Universidade e trabalho nos EUA

Lewis C. Solmon e Antonio Gomes Pereira *

1. Introdução; 2. Contexto e mudanças; 3. Novos conceitos e novos papéis; 4. E agora, professor?; 5. Conclusões.

1. Introdução

Munidos de cautelas e critério, os líderes educacionais de um país podem tirar lições da experiência estrangeira. É claro, no entanto, que a história social, a tessitura cultural, o estágio de desenvolvimento econômico, a situação política e a evolução das instituições educacionais, tão diferentes nos diversos contextos, podem tornar vãs, e não raro contraproducentes, as tentativas de implementar num país experiências importadas bem-sucedidas. Seja exemplo o êxito discreto da educação permanente nos EUA, quando se sabe do relevante papel que esse movimento tem desempenhado, sobretudo na Europa. Algumas diferenças fundamentais entre a Europa e os EUA – a proporção da força de trabalho com nível superior, o grau de elitismo da universidade, o teor de participação estatal na economia, a estrutura tributária, a lealdade do empregado à empresa – respondem provavelmente pelo vigor desigual da educação permanente. Da mesma sorte, conhecidas e multiformes diferenças impedem que se generalizem facilmente para o Brasil conclusões a que os norte-americanos têm chegado sobre relações entre educação superior e trabalho.

Há todavia lições a aprender da experiência norte-americana. Primeiro, certos fatores de limitação encontrados nos EUA, não existem em outros contextos,

* Lewis C. Solmon é secretário-executivo do Higher Education Research Institute, Los Angeles, e professor da Universidade da California em Los Angeles, UCLA (Graduate School of Education). Antonio Gomes Pereira é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (Departamento de Educação). Ex-pró-reitor de graduação de sua universidade, cursa atualmente o Ph.D em ensino superior na Universidade da Califórnia em Los Angeles, UCLA.

e esse fato desinibidor poderia ser positivamente explorado. Não é muito certo, por exemplo, que as instituições de ensino superior dos EUA sejam capazes de envolver significativamente o setor empresarial nas experiências de aprendizagem do corpo discente. Na ótica do empresariado norte-americano, os objetivos de lucro sobrelevam os objetivos de responsabilidade social, e o sistema político tem escassa esperança de, a curto prazo, alterar essa atitude. No Brasil a cooperação entre educação e empresariado pode referir-se a vitoriosas iniciativas prévias, dentre as quais a literatura internacional aponta com respeito as experiências levadas a cabo, em quase 40 anos, pelo Senai e Senac e por outros projetos mais recentes. Por outro lado, não é prudente menosprezar os resultados obtidos por uma plêiade de pesquisadores estrangeiros, inclusive norte-americanos, que não têm alcançado em sua própria terra a receptividade merecida.

Segundo, o expressivo crescimento quantitativo da universidade brasileira e o ingresso de contingentes menos favorecidos da população configuram desde já ou configurarão logo mais uma problemática semelhante à que os EUA têm enfrentado, sobretudo a partir dos anos 60 (Smith, 1970; Pusey, 1978, p. 42-159).[1] Se houver um esforço de antecipação a essas inelutáveis mudanças, o Brasil poderá planejar suas metas e levar a bom termo um desenvolvimento universitário menos tumultuado.

Terceiro, qualquer planejamento será enormemente facilitado se for montado a tempo um adequado sistema de informações acadêmicas. Nenhum projeto mais ambicioso de educação superior poderá pensar em planejamento e avaliação se não houver disponibilidade de dados relativos a instituições, alunos, formados, força de trabalho, fontes e emprego de recursos. Esses dados devem dispor-se em séries temporais que cubram tantos anos quantos possíveis, analisando longitudinalmente os estudantes pelo menos em três tempos: antes do ingresso na universidade (tipo de clientela), durante a universidade (interação estudante-instituição) e alguns anos depois da graduação (satisfação pessoal, qualidade profissional etc.). Reúnam-se estatísticas semelhantes de outros países e tire-se proveito de estudos comparativos. O fato é que o estudo e o planejamento da universidade brasileira reclama de pronto a montagem de um banco de dados realmente diversificados, confiáveis e funcionais. Ponto de partida para contrabalançar os fáceis e apres-

[1] A análise dos anos 60 é unânime em considerá-los marcantes na história da universidade americana. Envolveu-se com direitos civis, guerra no Vietnã, poluição ambiental, pobreza, atritos urbanos, droga, separatismo negro, liberdade acadêmica, papel da universidade, participação estudantil, currículos, avaliação do desempenho acadêmico. A década passou a ser lembrada pela turbulência e pelas reformas (abaixo da expectativa) que provocou no mundo acadêmico.

sados pendores especulativos. Quantos pesquisadores norte-americanos desejariam dispor agora de mais informações sobre o passado. O Brasil, tão inventivo nos setores das comunicações e do processamento de dados, pode evitar que no setor educacional lacunas e queixas semelhantes ecoem mais tarde a seu respeito.

A experiência norte-americana, de que nos ocuparemos, ocorre num *contexto* dinâmico, em que o vigor da economia e a diversidade do sistema universitário induzem *mudanças* quase imprevisíveis. Repontam, a seguir, os *novos conceitos* em jogo e os *novos papéis* dos personagens em cena, notadamente as clientelas emergentes e o empresariado. Incumbe finalmente dirimir confusões criadas por *slogans* e estudos deficientes, e enfatizar os sobejos motivos que a universidade tem de afirmar sua *validade* no mundo do trabalho.

2. Contexto e mudanças

2.1 Mudança de cena

Preparar para o trabalho é facultativo ou é imperativo à universidade? Esta pergunta se faz desde que existe universidade. É evidente que as relações entre educação e trabalho têm-se tornado cada vez mais complexas, máxime nos últimos 10 anos. Há alguns séculos, quando a base de conhecimentos era bem menor, o estudo da gramática, da retórica, da lógica, da aritmética, da geometria e astronomia e da música era componente normal da preparação para carreiras que variavam de padre a *dilettante*, de advogado a cientista. É certo, porém, que apenas os privilegiados podiam beneficiar-se de alguns anos mais de educação formal. Os que chegavam à universidade não precisavam preocupar-se em fazer do conhecimento recebido o seu ganha-pão. No todo, a universidade era ainda algo periférico à sociedade (Alden, 1978; Pace, 1979, p. 48-9).

Hoje, porém, a sociedade é bem outra. E outra a face da universidade. O conhecimento humano desenvolveu-se em proporção e complexidade inimagináveis. Ultrapassando de longe a organização medieval, que conseguia estruturar o conhecimento de então dentro do *trivium* e do *quadrivium*, qualquer universidade moderna oferece centenas de disciplinas, numa infinidade de cursos e especializações. As alternativas oferecidas ao estudante de hoje deixam-no perplexo.

Outra mudança importante com a qual as instituições de ensino superior dos EUA têm de lidar concerne ao movimento pela igualdade de oportunidades. Qualquer membro da sociedade deve estar capacitado a escolher não apenas qualquer assento no ônibus, mas também seu curso em qualquer universidade, facul-

dade ou escola profissional. E uma vez que os que têm acesso a essas instituições chegam com diferentes níveis de preparação e treinamento, onerosos programas de compensação se fazem necessários para muitos.

Os problemas financeiros e os advindos do excesso do principal produto universitário – os graduados – avolumam-se nos ombros de uma sociedade determinada a consertar as injustiças acumuladas em gerações. Como exemplo desses últimos cite-se a baixa representatividade de negros, de outras minorias étnicas e de mulheres na educação superior, quer na qualidade de estudantes quer na de professores ou administradores (Geiger, 78/79). As instituições de ensino superior devem hoje enfrentar o desafio de assegurar a inclusão dos grupos minoritários, contando embora com elevação de custos e com os protestos abertos ou velados da maioria já estabelecida.

Na década de 60, abundante em recursos, a admissão automática era acompanhada de programas de compensação que se provaram não apenas onerosos mas também de limitada eficácia. O custeio desses programas especiais se torna problemático no atual período de escassez financeira, correndo sério risco de ser tido como falta de simpatia pela sorte dos sub-representados. Uma decisão da Corte Suprema em 1978 (Sexton, 1979)[2] colocou um ponto-de-interrogação sobre a legalidade dos esforços dirigidos ao recrutamento de candidatos oriundos de minorias étnicas.

Digno de mais atenção, talvez, é o largo espectro de objetivos, aspirações e expectativas desses vários clientes novos. Alguns procuram os tradicionais resultados de liberação intelectual. Outros, emprego. Outros ainda têm em mira determinados empregos. A maior parte ingressa na universidade esperando ter uma vida melhor do que a de seus pais, e muitos crêem que a universidade vai automaticamente inscrevê-los no rol da elite. Vale porém recordar que, quando mais de metade de um grupo etário partilha da educação superior, nem todos podem galgar os degraus superiores de estratificação alguma. Quando a universidade era reservada a alguns poucos, seus diplomados podiam de fato preservar *status* exclusivo. Porém, à medida que o sistema se torna acessível a todos, os diplomados não podem ter garantido o *status* de elite.

[2] É o controvertido "caso Bakke". Allan Bakke inscrevera-se como candidato ao curso de medicina da Universidade da Califórnia em Davis. Foi-lhe recusada a admissão, alegando-se não haver vaga, devido a uma cota reservada a candidatos de estratos minoritários. Inconformado, Bakke processou a universidade. Em 1978, a Corte Suprema deu ganho de causa ao candidato, afirmando que a permissão de usar o critério de raça na admissão à universidade não era garantia de privilégios para os candidatos de minorias raciais na competição com os candidatos brancos. Allan Bakke é aluno de medicina em Davis.

