revisada da racionalidade limitada para um

complexo mundo social poderia esclarecer as partes do trabalho de Simon que focalizam as instituições e o ambiente social, além de dar maior proeminência ao seu trabalho relativo às instituições organizativas informais, ao comportamento subconsciente e ao conhecimento tácito. Essa teoria revisada, de outra parte, ainda seria insuficiente e inadequada para estudar o comportamento sobre incerteza fundamental, comenta Dequech³⁹.

Na abordagem da economia evolucionária, percebemos uma abordagem de racionalidade mais sistêmica, na medida em que considera tanto a evolução quanto a adaptação dos agentes econômicos, ou seja, envolve tanto a racionalidade seletiva quanto a racionalidade adaptativa. De outra parte, observamos também uma tendência a utilização da racionalidade calculada (BOLAND, 1998), por meio da atenção à racionalidade processual. Hodgson (1993) utiliza o argumento de Armen Alchian, 1950, de que o comportamento maximizante dos agentes econômicos não tem de ser justificado em termos de seus objetivos explícitos ou implícitos, mas pelo conteúdo *evolucionário* que maximizar, de forma que firmas e indivíduos ajustados são aqueles que terão maior probabilidade de sobreviver e prosperar. O autor indica os estudos de Nelson e Winter como uma explicação ao mecanismo evolucionário. Esses autores argumentam que hábitos e rotinas encontrados numa firma têm uma qualidade genética, as características podem ser passadas, mesmo que imperfeitamente, no tempo e para outras organizações. O *ajuste* é relativo sempre a uma situação ambiental, de forma que, no caso econômico, mesmo que as firmas *selecionadas* fossem as mais *ajustadas* – e elas só estariam assim em relação a uma determinada situação econômica, política e cultural –, e não seriam as mais ajustadas para todas as circunstâncias e para todos os tempos. Tal fato vem ao encontro da afirmação de Hey (1993) de que não podemos obter uma definição justificável de racionalidade que possa ser mantida para todos os tempos e em todas as situações.

Hodgson (1993) argumenta ainda que, ao se tomar uma visão de processo e sistêmica, envolvendo múltiplos *feedbacks* entre indivíduos, instituições e regras, uma abordagem evolucionária mais rigorosa pode eventualmente oferecer uma alternativa viável aos modelos que incorporam racionalidade global com determinados indivíduos.

³⁹ Sob incerteza fundamental, novas situações inimaginadas e inimagináveis podem ocorrer no futuro, seja por meio de conseqüências intencionais ou não intencionais das ações das pessoas. Por isso, nenhuma solução ótima existe *ex ante* que possa ser objetivamente definida, mesmo por um analista externo sem as limitações computacionais dos tomadores de decisão de Simon (DEQUECH, 2000, p. 2, tradução nossa).

Dessa forma, como explica o autor, seria possível, no mínimo, reconhecer que uma noção mais aceitável de racionalidade sobre a ação humana envolve processos de cognição relacionados e seletivos, nos quais tanto o hábito ou os costumes quanto os condicionantes sociais são fundamentais.

A economia experimental é outro ramo que tem buscado aplicar formas alternativas de racionalidade, tanto de racionalidade calculada quanto de racionalidade sistêmica. Os teóricos dessa corrente utilizam amplamente a racionalidade dos jogos e a racionalidade processual (DAVIS e HOLT, 1993) e, numa certa proporção, a racionalidade sistêmica com as perspectivas da racionalidade adaptativa e selecionada. De acordo com o estudo de Pingle e Day (1996),

encontrar a melhor escolha sobre um conjunto de alternativas toma tempo, energia e talvez outros recursos valiosos. Mesmo se alguém tivesse acesso ao conhecimento perfeito do orçamento e das preferências de alguém, seria incapaz de fazer uma escolha sem gastar recursos reais. Por este motivo, o exercício de um dado modo pode ser pensado como resultante de um esforço de economizar recursos escassos, cognitivos e computacionais (p. 192, tradução nossa) [o que eles chamam de “economizing economizing”].

Resultados obtidos pelos autores, a partir de alguns experimentos, sugerem que os ensaios de Alchian estão essencialmente corretos, uma vez que os indivíduos, ao buscarem vantagem própria, podem aperfeiçoar seu desempenho em uma situação de mercado. Tal fato ocorreria não só por serem eles processualmente racionais, mas por evitarem explicitamente o cálculo otimizador e por utilizarem estratégias menos custosas.

Nessa mesma tendência de revisão crítica do paradigma neoclássico, Sen (1995) indaga sobre o modo como são vistas as demandas de racionalidade nas decisões sociais e em que medida seguimos a recomendação geral de Aristóteles para a escolha (a qual deveria ser regida pelo *desire and reasoning directed to some end*). O autor examina, para tanto, o *teorema da impossibilidade* de Kenneth Arrow⁴⁰, a prioridade da liberdade individual e o questionamento de James Buchanan para a consistência interna do conceito de preferência social. Sen defende a abordagem deste último, voltada aos procedimentos evidenciados nas decisões sociais e nas quais o papel da discussão pública no desenvolvimento das preferências é fundamental. Com base nessas análises, Sen contribui

⁴⁰ Trata-se do “General Possibility Theorem”, explica Sen (1995, p. 1): ao tentarmos obter uma preferência social integrada partindo de diversas preferências individuais, normalmente não é possível satisfazermos sequer algumas condições *mild-looking* que pareceriam refletir demandas fundamentais de racionalidade.

para avançarmos no conceito de escolha racional individual. O autor indica a necessidade de se dar mais atenção à questão da racionalidade do comportamento individual como um componente integral das decisões sociais racionais, num contexto de pesquisas interativas entre a teoria da escolha social e a abordagem da escolha pública.

2.4 RACIONALIDADE É A RACIONALIDADE QUE SE FAZ

Hey (1993) pergunta-se: por que estamos nós, enquanto economistas, preocupados com a racionalidade? Ele primeiro acredita que seja necessário identificar se estamos utilizando a economia positiva ou a economia normativa.

Ao considerar a situação da economia positiva, o autor comenta que o economista toma certas coisas como dadas, embora não exista garantia de que as coisas sejam atualmente dadas, para poder conduzir qualquer investigação empírica. Especificamente, *tomamos a racionalidade como dada*, e a racionalidade, por sua vez, é *simplesmente consistência* quando estamos fazendo economia positiva. A lógica da prática consiste basicamente em trabalhar com hipóteses mantidas enquanto se geram hipóteses testáveis. Ao testar estas, aceitamos ou rejeitamos (ainda que parcialmente); caso os resultados sugiram que elas estão em desacordo com as hipóteses mantidas voltamos e reestimamos.

Segundo o autor,

até alguns anos atrás, as hipóteses mantidas no campo da tomada de decisão sob incerteza foram as da teoria da utilidade esperada subjetiva (SEU). Isto gerou numerosas hipóteses testáveis (...). Gradualmente, suficiente evidência acumulou-se para convencer muitos de que a teoria SEU não estava particularmente bem com as hipóteses mantidas para uma grande parcela do comportamento humano. Isto gerou uma nova geração de teorias de tomada de decisão sob incerteza: *prospect theory*, *regret theory*, *disappointment theory*, *weighted utility theory*, *implicit utility theory*, *generalized expected utility theory* e assim por diante (HEY, 1993, p. 9, tradução nossa).

À medida que essas novas teorias surgiam, houve um debate que, na visão de Hey, não era um debate sobre a racionalidade em si, mas sobre a natureza das hipóteses mantidas. Ao identificar o aparente empirismo do processo das hipóteses mantidas/formação das hipóteses/teste das hipóteses/reformulação das hipóteses mantidas, o autor traz à tona o papel da teoria econômica: *ex ante*, a teoria dá ao economista uma estrutura para trabalhar e formular as hipóteses a serem testadas, dá uma estrutura dentro da qual ele pode conduzir análises posteriores; *ex post*, dá uma aparente generalidade a qualquer resultado positivo ou negativo que emerge das análises.

Na economia normativa, por outro lado, a racionalidade é simplesmente uma função objetivo bem definida. Como não pode ser provado que essa função é pior ou melhor que outra, permite-se que um conjunto de axiomas consistentes para o comportamento racional não possa ser considerado mais ou menos racional que qualquer outro conjunto de axiomas consistentes para o comportamento racional. A função objetivo, inevitavelmente, variará de problema a problema. Assim como existirão diferentes objetivos, existirão diferentes racionalidades. Portanto, conforme conclui o autor, *a racionalidade é a racionalidade que se faz*.

Caldwell (1993), por outro lado, comenta que muito se tem escrito sobre o papel das pressuposições na economia, mas o que faltaria agora seria um trabalho de síntese para todo o bom trabalho feito. No que diz respeito à pressuposição da racionalidade, de acordo com o autor, o problema parece estar em se supor que exista uma única pressuposição de racionalidade, já que, de fato, existem muitas.

A idéia de que existe somente uma pressuposição de racionalidade tem sido muito útil para o dia-a-dia da economia neoclássica que deseje justificar suas pressuposições não realísticas às críticas ou em sala de aula. Quando desafiada, pode-se facilmente circular entre as várias definições [...], ou mesmo refugiar-se em definições vazias empiricamente. [...] A tarefa maior é mais formidável. O que é necessário é uma teoria geral de desejos, crenças e ações racionais. No melhor de todos os mundos, tal teoria geral seria hábil em incorporar tanto as várias definições de racionalidade existentes quanto as suas mudanças (CALDWELL, 1993, p. 56, tradução nossa).

Caldwell sugere que um passo nessa direção seria a provisão de uma tipologia completa das múltiplas pressuposições da racionalidade e de suas exceções, além de uma investigação de como cada uma das pressuposições e exceções se ajustariam aos vários modelos de comportamento humano. Outra forma sugerida seria a união de tais modelos a teorias da interação social e econômica.

A visão de Ostrom (1998), que trata da ação coletiva, corrobora a primeira tendência, afirmando que grande parte da evidência empírica e dos desenvolvimentos teóricos em múltiplas disciplinas estimula a necessidade de se expandir a variedade de modelos de escolha racional a serem utilizados como base para o estudo dos dilemas sociais e da ação coletiva. A autora aponta para a necessidade de surgirem modelos de *segunda geração* para a racionalidade, que apreendam o comportamento de forma normativa, limitadamente racional e inovativa. Além disso, para serem consistentes com todos os modelos da escolha racional, o comportamento humano deve ser visto enquanto

complexo e falível, capaz de fazer o melhor possível com as restrições dadas e que, além de ser hábil para identificar normas e regras, possa aperfeiçoá-las para atingir seus objetivos.

Por fim, Van Raaij (1986) destaca que a complexidade do comportamento econômico não é bem explicada pelas simplificações adotadas para a realidade, tais como a substituição marginal, a maximização da utilidade, as funções de preferência convexas. O autor argumenta que se faz necessário o desenvolvimento de um *modelo comportamental econômico-psicológico integrado*. Nesse modelo, o ator (pessoa, família, empresário, grupo de dirigentes) executa um processo de decisão no qual, freqüentemente, nem todas as informações relevantes podem ser adquiridas ou processadas. Nesse sentido, informações sobre o desenvolvimento futuro nem sempre estão disponíveis, a menos que se considere uma grande margem de incerteza. Como argumenta Van Raaij (1986), os indivíduos diferem nas suas concepções e avaliações da realidade e agem de acordo com a realidade percebida e avaliada. Portanto, as percepções e avaliações econômicas não devem ser vistas como desvios aleatórios de um valor assumido como correto, mas enquanto mudanças sistemáticas, reforçando ou influenciando as ações. Na visão de Godelier, nesse contexto, “a racionalidade do comportamento econômico dos indivíduos surge como um aspecto de uma racionalidade mais ampla, social, baseada na relação interna das estruturas econômicas e não-econômicas nos diversos tipos de sociedades. Já pressentimos que não há racionalidade econômica ‘em si’ nem forma ‘definitiva’ de racionalidade econômica” (s.d., p. 61, grifos do autor).

Ao equacionarmos a questão da escolha ou do processo de tomada de decisão no âmbito da ciência econômica, podemos observar que, para além das suposições adotadas normalmente pela corrente neoclássica, a racionalidade instrumental, uma abordagem axiomática num mundo econômico em equilíbrio onde os indivíduos revelam preferências estáveis, há um crescente direcionamento das abordagens mais atuais para o realismo dessas pressuposições. A tendência observada é a da rejeição da hipótese de maximização global, ou seja, de uma versão completamente formal da racionalidade, para uma visão de motivação e escolha individual envolvida em problemas complexos, uma visão de racionalidade limitada individual inserida num sistema social em evolução.

A proposta original da teoria do capital humano, portanto, enquadra-se na abordagem tradicional da racionalidade, a racionalidade instrumental, ainda que as abordagens recentes de Gary Becker busquem inserir a tomada de decisão ou escolha

individual num contexto social mais amplo. Portanto, há um amplo espaço para discutirmos o *investimento em educação* e, no nosso caso específico, o ensino superior, para além de uma racionalidade calculada, numa visão de racionalidade comportamental e sistêmica. Nesses termos, apresentamos a abordagem da economia psicológica como forma de associarmos, a um só tempo, diferentes processos, diferentes escolhas e diferentes comportamentos no que diz respeito à tomada de decisão no ensino superior.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE ESCOLHA E A ECONOMIA PSICOLÓGICA

Identificamos, anteriormente, a necessidade de inserirmos a análise da escolha e da tomada de decisão num contexto de processo no qual o indivíduo que busca a satisfação, considerando a racionalidade limitada, é sensível à complexidade do seu ambiente ou do sistema social que está inserido. A economia psicológica, ou economia comportamental, apresenta-se, nessa perspectiva, como uma estrutura interdisciplinar na qual os métodos e as teorias da economia e da psicologia podem ser utilizados para explicar o comportamento econômico dos indivíduos e dos grupos.

Ainda que essa estrutura interdisciplinar enseje uma tendência à novidade, à heterodoxia ou à quebra de paradigmas, percebemos que a abordagem da economia psicológica não está distante do *mainstream* da racionalidade neoclássica. Se, por um lado, identificamos o enfoque da racionalidade limitada de Simon como uma forma alternativa que substitui a abordagem da racionalidade instrumental, por outro, observamos um outro direcionamento, em termos de aplicação da economia psicológica, na forma de complemento ou de ampliação do poder explicativo do modelo tradicional, a exemplo das abordagens recentes de Gary Becker. Diferenças metodológicas à parte, notamos que os estudos ligados à economia psicológica apresentam uma forte associação com a economia experimental, especialmente na aplicação das concepções da racionalidade dos jogos e da racionalidade processual.

A economia psicológica, nesses termos, oferece um importante subsídio para nosso estudo da escolha do curso superior, na medida em que não trata unicamente os resultados, mas os processos que dão origem a esses resultados, os processos de decisão. No lugar da *melhor alternativa* estabelecida pela teoria da escolha tradicional, com a consistência e a ordem transitiva da escolha, essa abordagem nos sugere a *alternativa possível*, considerando as mudanças das razões e das metas individuais. Os gostos, preferências, motivos, atitudes, dessa forma, são determinados endogenamente, e os indivíduos diferem

em suas percepções e avaliações da realidade e agem de acordo com a realidade percebida e avaliada. Nessa concepção, a racionalidade limitada de Simon passa a ser vista não mais como uma falha do comportamento individual, mas como uma forma de inteligência na ação.

De outra parte, destacamos, com base num breve resgate das principais aplicações da economia psicológica, a relevância de se considerar não só a interação entre o indivíduo e o ambiente, as formas de aprendizado e de mudança de atitudes, mas a questão do tempo ou da escolha intertemporal, como forma de contemplar a dinâmica do processo, no qual as variáveis psicológicas intervêm no comportamento e no ambiente econômico e vice-versa.

3.1 O SURGIMENTO DA ECONOMIA PSICOLÓGICA

A economia psicológica é uma disciplina jovem (KATONA, 1976). Como coloca Van Raaij (1999), apesar de algumas tentativas de se combinar a psicologia e a economia ao longo do século XIX⁴¹, o conceito *psicologia econômica* foi, provavelmente, utilizado pela primeira vez em 1881, pelo cientista social francês Gabriel Tarde. Esse autor publicou, em 1902, o livro intitulado *Psychologie economique*, no qual defendia, basicamente, que a psicologia econômica não era uma ciência isolada, mas voltada às suposições da economia. Thorstein Veblen, outro cientista social norueguês radicado nos Estados Unidos publicou, em 1899, a obra *A teoria da classe ociosa*, na qual critica o estilo de vida exuberante dos milionários magnatas americanos. Veblen, considerado um dos primeiros proponentes de uma reconstrução total da teoria econômica, sugeriu substituir o modelo estático e passivo do homem econômico racional por um modelo dinâmico, ativo/adaptativo das preferências, um modelo menos *calculável*. Esses dois autores, segundo Van Raaij, podem ser enquadrados como autores da primeira fase da psicologia econômica.

⁴¹ Segundo Van Raaij (1986), nos últimos cem anos, diversas tentativas surgiram no sentido de integrar os resultados psicológicos dentro da teoria econômica. As principais recomendações feitas no período de 1920 a 1930 para o programa alternativo com base na psicologia podem ser sintetizadas como: “1. Adotar pressuposições fundamentais ‘realísticas’, consistentes com os resultados psicológicos; 2. Concentrar-se sobre o desenvolvimento de teorias de nível médio, com base empírica; 3. Empreender estudos empíricos sistemáticos; 4. Substituir as teorias estáticas pelas teorias dinâmicas; 5. Ampliar o alcance da teoria econômica para considerar as forças sociais que influenciam o comportamento econômico e 6. Ir além dos preços e dos valores de troca” (COATS, 1976 apud VAN RAAIJ, 1986, p. 13, tradução nossa). Na segunda metade da década de 1980, com a psicologia cognitiva, houve uma contribuição maior para a reconstrução da teoria econômica. O autor comenta que Simon teria começado vinte anos antes.

Numa segunda fase, Veblen, juntamente com outros autores, tentou inserir as ciências comportamentais no *mainstream* econômico na década de 1920. Na verdade, os autores partiam dos pressupostos neoclássicos básicos para o comportamento humano – o homem econômico racional, a maximização da utilidade subjetiva e a informação completa. Isso porque acreditavam que uma maneira plausível de testar uma teoria seria sua verificação. Assim, caso os pressupostos não se verificassem, haveria motivos para o relaxamento das pressuposições. De outro lado, a teoria econômica poderia basear-se numa simplificação do comportamento humano, ou seja, mesmo não descrevendo o comportamento real, forneceria previsões viáveis e representaria um modelo estável provisoriamente (VAN RAAIJ, 1999). Essa tentativa de inserção, entretanto, não foi bem-sucedida: o surgimento das abordagens da curva de indiferença e da econometria teria contribuído para tal fracasso no período.

No final da década de 1930 e início da década de 1940, Van Raij identificou uma terceira fase na psicologia econômica, representada pelos estudos de George Katona. O autor enfatizou a importância dos fatores psicológicos individuais como mediadores entre o mundo externo e os objetivos do indivíduo, e o seu principal foco de interesse na pesquisa foi a configuração do comportamento macroeconômico mais realístico em termos psicológicos, particularmente o comportamento do consumidor, em termos de consumo agregado (MACFADYEN e MACFADYEN, 1986). Os dois pontos de influência do trabalho de Katona, conforme destacam McFadyen e MacFadyen, foram: a ênfase do indivíduo enquanto tomador de decisão cognitiva, o qual deve absorver, processar e utilizar informação, e a ênfase da mensuração empírica das atitudes do consumidor, sobretudo por meio de levantamentos. Para Katona, as aspirações, as expectativas e as atitudes do consumidor têm um significativo impacto sobre seu comportamento e essas atitudes não só influenciam como são influenciadas pelo sistema econômico.

Uma quarta fase identificada por Van Raaij foi aquela desenvolvida na Europa nas décadas de 1960 e de 1970, tendo como principal expoente o francês Pierre-Louis Reynaud, o qual se interessava pelos aspectos psico-econômicos do desenvolvimento econômico, em especial na região do Mediterrâneo. Na Suécia, Karl-Erik Wärneryd focalizou a psicologia do consumidor, sobretudo em relação à poupança, à comunicação de massa e aos estudos experimentais sobre as reações de consumidores. Na Holanda, Gery Van Veldhoven, que introduziu a disciplina de Psicologia Econômica no departamento de Psicologia da Universidade de Tilburg, em 1972, desenvolveu pesquisas nas áreas do

comportamento do poupador e do consumidor e da personalidade. Um de seus colegas era Fred Van Raaij, que se tornou professor de psicologia econômica na Universidade Erasmus, Rotterdam, em 1979. Nessa tendência, a disciplina *psicologia econômica* foi inserida em diversas universidades européias a partir desse período (VAN RAAIJ, 1999).

Para além da Europa, podemos observar outros estudos econômico-psicológicos nos Estados Unidos, ainda que os autores não se considerem integrantes da corrente da economia psicológica⁴². Dentre esses está Herbert Simon, com a abordagem da racionalidade comportamental limitada, da qual tratamos no capítulo anterior, além de Richard Thaler, Jack Knetsch, Daniel Kahneman e Amos Tversky, David Alhadeff, Harvey Leibenstein e Thomas Schelling (VAN RAAIJ, 1999).

Por que teria demorado tanto tempo essa articulação entre as duas ciências? Uma explicação para o fato vem das próprias trajetórias apresentadas pelas duas ciências. A economia é muito mais antiga do que a psicologia. Na visão de Van Raaij (1986), no século XIX, enquanto a teoria microeconômica desenvolveu-se, a psicologia como ciência estava ainda em sua infância. Tal fato explicaria a ausência dos resultados de pesquisa no campo da psicologia durante a constituição dos pressupostos básicos sobre o comportamento humano na teoria econômica.

Outra explicação possível recai nas diferenças de enfoques observados entre as duas ciências, ou seja, na percepção do comportamento psicológico por parte da economia e na percepção do comportamento econômico por parte da psicologia. Van Raaij (1986) sustenta que os economistas até podem estar interessados na descrição do comportamento individual, mas a preocupação recai, principalmente, na previsão do comportamento econômico em nível agregado. O comportamento econômico, nas palavras de Van Raaij, “é a decisão humana e o comportamento de escolha em relação ao uso alternativo de recursos escassos (dinheiro, tempo, esforço, espaço, recursos materiais e energia) para a satisfação das necessidades” (1986, p. 10, tradução nossa). Nesse modelo, assumimos que os recursos escassos são utilizados para gerar um nível de utilidade esperada satisfatório, além do fato de que a escassez representa uma forma de restrição financeira. Já o modelo

⁴² Cabe salientarmos que, em face das diferentes abordagens e concepções observadas na teoria econômica, fica difícil enquadrarmos um cientista numa ou noutra corrente, visto que as abordagens estão sendo cada vez mais interdisciplinares. No caso da economia psicológica, temos contribuições de economistas, do *mainstream* ou fora dele, de cientistas políticos, psicólogos, entre outros. Percebemos, na literatura utilizada, uma certa confusão quando fazem referências aos autores: muitos são tidos como psicólogos econômicos; outros, como economistas psicológicos, ainda que os próprios autores não se percebam nesse enquadramento.

psicológico do comportamento econômico “suporta a noção de que os atores tentam comportar-se racionalmente mas frequentemente não são bem sucedidos, devido às restrições informacionais” (VAN RAAIJ, 1986, p. 11, tradução nossa). Em situações de incerteza, nos moldes apresentados por Simon, o melhor que podemos obter seria uma alternativa *satisficing* (agradável ou satisfatória) em lugar da *melhor* alternativa (maximização da utilidade).

As diferenças podem ser observadas também, como indica Van Raaij, nos aportes teóricos das duas ciências. Na teoria econômica, a abordagem dedutiva predomina: teoria-teste de hipóteses-dados empíricos, sendo que a rejeição de hipótese implica a revisão da teoria ou do raciocínio. Na psicologia, ao contrário, prevalece a abordagem indutiva: importam as variáveis relevantes e não há tanto rigor na especificação formal. Lewis et al. (1995) observam, nesse sentido, que os economistas costumam ter uma teoria única – a do homem econômico racional –, ao passo que os psicólogos têm um grande número de *idéias norteadoras*, nenhuma delas com o *status* de uma teoria completa.

De outra parte, Hamouda (1990) acredita que a insuficiente atenção destinada pelos economistas aos fatores psicológicos do comportamento econômico individual pode ser explicada pelo fato de eles entenderem que esta seja uma tarefa dos psicólogos e dos sociólogos. A esse respeito, conforme comenta Katona (1976), podemos identificar duas categorias de reação crítica ao programa de estudo da economia psicológica. De um lado, estão os que consideram que não há nada de novo nisso, pois eles acreditam que sempre consideraram o comportamento humano em seus estudos; a própria teoria econômica pura tem utilizado pressuposições psicológicas, embora irrealistas. De outro, estão os que afirmam que não há nenhum ganho em se unir economia com psicologia, pois a economia é a mais avançada de todas as ciências sociais, justamente por ter, na fase inicial de seu desenvolvimento, renunciado ao *pensamento confuso e desordenado* resultante se considerarmos a imensa variedade do comportamento humano; a economia, ao contrário, teria adotado o método científico da abstração.

3.2 A RACIONALIDADE ECONÔMICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

À primeira vista, pressupomos que as diferenças em termos de trajetória percorrida e de abordagem permaneçam nas diversas tentativas de integração entre a economia e a psicologia no período recente. Percebemos, nesse sentido, que os estudos ligados à psicologia econômica não estão completamente dissociados do tradicional modelo de

racionalidade econômica, a racionalidade instrumental. Observamos dois direcionamentos diferentes em termos do enfoque metodológico assumido. Conforme identificam MacFadyen e MacFadyen (1986): de um lado, temos estudos que reconhecem a estrutura de maximização da utilidade da economia neoclássica e que incluem variáveis psicológicas para explorar as estruturas de preferências individuais, uma forma de dar poder explicativo adicional ao modelo do homem econômico racional; de outro, os que defendem a substituição da abordagem da maximização da utilidade, como descrição psicológica do comportamento do indivíduo, pois acreditam que esteja incorreta e que deve ser adotada uma visão comportamental alternativa.

Os que defendem e utilizam o modelo neoclássico tradicional argumentam, dentre outros fatores, que são a favor das simplificações para o mundo real e que somente os agentes que maximizam é que irão prosperar. Retomando a discussão anterior sobre a racionalidade na economia, podemos associar essa vertente aos estudos recentes de Gary Becker e da economia neoinstitucional (*neoinstitutional economics*), a qual adota o modelo da escolha neoclássica racional modificado. De outra parte, os que são contra aquele modelo defendem o realismo das pressuposições e evidenciam que existem outras formas de sobrevivência evolucionária, que ultrapassam a noção de equilíbrio de mercado. Além disso, afirmam que o comportamento de mercado pode estar equivocado mesmo quando os agentes forem tidos como racionais e que a utilidade depende da experiência, como no modelo da aprendizagem. A essa vertente podemos associar os estudos da nova economia institucional (*new institutional economics*), que substituem o conceito de maximização pelo de satisfação (*satisficing*), nos moldes da racionalidade limitada de Herbert Simon.

Nesse contexto podemos situar o que Zeckhauser (1987) chama de *batalha* entre a economia racional (os racionalistas) e a economia comportamental (os comportamentalistas), um debate que o autor considera estar longe de ser resolvido, já que as duas escolas procuram evidências em arenas diferentes. Zeckhauser constrói um quadro comparativo de axiomas e corolários para a escolha racional na agenda dos estudos daqueles que o autor denomina de *moderados*, como podemos visualizar no Quadro 2.

<p><i>Axioma 1.</i> Para qualquer princípio da escolha racional, os comportamentalistas [...] podem produzir um contra-exemplo de laboratório.</p> <p><i>Axioma 2.</i> Para qualquer violação do comportamento racional descoberto em um mercado do mundo real [...] os racionalistas [...] serão suficientemente criativos para reconstruir a explicação racional.</p> <p><i>Axioma 3.</i> Elegantes formulações abstratas serão desenvolvidas pelos dois lados, freqüentemente endereçando os mesmos pontos, mas porque existem graus de liberdade suficientes quando da criação de um modelo, elas resultarão em conclusões totalmente diferentes.</p>	<p><i>Corolário 1.</i> Os comportamentalistas focalizariam seus experimentos de laboratório sobre padrões de escolha com importantes implicações para o mundo real, melhor ainda, diretamente sobre importantes fenômenos no mundo real.</p> <p><i>Corolário 2.</i> Os racionalistas definiriam os domínios da economia onde eles podem demonstrar que o peso da evidência suporta sua visão.</p> <p><i>Corolário 3.</i> A escolha entre as elegantes formulações abstratas que conflitam com um ou outro não seria baseada sobre a sua elegância [...], mas sobre a consistência de suas predições com as observações do mundo real.</p>
---	---

Fonte: elaborado com base nas citações de Zeckhauser (1987, p. 254-255, tradução nossa, grifos nossos).

Quadro 2 Axiomas e corolários observados no debate entre a economia racional e a economia comportamental.

Como podemos observar, recuperando as noções alternativas de racionalidade analisadas no capítulo anterior, a economia comportamental que o autor exemplifica parece ajustar-se melhor à idéia de racionalidade calculada, verificada por meio de experimentos que envolvem tanto a racionalidade dos jogos como a racionalidade processual. Isso nos permite deduzir que a economia comportamental ou psicológica está intimamente ligada à economia experimental.

Nesse sentido, Camerer (1995) comenta que, nos últimos trinta anos, a maior parte das pesquisas sobre tomada de decisão tem considerado as teorias normativas do julgamento e da escolha, adotando hipóteses sobre o comportamento e testando tais hipóteses em experimentos psicológicos. A meta principal dessas pesquisas é testar se as regras normativas são violadas sistematicamente e propor alternativas teóricas para explicar quaisquer violações observadas. Na visão do autor, a mais fértil dessas alternativas é a idéia dos limites da capacidade computacional das pessoas, que utilizam procedimentos simplificados na resolução dos problemas, nos julgamentos e nas escolhas: a abordagem da racionalidade limitada de Simon.

Da mesma forma, os testes das teorias da escolha individual, como identifica Roth (1995), são um dos três ramos da literatura concernente à economia experimental, juntamente com o das hipóteses teóricas dos jogos e o da organização industrial. Os

primeiros experimentos sobre a escolha individual buscaram determinar as curvas de indiferença individuais. Dentre as principais conclusões encontradas por meio dos experimentos, Roth observa que é possível construir funções utilidade dos sujeitos e que, ainda que as previsões derivadas não sejam tão boas quanto poderíamos esperar, apresentam uma direção correta.

A teoria da decisão comportamental, conforme coloca McFadden (1998), teria se originado das pesquisas de Von Neumann e Morgenstern, em 1947, os quais trataram da escolha sob incerteza e da teoria dos jogos. O estudo desses autores, além de oferecer uma estrutura prescritiva para se analisar o comportamento de risco, tornou formal a *moda* da análise axiomática na economia e na psicologia e atraiu experimentos de laboratório para testar a validade descritiva dos axiomas (MCFADDEN, 1998). A maior parte do trabalho concentrou-se sobre a escolha com base em loterias. Nas duas décadas seguintes, a ciência comportamental e a psicologia teriam atingido, de acordo com o autor, sua *maioridade*, com a participação de importantes economistas, tais como Allais, Chipman, Marschak, Papandrea e Simon.

Diferenças metodológicas à parte, essa variedade de argumentos aponta para a desejabilidade de modelos mais *realísticos em termos psicológicos* para o comportamento econômico (MACFADYEN e MACFADYEN, 1986). Segundo Hamouda (1990), o modelo que os economistas têm utilizado para a análise do comportamento individual é muito restrito e gira em torno de algumas regras tidas como inerentes à natureza do homem. O homem econômico, nesses moldes, procura “mais riqueza com sacrifícios obtidos de outras vantagens; os mais amplos ganhos na troca e nas negociações; o maior prazer com dado sacrifício; o mais alto retorno a partir recursos dados; os mais altos benefícios pecuniários dos negócios; e a máxima utilidade dos meios dados” (MACHLUP, 1978 apud HAMOUDA, 1990, p.138, tradução nossa). Como argumenta Hamouda (1990), ainda que os indivíduos agissem de acordo o conjunto de princípios citados, os economistas ainda não deixam claro qual a decisão o indivíduo tomaria quando confrontado com uma situação atual. Segundo o autor, podemos unicamente especular sobre o seu comportamento, dada a complexidade envolvida no processo.

Nesses termos, como explica Van Raaij (1986), no modelo econômico uma variável normalmente serve apenas como uma aproximação do real determinante do que se está estudando. Já, no modelo psicológico, as variáveis podem ser operacionalizadas e medidas de modo mais direto, o que aperfeiçoa a qualidade do modelo. O autor exemplifica: com o

modelo econômico *racional*, assume-se que os indivíduos selecionam a *melhor* alternativa, ao passo que, no modelo psicológico, a pressuposição econômica poderia ser substituída pelo processo psicológico de tomada de decisão. A psicologia econômica, nesse contexto, “adiciona novas variáveis para aumentar a variância explicada, fornece uma melhor operacionalização das variáveis, sugere variáveis intervenientes para uma melhor compreensão das relações ou fornece uma nova e melhor estrutura de interpretação dos problemas estudados” (VAN RAAIJ, 1986, p. 16, tradução nossa).

