

AfroLeituras

William G. Bowen • Derek Bok

O Curso do Rio

*Um estudo sobre a ação afirmativa
no acesso à universidade*

Garamond
UNIVERSIDADE





Coordenação

Maria Alzira Brum Lemos

CONSELHO EDITORIAL

Bertha K. Becker

Candido Mendes

Ignacy Sachs

Jurandir Freire Costa

Ladislau Dowbor

Pierre Salama

Editora Garamond Ltda.

Caixa Postal: 16.230 Cep: 22.222-970

Rio de Janeiro – Brasil

Telefax: (21) 2224-9088

E-mail: garamond@garamond.com.br

www.garamond.com.br

O curso do rio

Revisão da Tradução

Carlos Hasenbalg

Revisão Tipográfica

Beth Cobra

Revisão de provas

Márcia Lemos

Editoração Eletrônica

Luiz Oliveira

Capa

Estúdio Garamond

William G. Bowen

Derek Bok

O Curso do Rio

*Um estudo sobre a ação afirmativa no
acesso à universidade*

em colaboração com

James L. Shulman, Thomas I. Nygren,

Stacy Berg Dale e Lauren A. Meserve

Tradução:

Vera Ribeiro



Publicado originalmente pela Princeton University Press,
1998, ISBN 0-691-00274-6

Titulo original: *The Shape of the River: long-term consequences
of considering race in college and university admissions*

1ª edição em língua portuguesa:

Copyright © 2004, Editora Garamond e Centro de Estudos Afro-Brasileiros.



UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
CENTRO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Praça Pio X, 7 - 7º andar - 20040-020 - Rio de Janeiro - RJ
Tel: 2516-2916 / Fax: 2516-3072
afro@candidomendes.edu.br / www.ceab.ucam.edu.br

Diretora

Rosana Heringer

Assistente de Coordenação
Rosana Giordana M. Carvalho

Estagiária

Carla dos Santos Mattos

Apoio

Fundação Ford

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
DO SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS. RJ.

B782c

Bowen, William G.

O curso do rio : um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade / William G. Bowen, Derek Bok ; em colaboração com James L. Shulman... [et al.]; tradução Vera Ribeiro; revisão Carlos Hasenbalg. - Rio de Janeiro: Garamond, 2004. 628p., 14x21cm.

ISBN 85-86435-012-4

1. Universidades e faculdades - Estados Unidos - Admissão. 2. Programas de ação afirmativa - Estados Unidos. 3. Negros - Educação - Estados Unidos. 4. Ensino superior - Estados Unidos. I. Bok, Derek. II. Título.

CDD 3781610973
CDU 378 (73)

– Você precisa conhecer perfeitamente *o curso do rio*. É só com isso que se pode contar para navegar nas noites muito escuras.
(...)

– Quer dizer que tenho de conhecer todos os milhões de variações insignificantes da forma das margens desse rio sem fim, e tão bem quanto conheço a forma da sala da frente lá em casa?

– Palavra de honra, você tem que conhecê-las melhor.

Mark Twain, *Life on the Mississípi*

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados pelo Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes. É vetada a reprodução, por qualquer meio, mecânico, eletrônico, xerográfico, etc., sem a permissão prévia por escrito dos editores, de parte ou da totalidade do conteúdo deste impresso.

Sumário

<i>Prefácio</i>	9
Capítulo 1 – O contexto histórico	33
Capítulo 2 – O processo de admissão e a “neutralidade racial”	53
Capítulo 3 – Resultados acadêmicos	105
Capítulo 4 – Estudos avançados: pós-graduação e formação	155
em profissões liberais	
Capítulo 5 – Emprego, renda e satisfação no trabalho	191
Capítulo 6 – Participação na sociedade civil e satisfação com a vida	237
Capítulo 7 – Um olhar retrospectivo: visões da vida universitária	285
Capítulo 8 – Diversidade: percepções e realidades	317
Capítulo 9 – Subsídios para o debate	365
Capítulo 10 – Resumo	393
Apêndice A – Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior	415
Apêndice B – Notas sobre a metodologia	469
Apêndice C – Renda em relação aos graus universitários avançados, ao setor de emprego e à ocupação	501
Apêndice D – Tabelas adicionais	517
<i>Referências bibliográficas</i>	583
<i>Índice remissivo</i>	596
<i>Lista de gráficos</i>	615
<i>Lista de tabelas</i>	621

Prefácio

Estendendo-se entre as cidades de St. Paul e Nova Orleans, o Mississippi de Mark Twain serpenteia por quase dois mil quilômetros, em meio a brumas, corredeiras, lentos redemoinhos, bancos de areia e ribanceiras camufladas. Baseando-se em suas experiências pessoais no Mississippi, Twain criou uma imagem do rio em que este é fisicamente central para os Estados Unidos e simbolicamente central para o progresso do país. Sua imagem também é central para a história de nosso livro, que diz respeito ao fluxo do talento – particularmente dos negros e negras talentosos – pelo sistema de ensino superior do país e ao seu ingresso no mercado e na sociedade em geral.

A imagem mais comumente evocada nas discussões sobre esse processo é a da “canalização”. É freqüente ouvirmos falar da importância de “canalizar” os jovens pela trajetória que vai da escola primária para a secundária e o curso de graduação, avança para a pós-graduação e a formação em profissões liberais, e prossegue em direção ao trabalho, às responsabilidades familiares e à vida cívica. Mas essa é uma imagem enganosa, com sua conotação de passagem tranqüila, bem definida e bem compreendida. É mais proveitoso pensar no cultivo do talento como um processo semelhante à descida de um rio sinuoso, com corredeiras cheias de pedras, canais vagarosos e águas ora pardacentas, ora cristalinas. Particularmente quando a raça está implicada, não há nada de simples, tranqüilo ou sumamente previsível na educação dos jovens.

Quando os pilotos das barcaças do Mississippi navegavam “de um ponto a outro na rosa-dos-ventos” – apenas até a próxima curva que conseguiam enxergar –, era preciso conhecerem cada profundidade, cada banco de areia traiçoeiro, cada tronco submerso ou outro obstáculo oculto nas águas do rio. Além disso, como os barcos navegavam

durante a noite, na maré alta e na baixa, a jusante e a montante. esses pilotos tinham que conhecer as características do rio em todas as situações imagináveis e em qualquer que fosse o rumo tomado. Embora só pudessem escolher o rumo pelo que viam à sua frente, eles tinham que compreender como o trecho que estavam navegando num dado momento se encaixava na forma de um rio de quase dois mil quilômetros.

O processo de admissão universitária e a experiência educacional que se segue são similarmente complexos. Mais recentemente, o debate sobre o uso da raça como critério concentrou-se na questão de quem “merece” ou “é digno de” uma vaga na turma dos calouros. Nessa curva do rio, as notas anteriores e os escores numéricos de testes proporcionam um meio tentador de definir as qualificações, uma vez que são fáceis de compilar e comparar. Mas, que nos dizem eles, de fato, e que estamos tentando prever? Certamente, muito mais do que as notas do primeiro ano, ou mesmo a diplomação numa ou noutra faculdade. O que se mostra mais relevante, em última análise, são as contribuições feitas pelos indivíduos ao longo de toda a sua vida e o impacto mais amplo da educação superior na sociedade.

Neste livro, procuramos ser úteis aos “pilotos” desse processo educacional – os pais de futuros estudantes, os orientadores de escolas secundárias, os funcionários encarregados da admissão universitária, os membros do corpo docente, e ainda os administradores, curadores e reitores responsáveis pelo estabelecimento das normas –, e também aos futuros estudantes que, um dia, terão que navegar o rio. Esperamos ainda que este estudo seja útil para os empregadores, os legisladores e o público em geral, já que todos têm interesse no desenvolvimento do talento e no acesso às oportunidades em nossa sociedade. Precisamos saber tudo o que pudermos sobre o que acontece nos meandros e curvas – na graduação, na pós-graduação e vinte anos adiante – desde aquele momento, já cristalizado no tempo, em que jovens de dezessete anos, de raças e origens variadas, sentam-se com seus lápis Número 2 para fazer o Teste de Aptidão Escolástica – *Scholastic Aptitude Test* (SAT)*. Este livro é uma ten-

tativa de mapear o que significam as normas de admissão sensíveis à raça no correr de um longo trecho do rio – tanto para os indivíduos que são admitidos quanto para a sociedade que investe em sua educação, e que conta maciçamente com sua liderança futura.

Essas questões são de enorme importância porque este país ainda não está onde gostaríamos que estivesse no que diz respeito às relações raciais. Liberais e conservadores freqüentemente concordam quanto a esse ponto central. Fazendo eco a W. E. B. DuBois, John Hope Franklin concordou com eloqüência em que “o problema do século XXI será o problema da linha divisória da cor. [...] Considerado por qualquer padrão de mensuração ou avaliação, esse problema não foi solucionado no século XX e, portanto, torna-se parte do legado e do ônus do novo século”.¹ O problema da “linha divisória da cor” é realmente central na vida norte-americana, por razões que se enraízam na disjunção entre os valores inseridos na Constituição e as realidades de três séculos de experiência coletiva. Essas razões refletem, por parte de muitos, o sentimento de que, apesar de todo o progresso alcançado nos últimos cinquenta anos, ainda não conseguimos transcender um divisor racial que, com excessiva freqüência, desestimula o desenvolvimento de relações comuns entre os indivíduos, baseadas na confiança e no respeito mútuo. Elas também incluem grandes e persistentes desigualdades de riqueza, privilégio e posição, que são difíceis de explicar com base nas simples diferenças de empenho e iniciativa individuais, por mais significativas que sejam. Por último, há uma preocupação coletiva de que estejamos deixando de desenvolver em sua plenitude o potencial humano do país, bem como um crescente reconhecimento de que nossa sociedade, com sua população cada vez mais diversificada, não poderá ter sucesso como democracia se não conseguirmos eliminar as

* Como esse é um teste sumamente conhecido nos Estados Unidos, e mesmo fora do país, manteve-se nesta tradução a sigla original. (N.T.)

diferenças de oportunidades que continuam associadas à raça.

A questão da raça nos Estados Unidos é tão sensível e controvertida quanto importante. Palavras de alta carga afetiva como “justiça”, “mérito”, “realização”, “preferência” e até o próprio termo “raça”, assumem, com frequência, conotações muito diferentes, dependendo de quem as profere e em que contexto. (Notem-se, por exemplo, as diferenças radicais dos resultados das pesquisas, quando o enunciado das perguntas concernentes à raça é alterado de maneiras relativamente insignificantes.)² A própria linguagem tem sido vítima de debates acalorados; por essa razão, um dos objetivos deste estudo é “desvendar” o sentido de termos como “mérito”, esclarecer suas diversas acepções possíveis e explicitar as conseqüências da adoção de uma dada concepção do que elas significam, em vez de outra.

Nosso país respeita as realizações individuais, mas também reconhece que aquilo que as pessoas realizam depende, muitas vezes, da família de que provieram, da vizinhança em que viveram e das escolas que freqüentaram, tanto quanto de sua capacidade e empenho pessoais. Justificadamente, as pessoas buscam uma sociedade em que o preconceito racial não mais restrinja as oportunidades. Mas nenhum observador atento da sociedade norte-americana pode deixar de ver as muitas maneiras pelas quais, de modo latente e manifesto, consciente e inconsciente, ativo e inercial, as diferenças raciais que se vêm construindo desde longa data continuam a frustrar as aspirações a uma sociedade aberta e justa. As palavras refletem essa realidade. Quando um entrevistador interessado na nomenclatura perguntou a Kenneth Clark, o ilustre psicólogo social, “qual é a melhor coisa de que os negros devem chamar-se”, Clark respondeu: “Branco.”³

A natureza deste estudo

Muitos norte-americanos sentem-se constrangidos com o uso da raça como fator levado em conta na admissão de estudantes a

faculdades e cursos de profissionalização seletivos. Os críticos atacam essa política por diversas razões. Afirmam que é um erro as universidades excluírem candidatos brancos com notas altas e escores de teste admiráveis, enquanto aceitam candidatos provenientes das minorias com notas e escores mais baixos. Assinalam eles que, vez por outra, os encarregados da admissão aceitam candidatos minoritários que não são desfavorecidos, mas provêm de famílias mais privilegiadas e de melhores escolas do que alguns candidatos rejeitados. Dizem que todas essas medidas acentuam as diferenças raciais, intensificam o preconceito e interferem no avanço rumo a uma sociedade indiferente à cor. E asseveram que aceitar candidatos das minorias, com notas e escores mais baixos, pode estigmatizar e desmoralizar os próprios estudantes que essa política tenta ajudar, obrigando-os a competir com colegas de turma de maior capacidade acadêmica.

Os defensores da admissão sensível à raça respondem com seus próprios argumentos. Insistem em que essas medidas se justificam, para expiar um legado de opressão e compensar a continuidade da discriminação na sociedade. Salientam fazer muito tempo que os encarregados da admissão desviaram-se dos escores de testes padronizados e do histórico das notas anteriores, a fim de favorecer atletas, descendentes de ex-alunos e outros candidatos com características especiais, tidas como desejáveis. E argumentam que admitir turmas diversificadas dá aos alunos de todas as raças um preparo melhor para o convívio e o trabalho numa sociedade cada vez mais diversificada.

Até aqui, esse debate tem prosseguido sem muita comprovação empírica dos efeitos dessas normas e de suas conseqüências para os estudantes envolvidos. Os capítulos que se seguem procuram remediar essa deficiência, baseando-se num amplo estudo de alunos de várias faculdades e universidades academicamente seletivas *¹² – lugares em que o debate sobre as instituições sensíveis à raça tem-se realizado “em tempo real”. Estamos predominantemente interessados no desem-

penho, durante e depois da graduação, dos alunos negros e brancos aceitos por essas escolas.

Ao expormos os “fatos”, da melhor maneira que podemos discerni-los, reconhecemos que todos os dados dessa natureza estão sujeitos a muitas interpretações. Além disso, a simples consideração dessas questões pode antagonizar, dos dois lados da argumentação, as pessoas que acreditam serem os “princípios certos” tão convincentes que nenhuma quantidade de dados será capaz de fazê-las mudar de idéia. Obviamente, os dados só nos levam até certo ponto no exame desse assunto. Indivíduos que concordam quanto aos “fatos” podem, ainda assim, acabar discordando sobre o que deve ser feito, dadas as diferenças de valores que se sobrepõem. Por conseguinte, não temos a expectativa de que as análises apresentadas neste estudo resolvam as questões complexas de maneira universalmente satisfatória. Mas esperamos, sim, que nossa pesquisa possa instrumentar o debate, formulando as perguntas com critério e apresentando aquilo que aprendemos sobre os resultados.

Naturalmente, é de compreensão geral que, ao formular perguntas e testar hipóteses, os investigadores são sempre influenciados por seus

* N.T. Como se sabe, o ensino superior norte-americano não tem uma correspondência exata com o brasileiro. Suas instituições dividem-se em *colleges* e *universities*, os quais, sejam públicos ou privados, fazem uma seleção dos estudantes a serem admitidos dentre o universo dos que preenchem seus formulários de pedido de matrícula. Nesta tradução, o termo *faculdades* foi geralmente reservado aos *colleges*, que podem ser entidades independentes ou integrar universidades, estas incluindo vários níveis de pós-graduação e especialização, além da pesquisa. Os *colleges* fornecem cursos de no mínimo dois e no máximo quatro anos, que podem ser de caráter profissionalizante ou levar aos graus de bacharel ou licenciado (em humanidades ou ciências); correspondem aproximadamente aos cursos de graduação no Brasil. Todas as chamadas *professions* (profissões liberais, como medicina, direito, psicologia, engenharia, administração de empresas, odontologia etc.) requerem estudos adicionais de especialização e/ou pós-graduação após o bacharelado e/ou licenciatura; nas universidades obtêm-se ainda os graus universitários mais avançados, como mestrado, doutorado ou pós-doutorado. No final do livro, o item A7 do Questionário de Pesquisa “Graduação e Experiência Posterior” traz algumas informações sobre os graus universitários e os campos de estudo. O Apêndice B, subtítulo “Capítulo 3: Resultados acadêmicos”, traz também uma lista sucinta das áreas de estudo e/ou carreiras da graduação e da pós-graduação.

próprios valores e pré-concepções. Estamos cientes de que nós o fomos. Seria enganoso não reconhecer que ambos chegamos a este estudo sobre a admissão sensível à raça depois de uma história de trabalho árduo, durante mais de três décadas, para matricular e educar corpos discentes mais diversificados, em duas das universidades mais renomadas do país. Isso não significa que tenhamos sido favoráveis a quotas (não fomos) ou que desconheçamos com que facilidade as boas intenções podem desvirtuar as pessoas. Nunca acreditamos, tampouco, que todas as faculdades ou universidades – inclusive aquelas com que estivemos envolvidos mais de perto – sempre tenham feito as escolhas certas, ou implementado à perfeição todas as normas. Ainda assim, persiste o fato de que ambos nos identificamos fortemente com o que encaramos como esforços responsáveis para melhorar as oportunidades educacionais dos alunos bem qualificados das minorias.

Ao mesmo tempo, ao planejar este estudo, reconhecemos que a política de admissão sensível à raça assentava-se num conjunto de pressupostos que, até então, nunca fora empiricamente testado. Falavam muitas informações fundamentais sobre temas como o desempenho acadêmico dos alunos minoritários com escores de teste mais altos e mais baixos nas faculdades e universidades mais seletivas, a natureza e o grau da interação entre as diferentes raças no campus, e a carreira subsequente dos alunos vindos das minorias e aceitos através de uma política sensível à raça. Quando iniciamos o estudo, estávamos longe de ter certeza do que revelariam os dados. Era muito possível que alguns pressupostos importantes, dentre os que subjaziam ao esforço de matricular mais estudantes provenientes das minorias, vissem a se revelar infundados. Não obstante, julgamos que, depois de trinta anos, era mais do que hora de descobrir a realidade, tanto quanto fosse possível. Era importante, acreditávamos, procurar compreender e lidar com qualquer resultado decepcionante, bem como aprender com os resultados positivos. Agora que concluímos nosso estudo, só nos resta dizer que aprendemos muito no caminho. A imagem do rio, com

seus meandros e desvios e trechos pardacentos, bem como suas imponentes paisagens ocasionais, parece a medida certa para descrever um processo educacional que se revelou ainda mais sutil e complexo do que o havíamos imaginado, ao iniciar nossa pesquisa.

O âmbito do estudo

Este é um estudo limitado, em vários aspectos importantes. Primeiro, interessamo-nos exclusivamente pelo ensino superior. A nosso ver, um dos problemas de grande parte do debate sobre a ação afirmativa é que ele mistura um grande número de áreas e projetos sumamente díspares, que vão desde a concessão de contratos a empresas de propriedade de membros das minorias, passando pelas medidas que regem as contratações e promoções, até a política de admissão em faculdades e universidades. Os argumentos pertinentes a uma área podem ou não ser aplicáveis a outras. É digno de nota, por exemplo, que, em sua súmula, os queixosos do processo *Piscataway*, que se centrou na demissão de uma professora branca do curso secundário, empenharam-se em solicitar à Suprema Corte que não confundisse as questões com as quais a queixosa se confrontava, e que eram específicas do cargo, com os conjuntos de considerações muito mais amplos e bem diferentes com que se confrontam as instituições de ensino ao decidir quem admitir.⁴

No âmbito do ensino superior, interessamo-nos apenas pelas faculdades e universidades academicamente seletivas. A principal razão disso é que o debate em torno da admissão sensível à raça é predominantemente relevante nessas instituições. Nas faculdades e escolas profissionais que aceitam quase todos os candidatos qualificados, há pouca coisa a debater (embora possa haver discussões a respeito de como definir “qualificados”, e de uma mesma definição ser ou não aplicada a candidatos brancos e negros). É quando existe uma limitação rigorosa do número de vagas de uma nova turma, e há muito mais candidatos qualificados do que vagas, que as escolhas se tornam difíceis e a questão de dar ou não dar peso à raça vem à tona. Muitas

universidades públicas, sumamente bem conceituadas, têm uma política de admissão largamente inclusiva no nível do bacharelado, e o número global de cursos de graduação seletivos é muito menor do que supõem várias pessoas (ver Capítulo 2). No nível de pós-graduação e formação em carreiras liberais, muitas instituições de ensino também aceitam quase todos os candidatos qualificados; entretanto, as principais instituições particulares e públicas, inclusive quase todas as escolas credenciadas de direito e medicina, selecionam seus alunos entre um número expressivamente maior de candidatos qualificados.

O âmbito de nosso estudo tem uma terceira limitação: embora tenhamos incluído informações sobre estudantes hispânicos, nosso trabalho concentrou-se principalmente em brancos e afro-americanos (a quem costumamos referir-nos como “negros”). Esperamos que outras pesquisas possam ficar plenamente à altura das experiências educacionais dos hispânicos, bem como dos indígenas norte-americanos e dos asiático-americanos. Uma das razões de nos concentrarmos em alunos negros e brancos neste estudo é que uma grande parte do debate sobre as normas de admissão sensíveis à raça tem-se centrado nas comparações entre negros e brancos.⁵ Há também considerações de ordem prática. Embora os hispânicos compartilhem muitos dos problemas enfrentados pelos negros, tantas são as diferenças de culturas, antecedentes e circunstâncias dentro da ampla categoria hispânica, que qualquer estudo rigoroso teria que estabelecer mais distinções do que as permitidas dentro dos limites de nosso banco de dados. Os índios norte-americanos também enfrentaram muitas desvantagens e injustiças e se beneficiaram das normas de admissão sensíveis à raça. No entanto, sua representação nas faculdades e universidades academicamente seletivas é extremamente reduzida e não permite uma análise estatística adequada num estudo dessa natureza. Assim, por mais que nos agradesse incluir comparações com uma variedade de grupos de matriculandos hispânicos e índios, isso não foi possível na prática.

Os asiático-americanos diferem das outras minorias em aspectos importantes. Diversamente do caso dos negros e dos hispânicos, a

porcentagem deles em faculdades e universidades seletivas é muito superior a sua porcentagem na população em geral, e continua a crescer nas instituições incluídas neste estudo. Embora haja problemas importantes e delicados no que concerne à matrícula de alunos asiático-americanos (que, como os hispânicos, são altamente diversificados entre si), trata-se de questões diferentes das enfrentadas pelos órgãos de admissão no exame dos candidatos negros.

Por fim, nosso estudo aborda questões de política educacional. Não é nosso objetivo analisar o desenvolvimento da lei constitucional, a interpretação adequada da legislação sobre os direitos civis nem as atuais decisões dos tribunais nessas áreas. O que nos interessa é a política de admissão que as faculdades e universidades têm adotado e suas conseqüências para o país.

O banco de dados “Graduação e Experiência Posterior”

Boa parte do material novo deste estudo derivou da exploração de um rico banco de dados, denominado Graduação e Experiência Posterior (G&EP). Esse banco de dados foi montado pela Fundação Andrew W. Mellon durante quase quatro anos (desde o fim de 1994 até 1997), como parte do interesse mais geral da Fundação em apoiar as pesquisas sobre o ensino superior. Uma explicação completa de sua construção e seus componentes, incluindo vínculos com dados compilados por outros pesquisadores, encontra-se no Apêndice A. Em síntese, a parte do banco de dados usada neste estudo contém registros de mais de oitenta mil alunos do curso de graduação que se matricularam em 28 faculdades e universidades academicamente seletivas no outono de 1951, no outono de 1976 e no outono de 1989. Criado com o compromisso explícito de que a Fundação não divulgaria nem publicaria dados que identificassem estudantes ou instituições de ensino individualizados, trata-se de um “banco de dados de acesso restrito”.

O componente do banco de dados que podemos chamar de “du-

rante a graduação” foi compilado a partir do histórico acadêmico de cada aluno, em colaboração com as faculdades e universidades participantes. Com respeito a cada estudante matriculado (com exceção dos poucos casos em que o registro se perdeu ou estava incompleto), o banco de dados contém as informações disponíveis na época em que ele foi aceito, inclusive raça, gênero, escores de testes, classificação na turma do curso secundário e, com relação a muitos estudantes, informações sobre as origens familiares. Inclui também um registro do desempenho acadêmico no curso de graduação, compilado sobretudo a partir de transcrições do histórico escolar, que foram vinculadas aos dados relativos à admissão. Cada registro estudantil foi codificado de modo a indicar a situação de diplomação (se e quando o aluno se formou), a área de estudos escolhida, a média das notas, e se o aluno participou de atividades esportivas ou outras atividades extracurriculares com intensa demanda de tempo.

Com respeito a muitos desses mesmos matriculandos, também dispomos de numerosos dados de levantamento que descrevem sua história posterior (obtenção de graus universitários avançados, setor empregatício, profissão, renda pessoal e renda familiar, engajamento em atividades cívicas, estado civil e número de filhos). Os entrevistados também foram solicitados a informar a que outros cursos de graduação se haviam candidatado, se tinham sido aceitos, se haviam ou não frequentado a faculdade de sua primeira opção, qual era sua avaliação atual de suas experiências no ensino superior e até que ponto eles estavam satisfeitos com sua vida depois da faculdade. Por fim, apenas em relação aos matriculandos de 1989, o levantamento buscou informações sobre o grau em que eles haviam interagido (durante e depois do curso de graduação) com indivíduos de raças, visão política, meio sócio-econômico e origem geográfica diferentes. Os indivíduos contatados através da pesquisa colaboraram de maneira extraordinária: os índices de resposta na amostra global foram de 80% entre os matriculandos de 1976 e 84% entre os de 1989 (Apêndice A).

As 28 faculdades e universidades cujos matriculandos foram in-

cluídos no banco de dados G&EP são:

Faculdades de humanidades *Universidades de pesquisa*
*ciências humanas**¹³

Barnard College	Columbia University
Bryn Mawr College	Duke University
Denison University	Emory University
Hamilton College	Miami University (Ohio)
Kenyon College	Northwestern University
Oberlin College	Pennsylvania State University
Smith College	Princeton University
Swarthmore College	Rice University
Wellesley College	Stanford University
Wesleyan University	Tufts University
Williams College	Tulane University
	University of Michigan, Ann Arbor
	University of North Carolina, Chapel Hill
	University of Pennsylvania
	Vanderbilt University
	Washington University
	Yale University

Portanto, o banco de dados inclui faculdades de artes liberais e universidades de pesquisa, inclusive quatro universidades públicas, e reflete uma razoável dispersão geográfica. Essas faculdades e universidades, no entanto, de modo algum são representativas do ensino superior norte-americano. Não tiveram esta pretensão. Todas têm em comum o atributo de serem academicamente seletivas, embora o grau de seletividade (medido pela média dos escores globais no SAT verbal e matemático da turma admitida) variem consideravelmente.

No outono de 1976, oito das 28 instituições de ensino do G&EP tinham médias de escores globais no SAT superiores a 1.250 (antes da

* Trata-se dos *Liberul Arts Colleges*, que se aproximam de nossas faculdades de ciências e letras; ver nota de tradução anterior e o questionário e apêndice nela citados. (N.T.)

recentralização dos escores pelo Serviço de Testes Educacionais, que os elevou a todos). No âmbito nacional, estimamos que havia apenas vinte instituições nessa categoria e as oito escolas do G&EP matricularam 40% de todos os calouros que ingressaram nessas faculdades e universidades extremamente seletivas. Outras 13 escolas do G&EP tiveram escores médios de 1.150 a 1.250; no plano nacional, havia 53 instituições de ensino nessa faixa, e as 13 escolas do G&EP matricularam 34% de todos os calouros. As sete escolas restantes do G&EP tiveram escores médios no SAT na faixa de 1.000-1.149 e matricularam 7% de todos os calouros que ingressaram nas 241 instituições de ensino superior com escores no SAT nessa faixa.⁶ Em suma, a população estudantil do banco de dados G&EP contém uma parcela suficientemente grande do número total de matriculandos nas faculdades e universidades mais seletivas, o que nos deixa razoavelmente confiantes de que nossos resultados têm validade geral para esse conjunto de instituições e, em especial, para as que têm escores médios acima de 1.150.

Ao montar o banco de dados G&EP, a intenção foi reunir dados de um grupo de instituições suficientemente parecidas para permitir comparações em profundidade, mas suficientemente diferentes para tornar reveladoras essas comparações. Poder observar todo o conjunto dos estudantes aceitos em cada instituição participante⁷ é uma grande vantagem quando se estuda um assunto como a admissão sensível à raça. O grande tamanho e o caráter censitário do banco de dados, as grandes semelhanças entre as instituições, em termos de currículos e normas de admissão (com muitos pedidos superpostos de admissão), e a possibilidade de formar conjuntos coerentes de instituições (definidos pelo grau de seletividade e tipo de escola) combinaram-se para permitir um exame mais rigoroso e mais intensivo das diferenças entre negros e brancos, no que concerne aos resultados, do que é possível nos estudos que utilizam amostras nacionais de indivíduos de um conjunto maior e mais variado de instituições. Queríamos poder examinar em detalhe as diferenças entre brancos e negros em subgrupos minuciosa-

mente classificados de alunos: homens e mulheres, alunos com escores mais baixos e mais altos no SAT, formandos de uma multiplicidade de campos, alunos que fizeram estudos mais avançados e os que pararam após a conclusão do bacharelado, e assim por diante. Cremos que “a forma do rio” precisa ser estudada com esse nível de detalhamento, a fim de que seu curso seja mapeado com exatidão.

O proverbial reverso da moeda é que, pelo fato de o banco de dados não ter pretendido ser “representativo”, não podemos extrapolar os resultados encontrados nessas instituições para a totalidade do ensino superior. No entanto, existem bancos de dados longitudinais nacionais que permitem aos investigadores trabalhar com dados de amostragem de escolas muito mais representativas do ensino superior em geral.⁸ Nosso objetivo foi complementar os bancos de dados longitudinais existentes, criando um novo recurso que permitisse análises mais detalhadas num conjunto circunscrito de instituições.

Métodos de análise

Este estudo é sumamente quantitativo. Ao descrever e apresentar nosso trabalho, usamos as mais simples técnicas compatíveis com a obrigação de relatar resultados que façam sentido. A maioria dos resultados é apresentada sob a forma de tabelas ou tabelas cruzadas, e também nos servimos largamente de gráficos de barras e Gráficos (nos quais é possível ler o roteiro central do livro).