2.2 Por que planejar?

Não há nos EUA planejamento em larga escala da força de trabalho. Defensores de "mais educação" encontram-se em toda parte. Tal patrocínio do desenvolvimento da força de trabalho procede de várias fontes: os professores de uma determinada área precisam de alunos para povoar suas classes e assim garantir seus empregos; cada profissão procura sangue novo, idéias novas, novos membros; toda faculdade ou universidade que se preza entra a oferecer cursos de humanidades, muito embora os formados nessas áreas não raro fiquem desempregados; as agências financiadoras estão aí para estimular as instituições e não para apressar sua falência. Ademais, vagas noções persistem de que a nação "precisa" de cada área: das ciências para a defesa e para o desenvolvimento tecnológico, e das humanidades para a estabilidade social. À parte os equívocos da interpretação, resta o fato de que ninguém é capaz de apontar uma área de conhecimento que não seja necessária. Prevalece ademais a crença de que numa sociedade livre qualquer pessoa deve ter liberdade de estudar o que queira (o que é correto), e que, por isso, uma vez diplomado, deve ter assegurado um emprego em que utilize o que estudou (o que é absurdo).

Numa economia planejada o controle ocorre no momento de se decidir o que estudar e a que nível. Se o planejamento fosse correto, não deveria haver excesso na oferta nem geral nem específica. Em área com poucos empregos à vista, poucos iriam estudar. Nos EUA o que ocorre é que todo mundo *tira o corpo* na hora de resolver a quem vetar, se aos estudantes menos dotados, se às instituições menos prestigiosas. Por isso muitas decisões relevantes para a educação pública se tornam, afinal, decisões políticas.

Quando os EUA decidiram ir à Lua, havia carência de especialistas em determinados campos da ciência. Quando um político popular patrocina um plano nacional de saúde, as ciências da saúde ganham alento. Se o presidente do National Endowment for the Humanities é politicamente mais esperto do que o presidente da National Science Foundation,[3] mais recursos serão alocados pelo Congresso

[3] As atividades do National Endowment for the Humanities destinam-se a promover e apoiar a produção e disseminação do conhecimento nas áreas de humanidade, máxime através de estudos e discussões de valores contemporâneos e problemas públicos. É instituição oficial sediada em Washington, D.C., sem equivalente no Brasil. A National Science Foundation, com sede em Washington, D.C., é a agência governamental encarregada de promover o progresso da ciência através do apoio à pesquisa e à educação científicas. Desempenha relevante papel no planejamento da política científica do governo. Algumas de suas funções assemelham-se às do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) brasileiro.

para as humanidades do que para as ciências. Se o líder da maioria no Senado é do estado de Montana, aquele estado pode receber verbas superdimensionadas para pesquisa educacional, sem se aferir as reais necessidades daquele estado, nem se considerar em que parte do país aquele dinheiro poderia ser mais bem utilizado. Da mesma sorte, a alocação de recursos dentro de uma universidade depende em parte de quem é amigo do reitor.

Uma vez distribuídos os recursos entre instituições, programas e departamentos, os estudantes têm à sua escolha um leque imenso de opções. Podem decidir sobre o seu curso superior à base de capacidade pessoal, gostos, perspectiva de emprego, e probabilidade de conseguir o que desejam da universidade.

Em resumo, não existe nos EUA nenhum planejamento formal da força de trabalho. Poderíamos atenuar a afirmação mencionando o fato de que os recursos são alocados com base na projeção das necessidades nacionais de força de trabalho, e que os estudantes escolhem seus cursos com base nas informações, nada satisfatórias, sobre o mercado de trabalho. Se 90% dos estudantes quisessem estudar a Literatura dos Balcãs no século XVII, nada poderia dissuadi-los, a não ser talvez o número de cadeiras nas classes mais demandadas, o que, convenhamos, não seria problema incontornável.

2.3 Crescimento da educação superior

Era excepcionalmente elevado o número dos universitários na década de 60 e no início da década de 70. À medida que mais gente concluía o curso secundário, as normas de admissão se faziam menos estritas, a matrícula universitária era encarada como excelente meio de evitar a convocação militar, as vantagens de um diploma superior eram profusamente decantadas, e os *babies* do pós-II Guerra Mundial chegavam ao limiar da universidade. Em conseqüência, a força de trabalho dos EUA na década de 80 terá mais escolarização do que a de qualquer tempo ou lugar na História.

A educação pós-secundária tornou-se quase um lugar-comum, quando mais de 60% dos egressos do curso secundário ingressam nas tradicionais instituições universitárias de dois e de quatro anos, e outros muitos prosseguem seus estudos em programas não-universitários marcadamente profissionalizantes.

Hoje em dia quase ninguém mais se espanta de ouvir as cifras relativas ao crescimento exponencial da matrícula universitária norte-americana nos últimos 25 anos. Em 1955 havia 2,6 milhões de estudantes universitários. Em 1975 esses números

tinham-se expandido para 11,2 milhões (US Department of Health, Education and Welfare, 1978). Em 1950, 6,2 milhões de pessoas com 25 anos ou mais de idade tinham um título de graduação ou mais elevado. Em 1975, 13,9 milhões de pessoas de 25 anos ou mais tinham pelo menos um diploma de graduação (US Bureau of the Census, 1976). E um contingente muito maior com menos de 25 anos também possuía um curso superior. Em 25 anos, por conseguinte, o número de pessoas com diploma superior na força de trabalho fez mais do que duplicar.

Infelizmente, todavia, os empregos tradicionalmente ocupados por diplomados de curso superior não seguiram o mesmo ritmo da produção de graus acadêmicos. Em outras palavras, a oferta de diplomados excedeu à sua demanda na força de trabalho. Previsões para os meados da presente década não indicam mudança na situação. Faz alguns anos, o Bureau of Labor Statistics (Alterman 1973) previa que em 1980 pouco mais de 20% de todos os empregos iriam "exigir" educação superior, deixando portanto 2,5 diplomados disputando cada emprego "disponível", denominando-se emprego "disponível" aquele que requer titulação superior.

A explosão (e implosão) do conhecimento a ser disseminado e a multidão de capacitados a partilhar dele fizeram da educação superior uma proposta cada vez mais dispendiosa. A sociedade viu-se obrigada a procurar novas fontes de recursos além das tradicionais (famílias dos alunos, igrejas, governo local). Com isso se fez mais enfática a presença dos governos federal e estadual, que têm desempenhado, a contragosto de muitos, um papel cada vez mais decisivo nas finanças universitárias. A intervenção financeira federal e estadual vem inelutavelmente acompanhada de crescente regulamentação e de ampliados objetivos e expectativas. Enquanto o financiamento se mantinha privado — pelo estudante ou por patrocínios locais — era possível articular os objetivos prioritariamente em função do aluno. No entanto, à proporção que as agências nacionais entraram em cena custeando a universidade, o público contribuinte — reconhecidamente cioso pelo destino dos impostos — começou a pressionar em busca de vantagens relevantes para a sociedade em geral. Os responsáveis pela universidade viram-se logo na obrigação de prestar contas ao público.

2.4 Diversidade do sistema universitário

A educação superior nos EUA tem lugar num conjunto de instituições que é diversificado, heterogêneo, multidimensional, vago mesmo (Carnegie Commission, 1973; Pace, 1974; Astin, King & Richardson, 1978). Tais características surpreendem o observador habituado ao homogêneo e unidimensional sistema universitário brasileiro.

Para efeito de resumo, a diversidade do sistema estadunidense pode ser circunscrita em quatro dimensões:

1. *Nível* ou *função*, compreendendo os *junior colleges* (Gleazer, 1968; Cohen, 1975),[4] cuja clientela posteriormente se transfere em maioria para as universidades; as universidades estaduais que oferecem mestrado e doutoramento; as grandes multiversidades mais voltadas para a pesquisa. Algumas instituições se especializam em preparar para o trabalho, outras em formar pessoas mais amplamente cultas. Algumas procuram atrair a classe média, outras se voltam para contingentes minoritários; umas enfatizam os cursos noturnos para adultos, outras se dirigem a uma clientela local, outras enfim a um público nacional.

2. *Riqueza* ou *afluência,* variando desde as esforçadas instituições particulares, de provável afiliação religiosa ou clientela de cor, até à Universidade de Harvard, cujo patrimônio nem mesmo as recentes oscilações da bolsa podem afetar.

3. *Qualidade institucional,* estampada primeiramente na capacidade intelectual do corpo discente — com óbvios reflexos na política de admissão, que vai de "aberta" a altamente seletiva — e também no prestígio do corpo docente, disponibilidade de recursos, e outros indicadores.

4. *Controle,* que pode ser particular (leigo ou religioso) ou público.

Do precedente se infere que virtualmente nenhuma afirmação sobre o futuro da educação superior norte-americana é universalmente aplicável. Para se avaliar o papel da universidade na preparação para o trabalho, a palavra-chave é *desagregação.* Harvard será menos atingida por uma *débâcle* financeira do que a maioria das outras instituições. Ela poderia se dar ao luxo de continuar a ensinar assuntos exotéricos aos filhos dos ricos, apesar de tudo. No entanto, se o estado do Alabama quiser fazer da Universidade do Alabama a Harvard do Sul, ela terá que evitar os problemas financeiros previstos para as demais instituições estaduais em que os legisladores se mostram desencantados com a proliferação de escolas superiores. É mais provável porém que a Universidade do Alabama disporá de mais recursos se os seus diplomados conseguirem bons empregos. Alguns vão além e duvidam se devemos insistir na sobrevivência de todas as faculdades e universidades existentes (Arth, 1980).

[4] Os *junior colleges* ou *community colleges* constituem o mais recente fenômeno inovador do ensino superior norte-americano. Matriculam quase metade dos universitários de primeiro e segundo ano do país. Pode-se em geral afirmar que essas instituições existem para proporcionar: a) treinamento terminal técnico e profissional; b) ensino em dois anos aos estudantes que daí se transferem para instituições de quatro anos; c) uma série de serviços públicos a indivíduos e agências da comunidade local.

Um declínio na matrícula vai prejudicar muito menos, por exemplo, ao Dartmouth College[5] do que a uma anônima faculdade pouco visível. À medida que os empregos para os egressos da universidade se tornam relativamente escassos, mais estudantes tenderão a investir os custos adicionais na obtenção de credenciais mais valiosas. A simples posse de um *canudo* não será suficiente; a qualidade institucional é que vai determinar o valor das credenciais.