Podemos dizer, assim, que a principal preocupação dos psicólogos não é com os resultados, mas com os processos que dão origem a esses resultados e, como afirma Van Raaij, esses processos são processos de decisão. De outra parte, os psicólogos consideram as preferências como adaptáveis às circunstâncias, e não estáveis, e reconhecem a existência de muitas exceções comportamentais aos pressupostos da maximização da utilidade, base da teoria da utilidade esperada. Dessa forma, a integração de variáveis psicológicas aos modelos de comportamento econômico poderia aumentar o seu poder explicativo, sobretudo aquelas ligadas à psicologia cognitiva e social. Isso porque, nas palavras de Van Raaij, “as teorias econômicas têm mais a dizer sobre restrições, tais como as dos orçamentos, as de renda, as de tempo, as de espaço, as institucionais. A psicologia poderia contribuir no estudo da percepção das restrições” (1986, p. 21, tradução nossa). Seguindo o mesmo raciocínio, complementam Maital e Maital: “A economia é a lógica da escolha. A Psicologia é a ciência do comportamento. Desde que a escolha é um dos mais pervasivos e importantes tipos de comportamento, é auto-evidente que os modelos e métodos destas duas disciplinas estariam ligados sem dificuldade” (1993, p. 55, tradução nossa).

Como vimos no capítulo anterior, mesmo que o princípio da racionalidade neoclássica ocupe uma posição central, muitos teóricos da economia reconhecem que o princípio da racionalidade é irrealístico, no sentido de que ele não se aplica, certamente, a todo o comportamento econômico – o comportamento refletindo a fragilidade do comportamento humano é classificado como uma aberração de curto prazo. A economia comportamental, por sua vez, preocupa-se em estudar a extensão pela qual a racionalidade determina, atualmente, o comportamento dos consumidores e dos homens de negócio. Por esse motivo, de acordo com Katona (1976), o que está em questão não é se o consumidor é racional ou irracional, na medida em que se trata de um ser humano que é influenciado pela sua experiência passada. As decisões individuais, nesse sentido, são influenciadas

pelas normas socioculturais, pelas suas atitudes, pelos seus hábitos ou costumes e pela sua condição social. Considerando esse contexto, o tomador de decisão, como explica Katona, tanto é hábil em preferir atalhos, em seguir regras práticas e rotinas, como é capaz de agir de forma inteligente, ou seja, no momento em que percebe que a escolha realmente importa, o agente deliberará e escolherá da melhor forma possível. O autor acredita, então, que a expressão *adaptativo*, e não racional, é mais adequada para designarmos o comportamento do consumidor, pois o comportamento verdadeiramente inteligente deve prever mudanças frente às diferentes situações. A economia psicológica, portanto, “estuda as circunstâncias sob as quais os motivos e as metas mudam, ao invés de enfatizar sua consistência ou ordem transitiva da escolha” (KATONA, 1976, p. 226, tradução nossa). Dessa forma, os gostos ou as preferências do tomador de decisão são formados em grande parte endogenamente (MARCH, 1993).

Por outro lado, March observa que o objetivo dos modelos de escolha neoclássicos era *transformar racionalidade subjetiva em racionalidade objetiva*, removendo as restrições informacional, processual e de julgamento desnecessárias, na medida em que essas limitariam a efetividade de procedimentos pessoais inteligentes⁴³. Num caminho oposto, a contribuição de Simon, acrescenta o autor, foi sua mudança da proposição auto-evidente de que o comportamento de escolha necessariamente seria aperfeiçoado se ele estivesse mais próximo ao modelo normativo de escolha racional. Ao avaliar que certos limites da racionalidade provinham de características naturais dos seres humanos, Simon enfatizou a possibilidade de que o comportamento humano atual da escolha fosse mais inteligente do que parecia.

Assim, March (1993) salienta que as diferenças entre como são tratados os gostos em nossos modelos e como eles aparecem em nossas experiências produzem um fenômeno comportamental que nem sempre se acomoda dentro das suposições neoclássicas. Podemos construir nossas preferências, tratá-las estrategicamente, confundi-las, evitá-las, esperar que elas mudem ou suprimi-las, adverte o autor. Por esse motivo, o fato de que tais padrões de comportamento sejam razoavelmente comuns entre indivíduos e instituições sugere que eles possam ser suscetíveis a alguns padrões gerais de comportamento. Dessa forma, deduzimos que uma meta aparentemente ambígua, como a racionalidade limitada,

⁴³ O termo “inteligente” é utilizado, aqui, como representação da destreza mental e da habilidade do indivíduo de aprender, de apreender ou de compreender uma determinada situação.

não deveria ser vista necessariamente como uma falha no comportamento humano a ser corrigida, mas como uma forma de inteligência, na visão de March, para ser refinada pela tecnologia da escolha antes do que ser ignorada por ela⁴⁴.

3.3 EXPLICANDO O COMPORTAMENTO ECONÔMICO A PARTIR DAS CONSTRUÇÕES MOTIVACIONAIS DA PSICOLOGIA

Utilizando-nos das palavras de Lewis et al. (1995), *todos os eventos econômicos são eventos sociais e psicológicos e todos eles envolvem a mente econômica*. Em nosso cotidiano, estamos constantemente nos defrontando com uma série de decisões econômicas, desde as mais simples até as mais significantes. Nesse sentido, como argumentam os autores, não tratamos de questões econômicas como uma máquina logística faria, nem ponderamos desapassionadamente nossas alternativas com vistas à maximização da utilidade: *a vida econômica forma parte de nossa vida psicológica e vice-versa*. Portanto, os fatores econômicos importam, mas são apenas parte da equação, uma vez que somos conduzidos por valores culturais, atitudes, crenças, percepções e preferências idiossincráticas (LEWIS et al., 1995).

Katona procura mostrar, então, que faz diferença na compreensão dos processos econômicos se focalizamos nossa atenção sobre os atores humanos e sobre a análise psicológica da sua formação de decisão e ação; os processos econômicos resultam e são influenciados por diferentes padrões de comportamento das pessoas. Como defende Hamouda (1990), os fatores psicológicos são cruciais para a análise econômica, tanto do ponto de vista micro, de como e por que os indivíduos agem de forma diferente, como do ponto de vista macro, de como e por que se dá a dinâmica de uma economia capitalista.

[...] Os motivos, atitudes e expectativas dos consumidores e homens de negócio desempenham um importante papel na determinação de gastos, poupança e investimento e que a psicologia moderna fornece instrumentos tanto conceituais quanto metodológicos à investigação do comportamento econômico. Os resultados dos estudos econômico-psicológicos podem suplementar, e algumas vezes mesmo alterar radicalmente, a análise tradicional da oferta, demanda, renda e consumo (KATONA, 1976, p. 4, tradução nossa).

⁴⁴ Nos últimos vinte anos, conforme afirma March (1993), a contradição entre a busca por sentido no comportamento e a busca por aperfeiçoamento no comportamento tem sido o foco da interpretação do modo como a informação sobre consequências futuras é agregada e processada. O autor acredita que, para os próximos vinte anos, a contradição será com relação à interpretação de como as crenças sobre preferências futuras são geradas e processadas.

Esse nítido contraste entre a abordagem psicológica e a econômica, na visão de Katona, pode ser observado porque, tradicionalmente, *a economia preocupa-se antes com o comportamento dos mercados do que com o comportamento dos homens*. Basta vermos o modo como os modelos econômicos são normalmente utilizados: inter-relações entre variáveis objetivas são expressas por meio de leis e princípios do comportamento dos preços, da taxa de juros ou do desemprego. As questões econômicas, comenta o autor, são vistas como fenômenos impessoais do ambiente.

A economia tradicional empenha-se em leis que são geralmente válidas por dependerem de princípios alegados à natureza humana. Ela inicia com modelos gerais, os quais, então, aplicam-se a uma multidão de fenômenos atuais. Esta abordagem difere muito do procedimento da economia comportamental ou psicológica. A meta aproximativa da última é compreender e prever os processos econômicos como supõe-se que eles ocorram em uma dada situação em um dado período de tempo. Ao invés de se estabelecerem relações válidas universalmente entre mudanças nas variáveis, o paradigma básico da ciência comportamental se dá na seguinte forma: sob as circunstâncias A_1, B_1, C_1 uma constelação de estímulos traz mais adiante a resposta X , sob as circunstâncias A_2, B_2, C_2 a resposta Y (KATONA, 1976, p. 4-5, tradução nossa).

Para o autor, seria mais apropriado tomar a *economia com psicologia mecanicista* e não a *economia sem psicologia*. “A psicologia é uma disciplina empírica. Ela reconhece uma única fonte de evidência, nominalmente, a observação controlada. Ela propõe-se a estabelecer relações entre condições e formas de comportamento específicas antes que sobre leis gerais da natureza humana” (KATONA, 1976, p. 7, tradução nossa). Na percepção de Katona, o objetivo básico da psicologia na pesquisa econômica está relacionado à necessidade de se descobrir e se analisar as forças que estão por trás dos processos econômicos, as forças responsáveis pelas ações, decisões e escolhas econômicas. As ciências comportamentais estudam as ações do homem ao aplicar o método científico (observação, mensuração e teste) ao próprio homem.

Katona destaca, de outra parte, que a psicologia econômica é positiva e não normativa (trata do que é). De forma diferente dos teóricos puros, os estudiosos da economia psicológica não assumem, de início, que o comportamento racional determina o comportamento econômico; é este último que é investigado como ele se encontra. No lugar dos agregados, o ponto de partida dos estudos psicológicos é o indivíduo, pois é ele que pensa, sente e aprende. Portanto, a psicologia baseia-se na convicção de que é possível estabelecermos princípios de comportamento; o comportamento, da mesma forma, é suscetível à análise e à mensuração.

Em resumo, conforme enumera Katona, os princípios básicos da psicologia são:

- (i) a psicologia é *uma disciplina empírica*, portanto, envolve observação controlada e a relação entre as diferentes observações. Nesse sentido, as hipóteses levantadas devem ser válidas para mais do que um conjunto de observações; ao invés de serem construídas para explicar uma observação, devem ser aplicáveis a uma variedade de fatos e possibilitar ao pesquisador deduzir novos fatos;
- (ii) o comportamento é caracterizado pela plasticidade dentro de limites amplos, o que o torna não repetitivo – o principal objeto de estudo da psicologia é a mudança de comportamento. O organismo humano adquire conhecimento, emoções e formas de comportamento por meio da experiência – o que aconteceu não pertence, necessariamente, só ao passado nem está necessariamente perdido. O autor alerta ainda que, ao estudarmos o comportamento econômico, precisamos nos preocupar com o incessante "truque" da psicologia: a questão do que é comportamento inato e do que é comportamento adquirido. O comportamento econômico é *aprendido*, no sentido de que ele é desenvolvido e alterado com a experiência;
- (iii) a análise psicológica utiliza-se de variáveis intervenientes. O seu esquema básico de estudo, de acordo com o autor, é: estímulo-organismo-resposta ou mudança no ambiente-variáveis intervenientes- comportamento declarado.

Quais seriam as variáveis intervenientes quando focalizamos o comportamento econômico? Katona identifica as três principais, quais sejam: os motivos, as atitudes e as expectativas.

Motivos são forças que puxam o organismo em uma certa direção, a certos fins e metas. Eles representam as respostas para alguns por ques: Por que fui a um certo encontro? Por que escrevi este livro? *Atitudes* representam pontos de vista generalizados que nos fazem considerar certas situações com agrado e outras com desagrado. *Os pontos de vista* que influenciam nossas percepções e comportamentos ao longo de períodos ampliados necessitam não ter a característica de nos afetar pró ou contra. Quando essa característica falta, o ponto de vista geral pode ser mencionado como a estrutura de referência ou o contexto (KATONA, 1976, p. 44, tradução nossa).

Para MacFadyen e MacFadyen (1986), o estudo dos motivos que determinam o comportamento econômico para a psicologia econômica é importante por duas razões: o

conhecimento de um dado conjunto de motivos ajudará a aumentar o poder explicativo dos modelos de comportamento econômico; a possibilidade de mudanças nos motivos traz um fator posterior a ser sustentado na descrição do comportamento econômico. Os autores ressaltam, de outra parte, que *preferências* e *motivos* não são conceitos equivalentes, o que aumenta a dificuldade de se integrar as duas ciências sociais. Entretanto, afirmam os autores, muitos psicólogos argumentariam que, mesmo que os indivíduos sejam únicos, todos os indivíduos, ou, pelo menos, amplos e distintos grupos de indivíduos, na sociedade estão sujeitos a forças motivacionais similares.

Uma forma semelhante de tratar o comportamento da escolha, que é um processo de decisão, é ilustrada por McFadden (1998) na Figura 2. A escolha individual depende das percepções e crenças individuais a partir da informação disponível e é influenciada pelo afeto, pelas atitudes, pelos motivos e pelas preferências.

Fonte: McFadden (1998, p.2, tradução nossa).

Figura 2 O comportamento e a escolha individual.

O autor conceitua cada uma das variáveis envolvidas no processo de escolha: as percepções são a cognição da sensação; as crenças são modelos mentais do mundo, sobretudo no que diz respeito à probabilidade de julgamentos. O afeto refere-se ao estado emocional do tomador de decisão e seu impacto sobre a tarefa de decidir. As atitudes são definidas como tendências psicológicas estáveis para avaliar determinadas entidades (produtos ou atividades) com ou sem predileção. Preferências são julgamentos comparativos entre entidades, as quais, em certas condições técnicas, são representadas por uma escala numérica, a utilidade. Os motivos são movimentos direcionados às metas

percebidas. Em suma, como afirma McFadden, o processo cognitivo para o tomador de decisão é o mecanismo mental que define a tarefa cognitiva e o papel das percepções, crenças, atitudes, preferências e motivos no desempenho da tarefa de produzir uma escolha.

Numa abordagem mais ampla, MacFadyen e MacFadyen (1986) apresentam um esquema que busca descrever as características dos processos de informação e motivacional como determinantes do comportamento. Nesse modelo, apresentado pela Figura 3, as causas dos comportamentos não são unidirecionais; representam, sim, importantes efeitos *feedback*.

Fonte: MacFadyen e MacFadyen (1986, p. 444, tradução nossa).

Figura 3 O modelo conceitual da economia psicológica.

MacFadyen e MacFadyen (1986), por meio desse modelo conceitual, procuram estabelecer as interconexões possíveis entre a economia e a psicologia. Segundo os autores, a abordagem geral tanto da psicologia econômica como da economia neoclássica, e grande parte da psicologia, é a do *individualismo metodológico*, com explicações de

eventos sociais advindos de ações individuais. Como alternativa, o modelo apresentado pelos autores procura apreender o ponto de vista *holístico*, no sentido de que nenhuma parte de um sistema possa ser configurada como operando independentemente. Como podemos observar pela Figura 3, os fatores psicológicos individuais e a sociedade estão representados num mesmo plano: a motivação, o processo de informação e o comportamento individuais influenciam e são influenciados pelas instituições e pelo comportamento da sociedade. Nesses termos, MacFadyen e MacFadyen defendem uma visão eclética sobre os modelos tanto na economia como na psicologia: uma variedade de modelos teóricos diferentes nos ajudarão a resolver modelos econômicos e, para tanto, as teorias na psicologia econômica tendem a ser vistas como complementares em lugar de competitivas⁴⁵.

3.4 APLICAÇÕES DA ECONOMIA PSICOLÓGICA

No período recente, observamos diversas aplicações da economia psicológica, explícita ou implicitamente. A abordagem da racionalidade limitada é uma das mais conhecidas e seus principais pressupostos já foram discutidos no capítulo anterior. Outras aplicações, igualmente importantes, foram a teoria de campo, a teoria da dissonância cognitiva, os modelos de aprendizagem econômica e as atitudes e o modelo da escolha intertemporal, como podemos verificar a seguir.

3.4.1 A teoria de campo de Kurt Lewin

Segundo MacFadyen e MacFadyen (1986), não é surpresa que os elos entre a economia e a psicologia se dêem em pontos onde cada uma dessas ciências sociais exibe

⁴⁵ Podemos identificar também algumas críticas quanto ao que se chama *aparente interdisciplinaridade* entre essas duas ciências. Lunt (1996), analisando questões relativas à interdisciplinaridade entre economia e psicologia, identifica um hiato entre os economistas interessados em psicologia e os psicólogos interessados em economia: “Os economistas estão interessados na neuropsicologia cognitiva como uma fonte de elaboração para as pressuposições de racionalidade da economia neoclássica enquanto que muitos psicólogos econômicos estão mais interessados nos aspectos sociais das crenças e do comportamento econômicos” (p. 275, tradução nossa). O autor argumenta, em síntese, que há uma ilusão devida à aparente colaboração entre economia e psicologia. Três problemas têm preocupado o autor: primeiro, o fato de os economistas estarem referenciando a psicologia não garante que esteja ocorrendo uma colaboração entre as duas disciplinas; segundo, como resposta e devido a perda de interesse geral nas abordagens de psicologia social para a economia, os psicólogos econômicos poderiam se afastar de uma agenda econômica; e terceiro, o relativo sucesso do trabalho econômico que tem incorporado variáveis psicológicas poderia tornar-se a forma dominante de psicologia econômica, deixando que a oportunidade para a psicologia econômica social fosse perdida. Lunt (1996) sugere que, se os psicólogos econômicos entrarem mais na teoria econômica, eles podem explorar perspectivas econômicas alternadas.

um definido tempero *hedonístico*. Nessa direção, uma abordagem da psicologia que tem servido como base para a psicologia econômica é a da *teoria de campo*, associada a Kurt Lewin, o qual analisou o comportamento do indivíduo como determinado por seu *espaço de vida*, compreendido pela pessoa e pelo ambiente: "o indivíduo vive, percebe e interpreta o ambiente à luz de suas necessidades ou metas". Essas necessidades, juntamente com avaliação cognitiva do ambiente, originam *valences* para certos objetos no ambiente. De acordo com os autores, a teoria de Lewin soa familiar para os economistas, dado que pode ser traduzida rapidamente dentro do modelo da utilidade esperada, ainda que as utilidades não sejam tomadas como dadas e fixas nem se assuma o processo de informação perfeita sobre os eventos e suas probabilidades. Essa teoria apresenta, da mesma forma, conexões com o desenvolvimento do conceito de níveis de aspiração e relaciona-o com o trabalho que trata da teoria da atribuição e a teoria da consistência cognitiva.

Uma sugestão é que os indivíduos, sujeitos as suas propensões motivacionais individuais, definem suas metas em termos de um *nível de aspiração* que esperam atingir, e que os níveis de aspiração formam parte de um processo psicológico dinâmico que envolve tanto reações afetivas (sentimentos de satisfação, de insatisfação, de cólera, etc.) como desvios de atuação dos níveis de aspiração (MACFADYEN e MACFADYEN, 1986, p. 449, tradução nossa, grifo dos autores).

Os autores ressaltam, assim, o notável contraste observado entre essas realidades psicológicas das abordagens cognitivas dos indivíduos e a perfeição do homem econômico racional. A cognição, nesses termos, conforme esclarece Katona (1976), é o processo de adquirir informação e conhecimento. Seu significado específico é que existem processos nos quais um indivíduo e uma pessoa adquirem suas imagens do ambiente em termos bastante gerais (relativamente à inflação, à prosperidade, à depressão, aos déficits). Essas imagens resultam, conforme o autor, de uma *cristalização seletiva* de experiências passadas influenciadas por atitudes e expectativas. Nesses termos, *learning* e *cognition* são conceitos da psicologia individual: é o indivíduo sozinho que é capaz de aprender. Portanto, afirma o autor, dizer que um grupo aprende é uma metáfora.

Do mesmo modo, convém considerar que o que faz o processo de aprendizado de milhões de pessoas bastante uniforme é o componente emocional idêntico ou afetivo que vem junto ao que é aprendido. A aquisição de novas atitudes e novos padrões de

comportamento por multidões de pessoas⁴⁶ ocorre em longos períodos – portanto, a lentidão e a gradatividade do aprendizado social: “o desenvolvimento de novas vontades e desejos, da mesma forma, segue gradualmente, pois o nível de aspiração das pessoas, quando aumentado com a satisfação, é algo superior, mas não muito superior do que seu nível atual” (KATONA, 1976, p. 205-206, tradução nossa).

3.4.2 A dissonância cognitiva de Akerlof e Dickens

Akerlof e Dickens desenvolveram, no início da década de 1980, um modelo econômico para um fenômeno conhecido na psicologia como *dissonância cognitiva*. O que vem a ser a dissonância cognitiva? De acordo com França (1982), a teoria da dissonância cognitiva, criada por Leon Festinger, parte da consideração axiomática de que o ser humano esforça-se por manter um estado de coerência consigo mesmo. É a harmonia entre as cognições, ou entre conhecimentos que a pessoa apresenta sobre si, sobre seu comportamento e sobre seu meio ambiente, que possibilita essa coerência ou consonância. Por isso, se, por algum motivo, essas cognições parecerem incompatíveis entre si, surge o fenômeno que Festinger chamou de *dissonância cognitiva*: um desconforto psicológico que motivará a pessoa a procurar meios de reduzi-lo ou de eliminá-lo (FRANÇA, 1982). Dessa forma, se o comportamento de uma pessoa muda, seus pensamentos e sentimentos mudarão para minimizar a dissonância (JEAN, 1999). Como coloca Jean, Festinger sustenta que isso ocorre porque temos uma profunda necessidade interna, em nossa psique, de sermos consistentes em nossas atitudes e comportamentos, ou seja, queremos nos sentir em acordo e unificados no pensamento e na ação.

Nesses termos, Akerlof e Dickens explicam o fenômeno da dissonância cognitiva por meio de três suposições: (i) as pessoas, além da pressuposição tradicional de que têm preferências sobre o estado de mundo, também têm preferências sobre suas crenças do estado de mundo, ou seja, sobre como elas acreditam que seja uma determinada situação; (ii) as pessoas podem controlar somente parcialmente suas crenças; (iii) uma vez que uma

⁴⁶ Conforme explica Katona, “o que muitas pessoas aprendem em um dado período de tempo representa somente uma pequena parte do que elas aprendem. Esta discrepância não é atribuível simplesmente a elementos idiossincráticos na aquisição de informação pelos indivíduos. Mais importante, similaridades na informação transmitida a um grande número de pessoas e na informação à qual muitas pessoas tem acesso relaciona-se somente a certas partes da informação recebida pelos indivíduos. O reforço mútuo entre muitas pessoas se estende somente a algumas antes do que a todas as características da mudança ambiental. [...] o conhecimento de detalhes multiformes sobre o que tem ou terá tornado-se melhor ou pior varia de indivíduo a indivíduo, dependendo do conhecimento *a priori*, das experiências e do grupo ao qual o indivíduo pertence” (1976, p. 209, tradução nossa).

pessoa escolhe suas crenças, elas persistem sobre o tempo (DIERKES, 2002). Os autores criaram um modelo formal investigando como os trabalhadores decidem comprar equipamentos de segurança ao trabalharem numa indústria perigosa ou segura. Akerlof e Dickens observaram que, no caso em que os custos psíquicos do temor são muito grandes, os trabalhadores não compram o equipamento de segurança em razão da dissonância cognitiva, que faz com que eles acreditem que a indústria é segura. Nesse sentido, MacFadyen e MacFadyen (1986) observam que essa abordagem aplica-se a uma variedade de aspectos do comportamento humano, como o consumo de produtos perigosos, compra de bens inferiores, dentre outros.

Como revela o estudo de Ainslie e Haslam (1992), escolhas inconsistentes não são tão raras assim, podendo ser um processo natural do ser humano. As pesquisas recentes desses autores têm demonstrado que as pessoas avaliam suas escolhas de forma inconsistente, de tal forma que sua consciência, ou preferência deliberada, seja escolher o maior e o último de dois preços à vista quando ambos estão distantes, mas mudar para o menor e o inicial quando estiverem mais próximos. Essa inversão de preferências, afirmam os autores, ocorre mesmo com a constância de fatores ambientais e a familiaridade minuciosa da pessoa com elas.

Segundo os autores, “a pervasividade e a robustez de tais observações sugere que o problema pode não advir de alguma condição extraordinária que prejudica o funcionamento normal da intencionalidade, mas do processo pelo qual todas as pessoas, talvez todos os organismos, avaliam o futuro” (AINSLIE e HASLAM, 1992, p. 58, tradução nossa). Eles destacam que somente recentemente alguns economistas têm seguido a sugestão de que a escolha naturalmente muda com o tempo e têm catalogado comportamentos que são paradoxais do ponto de vista da maximização da utilidade total (citam os trabalhos de Loewenstein, Thaler e Winston).

De outra parte, os autores notam que as pessoas parecem, de maneira geral, não direcionar sua tendência a formar preferências temporárias, mas aplicar seletivamente as habilidades que evitam a impulsividade que elas têm adquirido. O processo de estabelecer uma preferência estável, quando reconhecida como uma atividade em seu próprio direito, é chamado de *tomada de decisão*. O termo implica que esse processo, na verdade, não é tão automático como a correção da dimensão retinal, uma vez que requer ação deliberada de tempos em tempos. Ainda, uma vez que tenhamos “tomado” uma decisão numa determinada direção, esperamos nela continuar ao longo do tempo ao menos que seja

afetada por novos eventos, quase como se se obedecesse à lei primeira de Newton sobre o movimento (AINSLIE e HASLAM, 1992, p. 73, tradução nossa).

3.4.3 Aprendizagem econômica e atitudes

Como forma de estudo do comportamento econômico, a psicologia econômica tenta explicar o comportamento pelos processos de aprendizagem e de decisão, os quais podem ser explícitos e vastos ou implícitos e rotineiros. Na mesma linha, o processo de aprendizagem pode preceder, no momento da escolha, ou suceder, no momento de justificar, uma decisão econômica (VAN RAAIJ, 1986).

MacFadyen e MacFadyen (1986b), nesse sentido, propõem duas perguntas: Como os indivíduos adquirem conhecimento sobre conceitos econômicos e sobre o funcionamento do sistema? Como motivos, habilidades, atitudes e crenças são adquiridos durante a infância, sobretudo aqueles que são relativamente fixos no restante da vida do indivíduo? De acordo com os autores, "deve-se notar que os motivos e atitudes dos indivíduos, diferente de seu conhecimento, podem ter um significativo elemento inconsciente" (MACFADYEN e MACFADYEN, 1986, p. 458, tradução nossa). Na percepção dos autores, nenhuma dessas questões tem sido muito investigada na economia neoclássica, dadas as pressuposições do homem econômico racional com preferências fixas.

Os autores salientam que a situação familiar é fundamental no aprendizado de conceitos econômicos, incluindo a experiência da criança em relação ao seu papel na tomada de decisão familiar. Nesse sentido, os autores argumentam que os adolescentes normalmente estão mais familiarizados com conceitos econômicos e com o sistema econômico. Isso porque tais conceitos afetam a condição do indivíduo, embora ele possa estar menos consciente de todos os elementos que interagem na determinação dos preços de mercado e, ainda, dispor de menos conhecimento sobre as principais forças macroeconômicas.

Katona (1976), por outro lado, comenta que, embora o comportamento humano seja deduzido pelo ambiente e suas mudanças, os seres humanos não reagem a estímulos como autômatos: "seus motivos e atitudes, mesmo seus gostos, esperanças e medos, representam variáveis intervenientes que influenciam tanto a sua percepção do ambiente quanto seu comportamento" (p. 3, tradução nossa). É por esse motivo que se faz necessário entender os processos econômicos, incorporando na análise considerações psicológicas e variáveis

subjetivas. Essa posição pode ser complementada com aquela de Van Raaij para a relação direta entre estímulos e respostas. Conforme argumenta o autor, os indivíduos diferem em termos de suas percepções e avaliações da realidade e reagem a partir da realidade percebida/avaliada, e não aos estímulos. Por isso, “as percepções econômicas e as avaliações não são desvios aleatórios de um valor ‘correto’, mas mostram mudanças sistemáticas, reforçando ou influenciando o ciclo de negócios” (VAN RAAIJ, 1986, p. 14, tradução nossa, grifos do autor). Nesses termos, os resultados das atividades econômicas e sociais refletem, na concepção de Hamouda, um processo composto baseado na contínua inter-relação entre o comportamento individual e as forças sociais, mas que, contudo, “alguns desses fatores envolvidos nestas dinâmicas são objetivos e alguns são subjetivos, alguns são observáveis e alguns são não observáveis, alguns são quantificáveis e alguns são não mensuráveis” (1990, p. 149, tradução nossa).

3.4.4 A escolha intertemporal

No âmbito da expansão da influência da psicologia na economia nos anos recentes, Loewenstein (1992) identifica os estudos ligados à escolha intertemporal. Conforme argumenta o autor, os economistas têm se unido aos psicólogos na utilização de métodos experimentais em questões relativas a preferências temporais, sobretudo em testes críticos às predições e pressuposições do modelo de utilidade atualizada ou descontada (*discounted utility model*), o modelo mais empregado no estudo da escolha intertemporal. De outra parte, temos de considerar que esse renovado interesse dos economistas pela abordagem psicológica da escolha intertemporal, nas últimas duas décadas, foi precedido por outros momentos históricos no âmbito de sua evolução, conforme analisa Loewenstein (1992).

Num primeiro momento, o autor identifica economistas do século XIX como Senior e Jevons, os quais explicam a atualização do tempo em termos do que os psicólogos chamam atualmente de *efeitos motivacionais* – que se referem a influências emocionais e/ou hedonistas sobre o comportamento. Num segundo estágio, correspondente à virada do século XIX, Böhm-Bawerk e Fisher analisam a escolha intertemporal em termos cognitivos, examinando-a como um *trade-off* entre satisfações presentes e futuras. A atualização ou desconto foi atribuída pelos autores, sobretudo, às inadequações na habilidade do tomador de decisão em imaginar o futuro. Por fim, uma terceira fase está associada à tentativa de se eliminar o conteúdo psicológico da economia da escolha intertemporal, dada uma certa aversão dos economistas à psicologia nas primeiras décadas

do século XX. Conforme argumenta Loewenstein, a riqueza das discussões iniciais sobre a escolha intertemporal foi substituída por análises gráficas e matemáticas. Os conceitos psicológicos que traduzem influências motivacionais e cognitivas, como a força de vontade e a imaginação, abriram espaço para conceitos como a preferência temporal, deliberadamente agnóstica sobre as causas determinantes.

Nesses termos, ainda que o tempo pareça ser irrelevante para a escolha racional, conforme destaca Elster (1986), na realidade, a situação é oposta, pois as situações de escolhas nas quais o tempo não desempenha um papel crucial são raras. Como argumenta o autor, as conseqüências de qualquer ação dada se estendem sobre o tempo: de uma parte, poderíamos atingir ganhos totalmente imediatos; de outra, poderíamos preferir maiores benefícios no futuro. Assim, nas palavras do autor, "para escolher entre alternativas cujas conseqüências têm diferentes padrões temporais, deve-se ter um modo justificado racionalmente de comparar ou ponderar benefícios que resultam em diferentes pontos no tempo" (ELSTER, 1986, p. 10, tradução nossa). Do mesmo modo, como nos fala Hamouda (1990), as ações e as decisões individuais ou dos grupos, resultantes de eventos econômicos, "não ocorrem em um vácuo, mas sim dentro do ambiente existente e dentro de uma dada estrutura de conhecimento" (p. 137, tradução nossa). Por esse motivo, é importante apreendermos que

a perspectiva de tempo se estende tanto para frente quanto para trás. Nosso *espaço de vida* (para usar um termo de Kurth Lewin) assim como um dado momento engloba algumas de nossas experiências passadas, nossas percepções do presente e nossas atitudes em direção ao futuro. O campo psicológico, tanto dos indivíduos como dos grupos, inclui expectativas, aspirações, planos, esperanças e muitas outras atitudes orientadas para o futuro (KATONA, 1976, p. 45, tradução nossa, grifo do autor).

A respeito, Hamouda (1990) sugere que o produto geral das atividades sociais e econômicas não resulta de um padrão homogêneo e estável de comportamento, mas, sim, de forças sociais equilibradas momentaneamente. Isso porque a interação entre as decisões e as ações dos indivíduos faz com que ocorra flutuação econômica no curto prazo, que, progressivamente, induz a mudanças estruturais. Hamouda busca, então, esclarecer a noção do tempo⁴⁷, argumentando que existem somente duas maneiras de conceituá-lo e,

⁴⁷ Segundo Hamouda (1990), o tempo pode ser definido como a ordem em que os pensamentos e os eventos se sucedem e pode ser considerado em duas perspectivas, difíceis de serem separadas: como uma experiência física de ordem cronológica onde as coisas acontecem (passado, presente e futuro) e como uma experiência física relacionada ao aspecto cronológico (antes/mais antiga, agora/então, depois/último ou

nessas, o tempo é unidirecional – o futuro torna-se presente e, então, passado. Nesse contexto, argumenta o autor, para compreendermos e explicarmos as causas dessas flutuações, não é *suficiente* analisarmos, contrariamente à crença geral, somente variáveis econômicas quantitativas, médias ou tendências econômicas. As práticas comuns da economia e da econometria, com modelagens, especificações e testes estatísticos, aplicar-se-iam melhor a situações *ex-post*. Na percepção do autor, para entendermos a dinâmica do que está acontecendo atualmente numa determinada sociedade e num determinado período de tempo, faz-se necessário estudar as causas e os efeitos das forças econômicas e sociais envolvidas no processo de produção e de distribuição de forma a identificar as possíveis mudanças.