Usamos ainda outras técnicas padronizadas, sobretudo as regressões múltiplas, a fim de desenredar as muitas forças que afetam em conjunto o desempenho estudantil no curso de graduação, a obtenção de graus universitários avançados e os resultados em épocas posteriores da vida. Embora, com certeza, não tenhamos conseguido incluir uma quantidade suficiente dessas análises mais pormenorizadas para satisfazer a muitos cientistas sociais de orientação empirista, é bem possível que tenhamos incluído um excesso delas para os leitores que apenas querem conhecer “o resumo da história” (uma quantidade considerável de mate-

rial explicativo aparece nas notas de rodapé). Nosso objetivo foi atingir um equilíbrio que nos permitisse isolar os efeitos das variáveis diferentes – e compreender sua interação –, sem nos desviarmos demais das perguntas e respostas do senso comum. Ao longo de todo o texto, fizemos o melhor possível para explicar nossas conclusões e métodos numa linguagem que os leitores leigos pudessem compreender.

Os métodos usados para analisar os dados são descritos no Apêndice B. Também incluímos uma grande quantidade de material nas tabelas adicionais do Apêndice D, no esforço de facilitar ao máximo para os leitores a verificação de nossas interpretações e, se eles preferirem, a substituição destas pelas suas. No devido tempo, esperamos que outros investigadores, usando técnicas econométricas mais sofisticadas, possam ampliar a análise aqui apresentada. Em muitos casos, os métodos simples que empregamos conseguem apenas sugerir direções e permitir o que esperamos serem juízos bem fundamentados a respeito das relações.

Empenhamos um grande esforço para oferecer pontos de referência nacionais, definidos com precisão e capazes de permitir que os resultados das instituições do G&EP sejam vistos dentro do contexto. É importante, por exemplo, comparar a renda dos diplomados negros das escolas do G&EP com a renda de todos os bacharéis negros que se formaram mais ou menos na mesma época, e fornecer os mesmos dados com respeito aos graduados brancos. Ao tecer todas essas comparações (assim como comparações entre os vários grupos de escolas incluídos no banco de dados G&EP), vemo-nos diante do problema do viés da seleção. O processo pelo qual os estudantes escolhem as faculdades e estas escolhem os estudantes, obviamente, é tudo menos aleatório, e um processo seletivo de tal complexidade produz resultados que independem das variáveis que podemos estudar. Fizemos o melhor possível para lidar com esse problema, introduzindo recursos de controle apropriados e tentando dimensionar alguns dos efeitos remanescentes desse duplo processo de seleção, mas não temos a pretensão de haver encontrado uma solução completa para o problema, que é amiúde intratável.

Além das muitas estatísticas, gráficos e tabelas, incluímos no livro algumas breves reflexões pessoais, em sua maioria fornecidas por indivíduos que participaram dos levantamentos do G&EP. Esses relatos pretendem ser apenas ilustrativos. É nossa esperança que eles dêem uma idéia dos tipos de experiências e sentimentos subjacentes aos números frios que aparecem com tamanha abundância. Teríamos relutado em incluir essas observações – apesar de muitas serem bastante reveladoras –, se não houvéssimos primeiramente construído a base estatística em que elas se assentam. Os relatos pretendem ampliar os resultados empíricos e instigar a reflexão, mas não “provam” nem confirmam nenhuma de nossas interpretações.

A organização do livro

O Capítulo 1 descreve a origem e a evolução das normas de admissão sensíveis à raça, no contexto de outras mudanças da sociedade norte-americana.

O Capítulo 2 discute o processo de admissão e descreve o modo como a raça afeta a probabilidade de aceitação em faculdades seletivas. Em seguida, propõe uma definição operacional do que seria uma norma “racialmente neutra” e desenvolve estimativas de quantos estudantes negros da coorte de 1989 não teriam sido admitidos em certas escolas do G&EP, se tal norma tivesse sido aplicada.

O Capítulo 3 descreve como se saíram os matriculandos de 1976 e 1989 no curso de graduação, em termos acadêmicos – quantos se formaram, que áreas de estudo escolheram, como variaram suas notas em relação a seus escores no SAT, e como se saíram os alunos negros em relação ao que se poderia esperar deles, com base nos indicadores anteriores ao curso de graduação.

O Capítulo 4 acompanha os matriculandos de 1976 e 1989 na passagem da graduação para a pós-graduação e a formação em profissões liberais, e mostra como muitos deles (classificados conforme a colocação na turma e a raça) vieram a se doutorar ou a se diplomar em áreas liberais como o direito, a medicina e administração de empresas.

O Capítulo 5 investiga como os matriculandos do G&EP da coorte de 1976 saíram-se no mercado – quantos estão empregados, quanto ganham e qual é seu grau de satisfação com o trabalho. Comparamos negros e brancos, mulheres e homens, e graduados do banco de dados G&EP com diplomados de todas as faculdades em âmbito nacional.

O Capítulo 6 concerne à vida dos matriculandos do banco de dados G&EP fora do local de trabalho. Examinamos suas contribuições cívicas, seu estado civil, sua renda familiar e sua avaliação pessoal do grau de satisfação que eles obtêm com a vida.

O Capítulo 7 descreve as respostas dos matriculandos, quando solicitados a olhar para trás e dar suas impressões sobre o que aprenderam na faculdade, bem como a dizer se, havendo a oportunidade, voltariam para a mesma instituição, escolheriam a mesma carreira e passariam seu tempo do mesmo modo.

O Capítulo 8 examina o grau de interação havido, por meio das fronteiras raciais e outras, entre os matriculandos de 1989 do banco de dados G&EP, e informa até que ponto os estudantes de três épocas diferentes (os que ingressaram em 1951, 1976 e 1989) concordam ou discordam do grau de ênfase depositado por suas instituições no recrutamento de um corpo discente racial e etnicamente variado.

No Capítulo 9, reunimos os resultados mais importantes dos capítulos anteriores e discutimos suas implicações para os principais argumentos usados nas críticas às normas de admissão sensíveis à raça.

Por último, no Capítulo 10, apresentamos nossas próprias conclusões a respeito do papel da raça no processo de admissão e de como se devem interpretar conceitos como “justiça” e “mérito”.

Agradecimentos

É impossível agradecermos adequadamente ao pequeno exército de pessoas que trabalharam com extremo afincamento neste estudo. A importância evidente do assunto, bem como o privilégio de, quem sabe, poder prestar uma contribuição valiosa para um penoso debate nacio-

nal, certamente responderam, em larga medida, pela disposição que tiveram todas as pessoas mencionadas abaixo, e outras não mencionadas, de ir muito além de qualquer definição do dever.

Começamos por agradecer a nossos quatro colaboradores principais:

w James Shulman, Diretor Administrativo e Financeiro da Fundação Andrew W. Mellon, além de assistente de projetos e pesquisa, que deu uma grande ajuda (e considerável massa cinzenta) em todas as facetas do estudo. É dele o mérito principal do trabalho incansável junto a integrantes das instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior, assim como a colegas da Fundação e outras pessoas de fora, para orientar a construção de um recurso acadêmico de imenso valor. Depois disso, ele participou ativamente da análise dos dados, da redação e edição dos capítulos e da passagem final do manuscrito pelo que, com toda certeza, deve ter parecido um charco interminável, e não um rio de águas fluentes.

- Thomas Nygren, Diretor do escritório da Fundação em Princeton e Diretor de Tecnologia da Fundação (além de encarregado do projeto responsável pela concessão de verbas na África do Sul), que supervisionou todo o trabalho técnico implicado na montagem do banco de dados G&EP, com a habilidade e a paciência que lhe são características. Foi também responsável pela supervisão da análise de regressão e desempenhou um papel preponderante (ao lado de Stacy Berg Dale) na redação dos Apêndices A e B, bem como na insistência em que o assunto justificava o mais rigoroso esforço de respeitar os dados subjacentes.
- Stacy Berg Dale, Assistente de Pesquisa do escritório da Fundação em Princeton, que dominou as complexidades do banco de dados G&EP. Apoiamo-nos maciçamente em seu talento incomum para raciocinar – por um ato reflexo, ao que parece – em termos de regressões múltiplas. Ela usou esse talento para questionar conclusões, que poderiam ter sido aceitas por seu valor aparente, para se movimentar com liberdade na exploração de hipóteses alterna-

tivas e para reduzir ao mínimo absoluto o número de suposições arbitrárias e de incoerências que costumam interferir em qualquer pesquisa deste tipo.

- Lauren Meserve, Assistente de Pesquisa do escritório da Fundação em Nova York, que trabalhou incansavelmente para garantir que a análise empírica subjacente fosse feita de maneira correta, e para desenhar os gráficos e Gráficos que forneceram a linha mestra da análise. Ela tem uma gama excepcional de habilidades quantitativas e qualitativas e, do começo ao fim, usou com tenacidade esses talentos para aperfeiçoar a pesquisa e a apresentação dos resultados.

Não é exagero dizer que este estudo não poderia ter-se realizado sem a inteligência viva e a dedicação incansável desses quatro colaboradores.

Outros colegas da Fundação também deram contribuições valiosas. No escritório de Princeton, Susan Anderson checou e recheou o texto, fez muitas sugestões para melhorar a exposição, ajudou na preparação da lista de fontes bibliográficas citadas e foi nosso elo principal com a Princeton University Press. Douglas Mills foi de enorme utilidade na orientação sobre questões estatísticas e na extração de dados do Recenseamento e de outros bancos de dados nacionais. Joyce Pierre, Dorothy Westgate, Jennifer Dicke e Deborah Peikes deram contribuições importantes para o que foi, claramente, um esforço grupal. No início do projeto, Fredrick Vars, que hoje está concluindo sua formação na Faculdade de Direito de Yale, ajudou muito a construir os arquivos institucionais subjacentes ao banco de dados G&EP e a fazer o trabalho empírico inicial sobre as diferenças entre negros e brancos na relação entre os escores no SAT e o desempenho acadêmico. Em Nova York, David Crook também ajudou a organizar os dados e a examinar diversas questões empíricas.

Outros membros da equipe da Fundação Mellon também forneceram uma sucessão infalível de críticas e sugestões, à medida que foram lendo as versões do manuscrito. Quem mais se destacou nesse grupo foi Harriet

Zuckerman, que leu mais versões do manuscrito do que qualquer outra pessoa e muito contribuiu para aprimorar a clareza da análise e da exposição. Mary Patterson McPherson, T. Dennis Sullivan, Stephanie Bell-Rose, Jackie Looney e Henry Drewry também leram criteriosamente o manuscrito e teceram comentários proveitosos. Pat Woodford, Kamla Motihar e Ulrica Konvalin comprovaram reiteradamente sua disposição de fazer o que fosse preciso para levar o projeto à sua conclusão. Em Cambridge, Connie Higgins foi de enorme ajuda num projeto que pôs à prova a paciência de todos os que foram apanhados em sua esteira.

Tivemos a grande sorte de sermos beneficiados pela leitura criteriosa do manuscrito por estudiosos insígnies, que contribuíram com muitas sugestões valiosas: David Featherman, Diretor do Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Michigan; Randall Kennedy, Titular de Direito da Faculdade de Direito de Harvard; Alan Krueger, Titular da cátedra Bendheim de Economia da Universidade de Princeton; outros três economistas que hoje presidem faculdades ou universidades – Richard Levin (Universidade de Yale), Michael McPherson (Macalester College) e Harold Shapiro (Universidade de Princeton); Michael Nettles, titular de pedagogia da Universidade de Michigan; Sarah Turner, professora assistente de pedagogia e economia da Universidade da Virgínia; e Gilbert Whitaker, outro economista que hoje é decano da Escola Jones de Pós-Graduação em Administração e da Universidade Rice. Os professores Richard Light, da Universidade de Harvard, Daniel Kahneman, da Universidade de Princeton, John Simon, da Faculdade de Direito de Yale, e Claire Simon teceram comentários sobre capítulos específicos. Charles E. Exley, Jr., presidente aposentado da NCR Corporation e membro do conselho diretor da Fundação Andrew W. Mellon, também leu o manuscrito com muito cuidado e teceu comentários extremamente perspicazes – os quais nos transmitiu do Sudão! Numa etapa anterior do estudo, os professores David Card, atualmente na Universidade da Califórnia em Berkeley, e Orley Ashenfelter, da Universidade de Princeton, contribuíram para a moldagem do projeto de pesquisa.

Robert K. Merton, da Universidade Columbia, e Arnold Rampersad, da Universidade de Princeton, deram conselhos sagazes sobre o título do livro e o prefácio. Alan Rosenbaum, diretor do Museu de Arte de Princeton, fez esforços heróicos para encontrar a ilustração exata para a capa (e conseguiu, a nosso ver).

Em nosso esforço inicial de compilar registros institucionais, fomos acompanhados por um grupo excepcional de pessoas das 28 instituições participantes, muitas das quais trabalharam à noite e nos fins de semana para gerar os dados brutos de que precisávamos. Somente as limitações de espaço nos impedem de agradecer a cada uma delas, assim como a seus presidentes, pela confiança que tiveram em participar tão ativamente da construção do banco de dados G&EP.

O componente de pesquisa por questionários do banco de dados, que desempenhou um papel absolutamente vital na análise, não poderia ter sido criado sem as contribuições solícitas de Herbert Abelson, do Centro de Levantamentos de Pesquisa da Universidade de Princeton, e Geraldine Mooney e seus colegas da Mathematica Policy Research (a entidade que administrou os questionários com extremo sucesso, como é documentado no Apêndice A). Queremos também agradecer aos 45 mil indivíduos que investiram tempo no preenchimento cuidadoso dos questionários e que, muitas vezes, ofereceram voluntariamente comentários adicionais. É óbvio que muitos desses ex-alunos se importam, e se importam profundamente, com as questões que vimos estudando.

Como projeto concomitante, a Fundação encomendou a criação de um levantamento de um grupo de controle nacional (descrito no Apêndice A): Norman Bradburn e Allen Sanderson, do Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais, em Chicago, realizaram um trabalho excepcional na feitura dessa parte do projeto.

Também tivemos a possibilidade de vincular o núcleo do banco de dados G&EP com outros dois grandes bancos de dados, que complementaram as informações que havíamos conseguido colher direta-

mente. Donald Stewart e seus colegas da Diretoria de Exames de Admissão Universitários e do Serviço de Testes Educacionais, e Alexander Astin, diretor do Instituto de Pesquisas do Ensino Superior da Universidade da Califórnia em Los Angeles, bem como seus colegas do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais, compreenderam o que estávamos tentando realizar e se dispuseram resolutamente a ajudar. Além disso. Linda Wightman, ex-vice-presidente do Conselho de Admissão da Faculdade de Direito e hoje membro docente da Universidade da Carolina do Norte, em Greensboro, fez esforços extraordinários para fornecer dados pormenorizados sobre os alunos da faculdade de direito.

Para dispor de maiores informações em primeira mão sobre o interesse das associações empresariais e de profissionais liberais no recrutamento de estudantes das minorias, mantivemos contato com muitas pessoas extremamente preparadas. Thomas Schick, do American Express, Ira Millstein e Marsha Simms, da Weil Gotschal & Manges, Jeffrey Brinck e Christina Wagner, da Millbank Tweed Hadley & McCloy, Richard Fisher e Marilyn Booker, da Morgan Stanley, e Marc Lackritz, da Securities Industry Association, em Washington, foram extremamente generosos na concessão de seu tempo. Posteriormente, Glenda Burkhart responsabilizou-se por envolver representantes das comunidades empresarial, acadêmica e de profissionais liberais na reflexão sobre as implicações desta pesquisa.

Também tivemos sorte com nossa editora. Walter Lippincott, Peter Dougherty, Neil Litt e seus companheiros da Princeton University Press deixaram claro, desde o começo, que este projeto não era, para eles, "o trabalho de praxe". Empenharam-se com afinco em publicar um livro complexo, mantendo seu alto padrão habitual, frente a limitações extraordinárias de tempo.

Por fim, queremos agradecer aos membros do conselho diretor da Fundação Andrew W. Mellon por seu reconhecimento do que estávamos procurando fazer, seu apoio financeiro e sua compreensão de que chegaríamos. É claro, a nossas próprias conclusões (melhor dizendo, sua insistência em que o fizéssemos). As teses desenvolvidas neste

livro representam nosso pensamento, e nenhum dos dirigentes da Fundação, nem tampouco qualquer das outras pessoas que nos forneceram tanta orientação e ajuda, deve ser implicada nos resultados. Quaisquer falhas que possam haver persistido, apesar dos esforços de tantos para "acertar tudo", são de nossa inteira responsabilidade.

William G. Bowen

Derek Bok

Maio de 1998

Notas

1. Franklin, 1993, p. 5.
2. Ver Kravitz *et al.*, 1996. Uma pesquisa do *New York Times/CBS News* indicou que "a questão da ação afirmativa, tal como a do aborto, é particularmente sensível à semântica" (Verhovek, 1997b, p. A1). Ainda mais recentemente, a reformulação do texto de um plebiscito em Houston parece haver desempenhado um papel preponderante na conservação do programa de ação afirmativa da cidade (Verhovek, 1997a, p. A1).
3. Roberts, 1995, p. 7.
4. A súmula submetida à Suprema Corte em outubro de 1997, em favor do queixoso, declara: "As decisões sobre a admissão em universidades (...) diferem crucialmente das decisões empregatícias das diretorias de escolas locais. Ao contrário do processo decisório multifacetado e cheio de nuances que muitas universidades empregam ao decidir que estudantes admitir – um processo que, como se pode argumentar, desafia a costumeira análise que a lei sobre a discriminação no emprego fundamenta na "subutilização" –, as diretorias das escolas estão aptas a determinar se suas decisões empregatícias terão um impacto adverso nos membros qualificados e disponíveis de grupos minoritários, sem recorrer a preferências raciais" (Diretoria de Ensino do Município de Piscataway vs. Sharon Taxman, 1997, p. 40). É útil, a nosso ver, pensar nas decisões sobre admissões como tendo muitos dos atributos das decisões de investimento a longo prazo que implicam a criação de capital humano e social. As considerações apropriadas a essas decisões sobre a admissão, e particularmente os perfis de risco/benefício, podem ser muito diferentes das que se aplicam noutras áreas do próprio mundo acadêmico, sem falar nas que se dão fora dele. Por exemplo, na aceitação de um candidato a um curso de graduação, talvez faça sentido, em troca da possibilidade de um altíssimo retorno social a longo prazo, aceitar riscos consideravelmente maiores do que ao se nomear um professor titular. É claro

que existem muitas outras diferenças entre aceitar estudantes e contratar colegas, assim como há diferenças entre as demissões e as novas contratações. Ver Bok (1982), para uma discussão mais geral sobre as diferenças entre a ação afirmativa na admissão de alunos e na contratação de membros do corpo docente.

5. Quanto à questão de quais grupos devem ser incluídos na discussão da raça nos Estados Unidos, ver Shepard (1997), que cita estudiosos das comunidades negra, hispânica e asiático-americana. Shelby Steele é citado por Shepard como afirmando que "O verdadeiro divisor racial na América foi e continua a ser negro e branco" (p. 11).
6. Ver na Tabela A.2 do Apêndice A a derivação pormenorizada dessas percentagens. As estimativas do número de instituições em cada faixa do SAT basearam-se em dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior da Universidade da Califórnia em Los Angeles [UCLA].
7. Há um leve exagero nesta afirmação. Incluímos a totalidade das coortes de ingresso de 24 das 28 instituições; nas outras quatro instituições, incluímos todos os matriculandos negros e uma amostra de aproximadamente metade dos matriculandos brancos (ver Apêndice A).
8. Os bancos de dados longitudinais nacionais incluem: *Beginning Postsecondary Student Longitudinal Study* (BPS) [Estudo Longitudinal de Alunos Iniciantes do Pós-Secundário], *Baccalaureate and Beyond* (B&B) [Bacharelado e Formação Posterior], *National Longitudinal Survey of 1972* (NLS) [Levantamento Longitudinal Nacional de 1972], *High School and Beyond Longitudinal Study* (HS&B) [Estudo Longitudinal do Curso Secundário e Formação Posterior], e *National Education Longitudinal Study of 1988* [Estudo Longitudinal de 1988 sobre a Educação Nacional] (ELEN).

Capítulo 1

O contexto histórico

Poucas pessoas se recordam, hoje em dia, de toda a precariedade da situação em que viviam os africano-americanos antes da Segunda Guerra Mundial. Em 1940, a maioria dos negros e negras vivia longe dos olhos do público, em comunidades rurais, principalmente no sul. Cerca de 90% viviam na pobreza (medida pelos critérios atuais).¹ Sua renda anual correspondia a menos da metade da dos brancos. A instrução que eles recebiam era de qualidade marcadamente inferior. As crianças africano-americanas do sul freqüentavam escolas predominantemente negras, nas quais (em média) a razão do número de alunos para o de professores era 25% maior do que nas escolas brancas, os períodos letivos eram 10% menores e os professores negros recebiam metade do salário dos brancos.² A média de escolarização dos negros com 25-29 anos de idade era de aproximadamente sete anos.³ Apenas 12% dos negros dessa faixa etária haviam concluído o curso secundário, e menos de 2% podiam exibir um diploma de curso superior.⁴

Pouquíssimos negros conseguiam ingressar nas profissões mais bem remuneradas. Apenas 1,8% de todos os profissionais liberais do sexo masculino eram negros, assim como o eram apenas 1,3% de todos os empresários e proprietários do sexo masculino.⁵ Os negros compunham 2,8% dos médicos, 0,5% dos advogados e 0,5% dos engenheiros. Não mais de 33 ocupantes eleitos de cargos públicos eram negros, em todo o território dos Estados Unidos. Dentre estes, um era deputado, mas não havia nenhum prefeito, governador nem senador. Um único africano-americano era juiz federal.⁶

A Segunda Guerra Mundial trouxe uma demanda sem precedentes de mão-de-obra fabril e uma nova onda de migração para o norte, tendências estas que muito contribuíram para melhorar a situação ma-

terial dos negros. O crescimento econômico contínuo que se seguiu à guerra contribuiu ainda mais. De 1940 a 1960, os índices de pobreza entre os negros declinaram de aproximadamente 93% para 55%, enquanto a expectativa de renda durante toda a vida, como percentagem dos níveis vigentes entre os brancos, elevou-se de 42% para 50% entre os homens e de 56% para 72% entre as mulheres.⁷

O nível educacional também se elevou, à medida que milhões de negros mudaram-se do sul rural para o norte urbano e que os estados sulistas melhoraram as escolas dos negros, num esforço de reduzir a migração da mão-de-obra barata para outros estados. Em 1960, mesmo no sul, os salários dos professores e a duração dos períodos letivos tornaram-se aproximadamente iguais nas escolas negras e brancas, enquanto a alta razão de alunos por professor nas escolas negras caiu para cerca de 10% do nível médio observado nas escolas predominantemente brancas.⁸ Entrementes, a média da escolarização dos negros de 25-29 anos elevou-se de mais ou menos 7 anos em 1940 para 10,5 anos em 1960.⁹ No mesmo período, a proporção dos negros entre 25 e 29 anos que se haviam formado no curso secundário subiu de 12,3% para 38,6%, enquanto a percentagem dos que concluíram uma faculdade elevou-se de 1,6% para 5,4%.¹⁰

Apesar dessas conquistas, foram pequenos os avanços no acesso dos africano-americanos às profissões de elite. A percentagem de todos os profissionais liberais negros elevou-se para 3,8% entre os homens e 6,0% entre as mulheres, enquanto as percentagens de empresários e proprietários negros subiram apenas para 3,0% entre os homens e 1,8% entre as mulheres.¹¹ A percentagem de médicos negros, que era de apenas 2,8% em 1940, não teve nenhum aumento nos vinte anos seguintes. Enquanto isso, a proporção de advogados negros subiu de 0,5% para apenas 1,2% e a de engenheiros negros permaneceu inalterada.¹² O número de negros eleitos para cargos públicos saltou de 33, em 1941 e para 280 em 1965, mas mesmo esse total era apenas uma fração minúscula dos milhares de servidores eleitos em toda a nação. Não mais de quatro africano-americanos elegeram-se para a

Câmara de Deputados no Congresso (menos de 1% dos membros) e continuou a não haver nenhum senador. As maiores conquistas ocorreram nos níveis inferiores da administração pública, com um número crescente de negros exercendo as funções de deputados estaduais (de 26 para 102), prefeitos (de 0 para 3), vereadores (de 4 para 74) e membros das diretorias de ensino (de 2 para 68). Em 1961, apenas quatro juízes federais eram negros.¹³

O período imediatamente posterior à guerra também trouxe várias sentenças da Suprema Corte que alteraram o impacto da Constituição sobre os africano-americanos. A maioria dessas decisões envolveu oportunidades educacionais. Um parecer da Suprema Corte, em 1938, havia concluído que o estado do Missouri violara o parágrafo sobre a Igualdade de Proteção Jurídica da XIV Emenda, ao barrar a admissão de negros na faculdade de direito da universidade estadual e lhes conceder, em vez disso, o montante das anuidades, para que eles frequentassem escolas de direito fora do estado.¹⁴ Em 1949, a Suprema Corte foi mais longe, ao decidir que o Texas não estava cumprindo as determinações da XIV Emenda ao criar uma faculdade de direito separada para os negros.¹⁵ Por fim, em 1954, um parecer unânime da Suprema Corte proferiu sua célebre decisão do caso *Brown vs. Diretoria de Ensino*, pondo fim à segregação escolar *de jure* no sul do país.¹⁶

À medida que se desdobraram os acontecimentos, os efeitos iniciais do caso *Brown* revelaram-se limitados. Embora a proibição da segregação logo se estendesse ao transporte público e a outros serviços prestados pelo Estado, essas decisões não foram largamente cumpridas. Os políticos sulistas censuraram em bloco a decisão referente à dessegregação escolar e, em inúmeras comunidades sulistas, surgiram conselhos de cidadãos brancos para perseguir qualquer negro que defendesse a dessegregação.

Em resposta a esses acontecimentos, os negros começaram a se organizar.¹⁷ O boicote aos ônibus de Montgomery, no Alabama, em 1955-1956, pôs o Dr. Martin Luther King Jr. em evidência e desencadeou uma longa série de esforços para dessegregar os transportes públicos, as esco-

las e os locais de hospedagem pública em todo o sul. Durante o resto da década, entretanto, o governo federal recusou-se a tomar medidas decisivas para garantir os direitos dos negros. Confrontado com a franca desobediência do governador do Arkansas, o presidente Eisenhower, relutantemente, enviou tropas federais à cidade de Little Rock, para garantir o cumprimento de uma decisão judicial de integrar as escolas, mas o poder executivo pouco mais fez para apressar o fim da segregação. O Congresso fez ainda menos, aprovando, em 1957, uma Lei de Direitos Civis que era fraca demais para surtir grande efeito na derrubada das barreiras que impediam o registro de eleitores negros no sul.

Origens e desenvolvimento da política de admissão sensível à raça

Em 1960, portanto, o futuro dos negros parecia sumamente incerto. Sua situação econômica tivera uma grande melhora, mas ainda era vastamente inferior à dos brancos. Embora eles houvessem adquirido novos direitos constitucionais importantes, essas decisões da Suprema Corte ainda não haviam produzido muitas mudanças palpáveis. Além disso, o papel dos negros na estrutura de poder da nação era praticamente inexistente. Pouquíssimos africano-americanos ocupavam cargos públicos e poucos haviam ingressado nas ocupações e profissões de elite. Não se encontrava praticamente nenhum negro nas grandes empresas, bancos, hospitais ou escritórios de advocacia do país. Erwin Smigel fez a seguinte declaração, em seu estudo dos anos sessenta sobre os escritórios de advocacia da Wall Street: “No ano e meio dedicado às entrevistas, só tive notícia de três negros contratados por grandes escritórios de advocacia. Dois deles eram mulheres que não tinham nenhum contato direto com os clientes.”¹⁸ As faculdades e cursos de pós-graduação matriculavam poucos estudantes negros. Em 1965, apenas 4,8% de todos os alunos universitários dos Estados Unidos eram africano-americanos.¹⁹

A situação dos negros nas faculdades e universidades seletivas era, se tanto, ainda mais marginal do que no ensino superior como um

todo. Vez por outra, uma dada faculdade demonstrava o desejo de atrair estudantes negros. Já em 1835, o conselho diretor de Oberlin havia declarado que “a instrução das pessoas de cor é um assunto do máximo interesse e deve ser incentivada e amparada nesta instituição”.²⁰ A partir de 1941, o Antioch College tomou providências para recrutar estudantes negros e conseguiu matricular 123 deles em seus cursos de graduação, antes de suspender esse programa em 1955. Antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, universidades como Rutgers e a Universidade da Califórnia em Los Angeles tiveram homens como Paul Robeson ou Jackie Robinson em seus times de futebol americano. Todavia, provavelmente é seguro dizer que, antes de 1960, nenhuma faculdade ou universidade seletiva fez esforços decisivos para procurar e admitir um número substancial de africano-americanos.

No outono de 1951, os alunos negros perfizeram uma média de 0,8% da coorte de ingresso das 19 instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior sobre as quais existem registros satisfatórios; a faixa estendeu-se de zero, em quatro faculdades, a um recorde de 3% em Oberlin, e a percentagem de matriculandos negros só ultrapassou 1% em outras cinco instituições do G&EP. Ao todo, houve 63 matriculandos negros nessas dezenove turmas de calouros.²¹ Os rostos mostrados nos anuários das faculdades contam vividamente essa mesma história.

No fim da década de 1950 haviam começado a surgir leves sinais de interesse.²¹ Em 1959, o diretor do setor de admissão do Mount Holyoke College começou a visitar “escolas que pudessem fornecer candidatos negros promissores” e, de fato, a faculdade matriculou um total de dez alunos negros em 1964.²² Em 1963, o Wellesley College introduziu um programa para alunos negros da penúltima série de faculdades mantidas pelo United Negro College Fund [Fundo das Faculdades Negras Unidas]. As universidades de Dartmouth, Princeton e Yale criaram cursos intensivos especiais de verão, a fim de preparar alunos promissores e sem recursos para uma possível admissão a faculdades seletivas.

Em meados dos anos sessenta, em meio a uma preocupação crescente com os direitos civis, várias escolas começaram a recrutar estudantes negros. Mesmo assim, o número dos efetivamente matriculados continuou pequeno, com os negros atingindo apenas 1% das matrículas das faculdades seletivas da Nova Inglaterra em 1965, de acordo com uma estimativa.²³ As razões foram bastante claras. Como disse um autor, "As faculdades seletivas preferiam ser seletivas a ser integradas."²⁴ Em consonância com isso, embora pudessem fazer um recrutamento vigoroso de estudantes negros, elas não alteraram significativamente seus padrões habituais de admissão e ajuda financeira. Seus requisitos acadêmicos eram exigentes demais para acolher mais do que um número minúsculo de estudantes africano-americanos, enquanto suas anuidades e taxas eram superiores ao que a maioria dos admitidos poderia pagar.