A situação de engenheiros, físicos, biólogos, administradores e provavelmente economistas será diferente da situação dos concluintes de humanidades. Primeiramente, há mais coisas que o primeiro grupo sabe fazer, ou que os empregadores acham que ele sabe fazer. Se um empregador sentir que um formado em física é mais talentoso do que alguém com um diploma em história, o físico terá o emprego, mesmo que seja em área não relacionada com o título obtido. Ao nível de pós-graduação, mais de 90% dos formados em áreas de humanidades empregam-se tradicionalmente no magistério superior, ao passo que menos de 40% dos cientistas aí se empregam. É evidente que, na hipótese de recessão no mercado de trabalho acadêmico, ao cientista restarão muitas outras opções.

Os dados atuais sugerem que as ciências físicas, engenharia, as ciências sociais e as humanidades, em ordem decrescente, podem apresentar as mais insignificantes taxas de crescimento na matrícula dos anos 80, enquanto que os especialistas em computação e em biologia – sobretudo biologia básica, médica e ciências do meio-ambiente – podem haver-se um pouco melhor do que a norma. A norma, ainda assim, representa uma taxa de crescimento de cerca de um décimo da que se verificou nos últimos cinco anos. Urge observar que essas taxas diferenciais de crescimento são consideravelmente atribuíveis à prospectiva de emprego.

As funções da graduação e da pós-graduação podem matizar-se mais ainda. Se todo mundo tem um diploma de curso superior, esse título não vai ajudar muito a conseguir um bom emprego, qualquer que seja o significado de "bom emprego". Daí que os cursos de graduação poderiam começar a chamar a atenção para as vantagens e valores não diretamente relacionados com o trabalho. Isso era desnecessário na década de 60, quando a satisfação generalizada com o emprego dos formados acionava automaticamente os recursos necessários. Os cursos de pós-graduação, esses são muito mais orientados para o trabalho do que os cursos de graduação.

[5] Seletiva instituição, típica do nordeste americano, fundada em 1769, em Hanover, New Hampshire. Seu renome provém dos cursos humanísticos de graduação, embora se saliente também em pós-graduação e medicina, administração e engenharia. Matrícula de cerca de 5 mil estudantes. Nome obrigatório nas listas de qualidade.

O Ph.D é, sem sombra de dúvida, um grau voltado para o trabalho. Poucos alunos de pós-graduação submetem-se a um programa de doutorado por mero deleite ou por motivos outros que não a profissão. Ademais, os intercâmbios entre pesquisas e ensino marcam predominantemente o nível de pós-graduação.

Em suma, a desagregação para análise das instituições universitárias norte-americanas deve ter em conta: a disponibilidade de recursos, a qualidade, o controle, o campo de saber e o nível dos graus (graduação ou pós-graduação). Diferentes (por qualquer motivo) instituições mudarão a seu modo, em função dos fatores mencionados e de diversos outros.

2.5 Vigor econômico

A situação econômica é fator determinante da eficiência das instituições de ensino superior. Faz alguns anos que a economia dos EUA vem atravessando certa calmaria, especialmente se cotejada com os meados dos anos 60. O ano de 1965, por exemplo, caracterizou-se por uma taxa de desemprego bem mais baixa do que a dos anos mais recentes. A taxa global de desemprego era de 4,5% em 1965 e de 8,3% em 1976 (US Bureau of the Census, 1976). A taxa de desemprego para trabalhadores brancos em 1965 era 4,1%, elevando-se para 7,5% em 1976. Dos trabalhadores brancos entre 20 e 24 anos de idade, 437 mil estavam desempregados em 1965, enquanto que em 1976 eles chegavam a 1.406 mil. Óbvio que os estudantes que ingressaram na universidade em 1961 vieram a incorporar-se à força de trabalho quatro anos mais tarde (1965), quando a economia se apresentava muito mais vigorosa do que hoje.

Outra diferença entre a situação de emprego de 1965 e a dos anos mais próximos fica evidenciada no número daqueles que ingressaram na força de trabalho com diploma de graduação mais recente. Eles foram cerca de 539 mil em 1965, mas chegaram a 998 mil em 1976.

Considerando-se que uma economia mais dinâmica pode utilizar melhor os talentos egressos das universidades, o número de graduados por dólar do produto nacional bruto *per capita* (ajustado à curva inflacionária) vem a ser uma boa medida da capacidade de absorção da economia. Essa relação resulta em cifras como 97,1 em 1960, 112,6 em 1965, 168,2 em 1970, e 176,3 em 1975. Podemos converter estes números num índice apto a medir a capacidade que a economia tem de absorver os novos diplomados. Se aos números de 1960 atribuirmos o valor 1, por volta de 1976 o índice se torna 1,816. Quer dizer, pelo menos 80% mais de graduados por dólar do PNB *per capita* estavam procurando emprego em 1976 do que em 1960. O índice de 1965 é muito mais próximo do de 1960 do que do relativo a 1976.

2.6 Declínio da matrícula

Não sendo isto bastante, os efeitos do *baby boom* estarão muito em breve superados. Isso implica fixação na curva dos egressos do curso secundário e dos que ingressam na universidade. Ou seja, a demanda de ensino superior pelos grupos tradicionalmente orientados para a universidade vai estabilizar-se e talvez mesmo declinar. Isso, de fato, leva a crer que as presentes previsões de matrícula têm mais respaldo empírico do que muitas estimativas anteriores.

Ao passo que não poucas previsões do mercado de trabalho se apoiavam outrora em pressupostos bastante precários, as projeções aqui oferecidas se fundamentam em fatos concretos. Em 1957 houve nos EUA 122,7 nascimentos por mil mulheres entre 15 e 44 anos; em 1974, essa proporção se reduziu a 68,5. Em conseqüência, o contingente de pessoas com 20 anos de idade, faixa normal dos candidatos universitários, entre 1977 e 1994 vai cair para quase metade. Ademais, a proporção do grupo etário tradicional que de fato entrou na universidade no fim da década de 60 e no início da década de 70 alcançou um ponto que provavelmente se confirmará como o mais alto de todos os tempos. Torna-se até difícil imaginar uma época no futuro em que mais de 80% dos estudantes secundários concluirão seus cursos, e mais de 45% deles passarão à universidade. Sobretudo se se levar em conta a recente onda de publicidade em torno do valor decrescente de um diploma universitário.

Se atentarmos para os custos crescentes (tanto reais quanto inflacionários) da administração universitária, e para o fato de que todas as faculdades e universidades dependem de taxas e matrículas, ou de verbas públicas proporcionais ao número de alunos, um fracasso financeiro parece inevitável. Mais, já que a demanda de novos professores é função da taxa de crescimento na matrícula (níveis constantes de matrícula não requerem novos professores, a não ser em substituição a aposentados, falecidos ou egressos), muitos dos que agora se encontram em cursos pós-graduados ver-se-ão incapacitados de abraçar as profissões habitualmente seguidas pelos seus predecessores que tinham níveis semelhantes de formação. Quer dizer, haverá um excedente de professores universitários, de candidatos ao magistério primário e secundário, bem como de administradores escolares de todos os níveis.

O resultado será uma agressiva e, ao que tudo indica, refinada disputa pelos candidatos à universidade. Basta folhear os periódicos especializados, por exemplo, qualquer número recente do semanário *The Chronicle of Higher Education*, para se ter uma idéia da preocupação com o assunto estampada em seminários sobre o

tema: *marketing* universitário, recrutamento de alunos, clientelas emergentes, planejamento para a fase de estabilização. A discussão do problema tornou evidente o clima de ansiedade reinante na reunião anual da National Association for Foreign Students Affairs (NAFSA), realizada em Phoenix, Arizona, em maio de 1979. Mais recentemente a American Association of Higher Education preferiu adotar estratégia mais positiva e fez da "Qualidade em tempos difíceis" o tema da sua reunião anual, que teve lugar em Washington, D.C., em março de 1980.

Já se pode imaginar que, se a colocação em um emprego virou fator importante na escolha do curso, então a maior parte dos cursos vai se voltar para a temática do trabalho. Conseqüência previsível é que os concluintes universitários, tanto de graduação como de pós-graduação, se verão na contingência de candidatar-se a empregos que antes eram ocupados por pessoas de menos preparo. Há muita preocupação com a educação para o trabalho na década de 80, numa sociedade caracterizada por uma força de trabalho mais educada do que a de qualquer outra precedente. O problema crucial é saber como esse fenômeno vai afetar a universidade, o mundo do trabalho e a sociedade em geral.

2.7 Perscrutando o futuro

Ao cabo dessa introdução corrida, o que é que os futurólogos predizem para a década de 80? Apesar de notáveis divergências, algum consenso se desprende das tendências globais.

O grupo etário tradicional a ingressar na universidade – jovens entre 18 e 21 anos – continuará a crescer até mais ou menos este ano de 1980, quando um ponto máximo de cerca de 17 milhões será atingido. Ao longo da década de 80 a dimensão desse grupo etário irá declinar, até chegar, pelos meados da década de 90, ao nível de 13 milhões. Quer dizer, o grupo dos capacitados a concluir o curso secundário, entrar na universidade, terminar a graduação, e investir num curso de pós-graduação, decrescerá em cerca de 4 milhões entre 1980 e 1995. Quase 25%.

Se o nosso ponto de referência for o número dos que começam a escola média, então os pressupostos relativos às taxas de conclusão do nível médio, matrícula em nível superior, término da graduação, início da pós-graduação e consecução do Ph.D podem variar enormemente. Apesar de as extrapolações lineares estarem um pouco fora de moda, as estimativas da matrícula de graduação e de pós-graduação exibidas pelo pranteado Allan M. Cartter (1976) e pelo Bureau of Labor Statistics

(1975)[6] realmente extrapolam do passado, muito embora fazendo ajustamentos à excepcional expansão que assinalou os anos 60 e o início dos 70. Cartter admite, por exemplo, que os ingressos em cursos de pós-graduação como uma proporção dos graduados, e os Ph.Ds como uma fração dos principiantes de doutorado de cinco anos antes, permanecem relativamente constantes. Ao contrário do acontecido na década de 60, essas cifras não vão crescer nos cinco lustros estudados. O Bureau, por seu lado, admite que a percentagem do grupo etário a atingir o Ph.D continuará a aumentar, mas a um ritmo mais lento do que no passado recente.