Hamouda trata das dinâmicas sociais e econômicas em termos das interações entre as decisões e as ações individuais. Nesse sentido, o autor sugere que o comportamento dos indivíduos é guiado, em parte, pelo *fluxo de informação disponível* e, em outra, pelo modo como essa informação é processada e transformada na mente. Os indivíduos podem absorver somente uma quantidade limitada desse enorme montante de informação disponível e, se inserirmos o tempo em nossa análise, veremos que esse montante decresce ainda mais – o fluxo de informação muda com o tempo. “Indivíduos diferentes em momentos diferentes tem experiências diferentes e absorvem porções diferentes de informação disponível” (HAMOUDA, 1990, p. 129, tradução nossa). Segundo Hamouda, os economistas costumam padronizar certas características humanas como um conjunto de regras na análise do comportamento individual. Apesar dessas regras, salienta o autor, os economistas não podem se referir em geral sobre *como, quando e qual* decisão um indivíduo tomará quando se defrontar com uma situação atual.

Hamouda analisa ainda o impacto de um conjunto de três relações causais em um processo dinâmico irreversível, as quais envolvem diferentes tipos de dinâmica e diferentes níveis de abstrações: o impacto social sobre o comportamento individual, a interação entre decisões e ações individuais e o impacto das decisões e ações dos indivíduos sobre a sociedade. O sentido de individual refere-se ao comportamento humano, seja de uma pessoa privada decidindo e agindo em questões pessoais, seja de uma pessoa pública

sucessão/simultaneidade/ duração). Hamouda comenta que o que é comum nessas duas noções é que a natureza do tempo é a mesma: o tempo é *irreversível, irreflexível, assimétrico e acíclico*; o que pode variar, na percepção do autor, é a representação do tempo.

decidindo e agindo em favor de outros indivíduos (por exemplo, empresário, líder sindical, político, administrador bancário). O sentido de sociedade refere-se à representação legal dos costumes e das forças institucionalizadas de uma economia, tais como confiança monetária e crédito, relações de trabalho e sistemas produtivos.

Neste processo dinâmico, somente parte do que está na mente dos indivíduos é externalizada. E somente parte da soma total de eventos é conhecida ou percebida pelos indivíduos. O contínuo *feedback* entre os três conjuntos de relações causais significa que o resultado geral do comportamento dos indivíduos (convencionalmente tratado como agregação) não é necessariamente a simples soma das decisões e ações de todos os indivíduos participantes do processo. Da mesma forma, o comportamento individual não pode ser tratado como consequência de um modelo simplificado geral de comportamento (HAMOUDA, 1990, p. 143, tradução nossa).

De acordo com o autor, a dinâmica histórica é um processo compassado no qual ocorrem as dinâmicas psicológica, mecânica e social. Os indivíduos são, em parte, diretamente envolvidos na criação de um fluxo de eventos e, em parte, são simples agentes num processo social ordenado. Como aspecto passivo da interação, para o autor:

De forma consciente ou inconsciente, os indivíduos são constantemente lembrados do que fazer, do que não fazer e do lugar que eles pertencem. Eles são parte de uma sociedade na qual o fluxo de todos os tipos de informação é alimentado por eles diariamente e eles se tornam, em uma certa extensão, ao menos condicionados por eles. Neste contexto, as influências sociais sobre os indivíduos são forças que contribuem para a estabilidade e a rigidez econômica e social (HAMOUDA, 1990, p. 145, tradução nossa).

Já, como aspecto ativo da interação, o autor comenta que os indivíduos não são meras máquinas, pois são dotados da faculdade de pensar. O *atual* produto dinâmico socioeconomicamente é formado pelas decisões e pelas ações de vários indivíduos na sociedade. Entretanto, o atual produto total "não é o produto total 'desejado' ou 'pretendido' ou 'o melhor possível'. O produto atual é uma noção *ex-post* e consiste na soma total de todos os eventos ocorridos na atualidade" (HAMOUDA, 1990, p. 145, tradução nossa, grifos do autor).

O autor pergunta-se por que a decisão não pode ser a melhor possível? Um motivo apontado por ele é a inexistência de um critério claro sobre o sentido de *melhor* que seja aceitável para todos os indivíduos. Outra razão é o fato de que, ainda que o melhor pudesse ser medido em termos de qualidade e de quantidade de riqueza, está presente a perda de oportunidades no processo contínuo de interação entre os indivíduos, na medida em que pode haver conflitos de interesse, informação imperfeita e poder de monopólio. Na

visão de Hamouda, numa economia sempre existem desejos não satisfeitos, resultados malsucedidos e a necessidade de aperfeiçoamento e de mudanças. O autor comenta a esse respeito que Shackle foi um dos poucos estudiosos a estudar o processo de tomada de decisão e seu cumprimento.

[...] para a consciência humana individual, o tempo não é um espaço matemático, nem um panorama histórico, mas um momento. Neste momento solitário todas as conseqüências que o tomador de decisão busca ou aceita devem necessariamente estar contidas. Estas conseqüências, portanto, devem ser experiências por antecipação imaginativa. As bases dessas antecipações podem não resultar ao indivíduo a partir de um único quadro importante livre de dúvidas ou contra-sugestões, mas tem em mente um conjunto de hipóteses diversas rivais (SHACKLE, 1990, p. 3, tradução nossa).

Zeckhauser (1987) afirma que, em sentido estrito, a ignorância ou o desconhecimento das alternativas disponíveis é justamente um caso especial de ignorância de estados de mundo. A falha em identificar alternativas, na percepção do autor, pode estar relacionada à má alocação do tempo. Segundo o autor, dentre as importantes mercadorias econômicas, o tempo é, talvez, aquela que os indivíduos alocam menos bem. Em tais circunstâncias, conforme MacFadyen e MacFadyen (1986b), devemos admitir que as preferências temporais dos indivíduos possam ser inconsistentes no tempo, envolvendo até mesmo uma tendência a desconsiderar tanto o passado quanto o futuro, de forma que as decisões envolvam contínuos arrependimentos.

Tversky e Kanheman (1986), de outra parte, utilizam o termo *enquadramento da decisão* para se referir à concepção do tomador de decisão no que diz respeito às ações, aos resultados e às contingências associadas a uma determinada escolha. "O enquadramento que um tomador de decisão adota é controlado, em parte, pela formulação do problema e, em parte, pelas normas, hábitos e características pessoais do mesmo" (TVERSKY e KANHEMAN, 1986, p. 123, tradução nossa). Portanto, é possível enquadrar um dado problema de decisão em mais do que uma maneira. Como explicam os autores, a escolha racional exige que a preferência entre as opções não seja invertida em razão das mudanças de enquadramento, mas em razão das próprias imperfeições da percepção e da decisão humana. As mudanças de perspectiva freqüentemente invertem o aparente tamanho relativo dos objetos e a atração relativa das opções. Os autores apresentam uma série de demonstrações nas quais mudanças aparentemente sem conseqüência na formulação de problemas de escolha causaram mudanças significativas nas preferências. Tal fato aponta para o conflito intertemporal. Segundo os autores,

uma característica incomum do problema do conflito intertemporal é que o agente que vê o problema a partir de uma perspectiva particular está também consciente das visões conflitantes que as perspectivas futuras oferecerão. Em muitas outras situações, os tomadores de decisão normalmente não estão conscientes dos efeitos potenciais de diferentes enquadramentos de decisão sobre suas preferências (TVERSKY e KANHEMAN, 1986, p. 137, tradução nossa).

Assim, na perspectiva da psicologia da escolha, os indivíduos que se defrontam com um problema de decisão e têm uma preferência definida:

- (i) poderiam ter uma preferência diferente num diferente enquadramento para o mesmo problema;
- (ii) estão normalmente inconscientes dos enquadramentos alternativos e de seus efeitos potenciais sobre a atratividade relativa das opções;
- (iii) desejariam que suas preferências fossem independentes do enquadramento;
- (iv) mas estão freqüentemente incertos quanto a como resolver as inconsistências detectadas.

De todo o modo, como alertam Tversky e Kanheman, tais observações não implicam que a inversão das preferências ou outros erros de escolha ou de julgamento sejam irracionais. Os autores comentam que, como em outras circunstâncias de limitação intelectual, conforme a abordagem de Simon, “a prática de agir sobre o enquadramento facilmente disponível pode, algumas vezes, ser justificada pela referência ao esforço mental exigido para explorar enquadramentos alternativos e evitar inconsistências potenciais” (TVERSKY e KANHEMAN, 1986, p. 138, tradução nossa).

Os autores propõem que os detalhes desses fenômenos sejam mais bem explicados por meio da teoria da perspectiva e pela análise do enquadramento com a noção de custo do pensamento ou da reflexão (*cost of thinking*). A abordagem da moderna teoria da escolha racional, segundo os autores, tem adotado a coerência das preferências específicas como o único critério da racionalidade, mas não oferece nenhum caminho para corrigir as eventuais inconsistências do tomador de decisão.

A consistência é um aspecto único da noção na qual se assenta o comportamento racional. Como apontado por March, a concepção comum da racionalidade também exige que as preferências ou utilidades para resultados particulares seriam preditivas de experiências de satisfação ou desprazer associadas com sua ocorrência. Então, um homem poderia ser julgado como irracional ou porque suas preferências são contraditórias ou porque seus desejos ou aversões não refletem seus prazeres ou dores. O critério preditivo da racionalidade pode ser aplicado para resolver as preferências inconsistentes e aperfeiçoar a qualidade das decisões (TVERSKY e KANHEMAN, 1986, p. 138, tradução nossa).

Conforme mencionamos anteriormente, a principal característica do comportamento econômico é que os indivíduos dependem amplamente das percepções e das interações com outras pessoas. Dessa forma, existem inúmeras possibilidades envolvendo uma ou mais percepções de amor, de sacrifício, de altruísmo, de glória, de orgulho, de cólera, de inveja, de ódio, entre outras. Segundo MacFadyen e MacFadyen (1986), o desafio para os psicólogos econômicos é construir e testar modelos que incluam esses elementos.

Os autores indicam, nessa direção, o estudo de Leibenstein, na década de 1970, como uma das críticas mais influentes ao modelo neoclássico, por meio do modelo alternativa *X-efficiency*. Para Leibenstein, o homem econômico racional é um ideal irrealista que dá peso insuficiente às limitações do processo de informação e aos motivos atuais das pessoas. Por isso, no lugar de *racionalidade global*, ele propõe um modelo de *racionalidade seletiva*. Os desvios observados entre o comportamento que ocorreriam sob o usual modelo do homem econômico racional e esse modelo mais realístico são chamados de *X-inefficiency* (MACFADYEN e MACFADYEN, 1986).

Esse breve enquadramento apresentado possibilitou-nos reconhecer a economia psicológica como uma abordagem útil no sentido da compreensão dos processos econômicos, da maneira como eles ocorrem numa dada situação e num determinado período de tempo. O objetivo básico dessa abordagem, como vimos, é elucidar as forças que estão por trás dos processos econômicos, por meio da ênfase do comportamento econômico individual adquirido. A particularidade de cada indivíduo, nesses termos, não impede que apreendamos uma sociedade sujeita a forças motivacionais similares. As novas atitudes e os novos padrões de comportamento, resultantes dos processos de aprendizagem econômica, de outra parte, contrastam com a possibilidade de eliminarmos a inconsistência de nossas escolhas por meio da dissonância cognitiva.

Por fim, considerando o nosso objeto de estudo, a tomada de decisão no ensino de graduação, dois aspectos fundamentais sobressaem-se da revisão apresentada. O primeiro deles permite-nos associar as decisões relativas ao ensino superior ao fluxo de informação disponível e ao modo como é processada e transformada na mente individual. Como um segundo aspecto, identificamos a atual escolha do curso de graduação como uma noção *ex-post* de todos os eventos ocorridos, com o tempo representando um momento da antecipação imaginativa, cujas bases não são únicas, ou livres de dúvidas, mas, sim, um conjunto de hipóteses ou alternativas rivais, como diria Shackle.

Cabe agora adaptarmos as principais contribuições da abordagem da economia psicológica, para além do modelo de racionalidade neoclássico, ao caso específico da tomada de decisão no ensino superior. No próximo capítulo, apresentamos, então, a estrutura metodológica básica que dará suporte a nossa pesquisa de campo.

CAPÍTULO 4

OS PROCESSOS DE DECISÃO NO ENSINO SUPERIOR: O DELINEAMENTO DA PESQUISA APLICADA

Ao revisarmos o processo de tomada de decisão no ensino superior a partir da teoria do capital humano, apontamos para a necessidade de irmos além da tradicional, e inegável, associação positiva entre anos de escolarização e rendimentos e do pressuposto da racionalidade instrumental neoclássica. Percebemos que fatores como incerteza e risco podem colocar em *xequê* a decisão de se prosseguir nos estudos formais, pela perda de capacidade cognitiva do indivíduo em termos de maximização da utilidade esperada, criando uma lacuna na convincente crença do investimento em capital humano por meio do ensino superior. Afinal, como já alertava Theodore Schultz, em razão da impossibilidade de prevermos com precisão a taxa de retorno esperada e o rendimento posterior com o curso superior escolhido, decidir ou escolher um curso superior implica, para além de componentes da razão, uma questão de acaso.

Nesses termos, observamos que as abordagens recentes sobre a escolha e a racionalidade tendem a se aproximar mais do *tipo real* de homem econômico, rejeitando as pressuposições da racionalidade instrumental, base da teoria do capital humano. O direcionamento dos estudos recentes aponta para as noções expandidas de ação racional, como é o caso da racionalidade calculada e da racionalidade sistêmica, das quais faz parte a abordagem da racionalidade limitada de Herbert Simon. Os próprios precursores da teoria do capital humano indicam a necessidade de reavaliarmos o conceito de racionalidade tradicional. A complexidade observada no comportamento econômico sugere, nesses termos, que devemos adotar uma concepção mais ampla de racionalidade, ao contrário da rigidez do pensamento neoclássico, além da necessidade de dedicarmos mais atenção aos detalhes do processo da escolha, de apreendermos a tomada de decisão individual e sua interação com as instituições ou com o componente social agregado.

Ainda que a abordagem da economia psicológica não esteja totalmente dissociada da noção de racionalidade neoclássica e que tenha sido aplicada basicamente em estudos experimentais, que privilegiam a racionalidade dos jogos e a racionalidade processual, noções de racionalidade calculada, as contribuições da psicologia ao comportamento econômico são extremamente úteis ao nosso intento de considerar *os detalhes* do processo de escolha do ensino superior.

Nesse contexto, apresentamos aqui algumas idéias peculiares ao processo de escolha do ensino superior, obtidos de uma breve revisão da abordagem psicológica da orientação profissional, e alguns resultados de estudos sobre a demanda ou as escolhas do curso de graduação de outros países e no Brasil. Em seguida, delimitamos o referencial teórico que norteia o nosso estudo e especificamos a sua forma operacional. Para fazer frente aos nossos objetivos, propomos uma pesquisa aplicada, por meio de *survey*, num corte temporal transversal, com alguns grupos de universitários calouros do município de São Paulo, no segundo semestre de 2001.

4.1 A ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Diferentemente do que ocorre na área das ciências econômicas, a escolha do curso de graduação constitui um ramo específico da psicologia, a área da orientação vocacional ou profissional⁴⁸. O prática do curso de graduação, nesses termos, implica o exercício de uma profissão. Ainda que tenhamos presente que nem toda escolha profissional requer a conclusão de um curso superior, assumimos que os estudantes escolhem um curso superior pensando na possível atuação profissional que lhes possibilita. Lewis et al. (1995) fazem uma conotação interessante entre as escolhas universitárias e a visão dos economistas:

⁴⁸ Convém ressaltar que, embora estejamos utilizando um mesmo plano conceitual, a identidade profissional não é sinônimo de identidade vocacional. Conforme Bohoslavsky, “a identidade vocacional expressa as variáveis de tipo afetivo-motivacional, enquanto a identidade profissional mostra a produção da ação de determinado contexto social sobre a identidade vocacional” (1975 apud SOARES, 2002, p. 31). Dessa forma, como esclarece Soares (2002), a identidade vocacional seria determinada pelos conflitos inconscientes e sua possível elaboração pelo sujeito, ao passo que a identidade profissional seria determinada pelos condicionantes socioeconômicos e políticos de uma economia ou país.

Vamos supor que pelo menos em parte você está fazendo um curso universitário porque você quer algo dele, algo para aperfeiçoá-lo; mas em que modo? Você terá aprendido que os economistas preferem tratar com tangíveis antes do que com intangíveis e, entre os tangíveis, no nosso caso a renda ao longo da vida seria o top da lista. Na média, os graduados tem uma renda ao longo da vida maior do que os não graduados. Assim, você pode não saber, mas é como se você tivesse tomado uma decisão racional sobre sua renda ao longo da vida, se a correlação positiva entre anos de educação (pelo menos neste ponto) e renda ao longo da vida se aproximasse de zero você não estaria onde está hoje. [Entretanto] Você pode não gostar de se ver dessa forma, pois está procurando, ao contrário, por crescimento intelectual e artístico, uma compreensão mais profunda ou uma sede pelo conhecimento para o seu próprio bem (LEWIS et al., 1995, p. 6, tradução nossa).

Dessa forma, nas palavras dos autores, “é mais provável que a mente econômica seja dirigida por uma mistura de motivos, o *homo economicus* e o *homo psychologicus* entrelaçados: podemos ser egoístas e generosos, normais e aspirantes, calculistas e impetuosos, ignorantes e esclarecidos” (LEWIS et al., 1995, p. 6, tradução nossa). Os autores comentam, nesse sentido, que cada indivíduo carrega sua própria bagagem, sua socialização, e pode escolher tanto algo que ele percebe e deseja quanto algo que não quer ver, daí o limite cognitivo inerente ao processo de escolha.

Examinando alguns estudos sobre orientação profissional, nesse contexto, identificamos três questões fundamentais no que diz respeito à escolha do curso superior, quais sejam: o momento de vida em que o estudante toma a decisão, o vestibular como barreira de entrada tanto na escolha quanto no ingresso no ensino superior e a influência temporal e familiar no processo de escolha.

Falando especificamente da primeira questão, destacamos que a maior parte dos estudantes escolhe o curso de graduação que deseja cursar ainda na adolescência, mais especificamente, na segunda fase da adolescência⁴⁹. Nessa fase da vida, o estudante está ainda tentando se conhecer, formando a sua identidade (LEHMAN, 1999). Conforme argumenta Soares (2002), trata-se de um período de busca de si mesmo, de crises e de questionamentos. A autora acrescenta que a fase adulta, por outro lado, pode ser identificada com a fase em que se encontra uma identidade por meio de uma profissão e de um relacionamento afetivo ou da formação de uma família.

⁴⁹ Conforme ressalta Soares (2002), a Organização Mundial da Saúde define a adolescência como o período compreendido entre os dez e os vinte anos de idade, o qual pode ser subdividido numa primeira fase, que vai dos dez aos dezesseis anos, e numa segunda fase, que vai dos dezesseis até os vinte anos de idade.

Quem é esse jovem que precisa escolher uma profissão? Nas palavras de Soares, “esse jovem está em fase de transição. De um lado, seus interesses de criança; de outro, o mundo dos adultos. Seu comportamento imaturo muitas vezes reflete que ele ainda é uma criança, outras vezes mostra-o decidido e cheio de razão como se fosse um adulto” (2002, p.20). Podemos inferir, dessa forma, que a escolha dos estudantes mais jovens apresenta uma limitação maior em termos de habilidade cognitiva e de aprendizagem, implicando maiores dúvidas e incertezas com relação ao curso superior que imaginam para si.

De outra parte, retomando a visão de Katona (1976), já mencionado anteriormente, enquanto gastos em consumo *per capita* são relevantes para determinadas estatísticas, a tomada de decisão é usualmente uma questão familiar, com adultos decidindo as formas de aquisição de habilidades. Para o autor, “as decisões sobre que tipos de habilidades, treinamento e informação adquirir determinam a extensão na qual os indivíduos participarão na sociedade e o seu crescimento econômico” (KATONA, 1976, p.39, tradução nossa). Checchi (1999), nessa direção, comenta que, embora trate, em seu modelo, da escolha individual na aquisição de instrução, essa escolha resulta de uma combinação entre projetos e aspirações familiares, recursos financeiros disponíveis e expectativas formadas em relação à potencialidade do filho. Na medida em que consideramos as decisões de idades mais avançadas, numa fase mais madura ou adulta, acreditamos que as influências familiares diminuam ou se alterem: as instituições sociais e o mercado de trabalho terão mais importância e a influência dos pais pode dar espaço à influência do cônjuge ou dos próprios filhos.

Com relação ao vestibular, processo seletivo que antecede o ingresso no ensino superior, observamos que se constitui num elemento condicionante da escolha, sobretudo se considerarmos o caso das universidades públicas, ou de cursos tradicionalmente mais demandados, como é o caso dos cursos de medicina e de direito, cuja concorrência costuma ser significativamente elevada⁵⁰. Tal fato pode representar para alguns estudantes

⁵⁰ Em nível de Brasil, os cursos de direito, de administração e de medicina comportam o maior número de inscritos no vestibular em todas as instituições do ensino superior, ainda que em proporção decrescente nos últimos anos em razão do direcionamento para novos cursos. Como exemplo, no ano de 1999, dos 3 344 273 inscritos nos vestibulares das IES brasileiras (BRASIL, 2000b), 556 404 candidataram-se ao curso de direito (16,6%), 323 291 ao curso de administração (9,7%) e 285 848 ao de medicina (8,5%). Em 2001 observamos um acréscimo de 27% no número de inscritos nos vestibulares em todo o país (BRASIL, 2002a). Dentre os 4 260 261 inscritos, 595 911 optaram pelo curso de direito (14,0%), 421 523 pelo curso de administração (9,9%) e 282 065 pelo de medicina (6,6%). No estado de São Paulo, analisando os últimos três concursos vestibulares da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST, 2002), observamos que, em função do maior número de vagas disponíveis, os cursos de medicina, de direito e de administração apresentam uma

uma barreira definitiva ao ingresso do curso escolhido de acordo com a preferência individual, gerando sentimentos de insegurança e de angústia no processo de escolha. Por esse motivo, ainda que o indivíduo tenha buscado informação e definido uma escolha que lhe possibilite o maior nível de satisfação possível, o vestibular impõe-se como uma restrição individual determinada exogenamente, ou seja, estabelece uma dependência às condições e às restrições dos outros indivíduos participantes do mesmo processo naquele momento. De acordo com Bianchetti,

[...] O vestibular não se explica em si nem por si. Ao mesmo tempo em que ele é um ato, um ponto de chegada, faz parte de um amplo processo, transformando-se em ponto de partida. Muitas coisas estão em jogo com ele e a partir dele, no plano imediato e a médio e longo prazo. Por meio dele é possível: o filho e aluno provar aos pais e professores que é capaz; os pais projetarem seus anseios íntimos não-realizados ou frustrações de que são vítimas; o vestibulando se afirmar ou se frustrar perante colegas e amigos; desencadear o processo de habilitação ao futuro ingresso no mercado de trabalho, etc. O vestibular pode, ainda, ser a porta para a realização pessoal e profissional do aluno, do filho; a porta para o status e reconhecimento social. Não poucas vezes, as pessoas se apresentam como sendo aquilo que fazem. Mas, ao mesmo tempo, uma escolha mal feita pode significar um preço alto a pagar, principalmente se essa for feita numa perspectiva encarada como definitiva, fato em si já problemático (1996, p. 72-73).

Percebemos que a escolha profissional, de outra parte, envolve uma nítida dimensão temporal, que deve ser integrada e percebida pelo jovem. Soares (2002), nesse sentido, salienta que “escolher o que se quer ser no futuro implica reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes em nossa vida até o momento e a definição de um estilo de vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar ou não realizar essas expectativas” (p. 24). Da mesma forma, a autora comenta que “o momento da escolha é um presente que irá definir um futuro a partir das referências passadas da pessoa, integradas nesse momento presente” (SOARES, 2002, p. 26). Por essa razão, o presente, nas palavras de Soares, *é passageiro, é um instante*, na medida em que ele sempre estará realizando um futuro que já foi previamente planejado. Do mesmo modo, a vivência do presente logo passa a ser passado. Essa dimensão temporal também implica a questão da urgência imposta a muitos processos de escolha.

demanda elevada, superior a vinte candidatos por vaga, e as maiores notas de corte. De outra parte, os cursos mais concorridos nos últimos concursos da Fuvest foram fisioterapia, publicidade e propaganda, turismo e jornalismo, alternadamente, chegando a ultrapassar a relação de 90 candidatos por vaga (caso do curso de fisioterapia em 2000). Nas universidades privadas, a concorrência costuma ser significativamente inferior devido a própria pulverização na oferta das instituições de ensino superior.

Apesar de ser importante um período para o amadurecimento pessoal da escolha, na realidade ela se dá determinada pelo tempo externo. O jovem é obrigado a decidir-se até a metade do ano anterior ao vestibular (ou seja, em geral entre os meses de agosto e setembro), quando ocorrem as inscrições públicas e gratuitas. Essa opção, uma vez feita, só poderá ser trocada no próximo vestibular. Na realidade, o jovem é levado a escolher qualquer curso, só para não perder a oportunidade de fazer o vestibular, e na maioria das vezes ainda não está seguro de sua escolha. Ingressando na universidade, muitas vezes acaba gostando da escolha feita e permanece nela; outras deixa o curso e tenta o vestibular novamente. Outros chegam até a formatura afirmando com frequência não ser aquela a profissão desejada, mas como começaram vão terminar (existem, com certeza, outras razões por trás desta que é a manifestada) (SOARES, 2002, p. 93).

Nessa mesma linha, portanto, observamos que "a escolha não é casual, mas determinada pela história pessoal de quem escolhe, pelas preferências e habilidades e – é claro! – pela sociedade, com seus valores, e com tudo aquilo que ela oferece, de acordo com a época" (LEHMAN, 1999, p. 9). A escolha da profissão, como ressalta a autora, é muito mais complexa: os jovens pertencentes às classes de renda mais elevadas costumavam ter três opções relevantes – médico, engenheiro ou advogado; atualmente, no contexto da revolução tecnológica e informacional, há uma variedade de novas e profícuas profissões, tornando os pais inaptos para orientarem os seus filhos. Em termos de atuação profissional, numa mesma linha, argumenta Bianchetti: “Antes, a postura radical era de que uma pessoa tinha vocação para uma determinada profissão ou estado de vida. Hoje, a tendência predominante é a de que todas as pessoas têm vocação para o trabalho, com inclinações mais abrangentes para um determinado grupo de profissões de um mesmo setor econômico-produtivo” (1996, p. 75).

Todas essas mudanças, como comenta Lehman (1999), interferem na maneira como os jovens se relacionam com a realidade, dando espaço para o sentimento de angústia originado de questionamentos do tipo: “o que ser?”, “ser à maneira de quem?”, “haverá lugar para mim?” A escolha do curso superior pressupõe uma decisão livre, mas, conforme ressalta Bianchetti, “a tão propagada liberdade de escolha apenas encobre, aparentemente, todo um conjunto de interferências, as quais, se não descobertas a tempo e trabalhadas, poderão comprometer a futura realização profissional do jovem (1996, p. 88). Nesses termos, o autor observa que a escolha individual representa apenas um filtro de um conjunto de referências socioeconômicas determinadas cultural e historicamente. Assim, “a afirmação de que ‘não houve nada que tenha influenciado particularmente’ pode ser considerada destituída de base científica, uma vez que se sabe que nenhuma decisão é

tomada ao acaso” (BIANCHETTI, 1996, p.86, grifo do autor). E a escolha feita a partir do grupo social mais próximo, como família, amigos e professores, na percepção de Lehman (1999), costuma ser uma fonte de erro se levarmos em conta que a escolha pertence ao indivíduo. Tal fato justifica o importante papel da orientação vocacional como forma de autoconhecimento. Nesse aspecto, percebemos que o indivíduo, ao escolher um curso de graduação, está escolhendo uma provável profissão,

projetando um estilo de vida, prevendo papéis sociais e profissionais que irá desempenhar. Por essa razão, a escolha implica em responsabilidade, autoconhecimento, informação, discernimento para separar o que lhe é singular e o que de forma direta e indireta pode estar interferindo na opção, decisão ou escolha (LUZ FILHO, 2000, p. 4-5).

Escolher, como argumenta Luz Filho, implica decidirmos a alternativa que nos parece melhor dentre uma série de opções. É imprescindível, assim, acrescenta o autor, que avaliemos os prós e os contras de cada possível escolha e que tenhamos consciência de que, ao optarmos por uma alternativa, deixamos de lado todas as outras. Tendo como base tais considerações, o autor desenvolveu uma pesquisa aplicada buscando investigar os principais fatores que atuam como determinantes na escolha dos cursos de graduação com maior demanda em primeira opção nos concursos vestibulares de três instituições federais de ensino superior localizadas nas capitais dos estados da região Sul do Brasil. Luz Filho (2000) pesquisou 1239 estudantes, vestibulandos e universitários. Os universitários pesquisados cursavam os três cursos mais procurados nas instituições federais de ensino superior da região Sul: direito, medicina e administração, considerados na literatura como cursos tradicionais. Os principais determinantes da escolha nesses três cursos foram a realização pessoal, a liberdade de escolha e os interesses e as aptidões dos candidatos. O autor observa:

Embora as escolhas relativas aos cursos de graduação estejam estreitamente vinculadas aos fatores que as determinam (realização profissional, interesses e aptidões), estes fatores, por sua vez, estão inteiramente impregnados de preconceitos, fantasias e falsas elaborações de perspectivas futuras (tanto em vestibulandos como em universitários). Mesmo que a compensação financeira e a influência familiar não apareçam como determinantes na escolha dos cursos de graduação com maior demanda (Direito, Medicina e Administração), verifica-se, na prática, que esses determinantes são muitas vezes decisivos na opção da futura profissão. Não obstante, muitos fatores políticos, econômicos e sociais, educacionais, familiares e psicológicos podem ser determinantes na escolha do curso de graduação e podem levar o estudante a optar por caminhos diversos àqueles pretendidos (LUZ FILHO, 2000, p. 183).

As conclusões do autor sugerem que pode haver inconsistência entre o comportamento declarado da escolha e os fatores que efetivamente a determinam. Fatores evidentemente determinantes costumam ficar *mascarados*. Por isso, reiteramos a percepção do autor de que o que pode ser determinante é muito *relativo, contextual e situacional*.

Primi et al. (2000), de outra parte, apresentam um inventário baseado num modelo de *indecisão profissional* baseado nas *teorias de tomada de decisão*⁵¹. Os autores tratam da maturidade vocacional como o produto de um processo que se dá ao longo do desenvolvimento individual e por meio do qual a pessoa vai construindo uma definição sobre *o que quer* e *o que pode fazer na vida* em termos profissionais. Como parte integrante do seu desenvolvimento geral, essa maturidade individual, como ressaltam os autores, depende da integração de várias experiências de vida que precedem o momento da escolha profissional. Dentre os fatores que influenciam ou afetam esse desenvolvimento, os autores identificam dois grupos: o primeiro, o dos microssistemas desenvolvimentistas importantes na vida do indivíduo, que são o contexto educacional e o contexto familiar; o segundo, o dos aspectos afetivos, intelectuais e sociais do indivíduo, tais como a dependência emocional, a falta de motivação, problemas relacionados ao autoconceito, rigidez de pensamento e raciocínio infantil, pouca percepção prática relativamente à profissão e carreira. Dentre os fatores primários, hierarquicamente agrupados, que contribuem para a indecisão profissional dos estudantes pesquisados estão, a insegurança e a falta de informação, a ênfase na busca de prestígio e de retorno financeiro, a imaturidade para a escolha e os conflitos com pessoas influentes.

A abordagem psicológica da escolha profissional, como podemos ver, confirma a visão da racionalidade de Simon ao considerar os limites impostos ao indivíduo em termos da capacidade de processar a informação obtida, normalmente incompleta, e da influência do meio social no comportamento individual. Ao escolher o curso superior que o habilita a desenvolver uma profissão no futuro, o estudante, provavelmente, não está maximizando, mas, sim, buscando satisfação, ou, simplesmente, tentando atingir um mínimo aceitável. Dessa forma, “por não acreditar em uma única escolha, nem na escolha certa para o restante da vida, é importante entendermos, então, como se faz a ‘melhor escolha possível

⁵¹ Os autores entrevistaram 227 alunos (da 8ª série e 2º e 3º anos do segundo grau) de uma escola estadual e uma escola particular do município de Campinas (SP), por meio da aplicação de um questionário.

para aquele momento em determinadas condições” (SOARES, 2002, p. 39, grifos da autora). A escolha profissional, nesses termos, como salienta Soares, não é única e definitiva, mas uma escolha possível resultante de determinadas possibilidades e contingências.