Similarmente, poucos negros matricularam-se nos cursos de formação em profissões liberais do país. Em 1965, dentre todos os estudantes de direito dos Estados Unidos, mal chegava a 1% o número de negros, e destes, mais de um terço estavam matriculados em escolas exclusivamente negras.²⁵ Apenas 2% de todos os estudantes de medicina eram africano-americanos, mais de 3/4 deles frequentando duas instituições exclusivas para negros 3/4 a Universidade Howard e a Faculdade de Medicina Meharry.²⁶ Foi nesse contexto que o decano da Faculdade de Direito de Harvard, Erwin Griswold (mais tarde, procurador geral dos Estados Unidos), resolveu ampliar o número de alunos negros. Griswold impressionou-se com o fato de o direito ter passado a desempenhar um papel crucial na vida dos negros norte-americanos e, apesar disso, praticamente não haver nenhum aluno negro matriculado na Faculdade de Direito de Harvard, ou noutros cursos de direito predominantemente reservados aos brancos. Assim, em 1965, lançou um programa especial de verão para os alunos de penúltima série das escolas de graduação historicamente reservadas aos negros, a fim de interessá-los em ingressar na faculdade de direito. Um ano depois, Harvard começou a admitir estudantes negros com escores de teste

muito abaixo dos de seus colegas de turma brancos. A estratégia empregada por Griswold foi adotada por outras faculdades de direito e o número de matriculandos negros começou a subir.

Ao longo desse mesmo período, a luta pelos direitos civis tinha-se intensificado em todo o país. Em 1960, estudantes negros da Carolina do Norte iniciaram uma série de manifestações pacíficas em protesto contra a segregação nas lojas Woolworth e noutros estabelecimentos do comércio varejista. Em 1961, ativistas de grupos inter-raciais brancos e negros ocuparam ônibus destinados ao extremo sul do país, em protesto contra a segregação que perdurava nos ônibus e noutras formas de transporte público. Em 1962, um juiz federal ordenou que a Universidade do Mississippi admitisse um aluno negro, James Meredith, e houve uma explosão de violência quando o governador Ross Barnett ordenou que soldados da polícia estadual berrassem a entrada do rapaz. No ano seguinte, o governador George Wallace tentou impedir dois estudantes negros de frequentarem a Universidade do Alabama, última universidade estadual que continuava exclusivamente reservada aos brancos. Em 1965, a polícia reagiu com violência a uma passeata pacífica que reivindicava o direito de voto, em Selma, no Alabama.

Entretanto, enquanto os protestos continuavam, a opinião pública do país começou, pouco a pouco, a se colocar a favor dos negros. No fim, o Congresso foi impelido a agir. Em 1964, o presidente Johnson ratificou uma Lei de Direitos Civis que obrigava o governo a enviar sérios esforços para dismantelar a segregação promovida pelo Estado. Em 1965, depois da sangrenta ação policial praticada em Selma, o Congresso aprovou uma Lei sobre o Direito de Voto com recursos de implementação realmente eficazes. Quase de imediato, os níveis de registro e comparecimento eleitoral dos negros começaram a subir rapidamente em todo o sul.

No correr da década de 1960, os esforços do governo em favor dos negros tornaram-se mais resolutos. A política de simples não discriminação cedeu lugar à exigência de que as empresas contratadas pelo governo federal fizessem esforços deliberados para identificar e conside-

rar candidatos a empregos que proviessem das minorias. Em junho de 1965, na Universidade Howard, o presidente Johnson proferiu sua hoje famosa justificativa para ir além da não discriminação e envidar um esforço afirmativo mais vigoroso, no sentido de dar oportunidades aos negros norte-americanos: "Não é possível pegar uma pessoa que esteve agrilhoadada durante anos, colocá-la na linha de largada de uma corrida, dizer-lhe que 'agora você está livre para competir com todos os outros' e, ainda assim, acreditar com justiça que se está sendo completamente imparcial."²⁷ Pouco tempo depois, o Escritório de Normas sobre Contratos Federais e a Comissão de Igualdade de Oportunidades no Emprego estava exigindo que as empresas contratadas pelo governo federal submetessem projetos detalhados, que incluíssem metas e cronogramas para a montagem de uma força de trabalho que refletisse a disponibilidade de empregados oriundos das minorias no mercado de trabalho pertinente. Não muito depois, essas exigências estenderam-se para além do recrutamento de trabalhadores negros, passando a incluir hispânicos, asiático-americanos e índios norte-americanos.

Nos anos subseqüentes, quase todas as principais faculdades e escolas de formação em profissões liberais passaram a considerar que tinham um papel a desempenhar na educação de estudantes vindos das minorias. Não raro instigadas por protestos estudantis nos próprios campus, as autoridades universitárias deram início a programas efetivos para recrutar candidatos das minorias e levar em conta a raça no processo de admissão, aceitando alunos negros qualificados, mesmo que eles tivessem notas e escores de teste mais baixos que a maioria dos estudantes brancos. Algumas universidades afirmaram estar agindo dessa maneira pelo desejo de corrigir injustiças raciais passadas. Entretanto, como será detalhado nos capítulos seguintes, a maioria dos dirigentes de faculdades e universidades adotou essas medidas por outras duas razões, ambas estreitamente relacionadas com as metas tradicionais de suas instituições. Primeiro, eles estavam procurando enriquecer a educação de todos os seus alunos, mediante a inclusão da raça como um dado a mais na formação de um corpo discente di-

versificado, com aptidões, origens e perspectivas variadas. Além disso, percebendo a necessidade largamente reconhecida da presença de mais membros dos grupos minoritários no empresariado, no governo e nas profissões liberais, eles agiram com base na convicção de que os estudantes das minorias teriam uma oportunidade especial de se converterem em líderes em todas as esferas.

Esses esforços não tardaram a frutificar. Segundo um estudo, a percentagem de negros matriculados em faculdades e universidades da Ivy League⁴¹ subiu de 2,3% em 1967 para 6,3% em 1976, ao passo que, noutras instituições "de prestígio", elevou-se de 1,7% para 4,8%.²⁸ Enquanto isso, a proporção de estudantes negros de medicina subiu para 6,3% em 1975, e os estudantes negros de direito elevaram sua participação para 4,5%.²⁹

Muita coisa mudou, entretanto, desde os primeiros esforços de recrutar alunos negros até as abordagens adotadas na ocasião em que foram admitidos os matriculandos do G&EP de 1976. A exuberância e o intenso compromisso ideológico, que tanto se tinham evidenciado no fim dos anos sessenta e início da década de 1970, levaram muitas faculdades a enfatizar o recrutamento de estudantes verdadeiramente desfavorecidos, provenientes de guetos. Presumia-se com frequência que, uma vez admitidos os alunos das minorias, eles se encaixariam "naturalmente", como havia acontecido com grupos anteriores de novatos. Na verdade, porém, a absorção de estudantes negros no ensino superior não se mostrou uma questão simples.³⁰ Alguns deles decepcionaram-se com suas experiências em instituições reservadas aos brancos e, em muitos campus, houve debates consideráveis sobre os critérios de admissão, os programas de apoio, os arranjos residenciais e a oferta de currículos. Os protestos estudantis do fim dos anos sessenta e início dos setenta ¾ estreitamente vinculados à Guerra do Vietnã ¾ foram apenas uma manifestação visível dos esforços reiterados de conciliar diferenças de perspectiva e de prioridades.

Enquanto faculdades e universidades seletivas continuavam a trabalhar com afincamento para recrutar alunos das minorias ¾ muitas vezes,

aumentando suas equipes de admissão para esse fim —, o número de matriculandos negros nessas escolas começou a se estabilizar. Além disso, de meados até o fim da década de 1970, muitas faculdades de ciências e humanidades “descontinuaram suas iniciativas de matricular estudantes negros de alto risco, ou mal preparados”, adotando outras formas de recrutamento das minorias.³¹ Os matriculandos do G&EP de 1976 refletiram essa mudança de ênfase.

O direito tivera um papel reduzido no aumento das matrículas de membros das minorias. Na verdade, alguns administradores universitários preocupavam-se com a possibilidade de que a admissão sensível à raça viesse a entrar em conflito com o Artigo VI da Lei de Direitos Civis, que reza: “Nenhuma pessoa dos Estados Unidos poderá, com base em sua raça, cor ou origem nacional, (...) ser submetida à discriminação em qualquer projeto ou atividade que receba ajuda financeira do governo federal.” No início dos anos setenta, contudo, as autoridades federais já haviam incorporado os relatórios sobre a matrícula estudantil nos planos de ação afirmativa exigidos das universidades, com isso parecendo tornar não apenas permissíveis, mas obrigatórias, as admissões que levavam em conta a raça.

Em 1978, uma contestação da legalidade dessas normas de admissão, com base no Artigo VI da Lei de Direitos Civis, finalmente chegou à Suprema Corte no caso *Bakke*, que envolveu um aluno branco que alegava ter sido injustamente barrado na faculdade de medicina da Universidade da Califórnia em Davis, para dar lugar a candidatos das minorias com históricos acadêmicos inferiores.³² O Supremo dividiu-se em números iguais. Quatro ministros deram o parecer de que o sistema de cotas raciais usado pela faculdade de medicina era discriminatório e, por conseguinte, violava “a linguagem clara” do Artigo VI. Quatro ministros defenderam o processo de admissão como um recurso necessário para superar os efeitos da discriminação havida no passado, e o ministro Blackmun escreveu em seu parecer: “Para superar o racismo, primeiro é preciso levarmos em conta a raça.”³³ O voto de Minerva foi proferido pelo ministro Lewis Powell. Ele conde-

nou o uso de cotas rígidas na admissão de estudantes vindos das minorias e julgou que os esforços para superar a “discriminação societária” não justificavam medidas que prejudicassem indivíduos isolados, como Bakke, que não eram responsáveis por nenhum prejuízo sofrido pelas minorias. Ao mesmo tempo, como recurso para garantir os benefícios educacionais de um corpo discente com origens e experiências diversificadas, Powell determinou que os encarregados da admissão poderiam “levar em conta a raça”, como um dentre diversos fatores na avaliação dos candidatos provenientes das minorias, em comparação com outros pleiteantes.

Com base nesse parecer decisivo do ministro Powell no caso *Bakke*, praticamente todas as faculdades e universidades seletivas continuaram a considerar a raça na admissão dos estudantes. O período de 1975 a 1985, entretanto, foi difícil para muitas dessas instituições, por força das intensas pressões financeiras acarretadas pela crise do petróleo e pela estagnação. Essas pressões afetaram os orçamentos de ajuda financeira de muitas instituições, elevaram as anuidades e, de modo geral, dificultaram a ampliação dos esforços anteriores para matricular uma população estudantil mais diversificada. Como norma geral, as matrículas de alunos negros não declinaram, como porcentagem do total de matriculandos, mas pararam de crescer.

Com a melhora da situação econômica das faculdades e universidades na segunda metade da década de 1980, houve “uma retomada do recrutamento”.³⁴ E não foram apenas os administradores, os membros do corpo docente e os estudantes matriculados que enfatizaram a necessidade de continuar $\frac{3}{4}$ e, se possível, aumentar $\frac{3}{4}$ os esforços para recrutar alunos talentosos das minorias. Por exemplo, John Anderson, decano de admissões do Kenyon College, lembrou que os pais comentariam que Kenyon era “protegido demais” e que seus filhos precisavam ser expostos a pessoas de origens diferentes.³⁵ Ao mesmo tempo, a competição por vagas nas faculdades e universidades mais seletivas intensificou-se; a essa altura, os estudantes negros concorriam não apenas com um número crescente de candidatos brancos

extremamente bem qualificados, mas também com um número muito maior de asiático-americanos e hispânicos bem preparados. O resultado foi que as percentagens de alunos negros mantiveram-se basicamente constantes durante toda a década de 1980, enquanto o número relativo de asiático-americanos e hispânicos aumentou.³⁶

Reexaminando todo o período decorrido desde o início do movimento em prol dos direitos civis até hoje, vemos que a percentagem de estudantes negros diplomados nas faculdades e universidades teve um enorme crescimento. De 1960 a 1995, a percentagem de negros entre 25 e 29 anos que receberam o grau de bacharel elevou-se de 5,4% para 15,4%.³⁷ Nas faculdades de direito do país, essa percentagem subiu de um valor que mal atingia 1% em 1960 para 7,5% em 1995.³⁸ Similarmente, a percentagem de alunos negros de medicina saltou de 2,2% em 1964 para 8,1% em 1995.³⁹ Embora não disponhamos de cifras relativas aos hispânicos em anos anteriores a 1970, sua percentagem na faixa dos 25 anos ou mais e com bacharelado mais do que dobrou, passando de 4,5% em 1970 para 9,3% em 1995; desde 1981, sua percentagem entre os profissionais liberais e os que têm grau de doutorado quase duplicou.⁴⁰

Conseqüências na sociedade

Essas tendências levaram a aumentos notáveis na representação das minorias nas atividades mais lucrativas e influentes. Em 1996, os negros compunham 8,6% e 13,1% de todos os profissionais liberais dos sexos masculino e feminino, respectivamente (numa elevação respectiva de 3,8% e 6,0% em 1960). Respondiam também por 8,3% de todos os executivos, gerentes e administradores do sexo masculino, e por 9,6% de todas as mulheres nessas posições (partindo de 3% e 1,8%, respectivamente).⁴¹ De 1960 a 1990, os negros quase duplicaram sua participação entre os médicos do país e quase triplicaram sua percentagem de advogados e engenheiros.⁴² De 1965 a 1995, a representação negra no Congresso subiu de 4 para 41 deputados, enquanto o total de ocupantes negros de cargos eletivos subiu de meros 280, em

1965, para 7.984 em 1993.⁴³ Os hispânicos também tiveram ganhos impressionantes. De 1983 a 1996, elevaram sua quota de executivos, gerentes e administradores de 2,8% para 4,8% e sua proporção de profissionais liberais de 2,5% para 4,3%.⁴⁴

O número crescente de negros formados em faculdades e universidades e o conseqüente aumento de gerentes e profissionais liberais de cor levaram ao surgimento gradativo de uma classe média negra mais numerosa. Em 1990, 20% dos negros eram gerentes ou profissionais liberais, em contraste com apenas 5% em 1950.⁴⁵ A proporção de negros com renda anual superior a 50 mil dólares elevou-se de 5,8% em 1967 para 13% em 1992.⁴⁶ Esses avanços contrastavam nitidamente com a situação dos negros detentores apenas do diploma do curso secundário ou menos. De 1967 a 1992, a parcela da renda total dos negros recebida pelos 20% mais abastados subiu de 44,6% para 48,8%, enquanto a parcela recebida pelos 20% mais pobres caiu de 4,7% para apenas 3%.⁴⁷ Após o declínio acentuado da taxa de crescimento econômico no início dos anos setenta, a renda dos 20% de negros mais ricos continuou a subir, praticamente no mesmo ritmo da renda de seus equivalentes brancos, enquanto os 20% inferiores viram sua renda cair num índice mais de duas vezes superior ao dos brancos em situação semelhante.⁴⁸

Com todo o progresso ocorrido desde a década de 1960, a classe média negra ainda é proporcionalmente muito menor do que a branca. Os negros têm menos de metade da probabilidade dos brancos de ganhar 50 mil dólares por ano. Além disso, sua situação econômica é ainda mais precária, uma vez que até os de renda mais alta têm menos de 1/4 dos ativos financeiros líquidos dos brancos que auferem uma renda comparável.⁴⁹ Apesar disso, o ingresso de todos esses negros de instrução superior nas fileiras dos gerentes e profissionais liberais deve figurar como a principal história de sucesso dos africano-americanos nos últimos vinte e cinco anos.

O aumento dos gerentes e profissionais liberais oriundos das minorias foi incentivado pelo reconhecimento generalizado da necessi-

dade premente de uma diversidade maior em todos os níveis de responsabilidade e em todas as esferas. A prova desse reconhecimento é fornecida por líderes de todas as áreas de governo, empresas e profissões liberais. Ele se reflete no empenho de todos os presidentes norte-americanos, a partir de Lyndon Johnson, no sentido de nomear um gabinete variado e garantir a diversidade em outras nomeações federais. É patente nos projetos iniciados pela Ordem dos Advogados dos EUA [American Bar Association] e pela Associação Norte-americana de Medicina [American Medical Association] para atrair mais advogados e médicos das minorias para suas áreas, bem como para grandes hospitais e escritórios de advocacia. E é ratificado pelas normas e práticas das grandes empresas. Nas palavras de Louis V. Gerstner, presidente e principal executivo da IBM, “A inclusão é uma faceta tradicional e antiga de nossa cultura empresarial. Somos uma organização diversificada por deliberação, e não por obrigação. As normas e práticas que adotamos (...) já estavam instauradas muitos anos antes de serem exigidas por lei (...)”.⁵⁰

As razões de a diversidade ter-se tornado tão importante, nos níveis mais elevados do mundo empresarial, das profissões liberais, do governo e da sociedade como um todo, são fáceis de evidenciar. No ano de 2030, projeta-se que aproximadamente 40% de todos os norte-americanos serão membros de grupos minoritários.⁵¹ Para as autoridades de governo, decerto será mais difícil produzir uma política esclarecida, e mais difícil ainda gozar da confiança da comunidade minoritária, se um gabinete e um Congresso predominantemente brancos estiverem tomando decisões que afetem a vida dessa sociedade multi-racial cada vez mais diversificada.

Considerações semelhantes aplicam-se ao mundo dos negócios. Mais de 600 bilhões de dólares de poder aquisitivo são gerados pelas minorias, e mais de 1/3 de todos os novos trabalhadores que ingresam na força de trabalho são pessoas de cor. Nesse ambiente, uma liderança empresarial diversificada pode ser valiosa, tanto para compreender os mercados em que muitas empresas realizam suas vendas

quanto para recrutar, dirigir e motivar a força de trabalho de que depende, em última instância, o desempenho empresarial. Duas declarações de presidentes de empresas deixam bem clara essa questão:⁵²

Na Coca-Cola Company, continuamos concentrados em adotar as medidas que nos sejam mais proveitosas a longo prazo. Isso inclui a formação de equipes dirigentes vigorosas e de uma força de trabalho diversificada. Como empresa que opera em quase duzentos países, encaramos a diversidade das origens e do talento de nossos associados como uma vantagem competitiva, e também como um compromisso que constitui uma responsabilidade cotidiana.

Na Chrysler Corporation, cremos que a diversidade da força de trabalho é uma vantagem competitiva. Nosso sucesso como comunidade global tanto depende da utilização da riqueza em termos de origens, qualificações e opiniões, proporcionada por uma força de trabalho diversificada, quanto das matérias-primas, da tecnologia e dos processos.

Além disso, os executivos empresariais freqüentemente frisam uma outra razão para buscar a diversidade em todos os níveis. Em última análise, dizem eles, as empresas não serão sadias se a sociedade não for sadia, e a sociedade sadia do século XXI será aquela em que as possibilidades de carreira mais desafiadoras e mais compensadoras forem percebidas como estando $\frac{3}{4}$ e de fato estando $\frac{3}{4}$ ao alcance de todas as raças e grupos étnicos.

Existem outras oportunidades importantes para os administradores e profissionais liberais altamente preparados, oriundos de grupos minoritários, no atendimento das necessidades prementes de comunidades predominantemente minoritárias. Hoje em dia, os grupos minoritários estão em desvantagem, no governo e na política, por terem menos probabilidade de votar do que o resto da população. Isso se aplica particularmente às comunidades pobres, onde os índices de votação têm caído há três décadas e estão hoje muito abaixo da média nacional. Por terem essas comunidades um interesse tão vital nas decisões de política pública que envolvem a assistência médica, a seguridade social, o cumpri-

mento da lei, a formação profissionalizante, a educação e outras áreas, é de especial importância que elas tenham líderes articulados e bem preparados para representá-las na arena política.

As comunidades urbanas minoritárias também necessitam de uma liderança empresarial que ajude a compensar a perda de empregos resultante da mudança dos empregadores da região central das cidades para as áreas suburbanas. As taxas de desemprego dos homens negros têm sido o dobro da dos brancos. As empresas das minorias podem desempenhar um papel marcante na superação desse problema, porque a história mostra que as firmas de propriedade de membros minoritários $\frac{3}{4}$ quer se situem no centro da cidade ou nos subúrbios $\frac{3}{4}$ são muito mais propensas que as de proprietários brancos a contratar empregados das minorias.⁵³

Por último, muitos bairros habitados por minorias sofrem com a escassez de médicos e com a falta de acesso rápido a serviços de saúde de alta qualidade. Os médicos das minorias não são os únicos capazes de atender a essas necessidades, e um estudo recente da faculdade de medicina da Universidade da Califórnia, em Davis, constatou não haver diferença significativa na composição étnica dos pacientes tratados por formandos (quase todos das minorias) recrutados por um processo "especial" e por formandos recrutados pelo processo habitual de admissão.⁵⁴ Investigações mais abrangentes, contudo, constataram que os médicos negros e hispânicos têm muito mais probabilidade de servir às comunidades minoritárias e a incluir as minorias e os pobres entre seus pacientes.⁵⁵ De acordo com um estudo, os médicos das minorias são duas vezes mais propensos a trabalhar em locais designados como áreas de escassez de pessoal de saúde pelo governo federal.⁵⁶ Outro estudo revelou que os pacientes das minorias têm uma probabilidade quatro vezes maior do que os brancos de receber assistência habitual de médicos também saídos das minorias.⁵⁷

Apesar do reconhecimento generalizado do valor da diversidade, os esforços para aumentar o número de profissionais liberais das mi-

norias, através de processos de admissão sensíveis à raça, nunca foram inteiramente aceitos. Durante quase duas décadas, o caso *Bakke* pareceu ter resolvido essa questão, do ponto de vista jurídico. No entanto, grandes segmentos do público continuaram a objetar ao uso da raça como fator a ser considerado na decisão sobre quem deve ter acesso às instituições seletivas. À medida que a competição para ingressar nas principais faculdades e universidades continuou a se intensificar, essa oposição passou a ser mais eloqüente.

Em 1989, e novamente em 1995, os pareceres da Suprema Corte envolvendo outros aspectos da ação afirmativa apontaram para uma possível mudança nas atitudes dos juízes para com as normas baseadas na raça.⁵⁸ Em 1996, o Tribunal Estadual de Apelações da V Circunscrição Judiciária decidiu, no caso de *Hopwood vs. Texas*, que a faculdade de direito da Universidade do Texas não poderia levar a raça em consideração ao admitir estudantes, a menos que essa medida fosse necessária para remediar a discriminação passada da própria faculdade.⁵⁹ Embora o tribunal pudesse ter invalidado a política de admissão da faculdade de direito, mediante a alegação de que ela não passava no teste do caso *Bakke*, a maioria dos juízes optou, em vez disso, por declarar que o caso *Bakke* já não representava a visão da Suprema Corte, e que "o uso da raça para chegar a um corpo discente diversificado (...) simplesmente não pode ser um interesse estadual suficientemente imperativo para satisfazer a altiva norma [constitucional] do escrutínio rigoroso".⁶⁰

Aproximadamente na mesma época, os Regentes da Universidade da Califórnia expediram uma norma própria, anunciando que as nove universidades do sistema estadual não mais teriam permissão de levar em consideração a raça na admissão de estudantes. Mais tarde, essa política foi ratificada pelos eleitores da Califórnia, num plebiscito realizado em todo o estado.

Já agora, portanto, os esforços das instituições seletivas para aumentar o número de alunos negros, hispânicos e índios encontram-se sob fogo cerrado. Moveram-se processos judiciais em vários outros

estados, questionando a política de admissões sensível à raça nas universidades públicas. Todos os sinais sugerem que essa controvérsia vem-se deslocando em direção a uma nova revisão e resolução abalizadas. Está claro que é chegado o momento de fazer um balanço criterioso da aplicação da política de admissão sensível à raça, durante seus trinta anos de história, e de quais foram suas conseqüências.

Notas

1. Jaynes e Williams, 1989, p. 277.
2. Card e Krueger, 1992b, p. 167.
3. Jaynes e Williams, 1989, p. 334.
4. U.S. Department of Education [Ministério da Educação], 1997, p. 17.
5. Jaynes e Williams, 1989, p. 273.
6. Os dados relativos aos profissionais liberais são do Serviço de Recenseamento dos EUA [U.S. Bureau of the Census], 1940, tabela 6; os dados sobre o serviço público são de Jaynes e Williams, 1989, p. 240 e 243.
7. Jaynes e Williams, 1989, p. 278, 295. Mais recentemente, as mudanças no status econômico e educacional dos negros e hispânicos desde 1940 foram descritas por Reynolds Farley (1996, p. 208ss.).
8. Card e Krueger, 1992, p. 168.
9. Jaynes e Williams, 1989, p. 335.
10. U.S. Department of Education, 1997, p. 17.
11. Jaynes e Williams, 1989, p. 273.
12. Serviço de Recenseamento dos EUA, 1940, 1960.
13. Jaynes e Williams, 1989, p. 240, 243.
14. *Missouri ex rel. Gaines v. Canada*, 305 U.S. 337, 1938.
15. *Sweatt v. Painter*, 339 U.S. 629, 1950.
16. 347 U.S. 483, 1954.
17. Um resumo sucinto da luta pelos direitos civis pode ser encontrado em Thernstrom e Thernstrom, 1997, especialmente p. 97-180. Dentre as muitas abordagens extensas, ver Kluger, 1975.
18. Smigel, 1969, p. 45.
19. Hacker, 1983, p. 247.
20. Citado em Duffy e Goldberg, 1997, p. 137. O Capítulo 5 desse livro fornece uma exposição informativa sobre os primórdios do recrutamento ativo de estudantes das

- minorias por faculdades seletivas de humanidades, além de ser a fonte do relato logo adiante, sobre os "sinais de interesse" em faculdades como Mount Holyoke e Wellesley.
21. O banco de dados Graduação e Experiência Posterior é descrito no Prefácio e no Apêndice A. A cifra de 0,8% citada no texto é uma média não ponderada das percentagens levantadas em escolas individuais do G&EP.
 22. Duffy e Goldberg, 1997, p. 138-139.
 23. Kendrick, 1967, p. 6.
 24. *Idem*.
 25. O'Neil, 1970, p. 300.
 26. Nickens, Ready e Petersdorf, 1994, p. 472.
 27. Reproduzido em Rainwater e Yancey, 1967, p. 126.
 28. A Ivy League compõe-se de um grupo de faculdades/universidades do nordeste dos Estados Unidos que formam uma liga de esportes interuniversitários. (N. da T.)
 29. Karen, 1991, p. 208, 217.
 30. Blackwell, 1987, p. 103, 290.
 31. Ver Peterson *et al.*, 1978, para uma análise pormenorizada do período de 1968-1975.
 32. Duffy e Goldberg, 1997, p. 152.
 33. 438 U.S. 265 (1978).
 34. *Idem*, p. 407.
 35. Duffy e Goldberg, 1997, p. 155.
 36. Citado em Duffy e Goldberg, 1997, p. 156.
- Durante os anos sessenta, a maioria das universidades que estavam procurando recrutar um corpo discente mais radicalmente variado concentrou-se nos estudantes negros. Logo se evidenciou, contudo, que outros grupos, especialmente os hispânicos, também sofriam com escolas inferiores, baixos índices de matrícula em faculdades e universidades, e uma representação escassa em cargos diretivos e nas profissões liberais. Em 1970, mais da metade de todos os norte-americanos acima de 25 anos haviam concluído o curso secundário, porém menos de 1/3 de todos os hispânicos possuíam um diploma desse nível de ensino. Enquanto 10,7% dos brancos haviam-se diplomado em faculdades, apenas 4,5% dos hispânicos possuíam o grau de bacharel (Serviço de Recenseamento dos EUA, 1997, tab. 243, p. 159). Apenas 2% do total de executivos e administradores e menos de 1% do total de advogados eram hispânicos (Reddy, 1995, p. 506). Tendo esses dados por pano de fundo, os estudantes começaram a protestar contra a incapacidade das faculdades e escolas seletivas de formação em profissões liberais para recrutar candidatos hispânicos. No início dos anos setenta, quase todas essas instituições reagiram, ampliando seus programas de recrutamento de alunos das minorias, a fim de que estes incluíssem não só os hispânicos, mas também os índios. Ao lado da admissão de mulheres em faculdades tradicionalmente masculinas, do rápido crescimento dos pedidos de matrícula de asiático-americanos e do ingresso de muito mais estudantes estrangeiros, o aumento do número de alunos provenientes das minorias foi

um fator de peso no recrutamento de corpos discentes muito mais diversificados em todas as instituições seletivas.

37. U.S. Department of Education, 1997, p. 17.
38. Nettles e Perna, 1997, p. 330.
39. Nickens, Ready e Petersdorf, 1994, p. 472; Association of American Medical Colleges, 1996, p. 73.
40. Serviço de Recenseamento dos EUA [U.S. Bureau of the Census], 1997, p. 159, 194.
41. Jaynes e Williams, 1989, p. 273; Serviço Federal de Estatísticas do Trabalho [U.S. Bureau of Labor Statistics], 1998.
42. U.S. Bureau of the Census, 1960, 1990.
43. Jaynes e Williams, 1989, p. 240; Serviço de Recenseamento dos EUA, 1997, p. 281, 286.
44. Serviço de Recenseamento dos EUA, 1997, p. 405.
45. Hochschild, 1995, p. 43.
46. Idem, p. 44. Renda informada em dólares constantes de 1992.
47. Hochschild, 1995, p. 48.
48. Idem, p. 49.
49. Oliver e Shapiro, 1995, p. 101.
50. Executive Leadership Council, 1998, p. 59.
51. Serviço de Recenseamento dos EUA, 1997, tab. 19, p. 19.
52. M. Douglas Ivester (presidente e executivo chefe de The Coca-Cola Company) e Robert J. Eaton (presidente e executivo chefe da Chrysler Corporation), in Executive Leadership Council, 1998, p. 10, 34.
53. Bates, 1993, p. 90-91. Quanto aos dados sobre o desemprego, ver Jaynes e Williams, 1989, p. 308.
54. Bronner, 1997.
55. Ver, por exemplo, Komaromy *et al.*, 1996, p. 1305.
56. Keith *et al.*, 1985, p. 1521.
57. Moy e Bartman, 1995, p. 1515.
58. Cidade de Richmond vs. J. A. Croson Co., 488 U.S. 469 (1989); Adarand Constructors, Inc. vs. Peña, 515 U.S. 200 (1995).
59. 78 F.3d 932 (5ª Circunscrição Judiciária, 1996), recurso negado, 116 S.Ct. 2581 (1996).
60. Idem, p. 948.