Têm mais aceitação agora as projeções que incorporam, da parte dos candidatos, alguma reação às taxas salariais relativas, isto é, aos salários dos que têm educação cotejados com os dos que têm menos. Diz-se que o salário relativo é uma função das taxas relativas de trabalhadores "mais educados" e "menos educados" na força adulta de trabalho. Richard Freeman (1976, p. 73-5), por exemplo, vê a proporção de trabalhadores com educação universitária elevando-se de 15,5% em 1970 a 24,5% em 1990. Tais aumentos implicam um nível mais baixo de demanda de pessoas "mais educadas", em comparação com a demanda de trabalhadores "menos educados", bem como uma aproximação entre as faixas salariais dos concluintes do curso médio e da universidade. A demanda por formados em curso superior, que tem crecido a uma taxa anual de 1% desde o final da II Guerra Mundial, testemunhará um crescimento de apenas 0,5% ao ano nas próximas décadas.

Um dos resultados entrevistos por Freeman é que a matrícula inicial dos jovens entre 18 e 19 anos declinará de 29,5% em 1970 para cerca de 25% em 1980. A percentagem de 1990 tornará a ser outra vez 29%. A demanda porém de novos professores depende do crescimento na matrícula, e o contingente dos alunos de 18 e 19 anos está diminuindo sensivelmente nesse período. Qualquer que seja o modelo utilizado, o excedente de Ph.Ds será sensível, embora as estimativas variem de 100%. A matrícula universitária também diminuirá significativamente.

Vale advertir que estas projeções se baseiam no pressuposto de que na década de 80 a economia terá um desempenho muito semelhante ao dos anos 70: nada de recessões drásticas, nada de guerras, Sputnik nenhum. Também não se conta aqui com novas clientelas de massa na educação superior, nem com expressivas mudan-

6 Bureau of Labor Statistics, do Departamento do Trabalho, responsabiliza-se pelas atividades de pesquisa econômica e estatística do Departamento. Coleta, processa e publica dados concernentes à economia em termos nacionais, regionais e locais. Em particular, os relativos à força de trabalho, emprego e produtividade. Seu principal veículo de informação é a revista *Monthly Labor Review*.

ças na administração de faculdades e universidades. Não há como negar que ultimamente sérias crises políticas e financeiras têm subtraído parcelas do otimismo que inspirou os bons desejos de cinco anos atrás.

3. Novos conceitos e novos papéis

3.1 Redefinição de conceitos

O novo interesse pelas relações entre educação e trabalho procede de várias fontes. O caso aqui é de desencanto com a eficácia da ordem existente.

À medida que se anuncia o declínio das matrículas e pululam histórias e anedotas sobre os impasses do mercado de trabalho, os educadores e outros profissionais começam a destacar a contribuição da "educação geral"[7] ao trabalho, a interação entre trabalho e estudo, as relações entre comunidade e universidade, o papel da universidade como agência de credenciais, as carreiras alternativas ou não-tradicionais. Ressalte-se que o objetivo desses enfoques quer ser menos o emprego propriamente dito do que a capacidade para o emprego ou a "empregabilidade" (Hoyt, 1978. p. 29-33).

Historicamente a preparação para o trabalho era denominada de função "ocupacional" da educação, quer aquela função fosse desempenhada por escolas técnicas quer por programas universitários de pós-graduação. Na década de 60, veio-se a falar em "educação para a profissão" como o conceito destinado a ampliar o "ocupacionalismo" anterior, conferindo-se agora menos ênfase ao ensino de capacitações específicas a nível de entrada e prestando-se mais atenção às aptidões duradouras, úteis por uma vida inteira. Faz algum tempo, James Allen, sub-secretário de educação, incluiu no conceito de "educação para a profissão" a função de preparar para a vida e não apenas para o emprego.

No parecer de alguns críticos, não obstante, a "educação para a profissão" veio aos poucos identificar-se como a reencarnação do ultrapassado movimento de treinamento manual.

[7] Entende-se aqui como "educação geral" a que tem como objetivo o treinamento para a liderança, a preparação geral para a excelência do desempenho, a transmissão da herança cultural. Tal conceito implica necessariamente o desenvolvimento de capacidades de raciocínio, a formação do caráter e da apreciação estética, através de uma visão abrangente da experiência e da imaginação humana. Em certo sentido, é uma tentativa de antecipação ao dinamismo e à complexidade das modernas estruturas ocupacionais. Assim compreendida, a "educação geral" engloba os dois conceitos de *liberal arts* e de *general education* da terminologia americana.

Quando Sidney Marland (1971, p. 2, 7) era subsecretário de educação,[8] defendeu que "deixemos de lado a expressão 'educação ocupacional' e adotemos outra, 'educação para a profissão'." Eis por que alguns têm insistido desde então que "educação para a profissão" não passa de embalagem nova da "educação ocupacional" com o intuito de angariar mais apoio e mais recursos. Marland, todavia, foi mais longe ao afirmar que "a primeira tarefa da educação é libertar o inestimável potencial de cada indivíduo . . . Toda educação é educação para a profissão, ou deveria sê-lo . . . (A educação deve colocar-se) a serviço da maior contribuição à nossa vida individual e nacional . . . A vida e a arte de viver eis a primeira ocupação de todos nós."

A educação para a profissão era encarada diversamente por outros, inclusive por Kenneth Hoyt, diretor da Divisão de Educação para a Profissão do ex-Ministério da Saúde, Educação e Bem-Estar Social. Concordando com Marland em que nem a "educação geral" nem a "educação ocupacional" haviam facilitado a aquisição de aptidões úteis ao trabalho e à consecução de empregos gratificantes, Hoyt (1974) sugeriu um novo conceito. Propôs que se endossasse a "educação como preparação para o trabalho" como objetivo primordial e permanente da educação. Para alcançar essa aceitação, duas mudanças de atitudes se impunham a certos educadores e leigos: primeiro, recusar a noção de que somente disciplinas e cursos rotulados de "educação ocupacional" se preocupam em preparar para o trabalho; segundo, aceitar a noção de que há implicações profissionais em quase todas as disciplinas. A educação para a profissão deveria despertar em professores e estudantes de todos os níveis a consciência da importância da educação como preparação para o trabalho.

Sob a rubrica de "educação para a profissão", a preparação para o trabalho foi estendida para significar "todo esforço consciente orientado à produção de benefícios para si e/ou para si e para outros . . . quer tal esforço seja remunerado quer seja gratuito por natureza", na expressão de Hoyt (1974, p. 2). Em outras palavras, até parte do lazer vem a ser trabalho. Essas novas definições levaram à mudança de critérios para decidir se a educação (ou que tipo de educação) é útil ao trabalho. O que se ensina na universidade é, obviamente, mais importante para o *trabalho* de alguém do que para sua *ocupação*, definida esta como o principal aspecto do trabalho no mundo do emprego remunerado. Parece que Hoyt dilatou

[8] No final de 1979, o presidente Carter criou o Departamento (Ministério) da Educação, ora em fase de estruturação. Quando, porém, existia o amplo Departamento da Saúde, Educação e Bem-Estar Social, cada uma dessas três áreas tinha à sua frente um *commissioner*, ou subsecretário, espécie de vice-ministro para aquela área.

as funções do ensino superior a fim de incluir sob a designação de "educação para a profissão" o leque mais aberto de benefícios privados e sociais.

Qualquer que fosse o conselho sobre a estreiteza (antigo ocupacionalismo) ou a amplitude (preparação para a vida) da educação para a profissão, seus paladinos precisavam de uma injeção financeira e psicológica. Esta sobreveio, em 1974, num discurso do presidente Gerald Ford na solenidade única de colação de grau de Ohio State University. Identificando como problema dominante na mente dos graduandos a preocupação em arranjar um emprego que tivesse sentido e desse dinheiro, Ford endossou novas linhas de ação conducentes tanto ao diálogo entre educação e trabalho quanto ao desenvolvimento de relações entre educadores e empregadores:

"Minha administração não vai fazer promessas que não possa cumprir. Faço questão porém de garantir-lhes uma coisa aqui e agora: farei o que estiver ao meu alcance para convocar a educação e os empregadores a um novo clima de credibilidade — uma atmosfera em que as universidades produzam trabalhadores qualificados e os empregadores os conduzam ao trabalho . . . Capacidades e intelecto devem harmonizar-se para que as máquinas de indústria possam não apenas zumbir mas cantar . . .

Proponho uma grande e nova associação do trabalho e dos educadores. Por que não podem as universidades norte-americanas abrir de par em par as suas portas aos homens e às mulheres que trabalham, e aceitá-los não apenas como estudantes, mas também como professores? Aqueles que resolvem problemas a nível prático, podem dar excelente contribuição à educação, quer tenham títulos acadêmicos ou não. O fato incontroverso é que a educação está sendo estrangulada pelos diplomas . . .

De que vale o treinamento se não for aplicado ao trabalho? De que servem as fábricas se ficarem fechadas? De que valem as empresas e a indústria sem pessoas que resolvam seus problemas, ocupem seus empregos, e gastem o salário? . . .

O governo deve ajudar as pessoas a fazer coisas que elas não podem conseguir como indivíduos. Por isso, já solicitei aos Ministérios do Comércio, do Trabalho, e da Saúde, Educação e Bem-Estar Social que me sugiram novos meios de aproximar o mundo do trabalho e as instituições de educação. Para o governo e para todos vocês é chegada a hora de fundir as realidades da vida de trabalho com as instituições de ensino ou acadêmicas em geral . . .