4.2 AS EVIDÊNCIAS DAS ESCOLHAS UNIVERSITÁRIAS EM NÍVEL MUNDIAL

Ao longo do nosso estudo mencionamos diversas vezes a expressão “ensino superior”. Neste ponto, é importante explicar que, em muitos estudos, ensino superior tem um sentido amplo, sendo utilizado para fazer referência a todo o tipo de escolarização posterior à escola secundária. No Brasil, o ensino superior é precedido pelo atual ensino médio, antigo ensino de segundo grau, o qual permite que o estudante escolha um ensino de formação geral ou de formação técnica ou profissionalizante. O ingresso no ensino superior prevê a passagem por um processo seletivo, normalmente o vestibular, atualmente com a possibilidade, ainda pouco expressiva, de outras modalidades de acesso, como é o caso do Exame Nacional de Cursos, o Enem.

Já, no caso norte-americano, por exemplo, o ensino secundário está representado pela *high school*, que vai da 9ª à 12ª ou da 10ª à 12ª série escolar, e envolve diversas disciplinas, além da obrigatoriedade para as disciplinas de inglês, de matemática, de ciências e de estudos sociais. Depois da *high school*, os estudantes decidem ir ao *college* (faculdade) ou a uma *university* (universidade), que dá o direito a uma graduação como *associate* – quando o aluno completa um programa numa carreira específica, ou como *bachelor* – quando o aluno completa um programa universitário (HUME, 2002). A admissão tanto no *college* quanto na universidade prevê um sistema de pontuação ou de graduação sobre os cursos realizados anteriormente.

No Canadá o sistema é semelhante ao norte-americano, sendo que o *college* está direcionado às áreas técnica, vocacional e geral – cujos créditos podem ser transferidos para a universidade, na qual o grau de bacharel é obtido depois de três ou quatro anos de estudos integrais (ASSOCIATION..., 2002). O sistema de ensino japonês assemelha-se ao americano e ao canadense. Já, na maior parte do sistema europeu, no qual se baseia o nosso sistema de ensino, o ensino universitário pode ser acessado depois de 12 ou 13 anos de escolarização. Como podemos notar, o ingresso num *college* implica um processo semelhante àquele da tomada de decisão na universidade e diversos estudos sobre tal

escolha podem ser úteis quando buscamos reconhecer a realidade da escolha do curso universitário.

Feitas as devidas ressalvas, apresentamos alguns resultados de estudos sobre as escolhas do ensino superior em nível mundial. A maior parte deles contempla os aspectos econômicos envolvidos na escolha, sobretudo em termos dos rendimentos individuais e das perspectivas no mercado de trabalho.

Inicialmente, identificamos o estudo de Berger (1988), que utiliza dados da *National Longitudinal Survey of Yong Men*, dos Estados Unidos, para examinar a relação entre os ganhos futuros previstos para cinco áreas amplas de estudo (*Business*, Artes livres, Engenharia, Ciências e Educação) e as escolhas dos estudantes do *college major*, uma espécie de ciclo básico no ensino superior brasileiro. Os resultados obtidos pelo autor indicam que, mantendo o *background* familiar constante, os indivíduos preferem escolher *majors* que oferecem maiores fluxos de rendimentos futuros ao invés daqueles com rendimentos iniciais maiores no momento da escolha. Segundo Berger, tal resultado reforça a visão de que os indivíduos consideram o fluxo de rendimentos futuros quando fazem investimentos em educação e muda a noção de que os indivíduos escolhem um campo de estudos de maneira míope.

Montmarquette et al. (2002), por sua vez, investigaram os determinantes da escolha do *college major* no Canadá, no final dos anos 1980, computando uma variável particular de rendimentos esperados para explicar a probabilidade na qual o estudante escolherá uma especialização específica entre quatro áreas de concentração. Os autores concluem que a variável *ganhos esperados* é essencial na escolha de um *college major*, ainda que existam diferenças importantes no impacto observado por gênero e por raça.

Tomando-se como exemplo o caso da escolha do ensino superior japonês, conforme estudo de Ono (2000), observamos um processo de seleção acirrado anterior à frequência do *college*. No nono nível, que marca o último ano da escola média no Japão, o estudante deve decidir se avança nas *high schools* gerais, que conduzem ao ensino superior, ou nas *high schools* vocacionais, que conduzem ao emprego. Segundo o autor, essa decisão não se restringe a uma escolha binária, mas a um conjunto mais complexo de escolhas nas quais as próprias *high schools* gerais são claramente classificatórias: a colocação no ranking das *highs schools* possibilita melhores oportunidades no ensino superior. Dessa forma, os estudantes que cursam as *high schools* vocacionais ou aquelas gerais de categoria mais inferior são praticamente eliminados da competição posterior para o ensino superior.

Por isso, “a posição ou categoria da *high school* é, portanto, um componente integral da trajetória institucional e desempenha um papel instrumental no processo de estratificação educacional no Japão” (ONO, 2000, tradução nossa). Segundo Ono (2000), para a maior parte dos estudantes japoneses, as *high schools* vocacionais são escolhas de segunda opção, e a tendência observada nos últimos anos é de uma queda não só no *status*, mas também na qualidade dos seus estudantes, o que pode ser explicado pelo fato de que essas escolas têm atraído uma parcela significativa de estudantes provenientes de famílias de baixa renda. De outra parte, ao estabelecer um comparativo com o sistema americano, Ono argumenta que a competição no sistema japonês ocorre entre as escolas, ao passo que, nos Estados Unidos, ocorre dentro das escolas. Outro fato apontado pelo autor é que no Japão há uma tentativa de minimizar as expectativas irrealistas entre os estudantes, ao passo que nos Estados Unidos elas são desconhecidas até os últimos anos da *high school*.

Considerando especificamente as expectativas dos estudantes em relação ao mercado de trabalho, o estudo de Gendron (2000) investiga até que ponto, no padrão da teoria do capital humano, uma incerteza crescente sobre os rendimentos futuros e sobre o panorama e as perspectivas do emprego levam a uma redução tanto no treinamento quanto na demanda por educação, pois os retornos ao investimento cairiam nesse contexto. Segundo o autor, tal evidência não estaria ocorrendo na França: a alta taxa de desemprego observada nos anos 1990, ao invés de desencorajar os estudantes a prosseguir seus estudos, tem levado, sim, a uma crescente demanda por educação especializada, do ensino pós-secundário profissionalizante (como o *University Diploma of Technology* – DUT e o *Advanced Technician’s Certificate* – BTS) ao ensino superior.

Gendron questionou-se sobre a possibilidade de a demanda por educação, num contexto de empregos racionados, depender mais de uma escolha simples de alocação ótima de recursos, motivada por benefícios financeiros, ou de uma decisão sequencial estratégica, que envolve a percepção da situação de escassez de emprego e de segmentação nos mercados, como é o caso das barreiras impenetráveis entre posições no mercado de trabalho. O autor destaca, nesse sentido, que a abordagem do capital humano é insuficiente para explicar o acréscimo da demanda de educação posterior. No contexto de escassez de emprego e de empregos racionados, a demanda por educação é mais dependente de uma decisão sequencial estratégica do que de uma simples escolha de alocação ótima dos recursos. Isso significa que, ao defrontar-se com *adversários*

originados da oferta de trabalho de graduados com o mesmo perfil, o indivíduo investe ainda mais em educação.

Do mesmo modo, observamos que essa decisão pode ilustrar o comportamento de um indivíduo inteirado com a realidade, que sabe como agir e reagir de acordo com a evolução desse ambiente, apelando tanto para o cálculo racional quanto para o raciocínio cognitivo. Por meio da flexibilidade possível com a visão estratégica, conforme argumenta o autor, a decisão sequencial permitirá tanto reduzir a incerteza quanto ir ao encontro das condições de grau ótimo. As estratégias econômicas, desse modo, de acordo com Gendron, estão ligadas a uma situação intermediária, na qual a situação não é nem determinística nem completamente errática, mas pode ampliar a habilidade do estudante em aprender.

Assim, a demanda por educação, representada pelo fenômeno da educação adicional, tem de ser distinguida de uma simples decisão individual para a alocação ótima de recursos, como postulado na abordagem do capital humano padrão, pelo fato de que a ação decisional subjacente poderia implicar, também, a capacidade cognitiva de decompor a utilidade do problema e do tratamento da informação. Considerado como um todo, e motivado pela incerteza, o comportamento da educação adicional faz sentido e poderia tornar-se uma escolha ótima em uma abordagem de decisão sequencial (GENDRON, 2000, p. 12, tradução nossa).

Rochat e Demeulemeester (2001), de outra parte, enfatizam que as virtudes do *laissez-faire* na esfera das escolhas educacionais, nos dias atuais, parecem ser dúbias se olharmos para as aparentemente irracionais preferências dos estudantes por áreas de baixa demanda no mercado de trabalho. Os autores tentam dar suporte empírico para a tese de Mingat e Eicher, apresentada no início dos anos 1980, a qual sugere que os estudantes, ao escolherem um curso superior, não levam em consideração apenas os retornos econômicos esperados, mas também suas oportunidades de sucesso acadêmico. Rochat e Demeulemeester argumentam que, se assumirmos que as orientações de maior remuneração são também as de maiores riscos e que os estudantes mais pobres dão maior peso ao componente risco em relação aos mais ricos, pode-se reconciliar racionalidade econômica com desigualdade no mercado de trabalho. Os autores comentam sobre a existência de um intenso debate na Europa Ocidental quanto à eficiência e à equidade dos sistemas de ensino superior, fato que estaria pressionando reformas em diversas economias abertas, como no Reino Unido, na Alemanha e na França. Como relatam os referidos autores, além de serem vistos como inábeis às transformações em grande escala na

economia atual, esses sistemas são acusados de serem extremamente custosos aos contribuintes em geral, na medida em que beneficiam as famílias de maior nível aquisitivo, sobretudo se levarmos em conta o período de intensa restrição orçamentária por ocasião da agenda da União Européia quanto ao Tratado de Maastricht. Uma outra crítica, referenciada por eles, recai sobre o enorme custo financeiro envolvido no sistema devido a um enorme desperdício interno associado às altas taxas de evasão.

Muitos jovens estão participando do ensino universitário (alguns autores apontam mesmo para o perigo da super-educação) e ao mesmo tempo em orientações vocacionais e técnicas superiores. [...] A maior parte das profissões demandadas pela economia (incluindo as engenharias e as ciências da computação na universidade) são menos freqüentemente escolhidas do que as das ciências humanas e sociais, ainda que as últimas não ofereçam muitas oportunidades ocupacionais (ROCHAT e DEMEULEMEESTER, 2001, p. 16, tradução nossa).

Nesse contexto, os sistemas de ensino superior são criticados por seus péssimos desempenhos em fornecer as habilidades necessárias à economia, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Os autores questionam-se, então, sobre o grau de racionalidade econômica incorporado nas escolhas dos estudantes e, portanto, sobre a sustentabilidade do sistema *laissez-faire*. Para eles, as ineficiências que podemos observar tanto no mercado educacional quanto no de trabalho podem não estar associadas, necessariamente, à irracionalidade dos estudantes.

Na verdade, os estudantes poderiam ser ao mesmo tempo perfeitamente racionais e apesar de tudo decidir escolher profissões aparentemente de baixo-retorno (como Humanidades, Artes ou Educação na Europa). O peso do *background* social dos estudantes, em outras palavras, considerações de equidade, podem explicar particularmente tais escolhas de orientação aparentemente "ruins" (ROCHAT e DEMEULEMEESTER, 2001, p. 16, tradução nossa, grifo dos autores).

Os autores confirmam a tese de Mingat e Eicher de que os estudantes operam em um *trade-off* entre componentes de risco e de retorno da escolha da profissão. Isso porque, se assumirmos que as orientações com as mais altas taxas de retorno são também as mais difíceis e que os estudantes provenientes de *backgrounds* socioeconômicos mais pobres são também mais avessos ao risco, os estudantes menos privilegiados escolherão as orientações de menor risco e, portanto, as de menor remuneração. Assim, as ineficiências observadas no mercado de trabalho poderiam ser compatíveis com o comportamento individual racional. Rochat e Demeulemeester salientam ainda que poderíamos avançar numa explicação muito semelhante para a questão da habilidade, que, em suas visões, é outra fonte de restrição importante para a livre escolha do curso. Nesse sentido, algumas

matérias seriam academicamente menos demandáveis, ou seja, menos difíceis do que as técnicas: para o estudante que tem menor habilidade, as primeiras seriam preferidas; eles podem sentir que não são suficientemente hábeis de modo a serem bem-sucedidos. Na visão dos autores, os resultados desse tipo de investigação seriam extremamente importantes em termos de planejamento, como a introdução de medidas corretivas para o problema da equidade.

Tais evidências levam os autores a acreditar que o conhecimento dos estudantes pode ser totalmente parcial no momento do ingresso na universidade. Ainda que os estudantes mantivessem um grau considerável de informação sobre o mercado de trabalho, a extensão de sua influência na estruturação das preferências dos estudantes ainda é uma questão que permanece em aberto, pois os estudantes podem utilizar incorretamente esse fluxo de informações.

No Brasil, poucos são os estudos que tratam dos processos de decisão no ensino superior, os quais se concentram nas áreas da psicologia, da educação ou da sociologia, conforme já indicamos na primeira seção. Incluímos aqui o estudo pioneiro de Pastore e Peroza (1971)⁵², intitulado “O estudante universitário em São Paulo”, que se baseou numa investigação de todas as escolas superiores do estado de São Paulo, as quais, no final de 1969, tinham estudantes cursando a terceira série em diversos graduações. O objetivo do trabalho era caracterizar as aspirações e as percepções quanto à carreira universitária dos estudantes por meio de um vasto número de variáveis socioeconômicas. A pesquisa relata os resultados de uma amostra de 7 127 alunos presentes⁵³ na terceira série, ou terceiro ano letivo, dos diversos cursos de graduação de todo o estado, que responderam a um questionário. Os autores concluem, dentre as diferentes observações relativas à aspiração e à percepção de carreira dos estudantes pesquisados, que a maioria: (i) declarou ter optado pelo curso por vocação (68% dos alunos entrevistados); (ii) declarou-se satisfeita com a profissão que escolheu (80% dos alunos entrevistados); (iii) considera as oportunidades de

⁵² Pesquisa integrando uma série de estudos patrocinados pela Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo sobre o ensino superior no estado, que deu seqüência a uma primeira análise sobre as condições de funcionamento de todas as escolas de nível superior do estado de São Paulo no período entre 1940 e 1968.

⁵³ Em razão de limitações da pesquisa aplicada, os autores consideraram somente os alunos presentes e não os alunos matriculados nas séries escolhidas, tendo em vista a dificuldade de contar com a freqüência total das classes.

trabalho regulares ou péssimas; (iv) pretende trabalhar como assalariada depois de formar-se (80% dos participantes).

O trabalho de Sampaio (2000), mais recentemente, teve como objetivo mapear as redes de sociabilidade dos universitários. Os aspectos relativos aos estudos e ao futuro profissional dos universitários faziam parte de uma estrutura de análise mais ampla, que buscou identificar como eles costumavam se divertir, como tratavam de política, de sexualidade, de drogas e da relação familiar. A autora selecionou cursos representativos de carreiras tidas como tradicionais, modernas e recentes. A pesquisa totalizou 2 226 universitários matriculados no terceiro ano, distribuídos em três instituições de ensino superior públicas e dezessete privadas, que responderam a um questionário que tratava de diferentes aspectos da vida dos estudantes, tais como dados pessoais, dados socioeconômicos da família, se trabalhava ou não, questões relativas à escolha do curso e da instituição de ensino, opiniões sobre relacionamento com os colegas, entre outros. Os principais resultados dessa pesquisa, juntamente com a de Pastore e Peroza (1971), serão retomados mais adiante, considerando, é claro, as devidas limitações do universo amostral.

Os poucos estudos identificados, entretanto, nos remetem a novas possibilidades de enquadramento dos processos de escolha do curso de graduação. Por um lado, observamos que o fluxo de rendimentos futuros ou de ganhos esperados parece centralizar as forças motivacionais que formam as preferências individuais. De outro lado, percebemos que o surgimento de expectativas irrealistas com relação à escolha pode ser amenizado com uma visão flexível ou com ações estratégicas no processo de tomada de decisão. Tais constatações indicam, num contexto de racionalidade mais amplo, que as escolhas de baixo retorno não implicam, necessariamente, comportamento irracional.

4.3 O ARCABOUÇO TEÓRICO

Para fazer frente ao objetivo geral do presente estudo, que pretende examinar os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo, e tendo em vista as limitações evidenciadas tanto pela teoria do capital humano quanto pela abordagem de racionalidade neoclássica, adotamos as principais concepções da abordagem da economia psicológica ou da racionalidade comportamental.

Nesse sentido, considerando nossa capacidade limitada de investigação, não utilizamos os modelos de racionalidade calculada e processual normalmente utilizados nos estudos recentes sobre a tomada de decisão, predominantemente experimentais. Dentre as

diferentes concepções de racionalidade alternativas ao paradigma neoclássico, privilegiamos a abordagem de racionalidade sistêmica, por ser mais uma interpretação do comportamento e não uma previsão do mesmo. E, dentro da abordagem sistêmica, focalizamos a abordagem da racionalidade posterior, ou seja, ao invés de analisar uma determinada situação *a priori*, tratamos da interpretação da ação depois de ela ter ocorrido.

Procuramos apreender, nessa linha, os processos de tomada de decisão no ensino superior como uma forma de busca de informação e sua interação com a motivação e o comportamento econômico individuais, as instituições sociais e o comportamento social agregado, conforme o modelo sugerido por MacFadyen e MacFadyen (1986), apresentado no capítulo anterior. Enquanto análise *ex post* da tomada de decisão, procuramos identificar as percepções e avaliações dos universitários que ingressaram recentemente no ensino superior, considerando as suas experiências passadas e suas atitudes em relação ao futuro, tendo com base o fluxo de informação disponível. O esquema conceitual básico sobre a tomada de decisão ou escolha do ensino superior que utilizamos enquanto pesquisa aplicada pode ser visualizado na Figura 4.

Fonte: primária.

Figura 4 Modelo conceitual utilizado para a análise do processo de tomada de decisão no ensino superior.

Como podemos observar, assumimos que o estudante, bem como o processo de tomada de decisão, está condicionado tanto pelas instituições⁵⁴ sociais quanto pela sua condição socioeconômica. Focalizamos o processo de tomada de decisão no ensino superior, ou seja, a conexão entre o estudante e o curso superior escolhido, por meio de seis fatores principais, quais sejam, a escolha do curso de graduação no tempo, as dúvidas e as incertezas, o ingresso no curso no tempo, o nível de informação utilizado, as situações e as instituições de influência e a antecipação imaginativa (como vê o futuro). O curso escolhido, que representa o resultado desse processo ou a variável dependente do modelo, pode ser enquadrado posteriormente pelo estudante como uma situação de certeza e satisfação ou como uma situação de incerteza e insatisfação.

Nesses termos, as principais hipóteses que norteiam nossa investigação são:

- os universitários enfrentam um grau elevado de incerteza no momento de decidirem qual o curso de graduação frequentar;
- os universitários não costumam estar voltados para o futuro;
- os universitários, no momento da decisão, são influenciados sobretudo pela família e pelos amigos.

Tais suposições apóiam-se, por um lado, na concepção dos limites da racionalidade comportamental, no sentido da existência de muita informação para ser computada ou avaliada de forma a visualizar o curso que mais lhe dará satisfação no futuro. Por outro lado, acreditamos que os universitários não costumam tomar as decisões isoladamente: eles são influenciados por diferentes *instituições* – como a família, a escola, os amigos, os profissionais da área – e por *situações* cotidianas – como o resultado da orientação ou teste vocacional, a adequação ao emprego, atividades ou função que exerce na atualidade, as oportunidades no mercado de trabalho, a possibilidade de ascensão financeira, entre outras.

Nosso intento é estabelecer padrões de comportamento comuns entre diferentes indivíduos e diferentes instituições e situações, sugerindo padrões gerais de comportamento, ao invés da simples soma do comportamento de todos os integrantes da pesquisa. Para tanto, nosso estudo concentra-se em quatro grandes grupos ou categorias de variáveis, conforme podemos ver no Quadro 3.

⁵⁴ Adotamos a noção de instituição como qualquer associação ou organização, formal ou informal, que caracteriza as relações sociais.

Variáveis destinadas à identificação do curso de graduação escolhido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nome do curso ▪ IES pública ou privada
Variáveis destinadas à caracterização socioeconômica do universitário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gênero ▪ idade ▪ estado civil ▪ situação na unidade familiar ▪ renda ▪ condição no mercado de trabalho ▪ estudos de 1º Grau ▪ estudos de 2º Grau ▪ modalidade de 2º Grau concluído ▪ escolarização do pai ▪ escolarização da mãe
Variáveis ligadas à condição acadêmica do estudante em relação ao curso que frequenta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ semestre que está cursando ▪ auxílio institucional ▪ primeira graduação
Variáveis destinadas à caracterização do processo de escolha em si	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a escolha no tempo ▪ dúvidas e incerteza ▪ início da graduação no tempo ▪ preparação para o vestibular ▪ nível de otimização ▪ processo de busca de informação ▪ influência das diferentes instituições na escolha ▪ influência de diferentes situações na escolha ▪ imaginação e futuro ▪ prática da formação (mercado formal e informal) ▪ certeza

Fonte: primária.

Quadro 3 Categorias e variáveis investigadas no estudo.

Essas variáveis foram operacionalizadas por meio de um questionário (ver modelo no Anexo 1), que foi aplicado aos alunos durante o horário de aula, conforme especificamos mais adiante. A primeira categoria de variáveis identifica o *curso de graduação escolhido* e se é pertencente a uma *instituição pública* ou a uma *instituição privada*. A segunda categoria compreende as variáveis *gênero*, *idade*, *estado civil*, *situação na unidade familiar*, *renda*, *condição no mercado de trabalho*, *estudos de primeiro grau*, *estudos de segundo grau*, *modalidade do curso de segundo grau concluído*, *escolarização*

do pai e escolarização da mãe. A terceira categoria abrange as variáveis *primeira graduação, semestre que está cursando, auxílio institucional e preparação para o vestibular.* A última categoria envolve as variáveis *escolha no tempo, dúvidas e incerteza, início da graduação no tempo, nível de otimização, processo de busca de informação, influência das diferentes instituições na escolha, influência das diferentes situações na escolha, imaginação e futuro, prática da formação e certeza.*

4.3.1 Variáveis destinadas à identificação do curso de graduação escolhido

Nome do curso. Com a identificação do *nome do curso* podemos, na verdade, identificar o resultado do processo de escolha. Portanto, tratamos de uma variável dependente. Supomos, dessa forma, que a escolha pelo curso de medicina seja diferente da escolha pelo curso de engenharia, e assim por diante.

Instituição pública ou privada. A literatura especializada costuma relatar diferenças não só entre a definição organizacional quanto a instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, mas, sobretudo, entre os alunos que freqüentam essas diferentes instituições. Costuma-se relacionar os alunos que estudaram em escolas privadas e que provêm de classes de renda mais altas e o ingresso em instituições públicas e alunos que estudaram anteriormente em escolas públicas e que pertencem a classes de renda mais baixas e o ingresso em instituições privadas. Essas diferenças tendem a aparecer no *background* familiar e representam uma possível correlação com variáveis ligadas ao processo de escolha do universitário.

Existe uma suposição generalizada de que o ensino superior privado se volta para o atendimento de estudantes provenientes de famílias com renda e ambiente cultural mais modestos, os quais, tendo sempre cursado escolas públicas, teriam menos vantagens no ingresso em cursos oferecidos em universidades estatais, em geral consideradas mais seletivas. Por sua vez, os jovens com situação econômica e cultural mais privilegiada realizariam trajetória inversa, ocupando as vagas das instituições públicas e gratuitas (SAMPAIO, 2000, p. 247).

4.3.2 Variáveis destinadas à caracterização socioeconômica do universitário

Gênero. Ainda que não existam motivos aparentes para diferenças significativas entre escolhas de homens e mulheres, utilizamos a variável *gênero* (masculino/feminino) de forma a identificar possíveis diferenças no processo de escolha.

Idade. Supomos que a variável *idade* implique padrões de comportamento diferenciados, sobretudo se levarmos em consideração as escolhas nas faixas mais baixas,

como no período da adolescência, como já foi mencionado anteriormente. Como alerta Besson (1995a),

a idade é uma variável perigosa: sua eficácia reside no fato de ela sintetizar o efeito de um grande número de outras variáveis a ela correlatas: a inserção social e profissional, o estado civil, a renda, o investimento em equipamentos domésticos, etc. Quando consideramos os comportamentos de geração a idade nos permite estratificar a população em subpopulações relativamente homogêneas. A idade é, assim, uma variável estatisticamente explicativa cujo poder analítico é pequeno. Estamos diante de uma variável aparentemente quantitativa (a idade é medida em anos) que é de fato qualitativa e indica (muito confusamente) comportamentos e atitudes (p. 213).

Estado civil. A variável *estado civil* (solteiro, casado, viúvo, separado ou divorciado) funciona mais como uma convenção na identificação e nos serve como complementação às variáveis *idade* e *situação na unidade familiar*.

Situação na unidade familiar. Buscamos identificar se o indivíduo é o principal responsável pelo seu sustento ou de outras pessoas (chefe), se ele contribui parcialmente para o sustento da família ou de outras pessoas, ou se é dependente, ou seja, se recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.

Renda. Essa variável, classificada em faixas de salários mínimos⁵⁵, tem o intento de identificar as condições socioeconômicas dos indivíduos e, juntamente com a *situação na unidade familiar* e a *condição no mercado de trabalho* (se o universitário só estuda, se só estuda e é bolsista de iniciação científica, se trabalha e estuda e, ainda, se trabalha e estuda mas estava desempregado no momento da pesquisa), permite estabelecermos relações do tipo renda mais elevada, possibilidade de o universitário, que normalmente depende da ajuda financeira da família, dedicar seu tempo integralmente à atividade acadêmica; ou, por outro lado, renda mais baixa, necessidade de estar no mercado de trabalho para o seu próprio sustento e/ou de outras pessoas além do próprio financiamento dos estudos. Dados complementares servem para termos noções sobre o mercado de trabalho em que o universitário, quando for o caso, está inserido, tais como *jornada* (horas trabalhadas semanalmente), *setor de atividade* (agricultura, indústria, comércio e serviços), *o regime da ocupação principal* (se empregado do setor privado, se servidor público, se empresário, se microempresário ou se é profissional liberal ou autônomo sem vínculo de

⁵⁵ No pré-teste já identificamos que as respostas apontavam para classes mais elevadas de renda. Optamos por limitar o valor *acima de 20 salários-mínimos* de forma a não inibir ou constranger o estudante pesquisado.

emprego), o *nível de seu cargo ou função*, quando for servidor ou empregado (executivo, supervisor, técnico ou operacional e auxiliar ou de apoio), e a *idade em que começou a trabalhar de forma remunerada*.

Estudos de primeiro grau. Com essa variável buscamos identificar se o estudante realizou a maior parte de seus estudos de primeiro grau (de primeira a oitava série) em escola pública ou privada.

Estudos de segundo grau. Da mesma forma que na variável anterior, buscamos identificar se o universitário realizou a maior parte de seus estudos de segundo grau (ou ensino médio) em escola pública ou particular. Essas duas variáveis se associam ao que havíamos mencionado na variável *instituição pública ou privada* e, juntamente com as variáveis *renda* e *situação na unidade familiar*, poderão sugerir correlações significativas.

Tipo de curso de segundo grau concluído. Observando se o aluno cursou o segundo grau ou ensino médio num curso regular de educação geral, num curso técnico-profissionalizante ou num curso de preparação para o magistério, podemos fazer uma associação com a variável dependente relativa ao curso de graduação escolhido. Nesse sentido, podemos associar, por exemplo, universitários que tenham feito o segundo grau em magistério e tenham escolhido cursos da área de licenciatura, ou universitários que tenham feito curso técnico na área contábil ou em eletrônica, e escolham a área de ciências contábeis ou engenharia, respectivamente, de forma a dar continuidade à sua carreira.

Escolarização do pai e escolarização da mãe. As variáveis escolarização do pai e escolarização da mãe estão presentes na maior parte dos estudos ligados ao retorno do investimento em educação, caso analisado na teoria do capital humano. As hipóteses e os resultados mais frequentes são de que existe uma correlação positiva entre nível de escolarização dos indivíduos e o nível de escolarização de seus pais (ANTONELLI e CAINELLI, 1998, COLUSSI, 1997, CHECCHI, 1998, MINCER, 1993); apontam, ainda, que nessa correlação positiva a escolarização da mãe costuma ser mais elevada.

4.3.3 Variáveis ligadas à condição acadêmica do estudante em relação ao curso que frequenta

Semestre que está cursando. Em termos do processo de escolha do curso de graduação, poderá haver uma diferença entre os alunos que recém ingressaram e os que já

finalizaram um semestre de estudos do ponto de vista da interação e da informação adquirida no período.

Auxílio financeiro institucional. Supomos que a existência de auxílio financeiro institucional, além do próprio ou da família, seja um fator que influencie no processo de tomada de decisão, ou, em outros termos, seja uma variável interveniente.

os pacotes de ajuda financeira, incluindo-se os empréstimos, raramente cobrem todas as despesas da universidade, de forma que deve se recorrer aos recursos financeiros das famílias dos estudantes para atender a pelo menos parte dos custos. Diante desse fato, não é surpreendente que, mantendo-se os outros fatores constantes, os estudantes de famílias relativamente abastadas tenham mais possibilidades de ir à universidade. Por exemplo, 44% dos estudantes de alta capacidade procedentes de famílias de baixas rendas se matriculam em universidades de quatro anos, enquanto as cifras comparáveis para os estudantes de alta capacidade com famílias relativamente abastadas são de 74%. Ademais, de 1974 a 1984, quando a ajuda financeira aos estudantes procedentes de famílias de renda mais baixa elevou-se mais lentamente do que as mensalidades e mais lentamente do que a ajuda financeira aos estudantes de renda mais alta, a proporção dos estudantes universitários de origem mais modesta decaiu (EHRENBERG e SMITH, 2000, p. 327).

Primeira graduação. Uma vez que existe a possibilidade de que os alunos pesquisados já tenham iniciado, e até mesmo concluído, outro curso de graduação, supomos que essa variável intervenha não só no grau de informação associado ao processo de escolha, como também esteja associada ao grau de incerteza observado no mesmo.

4.3.4 Variáveis destinadas à caracterização do processo de escolha em si

Escolha no tempo. Conforme salientamos anteriormente, as escolhas ocorrem num determinado período de tempo. Procuramos identificar em que momento os indivíduos decidem o curso de graduação, de forma a contemplar diferentes processos de escolha. Supomos que alguns indivíduos já pensam no curso que irão escolher ainda nas séries iniciais da escola, no primeiro grau, mas que a maior parte decide no último ano do ensino médio ou segundo grau ou às vésperas da inscrição no concurso vestibular.

Dúvidas e incerteza. Supomos que o indivíduo, ao deparar-se com a necessidade de escolha, frente ao grau de informação limitada de que dispõe, apresentará dúvidas e incerteza. Caso tiver certeza, supomos que o estudante opte por um único curso e, na medida em que o grau de incerteza for aumentando, ele irá optar entre dois ou mais cursos de uma mesma área do conhecimento e entre dois ou mais cursos de áreas totalmente diferentes, consecutivamente.

Preparação para o vestibular. Normalmente, os cursos mais concorridos, como é o caso de alguns cursos tradicionais (medicina, odontologia, direito), induzem a uma maior preparação em termos de conteúdos específicos. Algumas escolas dispõem da modalidade "terceirão", baseada na ênfase nos conteúdos preparação para o vestibular no último ano do ensino médio. De outra parte, os alunos têm a possibilidade de ingressar em escolas preparatórias para o vestibular, os cursos pré-vestibulares (cursinhos), durante um período suficiente para garantir o ingresso nas IES. Supomos que, se a escolha já está definida, o aluno buscará derrubar todas as barreiras de ingresso possíveis para colocar em prática sua decisão. Por outro lado, a dificuldade de acesso poderá conduzir a uma mudança de curso, que, na concepção do estudante, funcionará como uma alternativa *second best*.

Início da graduação no tempo. Supomos que nem todo estudante prossegue seus estudos ao término do ensino médio ou de segundo grau, diretamente com o início do curso superior. Esse intervalo de tempo entre as duas modalidades de ensino poderá influenciar de modo diferente a escolha. Como exemplo, sabemos que muitos estudantes, na impossibilidade de prosseguir os estudos, entram diretamente no mercado de trabalho e só retornam quando a condição financeira passa a ser mais favorável. Da mesma forma, essa variável fornece subsídios para diferenciar as escolhas dos adolescentes e dos adultos.