Capítulo 2

O processo de admissão e a “neutralidade racial”

Com frequência, os objetivos e valores de uma instituição de ensino são claramente revelados pelas escolhas que ela faz ao selecionar seus alunos. Sendo assim, que finalidades e valores levaram praticamente todas as faculdades e universidades altamente seletivas a empenhar tamanho esforço em recrutar um número substancial de estudantes negros e hispânicos? Como se relacionaram esses esforços com outros objetivos institucionais? Que peso essas faculdades e universidades atribuíram à raça, a fim de alcançar seus objetivos, e que aconteceria com a composição racial de seu corpo discente, se a política de neutralidade racial fosse obrigatória?

Antes de tentar responder a essas perguntas, precisamos desfazer dois equívocos que se insinuam com frequência nas discussões sobre o papel da raça no processo de admissão. Um dos mal-entendidos mais comuns concerne ao número de instituições que de fato leva em conta a raça ao tomar decisões concernentes à admissão. Muitas pessoas não sabem quão poucas são as faculdades e universidades que têm candidatos em número suficiente para poder selecioná-los. Não existe um modo único e inequívoco de identificar o número dessas instituições, mas estimamos que apenas 20% a 30% de todos os cursos de quatro anos em faculdades e universidades estejam nessa categoria. No plano nacional, a vasta maioria das instituições de graduação aceita todos os candidatos qualificados e, portanto, não concede um status especial a qualquer grupo deles, quer os candidatos sejam definidos pela raça ou por qualquer outro critério.¹

Uma segunda fonte de confusão tem a ver com a maneira como se mede o grau de vantagem obtido pelos candidatos negros quando eles

se candidatam a uma instituição verdadeiramente seletiva. A abordagem mais óbvia – comparar os escores médios de estudantes negros e brancos no Teste de Aptidão Escolástica (SAT) – tem falhas graves e não deve ser usada *para esse fim*. O fato de, no plano nacional, os negros terem uma representação reduzidíssima nos níveis mais altos do SAT, e uma representação exagerada nos níveis mais baixos, assegura que eles terão médias substancialmente inferiores nos escores do SAT, mesmo que uma instituição use exatamente o mesmo ponto de corte no teste para aceitar alunos brancos e negros.² Por exemplo, se uma faculdade admitisse todos os candidatos com escores superiores a 1.100 no SAT e nenhum com escore inferior, os estudantes brancos ainda teriam uma média mais elevada nesses escores do que os negros, porque um número relativamente maior deles obtém escores no extremo superior da distribuição do SAT. Esse resultado prevalece, mesmo quando *nenhuma* preferência racial é exibida nessa situação hipotética.³ Um colega nosso sugeriu uma analogia baseada nas diferenças de altura entre homens e mulheres. Suponhamos que fossem aceitos todos os candidatos de 1,52m ou mais, e nenhum outro. A altura média dos estudantes do sexo masculino ultrapassaria a das moças, simplesmente por existir um número maior de homens altos. O mesmo ocorreria se a estatura mínima fosse fixada em 1,68m ou em 1,83m.

É claro que as diferenças nos escores médios (ou nas estaturas médias) podem ser sumamente enganosas, se usadas como indicadores do grau de preferência estendido a tal ou qual grupo no processo de admissão. Similarmente, não faria nenhum sentido utilizar médias como um modo de definir um padrão de admissão neutro em relação à raça. A única maneira de criar uma turma em que alunos negros e brancos tivessem o mesmo escore médio no SAT seria exercer uma discriminação *contra* os candidatos negros. Obviamente, o fato de os escores médios no SAT serem indicadores precários do grau de preferência concedido a estudantes das minorias, que se mede melhor “nas margens”, não significa que as médias não sejam úteis para outros fins. Por exemplo, elas servem de medidas sumárias convenientes de

diferenças globais entre os grupos (os homens, em média, são mais altos do que as mulheres) e, por conseguinte, também servem como medidas das mudanças dessas diferenças intergrupais ao longo do tempo. Mais adiante, neste capítulo, usaremos os escores médios no SAT exatamente para essas finalidades. Como sempre, a utilidade de qualquer mensuração depende da pergunta formulada.

Para ter uma idéia mais exata do grau efetivo de preferência concedido aos candidatos negros e definir operacionalmente uma norma de admissão racialmente neutra, é necessário entrar no próprio processo de admissão: examinar os conjuntos de candidatos, compreender os critérios empregados para selecionar os estudantes, bem como os objetivos que eles pretendem servir, e, por último, considerar as diferenças de “rendimento” entre candidatos negros e brancos (as porcentagens de estudantes aceitos que resolvem se matricular). Esse tipo de análise pormenorizada exige acesso aos registros completos de admissão usados para selecionar as turmas, incluindo informações sobre os candidatos que não são aceitos, os que são aceitos e não se matriculam e os efetivamente matriculados. No universo da Graduação e Experiência Posterior, houve cinco faculdades e universidades aptas a fornecer toda a gama de dados utilizados para aceitar e matricular a coorte que ingressou em 1989, e a análise que se segue baseou-se nesses registros específicos; os principais resultados foram então cotados com os pontos de referência nacionais.⁴

Ao término desta análise, retornaremos às questões gêmeas sobre o grau de efeito que tiveram as admissões sensíveis à raça na composição das turmas matriculadas e o grau de preferência que podemos afirmar ter sido dado aos candidatos negros. Essas indagações são correlatas, mas não idênticas. A melhor maneira de medir o grau de preferência concedido é comparar as credenciais dos estudantes negros que podemos supor que não se haveriam matriculado, nos termos de uma norma racialmente neutra (depois de estimar o tamanho e as características desse grupo, através da simulação dos efeitos de uma política racialmente neutra), com as credenciais de um número equi-

valente de candidatos rejeitados (quase todos brancos) que teriam sido aceitos dentro de um processo não sensível à raça. Mais adiante, usando dados de faculdades de direito, mostraremos que essas comparações “na margem” do processo de admissão indicam diferenças muito menores nos escores de testes e nas notas do que as comparações baseadas nas médias de todos os alunos.

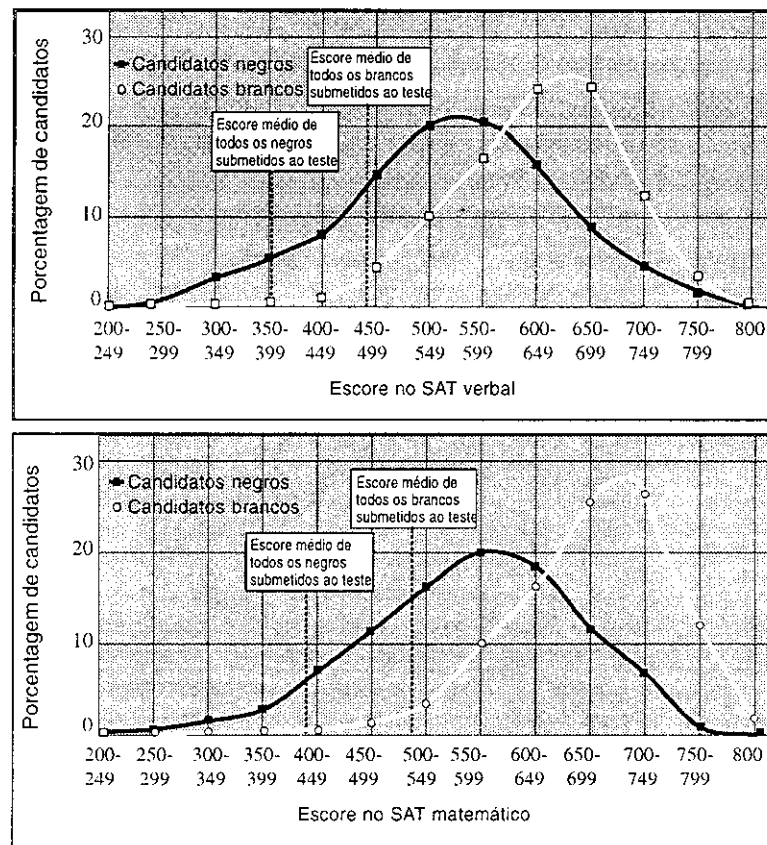
Universos de candidatas

Quem são os admitidos em instituições seletivas depende, é claro, de quem se candidata a elas. As cinco escolas cujos registros foram estudados receberam mais de 40.000 pedidos de matrícula em suas coortes de ingresso de 1989, para preencher 5.166 vagas. Mais de 2.300 pedidos foram submetidos por candidatas que se identificaram como negras. Esses candidatas formavam um grupo com alto grau de auto-seleção.⁵ É presumível que a maioria deles conhecesse os padrões acadêmicos das instituições a que se estava candidatando e tivesse ao menos uma certa razão para crer que teria possibilidade de ser aceita. Em muitos casos, é certo que tais alunos foram incentivados a se candidatar a essas escolas por pais, professores, orientadores vocacionais ou representantes das próprias faculdades e universidades. Assim, os conjuntos resultantes de candidatas são não apenas numerosos, mas de altíssima qualidade; apenas uma pequena parcela de todos os formandos do curso secundário nos Estados Unidos inclina-se a sequer entrar na competição para ser aceita nessas instituições seletivas.

As indicações da qualificação elevada são claras. Dentre os candidatas negras, mais de 90% obtiveram escores acima da média nacional de todos os negros submetidos aos testes do SAT, tanto na área verbal quanto na de matemática, consideradas separadamente. A grande maioria desses candidatas negras superou com facilidade não apenas a média dos negros submetidos ao teste, mas também a média dos brancos que o fizeram. Mais de 75% dos candidatas negras obtiveram escores de matemática no SAT superiores à média nacional dos bran-

cos submetidos ao teste, enquanto 73% obtiveram escores superiores no SAT verbal.⁶

Gráfico 2.1. Distribuições dos Escores Verbal e Matemático no SAT entre Candidatas a Cinco Instituições Seletivas, de acordo com a Raça, 1989.

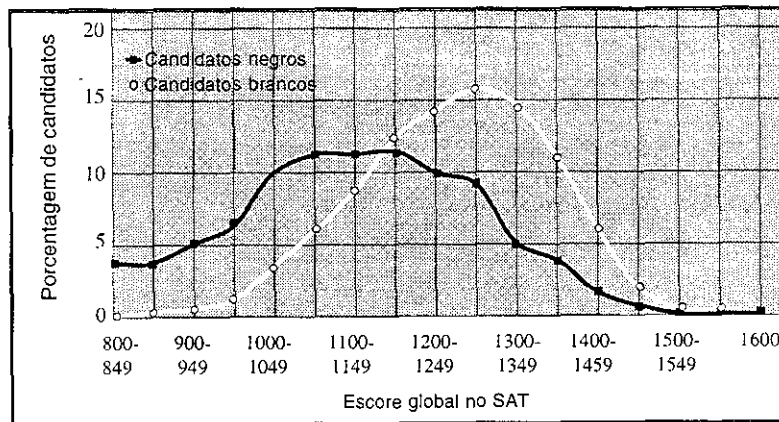


Fontes: Dados de admissão fornecidos por cinco instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior; dados nacionais provenientes da Diretoria de Exames de Admissão Universitários [College Entrance Examination Board], 1989, p. 6.

Não obstante, houve uma disparidade acentuada entre os escores dos testes dos candidatas negras e brancas (Gráfico 2.1). Se os candidatas negras à admissão nessas escolas eram altamente qualificadas, os candidatas brancas, como grupo, devem ser julgados espetacularmente bem qualificadas. Mais de 95% destes obtiveram escores mate-

máticos e verbais no SAT acima da média de todos os alunos brancos submetidos ao teste. Somando os escores verbais e matemáticos separados, constatamos que o escore global médio dos candidatos brancos no SAT (1.284) ficou 186 pontos acima da média correspondente entre os candidatos negros (1.098). Enquanto 29% dos candidatos negros tiveram escores globais superiores a 1.200 no SAT, quase 3/4 dos candidatos brancos ultrapassaram essa marca elevada (Gráfico 2.2). Portanto, são as credenciais excepcionalmente elevadas de um grande número de candidatos brancos a essas escolas que representam um enorme desafio para os encarregados da admissão interessados em obter, ao mesmo tempo, excelência e diversidade.

Gráfico 2.2. Distribuição do Escore Global no SAT entre Candidatos a Cinco Instituições Seletivas, de acordo com a Raça, 1989.

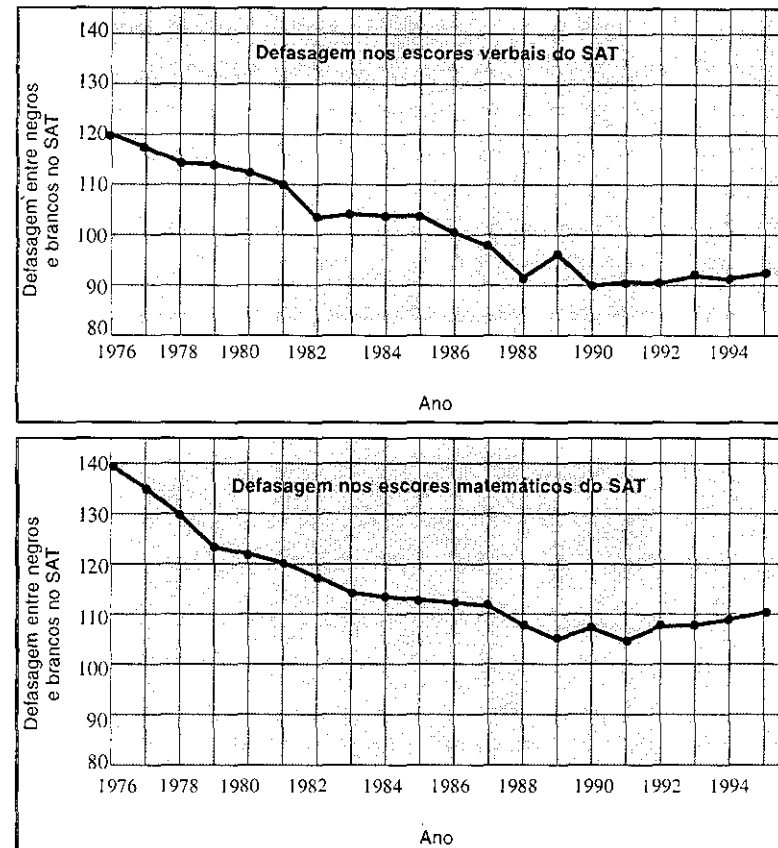


Fonte: Dados de admissão fornecidos por cinco instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior.

A diferença nos escores de testes entre os candidatos brancos e negros a essas cinco escolas reflete a enorme disparidade dos escores de negros e brancos submetidos ao SAT nos Estados Unidos. Felizmente, essa disparidade já não é tão grande quanto no passado. Entre 1975-1976 (primeiro ano em que se dispôs de dados sobre o SAT conforme a raça) e o fim da década de 1980, a defasagem nacional entre os escores de negros e brancos reduziu-se com bastante regularida-

de; a defasagem nos escores verbais e matemáticos teve uma queda aproximada de 25%. Desde então, contudo, esse hiato manteve-se estável e parece até ter sofrido uma modesta ampliação nos últimos anos sobre os quais dispomos de dados (Figura 2.3). Como demonstram as Figuras 2.1 e 2.2 (e a Tabela D.2.1 do Apêndice D), as diferenças continuam a ser substanciais.

Gráfico 2.3. Defasagem entre Negros e Brancos nos Escores Médios do SAT, 1976-1995.

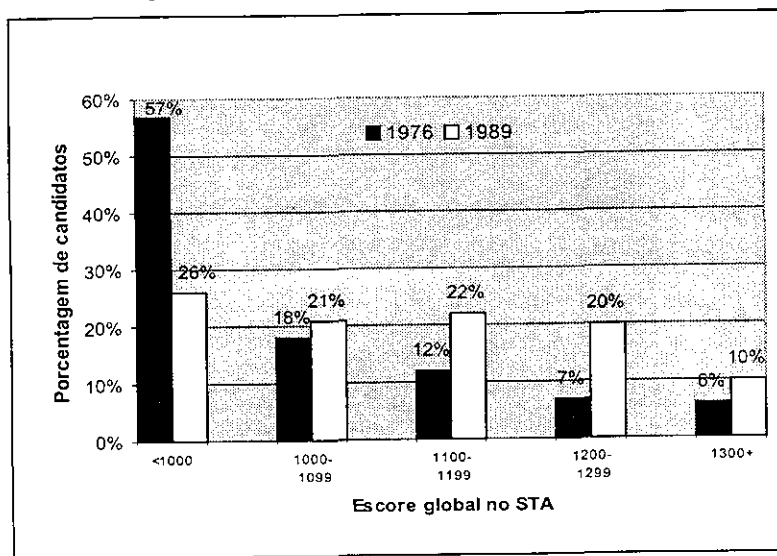


Fonte: U.S. Department of Education [Ministério da Educação dos Estados Unidos], 1996, tab. 126, p. 127.

Nota: Dados não disponíveis em relação a 1977 e 1986. Os pontos indicados para esses anos foram estimados como a média dos anos adjacentes.

Houve uma redução muito mais pronunciada da defasagem entre brancos e negros nos escores do SAT dos candidatos às faculdades mais seletivas. Dispomos de dados de admissão detalhados sobre as coortes que ingressaram em 1976 em duas das cinco instituições nas quais obtivemos dados sobre as coortes de 1989 (uma universidade e uma faculdade de ciências e humanidades). A comparação entre os conjuntos de candidatos negros desses dois anos é impressionante (Gráfico 2.4). A parcela de candidatos negros com escores globais no SAT abaixo de 1.000 decresceu de 57%, entre os candidatos a vagas nas coortes de ingresso de 1976, para 26% nas coortes de 1989. Mais da metade do total de candidatos negros da coorte de 1989 obteve escores acima de 1.100 no SAT, em comparação com apenas 25% na coorte de 1976. A defasagem entre negros e brancos na média global dos escores no SAT, entre os candidatos a essas duas instituições, caiu de 282 pontos em 1976 para 181 pontos em 1989.⁷

Gráfico 2.4. Distribuição dos Escores no SAT Entre Candidatos Negros a Duas Instituições Seletivas, 1976 e 1989.



Fonte: Dados sobre a admissão fornecidos por duas instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior.

Podemos presumir que a melhora acentuada nos universos de candidatos negros disponíveis para essas instituições tenha resultado de uma combinação de fatores. Os esforços mais eficazes de recrutamento envidados pelas escolas contribuíram. O mesmo fez a confiança crescente, dentro da comunidade negra, na capacidade de os estudantes competirem com êxito por vagas em instituições altamente seletivas e conseguirem ajuda financeira suficiente. Por fim, o número de negros que atingiram as faixas de escores mais elevados no SAT em todo o país teve um aumento substancial.⁸ Ainda assim, o progresso tem sido dolorosamente lento e as defasagens que persistem são muito grandes. O mais perturbador é que um estudo recente sugere que a defasagem entre negros e brancos, nos escores de testes feitos por alunos da última série do curso secundário, na verdade poderá ampliar-se nos próximos anos.⁹

Não há razão para supor que algum conjunto de medidas políticas tenha probabilidade de eliminar essa defasagem na preparação pré-universitária durante nossa vida. As diferenças entre negros e brancos, em matéria de recursos, meio ambiente e capital intelectual hereditário (as conquistas educacionais de pais e avós), vêm-se construindo há muito tempo. Seria de admirar que pudessem ser erradicadas com rapidez. Como resultado, é praticamente certo que a questão das admissões sensíveis à raça continue a ser relevante num futuro previsível.

Processos de admissão e probabilidades

Metas gerais do processo de admissão

Que tentam fazer as instituições seletivas, ao escolherem uma turma no grande universo dos candidatos que se submetem a sua apreciação? O objetivo mais fundamental é ter certeza de que as qualificações de todos os alunos aceitos estejam acima de um elevado limiar acadêmico. Os encarregados da admissão procuram só oferecer vagas nas turmas aos candidatos a quem julguem capazes, em termos intelectuais (e outros), de concluir com sucesso o currículo

acadêmico e extrair dessa experiência um benefício significativo. A natureza dos cursos feitos pelos candidatos, suas notas na escola secundária e seus escores nos testes padronizados são particularmente úteis na formulação desses juízos.

Depois de identificar os indivíduos que parecem capazes de concluir os estudos com sucesso, quase todas as faculdades e universidades mais seletivas continuam a ter muito mais candidatos do que vagas nas novas turmas. Tipicamente, os encarregados da admissão atribuem um peso significativo a quatro considerações, ao tomarem sua decisão entre os candidatos restantes:

- A primeira consideração é admitir um amplo número de alunos que representem uma promessa especial de destaque nos estudos. Em geral, são esses os estudantes com maior probabilidade de aproveitar ao máximo as vantagens acadêmicas da instituição e de contribuir para a educação de seus pares. Eles desempenham um papel importante na criação do caráter acadêmico da instituição.
- A segunda consideração é a necessidade de formar uma turma de alunos com ampla diversidade de origens, experiências e talentos. Os bacharelados e ex-alunos – tanto de cursos de graduação quanto de formação profissional e pós-graduação – costumam enfatizar que boa parte do que ganharam com sua experiência educacional veio do que aprenderam com seus colegas. O recrutamento de estudantes vindos das minorias é uma parte dessa busca de diversidade, porém o mesmo se dá com a admissão de alunos capazes de participar ativamente de um vasto conjunto de atividades esportivas, artísticas e outras, de caráter extracurricular, que enriqueçam a vida universitária e exponham os estudantes a novas experiências.
- A terceira grande consideração é atrair estudantes que pareçam ter uma probabilidade especial de utilizar sua instrução para fazer contribuições valiosas ou destacadas para suas profissões e para o bem-estar da sociedade. As faculdades e universidades têm isenção de impostos por servirem a uma finalidade social. Faz muito tempo que

as instituições de ensino empenham esforços deliberados para atrair e instruir alunos capazes de fazer diferença e de oferecer uma contribuição especial à sociedade. Antes da passagem do século XIX para o XX, Jane Stanford declarou que o "objetivo principal" da nova universidade que ela ajudara a fundar era "a instrução dos alunos, com vistas a produzir líderes em todos os campos da ciência e da indústria".¹⁰ Hoje em dia, quase todas as faculdades e universidades seletivas fazem a mesma afirmação.

- A quarta consideração consiste em respeitar a importância das lealdades e tradições institucionais de longa data. No processo de admissão, quase todas as instituições seletivas conferem alguma vantagem a candidatos cujos pais ou outros familiares as tenham freqüentado (o que comumente se chama de "herdeiros"), e muitas prestam também especial atenção aos pedidos de matrícula provenientes de filhos de membros do corpo docente e da direção. Afirma-se que pelo menos uma instituição sumamente seletiva, que procura manter raízes sólidas em sua comunidade, dá maior preferência aos candidatos saídos dos cursos secundários públicos locais do que a qualquer outro grupo especial.

† Os objetivos que acabamos de descrever ilustram o papel dos escores de teste e das notas obtidas no curso secundário na seleção dos estudantes. Há uma suposição errônea e generalizada de que os escores e notas representariam as únicas considerações realmente válidas, ao se decidir quem deve ser aceito numa instituição seletiva. Assim, é freqüente ouvirmos que os alunos com escores e notas mais altos deveriam ser aceitos "por mérito", como se essas medidas fossem a única base legítima de admissão, enquanto outras considerações seriam, de algum modo, insubstanciais ou até moralmente suspeitas. Isso é uma falsidade flagrante. Decidir quais são os alunos de maior "mérito" depende do que se esteja tentando realizar. Para ajudar as instituições seletivas a rejeitar os candidatos que pareçam não ter probabilidade de conseguir levar a termo o trabalho acadêmico, não há dúvida de que as notas e escores têm uma importância crucial. Eles também

fornecem a medida mais útil de que dispomos para prever quais dos alunos atingirão o patamar acadêmico mais elevado, se forem admitidos. No entanto, mesmo quando judiciosamente combinados, os escores de testes e as notas continuam a prever o desempenho acadêmico de modo imperfeito, como demonstraremos no próximo capítulo. Além disso, essas medidas desempenham um papel ainda menor na determinação dos candidatos que contribuirão para o desenvolvimento de seus colegas, ou daqueles que se tornarão líderes nos campos de estudo escolhidos.

Compreender as metas da instituição na escolha de seus alunos ajuda-nos a perceber por que, em praticamente todas as faculdades e universidades seletivas, os encarregados da admissão examinam muito mais do que o histórico escolar e os escores de testes. Em caráter quase invariável, essas instituições pedem declarações pessoais, cartas de recomendação de professores ou outras pessoas íntimas, comprovação de participação bem sucedida em atividades extracurriculares, históricos de emprego e outras experiências que possam ilustrar as realizações e o potencial dos candidatos. Todos esses fatores são ponderados, num processo que comumente envolve uma seqüência de decisões tomadas e comunicadas ao longo de um extenso período.

As escolas de formação nas profissões liberais depositam pouca ênfase na reunião de uma diversidade de talentos que enriqueçam a vida extracurricular. Ainda assim, a maioria delas valoriza alunos vindos de uma variedade de origens e experiências, capazes de favorecer a experiência de aprendizagem de todos os estudantes e expô-los a uma multiplicidade de perspectivas. Além da mera competência acadêmica, as diferentes escolas formadoras em profissões liberais também procuram traços específicos que sejam relevantes para uma prática bem sucedida nos seus respectivos campos. As faculdades de administração interessam-se por alunos que tenham espírito de iniciativa e demonstrem capacidade de liderança. As faculdades de medicina buscam estudantes que exibam empatia e compreensão. Até nas faculdades de direito,

que depositam uma ênfase suprema nas medidas tradicionais de aproveitamento acadêmico, outros fatores são levados em conta; um estudo recente estima que, dos 42.287 alunos brancos aceitos por faculdades credenciadas em 1990-1991, 6.321 teriam sido rejeitados, se os encarregados da admissão examinassem apenas as notas e escores de testes.¹¹

Ao fazer esta descrição sucinta do processo de admissão, não pretendemos sugerir que ele seja impecável ou incontroverso, a não ser no que concerne à raça. Alguns ex-alunos consideram pequeno demais o número de "herdeiros" admitidos, assim como alguns membros do corpo docente (e outros) acham que se confere uma ênfase exagerada à condição de herdeiro e ao recrutamento de atletas. Há quem prefira que se dê mais peso aos escores de testes e a critérios estritamente acadêmicos, enquanto outros são a favor de uma ênfase maior no recrutamento dos proverbiais estudantes "de múltiplos talentos". A tarefa dos encarregados da admissão é exercer o discernimento na implementação da política institucional, e não aplicar mecanicamente rígidas medidas quantitativas.

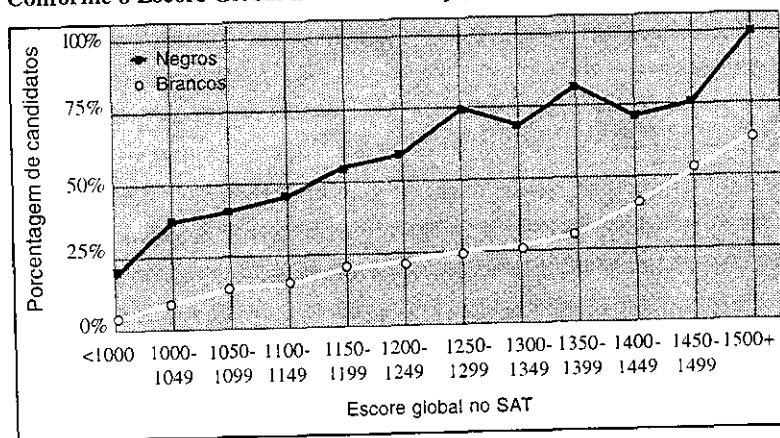
A raça e a probabilidade de admissão

Todas as cinco escolas sobre as quais dispomos de dados de admissão pormenorizados têm, como traço comum com a maioria das instituições academicamente seletivas, o compromisso de recrutar uma população estudantil diversificada – e de, como um dos modos de atingir esse objetivo, prestar atenção à raça no processo de admissão. Esse compromisso tem significado que os candidatos negros têm tido uma probabilidade apreciavelmente maior de ser aceitos do que os brancos. No cômputo geral, aproximadamente 25% dos candidatos brancos a essas cinco escolas receberam aprovação para se matricular no outono de 1989, em contraste com 42% dos candidatos negros.

Essa comparação das porcentagens globais de negros e brancos admitidos, entretanto, fornece uma imagem inexata do papel desempenhado pela raça no processo de admissão. Visto que as distribuições

dos escores de teste dos dois grupos exibem uma diferença muito acentuada, é preciso comparar negros e brancos com escores semelhantes no SAT. Quando agrupamos os candidatos por intervalos no SAT (usando faixas de escores globais de 50 pontos), constatamos que a vantagem de que desfrutou o candidato negro típico foi consideravelmente maior do que a implicada pela razão 42:25. Nas faixas médias superiores dos escores no SAT, em particular, a probabilidade de admissão dos candidatos negros foi, em muitos casos, três vezes maior do que a probabilidade correspondente entre os candidatos brancos. Por exemplo, entre os candidatos com escores na faixa de 1.200-1.249, a probabilidade de admissão foi de 19% para os brancos, comparada a 60% para os negros (Gráfico 2.5). Perto da faixa superior do SAT, essa defasagem se reduziu, uma vez que tanto a probabilidade de admissão dos negros quanto a dos brancos foi alta.

Gráfico 2.5. Probabilidade de Admissão em Cinco Instituições Seletivas, Conforme o Escore Global no SAT e a Raça, 1989.



Fonte: Dados sobre a admissão fornecidos por cinco instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior.