Para começar, o Ministério do Trabalho anunciará para breve um programa-piloto de aperfeiçoamento das informações ocupacionais destinadas a ajudar os formados e outros mais a tomar decisões relativas à profissão. Haverá recursos para que iniciativas estaduais e locais forneçam informações sobre os empregos disponíveis e orientem os futuros empregados no sentido de empregos não apenas pessoalmente gratificantes mas financeiramente compensadores" (Ford, 1977, p. 8).

Este discurso significou inestimável reforço para o movimento de educação para o trabalho. Educadores, pesquisadores e autoridades governamentais apressaram-se em desenvolver currículos centrados na educação para o trabalho, projetos de pesquisa, experiências-piloto, tudo que pudesse atrair fatias dos novos e anunciados recursos federais. Nas faculdades e universidades de renome começou-se a verbalizar a crença, havia muito mantida, de que a educação geral era a melhor preparação para o trabalho. Os educadores da linha ocupacional tradicional deram-se pressa em rever seus objetivos e currículos, no intuito de se adaptarem à orientação presidencial. Outros argumentaram que toda educação deveria voltar-se para o trabalho, e que todos os resultados educacionais deveriam orientar-se para a vida e, por conseguinte, para o trabalho e para a profissão.

A educação para a profissão jamais havia conseguido emancipar-se inteiramente dos seus antecedentes "ocupacionais", nem jamais havia logrado distinguir-se da educação humanista mais ampla. Daí porque o foco se moveu do clichê "educação para a profissão" para evidenciar dois conceitos a um só tempo: de um lado, as relações entre educação e trabalho, e do outro o total geral dos benefícios educacionais. Há crescente interesse agora pela educação continuada, pelos movimentos de ida e vinda entre escola e trabalho, pela aprendizagem experiencial, compreendendo a educação baseada na experiência, a educação cooperativa, o trabalho-estudo. Os setores empresariais e laborais são encorajados a assumir responsabilidade maior pela educação da juventude nacional através da colaboração com as instituições de ensino. E solicita-se igualmente a empregadores e trabalhadores que se mostrem mais receptivos à competência da comunidade acadêmica na hora de enfrentar os problemas da produção e da qualidade de vida.

3.2 Novos beneficiários

Um dos resultados da nova perspectiva aberta sobre educação e trabalho é que novos grupos se vêem agora inscritos como parte integrante da comunidade educacional. Os adultos são considerados como estudantes por várias razões: preenchem assentos vazios nas salas-de-aula; em classes estimulantes podem esquecer o emprego enfadonho; valem-se do retreinamento universitário com vistas à promoção. Desfrutam, em suma, da educação superior que antes lhes fora negada.

Apesar da colhida entusiástica de novas turmas de adultos, as autoridades universitárias reconheceram logo que a infusão de adultos não seria capaz de resolver todos os seus problemas. Numa perspectiva de capital humano (taxa de retorno de um investimento), a relação custo-benefício para educar uma pessoa idosa faz-se menos atraente do que para educar um jovem. Na primeira hipótese, os benefícios advirão por período bem mais curto, e os salários postergados de um trabalhador adulto são por vezes substanciais. Talvez seja esta a razão por que relativamente poucos adultos têm lançado mão da oportunidade de voltar à universidade. Os custos de financiamento do retorno de um trabalhador adulto ao fluxo educacional podem ser excessivos se cotejados com os benefícios esperados. Já que nos EUA a lealdade ao emprego é bem menos acentuada do que em outros países (Japão, por exemplo), os empregadores se mostram relutantes quando se trata de financiar o reingresso na educação de empregados que poderão nunca mais voltar às suas empresas.

Outras interrogações têm despontado nesse contexto. Que cursos, por exemplo, os adultos iriam escolher? Voltariam eles à universidade com vistas ao trabalho, ou por mero deleite, ou por motivos de consumo? Onde retreinar melhor, na universidade ou em serviço? Por todos esses motivos, Cartter, entre outros, mostrava certo ceticismo quanto à capacidade de os adultos tirarem proveito, no sentido tradicional, da universidade, e de a universidade também se beneficiar do retorno dessa clientela:

"São necessários seis adultos de tempo parcial para substituir um aluno jovem de tempo integral. Tenho minhas dúvidas de que milhões de adultos estejam na iminência de surgir para compensar o previsto declínio na matrícula de alunos entre 18 e 21 anos. A maioria maciça de adultos está-se matriculando, até agora, em cursos não formais, ministrados por professores sem Ph.D, nos *community colleges.* É possível que essa clientela não constitua o substitutivo ideal para os alunos de graduação de tempo integral, na idade tradicional e com os interesses tradicionais (Cartter & Solmon, 1976, p. 38).

3.3 Responsabilidade social das empresas

O segundo grupo importante agora incluído na problemática universidade-trabalho é a comunidade empresarial. Embora cada um de nós se recorde de visitas às fábricas locais como parte dos programas secundários ou superiores, muito mais se exige presentemente dos homens de negócio. Willard Wirtz (1975, p. 170) propôs

"a criação, em pelo menos 25 cidades, de conselhos de comunidade-universidade-trabalho, através dos quais autoridades acadêmicas, empregadores, os próprios

membros do comitê, associações de classe, e o público em geral possam colaborar no planejamento e administração de programas relativos à educação para o trabalho. Tais projetos-piloto devem ser cuidadosamente avaliados, num período de cinco anos e de modo comparativo, de sorte a se determinar sua praticabilidade e eficiência."

Muitos desses conselhos foram de fato estabelecidos e sua eficiência está sendo agora avaliada.

Insta-se com os empregadores no sentido de que dêem assistência a todos os níveis de educação, no esforço comum de conscientizar para a profissão, proporcionem emprego a estudantes, possibilitem um treinamento mais detido aos jovens enquanto trabalham ou enquanto estão ainda estudando. Exige-se deles que inovem os projetos de trabalho e o local de trabalho, que modifiquem a política de promoção, tudo de sorte a evitar o espectro dos empregos terminais. Insiste-se finalmente em que eles colaborem nos custeios correspondentes à volta de seus trabalhadores à universidade.

Parece que parcela considerável da esperança depositada no êxito do novo movimento educação-trabalho repousa na cooperação que se espera do empresariado. De novo, contudo, uma nota de advertência tem cabimento: pode ser demasiada a fé que se deposita na "responsabilidade social das empresas".

Quando, não faz tempo, perguntaram a Kenneth Hoyt em que medida as empresas poderiam colaborar no movimento da educação para a profissão, ele retrucou: "Na medida em que essa colaboração der lucro." As empresas podem realmente ajudar. Alguns executivos podem estar falando em termos socialmente responsáveis. Quando porém se tratar de despender vultosas quantias, seu entusiasmo pode esmaecer. Não parece haver melhor solução para os problemas das relações educação-trabalho do que aprimorar as aptidões e os desempenhos dos próprios educadores. A despeito da inversão de recursos por parte de algumas poucas e visíveis empresas, não parece que, no todo, sua responsabilidade social venha a se constituir em fator determinante de mudança nos EUA.

O apelo às empresas deve ser relativamente moderado e em pequena escala. Não se deve argumentar com os empregadores somente à base de "responsabilidade social". Sob a presente legislação de proteção às minorias, os empresários são obrigados a agir de modo socialmente responsável, sobretudo empregando membros de grupos racial e etnicamente minoritários e de mulheres. Impõe-se-lhes que proporcionem instalações adequadas aos deficientes físicos e satisfaçam a complexos padrões de segurança. Será difícil convencê-los a contribuir para o novo movi-

mento educação-trabalho de maneira substancial e não prevista em lei. A dificuldade porém assumirá proporções quase intransponíveis ao se tratar de persuadi-los que adultos, estudantes universitários ou Ph.Ds em áreas com escassez de emprego são objeto de preocupação social, quando existem problemas afligindo milhões de pessoas desempregadas ou desafortunadas, e quando ainda, de acréscimo, sobrevém uma crise de inflação, de energia ou do meio ambiente. Alguns problemas colocados pelo movimento educação-trabalho não se evidenciam tão graves aos empresários quanto outros que prendem a atenção nacional. É mais provável que os empresários mostrem receptividade ao argumento de que sua participação se refletirá nos lucros, já que naturalmente melhora a imagem da empresa e carreia aumento de vendas. Ou talvez os entusiasme a certeza de que os formados chegarão ao trabalho mais bem preparados para o desempenho das tarefas requeridas e mais bem informados sobre a possibilidade e a natureza dos empregos.

3.4 Papel da universidade

Parece inevitável que os professores e administradores universitários tenham de assumir a responsabilidade maior pelas novas direções do movimento educação-trabalho. Para tanto, novas iniciativas são necessárias nas áreas curriculares e na distribuição de informação.

Da saída, os estudantes devem estar bem conscientes do valor que possui um curso superior, do que razoavelmente esperam obter da universidade, e de que certos benefícios são hoje apenas duvidosos. Devem estar inteirados das alternativas de cursos disponíveis e das perspectivas de emprego para os formados em cada um. Devem ser estimulados a cursar a universidade pelos inúmeros benefícios daí advindos. Devem ser encorajados a seguir um curso no qual tenham provável chance de êxito, de crescimento pessoal, de adquirir capacidades voltadas para o trabalho, de desenvolver aptidões duradouras, de colar grau e talvez de arranjar um emprego. Mas devem, por outro lado, ser informados de que nenhum desses resultados constitui, de antemão, uma certeza. E devem saber também que muitos que só escolheram a carreira depois de formados são igualmente bem-sucedidos, felizes e ricos (Solmon, Bisconti & Ochsner, 1977, p. 48-50). Se os estudantes souberem dos riscos e ainda assim escolherem um determinado curso, tudo bem. É todavia irresponsabilidade consumada lançar mão de falsas promessas para atrair estudantes a determinadas escolas ou a cursos específicos.