Nível de otimização. Com essa variável buscamos verificar se *o curso que o estudante idealizou e escolheu é realmente o curso que ele está freqüentando* no momento em que está sendo pesquisado. Dessa forma, poderemos comparar escolhas de primeira opção, a melhor escolha, mais próxima da otimização, e as *second best*, em maior ou menor grau. Prevemos como resposta, ainda, a possibilidade de o estudante já ter iniciado o curso que tinha como primeira opção e ter concluído, ou ter iniciado e percebido que não fora a escolha ideal, abandonando, assim, o curso anterior.

O processo de busca de informação. Buscamos caracterizar os mecanismos que o estudante normalmente utiliza para obter informação por meio de uma pergunta subjetiva de como ele se auto-avalia em termos de grau de informação sobre o curso que está freqüentando (totalmente desinformado, informação superficial ou um vasto conhecimento). Para apreender a qualidade dessa informação, se consiste em informação técnica ou especializada, acrescentamos um segundo questionamento, com base em atribuições ordinais ao grau de informação (nenhum<baixo<regular ou satisfatório<alto) para as suas possíveis fontes: do seu círculo social (família e/ou amigos), das escolas onde estudou, das IES, dos jornais, revistas e guias especializados ao público estudantil ou

vestibulandos, dos livros, jornais e revistas especializados na área do curso escolhido, dos profissionais habilitados no curso escolhido que atuam no mercado, dos meios de comunicação de massa e dos sistemas de busca pela internet.

Influência das diferentes instituições na escolha. Como podemos observar com base no referencial da economia psicológica, as escolhas não estão livres de influências externas. Buscamos identificar a presença dessas influências, questionando o estudante sobre a *sua auto-avaliação quanto à influência de outras pessoas no curso escolhido*. Apontamos graus diferentes de influência (não influenciaram, influenciaram pouco, influenciaram e influenciaram muito) como possíveis respostas para diferentes instituições ou grupos de pessoas partícipes de seu cotidiano: pais, irmão(s) ou cônjuge, amigos ou colegas de estudo, professores ou profissionais das instituições de ensino que frequentou, superiores ou parceiros de trabalho e de profissionais da área ou do curso com quem o estudante teve ou tem contato.

Influência de diferentes situações na escolha. Novamente, buscando captar de forma mais aprofundada a influência, agora, de fatores em sua escolha, questionamos o estudante quanto ao grau de importância (não importante, pouco importante, importante, muito importante) que ele atribui a uma série de prováveis circunstâncias: a orientação e os anseios de seus pais, a influência do(s) irmão(s) ou cônjuge, a influência de outros familiares, como avós, tios e primos, a indicação de amigos ou colegas de estudo que também estavam em processo de escolha, o estímulo dos professores ou profissionais de ensino nos locais onde estudou, o resultado da orientação ou teste vocacional, a adequação ao emprego, atividades ou função que exerce na atualidade, as oportunidades no mercado de trabalho, a possibilidade de ascensão financeira, a qualidade e prestígio da IES que está oferecendo o curso, a facilidade de ingresso nesta IES, a facilidade de ingresso no curso, a gratuidade ou baixo custo das mensalidades e a proximidade da IES ao seu trabalho ou residência.

Imaginação e futuro. Supomos que o universitário, ainda que em fase inicial de seu curso superior, já tenha imaginado um cenário futuro para a sua atuação no mercado de trabalho, como teria previsto a teoria do capital humano. Apresentamos as possibilidades de que o estudante não tenha imaginado o futuro e tenha se preocupado, principalmente, com seu ingresso no curso (orientado para o presente); de que tenha imaginado o período de término do mesmo e sua entrada no mercado de trabalho, uma visão de curto prazo; de que tenha imaginado um período de até dez anos depois da conclusão, uma visão de médio

prazo, ou de ele ter ido mais além, numa visão de longo prazo, imaginando um cenário correspondente a sua idade ativa no mercado de trabalho (orientado para o futuro).

Prática da formação (mercado formal e informal). Pressupomos que o universitário esteja consciente das mudanças no mercado de trabalho observadas nas últimas décadas, sobretudo das novas formas de vínculo de emprego, o processo de informalidade. Questionamo-lo, nesse sentido, sobre a forma como imaginou colocar em prática os conhecimentos adquiridos: se no mercado formal de trabalho, conforme previa a teoria do capital humano, ou no mercado informal, tendência atual. Além disso, procuramos saber se ele pretende trabalhar como patrão, empregado ou servidor nos setores privado e público, na relação formal, ou se em condições mais informais, como a microempresa, ou atuando como profissional liberal ou autônomo. Ainda, buscamos verificar se ele imagina desempenhar as funções de comando, de supervisão, de operacionalização ou de intermediação ou de auxílio, no caso de ser empregado.

Certeza. Depois de ter feito uma espécie de histórico do processo de escolha, tentamos ratificar a atitude do universitário com relação à certeza ou à incerteza, questionando se ele está certo da escolha, se está em dúvida, ou se acredita não ter feito a escolha certa. Como complemento, indagamos sobre suas possibilidades em termos dessa constatação: se irá concluir o curso de graduação atual, se irá concluí-lo e iniciar outro, se irá concluí-lo e aperfeiçoar-se na mesma ou em outra área de interesse, se irá trocar de curso ou, por fim, se irá abandonar o curso.

4.5 AMOSTRAGEM UTILIZADA

Nossa unidade de análise são os universitários matriculados no primeiro ou no segundo semestre de diferentes cursos de graduação, pois pressupomos como hipótese principal que, em face da racionalidade limitada, os universitários utilizam os primeiros semestres de frequência no ensino superior para buscar informação sobre o mesmo e justificar a escolha ou mudar seus planos. Identificamos *a priori* uma marcante heterogeneidade não só nas condições socioeconômicas, mas, sobretudo, no próprio processo de escolha dos diferentes cursos de graduação, o que caracteriza uma amostra complexa de universitários inter e intra-instituições e inter e intracursos.

Dessa forma, ao decidirmos o processo de amostragem para nossa *survey*, observamos que não podemos utilizar uma amostragem aleatória simples, pois os elementos da população são heterogêneos⁵⁶. Além disso, por questões de viabilidade econômica, não poderemos tratar com todas as universidades e todos os cursos integrantes no universo amostral. A esse respeito, ao tratar das técnicas de amostragem e sua relação com a redução do custo de observação e possíveis melhorias na sua qualidade, Besson (1995a) comenta que, quanto mais os resultados são detalhados, menos a estimativa é confiável. A regra é: “Uma estimativa é tanto melhor quanto maior for o efetivo medido, e quando a dimensão da amostra é suficientemente grande em relação à população total. Porém, quanto mais a dimensão aumenta, mais a pesquisa se torna custosa” (BESSON, 1995a, p. 30-31). Dessa forma, complementa o autor, “erros de observação e de amostragem se combinam, então, para impedir as cifras de serem algo diferente de aproximações”.

De outra parte, estamos cientes da limitação da metodologia adotada enquanto re(conhecimento) da realidade. Segundo Comte (1995), uma *inflação* de questionamentos tem conseqüências práticas: o custo da pesquisa aumenta, o risco da rejeição, tanto diretamente (não respostas) quanto indiretamente (erros, respostas pouco sérias). Nas palavras do autor,

tentando compreender "toda a realidade", a pesquisa assume um tom inquisitorial e atenta contra a vida privada. De uma forma mais geral, incorporando muito fortemente, por meio do tratamento das questões, a idéia diretora do pesquisador, todo questionário se torna sondagem de opinião, com as conseqüências que se conhece sobre o valor e a significação dos índices apurados (COMTE, 1995, p. 192, grifos do autor).

Ao tratar do alcance e das limitações da teoria amostral aplicada às populações humanas, Bustamante (1998) ressalta que a amostra é a área teoricamente mais fraca da metodologia estatística para a investigação social. Segundo o autor, o desenho amostral no estudo de fenômenos sociais apresenta características e exigências totalmente específicas e que têm sido subestimadas ou simplesmente ignoradas na literatura. Um dos primeiros problemas que devem ser resolvidos quando tratamos do processo de amostragem, aponta o autor, é decidirmos se trabalharemos com amostras com probabilidade de erro amostral conhecido, isto é, amostras probabilísticas, ou com amostras cujo erro amostral é

⁵⁶ Destacamos, na literatura relativa a amostragem, o trabalho de COCHRAN (1977) e TROCHIM (2001).

desconhecido, as amostras não probabilísticas. Segundo o autor, as amostras probabilísticas desfrutam de um prestígio supervalorizado na investigação social se levarmos em conta as dificuldades não resolvidas.

Para desenhar uma amostra probabilística, é necessário que se cumpram quatro requisitos básicos:

- um esquema amostral completo e atualizado que permita enumerar as unidades do universo; operacionalmente este esquema ou marco amostral (uma listagem, um mapa), "é o universo ou população";
- um processo de seleção aleatório, entendido como aquele que garanta uma probabilidade conhecida, igual e independente para cada um dos elementos que constituem a população ou universo;
- a fixação de uma probabilidade de erro amostral, denominada estatisticamente como nível de significância ou probabilidade de erro α (alfa). Este erro é fixado pelo pesquisador e nos estudos sociais se empregam valores que oscilam entre 1 e 5%;
- uma estimativa da heterogeneidade do universo, que em termos estatísticos é sua variância (ou a raiz da variância, o desvio padrão), quando se trata de níveis de medição de intervalo e razão (BUSTAMANTE, 1998, p. 5, tradução nossa, grifos do autor).

A variância é uma estatística própria de uma alto nível de medição e, nas investigações sociais, a maioria das variáveis é de baixo nível, isto é, são nominais ou ordinais. Bustamante sugere que, nesses casos, para podermos determinar a heterogeneidade da variável, substituímos a variância pela dicotomização da heterogeneidade utilizando uma distribuição binomial (uma categoria se converte em "p", probabilidade de êxito, enquanto as outras em "q"), tendo como único requisito que N seja grande, de pelo menos 30 casos, e que Np e Nq sejam superiores a 5, para que se aproximem da curva normal. Por fim, acrescenta o autor, para diminuir os custos da amostragem, aceita-se um quinto fator para determinar o tamanho: uma margem de erro de estimação, uma renúncia parcial à precisão das cifras estimadas. Os dois primeiros requisitos, segundo ele, determinam a forma de selecionar os casos, ao passo que os dois últimos determinam a adequação do tamanho amostral, ou seja, o número de casos.

Se as amostras não cumprem qualquer um dos quatro requisitos, elas não são probabilísticas. Nos estudos sociais, entretanto, somente a fixação do nível de significância é que se apresenta como pouco problemática, uma vez que é determinado *a priori*. Com relação à estimativa da variância, o autor alerta que, na verdade, existem dois problemas: *como* estimamos a variância e *que* variância estimamos. Para estimar o tamanho mínimo da amostra, teremos de precisar a variância para cada variável.

Como na pesquisa social estão em questão muitas variáveis, temos no universo tantas variâncias quanto variáveis levarmos em conta. Normalmente consideramos nesse cálculo somente uma medida de heterogeneidade, ou seja, a heterogeneidade do universo em relação a uma só variável. Dessa forma, a amostra é probabilística e *representativa* somente em relação a essa variável e não às demais. Bustamante comenta que uma das poucas referências encontradas a respeito é a de Cochran (1971):

Usualmente se mede mais de uma característica em uma pesquisa por amostragem: algumas vezes o número de características é grande. Se se especifica o grau de precisão desejado para cada característica, os cálculos levam a uma série de valores conflitivos de n , um para cada característica. Deve-se encontrar algum método para reconciliar esses valores (apud BUSTAMANTE, 1998, p. 8, tradução nossa).

Nesse sentido, o autor acrescenta que Cochran não só deixa de sugerir qualquer método como não volta a referir-se a esse ponto. Dado que entre as amostras probabilísticas a única que cumpre aqueles quatro requisitos mencionados é a aleatória simples, Bustamante deduz que, nos estudos sociais, existe mais simulação de trabalho com amostras probabilísticas do que trabalhos que realmente se ajustem ao que estatisticamente se determina *stricto sensu*. Assim, o nível de significância com que normalmente são apresentados os dados têm pouca validade.

Ao falar sobre *Para que servem as estatísticas?*, Besson (1995b) aborda sobre as imagens organizacionais, citando o trabalho de March e Simon no qual analisam o *paradigma cognitivo* das organizações. “A racionalidade é de natureza processual, daí seus limites. O conhecimento – tanto externo quanto interno – não é absoluto, não pode sê-lo, não deve sê-lo, ele é condicionado pelos objetivos e pela linguagem da organização” (BESSON, 1995b, p. 58). Portanto, do ponto de vista da racionalidade limitada, conforme argumenta o autor, a ação se satisfaz com um conhecimento limitado e parcial. Nesses termos, “o conhecimento estatístico é, então, para o mundo social, o que a astrologia newtoniana é para o universo: uma representação simplificada, falsa mas operatória nos limites (muito amplos) da ação cotidiana” (BESSON, 1995b, p. 64).

Tomando como base tais considerações, adotamos em nossa pesquisa de campo a amostragem não probabilística por quotas, ou seja, o critério de amostragem baseia-se no nosso julgamento quanto à conveniência de inclusão ou não dos elementos amostrais, a partir de características relevantes da população (MALHOTRA, 2001; REA e PARKER,

2000). Ainda que a adoção da amostragem não probabilística não nos permita generalizar os resultados obtidos, podemos obter características importantes do universo amostral.

4.2.1 Reconhecendo o universo populacional

A região Sudeste, o estado de São Paulo e o município de São Paulo, na ordem, concentram o maior número de instituições e matrículas no ensino superior do país (BRASIL, 2000a, 2002b). De acordo com os dados levantados pelo Cadastro de Instituições de Ensino Superior⁵⁷ (BRASIL, 2001), do total de 1 403 IES do Brasil, 120 estão localizadas no município de São Paulo. Destas, quatro são instituições públicas, sendo uma universidade federal, duas universidades estaduais e um estabelecimento isolado de ensino. Dentre as 116 instituições privadas, doze são universidades, oito são centros universitários e 96 incluem faculdades integradas e estabelecimentos isolados de ensino.

Nesses termos, escolhemos como universo populacional os universitários calouros do município de São Paulo. As razões para essa escolha fundamentaram-se no fato de que este município reúne o maior número de instituições e matrículas no ensino superior do país – aproximadamente 365 000 matrículas no ano de 2001 –, o que equivale a 12% dos universitários brasileiros (BRASIL, 2002a, 2002b). Sua dimensão geográfica torna-o uma fonte promissora para a busca de informações: trata-se de uma pequena amostra de toda a diversidade de estruturas e de alunos do ensino superior brasileiro. A cada ano são milhares de inscritos disputando vagas nos vestibulares paulistas e paulistanos. Só para a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), um das modalidades mais disputadas de ingresso no ensino superior estadual, no vestibular de 2001, havia 144 000 candidatos (FUVEST, 2002). Cabe considerarmos que essa concorrência faz com que só os alunos mais bem preparados tenham chances de ingresso, normalmente os que frequentaram o ensino privado anteriormente. Portanto, entrar no ensino superior público, para muitos indivíduos, deixa de ser uma escolha, restando só a alternativa do ensino pago. A esse respeito, cerca de 85% das matrículas no ensino superior no estado de São Paulo correspondem às instituições de ensino particulares.

De forma a apreendermos a heterogeneidade presente em termos de instituições de ensino e de universitários, elegemos a amostra com base nos seguintes critérios:

⁵⁷ Os dados se referem às instituições de ensino superior cadastradas até 12 de junho de 2001.

- (i) somente alunos matriculados em universidades⁵⁸, e não em centros universitários e outros estabelecimentos de ensino, pelo fato de elas reunirem o maior número de áreas do conhecimento e de cursos de graduação. Além disso, tal critério facilita o trâmite burocrático para a obtenção de permissão para realizarmos a pesquisa;
- (ii) somente universitários calouros, matriculados no primeiro ou no segundo semestre do curso de graduação, tendo em vista a proximidade da tomada de decisão;
- (iii) somente os universitários presentes, e não os matriculados, devido às dificuldades inerentes aos procedimentos de aplicação dos instrumentos.

De forma complementar, utilizamos o critério da estrutura de cursos oferecidos para enquadrar as universidades participantes⁵⁹, o que resultou em seis grandes grupos. Decidimos por uma universidade de cada grupo, considerando a distribuição geográfica das mesmas. Entretanto, mesmo tentando substituir por outra(s) instituição(ões) do mesmo grupo, somente a universidade pública e quatro universidades privadas permitiram nosso acesso para a pesquisa. O que mais nos surpreendeu nesse processo foi o fato de algumas delas, mesmo após pedido formalizado e cientes de que se tratava de um trabalho

⁵⁸ As instituições de ensino superior brasileiras, no que se refere à organização acadêmica, estão classificadas em: *universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores*. Conforme Sampaio (2000, p. 143), “as universidades em geral (incluindo as especializadas) definem-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (artigo 207, Constituição Federal); por contar com um terço dos professores em regime de trabalho de tempo integral equivalente a quarenta horas semanais de trabalho em uma mesma instituição, devendo vinte horas ser dedicadas a estudos, atividades de extensão e de avaliação; e por contar com um terço dos professores com título de mestre ou de doutor. Os centros universitários, por sua vez, caracterizam-se por serem instituições pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, e pela excelência do ensino que oferecem em corpo docente qualificado e em condições adequadas de trabalho”.

⁵⁹ Utilizamos como referência o Guia do Estudante (GUIA..., 2001) e os *sites* das universidades na internet. Assim, observamos que entre as IES públicas, duas delas são especializadas na área da saúde e somente uma, a Universidade de São Paulo, oferece uma variedade de cursos em todas as grandes áreas do conhecimento⁵⁹, como Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Identificando os cursos das doze universidades privadas, observamos, no momento da pesquisa que: (i) a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a Universidade São Judas Tadeu, a Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo), a Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) e a Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) possuem cursos nas sete áreas do conhecimento menos nas Ciências Agrárias; (ii) a Universidade Anhembí Morumbi (UAM), a Universidade São Marcos e a Universidade Paulista (Unip) possuem cursos nas sete áreas do conhecimento menos na área de Ciências Biológicas; (iii) a Universidade de Santo Amaro (Unisa) possui cursos nas sete áreas do conhecimento menos na área das Engenharias; (iv) o Instituto Presbiteriano Mackenzie (Mackenzie), possui cursos nas seis áreas do conhecimento menos na área das Ciências da Saúde; e (v) a Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban) e a Universidade Ibirapuera (Unib) possuem cursos nas cinco áreas do conhecimento menos nas áreas das Ciências Agrárias e das Engenharias.

acadêmico, relegarem ao setor de *marketing* a decisão de autorizar a pesquisa. De outra parte, o trâmite burocrático das IES dificultou em muito nosso trabalho, pois tivemos de travar verdadeiras batalhas para chegar até o universitário. Observamos casos em que o aval das vice ou pró-reitorias, seja de pesquisa, seja de graduação ou de assuntos comunitários, foi extremamente ágil para colaborar, ao contrário dos diretores de curso ou coordenadores. Em outros casos, as instâncias superiores foram ágeis, mas os professores não mostraram boa aceitação ou, ainda, quando todos esses foram prestativos, algumas turmas rejeitaram a pesquisa. A tarefa árdua foi compensada, por outro lado, pela riqueza de informações obtida informalmente nos contatos com professores e coordenadores de curso, que naturalmente nos remeteram as suas histórias pessoais com relação as suas escolhas.

Em seguida, estipulamos uma cota de oito a dez cursos de graduação, a ser sorteada, em cada instituição pesquisada, sem reposição em relação aos cursos de graduação totais das universidades participantes. Isso porque procuramos incluir o maior número de cursos possível. Buscamos ainda, respeitando os critérios estatísticos, que a turma de cada curso amostrado tivesse um número mínimo de 30 alunos no momento da aplicação do questionário. Na maior parte dos cursos das universidades privadas, um professor indicado pelo coordenador do curso efetuou a aplicação dos instrumentos; já, na pública, foram aplicados por nós.

O instrumento adotado foi um questionário auto-explicado (Anexo 1) aplicado aos universitários presentes nas turmas de primeiro ano dos cursos sorteados nas universidades paulistanas que aceitaram participar da pesquisa, quais sejam: como IES pública, a Universidade de São Paulo (USP) e, como IES privadas, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a Universidade de Santo Amaro (Unisa), o Instituto Presbiteriano Mackenzie (Mackenzie) e a Universidade São Marcos (Unimarco). Em cada uma das IES contamos com um número entre sete e dezesseis cursos de graduação, sendo que, no sorteio inicial, procuramos manter uma proporcionalidade dos cursos totais oferecidos⁶⁰. Os Quadros 4 e 5 apresentam o arcabouço amostral resultante da pesquisa de campo.

⁶⁰ No caso de uma instituição em particular, dois outros cursos de graduação que haviam se proposto a participar no último momento desistiram e não houve tempo hábil para serem substituídos.

IES	Número total de cursos de graduação oferecidos	Número de alunos matriculados nos cursos de graduação (II/2001)	Cursos participantes da pesquisa	Total de alunos pesquisados na IES
PUCSP	32	15 816	Administração de Empresas, Relações Internacionais, Direito, Ciências Atuariais, Turismo, Psicologia, Jornalismo, Fonoaudiologia	375
Unisa	28	11 184	Administração de Empresas, Direito, Farmácia, Odontologia, Letras, Ciências Contábeis, Serviço Social, Enfermagem, Medicina	365
Mackenzie	23	24 113	Administração de Empresas, Sistemas de Informação, Pedagogia, Letras, Desenho Industrial, Arquitetura e Urbanismo	266
Unimarco	19	*	Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Engenharia Ambiental, Hotelaria, Pedagogia, Zootecnia, Fisioterapia, Comunicação Social, Arquitetura e Urbanismo	230
USP	54	34 984	Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Ciência da Computação, Matemática e Estatística, Publicidade e Propaganda, Farmácia Bioquímica, Psicologia, Geologia, Engenharias (Ciclo Básico), Medicina, Letras, Educação Física, Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária	895

Fonte: informações fornecidas pelas próprias IES e dados da pesquisa.

Nota: * dado não fornecido.

Quadro 4 Número total de cursos de graduação oferecidos, número total de alunos de graduação matriculados no 2º semestre de 2001, cursos de graduação e total de alunos participantes na pesquisa em cada IES.

A pesquisa de campo foi executada no período do início de agosto ao início de dezembro de 2001, compreendendo a fase de teste para uma amostra piloto, no mês de agosto, e a fase de aplicação definitiva dos questionários, entre meados do mês de outubro até a primeira semana de dezembro. Acreditamos ter sido importante utilizar a segundo bimestre do semestre em virtude da maior interação do aluno com as disciplinas, sobretudo nos casos dos universitários matriculados no primeiro semestre letivo. Ainda que tenhamos controlado a exigência do número mínimo de alunos presentes (trinta alunos), dados os índices de abstenção nas respostas, tivemos grupos com números reduzidos. No caso de haver mais de uma turma para uma determinada disciplina num mesmo turno procuramos aplicar em todas as turmas e, havendo o período noturno e diurno, elegemos um deles.

Grande área/Cursos	IES Privada	IES Pública	Total
Ciências Exatas e da Terra	86	107	193
Sistemas de Informação	72	0	72
Ciência da Computação	14	32	46
Matemática e Estatística	0	27	27
Geologia	0	48	48
Engenharias	31	144	175
Engenharias	0	144	144
Engenharia Ambiental	31	0	31
Ciências da Saúde	221	211	432
Medicina	68	151	219
Fisioterapia	43	0	43
Farmácia (Farm. e Bioquímica)	9	31	40
Odontologia	27	0	27
Enfermagem	33	0	33
Fonoaudiologia	41	0	41
Educação Física	0	29	29
Ciências Agrárias	6	65	71
Zootecnia	6	0	6
Medicina Veterinária	0	65	65
Ciências Sociais Aplicadas	673	165	838
Administração de Empresas	169	22	191
Ciências Econômicas	0	57	57
Ciências Contábeis	27	68	95
Direito	121	0	121
Arquitetura e Urbanismo	46	18	64
Comunicação Social	34	0	34
Hotelaria	9	0	9
Turismo	32	0	32
Ciências Atuariais	54	0	54
Serviço Social	33	0	33
Relações Internacionais	45	0	45
Jornalismo	55	0	55
Publicidade e Propaganda	0	16	16
Desenho Industrial	32	0	32
Ciências Humanas	167	94	261
Pedagogia	103	0	103
Psicologia	64	65	129
Ciências Sociais	0	29	29
Linguística, Letras e Artes	68	93	161
Letras	68	93	161
Total de alunos pesquisados	1 236	895	2 131

Fonte: primária.

Quadro 5 Distribuição do número total dos alunos pesquisados por grande área do conhecimento, os respectivos cursos de graduação e em IES privada e pública.

Totalizam a pesquisa cinco universidades (Quadro 5), uma pública e quatro particulares, 33 cursos de graduação e 2 131 universitários. Como forma de análise dos dados utilizamos basicamente técnicas de estatística descritiva, como análises de frequência e tabulação cruzada, além de medidas de associação ou de correlação entre as variáveis. Os dados relativos às variáveis utilizadas no estudo foram tabulados em planilhas do Excel e tratados por meio do *software* estatístico SSPS (ARRONDO, 1997, SSPS, 1999). No próximo capítulo apresentamos os principais resultados obtidos.

CAPÍTULO 5

AS ESCOLHAS DOS UNIVERSITÁRIOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Neste último capítulo, buscamos mostrar os principais resultados obtidos após o tratamento dos dados originados pela pesquisa de levantamento, anteriormente delineada. Pretendemos, dessa forma, descrever e, na medida do possível, explicar os tipos de relações que se estabelecem entre as variáveis especificadas. Convém salientar que esses resultados limitam-se aos universitários calouros pesquisados, em termos da população presente no momento da pesquisa, e não podem ser generalizados a todos os universitários calouros do município de São Paulo.

Numa primeira fase, examinamos as características socioeconômicas dos universitários pesquisados, identificando possíveis variáveis de controle. Na sequência, procuramos evidenciar os principais condicionantes envolvidos nos processos de escolha, particularmente sobre a escolha no tempo, as dúvidas e as incertezas, o ingresso no curso de graduação no tempo, o nível de informação, as situações e as instituições que influenciam e a antecipação imaginativa.

5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS

A amostra pesquisada, conforme apresentamos no capítulo anterior, reúne dados e informações relativos a 2 131 universitários, dos quais 55, 2% são mulheres e 44,8% são homens. Ainda que não possamos generalizar os resultados, observamos que alguns cursos apresentam uma proporção significativamente maior de mulheres (Anexo 2), sobretudo nas instituições privadas, como é o caso dos cursos de fonoaudiologia, de enfermagem, de pedagogia, de serviço social, de psicologia, de fisioterapia, de letras, de medicina, de ciências contábeis, de direito, de jornalismo e de relações internacionais; a proporção de homens nas instituições privadas só foi maior nos cursos de sistema de informação, de ciência da computação, de engenharia ambiental e de ciências atuariais. Já, na instituição

pública, identificamos uma proporção maior de homens, sobretudo nos cursos de ciência da computação, de ciências econômicas, das engenharias, de geologia, de matemática e estatística, de publicidade e propaganda, de ciências sociais e de administração de empresas; a proporção de mulheres pesquisada foi maior nos cursos de farmácia bioquímica, de arquitetura e urbanismo, de psicologia, de medicina veterinária e de letras.

A faixa etária dos universitários pesquisados (Figura 5) concentra-se na idade de 19 anos (26,4%), seguida pela de 18 anos (20,4%) e de 20 anos (18,1%). Considerando a frequência acumulada, observamos que 64,9% dos alunos pesquisados têm até 20 anos de idade e 87,2% até 25 anos de idade.

Fonte: primária.

Figura 5 Distribuição da faixa etária dos universitários pesquisados.

Dessa forma, a maioria das escolhas de que estamos tratando diz respeito aos estudantes pertencentes à segunda fase da adolescência, um período, como vimos, normalmente conturbado por uma série de dúvidas e indefinições. De outra parte, individualizando a distribuição da faixa etária por turno de funcionamento do curso, observamos que a proporção de universitários com idade até 20 anos é de 79,0% para os cursos que funcionam integralmente e de 76,7% para os que funcionam em regime parcial diurno. Nos cursos parciais noturnos, nos quais a grande maioria trabalha (72,5%) enquanto estuda, a proporção de universitários com até 20 anos de idade é relativamente menor, 47,8%; 30, 6% deles têm entre 21 e 25 anos e 11,3% entre 26 e 30 anos de idade.

Tratando especificamente da variável renda, ou da distribuição da renda das unidades familiares dos universitários participantes da pesquisa, examinando a Tabela 1,

juntamente com a sua ilustração na Figura 4, percebemos que uma importante parcela (41,2%) faz parte de famílias que contam com uma renda média bruta mensal superior a vinte salários mínimos.

Tabela 1 Renda mensal bruta nas unidades familiares dos universitários pesquisados, em faixas de salários-mínimos – frequência absoluta, relativa e acumulada

Faixas de salários-mínimos (sm)	Frequência absoluta	Frequência relativa %	Frequência acumulada %
até 2 sm	40	2,0	2,0
mais de 2 a 5 sm	149	7,3	9,2
mais de 5 a 10 sm	438	21,4	30,6
mais de 10 a 20 sm	577	28,2	58,8
mais de 20sm	845	41,2	100,0
Total	2 040	100,0	-

Fonte: primária.

Fonte: Tabela 1.

Figura 6 Distribuição da renda mensal bruta das unidades familiares dos universitários pesquisados, em faixas de salários-mínimos – frequências relativa e acumulada.

Comparando esses dados pela frequência acumulada, notamos que somente uma pequena parcela dos universitários pesquisados (11,2%) enquadra-se em famílias cuja renda bruta mensal é de até cinco salários mínimos. Tal fato leva-nos a inferir que o ensino superior ainda é um privilégio das famílias com maior poder aquisitivo⁶¹. Além disso, ampliando a análise da variável renda e inserindo um controle em termos de universitários pertencentes às instituições privadas e à instituição pública (Tabela 2), percebemos que a parcela de universitários inserida nas duas faixas mais altas, entre mais de 10 a 20 e mais de 20 salários-mínimos, é sensivelmente superior em relação aos matriculados na instituição pública (75,9%; os universitários das instituições privadas totalizam 64,6%). Do mesmo modo, se considerarmos a distribuição nas outras faixas mais baixas de renda, perceberemos que a frequência acumulada também é sensivelmente maior para os universitários das instituições privadas (35,5%) em relação àquela dos universitários da instituição pública (24,1%).

Tabela 2 Distribuição da renda mensal bruta familiar dos universitários pesquisados, em faixas de salários-mínimos, por instituição privada/pública – frequências absoluta e relativa

IES/Faixa de salários- mínimos	até 2 sm	mais de 2 a 5 sm	mais de 5 a 10 sm	mais de 10 a 20 sm	mais de 20sm	Total
Instituições Privadas	28 2,4%	100 8,5%	290 24,6%	311 26,3%	452 38,3%	1 181 100,0%
Instituição Pública	12 1,4%	49 5,6%	148 17,1%	266 30,6%	393 45,3%	868 100,0%
	40	149	438	577	845	2 049
Total	2,0%	7,3%	21,4%	28,2%	41,2%	100,0%

Fonte: primária.

Ainda que o estado civil seja uma variável de pouco peso para nossa análise, 91,8% dos alunos pesquisados declararam ser solteiros. Quando associamos essa variável à situação do indivíduo na unidade familiar em que reside, identificamos que a maior parte deles (70,3%) depende inteiramente dos recursos da família; apenas 9,0% são chefes ou responsáveis pelo seu próprio sustento e 20,7% contribuem parcialmente na renda familiar.

⁶¹ Sampaio (2000), considerando outra pesquisa de campo, afirma que os dados empíricos relativos aos universitários paulistas estão longe de sugerir a elitização dos estudantes das IESs públicas, já que quase metade deles fez o seu segundo grau, também, em escolas públicas e trabalhou 40 horas durante o curso. Tal fato sugere, continua a autora, *que está ocorrendo significativa mobilidade social e cultural alavancada por oportunidades educacionais*.

Tais evidências, observadas no todo, corroboram o fato de que grande parte dos universitários pertencem às classes mais elevadas de renda, as quais garantem as condições financeiras necessárias para o prosseguimento dos estudos.

Muitos universitários, entretanto, precisam trabalhar enquanto cursam a universidade. Nesse sentido, observando os dados sobre a condição dos universitários pesquisados em relação ao mercado de trabalho (Tabela 3), identificamos que a maior parte (68,2%) dos alunos matriculados na IES pública dedica o seu tempo integralmente aos estudos, sem trabalhar. Essa proporção é bem menor nas IES privadas (46,4%).

Tabela 3 Condição dos universitários pesquisados em relação ao mercado de trabalho, por tipo de IES – frequências absoluta e relativa

Condição em termos do mercado de trabalho	Universitários das IES privadas		Universitários da IES pública	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Só estuda	568	46,4	608	68,2
Estudante e bolsista de iniciação científica	2	0,2	12	1,3
Trabalha e estuda	597	48,8	257	28,8
Está desempregado	56	4,6	15	1,7

Fonte: primária.