O exame das relações entre os escores no SAT e a probabilidade de admissão é instrutivo noutros dois aspectos. Primeiro, o Gráfico 2.5 mostra que os escores no SAT realmente afetam as decisões de admissão, tanto de candidatos negros quanto brancos: a probabili-

de de admissão de ambos os grupos tem um aumento visível à medida que os escores de teste se elevam. Em segundo lugar, e ainda mais importante, vemos que os escores no SAT não são, de modo algum, a história toda em qualquer dos dois grupos. Embora, vez por outra, as discussões sobre o processo de admissão façam parecer que o verdadeiro "mérito" é uma simples função de critérios quantificáveis, sobretudo de escores de testes, claramente não é isso que se observa nas escolas em questão.¹² Até no intervalo mais alto do SAT (escore global de 1.500 ou mais), menos de 2/3 dos estudantes brancos tiveram sua candidatura aprovada; na faixa de 1.300-1.349, apenas 25% foram admitidos. Embora a probabilidade de aceitação tenha sido sistematicamente maior entre os candidatos negros, vemos que, também nesse grupo, os escores mais altos no SAT não garantiram uma vaga na turma. Em cada um dos intervalos de 50 pontos acima de 1.200, a probabilidade de admissão dos candidatos negros oscilou entre aproximadamente 60% e 75%. O mesmo padrão prevaleceu quando os candidatos foram classificados de acordo com sua colocação nas turmas do curso secundário. Nessas faculdades e universidades altamente seletivas, até mesmo ter sido o orador da turma de formandos no curso médio ficou longe de ser uma garantia de admissão; a probabilidade de aceitação dos situados nos 5% superiores de suas turmas do secundário foi de apenas 31% entre os candidatos brancos e 57% entre os negros (nas duas faculdades em que pudemos dispor das notas do curso médio).

Há um vasto reconhecimento de que a competição por vagas nas faculdades altamente seletivas é tão intensa que, inevitavelmente, muitos candidatos brancos extremamente qualificados, com escores no SAT situados nas faixas mais altas, não conseguem ingressar nelas (por mais que os candidatos e seus familiares tenham dificuldade de aceitar essa realidade). Para muitos observadores, talvez seja mais surpreendente saber que um número significativo de candidatos negros com escores elevados também é rejeitado por essas escolas. Qual seria a explicação disso, dada a ênfase depositada na diversida-

de e no “valor de escassez” desses candidatos de escores altos, oriundos das minorias? As conversas com encarregados da admissão sugeriram numerosas razões, quase todas as quais se aplicam aos candidatos independentemente de sua raça.

Em algumas situações, os escores altos no SAT são anulados por outras informações constantes do histórico do estudante. Por exemplo, consideremos um candidato negro hipotético com escore de 700 no SAT matemático e de 550 no SAT verbal, ou um escore global de 1.250. Dado o escore em matemática, esse estudante bem poderia ser incentivado a se tornar engenheiro, e talvez declarasse ser essa a sua área de interesse. No entanto, se ele tivesse um escore baixo de Aproveitamento (agora chamado SAT II) numa disciplina como a química, e um histórico relativamente fraco no secundário em disciplinas científicas rigorosas, um decano afirmou categoricamente que o rejeitaria, porque a probabilidade de sucesso desse aluno no curso de engenharia da universidade em questão seria baixa demais, a despeito dos escores altos no SAT. Em outros casos, candidatos negros com escores altos (um decano mencionou um aluno com escores acima de 1.300 no SAT), mas que haviam obtido notas decepcionantes em excelentes escolas secundárias, foram rejeitados, por serem vistos como tendo um mau desempenho crônico. Noutros casos, ainda, foram decisivos os julgamentos relativos a qualidades pessoais — como freqüentemente acontece com os candidatos brancos.

As complexidades do processo de admissão também se refletem na consideração especial com que são tratados os “herdeiros” (filhos ou parentes de ex-alunos). O índice global de admissão de herdeiros foi quase o dobro do de todos os demais candidatos e aproximadamente igual ao dos candidatos negros.¹³ Todavia, os herdeiros que se candidatam a essas instituições tendem a apresentar credenciais acadêmicas superiores à média, obtendo-se um quadro diferente quando os escores do SAT são levados em conta. Na faixa de escores de 1.100 a 1.199, por exemplo, 22% dos herdeiros foram aceitos, comparados a 18% de todos os outros candidatos brancos (e a cerca de 40% do total de candidatos negros). A “vantagem” dos herdeiros se amplia na faixa de 1.200 a

1.299 (35% versus 22% de não herdeiros e aproximadamente 60% de candidatos negros) e atinge seu ponto máximo na faixa de 1.300 ou mais no SAT (na qual 60% dos herdeiros são aceitos, comparados a 24% de não herdeiros e 70% de candidatos negros). Em resumo, os candidatos negros são sistematicamente admitidos num índice superior ao dos herdeiros, os quais, por sua vez, são sistematicamente aceitos num índice superior ao dos não herdeiros, mas a “vantagem” dos herdeiros concentra-se na extremidade superior das faixas de escores no SAT. Nos níveis altos no SAT, as probabilidades de admissão de candidatos negros e herdeiros começam a convergir.

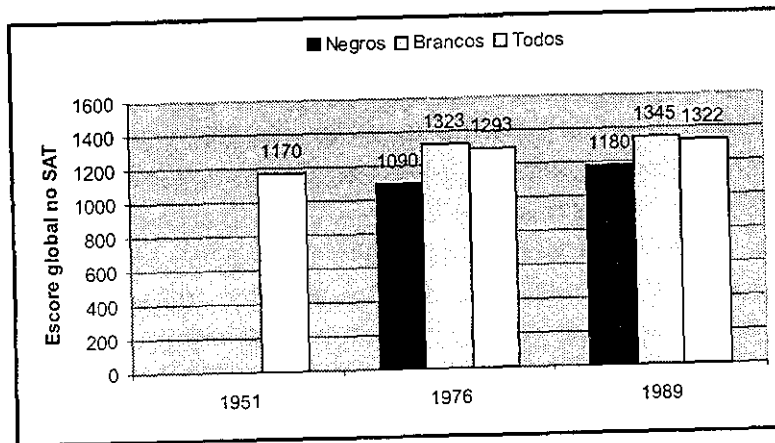
Os atletas identificados, que figuravam nas listas de recrutamento dos treinadores, foram admitidos num índice ainda mais alto, nos patamares superiores e inferiores da escala do SAT. Na escola em relação à qual dispomos dos dados mais fidedignos (uma faculdade seletiva que não concede bolsas de estudos a atletas), o índice global de admissão de atletas identificados pelos treinadores como candidatos promissores foi de 78%. Aproximadamente 60% desses atletas, com escores inferiores a 1.150 no SAT, tiveram seus pedidos de admissão aprovados, havendo esse índice subido para 84% ao considerarmos os candidatos com escores de 1.150 ou mais no SAT. Esse grupo, no entanto, é difícil de comparar com os demais, visto que seus membros foram pré-selecionados pelos treinadores para preencher um número limitado de vagas e a secretaria encarregada da admissão sentiu-se obrigada a aceitar um número suficiente desses candidatos para preencher o rol. Não obstante, é visível o alto grau de preferência dado a esse grupo cuidadosamente visado de desportistas recrutados.

O resultado global é um processo muito mais complexo do que admite a maioria das discussões populares. Os encarregados da admissão mostram-se “exigentes na escolha”, como cremos que sempre devem fazer, admitindo os candidatos que parecem oferecer algo de especial em termos de motivação e determinação, os estudantes com um conjunto de aptidões à altura dos requisitos acadêmicos da instituição, aqueles que trazem uma nova dimensão de diversidade ao corpo discente, ou

os candidatos que possam ajudar a instituição a cumprir um dado aspecto de sua missão. Falar em basear as admissões estritamente em escores de testes e em notas pressupõe um modelo de admissão radicalmente diferente do que existe na atualidade. Uma política dessa natureza imporia uma mudança de direção fundamental às instituições que reconhecem as muitas dimensões da "qualificação": a importância da adequação entre o aluno e o currículo de ensino, os caminhos variados que os indivíduos percorrem ao desenvolver suas habilidades, e as armadilhas de basear as avaliações do talento e do potencial unicamente em medidas quantitativas estritamente definidas.

Nas cinco instituições sobre as quais dispomos de dados pormenorizados de admissão, esse processo resultou numa "classe" compósita, no outono de 1989, que incluía 335 matriculandos negros e 3.179 brancos – além de aproximadamente 1.200 matriculandos hispânicos, asiáticos e outros. O escore médio dos matriculandos negros no SAT foi de 1.157 (comparado à média de 1.098 entre o total de candidatos negros); o escore médio dos matriculandos brancos foi de 1.331 (comparado à média de 1.284 entre todos os candidatos brancos).

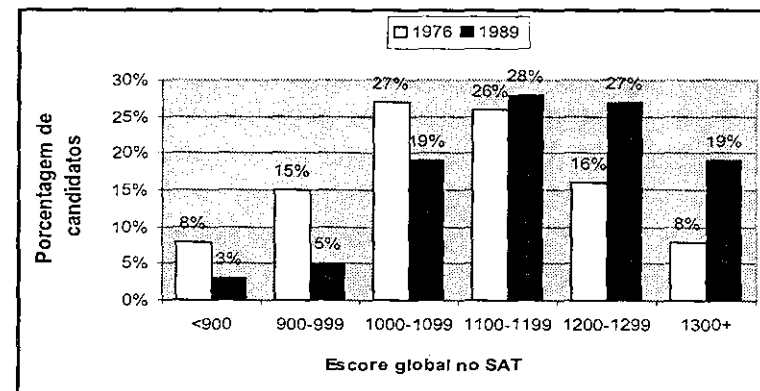
Gráfico 2.6. Escore Médio no SAT entre Matriculandos de Quatro Instituições Seletivas, de acordo com a Raça, 1951, 1976 e 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.
Nota: Não há dados por raça referentes a 1951.

Esses resultados podem ser historicamente situados, se os compararmos com os resultados de competições anteriores pela admissão a quatro das mesmas cinco escolas (Gráfico 2.6).¹⁴ Entre 1976 e 1989, houve um avanço real na redução da defasagem entre negros e brancos no SAT. Contudo, embora os escores de matriculandos brancos e negros tenham melhorado entre esses anos, a melhora nos escores dos negros foi muito mais expressiva, refletindo o maior número de candidatos negros com escores elevados no SAT que buscaram essas faculdades. Em consequência disso, a defasagem racial nos escores globais no SAT caiu de 233 para 165 pontos. Igualmente digna de nota foi a mudança geral dos escores no SAT entre o início da década de 1950 (quando foram admitidas as coortes de 1951) e o fim da década de 1980. A competição pela admissão a escolas academicamente seletivas teve um aumento tão drástico nesse período que, até com as admissões sensíveis à raça, o escore médio dos matriculandos negros no SAT, em 1989, foi ligeiramente superior ao escore médio de todos os matriculandos de 1951. Os ex-alunos dos anos cinquenta não devem ter nenhuma razão para questionar as qualificações dos estudantes negros de hoje!

Gráfico 2.7. Distribuição dos Escores de Matriculandos Negros no SAT em Instituições de SEL-1, 1976 e 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Com respeito a 1976, as "Instituições de SEL-1" são aquelas em que o escore médio global dos matriculandos no SAT foi superior a 1.250; quanto a 1989, tais instituições são aquelas em que o escore médio global dos matriculandos no SAT foi igual ou superior a 1.300.

A melhora nos escores dos matriculandos negros no SAT destaca-se com clareza ainda maior ao examinarmos o que aconteceu nas oito faculdades e universidades mais seletivas do universo do G&EP (definidas como as que tiveram escores médios no SAT iguais ou superiores a 1.300, entre todos os matriculandos da coorte de 1989). A alta pronunciada em toda a distribuição dos escores dos negros no SAT evidencia-se na Figura 2.7.

Efeitos de uma política de admissão racialmente neutra *Dentro do universo da Graduação e Experiência Posterior*

De que modo a imposição de normas de admissão racialmente neutras teria mudado a composição das turmas que ingressaram nas cinco escolas sobre as quais dispomos de dados de admissão detalhados? Para responder a essa pergunta, primeiro é preciso decidirmos o que significa a “neutralidade racial” nas admissões.¹⁵

Dada a multiplicidade de considerações que afetam as decisões sobre a admissão nos cursos de graduação, é difícil imaginar que alguém fosse favorável a uma norma de ingresso simplesmente “baseada nos números”, e só oferecesse vagas aos estudantes que tivessem os escores de teste mais elevados e notas altas no curso secundário. Sugerimos que um modo sensato de representar (retrospectivamente) um processo em que a raça dos candidatos fosse realmente ignorada pelos encarregados da admissão consistiria em presumir que os candidatos negros, agrupados de acordo com as faixas de escores do SAT, teriam a mesma probabilidade de aceitação dos candidatos brancos situados nas mesmas faixas. Assim, se 25% dos candidatos brancos com escores entre 1.300 e 1.350 fossem admitidos, presumimos que 25% dos candidatos negros nessa mesma faixa também seriam admitidos – e assim sucessivamente, subindo e descendo na escala do SAT.¹⁶

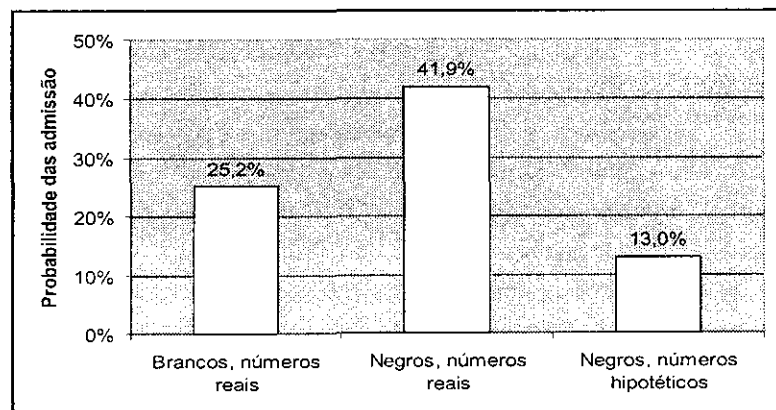
Combinando dessa maneira os dados sobre a distribuição dos escores dos negros no SAT e as probabilidades de admissão de candidatos brancos, podemos estimar os efeitos hipotéticos da imposição de uma norma racialmente neutra no processo de admissão. Os re-

sultados desse exercício podem ser resumidos numa simples comparação: a feitura desses cálculos, com respeito às cinco escolas em exame, reduziria a probabilidade global de admissão de candidatos negros de seu valor real de 42%, em 1989, para um valor hipotético de 13% (Gráfico 2.8). Visto que a probabilidade global de admissão de estudantes brancos foi de 25%, a probabilidade global dos negros, num processo racialmente neutro, corresponderia mais ou menos à metade da probabilidade dos brancos.¹⁷

É claro que esses cálculos são hipotéticos, mas é possível compará-los com um conjunto (recente) de números reais. Quando este livro estava sendo impresso, a Universidade da Califórnia em Berkeley comunicou os resultados do primeiro processo de admissão de turmas aceitas no outono, depois da imposição de uma norma racialmente neutra. Berkeley não faz parte do banco de dados G&EP, mas é, sem dúvida, uma instituição altamente seletiva, que se assemelha em muitos aspectos às escolas de nosso estudo (o escore médio no SAT dos matriculandos de Berkeley em 1989, correspondente a 1.176, incluiria essa instituição em nossa categoria SEL-2). Os efeitos reais da adoção de uma norma racialmente neutra em Berkeley foram notavelmente similares aos efeitos hipotéticos que estimamos para as escolas do banco de dados G&EP. Na turma que ingressou no outono de 1997 (quando estavam em vigor as normas de admissão sensíveis à raça), os índices de admissão em Berkeley foram de 48,5% dos candidatos africano-americanos e 29,9% dos candidatos brancos – comparáveis aos índices globais de admissão de 42% e 25% de candidatos negros e brancos, respectivamente, nas instituições do G&EP em 1989. Quanto à turma que ingressou no ensino superior no outono de 1998 (sob a vigência de normas racialmente neutras), os índices de admissão em Berkeley foram de 15,6% dos candidatos africano-americanos e 30,3% dos candidatos brancos – em comparação com índices hipotéticos de admissão de 13% e 26,5% de candidatos negros e brancos às instituições do G&EP, respectivamente, presumindo-se a neutralidade racial. Portanto, nesse caso observado “em tempo real”, assim como nos resultados hipotéticos que obtivemos em

relação às escolas do G&EP, a neutralidade racial reduziu a probabilidade geral de admissão de negros para quase exatamente *metade* da probabilidade dos brancos.^{17a}

Gráfico 2.8. Probabilidade de Admissão em Cinco Instituições Seletivas, de Acordo com a Raça; Probabilidades Reais e Hipotéticas, 1989.



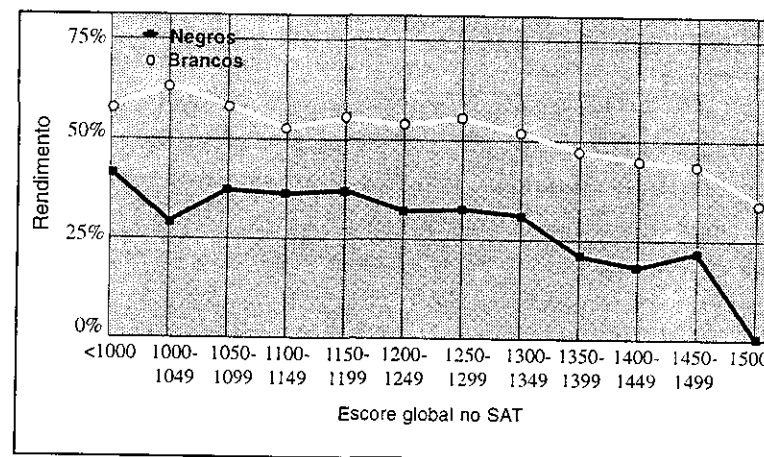
Fonte: Dados de admissão fornecidos por cinco instituições do universo Graduação e Experiência Posterior.

Nota: A percentagem de "Negro, Números Hipotéticos" foi calculada mediante a aplicação das probabilidades de admissão dos brancos aos candidatos negros, em cada intervalo de 50 pontos no SAT.

De que modo essa redução expressiva do índice de aceitação teria afetado o número real de estudantes negros nos campi das instituições do G&EP? Para responder a essa pergunta, precisamos de uma outra informação: a probabilidade de um candidato negro aprovado aceitar a oferta de admissão – um dado estatístico que os encarregados da admissão chamam de "rendimento". Esse rendimento difere entre os aprovados brancos e negros. Tende a ser menor entre os candidatos negros altamente qualificados do que entre candidatos brancos equiparáveis, porque os primeiros tendem a ser aceitos por mais instituições. Tende ainda a ser menor entre o total de candidatos com escores altos no SAT, porque também estes têm maior probabilidade de dispor de um leque mais amplo de escolhas entre faculdades. No Gráfico 2.9, vemos que a defasagem entre o rendimento de brancos

e negros é especialmente pronunciada na faixa superior do SAT, o que não é de admirar, visto que o pequeníssimo número de alunos negros com escores extremamente elevados nesse teste é aceito, sem sombra de dúvida, por um número maior de faculdades e, portanto, dispõe de muito mais opções.¹⁸

Gráfico 2.9. Rendimento Constatado em Cinco Instituições Seletivas, Conforme o Escore no SAT e a Raça, 1989.



Fonte: Dados de admissão fornecidos por cinco instituições do universo da Graduação e Experiência Posterior.

Se presumirmos que o rendimento referente aos candidatos negros se manteria o mesmo, ainda que um número muito menor desses alunos fosse aceito (uma suposição extrema, que atenuaremos na próxima seção deste capítulo), obteremos uma estimativa do número máximo de rendimento atual constatado entre os negros).

Muito depende, é claro, de a imposição dessa política afetar apenas um pequeno número de instituições (por exemplo, num único estado, ou numa única circunscrição judicial) ou o país como um todo. Se houvesse uma exigência de que todas as instituições de ensino superior adotassem uma política de admissão racialmente neutra, é quase certo que haveria uma elevação do rendimento dos negros em todas as escolas seletivas, já que podemos presumir que o candidato negro típico que

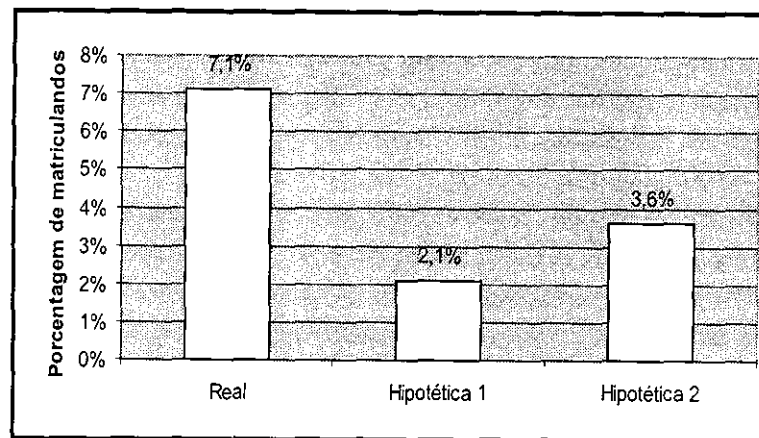
ainda fosse aceito por uma dada instituição teria menos opções. Pode-se estimar a magnitude potencial desse efeito, substituindo, nos cálculos, o rendimento constatado entre os negros pelo observado entre os brancos. Em outras palavras, se a raça deixasse de ser um fator de influência e os candidatos negros de qualquer faixa específica do SAT fossem aceitos na mesma proporção dos candidatos brancos dessa faixa, parece razoável presumir que sua probabilidade de aceitação subiria para o nível do rendimento dos brancos.¹⁹

Essa nova suposição aumenta o número projetado de matriculandos negros, mas apenas numa proporção modesta. Substituir o rendimento negro pelo branco eleva a parcela hipotética de negros nas turmas de calouros dessas instituições, passando-a de 2,1% para 3,6% – um nível ainda muito inferior à parcela real de 7,1% (Gráfico 2.10). Em qualquer dessas duas suposições, a redução projetada das matrículas de negros nas escolas típicas do G&EP seria drástica. Também aqui, os resultados da admissão anunciados para a turma de calouros com expectativa de ingressar em Berkeley no outono de 1998, nos termos de uma política racialmente neutra, são inteiramente coerentes: a parcela de africano-americanos na turma aceita foi de 2,4%, em contraste com 6,8% no outono de 1997, quando estava em vigor a política sensível à raça.²⁰

Ao mesmo tempo, as vagas disponibilizadas nessas cinco instituições, através da admissão de um número menor de negros (presumindo-se que os níveis globais de matrícula fossem estáveis), resultariam apenas num aumento modesto das probabilidades de admissão de candidatos de outras raças. Calculamos que, nesse conjunto de instituições, mesmo que os alunos brancos ocupassem todas as vagas criadas pela redução das matrículas de estudantes negros, sua probabilidade global de admissão subiria apenas 1,5 pontos percentuais, de 25% para aproximadamente 26,5%. Assim, um número quase idêntico de candidatos brancos – entre eles, um número apreciável de oradores de turma e outras pessoas altamente talentosas – continuaria a sofrer uma decepção. Thomas Kane usou uma analogia com as vagas de

estacionamento para deficientes físicos: "Eliminar o espaço reservado surtiria apenas um efeito minúsculo nas opções de estacionamento dos motoristas sem deficiências físicas. Mas a visão do espaço não ocupado frustra muitos motoristas que passam à procura de vagas. Muitos tendem a acreditar que conseguiriam estacionar seus veículos, se aquela vaga não estivesse reservada."²¹

Figura 2.10. Percentagem de Matriculandos Negros no Total de Matriculandos de Cinco Instituições Seletivas; Percentagens Reais e Hipotéticas, 1989.



Fonte: Dados de admissão fornecidos por cinco instituições do banco de dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Real" é a percentagem de matriculandos negros em 1989; "Hipotética - 1" é a calculada pela multiplicação do número de candidatos negros pela probabilidade de admissão de brancos e pelo rendimento dos negros em cada intervalo do SAT; "Hipotética - 2" é a percentagem em que o rendimento dos negros é substituído pelo dos brancos.

Também é fácil exagerar o grau de preferência concedido aos candidatos negros. O simples exame do número total de estudantes negros que seriam rejeitados, se submetidos a uma norma neutra no que concerne à raça (comparado ao número dos que seriam aceitos), de modo algum constitui a única maneira de pensar nessa questão. Como sugerimos na introdução deste capítulo, não é nas margens do processo de admissão que se deve avaliar o grau de preferência. A comparação correta seria entre as qualificações do grupo a que nos referimos como estudantes negros "retrospectivamente rejeitados" e os

outros estudantes, presumivelmente brancos e asiático-americanos, em sua maioria, que tomariam o lugar dos primeiros.

Embora não tenhamos como saber que candidatos brancos e asiático-americanos foram efetivamente rejeitados, seria possível chegar a uma aproximação de suas credenciais, examinando os escores de teste e as notas do decil inferior dos estudantes brancos admitidos. Linda Wightman fez uma análise desse tipo sobre trinta das mais seletivas faculdades de direito. Comparando os escores dos beneficiários negros da política de admissão sensível à raça com os dos alunos brancos que se saíram pior, chega-se a resultados drasticamente diferentes dos obtidos na comparação dos escores médios de toda a população estudantil. Por exemplo, o escore médio no Teste de Admissão às Faculdades de Direito (LSAT) [*Law School Admission Test*] entre todos os estudantes brancos ficou 25% acima do escore médio dos estudantes negros nesse teste; a diferença reduziu-se a 10% quando Wightman comparou os escores no LSAT dos estudantes negros retrospectivamente rejeitados com os dos alunos brancos de média mais baixa.²² Esse exercício é um bom lembrete de que diferenças muito modestas no grau de preferência concedido nas margens podem levar a grandes variações do número absoluto de estudantes negros matriculados.

Ao considerar as conseqüências prováveis da política de admissão racialmente neutra para a matrícula de negros, outro efeito possível também deve ser examinado. Talvez seja incorreto presumir, como presumimos ao fazer essas estimativas, que a candidatura e o rendimento dos negros não sofreriam efeitos prejudiciais em decorrência da imposição de uma política racialmente neutra. É bem possível que a substituição de uma probabilidade favorável de admissão por uma probabilidade menor desestimulasse a candidatura de pelo menos parte dos estudantes. Além disso, a perspectiva de estudar e conviver com pouquíssimos estudantes da mesma raça pode muito bem reduzir o rendimento constatado nessas escolas, levando os estudantes negros a freqüentarem cursos superiores historicamente negros, ou

outras instituições com grandes segmentos de matriculandos negros.²³

Em vista dessas possibilidades, é difícil prever com exatidão os efeitos de um processo racialmente neutro sobre o total de matrículas.²⁴ Mas a implicação geral é clara: presume-se que a imposição desse tipo de política racialmente neutra restituiria a matrícula, em muitas dessas instituições seletivas, aos níveis do início da década de 1960, antes que as faculdades e universidades começassem a fazer esforços sérios para recrutar estudantes vindos das minorias.²⁵

Além dos efeitos sobre a matrícula total dos negros nessas instituições seletivas, é evidente que a política racialmente neutra teria grande impacto na distribuição dos estudantes negros nos cursos de graduação. Muitos dos que hoje são aceitos nas faculdades e universidades mais seletivas teriam que freqüentar escolas em que a competição pela admissão é menos acirrada (e, presumivelmente, alguns estudantes negros dessas escolas se transfeririam para instituições inferiores na hierarquia acadêmica, conforme definidas pelo grau de seletividade etc.). Esse padrão fica claro até entre as cinco faculdades e universidades seletivas sobre as quais temos os registros de admissão mais detalhados. Nas três escolas mais seletivas desse grupo, a parcela de negros matriculados cairia de mais de 7% da coorte de ingresso para aproximadamente 3%. (Isso presume que o rendimento dos negros se elevasse ao nível do rendimento dos brancos; se o primeiro se mantivesse em seu nível atual, a parcela hipotética de negros ficaria abaixo de 2%.) Nas outras duas instituições, a parcela hipotética de matrículas de negros cairia de cerca de 7% para pouco menos de 5% (se usássemos o rendimento dos brancos), ou para aproximadamente 3% (se usássemos o rendimento dos negros).

Simulações baseadas em dados nacionais

Nossa confiança nessa forma de análise, bem como em todas essas estimativas dos efeitos da neutralidade racial sobre as matrículas de alunos negros, é aumentada pelos resultados de uma simulação em que combinamos dados nacionais sobre os escores no SAT com os padrões de matrícula de todas as 28 instituições do G&EP. Embora todas as

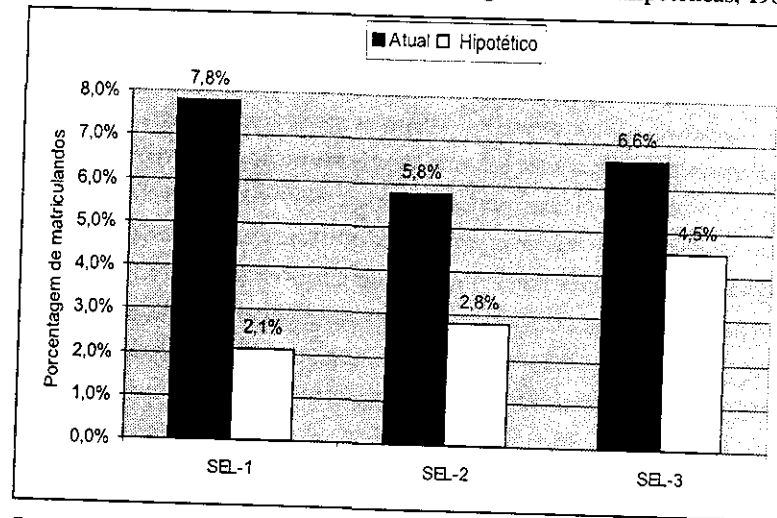
escolas do G&EP sejam academicamente seletivas e atraíam alunos excelentes, o grau de seletividade varia consideravelmente entre elas. Essas variações permitem-nos estimar como a neutralidade racial obrigatória nas normas de admissão afetaria a matrícula de negros em instituições com diferentes graus de seletividade. Para esse fim, dividimos o total de 28 escolas do G&EP em três grupos "de seletividade", com base na média dos escores de teste de seus matriculandos:

- **SEL-1** [seletividade 1]: faculdades e universidades do G&EP em que o escore global médio da coorte de ingresso de 1989 no SAT correspondeu a pelo menos 1.300 (Bryn Mawr, Duke, Princeton, Rice, Stanford, Swarthmore, Williams e Yale);
- **SEL-2**: instituições do G&EP com médias no SAT entre 1.151 e 1.300 (Barnard, Columbia, Emory, Hamilton, Kenyon, Northwestern, Oberlin, Pennsylvania, Smith, Tufts, Vanderbilt, Universidade de Washington, Wellesley e Wesleyan);
- **SEL-3**: instituições do G&EP com escores médios no SAT iguais ou inferiores a 1.150 (Denison, Miami [Ohio], Universidade de Michigan [Ann Arbor], Universidade da Carolina do Norte [Chapel Hill], Penn State e Tulane).