A Fundação Carnegie para o Progresso do Ensino, após recomendar que o currículo "deve manifestar o que é necessário e deve responder ao que é demandado", solicita maior atenção para o desenvolvimento de estratégias avançadas de aprendizagem, tais como inglês e matemática, que habilitam o estudante a adquirir e

entender conhecimentos e idéias novas ao longo da vida. A Fundação encarece a criação de disciplinas integradoras, cujo objetivo seja levar os estudantes à mais ampla compreensão dos assuntos tratados, de par com programas de orientação para ajudar os alunos na escolha dos cursos e disciplinas. Habilidades básicas, valores morais, e conexões com o mundo do trabalho afirmam-se como pedras angulares da educação superior. A Fundação Carnegie verificou que "assim como o inglês é, em termos ocupacionais, a mais útil das disciplinas, da mesma sorte a compreensão de uma experiência no mundo do trabalho pode ser uma das mais humanizantes" (Carnegie, 1977, p. 15).

Obstáculos avultam aqui também. Embora seja muito bonito defender maior envolvimento do corpo docente na política e no processo de admissão, desenvolvimento de programas, orientação dos alunos e coisas tais, muitos professores, em assumindo essas responsabilidades, vêem-se polarizados num verdadeiro conflito de interesses. O perigo de fornecer informações realistas sobre a sombria perspectiva de emprego em certas áreas reside em que a matrícula nessas áreas pode cair. Ora, os professores precisam de um certo número de alunos para manter a dimensão mínima das turmas e assim poder continuar a ensinar. Se o tamanho das turmas declinar verticalmente, muitos seminários — menina-dos-olhos de alguns professores mais antigos — deixam de ser oferecidos. Na ausência de um número suficiente de auxiliares de ensino pós-graduados, os professores titulares seriam forçados a ensinar nas classes iniciais, tarefa que não tem charme para muitos. Turmas menores ou decrescentes repercutem negativamente em setores vários: afetam a qualidade das turmas que estão ingressando; não estimulam ninguém a provar o sabor de disciplinas alheias à sua área de concentração; inibem o desenvolvimento de programas que dão crédito pela experiência de trabalho.

Da mesma sorte, o desenvolvimento de novos cursos mais relevantes para o mundo do trabalho requer um esforço geralmente não recompensado no contexto da síndrome acadêmica do "publica ou perece". Os professores, máxime os titulares e efetivos, não vêem por que envidar esforços adicionais no desenvolvimento de disciplinas e de currículos, ou por que dar aulas à noite, ou nos fins-de-semana, ou longe do *campus*, só para assegurar ensino a novas clientelas. O fato é que seu emprego está garantido, e suas recompensas se originam em atividades de outra natureza: pesquisa, publicações, ligações profissionais. Entram em choque, uma vez mais, o interesse próprio e a responsabilidade social.

4. E agora, professor?

4.1 Panorama atual

Até 1970, a eficiência do sistema educacional em preparar para o emprego tinha

tanta aceitação que o suporte financeiro e teórico apoiava-se consideravelmente nas necessidades da força de trabalho. Era óbvio demais para o grande público que mais escolarização queria dizer melhores empregos. O sistema educacional, e a universidade em primeiro lugar, assegurava à nação que as necessidades de mão-de-obra seriam atendidas tanto em caso de crise nacional (projetos de defesa e espaciais, por exemplo) quanto em caso de carência doméstica de mão-de-obra especializada (por exemplo, programas de saúde e engenharia).

Na década de 70 a relação entre educação e trabalho foi seriamente questionada. Como já observamos, a educação superior tornou-se quase trivialidade, matriculando nos tradicionais cursos de dois e quatro anos mais de 60% dos egressos da escola média, enquanto o restante dos concluintes continuava seus estudos em cursos pós-secundários não-universitários dirigidos para o trabalho. Há evidente escassez de mão-de-obra em alguns setores, e há excesso em outros. O diploma superior deixou de ser garantia de um bom emprego ou, em alguns casos, de emprego algum. Muito graduado vê-se hoje obrigado a aceitar emprego em que não utiliza o tempo e o dinheiro que gastou estudando.

Qualquer que seja a fonte, se os estudantes obtiverem informações adequadas sobre cursos e carreiras, talvez possam tomar decisões que vão forçar mudanças dentro mesmo da universidade. Por exemplo, presenciamos no momento uma mudança de atitude na escolha dos cursos, com sensível redução nas áreas de humanidades e de educação. Essas mudanças, juntamente com a ameaça de queda nas matrículas de pós-graduação, estão provocando mais mudanças na universidade do que todo o arsenal de boas intenções dos planejadores educacionais. Evidente que essas transformações na curva de matrícula são devidas substancialmente às dificuldades de emprego que os formados estão enfrentando, bem como ao decréscimo de empregos no magistério superior projetados nos próximos 20 anos para os atuais candidatos à pós-graduação.

Ao nível de pós-graduação as previsões se mostram irrefutáveis. A demanda de novos professores depende do aumento na matrícula de graduação, e o fim do *baby boom* dos anos 50 atesta que, pelo menos para breve, não ocorrerá expansão do corpo docente.

Ao nível de graduação a evidência não se faz tão clara. De fato, a confusão suscitada por certas crenças populares está hoje causando pânico nas instituições de ensino superior. É oportuno repassar alguns exemplos típicos do que vem sendo difundido pelos meios de comunicação, ou por observadores e pesquisadores que

não analisaram os dados mais adequados ou não analisaram adequadamente os dados disponíveis.

4.2 Opinião pública e pesquisas

Richard Freeman (1976), economista da Universidade de Harvard, constatou um declínio nas vantagens salariais relativas dos detentores de diploma superior quando cotejadas com as dos egressos do curso médio. Inferiu daí que os norte-americanos estão "sobre-educados" ou com excesso de educação. Seu livro, comercialmente intitulado *The Over-educated American,* obteve larga aceitação. Ivar Berg (1970), sociólogo da Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, chegou à conclusão de que 80% dos que concluem a universidade estão se incorporando a empregos que anteriormente eram ocupados por pessoas com credenciais de nível inferior. Isso o levou a concluir que o treinamento universitário não vale mais tanto quanto valia há alguns anos. Por fim, James O'Toole (1975), professor da Escola de Administração da Universidade do Sul da Califórnia, Los Angeles, prediz que uma nova meritocracia se desenvolverá, na qual os 20% que detêm os bons empregos serão confrontados pelos 80% que ficaram nos empregos menos gratificantes. Receia ele que esses 80% não vão permitir aos 20% privilégios especiais, havendo mesmo a possibilidade de uma sublevação do "exército de reservistas subempregados". Uma incursão pela temática exigiria que esmiuçássemos ainda uma série de críticas formuladas, sob diversos ângulos formais, por Paul Goodman (1964), Caroline Bird (1975) e Lester Thurow (1975), entre outros, para não ir muito longe.

Estes são apenas esboços do que se propaga e publica em termos negativos a respeito da educação superior. A acreditar nessas afirmações, como sustentar que a universidade mantém desempenho satisfatório? A resposta apresentada por alguns leva a crer que não é mister preocupar-se com a satisfação no emprego, já que a insatisfação no trabalho pode vir a ser compensada com a satisfação no lazer e na família, e em outros aspectos da vida. De sorte que a satisfação da vida como um todo não seria afetada pela insatisfação no trabalho. Resta porém saber se a satisfação no emprego e a satisfação em outros aspectos da vida são mutuamente substituíveis ou são de fato complementares.

Em estudo recente, Solmon, Bisconti & Ochsner (1977, p. 36-9) verificaram que a satisfação no trabalho é um importante fator de satisfação na vida em geral. Ou seja, aqueles que estão satisfeitos com o trabalho acham-se normalmente satisfeitos com os outros aspectos da vida. A satisfação no trabalho não é um substitutivo mas antes um complemento de outras modalidades de satisfação. Eis por que

não parece realista ignorar os problemas de satisfação ocorridos no trabalho na suposição de que outros aspectos da vida venham contrabalançar.

4.3 Autojustificação da universidade

Uma das mais recentes e mais importantes tarefas da universidade tem sido a de autojustificar-se. A imensa maioria das pessoas associadas ao sistema acredita sem titubeios que a educação superior deve não apenas existir mas expandir-se. No juízo de muitos, o sistema realmente funciona à maravilha e os argumentos da oposição carecem de sentido. Os militantes do sistema têm sido razoavelmente bem recompensados, financeiramente inclusive, e esperam manter suas posições como professores, administradores ou pesquisadores. Essa autojustificação, no entanto, não tem sido fácil, convenhamos.

O problema agora é perguntar o que as universidades vão "vender" aos legisladores e a outros defensores seus que têm assegurado suporte à educação superior e que presentemente se mostram céticos quanto aos reais benefícios que um curso universitário pode aduzir à vida do trabalho. Se para discuti-los formos aguardar que todos os benefícios sejam aferidos pela mais rigorosa das estatísticas, isso poderá significar o fim do apoio, simplesmente.

A defesa dos valores do ensino superior pode assumir várias formas. As acusações de que um diploma universitário não tem mais utilidade no mercado de trabalho podem ser rebatidas de pronto, e de várias maneiras.

Deve salientar-se, por exemplo, que uma pessoa com diploma superior ainda ganha mais dinheiro do que outra que tenha menos educação e experiência. Ademais, a experiência dos diplomados no mercado de trabalho tem flutuado, nos últimos 100 anos, a cada ciclo de inflação ou de recessão. As piadas sobre Ph.Ds como choferes de táxi não podem ganhar generalização séria.

Em março de 1977, 7,2% das pessoas com 16 ou mais anos de idade (e 14,1% das pessoas entre 16 e 24 anos) e quatro anos de curso secundário estavam desempregadas. Compare-se com os 2,8% de indivíduos com 16 ou mais anos de idade (e 8,2% das pessoas entre 16 e 24 anos) e quatro anos de curso superior que estavam desempregados. Daí se deduz que os graduados universitários têm evidentemente menos probabilidade de ficar desempregados do que os que têm menos escolarização.