A proporção de universitários que trabalha enquanto estuda, portanto, como podemos observar, é significativamente maior para os universitários das IES privadas (53,4%, considerando os que estavam desempregados). Para poderem fazer frente a tais restrições, os universitários necessitam frequentar cursos parciais, diurnos ou noturnos. Cruzando a variável turno de funcionamento do curso de graduação que frequenta e a condição no mercado de trabalho, percebemos que 90,7 % dos alunos das IES privadas e 85,5% dos alunos da IES que só estudam frequentam cursos de turno integral. Dentre os que frequentam os cursos parciais noturnos, 78,1% e 61,3%, nas IES privadas e pública, respectivamente, trabalham e estudam ao mesmo tempo. Nesse caso, entendemos que a escolha de muitos universitários depende da possibilidade de conciliar trabalho e período de estudo. Tal fato é confirmado pelos dados na medida em que a maior parte dos universitários pertencentes às classes de renda de até dez salários mínimos trabalha enquanto estuda, sobretudo em empregos de jornada de 40 horas semanais. O setor de atividade no qual costumam desenvolver suas atividades, na maior parte dos casos como empregados do setor privado, na função de auxiliares, ou como profissionais autônomos, é o setor de serviços. Dos universitários que estão no mercado de trabalho, 67,1% dos

iniciaram suas atividades remuneradas antes dos 18 anos de idade; outros 22,5%, aos 18 anos idade.

Tomando-se como exemplo o curso de medicina (Anexo 3), que funciona em regime de tempo integral, observamos que a maioria dos universitários, com raras exceções, só estuda (98,5% e 92,7%, nas universidades privadas e pública, respectivamente). Tal situação se aplica também aos cursos de fonoaudiologia e de psicologia nas instituições privadas e nos cursos de ciência da computação, de educação física, das engenharias, de medicina veterinária e da psicologia na instituição pública. Percebemos ainda que há maior facilidade em conciliar trabalho e estudo nos cursos com regime parcial noturno do que nos com regime parcial diurno.

Quanto à possível influência do tipo ou modalidade de segundo grau que o universitário frequentou ao curso atual, destacamos uma relação positiva entre o ensino técnico-profissionalizante e os cursos de ciências contábeis, de engenharia ambiental, de sistemas de informação, de desenho industrial, de ciência da computação e de odontologia (53,8%, 48,3%, 47,8%, 31,3%, 30,8% e 30,4% dos universitários cursaram ensino técnico-profissionalizante, na sequência) nas instituições privadas e de arquitetura e urbanismo e de farmácia bioquímica (33,3% e 32,35%, respectivamente) na instituição pública. Outra relação evidenciada foi entre o ensino normal ou magistério e os cursos de letras e de pedagogia, sobretudo nas instituições privadas.

Do mesmo modo, por meio da Tabela 4, identificamos que nas faixas de renda mais baixas a proporção de chefes de família ou de universitários que contribuem parcialmente é bem maior do que nas faixas mais altas, ou seja, a proporção de universitários que precisa trabalhar enquanto estuda é alta.

Tabela 4 Relação entre a situação na unidade familiar em que reside e a renda bruta familiar mensal dos universitários pesquisados

Renda bruta familiar em faixa de salários-mínimos	Situação na unidade familiar em que reside			Total
	chefe	contribui parcialmente	dependente	
até 2sm	10 25,0%	12 30,0%	18 45,0%	40 100,0%
mais de 2 a 5 sm	32 21,6%	62 41,9%	54 36,5%	148 100,0%
mais de 5 a 10 sm	61 14,0%	154 35,2%	222 50,8%	437 100,0%
mais de 10 a 20 sm	41 7,1%	111 19,2%	425 73,7%	577 100,0%
mais de 20 sm	39 4,6%	85 10,1%	718 85,3%	842 100,0%
Total	183 9,0%	424 20,7%	1437 70,3%	2044 100,0%

Fonte: primária.

A condição de dependência financeira, nesse sentido, mostrou-se ser mais expressiva entre os universitários da instituição pública, 81,2% do total em relação aos 62,8% dos universitários de instituições privadas. Nestas, 11,6% dos universitários são chefes de família ou responsáveis pelo seu próprio sustento e 25,7% contribuem parcialmente na renda da unidade familiar; na instituição pública, essa proporção é de 5,3% e 13,5%, respectivamente. Os fatores renda e situação de dependência tornam-se cruciais se os unirmos à informação relativa ao financiamento dos universitários da rede privada: do total de 1 223 universitários que responderam à questão, 85% não recebem qualquer tipo de auxílio financeiro institucional para estudar, 3,5% contam com crédito educativo, 5,7% contam com apoio da empresa na qual trabalham e 4,9% recebem outra forma de auxílio, normalmente uma bolsa da própria instituição.

Como vimos anteriormente, costuma-se relacionar o fato de os alunos que provêm do ensino de primeiro e de segundo graus público cursarem universidades privadas e os que freqüentam o ensino privado irão cursar, ou terão mais chances de ingressar, nas universidades públicas. Considerando a heterogeneidade decorrente da própria diversidade dos cursos de graduação envolvidos na pesquisa, percebemos, pela Tabela 5, que 55,8% dos universitários pesquisados nas universidades privadas freqüentaram a maior parte do

ensino de primeiro e de segundo grau em escolas privadas; para os universitários da instituição pública, essa proporção atinge 62,8%. No que diz respeito aos universitários que estudaram a maior parte do ensino de primeiro e de segundo graus em escolas públicas, na universidade pública a proporção é de 18,1%, ao passo que nas instituições privadas é superior, 30,1%.

Tabela 5 Proveniência dos universitários pesquisados quanto ao ensino de primeiro e de segundo grau e o ingresso em universidade privada ou pública

		Ensino Médio		
	Ensino Fundamental	maior parte escola pública	maior parte escola privada	Total
Universitários das IES privadas	maior parte escola pública	356	107	463
		30,1%	9,0%	39,1%
	maior parte em escola privada	60	661	721
		5,1%	55,8%	60,9%
	Total	416	768	1184
	35,1%	64,9%	100,0%	
Universitários da IES pública	maior parte escola pública	159	98	257
		18,1%	11,2%	29,3%
	maior parte em escola privada	69	551	620
		7,9%	62,8%	70,7%
	Total	228	649	877
	26,0%	74,0%	100,0%	

Fonte: primária.

Podemos estabelecer uma relação importante, de outra parte, entre as variáveis renda e escolarização dos pais. Por meio de uma correlação entre essas variáveis, em termos ordinais (Tabela 6), identificamos valores significativos e positivos na associação entre a renda familiar mensal bruta tanto com o grau de escolarização do pai (0,500) como com o grau de escolarização da mãe (0,464), o que reforçaria a tese dos teóricos do capital humano, amplamente verificada, que associa o *quantum de capital humano* adquirido pelo indivíduo e o nível de seus rendimentos. Complementarmente, percebemos uma alta correlação entre a escolarização do pai e a escolarização da mãe (0,691).

Tabela 6 Correlações observadas entre o grau de escolarização do pai e o da mãe e o nível de renda dos universitários pesquisados

		Renda	Nível de Escolarização do pai	Nível de Escolarização da mãe
Renda	Coefficiente de correlação	1,000	0,500	0,464
	Nível de significância	0,000	0,000	0,000
	Número de elementos amostrais	2 049	2 001	2 007
Nível de Escolarização do pai	Coefficiente de correlação	0,500	1,000	0,691
	Nível de significância	0,000	0,000	0,000
	Número de elementos amostrais	2 001	2 082	2 079
Nível de Escolarização da mãe	Coefficiente de correlação	0,464	0,691	1,000
	Nível de significância	0,000	0,000	0,000
	Número de elementos amostrais	2 007	2 079	2 089

Fonte: primária.

O grau de instrução dos pais tende a ser uma variável determinante não só da renda como do grau de instrução dos filhos. Em termos gerais, observamos um grau de escolarização elevado para os pais dos universitários pesquisados (Tabela 7): cerca de 50,2% têm nível superior completo e/ou algum curso de pós-graduação; essa proporção atinge 57,1% com os universitários da instituição pública e 45,2% com os universitários das instituições privadas. O grau de escolarização das mães mostrou-se ligeiramente inferior ao dos pais, pois 41,9% delas têm nível superior completo e/ou algum curso de pós-graduação; nas instituições privadas, a proporção observada nessa categoria foi de 49,8% e de 36,3% na instituição pública.

Tabela 7 Distribuição percentual do nível de escolarização do pai e da mãe dos universitários pesquisados por instituição privada e pública

Nível de escolarização	IES Privadas		IES Pública	
	Nível de escolarização do Pai	Nível de escolarização da Mãe	Nível de escolarização do Pai	Nível de escolarização da Mãe
não alfabetizado	2,5%	2,2%	,5	,5%
primeiro grau incompleto	17,3%	17,3%	9,3%	9,2%
primeiro grau completo	5,7%	8,0%	4,6%	5,9%
segundo grau incompleto	6,8%	7,6%	4,5%	6,7%
segundo grau completo	14,5%	21,0%	15,2%	19,5%
superior incompleto	8,0%	7,6%	8,7%	8,5%
superior completo	32,7%	27,7%	41,6%	39,9%
especialização	5,8%	4,7%	7,5%	4,7%
mestrado	3,1%	2,0%	3,4%	2,5%
doutorado	3,6%	1,9%	4,6%	2,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: primária.

À guisa de referência, na pesquisa de Sampaio (2000), do total de estudantes pesquisados, 43,8% tinham pais com escolaridade superior ou pós-graduação; as mães com essa formação correspondiam a 30,0%. O mesmo estudo observou também que há menos pais com formação superior entre os estudantes de IES privadas do que entre os de IES públicas.

5.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS

Inicialmente, ao investigarmos se o curso pesquisado é o primeiro curso que o universitário está frequentando, observamos que esta é a realidade de 80,3% dos universitários participantes da pesquisa. De outra parte, 12,5% dos universitários da instituição pública já iniciaram outro curso de graduação e o abandonaram; 5,5% já concluíram outro curso de graduação e 2% estão cursando outro curso juntamente com o atual. Já para os universitários pesquisados das instituições privadas, 14,7% já iniciaram outro curso de graduação e o abandonaram, 3,3% já concluíram outro curso de graduação e 1,5% está cursando outro curso juntamente com o atual.

No que diz respeito ao momento da trajetória de vida em que o universitário decidiu ou escolheu o curso de graduação que gostaria de estudar (Tabela 8 e Figura 7), o que não

necessariamente coincide com aquele que está frequentando atualmente, identificamos que a maior frequência ocorreu no último ano do ensino médio (33,4%), ainda que um número expressivo tenha se decidido às vésperas do vestibular (28,1%). Se observarmos a frequência acumulada, perceberemos que uma parcela significativa decidiu-se ainda no primeiro grau e no início do ensino médio (38,5%), o que demonstra uma certa tendência em considerar o tempo como forma de planejamento futuro.

Tabela 8 A escolha dos universitários pesquisados no tempo

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Acumulada (%)
no primeiro grau	306	14,7	14,7
no início do ensino médio	497	23,8	38,5
no último ano do ensino médio	698	33,4	71,9
às vésperas do vestibular	587	28,1	100,0
Total	2 088	100,0	-

Fonte: primária.

Fonte: Tabela 8.

Figura 7 Distribuição das escolhas dos universitários pesquisados no tempo.

Esses valores variam consideravelmente se observamos os diferentes cursos de graduação em questão (Anexo 4). Verificamos, nesse sentido, um comportamento nitidamente diferente nos universitários dos cursos de Medicina e Odontologia, sobretudo os das instituições privadas: 55,9% e 44,4% deles, respectivamente, decidiram sobre o curso que gostariam de cursar ainda no primeiro grau. Já, o caso oposto, daqueles que decidiram às vésperas do vestibular, pode ser identificado nos comportamentos dos universitários dos cursos de letras (40,9% e 52,8% nas IES privadas e pública, na ordem), de serviço social (53,1%), de administração de empresas (41,1% e 36,4% nas IES privadas e pública, respectivamente) e de ciências contábeis (45,6% na instituição pública). Alguns cursos que dispõem da modalidade de ensino técnico no ensino médio, como é o caso do curso de enfermagem, mostraram uma frequência significativa na opção de escolha no início do ensino médio (43,3%).

Embora a incerteza com relação à escolha do curso superior pareça ser uma característica comum, seja na literatura corrente, seja em nosso senso comum, percebemos, pela análise da Tabela 9, que uma proporção significativa dos alunos pesquisados, no momento da escolha, estava decidida por um único curso (52,1%).

Tabela 9 Incerteza enfrentada pelos universitários pesquisados em relação ao curso escolhido

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência acumulada (%)
por um único curso	1088	52,1	52,1
entre dois ou mais de áreas afins	573	27,4	79,5
entre dois ou mais de áreas diferentes	427	20,5	100,0
Total	2088	100,0	-

Fonte: primária.

A incerteza em torno de dois ou mais cursos de áreas afins ficou configurada entre 27,4% dos universitários e uma incerteza ainda maior, entre dois ou mais cursos de áreas completamente diferentes 20,4%. Temos de ponderar, porém, que, apesar dessa proporção menor de universitários em dúvida, 47,8% ainda é uma proporção nada desprezível.

Controlando pelo tipo de instituição (privada/pública) e por gênero (masculino/feminino), os resultados seguem a mesma tendência e proporcionalidade.

Temos presente que muitos universitários, por opções de vida, de trabalho ou de renda, postergam o ingresso no ensino superior. Conforme vemos na Tabela 10, 66,7% dos universitários pesquisados tiveram um espaço de tempo de até um ano entre o final do ensino médio e o início do curso superior. Esse dado reforça o fato de que a maior parte das características de comportamento de escolha da pesquisa agrega a população mais jovem.

Tabela 10 Período de tempo entre o término do ensino médio e o início do curso superior dos universitários pesquisados nas instituições privadas e pública

	IES privadas	IES pública	Total
menos de 6 meses	476	302	778
	39,6%	34,0%	37,3%
de 6 meses a um ano	299	314	613
	24,9%	35,4%	29,4%
mais de 1 a 2 anos	169	179	348
	14,1%	20,2%	16,7%
mais de 2 a 5 anos	143	81	224
	11,9%	9,1%	10,7%
mais de 5 a 10 anos	61	9	70
	5,1%	1,0%	3,4%
mais de 10 anos	53	2	55
	4,4%	,2%	2,6%
Total	1 201	887	2 088
	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: primária.

Notamos ainda que a parcela dos universitários que ficou mais de cinco anos sem ingressar no curso superior é relativamente superior nas instituições privadas (9,5%) do que na pública (1,2%). De outra parte, a proporção de universitários que ingressou logo em seguida ao término do ensino médio (no período de até um ano) é muito semelhante entre os universitários das IES privadas e públicas (64,5% e 64,4%, respectivamente).

As universidades públicas costumam ter uma demanda significativamente superior àquela das universidades privadas, o que dificulta o acesso a muitos estudantes. Dado esse

nível de competição maior, supõe-se que os candidatos às vagas das universidades públicas dediquem um tempo maior de preparação ao vestibular, como é o caso dos cursos pré-vestibulares. Os universitários participantes de nossa pesquisa sinalizam essa condição: 52, 5% dos universitários da instituição pública frequentaram até um ano e 26,7%, mais do que um ano de curso pré-vestibular; nas instituições privadas, essa percentagem fica na ordem de 37,8 e 10,8. A depender do curso em questão, sobretudo aqueles mais procurados, essas proporções são significativamente superiores.

Considerando o nível de otimização na escolha dos universitários, por meio do questionamento sobre se o curso que ele idealizou e escolheu é o curso que está frequentando no momento, identificamos (Tabela 11) que 79,4% declararam estar cursando o curso que idealizaram e escolheram. Tal proporção indicaria que o grau de otimização dos universitários pesquisados é significativamente alto.

Tabela 11 Otimização dos universitários pesquisados com relação ao curso que idealizaram e escolheram

Otimização da Escolha	IES privadas	IES Pública	Total
cursando primeira escolha	954	712	1666
	79,0%	80,0%	79,4%
curso relacionado a primeira escolha	127	80	207
	10,5%	9,0%	9,9%
não relacionado a primeira escolha	80	48	128
	6,6%	5,4%	6,1%
já concluiu o da primeira escolha	11	24	35
	,9%	2,7%	1,7%
já iniciou e abandonou o da primeira escolha	35	26	61
	2,9%	2,9%	2,9%
Total	1 208	890	2 098
	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: primária.

Essa visão fica ainda mais reforçada se acrescentamos a proporção de universitários que declarou estar frequentando um curso relacionado ao ótimo pretendido, o que denominamos de *second best*, 9,9%, o que totalizaria cerca de 80,0% do total dos universitários pesquisados. Tal situação leva-nos a concluir que a maior parte dos

universitários estaria satisfeita com a escolha, isso se considerarmos que o que eles declararam é realmente consistente com a formação de suas preferências no tempo.

No que diz respeito ao grau de informação dos universitários pesquisados, a maior parte deles declarou estar parcialmente informada (69,0%) ou com um vasto conhecimento (27,1%) sobre o curso que está frequentando; somente 3,9% deles declararam estar totalmente desinformados. Tais evidências corroboram um menor grau de incerteza, apontado anteriormente pelo nosso estudo. Os universitários pesquisados revelaram que buscam essa informação num grau mais alto, com profissionais da área (30,0%), no seu círculo social (24,3%), em jornais, guias e revistas direcionados aos vestibulandos (20,5%) e em revistas especializadas na área (24,3%). Um dado que nos chamou a atenção foi que 72,0 % deles declararam buscar nenhum ou um grau baixo de informação nos meios de comunicação de massa e 64%, na internet.

Quanto à influência de outras instituições ou pessoas na escolha do curso que frequentam, verificamos que a maior parte dos universitários pesquisados declarou que as outras pessoas tiveram nenhuma ou pouca influência em suas decisões. Dentre as que foram indicadas como tendo influência ou uma alta influência, estão os profissionais da área ou do curso que eles têm ou com quem tiveram contato (39,6%) e os amigos ou colegas (21,3%); eles declararam que os pais, os irmãos e cônjuges ou os outros parentes tiveram nenhuma ou pouca influência nas suas decisões (74,6%, 85% e 90,5%, na sequência).

Já, quanto às situações que influenciam as suas escolhas, a maior frequência para as opções importante e muito importante foi para a *realização pessoal, aptidão e vocação para o curso ou profissão*: 87,8% dos universitários pesquisados demonstraram tal evidência. Além desta, destacamos como importante e muito importante, na percepção dos universitários pesquisados, *a qualidade e o prestígio da instituição em que estudam* (77,5%), *as oportunidades no mercado de trabalho* (72,6%), *a possibilidade de ascensão financeira* (65,3%) e *os anseios dos pais* (43,6%).

Quando observamos o comportamento dos universitários pesquisados no que tange a sua imaginação e ao futuro, por meio das suas expectativas de atuação prática ou profissional, identificamos (Tabela 12) que a maior parte deles está preocupada com o término do curso e o ingresso no mercado de trabalho (45,9%), numa perspectiva de curto prazo. Uma parcela não desprezível, 16,4%, coloca como prioridade o ingresso no curso.

Tabela 12 Expectativas dos universitários pesquisados quanto
a sua futura atuação prática ou profissional

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada (%)
preocupado com o ingresso somente	342	16,4	16,5
preocupado com o término e ingresso mercado de trabalho	956	45,9	62,4
imaginando um cenário de até 10 ano após conclusão	297	14,3	76,7
imaginando todo o período de idade :	485	23,3	100,0
Total	2081	100,0	

Fonte: primária.

Dentre os que apresentaram uma visão mais voltada para o longo prazo, ou que seriam mais *orientados para o futuro*, 14,3% imaginaram um cenário de até dez anos após o término do curso e 23,3% imaginaram todo o período de idade ativa no mercado de trabalho.

No momento em que questionamos o universitário de forma a ratificar a questão da certeza ou da incerteza na escolha do curso que frequenta (Tabela 13), observamos que a maior parte (1 221 ou 75,1%) dos 1 626 universitários que estão cursando o curso que eles declararam ser a primeira escolha ou opção, acredita que fez a escolha certa; 392 (24,1%) desses universitários ainda não têm certeza. Entre os 198 que estão cursando um outro curso, relacionado a sua primeira escolha (*second best*), 105 (53,0%) acreditam que fizeram a escolha correta e uma proporção significativa (43,4%) ainda não tem certeza. Já, entre os que estão cursando um curso não relacionado com a escolha otimizada, 59 responderam que acreditam que fizeram a escolha correta (46, 8%) e a mesma proporção ainda não tem certeza. Como podemos observar, na medida em que o universitário escolhe um curso que se afasta daquele de sua preferência, ele tende a apresentar um maior grau de incerteza, talvez, até, de insatisfação na sua escolha.

Tabela 13 Relação entre primeira escolha e certeza na decisão dos universitários pesquisados

Coincidência/ certeza	Acredita que fez a escolha correta	Ainda não tem certeza se fez a escolha certa	Acredita que não fez a escolha correta	Total
Está cursando sua primeira escolha ou primeira opção	1 221	392	13	1.626
Está cursando outro curso relacionado a sua primeira escolha	105	86	7	198
Está cursando outro curso não relacionado a sua primeira escolha	59	59	8	126
Já concluiu o curso que havia idealizado e escolhido	28	6	0	34
Já iniciou o curso que havia idealizado e escolhido, mas o abandonou	47	13	1	61
Total	1.460	556	29	2 045

Fonte: primária.

Observamos ainda que, entre os que já concluíram o curso que haviam idealizado e escolhido, 82,5% acreditam que escolheram de forma correta o atual curso superior. Na mesma tendência daqueles que já haviam idealizado e escolhido um outro curso e o abandonaram, 77,0% acreditam que fizeram a escolha correta.

No estudo de Pastore e Peroza (1971), observamos que a opinião dos estudantes sobre a futura profissão concentrou-se na alternativa de que a atual profissão era a desejada e que no momento da pesquisa continuavam pensando da mesma forma (63,7% dos alunos pesquisados), seguida da alternativa de que não era a profissão desejada, mas julgavam que, no momento, estavam fazendo o curso certo (16,3%). Ainda, cerca de 12,7% dos alunos declararam que estavam cursando a profissão desejada, mas que, no momento, acreditavam que deveriam seguir outra, e 6,5% acreditavam que não era a profissão desejada e que continuavam com a mesma percepção.

Buscando identificar padrões de comportamento na escolha, efetuamos um cruzamento entre as variáveis *período de escolha no tempo e incerteza* (Tabela 14). Podemos evidenciar, dessa forma, que, quanto mais cedo o estudante escolhe, menor será o seu grau de incerteza. Dentre os universitários que decidiram sobre o curso de graduação a seguir ainda no primeiro grau, 74,4% estavam direcionados a um único curso. Já, para os que se decidiram no período correspondente às vésperas do vestibular, a inclinação por um único curso reduziu-se consideravelmente (43,6%).

Tabela 14 Relação observada entre o período de escolha no tempo e a incerteza em relação ao curso de graduação a escolher para os universitários pesquisados

		Incerteza			Total
		por um único curso	entre dois ou mais de áreas afins	entre dois ou mais de áreas diferentes	
no primeiro grau		227	51	27	305
	na escolha no tempo	74,4%	16,7%	8,9%	100,0%
	na incerteza	21,1%	8,9%	6,4%	14,7%
	no total de universitários	11,0%	2,5%	1,3%	14,7%
no início do ensino médio		281	132	82	495
	na escolha no tempo	56,8%	26,7%	16,6%	100,0%
	na incerteza	26,1%	23,1%	19,3%	23,9%
	no total de universitários	13,6%	6,4%	4,0%	23,9%
no último ano do ensino médio		316	207	170	693
	na escolha no tempo	45,6%	29,9%	24,5%	100,0%
	na incerteza	29,3%	36,2%	40,1%	33,4%
	no total de universitários	15,2%	10,0%	8,2%	33,4%
às vésperas do vestibular		253	182	145	580
	na escolha no tempo	43,6%	31,4%	25,0%	100,0%
	na incerteza	23,5%	31,8%	34,2%	28,0%
	no total de universitários	12,2%	8,8%	7,0%	28,0%
Total		1077	572	424	2073
	na escolha no tempo	52,0%	27,6%	20,5%	100,0%
	na incerteza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	no total de universitários	52,0%	27,6%	20,5%	100,0%

Fonte: primária.

Tendo em vista o emaranhado de limitações impostas no processo de escolha do curso superior, sobretudo no que tange à falta de informação, ao período de indefinições que envolve a escolha, às diferentes influências na construção das aspirações individuais, como explicamos esse aparente estado de otimalidade? O fato de terem tido um contato maior com o curso escolhido, pressupondo um aumento no grau de informação, poderia abrir espaço para o arrependimento e a tentativa em outras ou novas escolhas. Mas esse não parece ser o caso das evidências.

Os resultados apurados fazem com que rejeitemos a hipótese de que os universitários apresentariam um elevado grau de incerteza nos processos de escolha. De outra parte, podemos aceitar a segunda hipótese, de que os estudantes estariam voltados para o presente. Nossa terceira hipótese, por sua vez, seria parcialmente aceita, visto que a família não foi indicada como de importante influência na escolha, mas, sim, os amigos ou colegas de trabalho.

A evidência empírica, dentro dos limites que se propõe e ainda que não possa ser generalizada, apresenta um quadro bastante diverso daquele imaginado pelas idéias e conceitos oferecidos pela abordagem da racionalidade limitada. Poderíamos concluir que os processos de escolha dos universitários pesquisados envolvem um baixo grau de incerteza, mesmo que a informação disponível seja incompleta. De outra parte, tais processos apontam um elevado grau de otimização na escolha, ainda que o horizonte de planejamento ou a imaginação futura envolva uma orientação de curto prazo, voltada mais para o presente.

Convém ressaltar que estamos considerando as declarações dos estudantes bem-sucedidos, ou seja, daqueles que escolheram e conseguiram ingressar na universidade. Acreditamos que, se a pesquisa tomasse como base estudantes concluintes do ensino médio e vestibulandos, os dados seriam significativamente diversos. Mesmo assim, essa aparente idealização ou otimização não condiz com a dificuldade inerente à própria fase de vida em que os universitários escolheram, com o contexto de diversificação no rol de cursos de graduação oferecidos nas IES ou com as restrições impostas pelo mundo do trabalho.

Não queremos com isso sugerir que os universitários tenham revelado um comportamento inconsistente ou irracional, afinal, nosso objetivo não se consistiu em examinar os resultados, mas em tentar identificar os processos que lhes dão origem. Acreditamos, sim, que, devido às próprias limitações cognitivas no momento da escolha e ao modo como ela foi elaborada posteriormente, a noção de racionalidade *depois do fato* parece estar ligada ao conceito de dissonância cognitiva discutido pela economia psicológica. Supomos que, para minimizar o possível desconforto atual com o curso de graduação escolhido recentemente, o universitário procura unificar seu pensamento e ação, de forma a reduzir os conflitos psicológicos envolvidos. Essa certamente pode comportar uma das verdades possíveis. Se pudéssemos efetuar um experimento com os estudantes no momento real da escolha, poderíamos acompanhar com mais detalhes os diferentes processos de escolha. Outra alternativa metodológica, para tanto, seria a adoção de

instrumentos de pesquisa qualitativos, como entrevistas diretas, porém numa proporção de elementos pesquisados muito menor.

Reforçamos, nesses termos, que nossa pesquisa é limitada, mas imaginamos que, dentro de seus limites, traz à tona aspectos importantes da realidade e instiga novos questionamentos e pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ponto de partida, retomando, foi o questionamento sobre como os economistas pensam as escolhas universitárias, especificamente, sobre como tratam da escolha do curso superior. Na ausência de uma teoria da escolha do ensino superior, nossas referências teóricas iniciais foram a teoria do capital humano e a teoria da escolha racional, a última base da primeira.

A partir dessas referências, constatamos a existência de uma lacuna entre o modelo formal, normalmente utilizado pelos teóricos do capital humano para explicar o investimento em educação, e as evidências que lhe são apresentadas como justificativa. Tais evidências estão associadas, na maior parte das vezes, a dados agregados relativos a anos de escolarização e rendimentos individuais, em situações posteriores ao processo de tomada de decisão, ao passo que o modelo formal restringe-se a situações planejadas ou projetadas por parte do indivíduo que investe em educação. Além disso, tínhamos presente que a base desse modelo, os pressupostos neoclássicos da teoria da escolha racional, remete à identificação de uma outra lacuna: o distanciamento entre o *tipo ideal* e o *tipo real* de homem econômico racional –o investidor típico em capital humano –, na medida em que estão sendo desconsiderados os limites apresentados em termos de disponibilidade de informação, da capacidade de processar essa informação e da influência do meio social no comportamento individual.

Apontamos, nesse sentido, a necessidade de se reavaliar a concepção de racionalidade envolvida no paradigma do capital humano, no intuito de aprofundarmos o papel da incerteza, do tempo e da adaptabilidade individual no meio social. Para tanto, apresentamos a abordagem da racionalidade comportamental, originada nas concepções da economia psicológica, como alternativa metodológica para examinarmos o processo de escolha do ensino superior. Em termos gerais, a abordagem da racionalidade comportamental prevê um processo de tomada de decisão no qual o indivíduo nem sempre é capaz de adquirir ou processar todas as informações relevantes. Os indivíduos, nesse

processo, diferem em termos de suas concepções e avaliações da realidade, as quais são vistas não como desvios aleatórios de um valor assumido como correto, mas como mudanças sistemáticas, que reforçam e influenciam as ações. Portanto, a mudança de comportamento é perfeitamente aceitável na abordagem da racionalidade comportamental e pode surgir com as mudanças nas aspirações, com os processos de aprendizagem ou, mesmo, com as aparentes inconsistências nas ações individuais.

O primeiro passo que nos propomos efetuar foi proceder a uma releitura da teoria do capital humano de forma a enquadrar o processo de ensino superior. Vimos, nesse sentido, que a teoria do capital humano, originada no final da década de 1950 e associada principalmente a Gary Becker, ganhou enorme repercussão com a conceito-chave da educação como um investimento. A educação passou a ser associada a maiores rendimentos, a maiores oportunidades no mercado de trabalho, ao crescimento econômico e à possibilidade de redistribuição de renda. Seu valor econômico e social, dessa forma, pode ser traduzido não só em benefícios individuais, mas também em benefícios para a sociedade como um todo, inclusive como a ampliação do próprio raio de escolhas individuais. Baseados nessas idéias e concepções, inúmeros estudos evidenciam que o principal critério para a contratação no mercado de trabalho são o nível e o tipo de escolarização, e as estatísticas associadas comprovam uma alta correlação entre a escolarização e os rendimentos individuais.

Para além dessa visão positiva ou promissora, entretanto, outras questões importantes levantadas pelos principais teóricos do capital humano parecem ter passado despercebidas na literatura relativa ao capital humano. Tanto Gary Becker quanto Theodore Schultz sinalizam a existência de risco e de incerteza no investimento em educação, como em qualquer outro tipo de investimento. Do mesmo modo, ainda que o foco das análises sobre o capital humano seja a educação no sentido geral, os autores apresentam um tratamento diferenciado para o ensino superior. Seja por ser menos reflexivo, como alerta Becker, seja pelas incertezas adicionais impostas pelo horizonte de longo prazo no planejamento, salientadas por Schultz, reiteramos a percepção de que a razão, a lógica e a teoria econômica são imperfeitas quando tratamos do investimento no ensino superior. Schultz reconhece as deficiências e as falhas em termos de informação e indica que não importa o quão eficientes sejam os estudantes, a alocação dos recursos no ensino superior não há de ser eficiente. Vimos, então, que a escolha pode derivar de uma questão de acaso ao invés de componentes da razão.

Observamos, nessa linha de raciocínio, que risco não é sinônimo de incerteza: a primeira noção pressupõe que o indivíduo tenha em mente uma distribuição de probabilidade para possíveis erros de previsão; a segunda associa-se ao desconhecimento dessa probabilidade ou possibilidade de erro. A incerteza, como forma de desconhecimento, implica, dessa forma, falhas nas previsões do investimento no ensino superior. Schultz alerta, nesse aspecto, para a dificuldade em se prever as variações na demanda e nos rendimentos para toda a idade ativa do indivíduo; por isso, trata-se da renda provável. Foi previsto pelos teóricos dessa corrente, adicionalmente, que o aumento na demanda por ensino superior não há de se sustentar no longo prazo, fato que não obscurece a importância da educação como uma forma de *bem durável*. Ainda, outra dificuldade apontada pelo autor é a capacidade limitada do indivíduo de se conhecer para, então, poder tomar uma decisão.

Nessas circunstâncias, podemos dizer que a consideração da *face oculta* da teoria do capital humano permitiu-nos concluir que o *tipo ideal* do homem econômico racional não se aplica à nossa proposta de análise dos processos de escolha do curso superior. Seria mais fácil pressupormos, desconsiderando a questão da incerteza, que indivíduos dotados com recursos de forma idêntica e com as mesmas restrições tenham comportamentos também idênticos. Sabemos, entretanto, que pessoas diferem em suas características e que a decisão torna-se um problema extremamente complexo. Da mesma forma, se, de uma parte, consideramos que os estudantes frequentam a universidade porque acreditam que ela os deixará numa situação melhor, de outra, devemos ter presente que eles não decidem frequentá-la em razão de um mero cálculo. Gary Becker aponta, a esse respeito, que na escolha do universitário, além dos custos monetários, estão envolvidos também os custos psicológicos, a sua atitude em relação à vida acadêmica, bem como a sua capacidade de prosseguir nos estudos.