As escolas do G&EP de cada um desses grupos são representativas de um número maior de instituições, no âmbito nacional, com perfis acadêmicos similares.²⁶ Num regime neutro em termos raciais, presumimos que os estudantes brancos e negros em intervalos definidos do SAT (como os alunos com SAT verbal entre 600 e 700) se candidatariam, seriam aceitos e freqüentariam, em proporções idênticas, os conjuntos de instituições definidas por sua seletividade. A proporção de alunos negros e brancos submetidos a esse teste, em cada faixa do SAT, é conhecida a partir dos dados nacionais. Multiplicando essas proporções pelo número efetivo de matriculandos brancos, em cada intervalo definido do SAT, que freqüentaram as instituições do G&EP de SEL-1, SEL-2 e SEL-3, obtém-se uma estimativa do número hipotético de matriculandos negros que freqüentariam cada grupo de escolas, na

vigência de uma política racialmente neutra.²⁷ Os resultados globais da simulação são mostrados no Gráfico 2.11. Observa-se, em primeiro lugar, que eles são inteiramente compatíveis com o teor geral dos resultados baseados no exame dos registros de admissão disponíveis sobre cinco das escolas do G&EP, que são muito mais detalhados.

Gráfico 2.11. Porcentagem de Matriculandos Negros no Total de Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior, Conforme a Seletividade Institucional; Porcentagens Reais e Hipotéticas, 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Hipotética" é a porcentagem estimada de candidatos negros que seriam aceitos, na vigência de uma política de admissão "racialmente neutra". Ver maiores explicações no texto. As abreviaturas "SEL-1", "SEL-2" e "SEL-3" indicam instituições em que a média global dos escores dos alunos no SAT correspondeu a 1.300 ou mais, 1.150 a 1.299, e abaixo de 1.150, respectivamente.

A simulação também mostra claramente (com mais clareza do que os resultados antes assinalados com referência às cinco escolas) o efeito diferencial das normas racialmente neutras, dependendo do grau de seletividade de cada instituição. Como não é de surpreender, o maior impacto ocorreria nas escolas em que é mais acirrada a concorrência pela admissão. Nas escolas de SEL-1, a matrícula hipotética de alunos negros corresponderia a apenas 2,1% do total, em contraste com a proporção real de 7,8% de negros. Nas escolas de SEL-2, a parcela

hipotética negra seria de apenas metade da parcela negra atual. As escolas de SEL-3 perderiam aproximadamente 1/3 de seus matriculandos negros.²⁸

As normas de admissão racialmente neutras obrigariam a maioria dos estudantes negros que hoje freqüentam escolas de SEL-1, como Swarthmore e Stanford, a freqüentar outras instituições. Alguns deles se matriculariam em escolas de SEL-2, mas, como não haveria vagas suficientes, nesse patamar, para acolher todos os que fossem rejeitados pelas escolas de SEL-1, alguns passariam para escolas de SEL-3, ou freqüentariam instituições totalmente fora do universo do G&EP.²⁹ Muitos dos que hoje estão matriculados em escolas de SEL-1 e SEL-2 também teriam que freqüentar outras instituições. Houve muitos debates sobre esses efeitos “em cascata”, e alguns críticos das normas de admissão sensíveis à raça afirmaram que, a rigor, os estudantes negros se beneficiariam justamente desse panorama. A tese é que eles se sairiam melhor estudando em meios acadêmicos menos competitivos, nos quais seus escores de teste se aproximariam mais dos de seus colegas de classe.³⁰ Nos capítulos seguintes, apresentaremos novos dados que se referem diretamente a essa importante questão.

Efeitos sobre o perfil acadêmico dos estudantes negros dos cursos de graduação

Mostramos que uma política de admissão racialmente neutra reduziria drasticamente o número de matriculandos negros em faculdades e universidades academicamente seletivas. Mas, não deveríamos também esperar que tal política melhorasse o perfil acadêmico do número muito menor de estudantes negros que continuassem a ser aceitos nessas instituições? Pelo menos alguns dos que são favoráveis à abordagem da neutralidade racial acreditam que ela extirparia os estudantes negros mal preparados, que não deveriam mesmo ser admitidos, deixando uma coorte negra menor, porém academicamente superior. Todavia, não é isso que sugerem os dados obtidos sobre essas cinco instituições.

Simulando os efeitos de uma política racialmente neutra, mediante o uso dos métodos já descritos, podemos dividir os matriculandos negros em dois grupos: os que seriam conservados num sistema racialmente neutro e os que seriam rejeitados.³¹ Ao compararmos os escores desses dois grupos no SAT, obtemos um resultado surpreendente: *há pouquíssima diferença.*

Nas cinco instituições do G&EP em que dispomos de registros de admissão detalhados, o escore global médio no SAT dos 170 alunos que seriam conservados é de 1.181 – e o escore médio no SAT dos 165 que seriam rejeitados corresponde a 1.145. Um corolário importante é que o escore médio dos matriculandos negros no SAT, após a imposição de uma política de admissão racialmente neutra, continuaria bem abaixo do escore médio dos matriculandos brancos. E esse padrão se manteria, mesmo que a admissão se baseasse exclusivamente nos escores no SAT, já que existem muito mais candidatos brancos do que negros nos patamares superiores da distribuição desse teste. Como assinalamos no início do capítulo, comparar os escores médios no SAT é uma forma não fidedigna de julgar o grau de preferência racial em qualquer processo de admissão.

Com certeza, se as admissões se baseassem exclusivamente nos escores de teste, a diferença da média no SAT entre os alunos “conservados” e os “retrospectivamente rejeitados” seria muito maior. Mas não é assim que funcionam os processos de admissão. A diferença modesta que estimamos nos escores no SAT é resultado direto de políticas de admissão que consideram muitos fatores, e que levam à aceitação de um certo número de estudantes cujos escores no SAT são inferiores aos de um número significativo de alunos rejeitados – padrão que se aplica a estudantes provenientes de todos os grupos raciais e étnicos.

Não obstante, há algumas variações significativas entre as cinco instituições, em termos dos presumíveis efeitos de políticas racialmente neutras no perfil acadêmico dos estudantes negros. Nas três escolas relativamente menos seletivas, a introdução de uma política de neutralidade racial teria seu impacto máximo nos matriculandos negros

com escores mais baixos no SAT. A razão disso é que os alunos negros com escores inferiores que se candidataram a tais instituições tiveram uma probabilidade muito maior de ser aceitos do que os candidatos brancos com escores similares no SAT. Nessas três escolas, a introdução de um processo de admissão racialmente neutro elevaria os escores médios dos matriculandos negros no SAT em 4%, 7% e (no caso mais extremo) 9%.

Nas duas universidades mais seletivas, um processo racialmente neutro teria um efeito muito mais limitado: o escore médio projetado no SAT, entre os alunos negros ainda matriculados sob a vigência de um processo de admissão racialmente neutro, seria apenas 2% mais alto numa instituição e 1% mais alto na outra. Dito de outra maneira, praticamente não haveria diferença entre os escores médios dos que seriam rejeitados e dos que seriam conservados.

Que é que explica esse resultado intrigante? Em termos sucintos, as duas universidades mais seletivas admitiram um número excepcionalmente pequeno de estudantes brancos ou negros com escores inferiores a, digamos, 1.100; nessa faixa do SAT, as probabilidades de admissão dos dois grupos foram essencialmente idênticas (e, a rigor, em alguns casos, ligeiramente superiores entre os candidatos brancos de escores baixos, grupo que incluiu o recrutamento de alguns atletas). Nesses níveis relativamente baixos do SAT, aplicar a probabilidade pertinente de admissão dos brancos aos candidatos negros não leva a uma redução significativa do número de matriculandos negros. No caso dessas duas universidades, os efeitos principais da introdução de uma política de admissão racialmente neutra ocorreriam na faixa de escores de 1.200-1300 no SAT. É nesses níveis mais altos que a probabilidade de admissão dos brancos é muito inferior à dos negros. Como resultado, ao aplicarmos as probabilidades dos candidatos brancos aos negros, constatamos que um grande número de candidatos negros com escores nessa faixa do SAT seria retrospectivamente rejeitado.³²

O ponto principal fica claro: em todas essas instituições seletivas do G&EP, e especialmente nas mais seletivas, a imposição de uma

política de admissão racialmente neutra teria um efeito surpreendentemente pequeno no perfil global dos escores de teste dos alunos negros restantes na graduação.

Admissão a instituições de formação nas profissões liberais*

Perguntas de natureza semelhante sobre os efeitos da eliminação das normas de admissão sensíveis à raça aplicam-se às escolas de profissões liberais. Não temos pesquisas originais nossas a relatar nessa área, mas podemos chamar a atenção para outros estudos, que chegaram a conclusões muito parecidas com as que obtivemos em nosso estudo da admissão aos cursos de graduação. O fato de os resultados serem tão semelhantes não causa surpresa. Afinal, as principais escolas de profissões liberais, como direito, medicina e administração, são pelo menos tão seletivas em sua política de admissão quanto os cursos de bacharelado e licenciatura altamente seletivos. E, como foi assinado no Capítulo 1, assumiram compromissos similares de aumentar a diversidade de suas populações discentes.

O estudo mais abrangente, no nível dos cursos especializados em profissões liberais, foi conduzido por Linda Wightman, que examinou as credenciais de todos os estudantes que se candidataram, em 1990-1991, às 173 faculdades de direito norte-americanas aprovadas pela Ordem dos Advogados dos EUA [American Bar Association (ABA)].³³ Do total de 90.335 alunos que se candidataram nessa oportunidade, 57% receberam pelo menos uma oferta de admissão. Nesse total se incluíram 42.287 brancos, 3.435 negros e 2.326 hispânicos. Os negros somaram 6,8% do total de alunos aceitos, enquanto os hispânicos responderam por 4,6%.

Wightman calculou de que maneira se alterariam as percentagens dos estudantes minoritários aceitos, caso as faculdades de direito admitissem seus alunos exclusivamente com base nas notas obtidas

* Vale lembrar que essas são as carreiras cujos estudos especializados ultrapassam os quatro anos do bacharelado e/ou licenciatura, a exemplo das profissões da área médica, direito, engenharia, administração de empresas etc. (N. da T.)

durante a graduação e em escores padronizados de testes, usando regressões logísticas. Como em nossos estudos sobre alunos de graduação em faculdades academicamente seletivas, os resultados foram dramáticos. Os negros teriam somado apenas 1,6% do total de estudantes aceitos, se todas as faculdades de direito houvessem decidido só admitir candidatos com base em notas e escores de testes. Os hispânicos teriam respondido por apenas 2,4%.

Esses cálculos exageram o impacto sistêmico nos candidatos saídos das minorias, já que podemos presumir que alguns dos que teriam sua admissão rejeitada em determinadas escolas, na vigência de normas racialmente neutras, seriam aceitos em faculdades de direito com requisitos de ingresso menos rigorosos. Como Wightman dispunha de dados sobre todas as faculdades de direito aprovadas pela ABA, ela pôde calcular o que aconteceria, na hipótese otimista de que todos os candidatos das minorias passíveis de ser aceitos por qualquer faculdade de direito viessem, de fato, a se matricular na melhor instituição em que fossem aceitos (mesmo que isso implicasse entrar numa instituição de posição muito inferior na hierarquia dessas faculdades, na qual, em muitos casos, a ajuda financeira oferecida seria menor). Nessa eventualidade improvável, a proporção de negros no total de estudantes matriculados em faculdades de direito em 1991 teria sido de 3,4%, enquanto a de hispânicos teria sido aproximadamente a mesma.

As implicações da adoção de um processo indiferente à raça seriam particularmente severas nas faculdades de direito mais prestigiosas. Wightman dividiu as escolas de direito em seis categorias, conforme o escore médio da coorte de ingresso no LSAT. Se todos os alunos fossem aceitos exclusivamente com base nos escores no LSAT e nas notas anteriores, a camada superior das faculdades (isto é, as 25-30 escolas mais seletivas) veria sua aceitação de negros cair de 6,5% para menos de 1%. Em contraste, 30,4% da coorte de ingresso da sexta camada de escolas, a mais baixa, se comporiam de estudantes negros.

Uma análise semelhante das admissões a faculdades de administração foi feita pelo Battelle Memorial Institute para o Conselho de

Admissão a Cursos de Pós-Graduação em Administração.³⁴ Esse estudo constatou que os índices globais de aceitação foram muito similares entre os grupos raciais, com 71% dos candidatos brancos, 70% dos negros e 78% dos hispânicos sendo admitidos na faculdade que representava sua primeira ou segunda opção. Mas as notas anteriores e os escores de testes dos candidatos aceitos diferiram acentuadamente entre esses grupos. Os alunos brancos aceitos tinham notas médias de 3,2 pontos, comparadas a 3,0 entre os negros e 3,0 entre os hispânicos.¹² Os escores no Teste de Admissão a Cursos de Pós-Graduação em Administração (GMAT) [*Graduate Management Admission Test*] também exibiram uma variação considerável, com os estudantes brancos obtendo uma média de 544, os negros, de 465, e os hispânicos, de 498.

Os pesquisadores do Instituto Battelle conduziram uma análise multivariada, para determinar a probabilidade de admissão de candidatos vindos de diferentes grupos raciais, mantendo constantes as notas, os escores de testes, a idade, o sexo e assim por diante. Essa análise revelou que os candidatos negros tinham 2,7 vezes mais probabilidade de ser aceitos do que os brancos com dados comparáveis. Os candidatos hispânicos tinham uma probabilidade 2,8 vezes maior de ser admitidos. Aparentemente, a vantagem maior coube aos candidatos negros com escores no GMAT abaixo do percentil 50, e que se candidataram a instituições altamente seletivas (julgadas pelos escores eliminatórios do GMAT). Embora um número relativamente pequeno desses candidatos tenha sido aceito, independentemente da raça, os candidatos negros com essas características tiveram uma probabilidade sete vezes maior de ingressar nas escolas mais seletivas do que os candidatos brancos com escores abaixo do percentil 50. Infelizmente, o estudo do Instituto Battelle não fornece uma estimativa direta do efeito da adoção de políticas indiferentes à raça na matrícula dos negros. Pelos dados de admissão, entretanto, inferimos que tais efeitos seriam consideráveis.

Não encontramos estudos comparáveis sobre o efeito das normas de admissão sensíveis à raça nas faculdades de medicina. No entanto,

dados obtidos por Cross e Slater na Associação Norte-americana de Faculdades de Medicina indicam diferenças semelhantes nas notas médias em pontos [NMP]. Por exemplo, nos cursos de graduação em ciências anteriores à formação em medicina, a mediana das NMP entre os negros aceitos nas faculdades de medicina em 1996 foi 3,1, comparada a uma mediana das NMP de 3,6 entre os brancos.³⁵ Tal como em nosso estudo de cinco instituições seletivas, a mediana dos escores de teste dos negros aceitos em faculdades de medicina foi inferior à dos brancos rejeitados. A implicação disso é que uma política de admissão racialmente neutra reduziria drasticamente o número de estudantes negros matriculados, sobretudo nas faculdades mais seletivas.

Podem as preferências baseadas na classe substituir as preferências baseadas na raça?

Alguns dos que se opõem às preferências raciais por uma questão de princípio defenderam a substituição delas pelo que passou a ser chamado de “ação afirmativa baseada na classe”, na qual a preferência nas admissões seria concedida não com base na raça, mas na baixa renda familiar. Como os negros são desproporcionalmente mais numerosos entre os pobres, os defensores dessa tese acreditam que uma política baseada na classe atingiria a diversidade racial, ao mesmo tempo restringindo a preferência àqueles que tivessem sido obrigados a superar uma autêntica desvantagem econômica.³⁶

O economista Thomas Kane fez um exame criterioso da viabilidade dessa abordagem e concluiu: “Nenhum substituto da neutralidade racial pode amortecer substancialmente o efeito da suspensão das preferências raciais. O problema é numérico.”³⁷ Embora os negros e outras minorias tenham uma probabilidade muito maior do que os brancos de provir de famílias pobres, eles ainda compõem a minoria dos norte-americanos de baixa renda em idade universitária. Além disso, os candidatos das minorias pobres têm muito menos probabilidade de obter escores altos nos testes do que os candidatos brancos pobres. O número absoluto dos estudantes minoritários que provêm de famílias

de baixa renda e obtêm escores elevados é muito pequeno. Como resultado, de acordo com a análise de Kane, os negros e hispânicos responderam por apenas 17% do total de estudantes de baixa renda que concluíram o curso secundário em 1992, e que também obtiveram escores nos 10% superiores das turmas em testes padronizados. Esses alunos com escores elevados constituem, é claro, o grupo do qual as escolas mais seletivas em termos acadêmicos extraem seus candidatos à admissão. Kane concluiu:

Se [uma faculdade] quisesse que sua coorte de ingresso “se parecesse com a América”, em termos de raça e etnia, teria que selecionar *apenas* candidatos de baixa renda. (...) Preferir candidatos de baixa renda e com escores elevados a candidatos de alta renda com escores similares faria com que sua coorte de ingresso se parecesse um pouco mais com o país como um todo, embora não muito.³⁸

Os dados de admissão das instituições do G&EP não contêm informações fidedignas em número suficiente sobre a instrução ou a renda dos pais para permitir cálculos semelhantes. Sabemos, entretanto, que essas faculdades e universidades altamente seletivas têm ainda menos probabilidade do que as faculdades e universidades em geral de atrair um grande número de estudantes realmente de baixa renda, que possam ficar à altura de seus padrões acadêmicos. Essa conclusão é corroborada pela experiência da única instituição do G&EP em que dispusemos de uma medida parcial do status sócio-econômico de todos os candidatos de 1989, a saber, informações sobre a formação educacional dos pais (um dos principais preditores da renda, da riqueza e da classe social). Entre os candidatos a essa instituição, apenas 10% provinham de famílias em que nenhum dos genitores tinha diploma de bacharel e, nesse grupo, os brancos somaram mais do dobro dos negros.³⁹

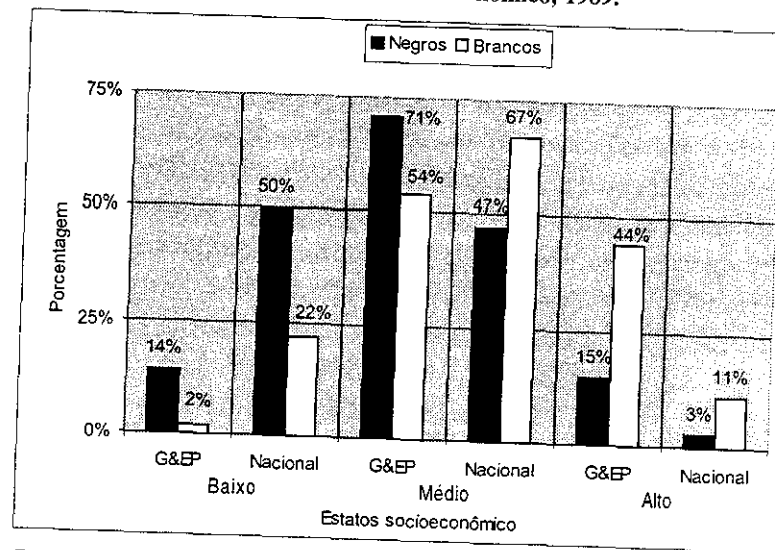
Embora nos faltem dados sólidos sobre o perfil sócio-econômico dos universos de candidatos do G&EP, foi-nos possível analisar o status sócio-econômico dos matriculandos desse banco de dados. Visto que as instituições do G&EP procuram matricular indivíduos das classes desfavorecidas, presumimos que os candidatos aceitos por elas tenham

refletido com bastante exatidão as características de todos os que buscaram admissão tendo credenciais razoavelmente competitivas. Para descrever o perfil global das turmas que ingressaram em todas as 28 escolas do G&EP em 1989, construímos um índice do status sócio-econômico (SSE) adaptado às características dessa população.⁴⁰ (Todas essas medidas, no entanto, estão longe de ser perfeitas. Elas minimizam substancialmente as diferenças de recursos entre negros e brancos, pois não conseguem captar as enormes defasagens que persistem entre brancos e negros na acumulação de riqueza, especialmente em ativos financeiros, depois de feito o controle do grau de instrução e da renda.⁴¹)

Os resultados descritivos obtidos com o uso dessa medida grosseira do status sócio-econômico (inclusive as cifras comparáveis relativas à população nacional pertinente) estão resumidos no Gráfico 2.12. Destacam-se três padrões distintos:

- Primeiro, como seria esperável, a percentagem de matriculandos negros de baixo SSE no G&EP é muito maior do que a percentagem correspondente de matriculandos brancos – 14% contra 2%. O que impressiona ainda mais, no entanto, embora decerto não chegue a surpreender, é a dimensão reduzida desses dois grupos, quando comparados às populações nacionais equiparáveis (50% do total de negros e 22% do total de brancos nos grupos etários relevantes).
- No extremo oposto da escala, 15% de todos os matriculandos negros e quase metade do total de matriculandos brancos (44%) provinham de famílias de alto SSE – comparados a apenas 3% da população negra nacional e a 11% da população branca nacional.
- Por último, o grupo de SSE médio incluiu, de longe, a maior parcela de matriculandos negros (71%) e pouco mais de metade dos matriculandos brancos (54%). Os negros das instituições do G&EP tendem muito mais do que os negros em geral a provir dessa categoria intermediária, ao passo que os matriculandos brancos têm menos probabilidade do que os brancos em geral de se encontrar nela.

Gráfico 2.12. Distribuição dos Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e dos Estudantes em Idade Universitária em Todo o País, Conforme o Status Sócio-Econômico, 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Notas: Ver no Apêndice B a definição do status sócio-econômico. As percentagens "nacionais" baseiam-se no grau de instrução e na renda das famílias de jovens de 16-18 anos, segundo o censo norte-americano de 1990.

As origens sócio-econômicas dos matriculandos das instituições do G&EP diferem muito da distribuição nacional, em virtude da comprovada correlação entre o grau de instrução e a renda dos pais e o preparo e as realizações acadêmicos dos filhos.⁴² Quando separamos os matriculandos de acordo com a seletividade das escolas frequentadas, encontramos o padrão esperado: as instituições de SEL-1 matriculam a percentagem mais alta de estudantes de alto SSE, tanto negros quanto brancos, e as de SEL-3 ficam na outra ponta da distribuição. As diferenças, contudo, são surpreendentemente pequenas. Por exemplo, 12% dos matriculandos negros das escolas de SEL-1 vieram de famílias que correspondiam a nossa definição de baixo SSE; nas escolas de SEL-3, 17% dos alunos satisfizeram a esse critério. Nas escolas de SEL-1, apenas 1% dos matriculandos brancos vinha

de famílias de baixo SSE, em comparação com 2% nas instituições de SEL-3.

Essas cifras demonstram quão pouco realista é acreditar que as escolas do G&EP poderiam diversificar seu corpo discente – e preservar suas altas qualificações acadêmicas – concentrando-se ainda mais do que hoje no status sócio-econômico de seus candidatos. Os encarregados das admissões continuam sumamente interessados em recrutar, admitir e matricular estudantes qualificados que provenham de meios pobres, seja qual for sua raça. Isso tanto constitui uma faceta da busca da diversidade quanto um reflexo de antigos compromissos de matricular “jovens carentes, mas esforçados”, na linguagem de uma outra época. Embora alguns críticos possam supor que as universidades não se esforçam o bastante para encontrar candidatos qualificados de baixa renda, é provável que essa seja uma acusação injusta. Os cursos de graduação podem obter – e obtêm – listagens de todos os alunos de curso secundário nos Estados Unidos com notas e escores de testes acima de um certo nível. Portanto, o problema não está no fato de candidatos pobres mas qualificados não serem descobertos, mas em que, para começo de conversa, simplesmente existem pouquíssimos desses candidatos.

As políticas de ajuda financeira pretendem eliminar as barreiras econômicas que, não fosse por elas, impediriam os estudantes pobres de frequentar instituições seletivas, qualquer que fosse sua raça. Atualmente, algumas instituições do G&EP suprem todas as necessidades de todos os estudantes de famílias pobres que são admitidos. Essa é uma política dispendiosa, mas tem sido considerada uma importante prioridade institucional. É claro que um programa de admissão baseado na classe seria ainda mais caro – provavelmente, teria um custo proibitivo.

É incontestável que as escolas do G&EP continuam a contribuir para a mobilidade social. Entretanto, hoje em dia elas o fazem, primordialmente, ao darem excelentes oportunidades educacionais a alunos provenientes da classe média. O meio academicamente competitivo dessas instituições – tanto particulares quanto públicas – torna pouco rea-

lista esperar que elas atendam a um grande número de estudantes oriundos de meios realmente desfavorecidos; a seu modo, o fato de 14% dos matriculandos negros dessas escolas virem de famílias de instrução limitada e baixa renda é notável. Ao mesmo tempo, incentivar um grande número de alunos da classe média, negros e brancos, a frequentar instituições de ponta permite que aqueles que trabalharam com afinco dêem o passo seguinte. Em geral, é preciso mais de uma geração para se chegar aos patamares superiores da escala sócio-econômica.

Os dados apresentados neste capítulo levam a cinco conclusões que se destacam como particularmente importantes:

Primeiro, estimamos que a adoção de uma norma rigorosamente neutra em relação à raça reduziria em 50% a 70% a frequência dos negros nessas faculdades e universidades academicamente seletivas. Essa é a constatação central deste capítulo. De acordo com essas estimativas, se os negros fossem aceitos nas mesmas proporções que os brancos dentro de cada intervalo do SAT (nossa definição de neutralidade racial), os matriculandos negros de 1989 não teriam constituído mais de 3,6% da coorte de ingresso nessas instituições.

Segundo, as escolas mais seletivas teriam as quedas mais acentuadas na frequência dos negros. A proporção de alunos negros nessas instituições diminuiria de cerca de 7% para aproximadamente 2% do total de estudantes.

Terceiro, a necessidade de mostrar sensibilidade à raça ao tomar decisões sobre a admissão, caso se pretenda matricular mais do que um pequeno número de estudantes negros, brota diretamente das disparidades persistentes no aproveitamento acadêmico pré-universitário de alunos negros e brancos, aliadas à qualidade extraordinária dos conjuntos de candidatos à disposição das faculdades e universidades mais seletivas. As disparidades raciais nos escores de testes e nas notas do curso secundário são substanciais e não dão sinal de desaparecer num futuro previsível. Essas diferenças ganham um vulto especial nos processos de admissão das escolas do G&EP, graças ao

sucesso destas em atrair inúmeras solicitações de estudantes brancos excepcionalmente bem preparados.

Quarto, as preferências baseadas na classe não podem substituir a política baseada na raça, se o objetivo for matricular turmas que tenham excelência acadêmica e sejam diversificadas. Embora seja verdade que os estudantes negros têm muito mais probabilidade que os brancos de provir de famílias de baixo status sócio-econômico, existem quase seis vezes mais alunos brancos do que negros que provêm de famílias de baixo SSE e apresentam escores de testes acima do limiar exigido para obter acesso a faculdades ou universidades academicamente seletivas. Como resultado, mesmo que fosse possível, em termos financeiros, admitir um número substancialmente maior de candidatos de baixa renda, o número dos estudantes vindos das minorias só seria marginalmente afetado por isso. Ademais, a substituição da sensibilidade à raça por um sistema baseado na classe social reduziria drasticamente a qualidade do conjunto de candidatos negros e hispânicos viáveis, prejudicando seriamente o objetivo de preparar líderes minoritários com o máximo de competência para a sociedade e as profissões liberais.

Quinto, as credenciais acadêmicas dos estudantes negros que seriam rejeitados, caso se aplicasse uma política de neutralidade racial, são muito boas, se julgadas por qualquer escala absoluta, e ficariam apenas ligeiramente abaixo das dos alunos negros que seriam conservados. As instituições seletivas atraem candidatos minoritários sumamente talentosos.

As medidas numéricas da qualificação acadêmica (principalmente os escores no SAT e as notas do curso secundário) desempenham um papel importante na triagem dos candidatos às escolas seletivas, porém não são, de modo algum, os únicos fatores levados em conta. O mito do mérito puro, acalentado e celebrado por muitos, pretende levar-nos a crer que essas instituições só querem os estudantes “bons de livro e bons de teste”, e que as preferências raciais vêm interferindo na ciência exata que tal critério implicaria. Mas a verdade é que aceitar estudantes é muito mais uma arte eclética e interpretativa –

com decisões baseadas no julgamento, na experiência e, às vezes, até no saber acumulado – do que uma série de cálculos de fórmulas.

Este conjunto global de dados pode ser interpretado como uma prova de que os esforços de inúmeras faculdades e universidades para matricular um corpo discente diversificado têm “funcionado”. Podem também ser interpretados, pelos críticos desses programas, como uma prova de que levar a raça em conta nas admissões tem funcionado bem demais. É nossa esperança, contudo, que os leitores suspendam seu julgamento a respeito do valor desses programas, até que se apresentem mais informações, nos capítulos seguintes, sobre o desempenho acadêmico e a história posterior de vida dos estudantes negros que foram admitidos, bem como sobre as conseqüências educacionais mais amplas da presença de estudantes provenientes de meios diversificados nos campi universitários.