Se a escassez de gente com menos escolarização ou o aumento na demanda de seus serviços está levando à elevação de salários, o relativo declínio em superioridade das pessoas mais educadas poderia também vir acompanhado de aumento dos salários absolutos, sem que isso refletisse necessariamente declínio no valor absoluto do curso superior.

Nos dias correntes um significativo segmento da população, maior do que em qualquer período precedente, possui título universiário. À medida que mais pessoas ingressam na força de trabalho ostentando um diploma de curso superior, inevitavelmente serão forçadas a aceitar empregos que não eram tradicionais para quem tinha um título universitário no passado. Resta evidenciar se, com isso, as aspirações e os talentos individuais se sentem deprimidos ou se as expectativas e requisitos de certos empregos se vêem elevados. É indubitável, porém, que mais pessoas talentosas estarão trabalhando em áreas novas e isso vai contribuir para aumentar o produto nacional bruto. Não é nada realista esperar que os empregos se multipliquem em cada setor pela simples razão de haver crescido a produção de diplomados naquela área de conhecimentos. Outrora pouca gente possuía diploma universitário, mas hoje quase todo mundo tem um. Vamos argumentar, por acaso, que o curso secundário não tem mais valor só porque aquele grau é hoje insuficiente para garantir um bom emprego?

Embora poucos egressos de curso superior deixem de encontrar emprego, receia-se que esse contingente esteja sendo forçado a aceitar empregos em que se vejam subutilizados. Não se tem pensado devidamente no que significa "subemprego". A definição mais literal implica que o indivíduo não está trabalhando no tipo de ocupação para a qual fora treinado. Interroga-se, por outro lado, se mesmo os cursos mais específicos e profissionalizantes preparam o indivíduo para empregos determinados ou se a universidade proporciona antes um modo de pensar, de comunicar-se, de aprender, que faz do concluinte um trabalhador maleável e útil em muitos contextos. Para usar a distinção de Bateson (1947, p. 121-8), a universidade talvez fizesse melhor se, num tempo de fecunda descoberta e acumulação científica, em vez de insistir no ensino de conteúdos específicos ou "proto-aprendizagem", desenvolvesse a "deutero-aprendizagem" ou as estratégias e técnicas do aprender a aprender.

Houve tempo em que se pensava que um indivíduo recém-saído da universidade não estava obtendo plena utilização de suas capacidades se estivesse num emprego com um rótulo aparentemente dissociado do seu curso formal. Tal enfoque era estritamente simétrico: química-químico, direito-advogado, economia-economista, psicologia-psicólogo. Acontece, porém, que as categorias de trabalho desenvolvidas

pelo Bureau of Labor Statistics (1974) fornecem o mínimo de requisitos educacionais. O Bureau colhe suas informações junto aos patrões e não junto aos trabalhadores. Não se dá consideração alguma ao real nível de escolarização, nem ao nível de especialização requerida para as diversas categorias de emprego. No entanto, uma pesquisa sobre formados que já estão na força de trabalho há cerca de nove anos (Solmon, Bisconti, e Ochsner, 1977, p. 42-7, 155), demonstrou que muitas pessoas pensam estar utilizando sua educação superior freqüentemente ou quase sempre em ocupações que um bom número de pesquisadores não ousaria classificar como relacionados com o curso concluído. A grande maioria dos que não estão diretamente utilizando seu treinamento universitário assim se acha não por ter sido alijada de trabalhos relacionados com o curso obtido, mas sim por ter sido atraída por situações mais desejáveis.

Utilizar no emprego os conteúdos específicos dos cursos parece de máxima importância a não poucos na amostragem, muito embora alguns desses mesmos indivíduos também dessem a entender que há subutilização de sua experiência e de seus talentos. Plena utilização supõe, para a maioria, o emprego de talentos, natos ou adquiridos, que ultrapassam de longe as minúcias ministradas pelo currículo. O grau de utilização da educação superior é algo mais abrangente e não se exaure com uma instância particular de aproveitamento das capacidades individuais. Muita aprendizagem e desenvolvimento de capacidades ocorre fora da sala de aula. Em princípio, e notadamente numa economia mutante, a aprendizagem não está confinada aos quatro anos de universidade.

A premissa de que o objetivo da universidade é preparar para um bom emprego tem sido causa de muito equívoco e de muita crítica ao ensino superior. O fato, porém, é que não existe consenso sobre o que seja "bom emprego". O que poderia ser emprego indesejável para o intelectual que se compraz em criticar a universidade pode ser uma colocação atraente para quem a ocupa ou está desejando. O que é um bom emprego para alguns não é necessariamente um bom emprego para todo mundo.

Bons empregos podem ser os que proporcionam desenvolvimento intelectual e ensejam criatividade. Se o processo mesmo da criatividade se tornou mais respeitável do que certos tópicos da produção, muitos empregos necessários poderiam ser redefinidos como bons empregos. Manifestação supina de esnobismo ocupacional tem sido a crescente escassez de profissionais na área de certos empregos manuais ou técnicos. Salários desproporcionalmente elevados tendem hoje a contrapesar o aspecto não-intelectual de muitos empregos.

Alguns empregos não chegam a exigir o curso superior. Se alguém, todavia, possui mais do que as aptidões mínimas, o emprego pode ser modificado para tirar proveito desses talentos adicionais. Alguns empregos exigem capacidades e conhecimentos que se estribam na experiência de curso superior mas que não são necessariamente ensinados na universidade, capacidades a desenvolver em serviço ou em programas formais ulteriores. Quase ninguém na amostragem estudada afirmou que o trabalho não demandava treinamento adicional, além do curso superior. Certos empregos não requerem treinamento universitário específico e podem ser desempenhados por pessoas que não estão dispostas a entrar na universidade. A experiência universitária pode ser de utilidade, em todo caso.

A função principal da universidade deveria ser ensinar a aprender e a ser flexível na aprendizagem em serviço. Não obstante a posição de certos críticos, há muitas outras maneiras de a universidade preparar seus alunos para o trabalho que não apenas proporcionando ensinamentos ocupacionais específicos. Com efeito, a preparação universitária para o trabalho compreende a capacidade de pensar, de escrever, calcular, aprender, e conviver com os demais. Inclui também a capacidade de usar construtivamente as horas de lazer, seja complementando seja substituindo a satisfação derivada do trabalho em si. Transcorrido algum tempo, a maioria das pessoas não está mais perseguindo os planos iniciais de carreira, e só depois de concluída a educação formal passa a desenvolver capacidades insuspeitadas. Mais de 50% dos formados, no estudo já mencionado (Solmon, Bisconti & Ochsner, 1977, p. 48-9), não fizeram escolha de suas carreiras senão vários anos depois de formados. Não apenas o conteúdo formal dos cursos vem a importar. Os conhecimentos gerais, a capacidade crítica, a facilidade de comunicação e as qualidades interpessoais adquiridas na vivência universitária constituem traços profissionais de inestimável valor.

Iniciativa, participação, disponiblidade para o risco e para a inovação, são outras tantas características que podem ser fruto da experiência universitária a repercutir em outras esferas de atividades. O desenvolvimento de valores e de atitudes por parte dos formados é provavelmente mais valioso aos olhos dos empregadores do que o acúmulo puro e simples de conhecimentos factuais. Experiências que concorrem para esse desenvolvimento podem derivar das múltiplas atividades extracurriculares, da convivência no *campus*, do envolvimento em associações estudantis, da prática desportiva, ou da disciplina necessária para acordar cedo e estar presente ao início da primeira aula.

Não há negar, os dados mostram que muitas pessoas vão à universidade por outras razões que não apenas arranjar um emprego. Não simplifiquemos o quadro,

porém. Em 1966, 44% de todos os primeiranistas indicaram que conseguir uma boa situação financeira era um importante objetivo na vida. Em 1977, 58% responderam da mesma forma (Astin et alii, 1973-7). Isto leva alguns a afirmar que o *status*, e os objetivos intelectuais, sociais, e pessoais são mais importantes para a maioria dos estudantes universitários. Assim sendo, por que se preocupar com o emprego deles? O problema todavia é que, nos meados da década de 60, dinheiro não era motivo de preocupação dos universitários, porquanto quase todos já tinham certeza de conseguir um bom emprego. A recente rigidez do mercado de trabalho, no entanto, fez com que essas preocupações se avolumassem. No fundo, porém, a procura de bons empregos era uma constante. Todos aqueles que não se confessavam preocupados com emprego ou com dinheiro estavam-se enganando a si mesmos. Não era de bom-tom um universitário inquietar-se com essas "coisas materiais". Bem fundamentados estudos sobre formados, entretanto, mostram que o dinheiro se encontra entre os mais firmes indicadores de satisfação no trabalho, e a satisfação no trabalho, por seu turno, emerge como um dos mais sólidos indicadores de satisfação na vida em geral.

Apesar da publicidade negativa de que tem sido alvo o ensino superior, o estudo de Solmon, Bisconti & Ochsner (1977) manifestou elevados índices de satisfação no trabalho e significativa taxa de utilização do treinamento universitário para um grupo que entrara na universidade em 1961, começara a trabalhar em 1965 e foi estudado em 1974. A maior parte dos sujeitos que se encontravam em empregos dissociados de sua formação prévia lá estavam de livre e espontânea vontade. Ademais, a relação do emprego com o curso obtido tinha pouco a ver com a satisfação no trabalho. Várias explicações alternativas foram aventadas para esses resultados, os quais põem realmente em xeque a doutrina usualmente aceita. Em primeiro lugar, a economia nacional estava num período mais dinâmico quando os sujeitos conseguiram o seu primeiro emprego (1965) e igualmente quando responderam ao questionário (1974). Logo, alguém poderia inferir que os concluintes da década de 70, apenas ingressando então na força de trabalho, poderiam estar atravessando circunstâncias mais consentâneas com as críticas ultimamente publicadas.