Vimos que as abordagens recentes de Becker, nesse sentido, ensejam uma mudança de posicionamento e o relaxamento das pressuposições básicas do modelo de racionalidade neoclássica. O aspecto individual abre espaço para os aspectos sociais. As preferências passam a ser vistas como integrantes de um processo de formação endógeno e surge a noção de *funções utilidade ampliadas*, com a inclusão das experiências individuais e das forças sociais. Novos conceitos, como o capital pessoal, o capital social e o capital imaginação, são incorporados por Becker na concepção de capital humano. Nessa linha, observamos uma aproximação com o conceito de antecipação imaginativa, uma forma

sugerida por Shackle para tratarmos com a incerteza. Percebemos, portanto, que, ainda que Becker busque manter-se no *mainstream* do modelo neoclássico, sua retórica foi substancialmente modificada, provavelmente como resultado da busca por um maior realismo nas pressuposições.

Como um segundo passo, buscamos aprofundar o conceito de racionalidade econômica envolvida no processo de decisão individual, apresentando abordagens alternativas ao paradigma neoclássico. Percebemos que as abordagens recentes sobre a escolha e a racionalidade tendem a se aproximar mais do *tipo real* de homem econômico, rejeitando as pressuposições da racionalidade neoclássica ou instrumental, uma abordagem axiomática para um mundo econômico em equilíbrio, com preferências individuais consistentes e estáveis, que garante a escolha ótima ou possibilita a maximização da utilidade individual. A hipótese implícita nessa abordagem é de que os indivíduos possuem sistemas cognitivos adequados para produzirem modelos verdadeiros do mundo real. Estão previstas nesse modelo diversas simplificações, necessárias para imaginarmos desde situações que possam envolver completa certeza até situações de alta incerteza, ou a possibilidade de ausência de probabilidades.

Vimos, entretanto, que, à medida que nos aproximamos da realidade, a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão tende a se distanciar desse modelo ideal de homem econômico racional. Esse conceito tem sido uma das pedras-chaves da teoria econômica tradicional, fato que explica sua primazia e sua sustentabilidade no meio acadêmico. A notória variação no comportamento da escolha dos indivíduos, porém, tem atraído uma parcela substantiva e inovadora de pesquisas, direcionadas para noções expandidas de ação racional, como é o caso da racionalidade calculada e da racionalidade sistêmica. Na racionalidade calculada busca-se quantificar as conseqüências das ações individuais como prática de seus objetivos, em outros termos, busca-se associar as metas aos resultados futuros, intencionalmente controlados pelos indivíduos. Na racionalidade sistêmica, numa outra direção, procura-se explicar o modo como o conhecimento dos indivíduos evolui dentro de um sistema e acumula-se ao longo do tempo, desconsiderando medidas de controle.

A abordagem da racionalidade limitada de Herbert Simon, bastante evidenciada nos anos recentes, como vimos, enquadra-se com uma forma de racionalidade calculada, do mesmo modo que a racionalidade contextual, processual e dos jogos. Já as formas de racionalidade adaptativa, selecionada e posterior representam a abordagem da

racionalidade sistêmica. Entender os processos, no âmbito da racionalidade limitada, implica observarmos os fatos enquanto eles estiverem ocorrendo, seja em situações do mundo real, seja em situações de laboratório, para interrogarmos o tomador de decisão sobre suas crenças, suas expectativas, seus métodos de cálculo e de raciocínio. Identificamos a aplicação dessas abordagens alternativas, dentre outras correntes recentes, na economia institucional, na economia evolucionária e na economia experimental. Percebemos, nesse ponto, que os estudos diferem basicamente no sentido de rejeitar completamente a abordagem da racionalidade instrumental ou de adotá-la e nela inserir novas variáveis explicativas.

A economia psicológica, nessa perspectiva, apresenta-se *a priori* como uma estrutura interdisciplinar na qual os métodos e as teorias da economia e da psicologia podem ser utilizados para explicar o comportamento econômico dos indivíduos ou de grupos de indivíduos. Ainda que tal abordagem enseje uma tendência à novidade, à heterodoxia ou à quebra de paradigmas, vimos que ela não está tão distante do *mainstream* da racionalidade neoclássica. Se, por um lado, tínhamos o enfoque da racionalidade limitada de Simon como uma forma alternativa ao modelo de racionalidade instrumental, por outro, observamos a existência de outros direcionamentos como forma de complemento ou de ampliação de seu poder explicativo. Ocorre, nesse cenário, uma verdadeira *batalha* entre a economia racional e a economia comportamental, visto que as duas correntes procuram evidências em arenas diferentes. Tal fato, num primeiro momento, nos deixou a impressão de estarmos numa espécie de labirinto no caminho de busca de saídas ou de alternativas metodológicas à análise do processo de escolha. Posteriormente, atribuímos tal contexto a uma certa resistência, por parte dos economistas, em se adotar caminhos menos robustos em termos formais. Diferenças metodológicas à parte, notamos que os estudos ligados à economia psicológica apresentam uma forte associação com a economia experimental, sobretudo no que tange à aplicação das concepções de racionalidade dos jogos e da racionalidade processual.

Ainda que não tenha sido possível identificarmos um *corpus* teórico único e convergente como ferramenta para a constituição de nosso arcabouço teórico ou modelo conceitual de análise, acreditamos que os diversos recortes oferecidos pela psicologia, para explicar o comportamento econômico, são extremamente aplicáveis ao nosso intento de apreender os detalhes do processo de escolha do ensino superior. Isso porque, em termos gerais, a preocupação dos estudiosos da psicologia não é com os resultados, mas com os

processos de decisão que dão origem a esses resultados. Além disso, consideram as preferências individuais como adaptáveis às circunstâncias e reconhecem muitas exceções comportamentais aos pressupostos da maximização da utilidade, base da teoria da utilidade esperada neoclássica. Nesse aspecto, vimos que diferenças entre como são tratados os gostos nos modelos da economia psicológica e o modo como eles são incorporados em nossas experiências produzem um fenômeno comportamental que dificilmente se acomoda no conjunto de pressuposições neoclássicas.

Avançamos mais um passo rumo ao cumprimento de nossos objetivos. Percebemos que a abordagem psicológica da escolha profissional corrobora a visão de racionalidade limitada de Simon ao considerar os limites impostos ao indivíduo em termos da capacidade de processar a informação obtida, normalmente incompleta, e da influência do meio social no comportamento individual. O momento peculiar em que o estudante costuma tomar a decisão (segunda fase da adolescência), a barreira de entrada imposta pelo processo seletivo (vestibular) e as conseqüências da dimensão temporal e familiar no processo de escolha conduzem ao fato de que o estudante, ao escolher o curso superior que o habilita a desenvolver uma profissão no futuro, não está maximizando, mas, sim, buscando satisfação, tentando atingir um mínimo aceitável. A escolha não é única, nem definitiva. Portanto, devemos concebê-la como a melhor escolha possível naquele momento e com base naquelas condições.

Os poucos estudos identificados na área da escolha do curso superior sugeriram novas possibilidades de enquadramento dos processos de escolha do curso de graduação. Por um lado, vimos que o fluxo de rendimentos futuros ou de ganhos esperados parece centralizar as forças motivacionais que formam as preferências individuais. Por outro lado, percebemos que o surgimento de expectativas irrealistas com relação à escolha pode ser amenizado com uma visão flexível ou com ações estratégicas no processo de tomada de decisão. Tais constatações indicam, num contexto de racionalidade mais amplo, que as escolhas de baixo retorno não implicam necessariamente um comportamento irracional.

Nesses termos, considerando nossa capacidade limitada de investigação, não utilizamos os modelos de racionalidade calculada e processual utilizados de modo mais amplo nos estudos recentes sobre a tomada de decisão, predominantemente experimentais. Dentre as diferentes concepções de racionalidade alternativas ao paradigma neoclássico, privilegiamos a abordagem de racionalidade sistêmica, por ser mais uma interpretação do comportamento e não uma previsão do mesmo. E, dentro da abordagem sistêmica,

focalizamos a abordagem da racionalidade posterior, ou seja, em lugar de analisarmos uma determinada situação *a priori*, tratamos da interpretação da ação depois de ela ter ocorrido.

Procuramos apreender, nessa linha, os processos de tomada de decisão no ensino superior como uma forma de busca de informação e sua interação com a motivação e o comportamento econômico individuais, as instituições sociais e o comportamento social agregado. Enquanto análise *ex post* da tomada de decisão, procuramos identificar as percepções e as avaliações dos universitários que ingressaram recentemente no ensino superior do município de São Paulo, considerando as suas experiências passadas e suas atitudes em relação ao futuro, tendo com base o fluxo de informação disponível. Nosso modelo conceitual assume que o estudante, bem como o processo de tomada de decisão, está condicionado tanto pelas instituições sociais quanto pela sua condição socioeconômica. Focalizamos o processo de tomada de decisão no ensino superior, ou seja, a conexão entre o estudante e o curso superior escolhido, por meio de seis fatores principais, quais sejam, a escolha do curso de graduação no tempo, as dúvidas e as incertezas, o ingresso no curso no tempo, o nível de informação utilizado, as situações e as instituições de influência e a antecipação imaginativa (como vê o futuro). O curso escolhido representa o resultado desse processo ou a variável dependente do modelo e pode ser enquadrado pelo estudante como uma situação de certeza e satisfação ou como uma situação de incerteza e insatisfação.

Como hipóteses principais de nossa investigação pressupomos que os universitários enfrentam um grau elevado de incerteza no momento de decidirem sobre qual o curso de graduação frequentar, não costumam estar voltados para o futuro e são influenciados sobretudo pela família e pelos amigos. Tais suposições apoiaram-se, por um lado, na concepção dos limites da racionalidade comportamental, no sentido da existência de muita informação para ser computada ou avaliada de forma a visualizar o curso que mais lhe dará satisfação no futuro. Por outro lado, pressupomos que os universitários não costumam tomar as decisões isoladamente: eles são influenciados por diferentes *instituições* – como a família, a escola, os amigos, os profissionais da área – e por *situações* cotidianas – como o resultado da orientação ou teste vocacional, a adequação ao emprego, atividades ou função que exerce na atualidade, as oportunidades no mercado de trabalho, a possibilidade de ascensão financeira, entre outras. Nosso intento foi estabelecer padrões de comportamento comuns entre diferentes indivíduos e diferentes instituições e situações, sugerindo padrões gerais de comportamento, ao invés da simples soma do comportamento de todos os 2 131

integrantes da pesquisa, pertencentes a 33 cursos de graduação nas cinco universidades paulistanas pesquisadas, sendo quatro privadas e uma pública.

No que tange à categoria de variáveis destinadas à caracterização socioeconômica do universitário, os resultados obtidos apontam para algumas associações importantes. Tratamos das escolhas de universitários bastante jovens, pertencentes, na sua maior parte (64,9% do total), à segunda fase da adolescência, nas idades entre 17 e 20 anos, uma fase permeada por dúvidas e incertezas adicionais. Observamos que a faixa etária, de outra parte, aumenta nos cursos parciais noturnos, freqüentados principalmente por indivíduos que conciliam trabalho e estudo. Os dados relativos à variável renda bruta familiar mensal demonstram que a maior parte dos universitários pesquisados pertence às faixas mais altas em termos de salários-mínimos, mais de 10 a 20 e mais do que 20. A distribuição da renda é sensivelmente mais elevada para os universitários da IES pública comparativamente àqueles das IES privadas. A proporção de universitários que freqüentou o ensino de primeiro e de segundo grau na maior parte do tempo em instituições privadas seguiu a mesma tendência. A renda, ainda, mostrou-se fortemente relacionada tanto com o nível de escolarização do pai quanto com o nível de escolarização da mãe, dos quais 50,2% têm formação superior completa e/ou pós-graduação. Percebemos que a proporção de alunos que trabalham e estudam é maior nas IES privadas, assim como a proporção de universitários que contribuem parcialmente para o sustento da família, ou que são chefes, aumenta nos estratos mais baixos de renda. Essas diferentes configurações sugerem que as escolhas atuais originam-se de escolhas ou decisões anteriores, a depender, significativamente, das condições socioeconômicas das famílias.

Em termos das variáveis que buscam caracterizar o processo de escolha, observamos, inicialmente, que a maior parte dos universitários pesquisados está freqüentando seu primeiro curso de graduação. Considerando o momento em que tomaram a decisão, a maior parte deles decidiu o curso que freqüenta no último ano do ensino médio, seguido pelo período de véspera do vestibular. No que diz respeito às dúvidas ou ao grau de incerteza no momento da decisão, mais da metade dos universitários pesquisados estava decidida por um único curso; somando-se essa parcela àquela que estava em dúvida entre dois ou mais cursos em áreas afins, podemos inferir que o grau de incerteza enfrentado pelos universitários foi relativamente baixo. O fato de tratarmos com universitários mais jovens associou-se ao fato de a maior parte dos universitários pesquisados levarem até um ano após o término do ensino médio para ingressar na

universidade. De outra parte, observamos que uma proporção maior dos universitários da IES pública preparou-se para o vestibular em cursos específicos.

Uma constatação notável, ligada à variável otimização do curso de graduação, foi que perto de 80% dos universitários pesquisados declararam estar freqüentando o curso por eles idealizado e escolhido. Podemos dizer que se trata de um elevado grau de otimização na escolha do ensino superior. Com relação ao grau de informação, a maior parte dos universitários considera-se parcialmente informada. As maiores fontes de informação indicadas foram de profissionais da área, do círculo social que freqüentam e de publicações especializadas para o público vestibulando.

Dentre as instituições que influenciaram sua escolha, num grau mais elevado, estão os profissionais da área e os amigos ou colegas de trabalho. Ainda que a maior parte dos universitários pesquisados dependa financeiramente da família, foi expressiva a proporção de respostas indicando nenhuma ou pouca influência dos pais, irmãos, cônjuges ou outros parentes. Já, para as situações que influenciaram a escolha, as respostas concentraram-se, como de alta importância, na realização pessoal, na aptidão e vocação, seguidas pela qualidade e prestígio das IES, pelas oportunidades no mercado de trabalho e pela possibilidade de ascensão financeira. Em termos da imaginação sobre o futuro, os universitários pesquisados estão mais voltados para o curto prazo, preocupados principalmente com o ingresso no curso e o período de sua conclusão. Quando reiteramos o questionamento sobre a incerteza no momento da escolha e a atual situação em termos de certeza, vimos que uma parcela expressiva dos universitários que está cursando a sua primeira opção acredita que fez a escolha correta.

Os resultados apurados sugerem, assim, que nossa primeira hipótese de pesquisa – do elevado grau de incerteza enfrentado pelos universitários na escolha – pode ser rejeitada; que podemos aceitar a segunda hipótese, de que os universitários estão voltados para o presente, e rejeitar parcialmente a terceira hipótese, visto que a família não foi indicada como de importante influência na escolha. A evidência empírica dos processos de escolha dos universitários do município de São Paulo, dentro dos limites propostos e da impossibilidade de generalização, apresenta um quadro bastante diverso daquele imaginado pelas idéias e conceitos oferecidos pela abordagem da racionalidade limitada. Poderíamos concluir que os processos de escolha dos universitários pesquisados envolvem um baixo grau de incerteza, mesmo que a informação disponível seja incompleta. De outra parte, tais processos indicam a existência de um elevado grau de otimização na escolha,

ainda que o horizonte de planejamento ou a imaginação futura envolva uma orientação de curto prazo, voltada mais para o presente.

Convém ressaltar que estamos considerando as declarações dos estudantes bem-sucedidos, ou seja, daqueles que escolheram e conseguiram ingressar na universidade. Acreditamos que, se a pesquisa tomasse como base estudantes concluintes do ensino médio e vestibulandos, os dados seriam significativamente diversos. Mesmo assim, essa aparente idealização ou otimização não condiz com a dificuldade inerente à própria fase de vida envolvida na escolha dos universitários, tampouco com o contexto de diversificação no rol de cursos de graduação oferecidos nas IES ou com as restrições impostas pelo mundo do trabalho.

Não queremos com isso sugerir que os universitários tenham revelado um comportamento inconsistente ou irracional, afinal, nosso objetivo não consistiu em examinar os resultados, mas em tentar identificar os processos que lhes dão origem. Acreditamos, sim, que devido às próprias limitações cognitivas presentes no momento da escolha e ao modo como ela foi elaborada posteriormente, a noção de racionalidade posterior, ou depois do fato, parece estar ligada ao conceito de dissonância cognitiva discutido pela economia psicológica. Em outras palavras, para minimizar o possível desconforto atual com o curso de graduação escolhido recentemente, o universitário procura unificar seu pensamento e ação, de forma a reduzir os conflitos psicológicos envolvidos.

Ao finalizarmos o presente estudo, colocamo-nos, mais uma vez, num ponto de partida. Nossos questionamentos iniciais conduziram a uma série de novos questionamentos, além da necessidade de aprofundarmos a questão da subjetividade da escolha, oferecida por outras áreas do conhecimento e por outras importantes ferramentas conceituais. Percebemos que não basta abandonarmos a concepção econômica instrumental para os processos de decisão. Acreditamos que é preciso relativizar as fronteiras disciplinares, sem a preocupação de sermos considerados *não economistas*.

Os processos de decisão no ensino superior, nesse sentido, precisam ser vistos como um ponto nodal num emaranhado de outras ramificações ou escolhas. Primeiro, devemos ter clareza se o que está em jogo é uma escolha de fato ou uma situação já pré-determinada, condicionada por fatores socioeconômicos e/ou psicológicos. E cada situação pressupõe novos enquadramentos. Para os que contam com segurança financeira e elevado *background* familiar, na realidade do sistema educacional brasileiro, a decisão

diz respeito não somente ao curso mas, também, ao tipo de instituição. Do mesmo modo, a possibilidade de acesso à instituição pública depende da concorrência envolvida no processo seletivo; o mesmo pode ocorrer com o turno de funcionamento aliado à formação anterior nas IES em geral.

Abre-se espaço para as próprias instituições de ensino superior rediscutirem seu papel de instrumentalizadoras dos processos de escolha, de reavaliarem o lugar que ocupam na (re)definição de ações formativas e de expansão da capacidade intelectual de seus estudantes. Tais discussões tornam-se imprescindíveis para afastarmos toda a possibilidade de essas instituições constituírem-se apenas como mecanismos de *sedução*, determinantes do futuro pessoal de um grande número de jovens e adultos. Afinal, nas escolhas universitárias, retomando as palavras de Lia Luft, *nem todos somos bons condutores; ou não nos explicaram direito qual o desenho a seguir, nem qual a dose de liberdade que possuíamos – com todos os riscos – assumir.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSLIE, George; HASLAM, Nick. Hyperbolic Discount. In: IOWENSTEIN, George; ELSTER, Joh (Eds.). *Choice over time*. New York: Russell Sage Foundation, 1992. p. 57-92.

ANAND, Paul. Developments in Utility Theory as a Paradigm Language Game. In: Gerrard, Bill (Ed.). *The Economics of Rationality*. London; NewYork: Routledge, 1993. p. 22-35.

ANTONELLI, G.; CAINELLI, G. *Strategie di accumulazione del capitale umano e formazione professionale in Emilia Romagna*. Bologna; Milano: Università degli Studi di Bologna; IDSE-CNR, ottobre (mimeo), 1998.

ARRONDO, Vicente Manzano. Inferencia estadística. Aplicaciones com SSPC/PC+. México: Computec/Ra-ma, 1997.

ASSOCIATION OF UNIVERSITIES AND COLLEGES OF CANADA. *Higher Education in Canada: overview of higher education*. Ottawa, 2002. Disponível em: <<http://www.aucc.ca/english/dcu/highereducation/overview.html>>. Acesso em: jun. 2002.

AUGIER, Mie. Sublime Simon: The consistent vision of economic psychology's Nobel laureate. *Journal of Economic Psychology*, v. 22, n. 3, p. 307-334, June 2001.

BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha racional na ciência política e na sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 12, n.35, 1997.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Pelo Fim das Décadas Perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, jan. 2002 (Texto para discussão n. 857).

BECKER, Gary S. *El Capital Humano*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1983.

BECKER, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. London: The University Chicago Press, 1976.

BECKER, Gary S. *Accounting for Tastes*. Cambridge, London: Harvard University Press, 1996.

BECKER, Gary S.; BECKER, Guity Nashat. *The economics of Life: from baseball to affirmative action to immigration, how real-world issues affect our everyday life*. USA: McGraw-Hill, 1996.

BERGER, Mark C. Predicted Future Earnings and Choice of College Major. *Industrial and Labor Relations Review*, v. 41, n. 3, p. 418-429, Apr. 1988.

BESSON, Jean-Louis. A tentação do modo de usar. In: Besson, Jean-Louis, org. *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995a. p. 201-220.

BESSON, Jean-Louis. As Estatísticas são verdadeiras ou Falsas? In: Besson, Jean-Louis, org. *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995b. p. 25-67.

BIANCHETTI, Lucídio. *Angústia no vestibular*: indicações para pais e professores. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

BOLAND, Lawrence. Situational Analysis beyond Neoclassical Economists. Burnaby, Canada: Department of Economics Simon Fraser University, 1998. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~boland/vienna5s.pdf> Acesso em: 10 jul. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998*. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 10 out. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 1999*. Brasília, 2000b. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/superior/miolo2_Sinopse_Superior99.pdf. Acesso em: 10 out. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 2001*. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 1º nov. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Ensino Superior – Graduação: Região Sudeste*. Brasília, 2002b. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news02_03_tabela.htm. Acesso em 1º nov. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Diretoria de Informações Estatísticas Educacionais - SEEC. *Cadastro Nacional das Instituições de Ensino Superior*. Brasília, 2001. Arquivo enviado em mensagem eletrônica por Maruska Almeida (maruska@inep.gov.br), em 13.9.01, às 9:55 hs, para moretto@usp.br

BRAZER, Harvey E.; DAVID, Martin. Social and Economic Determinants of the Demand for Education. In: MUSCHKIN, Selma J. (Ed.). *Economics of Higher Education*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare/U.S Government Printing Office, 1962. p. 21-42.

BUSTAMANTE, Fernando Mandujano. Teoría del Muestreo: Particularidades del Diseño Muéstrale en Estudios de la Conducta Social. *Revista Electrônica de Metodologia*

Aplicada, v. 3, n. 1, pp. 1-15, 1998. Disponível em: <http://www3.uniovi.es/~psi/REMA/v3n1/a1>. Acesso em 20 out. 2001.

CALDWELL, Bruce J. Economic Methodology: Rationale, Foundations, Prospects. In: MÄKI, Uskali; GUSTAFSSON, Bo; KNUDSEN, Christian (Ed.). *Rationality, Institutions and Economic Methodology*. London, New York: Routledge, 1993. p. 45-60.

CALDWELL, Bruce. Hutchison versus Machlup - on Indirect Testing and the Rationality Postulate. In: CALDWELL, Bruce J. *Beyond Positivism: economic methodology in the Twentieth Century*. Ed. rev. London; New York: Routledge, 1994. p. 139-172 .

CAMERER, Colin. Individual Decision Making. In: KAGEL, John H.; ROTH, Alvin E. (Eds.) *The Handbook of Experimental Economics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1995. p. 587-683.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Investimento em educação no Brasil: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973 (Monografia n. 12).

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação e Renda: quando tudo mais não permanece constante. *Estudos Econômicos*. São Paulo: IPE/USP, v. 4, n. 1, 1974.

CHECCHI, Daniele. *Istruzione e mercato: per una analisi economica della formazione scolastica*. Bologna: Il Mulino, 1999.

COLEMAN, James S. Property rights in children. In: TOMMASI, Mariano; IERULLI, Kathryn (Ed.). *The new economics of human behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 59-73.

COLUSSI, Aldo. Il tasso di rendimento dell'istruzione in Italia: un'analisi cross-section. *Politica Economica*, Bologna, v. 13, n. 2, p. 273-294, ago. 1997.

COMTE, Maurice. A Fluidez e a Rigidez. In: Besson, Jean-Louis, org. *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 185-198.

DABOS, Marcelo; PSACHAROPOULOS, George. An analysis of the sources of earnings variation among Brazilian males. *Economic of Education Review*, v. 10, n. 4, p. 359-377, 1991.

DAVIS, Douglas D.; HOLT, Charles A. *Experimental Economics*. [S. L.]: Princeton University Press, 1993.

DEQUECH, David. Bounded Rationality, Institutions and Uncertainty. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 28, 12-15 dez. 2000, Campinas (SP), *Anais...* Campinas: Anpec, 2000. 1 CD-ROM.

DIERKES, Meinolf et al. (Ed.) The Annotated Bibliography of Organizational Learning and Knowledge Creation. *Abteilung Organisation und Technikgenese*, Berlin: Social Science Research Center Berlin, 2002. Disponível em: <http://www.wz-berlin.de/tau/ot/ot_buch/4_3alexbranch.de.htm>. Acesso em: 10 out. 2002.

DOWBOR, Ladislau. *Aspectos Econômicos da Educação*. São Paulo: Ática, 1986 (Séries Princípios).

ECKAUS, Richard S. Education and Economic Growth. In: MUSCHKIN, Selma J. (Ed.) *Economics of Higher Education*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare/U.S Government Printing Office, 1962. p. 102-128.

EGGERTSSON, Thráinn. A note on the economics of institutions. In: ALSTON, Lee J.; EGGERTSSON, Thráinn; NORTH, Douglas C. *Empirical studies in Institutional Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 6-24.

EGGERTSSON, Thráinn. Generalizing Neoclassical Economics: new tools and concepts. In: _____. *Economic behavior and institutions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990a, p. 3-32. (Cambridge Surveys of Economic Literature).

EHRENBERG, Ronald G.; SMITH, Robert S. Investimentos no Capital Humano: Educação e Profissionalização. In: _____. *A Moderna Economia do Trabalho: Teoria e Política Pública*. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 2000. p. 319-359.

ELSTER, Jon. Introduction. In: ELSTER, Jon (Ed.). *Rational Choice*. New York: New York University Press, 1986. p. 1-33.

FRANÇA, Carlos Alberto Vidal. *Teoria da dissonância cognitiva: inferências educacionais*. Campinas, SP, 1982. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, UNICAMP.

FRIJTERS, Paul. Do Individuals try to maximize general satisfaction? *Journal of Economic Psychology*, v. 21, n. 3, p. 281-304, June 2000. Disponível em: www.elsevier.com/locate/joep.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR – FUVEST. Estatísticas. *Vestibular Fuvest 2001*. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://script.fuvest.br/scr/inscar.asp?anofuv=2001&xreg=TT>>. Acesso em: 2 ago. 2002.

GENDRON, Bénédicte. A Demand of Education as a Strategic Demand in a Context of Job Rationing and Job Scarcity: the analysis of further education after post-secondary vocational education in France. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH 2000, 20-23 September 2000, Edinburgh, Scotland, 2000. Disponível em: <<http://www2.trainingvillage.gr/download/epo/GenBe01.rtf>>. Acesso em: 2 ago. 2002.

GODELIER, Maurice. *Racionalidade e irracionalidade na economia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [s.d].

GUIA do Estudante. *Vestibular 2002*. São Paulo: Abril, 2001.

HAMOUDA, O. F. Time, Choice and Dynamics in Economics. In: FROWEN, Stephen F. (Ed.). *Unknowledge and Choice in Economics: Proceedings of a conference in honour of G.L.S. Shackle*. New York, St. Martin's Press, 1990. p. 129-155.

HEAP, Shaun Hargreaves. Post-Modernity and New Conceptions of Rationality in Economics. In: GERRARD, Bill (Ed.). *The economics of rationality*. London; New York: Routledge, 1993. p. 68-90.

HERRNSTEIN, R. J. Rational Choice Theory. In: MAITAL, Sholomo; MAITAL, Sharone L. (Ed.). *Economics and Psychology*. England; USA: Edward Elgar, 1993, p. 271-282.

HEY, John D. Rationality is as Rationality Does. In: GERRARD, Bill (Ed.) *The Economics of Rationality*. London; NewYork: Routledge, 1993. p. 6-21.

HINCHLIFFE, J. K. Education and the Labour Market. In: PSACHAROPOULOS, G. (Org.). *Economics of education – Research and Studies*. [s.l.]: Pergamon Press, 1987. p. 141-146.

HIRSHLEIFER, David. The blind leading the blind - Social influences, fads, and informational cascades. In: TOMMASI, Mariano; IERULLI, Kathryn (Ed.). *The new economics of human behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 189-215.

HODGSON, Geoffrey. Calculation, Habits and Action. In: GERRARD, Bill (Ed.). *The economics of rationality*. London; NewYork: Routledge, 1993. p. 36-51.

HOGARTH, Robin M.; REDER, Melvin W. Introduction: Perspectives from Economics and Psychology. In: _____. (Ed.) *Rational choice: the contrast between Economics and Psychology*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1987. p. 1-23.

HUME, Susan E. The American Education System. In: *International Student Guide to the uniUnited States of América 2002-2003*. Pittsburgh, Pennsylvania: WorldWide Edition, 2002. Disponível em: <<http://www.educationguide-usa.com/isg/edusystem.htm>>. Acesso em: junho 2002.

JEAN, Elisa M. *Cognitive Dissonance Theory*. Boulder: University of Colorado, 1999. Disponível em: <http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Papers/App_Papers/Jean.htm>. Acesso em: 2 out. 2002.

KAGAN, Tamar. 1961 Theodore W. Schultz publishes Investment in Human Capital. In: SCHUGURENSKY, Daniel (Ed.). *History of Education: Selected Moments of the 20th Century* [online], Aug. 1997. Disponível em: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1961schultz.html>. Acesso em: 10 ago. 2002.

KASSOUF, Sheen. *Normative decision making*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

KATONA, George. *Psychological economics*. New York/Oxford/Amsterdam: Elsevier, 1976.

KEANE, Michael P.; WOLPIN, Kenneth I. The Career Decisions of Young Men. The Career Decisions of Young Men. *Journal of Political Economy*, v. 105, n. 3, p. 473-522, 1997.

KREIDER, Alison. 1976 Questioning the Function of Schooling: Bowles and Gintis Publish Schooling in Capitalist America. In: SCHUGURENSKY, Daniel (Ed.). *History of Education: Selected Moments of the 20th Century* [online], 1997. Disponível em: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1976bowlesgintis.html>. Acesso em: 10 ago. 2002.

LAM, David; LEVISON, Deborah. Idade, experiência, escolaridade e diferenciais de renda: Estados Unidos e Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro: IPEA, v. 20, n. 2, p. 219-256, ago. 1980.

LANGLOIS, Richard N.; CSONTOS, László. Optimization, Rule-Following, and the Methodology of situational analysis. In: MÄKI, Uskali; GUSTAFSSON, Bo; KNUDSEN, Christian (Ed.). *Rationality, institutions and economic methodology*. London, New York: Routledge, 1993. p. 113-132.

LANGONI, Carlos Geraldo. *As causas do crescimento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Apec, 1974.

LEAL, Carlos I. S.; WERLANG, Sérgio R. da Costa. Retornos em educação no Brasil: 1976/1989. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 423-448, 1991.

LEHMAN, Yvette Piha Lehman. *Não sei que profissão escolher*. São Paulo: Moderna, 1999. (Qual é o grilo).

LEWIS, Alan; WEBLEY, Alan; FURNHAM, Adrian. *The New Economic Mind: the social psychology of economic behaviour*. London: Harvester Wheatsheaf, 1995.

LOEWENSTEIN, George. The Fall and Rise of Psychological Explanations in the Economics of Intertemporal Choice. In: LOWENSTEIN, George; ELSTER, Joh (Eds.). *Choice over time*. New York: Russell Sage Foundation, 1992. p. 3-34.

LUNT, Peter. Rethinking the relationship between economics and psychology. *Journal of Economic Psychology*, 17, Elsevier Scienze B. V., 1996. p. 275-287.

LUZ FILHO, Silvio Serafim da (2000). *O que pode ser determinante na escolha do curso de graduação - um estudo exploratório em Instituições Federais de Ensino Superior*. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. Tese (doutorado).

MACFADYEN, Alan J. Rational Economic Man: an Introduction survey. In: MACFADYEN, Alan J., Macfadyen, Heather W. (Eds.). *Economic psychology: intersections in theory and application*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1986. p. 25-65.

MACFADYEN, Alan J., MACFADYEN, Heather W. Other concepts in Economic Psychology. In: MACFADYEN, Alan J., MACFADYEN, Heather W. (Eds.). *Economic psychology: intersections in theory and application*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1986. p. 441-495.

MACNABB, R. Labour Market Theories and Education. In: PSACHAROPOULOS, G. (Org.). *Economics of education - Research and Studies*. [s.l.]: Pergamon Press, 1987. p. 157-163.

MAITAL, Sharone L.; MAITAL, Shlomo. Economics and Psychology: an overview. In: MAITAL, Sholomo; MAITAL, Sharone L. (Ed.). *Economics and psychology*. England; USA: Edward Elgar, 1993. p. 3-35.