Notas

1. O *Peterson's Guide* e o *Barron's* classificam as faculdades e universidades por grau de seletividade, usando uma combinação de escores de testes, notas obtidas no curso secundário e índices de aceitação. A edição de 1998 do *Peterson's Guide* colocou apenas 212 cursos de quatro anos em faculdades e universidades, ou cerca de 12% de todas as instituições que o guia classificou nos EUA, numa de suas duas categorias superiores – as que incluem quase todos os cursos de graduação do universo da Graduação e Experiência Posterior. As duas categorias mais elevadas usadas pelo *Barron's* em 1982 incluem 90 instituições, enquanto as três categorias superiores incluem 229. Usando a análise de regressão, Thomas J. Kane (no prelo) estimou que um grau acentuado de preferência racial só aparece nos 20% superiores de todas as instituições com cursos de quatro anos; ele observou um grau muito reduzido de preferência no quintil seguinte e nenhum nos 60% restantes de todas as instituições com cursos de quatro anos. Michael T. Nettles e seus colaboradores usaram uma metodologia semelhante e chegaram a conclusões parecidas (Nettles, Perna e Edelin [no prelo], p. 32ss.).
2. Por todas as razões óbvias, há um enorme grau de interesse nos escores dos testes e, em particular, nas diferenças raciais entre esses escores. Ver, por exemplo, o artigo de

- Ethan Bronner na primeira página do *New York Times* (Bronner, 1997) e a correspondência subsequente (*New York Times*, 14 de novembro de 1997 p. 34). O livro de Jencks e Phillips (no prelo) contém o melhor resumo disponível das pesquisas recentes sobre as tendências das diferenças nos escores de teste e sobre o que se conhece de suas causas e conseqüências. As hipóteses examinadas incluem os pretensos efeitos das diferenças genéticas, das forças ambientais e culturais, dos fenômenos sociopsicológicos e da distorção na concepção do teste.
3. O mesmo resultado seria obtido, caso se utilizassem as notas do curso secundário como único critério de admissão. Kane, portanto, calcula que, "se uma faculdade se baseasse inteiramente nas médias globais do curso secundário para classificar os estudantes, e se admitisse apenas os que estivessem no terço superior das classes, seus calouros brancos teriam 180 pontos mais do que os calouros negros, na combinação dos escores verbal e matemático do SAT". Similarmente, Kane estimou que, nos 20% de faculdades de todo o país que têm os escores de teste mais baixos, onde a norma é a admissão irrestrita e há pouca ou nenhuma seleção, os escores médios dos negros ficariam 135 pontos abaixo dos obtidos pelos brancos – uma diferença mais ou menos comparável ao hiato de 146 pontos entre negros e brancos nos 20% superiores de todas as faculdades. Ver Kane (no prelo) e a versão extensa anterior desse artigo (Kane, 1997).
 4. As cinco instituições em relação às quais dispomos de dados detalhados sobre as admissões incluíram três universidades particulares e duas faculdades co-educacionais de ciências e humanidades. Essas cinco escolas representam uma certa gama de condições (tamanho, localização e grau de seletividade) e são mais ou menos representativas do universo de instituições do G&EP. Entretanto, não foram escolhidas por serem estatisticamente representativas desse conjunto de escolas – e muito menos do universo consideravelmente maior das escolas menos seletivas. Dados de admissão detalhados, do tipo dos que são analisados aqui, são de difícil obtenção, e essas cinco instituições foram escolhidas, em parte, por terem arquivos eletrônicos bem documentados e concordarem em colocá-los a nossa disposição. A média global dos escores do SAT dos *matriculandos* a essas escolas distribuiu-se entre o piso de 1.200, numa das faculdades de ciências e humanidades, e o teto de 1.200, em duas das universidades; os escores médios dos *matriculandos* no SAT situaram-se entre cerca de 1.240 e aproximadamente 1.350. (Todos esses escores foram anteriores à recentralização, em 1995, das médias dos escores nos testes; depois da recentralização, a média nacional dos escores subiu mais ou menos 75 pontos no SAT verbal e 25 pontos no SAT matemático.) A estatística resumida das cinco escolas aqui apresentadas é a média simples dos dados dos candidatos e matriculandos, individualmente considerados. Não podemos identificar essas instituições nem fornecer individualmente os dados relativos a elas, em virtude da necessidade de respeitar os compromissos de sigilo. Entretanto, analisamos individualmente os dados pertinentes a cada escola, a fim de nos certificarmos de que o processo

- de cálculo da média não havia produzido resultados enganosos. Em termos gerais, os padrões são notavelmente coerentes.
5. Quando falamos em "candidatos", na verdade nos referimos a "pedidos de matrícula". Alguns dos candidatos a uma dada escola do G&EP também se candidataram a uma ou mais das outras, assim como a instituições fora desse universo. O envio de múltiplos pedidos de matrícula significa que o número de candidatos é sempre inferior ao de solicitações. Mais adiante, neste capítulo, examinaremos em detalhe a superposição de pedidos e discutiremos suas implicações para esta análise.
 6. Em duas dessas cinco escolas, também dispusemos de informações sobre a classificação de uma grande parcela dos candidatos em suas turmas do curso secundário. O quadro de ótimas qualificações permanece inalterado quando visto por esse prisma. Mais da metade de todos os candidatos negros situava-se nos 10% superiores de suas turmas do secundário, o mesmo se dando com mais de 3/4 do total de candidatos brancos. Concentramos a maior parte desta discussão nos escores de testes, em vez da classificação nas turmas do curso secundário, em virtude de considerações relativas aos dados, e também porque a posição na turma, durante o curso médio, é obviamente afetada pelas qualificações acadêmicas dos outros membros da classe.
 7. Faltam-nos registros igualmente detalhados sobre as coortes de 1976 nas outras três escolas, mas temos os escores no SAT de todos os *matriculandos* negros e brancos de 1976 e 1989 em todas as cinco escolas, bem como nas demais 28 faculdades e universidades incluídas neste estudo; esses dados (alguns dos quais são mostrados mais adiante) sugerem fortemente que a comparação feita a partir dessas duas escolas nada tem de atípica.
 8. Alan Krueger (comunicação pessoal) assinalou que, se o escore médio dos negros no SAT tivesse até uma elevação modesta em relação à média dos brancos, a proporção de negros acima de um ponto fixo eliminatório na cauda direita da distribuição aumentaria substancialmente (presumindo-se que houvesse uma distribuição normal dos escores de teste).
 9. Philips, Crouse e Ralph (no prelo); Hedges e Nowell (no prelo).
 10. Citado em Casper, 1995, p. 4.
 11. Wightman, 1997, p. 16.
 12. Nenhuma das conclusões aqui enunciadas se altera, tampouco, quando acrescentamos as notas escolares como um segundo critério numérico. Elas também têm importância, mas estão igualmente longe de ser decisivas.
 13. Só dispomos desses dados em relação a três das cinco escolas sobre as quais temos registros detalhados de admissão. Entretanto, os padrões observados nelas são muito semelhantes, e ficaríamos surpresos se os de outras escolas de igual seletividade fossem muito diferentes. Nessas três instituições, os índices globais de admissão (total de candidatos com ingresso aprovado, dividido pelo total de candidatos de cada tipo) foram de 39% dos candidatos negros, 44% dos herdeiros não negros e 22% dos não negros e não herdeiros.

14. A quinta faculdade não dispunha de dados sobre a coorte de 1951. Mostramos apenas o escore médio no SAT de todos os estudantes de 1951, pois, na época, pouquíssimos alunos provenientes das minorias a freqüentavam, e a identificação dos estudantes por raça/etnia nos registros institucionais era muito irregular.
15. É difícil imaginar qualquer política de admissão que de fato fosse perfeitamente "neutra em termos raciais". A raça está associada a tantos aspectos da vida, nos Estados Unidos, que praticamente qualquer outro atributo dos candidatos – escores no SAT, escola freqüentada no curso secundário, ocupação e grau de instrução dos pais – tem, por assim dizer, um componente racial. Usamos a expressão "racialmente neutra" no sentido de um presumível desconhecimento da raça do candidato por ocasião da solicitação de ingresso na faculdade, mantendo-se inalteradas todas as demais características.
16. Essa abordagem poderia ser aprimorada, construindo-se um modelo de regressão logística que previsse a admissão dos candidatos brancos, com base em variáveis como os escores no SAT e a colocação na turma durante o curso secundário, e depois prevenindo a admissão de alunos negros mediante o uso desse modelo. Fizemos algumas experiências com essa abordagem mais complexa (que foi usada por Wightman [1997], por exemplo, no estudo que ela conduziu sobre a admissão a faculdades de direito), porém outras variáveis, inclusive as notas no curso secundário, só nos foram acessíveis com respeito a parte de nossa amostra. Seja como for, os resultados de nossos experimentos foram qualitativamente similares aos obtidos por meio da abordagem mais simples que aqui descrevemos.
17. Esta abordagem simplificada não leva em conta o modo como a alteração das probabilidades de admissão de qualquer grupo de candidatos (mantendo-se inalteradas as demais condições) acarretaria mudanças não pretendidas no tamanho das turmas. Aplicar as probabilidades de admissão dos brancos aos candidatos negros e conservar as mesmas probabilidades para os candidatos brancos causaria uma redução do número total de matriculandos, porque as probabilidades dos brancos são inferiores às dos negros. Nesse caso, a correção desse efeito (e a manutenção do tamanho atual das turmas) aumentaria em cerca de 5% as probabilidades de admissão de candidatos brancos e negros (de 25% para pouco mais de 26% entre os brancos, e de 13% para 13,6% entre os negros).
- 17a. Com base em dados obtidos da Universidade da Califórnia em Berkeley, 1º de abril de 1998 (Public Affairs Office). É raro os cientistas sociais terem a oportunidade de comparar cálculos hipotéticos com um verdadeiro "experimento natural", conduzido independentemente e em data *posterior* à feitura dos cálculos hipotéticos.
18. Embora só tivéssemos os registros completos de admissão de cinco instituições, dispomos de dados sobre o "rendimento" das candidaturas de brancos e negros em dezessete faculdades e universidades. Apenas em uma delas o rendimento dos candidatos negros foi tão alto quanto o dos brancos. Atribuindo peso 1 a cada instituição, constatamos

- que a defasagem média entre brancos e negros quanto ao rendimento, nas cinco escolas em relação às quais dispomos de dados mais detalhados, corresponde a 14 pontos; nas outras doze instituições, equivale a 11 pontos.
19. Como observou Michael McPherson (comunicação pessoal), a validade dessa abordagem depende de pressupostos referentes aos padrões de candidatura de negros e brancos. Usando informações obtidas dos levantamentos do G&EP sobre os matriculandos de 1989, estudamos em detalhe o número de pedidos de admissão submetidos por matriculandos brancos e negros nas escolas do G&EP (ver no Apêndice B uma explicação mais detalhada dessa análise). Embora haja algumas pequenas diferenças quando os dados são decompostos de acordo com os escores no SAT, o status sócio-econômico e a seletividade da instituição que o aluno passa finalmente a freqüentar, nenhuma dessas diferenças é suficientemente grande para ter muito peso. Grosso modo, negros e brancos submeteram essencialmente o mesmo número de pedidos de admissão a outras escolas que não as finalmente freqüentadas pelos candidatos. Além disso, os padrões negros e brancos de solicitações de ingresso concomitantes (e de decisões concomitantes de admissão), conforme o tipo de escola, revelaram-se muito parecidos. Será que esses padrões de candidatura persistiriam num meio racialmente neutro? É claro que a passagem para um processo de admissão racialmente neutro poderia afetar o número de candidatos negros (como será discutido mais adiante, neste capítulo). A probabilidade reduzida de conseguir a admissão poderia desestimular alguns candidatos negros potenciais de se candidatarem a qualquer das escolas altamente seletivas. Tais efeitos poderiam levar a novas reduções no número de negros matriculados.
- Provavelmente, a melhor maneira de encarar o rendimento dos brancos é vê-lo como um teto do rendimento provável dos negros. Nas instituições seletivas de alto custo, o rendimento dos brancos parece tender a continuar maior que o dos negros, por duas razões: (1) pelo apego mais profundo de alguns estudantes brancos a determinadas instituições e conjuntos de instituições, em função de histórias familiares mais longas de freqüência a certos tipos de escolas e da maior probabilidade de eles serem "herdeiros"; e (2) pelos maiores recursos financeiros do estudante branco típico, que, em geral, tem mais liberdade para aceitar ofertas de admissão de instituições dispendiosas ou distantes de casa.
20. Universidade da Califórnia em Berkeley, 1º de abril de 1998 (Public Affairs Office).
21. Kane (no prelo). Um comentarista do manuscrito deste livro sugeriu uma analogia provocante com as cotas de importação de açúcar: para o número restrito de produtores nacionais de açúcar, o benefício é substancial, ao passo que, para os consumidores, que existem em número muito maior, o custo, sob a forma de preços mais elevados, é tão insignificante que chega a ser essencialmente invisível. Mas a natureza difusa desse custo para a massa de consumidores, como observou nosso comentarista, não deve levar-nos a apoiar as cotas de açúcar. Isso é absolutamente correto. No caso das admissões universitárias sensíveis à raça, entretanto, a referência de Kane ao estacionamento reservado aos deficientes físicos leva-nos para a direção oposta. Ou seja, enquanto o

- grande grupo de pessoas prejudicadas pelas cotas de açúcar talvez não se faça ouvir, por ser muito pequeno o efeito pessoal exercido em cada uma delas, os candidatos qualificados e predominantemente brancos cujas oportunidades têm uma melhora marginal, em função da neutralidade quanto à raça, tendem a exagerar, e não a subestimar, os efeitos que a política sensível à raça exerce neles – porque cada um pode sentir-se confiante, ou até exageradamente confiante, em que conseguiria “a vaga reservada para os deficientes físicos”, se as normas de admissão sensíveis à raça fosse eliminadas. Nossa posição não é que os beneficiários-alvo, ou o grupo mais difuso prejudicado pela existência desse benefício, tenham intrinsecamente um valor maior. *O que estamos dizendo, antes, é apenas que é importante avaliar com exatidão as conseqüências prováveis das políticas alternativas.* Enquanto a massa de consumidores de açúcar pode subestimar os efeitos prováveis das cotas de importação sobre ela, ou ignorá-los por completo, os ansiosos candidatos às vagas das faculdades e universidades academicamente seletivas estão, para dizer o mínimo, excepcionalmente atentos aos efeitos da política de admissão sensível à raça em suas probabilidades de aceitação em suas instituições preferidas. Seu alto nível de conscientização é, em parte, uma conseqüência compreensível do fato de as decisões sobre a admissão terem enorme importância para eles.
22. Dados fornecidos por Linda Wightman em correspondência pessoal. A orientação do foco para as notas obtidas no bacharelado, em vez dos escores de teste, produziu resultados muito similares.
 23. Na turma que ingressou em 1997, a Boalt Hall matriculou um aluno negro e quatorze hispânicos, em contraste com 48 estudantes negros e hispânicos no ano anterior. A matrícula de negros na faculdade de direito da UCLA [Universidade da Califórnia em Los Angeles] teve uma queda de 50% (Morris, 1997, p. 80). A faculdade de direito da Universidade do Texas matriculou 4 estudantes negros, em contraste com 31 no ano anterior (Lederman *et al.*, 1997, p. A32). Uma reportagem mais recente do *New York Times* (Bruni, 2 de maio de 1998, p. A1) sugeriu que o advento de políticas de admissão racialmente neutras, no nível da graduação, levou alguns estudantes e administradores africano-americanos de Berkeley a reduzir seus esforços de recrutar os candidatos negros de destaque aos quais foram oferecidas vagas na coorte de ingresso de 1998 – e até a sugerir que eles considerassem sua ida para Stanford. Dana Inman, diretor de um programa de recrutamento de negros em Berkeley, teria declarado: “Dissemos a eles [os estudantes em potencial] que o ambiente é muito hostil e que não somos bem-vindos aqui. (...) Não fizemos pressão para que eles viessem para a Cal [Universidade da Califórnia].” Só o tempo dirá que efeito essas mudanças visíveis de atitude, justificadas ou injustificadas, terão no rendimento.
 24. Além disso, os próprios processos de admissão vêm mudando. Há indícios de que os programas de decisão precoce e ação precoce estão-se tornando cada vez mais comuns – e cada vez mais importantes, se medidos pela percentagem das turmas de ingresso

- admitida através deles. Isso é importante para a questão da raça e da admissão, porque os brancos aparecem em número desproporcionalmente grande nesses programas de admissão precoce (em grande parte, por costumarem dispor de mais informações sobre determinadas escolas e sobre o processo de candidatura), e porque a probabilidade de admissão dos candidatos aumenta quando se pleiteiam uma ação ou uma decisão precoces. Ver Avery, Fairbanks e Zeckhauser, 1997. Em suma, a maior ênfase nessas modalidades de admissão favorece os candidatos brancos e, mantida a igualdade das demais condições, tenderia a aumentar o número relativo de estudantes brancos aceitos. Essa “vantagem da informação” nos faz lembrar que é uma supersimplificação pensar que o processo de admissão seria, de algum modo, perfeitamente “neutro quanto à raça”, se não se utilizassem normas explicitamente sensíveis a ela.
25. Wightman (1997, p. 28) registrou um resultado muito parecido nas faculdades de direito. Usando essencialmente a mesma abordagem utilizada aqui, ela estimou que a adoção de uma política racialmente neutra na admissão às faculdades de direito reduziria a cota de matrícula dos negros a um nível aproximadamente igual ao que prevaleceu em 1965. Cross e Slater (1997) também discutiram os efeitos sistêmicos das normas de admissão desconhecidas da raça em cursos de graduação, faculdades de direito e faculdades de medicina seletivas.
 26. Ver no Prefácio e no Apêndice A a discussão que relaciona as características das escolas do G&EP com o universo mais amplo das faculdades e universidades academicamente seletivas.
 27. Na verdade, essa metodologia (explicada em detalhe no Apêndice B) examina os efeitos conjuntos das decisões de candidatura, admissão e matrícula. Podemos ilustrar o método, citando os dados referentes a um intervalo do SAT e a uma categoria de escolas. No âmbito nacional, entre os alunos submetidos ao teste, houve 59.314 brancos e 1.536 negros que obtiveram escores entre 600 e 700 no SAT verbal (a razão de negros para brancos foi de 0,026). Nas instituições do G&EP de SEL-1, houve 3.435 matriculandos brancos com escores nessa faixa no SAT verbal. Multiplicando a proporção entre alunos testados negros e brancos pelo número efetivo de matriculandos brancos, temos uma estimativa do número de negros, nessa faixa do SAT, que teriam sido matriculados nas escolas de SEL-1, na vigência de uma política racialmente neutra: essa estimativa, no grupo de escolas de SEL-1 do G&EP, corresponde a 89. Podemos comparar esse número com o número real de matriculandos negros nesse intervalo do SAT, que foi de 229.
 28. Esses resultados baseiam-se na simulação que usou o SAT verbal. Uma simulação paralela, usando o SAT matemático (descrita no Apêndice B), produziu declínios ainda mais dramáticos na matrícula projetada de alunos negros. Por exemplo, nas escolas de SEL-1, a parcela hipotética seria de 1,6%, em vez de 2,1%.
 29. Nossa análise das decisões concernentes à matrícula mostra que parcelas altíssimas dos estudantes negros e brancos optaram por freqüentar as instituições mais seletivas que os aceitaram. Isso se verificou com 90% dos respondentes brancos do

- levantamento do G&EP e com 89% dos respondentes negros.
30. Herrnstein e Murray, 1994, p. 476; D'Souza, 1991, p. 252; O'Sullivan, 1998, p. 41.
 31. Naturalmente, não temos como saber que candidatos específicos, num dado intervalo do SAT, seriam conservados ou rejeitados, mas podemos estimar o número de candidatos em cada faixa do SAT que seria incluído em cada um desses dois grupos.
 32. A preferência pelos atletas afeta esses resultados, pelo menos num nível modesto. Numa das instituições mais seletivas de nosso conjunto, pudemos retirar da análise todos os atletas recrutados; o efeito foi aumentar modestamente a diferença dos escores dos estudantes negros no SAT, antes e depois da imposição de uma norma racialmente neutra. (Isso resultou de eliminarmos dos dados alguns estudantes brancos com escores relativamente baixos no SAT.) Entretanto, as diferenças resultantes nos escores médios no SAT foram muito pequenas; o efeito do recrutamento de atletas não determina o padrão geral desses resultados.
 33. Wightman, op. cit., 1997.
 34. Dugan, Baydar, Grady e Johnson, 1996.
 35. Cross e Slater, 1997, p. 16. Uma análise das admissões na faculdade de medicina da Universidade da Califórnia, em Davis (Davidson e Lewis, 1997), constatou que o programa especial de admissão dessa faculdade havia surtido "efeitos poderosos sobre a diversidade da população estudantil" (p. 1153). Os estudantes provenientes de minorias somaram 43% dos "alunos sujeitos a consideração especial" e a NMP dessa categoria foi de 3,1, comparada a 3,5 na população de controle, composta de estudantes admitidos de acordo com as normas habituais. Os escores da população "sujeita a consideração especial" no Teste de Admissão às Faculdades de Medicina (MCAT) [*Medical College Admission Test*] também foram significativamente inferiores.
 36. A exposição mais completa da tese em defesa da ação afirmativa baseada na classe encontra-se em Kahlenberg, 1996.
 37. Kane (a ser publicado).
 38. Idem. Kane utilizou dados do Estudo Longitudinal sobre a Educação Nacional (ELEN). As famílias de baixa renda foram definidas como as que percebem renda igual ou inferior a 20 mil dólares anuais.
 39. A percentagem de candidatos negros vindos de famílias em que nenhum dos genitores tinha o bacharelado foi expressivamente superior à percentagem comparável de candidatos brancos, mas, como o total de candidatos brancos era muito maior, o número absoluto de candidatos brancos provenientes de famílias sem bacharelado foi maior. Esse é o mesmo padrão que Kane observou nos dados de âmbito nacional.
 40. Nosso grupo de baixo status sócio-econômico compôs-se de matriculandos vindos de famílias em que nenhum dos genitores concluiu um curso de graduação e em que a

- renda familiar era inferior a 22 mil dólares anuais; o grupo de alto status sócio-econômico compôs-se dos que vinham de famílias em que pelo menos um dos genitores se formara na graduação e em que a renda familiar era superior a 70 mil dólares anuais; o grupo de status sócio-econômico médio foi formado por todos os demais. Reunindo dados dos questionários de levantamento do Serviço de Testes Educacionais, do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais e do G&EP, pudemos distribuir nessas três categorias 84% do total de matriculandos do G&EP em 1989. Calculamos também as percentagens da população nacional (com base no recenseamento de 1990) em cada categoria, limitando a análise aos que se encontravam no mesmo grupo etário geral dos pais dos matriculandos de 1989. Como mostra a Tabela B.2 do Apêndice B, as percentagens da população nacional em cada uma das três categorias de SSE, em 1990, corresponderam a 28% (baixo SSE), 64% (SSE médio) e 9% (alto SSE). Impusemos esse teste rigoroso à inclusão no grupo de alto SSE a fim de poder estabelecer distinções entre os matriculandos do G&EP. Se houvéssimos empregado um teste "mais fácil", suas condições teriam sido satisfeitas por um número tão grande de matriculandos brancos, que a variável do SSE (que empregamos noutros momentos da análise) teria perdido seu poder de discriminar entre os matriculandos do banco de dados G&EP.
41. Oliver e Shapiro, 1995.
 42. Já em 1969, Humphrey Doermann (1969), que foi diretor do setor de admissões do Harvard College entre 1961 e 1966, chamou atenção para a correlação elevada entre os escores de teste e a riqueza.

Resultados acadêmicos

O processo de admissão – emocionalmente exaustivo como é para os estudantes, seus familiares e os próprios encarregados desse trabalho¹ – acaba chegando ao fim. Os estudantes são aceitos, rejeitados ou colocados em listas de espera; fazem sua opção entre as instituições que os aceitam; reúnem seus pertences e partem para a universidade – deixando os pais, como disse uma mãe resignada, “a esvaziar os bolsos em prol da causa do ensino superior”. Todo um novo mundo de escolhas coloca-se à disposição. Alguns estudantes concentram-se, desde o primeiro dia, em preparar seus currículos para o processo seguinte de solicitação de matrícula, dali a quatro anos. Alguns comemoram a liberdade social que lhes é concedida, por estarem sozinhos pela primeira vez na vida, enquanto outros são atormentados pela saudade. Alguns se descobrem momentaneamente confusos, uma vez atingida sua tão esperada meta de ingressar na faculdade, e ficam inseguros quanto ao que almejar em seguida. Alguns entregam-se aos estudos, enquanto outros sentem-se simplesmente perdidos. O processo de admissão – com o “sim” ou “não” que o conclui – não tarda a ser percebido como tendo sido um começo, e não um fim.

Talvez a única coisa que todos têm em comum é o fato de serem estudantes. Todos receberão notas. Com o tempo, se continuarem matriculados, todos escolherão uma disciplina de eleição. Alguns partirão cheios de arrependimentos (“Eu era jovem e idiota”, disse um respondente do levantamento Graduação e Experiência Posterior), enquanto outros não levarão pesar algum (“Eu simplesmente achava cada dia na faculdade melhor do que o anterior”, disse outro). Independentemente do que a faculdade lhes ensine sobre eles mesmos ou sobre a vida, e não importa o que eles façam depois da formatura,

suas experiências como estudantes constituem o primeiro testemunho sobre a eficácia do processo de admissão.

Algumas instituições têm procurado avaliar o processo de admissão através do exame sistemático de como vários grupos de alunos se saíram na universidade, mas muitas não dispõem de tempo nem de recursos para conduzir tais estudos. Além disso, é muito difícil obter resultados confiáveis estudando uma única instituição. O número reduzido dos alunos que ingressam numa faculdade em determinado ano torna arriscado tirar conclusões pela comparação de subgrupos específicos. Como os alunos dos cursos de graduação vêm de um leque variado de origens e fazem suas opções numa ampla gama de cadeiras (que incluem departamentos com filosofias muito distintas de atribuição de notas), é difícil saber por que diferentes alunos têm o aproveitamento que têm. Essas dificuldades são agravadas quando se estudam as experiências dos estudantes vindos das minorias, já que eles costumam somar um número pequeno demais, numa dada turma, para permitir algo além de conclusões calcadas em impressões. Embora seja possível traçar alguns padrões gerais (agora se publicam rotineiramente os índices globais de diplomação), é difícil fazer análises mais apuradas numa população tão pequena.

Apesar de só nos ter sido possível examinar as probabilidades de admissão de subgrupos de candidatos a cinco das faculdades e universidades do banco de dados G&EP, pudemos analisar o desempenho acadêmico de mais de 32 mil estudantes que iniciaram seus cursos nas 28 escolas do G&EP em 1989, bem como os caminhos percorridos por outros 30 mil que começaram a faculdade no outono de 1976. Esses grupos incluíram mais de 2.300 estudantes negros que ingressaram nessas faculdades no outono de 1989, bem como outros 1.800 da coorte de ingresso de 1976.

Como se saíram esses estudantes negros, inclusive o número respeitável dos que teriam sido "retrospectivamente rejeitados", na vigência de normas neutras em relação à raça? Que proporção dos matriculandos negros se formou? Como se compararam seus índi-

ces de diplomação com os de seus colegas brancos, e com os dos matriculandos negros e brancos em âmbito nacional? Em que disciplinas eles se formaram? Como foi seu desempenho acadêmico, tanto em termos de notas quanto em termos do desempenho que se poderia ter previsto com base em seus escores de teste e noutras características? Estas não são, em absoluto, as únicas perguntas que devemos formular ao aquilatar o valor de quatro anos de faculdade. Ainda assim, poucos discordariam de que a obtenção de um diploma, o aprofundamento dos conhecimentos em determinada área, o recebimento de notas pelo menos razoavelmente boas e (embora isso seja o mais difícil de medir) a realização do próprio potencial são os primeiros resultados pelos quais se deve julgar a política de admissão das faculdades e universidades academicamente seletivas.

Índices de diplomação

A advertência mais comum que os pais fazem a seus filhos em idade universitária é: Forme-se! As histórias sobre atletas destacados, que têm que decidir entre concluir os estudos ou aceitar ofertas lucrativas para entrar em equipes esportivas profissionais, freqüentemente incluem comentários tocantes sobre promessas feitas aos pais ou avós no sentido de que, houvesse o que houvesse, eles terminariam a faculdade. Sem dúvida, a preocupação com a obtenção do diploma é sentida pelo menos com a mesma intensidade – embora esta seja menos divulgada – entre os não atletas e suas famílias. Qualquer pessoa que tenha conversado com mães e pais de alunos que pensam em trancar temporariamente a matrícula sabe quão ansiosos ficam esses pais, muitas vezes, com a idéia de que seus filhos nunca mais retornem para obter seus diplomas.

Tais sentimentos enraízam-se na maneira como o senso comum entende as vantagens associadas ao fato de se ter uma formação superior. Os economistas corroboram a sensatez dessas impressões, ao observar repetidamente que a conclusão de uma dada etapa da formação educacional confere maior valor econômico até mesmo a pesso-

as de histórico acadêmico muito modesto. Às vezes se dá a isso o nome de “efeito do ‘canudo’”.²

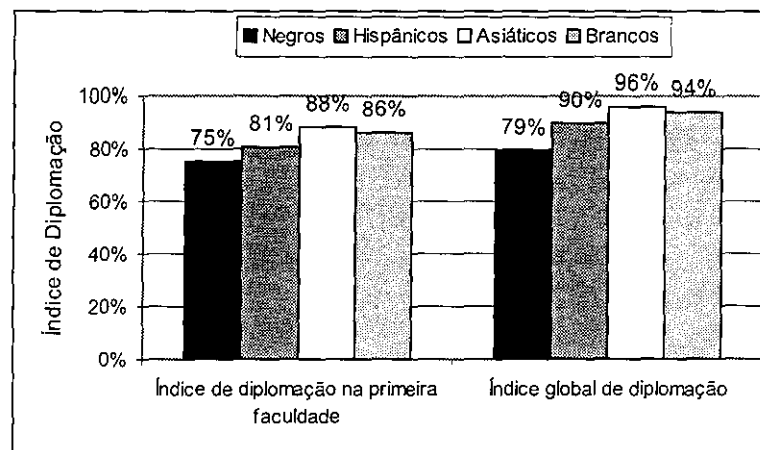
Antes de ir adiante, devemos enfatizar um aspecto fundamental dos índices de diplomação que, vez por outra, passa despercebido. A maioria dos estudantes que não chegam a se formar não abandona a faculdade por não conseguir cumprir os requisitos acadêmicos. Eles saem por muitas outras razões. Com frequência, a incapacidade de realizar o trabalho acadêmico é muito menos importante do que a perda da motivação, a insatisfação com a vida no campus, a mudança de interesse em termos da carreira, os problemas familiares, as dificuldades financeiras e os problemas de saúde. É necessária uma investigação muito mais sistemática das razões que levam à evasão estudantil, a fim de que possamos compreender melhor o que os ingleses chamam de “desperdício” (embora nem sempre se trate de uma perda, já que alguns alunos não deveriam mesmo formar-se, e talvez nem sequer devessem ter entrado na faculdade). Os tipos habituais de “entrevistas de desligamento” não tendem a revelar a totalidade da história. Alguns estudantes relutam em fornecer a verdadeira razão para sua saída e podem nem estar inteiramente seguros de seus próprios motivos para deixar a faculdade.³

Índices globais de diplomação

O índice global de diplomação dos matriculandos negros de 1989 nas escolas do G&EP foi muito alto, a julgar por qualquer padrão: 75% desses estudantes diplomaram-se nas universidades em que ingressaram originalmente, seis anos depois de sua matrícula. Usando dados de levantamento, estimamos que pelo menos outros 4% tenham-se transferido e se graduado em outras universidades dentro desse mesmo prazo, o que eleva o índice global de diplomação em 6 anos para 79% (Apêndice D, Tabela D.3.1). Sem dúvida, um número ainda maior se formará em anos posteriores.⁴ Os índices de diplomação dos brancos nas escolas do G&EP foram ainda mais altos, assim como o foram os dos asiático-americanos (que obtiveram o índice mais alto de todos os grupos). Os

estudantes hispânicos das escolas do G&EP obtiveram índices de diplomação superiores aos dos matriculandos negros, mas inferiores aos dos brancos e asiático-americanos (Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1. Índices de Diplomação Global e na Primeira Instituição, de acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: O “Índice de diplomação na primeira faculdade” considera formados apenas os estudantes que se graduaram em até seis anos na mesma instituição em que se matricularam como calouros. O “Índice global de diplomação” inclui também os que se transferiram da primeira faculdade e se formaram em outro lugar. Ver uma definição mais completa no Apêndice B.