Flagrante discrepância ocorre entre a supracitada pesquisa e outros estudos sobre a situação presente do mercado de trabalho para diplomados de curso superior. Uma das razões da divergência poderia ser o fato de que os graduados são agora em maior número do que nos períodos anteriores. Daí que os novos concluintes estejam ficando com empregos menos apetecíveis, porquanto a competição é maior hoje do que em 1965. Finalmente, os primeiros anos de trabalho são também um período de investimento no treinamento em serviço, quando se

tentam vários tipos de empregos, e se decide sobre que carreira de fato seguir a longo prazo. Assim, já se pode esperar que trabalhadores incipientes se mostrem menos satisfeitos do que os mais antigos, devido a essa dose extra de incerteza (Mincer, 1970). Parece que a satisfação no trabalho tem sido sempre bem mais baixa para os recém-chegados à força de trabalho do que para os veteranos (U.S. Department of Labor, 1974). Estudiosos há que admitem que a satisfação no trabalho aumenta ao longo da carreira.

No intuito de averiguar se a insatisfação no trabalho, encontradiça nos recém-formados, é atribuível à debilidade da economia, ao excesso de diplomados, ou a padrões gerais do desenvolvimento ocupacional, Ochsner & Solmon (1979) pesquisaram os primeiranistas de 1970 que entraram na força de trabalho por volta de 1975, tempo em que a economia já se mostrava hesitante. Esses formados responderam ao questionário em 1977 quando a economia estava pior ainda.

Entre as constatações mais significativas encontra-se a de que os formados mais recentes estão provavelmente utilizando mais o que aprenderam na universidade do que o grupo estudado anteriormente. As contratações iniciais visam provavelmente serviços bem específicos, mas depois de nove anos (a experiência do contingente mais antigo), os indivíduos são promovidos a cargos administrativos que talvez recorram menos aos conteúdos dos cursos. Inglês é a única matéria mais utilizada nove anos mais tarde do que após dois ou três anos de trabalho. A capacidade administrativa é, após nove anos, considerada de suma importância pelos que não são dessa área. Logo em seguida vêm psicologia, sociologia e inglês.[9] Ao que tudo indica, uma vez promovidos a cargos de direção, os indivíduos descobrem como as qualificações administrativas e de trato interpessoal se tornam imprescindíveis ao seu desempenho cotidiano. Convém, entretanto, não esquecer que muitos outros fatores podem intervir após nove anos de envolvimento profissional.

Apesar de empregar mais suas capacidades, os trabalhadores mais jovens estão menos satisfeitos com o trabalho do que os mais antigos. Isto não se deve, aparentemente, à rigidez do mercado de trabalho, já que os mais jovens se acham em ocupações mais vinculadas ao seu treinamento universitário. Quanto aos trabalhadores mais idosos, os empregos dissociados implicam salários elevados que compensam

9 A verificação empírica do valor ocupacional a longo prazo de disciplinas como inglês (português), psicologia e sociologia talvez contenha mensagem importante, e provável reforço, para algumas experiências de primeiro ciclo (básico) tentadas corajosamente por universidades brasileiras em meio a relutante ceticismo e contumaz boicote.

pela impossibilidade prática de utilizar seu treinamento acadêmico. Quanto aos mais jovens e bem empregados, a maioria está em condições de utilizar sua formação. Os que se acham em empregos dissociados não podem, de início, compensar com salários elevados a falta de relação entre curso e emprego. Os mais antigos que estão ainda utilizando sua formação (com exceção dos formados em administração e inglês) normalmente não têm sido promovidos a cargos mais importantes. Em particular, os profissionais de vendas, magistério, ciência e engenharia, apesar de empregarem mais o seu treinamento do que os demais, evidenciam maior insatisfação (Ochsner & Solmon, 1979).

5. Conclusão

Recolhendo os resultados e comentários esparsos, chegamos à conclusão de que não é o excesso de educação nem o debilitado mercado de trabalho, mas a natureza mesma do desenvolvimento ocupacional que está induzindo alguns a sugerir que os formados desses últimos anos estão insatisfeitos com o trabalho. Os meios de comunicação têm focalizado o período menos gratificante da carreira, ou seja, os anos iniciais do emprego. Apesar de sua intuição de que a universidade é válida, os educadores estão aceitando muito facilmente as críticas ao significado da universidade para o trabalho. Os defensores da educação têm que aprender a advogar sua causa mais convincentemente. Devem insistir não apenas no fato de que um curso superior é investimento garantido, mas, também, que a formação universitária não tem preço pelo que proporciona de conhecimentos e capacidades potencialmente utilizáveis ao longo de uma vida inteira de trabalho. Poucos terão sido mais felizes do que Howard Bowen (1978, p. 448) na tentativa de sintetizar o valor da universidade: "Primeiro, é provável que os retornos financeiros de um curso superior sejam por si mesmos suficientes para cobrir todos os custos. Segundo, os retornos não-financeiros valem muito mais do que os retornos financeiros. E, terceiro, os retornos globais da universidade em todos os seus aspectos sobrelevam de longe os seus custos. Em suma, a evidência cumulativa não deixa dúvida de que a educação superior norte-americana vale perfeitamente o que custa."

Bibliografia

Alden, Vernon R. Corporate boss, College President. *AGB Reports, 20* (3): 14-9, May/June 1978. (Particularmente p. 14.)

Alterman, Jack. The United States economy in 1985: An Overview of BLS projections. *Monthly Labor Review, 96* (12): 3-7, Dec. 1973.

Arth, Maurice P. Questioning the unquestionable: should all college survive? *Chronicle of Higher Education, 20* (4): 64, Mar. 24 1980.

Astin, Alexander W. et alii. *The american freshman: national norms.* Los Angeles, American Council on Education/University of California at Los Angeles, 1973-1977.

_____ ; King, Margo R. & Richardson, Gerald T. *The American freshman: national norms for Fall 1978.* Los Angeles, American Council on Education/University of California at Los Angeles, 1978.

Bateson, Gregory. Social planning and the concept of deutero-learning. In: Newcomb, Theodore & Hartley, E. L., eds. *Readings in social psychology.* New York, Holt, 1947.

Berg, Ivar. *Education and jobs: the great training Robbery.* New York, Praeger, 1970.

Bird, Caroline. *The Case against college.* New York, D. McKay, 1975.

Bowen, Howard R. *Investment in learning.* San Francisco, Jossey-Bass, 1978.

Carnegie Commission on Higher Education. *A classification of institutions of higher education.* Berkeley, Calif., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1973.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Missions of the college curriculum.* San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

Cartter, Allan M. *Ph.D's and the academic labor market.* A report prepared for The Carnegie Commission on Higher Education. New York, McGraw-Hill, 1976.

_____. & Solmon, Lewis C. Implications for faculty. *Change, 8* (8): 37-8, Sept. 1976.

Cohen, Arthur M. *College responses to community demands.* San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

Ford, Gerald R. *Remarks of the president of the United States. Bringing the world of work and the institution of education closer together.* Colimbus, Ohio, Ohio State University, 1977.

Freeman, Richard B. *The Over-educated American.* New York, Academic Press, 1976.

Geiger, Roger L. The Case of the missing students. *Change, 10* (11): 64-5, Dec./ Jan. 1978/1979. No ano letivo de 1977, pela primeira vez as mulheres superaram os homens na matrícula universitária norte-americana. Entre 1970 e 1976 as taxas de matrícula universitária cresceram para homens e mulheres de todas as raças. Em 1976 havia duas vezes mais universitários negros do que em 1970. Por outro lado a matrícula de jovens brancos do sexo masculino declinou de 44% em 1971 para 35% em 1974.

Gleazer, Edmund J., Jr. *This is the community college.* Boston, Houghton Mifflin, 1968.

Goodman, Paul. *Compulsory miseducation.* New York, Horizon Press, 1964.

Hoyt, Kenneth. *Career education, vocational education, and occupational education: an approach to defining differences.* Columbus, Ohio, Center for Vocational Education, Ohio State University, 1974.

_____. Employability: are the schools responsible? In: Solmon, Lewis C., ed. *Reassessing the link between work and education.* San Francisco, Jossey-Bass, 1978.

Marland, Sidney P., Jr. Career education now. *National Association of Secondary School Principals – NASSP Bulletin, 55* (355): 1-11, May. 1971.

Mincer, Jacob. The distribution of labor incomes: a survey with special reference to the human capital approach. *Journal of Economic Literature, 8* (1): 1-26, Mar. 1970.

Ochsner, Nancy L. & Solmon, Lewis C. *College education and employment . . . the recent graduates.* Bethlehem, PA, CPC Foundation, 1979.

O'Toole, James. The Reserve army of the underemployed. *Change, 7* (4): 26-33, 63, May 1975; *7* (5): 26-33, 60-3, June 1975.

Pace, C. Robert. *The Demise of diversity?* Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education, 1974.

_____. *Measuring outcomes of college.* San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

Pusey, Nathan M. *American higher education 1945-1970. A personal report.* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1978. (Depoimento de um bem-sucedido reitor de Harvard.)

Sexton, John. Minority-admissions programs after Bakke. *Harvard Educational Review, 49* (3): 313-39, Aug. 1979.

Smith, G. Kerry, ed. *The troubled campus.* San Francisco, Jossey-Bass, 1970.

Solmon, Lewis C.; Bisconti, Ann S. & Ochsner, Nancy L. *College as a training ground for jobs.* New York, Praeger, 1977.

Thurow, Lester C. *Generating inequality.* New York, Basic Books, 1975.

U.S. Bureau of the Census. *Statistical abstract of the United States, 1976.* Washington, D.C., 1976.

U.S. Bureau of Labor Statistics. *Occupational outlook handbook.* Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1974.

_____. *Ph.D manpower: employment, demand, and supply, 1972-1985.* Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1975.

U.S. Department of Health, Education and Welfare. *Digest of education statistics: 1977-78.* Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1978.

U.S. Department of Labor. Job satisfaction: is there a trend? *Manpower Research Monograph,* (30), 1974.

Wirtz, Willard. *The boundless resource: a prospectus for an education/work policy.* Washington, D.C., New Republic, 1975.