MÄKI, Uskali. Economics with Institutions: Agenda for Methodological Enquiry. In: MÄKI, Uskali; GUSTAFSSON, Bo; KNUDSEN, Christian (Ed.). *Rationality, institutions and economic methodology*. London, New York: Routledge, 1993. p. 3-42.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCH, James G. Bounded rationality, ambiguity, and the engineering of choice. In: MAITAL, Sholomo; MAITAL, Sharone L. (Ed.). *Economics and psychology*. England; USA: Edward Elgar, 1993. p. 249-270.

MCFADDEN, Daniel. *Rationality for Economists?* Berkeley: University of Califórnia/Department of Economics, 1998. Disponível em: <<http://www.santafe.edu/sfi/publications/Working-Papers/98-09-086.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2002.

MCNULTY, P. J. *The origins and development of labor economics*. Cambridge; London: MIT Press, 1980.

MINCER, J. *Studies in human capital*. Aldershot; Vermont: Edward Elgar, The Collected essays of Jacob Mincer, 1993. v. 1 (Economists of the twentieth century).

MINCER, Jacob. *Schooling, experience and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research, 1974.

MINCER, Jacob. *Studies in human capital*. Aldershot; Vermont: Edward Elgar, The Collected essays of Jacob Mincer, 1993. v. 1 (Economists of the twentieth century).

MONTEMARQUETTE, Claude; CANNINGS, Kathy; MAHSEREDJIAN, Sophie. How do Young people choose college majors? *Economics of Education Review*, v. 21, n. 6, p. 543-556, Dec. 2002.

MORETTO, Cleide Fátima. *L'istruzione può risolvere i problemi del mercato del lavoro?* Alcune considerazioni a partire della teoria del capitale umano e degli approcci alternativi. Bologna: Dipartimento di Economia e Commercio/Università degli Studi di Bologna, ottobre 1998. (mimeografado).

MUNIER, Bertrand R. Market Uncertainty and Belief Formation with a Finite Number of Events. In: GEWEKE, John (Ed.). *Decision making under risk and uncertainty: new models and empirical findings*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1992. p. 179-187.

NOBEL eMuseum. Economics: Laureates. *Theodore W. Schultz – Prize Lecture 1979*. The Nobel Foundation, 2002. Disponível em: <<http://www.nobel.se/economics/laureates/1979/schultz-cv.html>>. Acesso em: jul. 2002.

NORTH, Douglass C. *Istituzioni, cambiamento istituzionale, evoluzione dell'economia*. Bologna: Il Mulino, 1994.

ONO, Hiroshi. *Who Goes to college?* Features of Institutional Tracking in Japanese Higher Education. The European Institute of Japanese Studies, Stockholm: June 2000

(Working Paper n. 95). Disponível em: <<http://www.hhs.se/eijs/wp/95.PDF>>. Acesso em: 25 maio 2002.

OSTROM, Elinor. A behavioral approach to the rational choice theory of collective action, *American Political Science Review*, v. 92, n. 1, p. 1-22, March, 1998.

PASTORE, José; PEROSA, Gilda Gouvêa. *O estudante universitário em São Paulo*. São Paulo: IPE/USP, 1971.

PERLMAN, Mark; McCANN, Charles R. Jr. Varieties of uncertainty. In: SCHMIDT, Christian (Ed.). *Uncertainty in economic thought*. Cheltenham, UK; Brookfield, US: Edward Elgar, 1996. p. 9-20.

PINGLE, Mark; DAY, Richard H. Modes of Economizing Behavior: experimental evidence. *Journal of Economic Behavior and Organization*, Elsevier, v. 29, n.2, p. 191-209, 1996.

POSSAS, Silvia. A Hipótese da Racionalidade: notas para sua superação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 28, 12-15 dez. 2000, Campinas (SP), *Anais...* Campinas: Anpec, 2000. 1 CD-ROM.

PRESS release 1992. Nobel e Museum. *Economics: Laureates*. The Nobel Foundation, 2002. Disponível em: <<http://www.nobel.se/economics/laureates/1992/press.html>>. Acesso em: jul. 2002.

PRIMI, Ricardo et al. Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n.3, 2000.

RAMOS, Lauro A. *Educação, desigualdade de renda e ciclo econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, jul. 1991 (Texto para Discussão n. 219).

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. *Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

REIS, José Guilherme A.; BARROS, Ricardo Paes de. Desigualdade salarial e distribuição: a evolução das diferenças regionais no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro: IPEA, v. 20, n. 3, p. 415-478, dez. 1990.

ROCHAT, Denis; DEMEULEMEESTER, Jean-Luc. Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education. *Economics of Education Review*, n. 20, 2001. pp. 15-26. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/econedurev>>. Acesso: maio 2002.

ROTH, Alvin E. Introduction to Experimental Economics. In: KAGEL, John H.; ROTH, Alvin E. (Ed.) *The Handbook of Experimental Economics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1995. p. 3-109.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000. 392p. (Estudos Brasileiros, 34)

SCHIMIDT, Cristian. Introduction: What is certainty in economic uncertainties? In: SCHIMIDT, Christian (Ed.). *Uncertainty in economic thought*. Cheltenham, UK; Brookfield, US: Edward Elgar, 1996. p. 1-6.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEN, Amartya. Rationality and Social Choice. *American Economic Review*, n. 85, pp. 1-24, March, 1995.

SENNA, J. Escolaridade, experiência no trabalho e salários no Brasil. *Revista brasileira de Economia*, v. 30, n.2, 1976.

SHACKLE, George Lennox Sherman. The complex Nature of Time as a Concept in Economics. In: FORD, J. L. (Ed.). *Time, expectations and uncertainty in economics: selected essays of G. L. S. Shackle*. England; USA: Edward Elgar, 1990. p. 3-13.

SIMON, Herbert A. Rationality in Psychology and Economic. In: HOGARTH, Robin M.; REDER, Melvin W. (Ed.). *Rational choice: the contrast between Economics and Psychology*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1987. p. 25-40.

SIMON, Herbert A. Introductory Comment. In: EGIDI, Massimo; ROBIN, Marris (Eds.); SIMON, Herbert; VIALE, Riccardo. *Economics, Bounded Rationality and the Cognitive Revolution*. Hants (England); Vermont (USA): Edward Elgar, 1992. p. 3-7.

SIMON, Herbert A. *Reason in human affairs*. Stanford (Califórnia): Stanford University Press, 1983.

SIMONSEN, Mário Henrique. *Brasil 2001*. 5. ed. Rio de Janeiro: Apec, 1974.

SMITH, S. W. *Labour economics*. London; New York: Routledge, 1994.

SOARES, Dulce Helena Penna. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES - SSPS. Versão 10.0. SSPS Inc., 1999. 1 CD-ROM.

TANNEN, Michael B. New estimates of the returns to schooling in Brazil. *Economics of Education Review*, v. 10, n. 2, p. 123-135, 1991.

THE HISTORY of Economic Thought Website. Jacob Mincer. New York: New School University, 2001. Disponível em: <<http://cepa.newschool.edu/het/profiles/mincer.htm>>. Acesso em: jul. 2002.

TOMMASI, Mariano; IERULLI, Kathryn (Ed.). *The new economics of human behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TVERSKY, Amos; KAHNEMAN, Daniel. The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. In: ELSTER, Jon (Ed.). *Rational choice*. New York: New York University Press, 1986. p. 123-141.

VAN RAAIJ, W. Fred. Economic Phenomena from a Psychological Perspective: Economic Psychology. In: MACFADYEN, Alan J., MACFADYEN, Heather W. (Ed.). *Economic Psychology: intersections in theory and application*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1986. p. 9-23.

VAN RAAIJ, W. Fred. História da Psicologia Econômica. Tradução de Vera Rita de Mello Ferreira. Texto extraído de: EARL, Peter; Kemp, Simon (Ed.). *The Elgar Companion to Consumer Research and Economic Psychology*. Edward Elgar, 1999. Disponível em: <http://www.verarita.psc.br/html/fredvanraaij.html> Acesso em: 5 mar. 2002.

WORLD BANK. *Data on Education*. Washington, D. C. (s.d.). Disponível em: <<http://devdata.worldbank.org/edstats/ThematicDataOnEducation/RateOfReturn/tab1.xls>>. Acesso em: maio 2002.

ZECKHAUSER, Richard. Comments: Behavioral versus Rational Economics: what you see is what you conquer. In: HOGARTH, Robin M.; REDER, Melvin W. (Ed.). *Rational Choice: the contrast between Economics and Psychology*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1987. p. 251-265.

ZSOLNAI, Laszlo. Rational Choice and the Diversity of Choices. *Journal of Socio-Economics*, v. 25, n. 5, p. 613-622, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 O INSTRUMENTO APLICADO NA PESQUISA DE CAMPO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - FEA
PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
DOUTORADO EM TEORIA ECONÔMICA

QUESTIONÁRIO

Este questionário que você está recebendo faz parte da coleta de dados prevista pela tese de doutorado "Ensino Superior, Escolha e Racionalidade" desenvolvida pela doutoranda Cleide Fátima Moretto em nossa instituição. O objetivo dessa pesquisa é conhecer melhor o processo de escolha do curso de graduação, identificando alguns fatores envolvidos, tais como as referências, a percepção do tempo e as incertezas.

A área sombreada (questões 1.1 e 1.2) é reservada ao pesquisador. Com exceção às questões 3.6 a 3.8 (nas quais você atribuirá um valor) e da 3.10, assinale apenas 1 (uma) alternativa.

A sua contribuição é fundamental e, portanto, agradecemos imensamente a sua boa-vontade em participar!

I IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E DO CURSO

- 1.1 CÓDIGO DA INSTITUIÇÃO: _____ () Pública () Privada
() Universidade () Faculdade Integrado () Centro Universitário () Estabelecimento Isolado
- 1.2 CÓDIGO DA GRANDE ÁREA: _____
- 1.3 QUAL O NOME DO CURSO QUE VOCÊ ESTÁ FREQUENTANDO? _____
- 1.4 QUAL O REGIME DE FUNCIONAMENTO DO CURSO? () integral () parcial diurno () parcial noturno
- 1.5 QUAL O Nº DE SEMESTRES PREVISTOS PELO CURSO? _____
- 1.6 EM QUE SEMESTRE VOCÊ ESTÁ ATUALMENTE? _____
- 1.7 VOCÊ RECEBE ALGUM TIPO DE AUXÍLIO FINANCEIRO INSTITUCIONAL PARA ESTUDAR?
() não recebo
() sim, crédito educativo () sim, da empresa em que trabalho () sim, de outra forma _____
- 1.8 VOCÊ JÁ INICIOU OUTRO CURSO SUPERIOR?
() não, este é o primeiro
() sim, mas abandonei () sim, mas já conclui () sim, estou cursando juntamente com o atual

II DADOS SOCIOECONÔMICOS DO ESTUDANTE

- 2.1 SEXO: () Feminino () Masculino
- 2.2 IDADE: _____ (anos)
- 2.3 ESTADO CIVIL: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado ou Divorciado
- 2.4 QUAL A SUA SITUAÇÃO NA UNIDADE FAMILIAR EM QUE VOCÊ VIVE OU RESIDE?
() Chefe, é o principal responsável pelo seu sustento ou de outras pessoas
() Contribui parcialmente para o sustento da família ou de outras pessoas
() Dependente, recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- 2.5 QUAL A RENDA MENSAL BRUTA TOTAL NA UNIDADE FAMILIAR?
() até R\$ 360,00 (até 2 salários-mínimos) () de R\$ 361,00 a R\$ 900,00 (+ de 2 a 5 s.m.)
() de R\$ 901,00 a R\$ 1.800,00 (+ de 5 a 10 s.m.) () de R\$ 1.801,00 a R\$ 3.600,00 (+ de 11 a 20 s.m.)
() acima de R\$ 3.601,00 (acima de 20 s.m.)
- 2.6 VOCÊ TRABALHA, ALÉM DE ESTUDAR?
() Não, só estudo () Não, estudo e sou bolsista de iniciação científica
() Sim, trabalho e estudo () Sim, trabalho e estudo, mas estou desempregado no momento
- Se você trabalha (caso contrário, vá para a questão 2.7)
- 2.6.1 QUAL A SUA JORNADA? () 40 hs semanais () 20 hs semanais () menos de 20 hs semanais
- 2.6.2 EM QUE SETOR DE ATIVIDADE? () Agricultura () Indústria () Comércio () Serviços
- 2.6.3 QUAL O REGIME DA SUA OCUPAÇÃO PRINCIPAL?
() empregado do setor privado () microempresário
() servidor público () profissional liberal ou autônomo
() empresário sem vínculo de emprego
- Se trabalha como servidor público ou empregado do setor privado.
- 2.6.3.1 EM QUE NÍVEL SE ENQUADRA O SEU CARGO OU FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO OU NA EMPRESA?
() Executivo (comando e planejamento) () Supervisor
() Técnico ou Operacional () Auxiliar ou de Apoio
- 2.6.4 COM QUE IDADE VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR DE FORMA REMUNERADA? _____ (anos)

2.7 ONDE VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE 1º GRAU?

- () integralmente em escola pública () maior parte em escola pública
 () integralmente em escola privada () maior parte em escola privada

2.8 ONDE VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO OU DE 2º GRAU?

- () integralmente em escola pública () maior parte em escola pública
 () integralmente em escola privada () maior parte em escola privada

2.8.1 QUAL O TIPO DE CURSO QUE VOCÊ CONCLUIU?

- () curso regular de 2º Grau - educação geral () magistério ou antigo normal
 () curso técnico profissionalizante

2.9 VOCÊ FREQUENTOU CURSO PRÉ-VESTIBULAR OU "TERCEIRÃO"?

- () Não frequentei () Sim, pelo período de até um ano () Sim, por um período superior a um ano

2.10 QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DO SEU PAI?

- () não alfabetizado () 1º Grau incompleto () 1º Grau completo
 () 2º Grau incompleto () 2º Grau completo
 () Superior incompleto () Superior completo
 () Pós-Graduação, em nível de () especialização () mestrado () doutorado

2.11 QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DA SUA MÃE?

- () não alfabetizado () 1º Grau incompleto () 1º Grau completo
 () 2º Grau incompleto () 2º Grau completo
 () Superior incompleto () Superior completo
 () Pós-Graduação, em nível de () especialização () mestrado () doutorado

III O PROCESSO DE ESCOLHA

3.1 QUANDO VOCÊ ESCOLHEU O CURSO SUPERIOR OU A GRADUAÇÃO QUE GOSTARIA DE CURSAR?

- () no primeiro grau () no início do Ensino Médio (ou 2º Grau)
 () no último ano do Ensino Médio (ou 2º Grau) () às vésperas da inscrição no concurso vestibular

3.2 NESSE PROCESSO DE ESCOLHA, VOCÊ DECIDIU:

- () por um único curso () entre dois ou mais cursos de áreas afins
 () entre dois ou mais cursos de áreas completamente diferentes

3.3 DEPOIS DE CONCLUIR O ENSINO MÉDIO OU 2º GRAU, QUANTO TEMPO LEVOU PARA VOCÊ INICIAR UM CURSO DE GRADUAÇÃO?

- () menos do que 6 meses () de 6 meses a 1 ano () de 1 a 2 anos
 () de 2 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

3.4 O CURSO QUE VOCÊ IDEALIZOU E ESCOLHEU É O CURSO QUE VOCÊ ESTÁ FREQUENTANDO ATUALMENTE?

- () sim, estou cursando a minha primeira escolha ou opção
 () não, mas o curso atual está relacionado àquele da minha primeira escolha
 () não, o curso atual não está relacionado àquele da minha primeira escolha
 () não, mas eu já concluí o curso que eu havia escolhido
 () não, mas eu já iniciei o curso que eu havia escolhido e o abandonei

3.5 QUAL O GRAU DE INFORMAÇÃO QUE VOCÊ TINHA QUANDO ESCOLHEU O CURSO QUE ESTÁ FREQUENTANDO?

- () totalmente desinformado () informação superficial () um vasto conhecimento

3.6 QUAL O GRAU DE INFORMAÇÃO TÉCNICA OU ESPECIALIZADA QUE VOCÊ OBTVE SOBRE O CURSO ATUAL?

Em cada alternativa abaixo, atribua: [0] para nenhum, [1] para baixo, [2] para regular ou satisfatório, [3] para alto

- a) do seu círculo social (família e/ou amigos) [____]
 b) das escolas onde você estudou [____]
 c) das instituições de ensino superior [____]
 d) de jornais, revistas ou guias destinados ao público estudantil e aos vestibulandos [____]
 e) de livros, revistas ou jornais especializados na área ou no curso [____]
 f) de profissionais habilitados no curso que atuam no mercado [____]
 g) de meios de comunicação de massa [____]
 h) dos sistemas de busca pela internet [____]

3.7 COMO VOCÊ AVALIA A INFLUÊNCIA DE OUTRAS PESSOAS NA SUA ESCOLHA PARA ESTE CURSO?

atribua [0] para não influenciaram, [1] para influenciaram pouco, [2] para influenciaram e [3] para influenciaram muito

- a) pais [____]
 b) irmão(s) ou cônjuge [____]
 c) avós, tios ou primos [____]
 d) amigos ou colegas de estudo [____]
 e) professores ou profissionais das instituições de ensino que você frequentou [____]
 f) superiores ou parceiros de trabalho [____]
 g) profissionais da área ou do curso com quem você teve ou tem contato [____]

3.8 QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI AOS FATORES ABAIXO RELACIONADOS NESTA ESCOLHA?

atribua [0] para não importante, [1] para pouco importante, [2] para importante e [3] para muito importante

- a) orientação e anseios de seus pais [____]
- b) influência de irmão(s) ou cônjuge [____]
- c) influência de outros familiares, como avós, tios e primos [____]
- d) indicação de amigos ou colegas de estudo que também estavam escolhendo [____]
- e) estímulo dos professores ou profissionais de ensino onde estudou [____]
- f) resultado da orientação ou teste vocacional realizado por profissionais [____]
- g) adequação ao emprego, atividade ou função que exerce atualmente [____]
- h) realização pessoal, aptidão e vocação para esse curso ou profissão [____]
- i) oportunidades no mercado de trabalho [____]
- j) possibilidade de ascensão financeira [____]
- k) qualidade e prestígio da instituição de ensino superior que está oferecendo o curso [____]
- l) facilidade para o ingresso na instituição de ensino superior [____]
- m) facilidade para o ingresso no curso [____]
- n) gratuidade ou baixo custo das mensalidades [____]
- o) proximidade da instituição de ensino superior ao trabalho ou à residência [____]

3.9 VOCÊ FEZ PREVISÕES OU IMAGINOU A SUA ATUAÇÃO FUTURA COM O CURSO QUE ESTÁ FREQUENTANDO?

- () não, minha preocupação foi principalmente com o meu ingresso no curso de graduação
- () Sim, imaginando o período de término do mesmo e minha entrada no mercado de trabalho
- () Sim, imaginando um cenário de até dez anos após a conclusão do mesmo
- () Sim, imaginando um cenário correspondente a minha idade ativa no mercado de trabalho

3.10 DE QUE FORMA VOCÊ IMAGINOU COLOCAR EM PRÁTICA A SUA FORMAÇÃO SUPERIOR? (*Se pensou em mais do que uma, enumere da principal para a(s) secundária(s): 1,2,...n*)

- () não imaginei
- () como profissional liberal ou autônomo sem vínculo de emprego
- () como microempresário
- () como empresário
- () como servidor público
- () como empregado do setor privado

Se imaginou trabalhar como empregado (tanto no setor público como no setor privado):

- () em cargo ou função de nível executivo (comando e planejamento)
- () em cargo ou função de nível de supervisão
- () em cargo ou função de nível técnico ou operacional
- () em cargo ou função de nível intermediário ou auxiliar

3.11 CONSIDERANDO A EXPERIÊNCIA QUE VOCÊ OBTVEU DESDE O PERÍODO DA DECISÃO E DO INGRESSO NO ATUAL CURSO DE GRADUAÇÃO ATÉ O PRESENTE MOMENTO, ACREDITA QUE FEZ A ESCOLHA CORRETA?

- () Sim, com certeza
- () Talvez, ainda sem certeza
- () Não

E, por esse motivo, pretende:

- () concluir o atual curso de graduação
- () concluí-lo e iniciar outro curso de graduação
- () concluí-lo e aperfeiçoar-me com pós-graduação no curso ou em áreas afins
- () concluí-lo e aperfeiçoar-me com pós-graduação em outra área de interesse
- () trocar de curso aproveitando os créditos cursados
- () abandonar o atual curso de graduação

Nome (optativo): _____ Local e data: _____, ____/____/____.

**ANEXO 2 DISTRIBUIÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS POR GÊNERO
(FEMININO, MASCULINO), POR CURSO E POR INSTITUIÇÃO**

Instituições Privadas				Instituição Pública			
Curso	F abs. %	M abs. %	Total abs. %	Curso	F abs. %	M abs. %	Total abs. %
Administração de Empresas	85 50,3	84 49,7	169 100,0	Administração de Empresas	8 36,4	14 63,6	22 100,0
Arquitetura e Urbanismo	34 73,9	12 26,1	46 100,0	Arquitetura e Urbanismo	12 66,7	6 33,3	18 100,0
Ciências Atuariais	24 44,4	30 55,6	54 100	Ciências Sociais	10 34,5	19 65,5	29 100,0
Ciência da Computação	4 28,6	10 71,4	14 100,0	Ciência da Computação	1 3,1	31 96,9	32 100,0
Comunicação Social	16 47,1	18 52,9	34 100,0	Ciências Econômicas	8 14,0	49 86,0	57 100,0
Ciências Contábeis	16 59,3	11 40,7	27 100,0	Ciências Contábeis	28 41,2	40 58,8	68 100,0
Desenho Industrial	16 50,0	16 50,0	32 100,0	Educação Física	13 44,8	16 55,2	29 100,0
Direito	70 57,9	51 42,1	121 100,0	Engenharias (ciclo básico)	27 18,8	117 81,3	144 100,0
Enfermagem	30 90,9	3 9,1	33 100,0	Geologia	14 29,2	34 70,8	48 100,0
Engenharia Ambiental	12 38,7	19 61,3	31 100,0	Matemática e Estatística	8 29,6	19 70,4	27 100,0
Farmácia	5 55,6	4 44,4	9 100,0	Farmácia e Bioquímica	21 67,7	10 32,3	31 100,0
Fisioterapia	36 83,7	7 16,3	43 100,0	Publicidade e Propaganda	5 31,3	11 68,8	16 100,0
Fonoaudiologia	41 100,0	- 0,0	41 100,0	Medicina Veterinária	42 64,6	23 35,4	65 100,0
Hotelaria	9 100,0	- 0,0	9 100,0	-	-	-	-
Jornalismo	38 69,1	17 30,9	55 100,0	-	-	-	-
Letras	59 86,8	9 13,2	68 100,0	Letras	58 62,4	35 37,6	93 100,0
Medicina	44 64,7	24 35,3	68 100,0	Medicina	64 42,4	87 57,6	151 100,0
Odontologia	23 85,2	4 14,8	27 100,0	-	-	-	-
Pedagogia	91 88,3	12 11,7	103 100,0	-	-	-	-
Psicologia	55 85,9	9 14,1	64 100,0	Psicologia	42 64,6	23 35,4	65 100,0
Relações Internacionais	30 66,7	15 33,3	45 100,0	-	-	-	-
Serviço Social	29 87,9	4 12,1	3 100,0	-	-	-	-
Sistemas de Informação	16 22,2	56 77,8	72 100,0	-	-	-	-
Turismo	26 81,3	6 18,8	32 100,0	-	-	-	-
Zootecnia	6 100,0	- 0,0	6 100,0	-	-	-	-
Total	815 65,9	421 34,1	1 236 100,0	Total	361 40,3	534 59,7	895 100,0

Fonte: primária.

**ANEXO 3 CONDIÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS NO MERCADO DE TRABALHO
POR CURSO DE GRADUAÇÃO**

	Condição do universitário no mercado de trabalho				Continua
	só estuda	estudante e bolsista	trabalha e estuda	Desempregado	Total
IES Privadas					
Eng Ambiental	5	-	26	-	31
	16,1%	-	83,9%	-	100,0%
Zootecnia	3	-	1	2	6
	50,0%	-	16,7%	33,3%	100,0%
Arquitetura e Urbanismo	37	-	7	1	45
	82,2%	-	15,6%	2,2%	100,0%
Sistemas de Informação	10	-	61	1	72
	13,9%	-	84,7%	1,4%	100,0%
Ciência da Computação	3	-	9	1	13
	23,1%	-	69,2%	7,7%	100,0%
Comunicação Social	4	-	25	5	34
	11,8%	-	73,5%	14,7%	100,0%
Hotelaria	-	-	9	-	9
	-	-	100,0%	-	100,0%
Fisioterapia	21	-	15	6	42
	50,0%	-	35,7%	14,3%	100,0%
Pedagogia	21	-	72	7	100
	21,0%	-	72,0%	7,0%	100,0%
Farmácia	1	-	7	1	9
	11,1%	-	77,8%	11,1%	100,0%
Odontologia	16	-	8	2	26
	61,5%	-	30,8%	7,7%	100,0%
Letras	28	-	35	3	66
	42,4%	-	53,0%	4,5%	100,0%
Ciências Contábeis	-	-	25	2	27
	-	-	92,6%	7,4%	100,0%
Serviço Social	4	-	24	4	32
	12,5%	-	75,0%	12,5%	100,0%
Administração de Empresas	86	-	78	5	169
	50,9%	-	46,2%	3,0%	100,0%
Enfermagem	14	-	17	1	32
	43,8%	-	53,1%	3,1%	100,0%
Medicina	67	-	1	-	68
	98,5%	-	1,5%	-	100,0%
Direito	31	-	84	6	121
	25,6%	-	69,4%	5,0%	100,0%
Turismo	27	-	3	2	32
	84,4%	-	9,4%	6,3%	100,0%
Ciências Atuariais	15	1	37	1	54
	27,8%	1,9%	68,5%	1,9%	100,0%
Relações Internacionais	38	-	7	-	45
	84,4%	-	15,6%	-	100,0%
Psicologia	50	-	13	-	63
	79,4%	-	20,6%	-	100,0%
Jornalismo	36	-	15	4	55
	65,5%	-	27,3%	7,3%	100,0%
Fonoaudiologia	39	1	1	-	41
	95,1%	2,4%	2,4%	-	100,0%
Desenho Industrial	12	-	17	2	31
	38,7%	-	54,8%	6,5%	100,0%
Total	568	2	597	56	1 223
	46,4%	0,2%	48,8%	4,6%	100,0%

Condição do universitário no mercado de trabalho					Conclusão
	só estuda	estudante e bolsista	trabalha e estuda	Desempregado	Total
IES pública					
Arquitetura e Urbanismo	15	1	1	-	17
	88,2%	5,9%	5,9%	-	100,0%
Ciência da Computação	23	-	9	-	32
	71,9%	-	28,1%	-	100,0%
Farmácia	16	1	12	2	31
	51,6%	3,2%	38,7%	6,5%	100,0%
Letras	30	-	60	2	92
	32,6%	-	65,2%	2,2%	100,0%
Ciências Contábeis	14	-	52	2	68
	20,6%	-	76,5%	2,9%	100,0%
Administração de Empresas	12	-	9	1	22
	54,5%	-	40,9%	4,5%	100,0%
Medicina	140	-	10	1	151
	92,7%	-	6,6%	0,7%	100,0%
Psicologia	48	-	13	3	64
	75,0%	-	20,3%	4,7%	100,0%
Publicidade e Propaganda	12	-	3	1	16
	75,0%	-	18,8%	6,3%	100,0%
Geologia	33	4	11	-	48
	68,8%	8,3%	22,9%	-	100,0%
Engenharias	133	1	10	-	144
	92,4%	0,7%	6,9%	-	100,0%
Ciências Sociais	11	1	16	1	29
	37,9%	3,4%	55,2%	3,4%	100,0%
Matemática e Estatística	21	1	5	-	27
	77,8%	3,7%	18,5%	-	100,0%
Ciências Econômicas	22	1	33	1	57
	38,6%	1,8%	57,9%	1,8%	100,0%
Medicina Veterinária	61	1	3	-	65
	93,8%	1,5%	4,6%	-	100,0%
Educação Física	17	1	10	1	29
	58,6%	3,4%	34,5%	3,4%	100,0%
Total	608	12	257	15	892
	68,2%	1,3%	28,8%	1,7%	100,0%

Fonte: primária.

ANEXO 4 A ESCOLHA NO TEMPO DOS UNIVERSITÁRIOS PESQUISADOS POR CURSO

Continua

	no primeiro grau	no início do ensino médio	no último ano do ensino médio	às vésperas do vestibular	Total
IES privadas					
Engenharia Ambiental	-	5	14	10	29
	-	17,2%	48,3%	34,5%	100,0%
Zootecnia	2	1	3	-	6
	33,3%	16,7%	50,0%	-	100,0%
Arquitetura e Urbanismo	11	14	14	7	46
	23,9%	30,4%	30,4%	15,2%	100,0%
Sistemas de Informação	5	16	24	24	69
	7,2%	23,2%	34,8%	34,8%	100,0%
Ciência da Computação		2	5	6	13
		15,4%	38,5%	46,2%	100,0%
Comunicação Social	4	4	13	11	32
	12,5%	12,5%	40,6%	34,4%	100,0%
Hotelaria		1	4	3	8
		12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
Fisioterapia	1	11	18	13	43
	2,3%	25,6%	41,9%	30,2%	100,0%
Pedagogia	12	21	31	33	97
	12,4%	21,6%	32,0%	34,0%	100,0%
Farmácia	1	2	2	3	8
	12,5%	25,0%	25,0%	37,5%	100,0%
Odontologia	12	6	6	3	27
	44,4%	22,2%	22,2%	11,1%	100,0%
Letras	7	14	18	27	66
	10,6%	21,2%	27,3%	40,9%	100,0%
Ciências Contábeis	1	7	9	9	26
	3,8%	26,9%	34,6%	34,6%	100,0%
Serviço Social	3	3	8	18	32
	9,4%	9,4%	25,0%	56,3%	100,0%
Administração de Empresas	9	40	50	69	168
	5,4%	23,8%	29,8%	41,1%	100,0%
Enfermagem	3	13	7	7	30
	10,0%	43,3%	23,3%	23,3%	100,0%
Medicina	38	20	9	1	68
	55,9%	29,4%	13,2%	1,5%	100,0%
Direito	31	31	33	24	119
	26,1%	26,1%	27,7%	20,2%	100,0%
Turismo	-	6	11	14	31
	-	19,4%	35,5%	45,2%	100,0%
Ciências Atuariais	-	7	29	17	53
	-	13,2%	54,7%	32,1%	100,0%
Relações Internacionais	-	14	20	11	45
	-	31,1%	44,4%	24,4%	100,0%
Psicologia	5	18	23	16	62
	8,1%	29,0%	37,1%	25,8%	100,0%
Jornalismo	7	13	22	13	55
	12,7%	23,6%	40,0%	23,6%	100,0%
Fonoaudiologia	4	7	19	11	41
	9,8%	17,1%	46,3%	26,8%	100,0%
Desenho Industrial	5	5	10	12	32
	15,6%	15,6%	31,3%	37,5%	100,0%
Total	161	281	402	362	1 206
	13,3%	23,3%	33,3%	30,0%	100,0%

	<i>Conclusão</i>			
	no primeiro grau	no início do ensino médio	no último ano do ensino médio	às vésperas do vestibular
IES pública				
Arquitetura e Urbanismo	3	5	8	2
	16,7%	27,8%	44,4%	11,1%
Ciência da Computação	3	5	16	8
	9,4%	15,6%	50,0%	25,0%
Farmácia	-	7	11	13
	-	22,6%	35,5%	41,9%
Letras	3	15	24	47
	3,4%	16,9%	27,0%	52,8%
Ciências Contábeis	2	10	25	31
	2,9%	14,7%	36,8%	45,6%
Administração de Empresas	2	4	8	8
	9,1%	18,2%	36,4%	36,4%
Medicina	57	42	33	17
	38,3%	28,2%	22,1%	11,4%
Psicologia	4	15	26	18
	6,3%	23,8%	41,3%	28,6%
Publicidade e Propaganda	3	4	7	1
	20,0%	26,7%	46,7%	6,7%
Geologia	6	7	17	15
	13,3%	15,6%	37,8%	33,3%
Engenharias	22	55	50	17
	15,3%	38,2%	34,7%	11,8%
Ciências Sociais	2	5	10	11
	7,1%	17,9%	35,7%	39,3%
Matemática e Estatística	1	10	11	5
	3,7%	37,0%	40,7%	18,5%
Ciências Econômicas	6	11	27	13
	10,5%	19,3%	47,4%	22,8%
Medicina Veterinária	28	11	14	12
	43,1%	16,9%	21,5%	18,5%
Educação Física	3	10	9	7
	10,3%	34,5%	31,0%	24,1%
Total	145	216	296	225
	16,4%	24,5%	33,6%	25,5%

Fonte: primária.