As informações sobre os índices de diplomação nos cursos de formação em profissões liberais são mais restritas, mas os padrões parecem semelhantes aos observados nos cursos de graduação de faculdades seletivas. Segundo dados que nos foram fornecidos por membros da diretoria da Associação de Faculdades Norte-americanas de Medicina, 87% dos estudantes vindos de minorias “sub-representadas” (negros, hispânicos e índios) e matriculados em 1988 diplomaram-se seis anos depois, comparados a 93% de seus colegas brancos. Entre os que ingressaram nas 163 faculdades de direito aprovadas pela ABA e concordaram em participar do Estudo do LSAC sobre a Aprovação para a Ordem dos Advogados, 78% dos alunos negros e 88% dos hispânicos se formaram, comparados a 90% dos

brancos e 89% dos asiático-americanos. Um cálculo separado dos índices de diplomação em trinta das faculdades de direito mais seletivas revelou que 91% dos negros e 90% dos hispânicos se diplomaram.⁵

Os indicadores nacionais ajudam-nos a situar os índices de diplomação no G&EP. Nessas 28 instituições academicamente seletivas, os índices de todos os grupos raciais/étnicos foram excepcionalmente altos, se comparados à norma do ensino superior norte-americano. Por mais curioso que pareça, a Associação Interuniversitária Nacional de Atletismo [National Collegiate Athletic Association (NCAA)] é a principal fonte de dados sobre os índices de diplomação de todos os estudantes. Ela publicou números comparativos que mostram quantos estudantes em regime de horário integral, matriculados em todas as 305 universidades da Divisão I em 1989, receberam em seis anos o grau de bacharel nas escolas em que ingressaram originalmente. O contraste com os índices de diplomação do G&EP é drástico. Nas escolas da Divisão I, 59% do total de matriculandos brancos e apenas 40% do total de matriculandos negros formaram-se nesse prazo nas faculdades em que ingressaram originalmente.⁶

Embora a defasagem seja menor nas instituições do G&EP do que nas universidades da Divisão I, os estudantes negros têm menos probabilidade do que os brancos de se formar em toda sorte de instituições de ensino. Há muitas razões para essas diferenças generalizadas. Como indicam os dados sobre os escores de testes, os estudantes provenientes das minorias, considerados como um grupo, têm credenciais acadêmicas pré-universitárias inferiores às dos alunos brancos. Os outros fatores implicados incluem recursos financeiros mais limitados, meio familiar menos propício a grandes realizações educacionais e uma variedade de dificuldades de adaptação a campus predominantemente brancos.⁷

Essas mesmas forças atuam nas escolas do G&EP. Contudo, acham-se presentes de uma forma atenuada, o que possivelmente ajuda a explicar porque os índices de diplomação dos negros são muito mais altos nessas instituições e porque a diferença entre negros e brancos nesses índices é muito menor. Os matriculandos negros das escolas do G&EP

tendem a apresentar escores muito mais altos no SAT do que os alunos negros da graduação em geral (os escores dos estudantes negros das escolas do G&EP concentram-se na extrema direita da distribuição nacional dos negros submetidos a esse teste). Eles também tendem a ser auto-selecionados – e selecionados pelos departamentos de admissão – com base em outros critérios menos mensuráveis, que se presume terem efeitos positivos nos índices de diplomação. Por exemplo, muitos deles podem ter uma intensa motivação para competir e lograr êxito em meios acadêmicos que representem um desafio. Além disso, embora os estudantes negros em geral provenham de origens decididamente mais pobres do que seus colegas brancos, os alunos negros das instituições seletivas tendem a provir de famílias um pouco mais abastadas e instruídas do que os estudantes negros em geral. Os estudantes que vêm de famílias desse tipo, independentemente da raça, têm maior probabilidade de se formar do que outros.

Além disso, as instituições que são seletivas em sua política de admissão costumam dispor de mais recursos financeiros do que outras faculdades e universidades. Os programas relativamente generosos de ajuda financeira das instituições do G&EP podem ser de especial importância para facultar aos estudantes negros a permanência na escola até a formatura. Muitas vezes, essas escolas também estão aptas a oferecer maior atenção pessoal, orientação, apoio e outros recursos do que os disponibilizados por instituições com verbas menos fartas. Entre esses “outros recursos” está um grande número de colegas de classe de excelente aproveitamento, que contribuem para criar um clima em que a diplomação é “o esperável”. Um tema comum entre os matriculandos negros entrevistados durante este estudo foi que frequentar escolas do G&EP teve um efeito dramático no que eles se julgavam capazes de realizar e naquilo a que aspiravam.

Seja qual for a importância relativa desses e de outros fatores, uma conclusão clara emerge: julgados pelos padrões nacionais, os matriculandos negros de 1989 nas faculdades e universidades do G&EP diplomaram-se em larga maioria.

Interseção dos escores dos estudantes no SAT com a seletividade das instituições de ensino: a hipótese da “adequação”

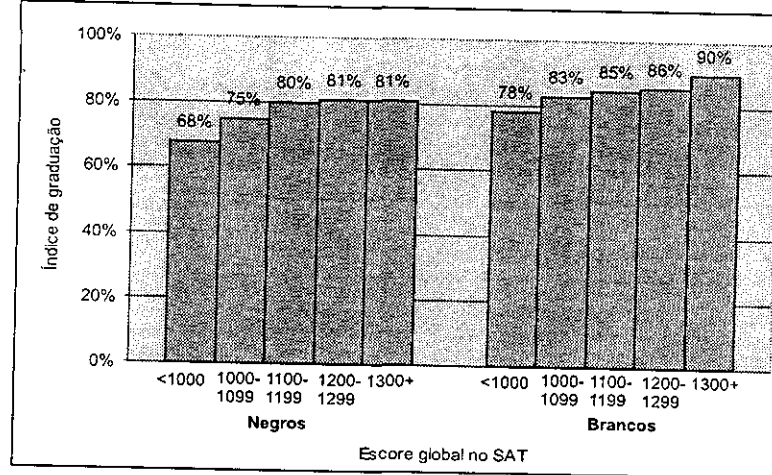
Voltemo-nos agora para uma análise mais intensiva dos fatores relacionados com os índices de diplomação no universo do G&EP. Como tem havido muitas discussões sobre o uso dos escores no SAT no processo de admissão, bem como um debate vigoroso sobre seu poder preditivo,⁸ é importante sabermos como os escores obtidos no SAT pelos matriculandos do G&EP afetaram suas probabilidade de se diplomar. Estarão os escores no SAT correlacionados com os índices de diplomação nesse universo restrito de indivíduos altamente selecionados?⁹ Em caso afirmativo, será que essa relação é idêntica nos grupos de matriculandos negros e brancos? Para fornecer ao menos respostas aproximadas a essas perguntas, comparamos cinco grupos de matriculandos do G&EP em 1989, classificados por seus escores globais no SAT verbal e matemático: abaixo de 1.000, 1.000-1.099, 1.100-1.199, 1.200-1.299 e 1.300 ou mais.

Tanto entre matriculandos negros quanto brancos, a associação simples entre os escores estudantis no SAT e os índices de diplomação é, pelo menos, levemente positiva. Quanto mais alto o escore global do aluno no SAT, maior a probabilidade de ele se formar na primeira instituição escolhida (Gráfico 3.2). O maior aumento, para matriculandos brancos e negros, ocorre entre o intervalo mais baixo do SAT e o intervalo imediatamente acima; ao chegarmos aos intervalos de 1.100 ou mais, a relação entre os escores no SAT e os índices de diplomação se estabiliza, especialmente entre os matriculandos negros.

Esse gráfico também mostra que os índices de diplomação dos negros são inferiores aos dos brancos em todos os intervalos do SAT. A inferência óbvia é que os escores no SAT não são, de maneira alguma, o único determinante da diferença de índices de diplomação entre matriculandos brancos e negros. Claramente, há outras coisas acontecendo. Alguns críticos da admissão sensível à raça afirmaram que a razão subjacente dos índices de diplomação mais baixos dos negros encontra-se na disparidade entre o preparo desses estudantes e os níveis

acadêmicos das instituições em que eles são aceitos. Os estudantes negros terão maior probabilidade de se diplomar, segundo essa tese, se ingressarem em escolas em que seus escores no SAT se equipararem ao perfil de escores de teste da instituição, em vez de “buscarem um padrão alto demais” e ingressarem em escolas em que a maioria de seus colegas de classe tenha escores de teste mais altos. O banco de dados G&EP permite uma testagem clara dessa hipótese da “adequação”.

Gráfico 3.2. Índices de Diplomação, Conforme os Escores Globais no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.

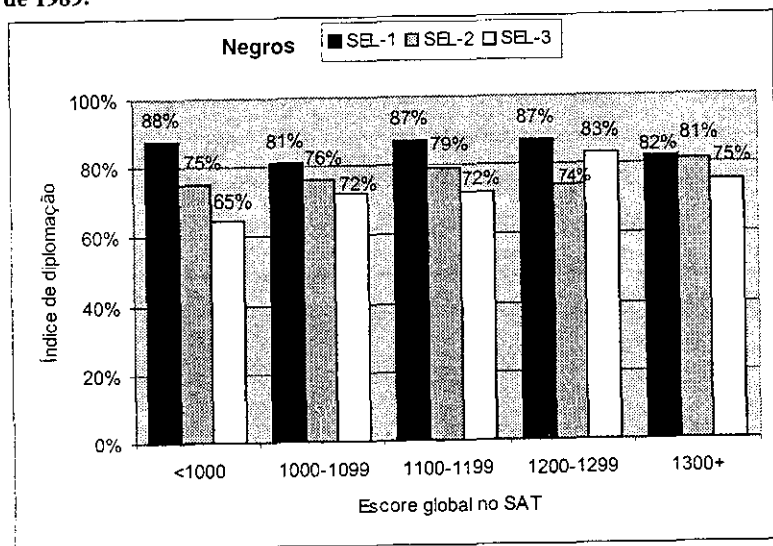


Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Os índices de diplomação referem-se à diplomação em seis anos na primeira instituição escolhida, como definidos nas notas do Gráfico 3.1.

Embora todas as instituições do G&EP sejam academicamente seletivas e atraíam excelentes alunos, algumas são mais seletivas do que outras. Para determinar de que modo o grau de seletividade de uma instituição do G&EP afeta os índices de diplomação de seus alunos, utilizamos três categorias de “seletividade”, baseadas na média dos escores de testes dos matriculandos de cada escola. Como foi assinalado no capítulo anterior, nas escolas de SEL-1, o escore médio global obtido no SAT pela coorte de ingresso de 1989 foi de pelo menos 1.300; nas escolas de SEL-2, ficou entre 1.150 e 1.299; e nas escolas de SEL-3, ficou abaixo de 1.150.¹⁰

Gráfico 3.3. Índices de Diplomação dos Estudantes Negros, Conforme os Escores Globais no SAT e a Seletividade Institucional; Coorte de Ingresso de 1989.



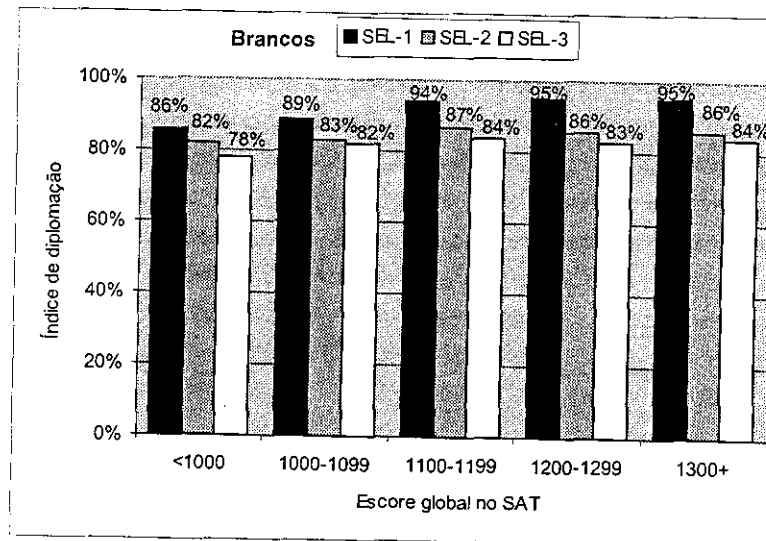
Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os índices de diplomação referem-se à diplomação em seis anos na primeira instituição escolhida, como definidos nas notas do Gráfico 3.1. "SEL-1", "SEL-2" e "SEL-3" indicam as instituições em que a média conjunta dos escores no SAT foi de 1.300 ou mais, 1.150 a 1.299 e abaixo de 1.150, respectivamente.

Os dados sobre os escores de teste dos estudantes, a seletividade institucional e os índices de diplomação foram combinados nos Gráficos 3.3 e 3.4 (e apresentados com maiores detalhes no Apêndice D, Tabela D.3.3). Eles não corroboram a hipótese da "adequação". Na verdade, mostram que até os estudantes negros situados na faixa mais baixa do SAT (os que obtiveram escores globais abaixo de 1.000) formaram-se num índice *mais elevado*, quanto mais seletiva foi a instituição que frequentaram. O menor índice de diplomação desses estudantes ocorreu nas escolas de SEL-3, onde havia o maior número de alunos com escores no SAT semelhantes aos deles.¹¹ O mesmo padrão se aplica aos estudantes negros cujos escores no SAT ficaram nas faixas de 1.000-1.099 e 1.100-1.199. Os escores de testes desses estudantes foram os que mais se aproximaram dos perfis de escores das escolas de SEL-3 (onde a média

no SAT de toda a coorte de ingresso ficou abaixo de 1.150). Mas, nesses intervalos do SAT, os estudantes negros que frequentaram escolas de SEL-1 ou SEL-2 (nas quais todos os escores médios ficaram acima de 1.150 e, na maioria dos casos, muito acima de 1.150) formaram-se com um índice de diplomação mais alto do que os alunos negros que foram para escolas cujos perfis de escore de teste "adequavam-se" melhor, em termos estatísticos, a seus escores no SAT.

Gráfico 3.4. Índices de Diplomação dos Estudantes Brancos, Conforme os Escores Globais no SAT e a Seletividade Institucional; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Ver as notas do Gráfico 3.3.

Como se saíram os estudantes brancos com escores globais no SAT nessas mesmas faixas, ao frequentarem instituições com escores médios no SAT superiores aos deles? Seus índices de diplomação coadunaram-se com a hipótese da "adequação"? Mais uma vez, a resposta é negativa, embora os padrões sejam menos dramáticos. Nas instituições de SEL-1, os estudantes brancos com escores relativamente baixos no SAT tiveram índices mais altos de diplomação do que os estudantes com escores similares que frequentaram escolas de SEL-2 ou SEL-3 (Gráfico 3.4).

A conclusão geral é clara: os índices de diplomação de todos os estudantes do G&EP, independentemente dos escores no SAT ou da raça, foram mais altos nas escolas de SEL-1 e, em seguida, nas de SEL-2. Os matriculandos negros e brancos de todos os intervalos do SAT que freqüentaram escolas de SEL-1 foram os de maior probabilidade de se diplomar. Portanto, os índices globais mais altos de diplomação alcançados por essas escolas não podem ser exclusivamente atribuídos a seu sucesso na admissão de estudantes com escores altos no SAT.

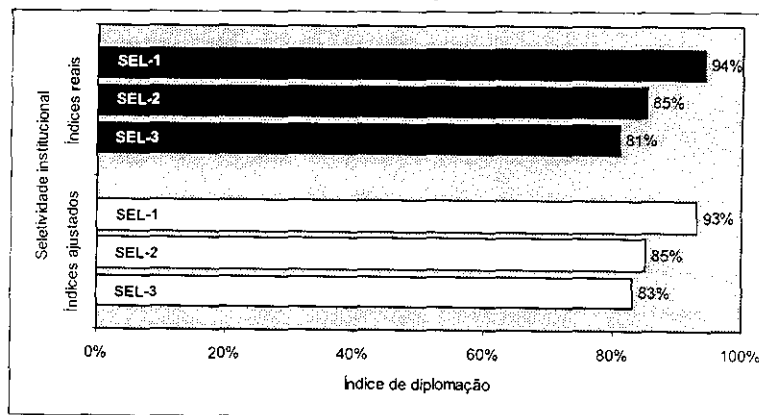
Depois de examinar a relação entre a seletividade institucional e os índices de diplomação, “controlando” pelas diferenças dos escores no SAT dessa maneira simples (classificando simultaneamente os estudantes pela seletividade da escola freqüentada e por seu próprio escore no SAT), apresentamos agora uma análise mais complexa – e mais completa –, que fez o controle por outras variáveis. Usando uma abordagem padrão de regressão múltipla (detalhadamente explicada no Apêndice B), pudemos estimar a variação dos índices de diplomação de acordo com a seletividade escolar, em “igualdade de condições dos demais fatores”.

A constatação central é que o efeito da seletividade escolar nos índices de diplomação persiste, depois de feito o controle por não só as diferenças nos escores do SAT, mas também por outros fatores. Em outras palavras, entre estudantes do mesmo gênero, com escores no SAT, notas no curso secundário e *status* sócio-econômico similares, os que freqüentaram as instituições mais seletivas tiveram índices de diplomação mais altos que os que cursaram escolas menos seletivas. Há muito pouca diferença entre os índices de diplomação reais (não ajustados) em cada nível de seletividade escolar e os índices de diplomação ajustados, obtidos mediante o controle pelas outras variáveis citadas (Gráfico 3.5).¹²

Há pelo menos três explicações possíveis para esses resultados. Primeiro, as instituições mais seletivas são as que têm a melhor oportunidade de “selecionar criteriosamente” os candidatos em cada categoria do SAT. Assim, os altos índices de diplomação de seus matriculandos situados nos intervalos inferiores do SAT talvez reflitam o sucesso com que essas escolas identificaram e matricularam estudantes com escores de

teste abaixo da média, mas dotados de outras qualidades que lhes conferiam uma excelente perspectiva de se diplomarem. A segunda explicação tem a ver com os recursos. Todas as escolas da categoria SEL-1 tendem a ser residenciais, ter um número relativamente pequeno de inscritos e dispor de doações e outros recursos financeiros em volume suficiente para custear turmas menores e ter mais serviços de apoio – e tudo isso são fatores que se espera que contribuam para um alto índice de diplomação. Em síntese, os mesmos fatores institucionais que separam todo o conjunto de escolas do banco de dados G&EP do grupo das faculdades e universidades da Divisão I da NCAA, que é muito mais numeroso, podem ser usados para distinguir os subgrupos das escolas do G&EP. Um veterano reitor universitário também sugeriu, como terceira explicação possível, que muitos estudantes dessas escolas altamente seletivas têm aguda consciência do valor da credencial proporcionada pela diplomação, bem como do investimento pesado que fazem para obtê-la, e por isso empenham maiores esforços na conclusão de seus estudos, sejam quais forem as dificuldades.

Gráfico 3.5. Índices de Diplomação Conforme a Seletividade Institucional. Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os índices ajustados foram calculados com o uso de um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.3.4, e Apêndice B). Os índices de diplomação referem-se à diplomação em seis anos na primeira instituição escolhida, como definidos nas notas do Gráfico 3.1. As categorias de seletividade institucional são as definidas nas notas do Gráfico 3.3.

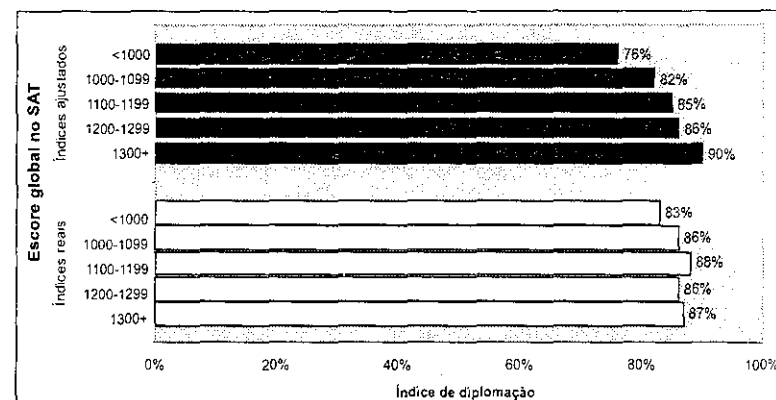
O índice de diplomação mais baixo dos estudantes negros, nas escolas de SEL-3, talvez se deva a uma combinação de fatores. Essa categoria de escolas inclui as quatro grandes universidades públicas do universo G&EP, e é possível que os efeitos inevitáveis do grande número de inscritos (um pouco menos de atenção pessoal e um risco maior de que alguns estudantes “sintam-se perdidos”) exerçam um impacto particularmente severo nos alunos negros com preparo acadêmico relativamente fraco, que têm de se adaptar a um meio educacional diferente.¹³ O tamanho relativo da população estudantil negra também pode ter importância: os índices de diplomação de negros foram mais baixos nas duas universidades públicas que tinham as menores percentagens de estudantes africano-americanos. Por último, a ajuda financeira baseada na necessidade talvez esteja menos prontamente disponível em algumas dessas instituições. Há necessidade de novas pesquisas para discriminar esses fatores interligados.¹⁴

Ao mesmo tempo, é importante manter a perspectiva: considerado o contexto nacional, o índice de diplomação de 68% dos estudantes negros na primeira instituição freqüentada, entre as escolas de SEL-3, foi altíssimo – não só para os negros, que se formaram nas escolas da Divisão I da NCAA com um índice médio de 40%, mas também para os brancos, cujo índice global de diplomação na Divisão I foi de apenas 59%. Do ponto de vista nacional, é inquietante que tantos estudantes – e especialmente estudantes negros – que ingressam em faculdades com cursos de quatro anos não cheguem a se diplomar. Felizmente, a conscientização desse problema tem aumentado e novas pesquisas (do tipo da que vem sendo realizada por Michael Nettles e seus colegas na Universidade de Michigan) poderão sugerir novas abordagens. Uma das grandes indagações é saber até que ponto os baixos índices nacionais de diplomação se devem à impossibilidade de os estudantes e suas famílias arcarem com o custo dos cursos superiores, e não a dificuldades acadêmicas ou a outros fatores.

Enquanto a seletividade escolar está fortemente associada aos índices de diplomação, mesmo depois de descontados os efeitos de outras variá-

veis, não se pode dizer o mesmo sobre os escores no SAT. A associação ligeiramente positiva que vimos antes entre esses escores e os índices de diplomação reduz-se drasticamente, quando se levam em conta a seletividade escolar e outros fatores. Feito o controle pela raça e pelo gênero, pelas notas no curso secundário, pela origem sócio-econômica dos estudantes e pela seletividade escolar, as diferenças entre os escores acima de 1.100 no SAT não fornecem nenhuma indicação sobre a probabilidade de um estudante vir a se formar (Gráfico 3.6). Abaixo de 1.100, as diferenças não ajustadas nos índices de diplomação conforme o intervalo no SAT diminuem substancialmente, ao fazermos o ajuste dos efeitos de outras variáveis. Em síntese, acima do limiar de 1.100, os escores no SAT desempenham um papel muito limitado na explicação das diferenças nos índices de diplomação. Eles ajudam a prever em que faculdades e universidades, dentro do universo G&EP, os alunos serão aceitos e se matricularão. Mas é praticamente só o que fazem. A faculdade ou universidade freqüentada é um indicador muito melhor da probabilidade de diplomação do que os escores dos alunos no SAT.

Gráfico 3.6. Índices de Diplomação Conforme o Escore Global no SAT, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

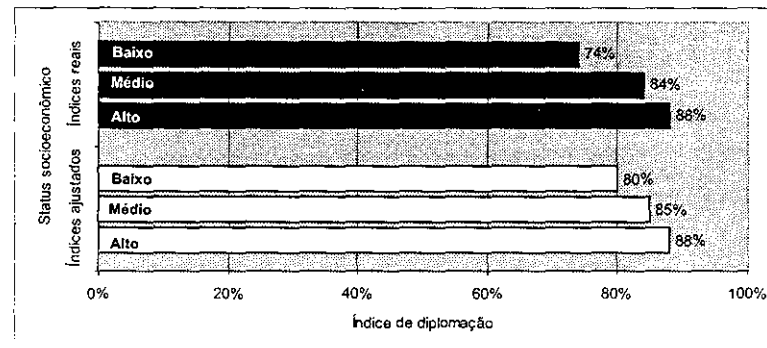
Notas: Os índices ajustados foram calculados usando-se um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.3.4, e Apêndice B). Os índices de diplomação referem-se à diplomação em seis anos na primeira instituição escolhida, como definidos nas notas do Gráfico 3.1.

A origem sócio-econômica é outro fator que influi nos índices de diplomação. Na população estudantil do G&EP, esses índices variam claramente de acordo com a situação familiar dos alunos de todos os grupos raciais (Gráfico 3.7). Os índices de diplomação na primeira instituição freqüentada variam entre 88% do total de estudantes da categoria sócio-econômica superior e 74% do total dos que se enquadram na categoria sócio-econômica mais baixa.¹⁵ Outras variáveis, inclusive os escores no SAT e as notas altas no curso secundário, correlacionam-se com o *status* sócio-econômico (SSE), e o ajuste por essas interações reduz, mas de modo algum elimina, a clara relação entre o SSE e os índices de diplomação. Enquanto a diferença não ajustada dos índices de diplomação do total de matriculandos, entre as categorias de alto e baixo SSE, é de 14 pontos percentuais (88% versus 74%), a diferença ajustada é de 8 pontos percentuais. Em outras palavras, se os matriculandos do banco de dados G&EP de baixo SSE se assemelhassem ao matriculando "médio" em todos os outros aspectos, ainda assim se poderia prever que eles teriam um índice de diplomação menor que os da categoria de SSE superior – mas a diferença se reduziria de uma defasagem real de 14 pontos percentuais para uma defasagem estimada de 8. O *status* sócio-econômico tem um efeito muito mais acentuado nos índices de diplomação dos estudantes negros do que nos do conjunto de todos os estudantes. Entre os matriculandos negros, a defasagem ajustada dos índices de diplomação entre alunos das categorias de alto e baixo *status* sócio-econômico foi estimada em 15 pontos percentuais.¹⁶

Vemos, portanto, os papéis respectivamente desempenhados pelo *status* sócio-econômico, pelos escores no SAT e pela seletividade escolar na determinação dos índices de diplomação dos matriculandos do G&EP que ingressaram na faculdade no outono de 1989. Levar em conta os efeitos dessas variáveis reduz a defasagem entre negros e brancos nos índices de diplomação, mas essa redução é inferior ao que se poderia esperar: controlando pelas demais variáveis, a defasagem se reduz de 11 pontos percentuais para uma cifra ajustada de 7 pontos (Gráfico 3.8). Suspeitamos que parte da explicação para o tamanho da

defasagem restante é que nossa abordagem das diferenças de *status* sócio-econômico foi insuficiente. A medida do *status* sócio-econômico que utilizamos foi rudimentar (não conseguindo, por exemplo, captar importantes diferenças na riqueza acumulada), e uma análise mais sofisticada dessa e de outras discrepâncias entre as populações negra e branca poderia fazer uma diferença considerável.¹⁷

Gráfico 3.7. Índices de Diplomação Conforme o *Status* Sócio-econômico, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

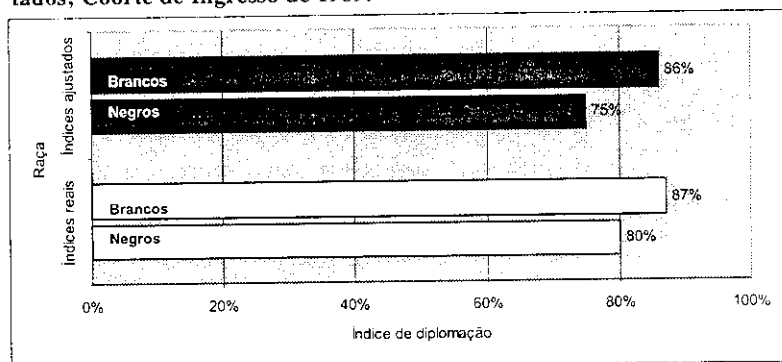
Notas: Os índices ajustados foram calculados usando-se um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.3.4. e Apêndice B). Os índices de diplomação referem-se à diplomação em seis anos na primeira instituição escolhida, como definidos nas notas do Gráfico 3.1. Ver no Apêndice B uma definição do *status* sócio-econômico (SSE).

Melhoras nos índices de diplomação

As escolas do banco de dados G&EP fizeram progressos notáveis na melhora de seus índices de diplomação do total de matriculandos, entre as coortes de ingresso de 1976 e 1989. O índice de diplomação na primeira instituição freqüentada subiu de 77% para 85%; embora houvesse menos margem de melhora, o índice global de diplomação (que inclui os estudantes transferidos e que se formam noutra instituição) subiu de maneira quase igualmente drástica, passando de 86% para 92%. Esses índices melhoraram tanto entre matriculandos negros quanto brancos, tendo havido uma pequena redução na defasagem entre eles. Essas melhoras deveram-se, em parte, à elevação

geral dos escores no SAT dos matriculandos do G&EP ocorrida nos últimos treze anos, mas os índices de diplomação também se elevaram de maneira muito regular dentro de cada intervalo do SAT. O maior progresso ocorreu na faixa abaixo de 1.000 e nas escolas de SEL-3 (principalmente nas universidades públicas).¹⁸

Gráfico 3.8. Índices de Diplomação Conforme a Raça, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os índices ajustados foram calculados usando-se um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.3.4, e Apêndice B). Os índices de diplomação referem-se à diplomação em seis anos na primeira instituição escolhida, como definidos nas notas da Gráfico 3.1.

Os economistas inclinam-se a sugerir uma explicação econômica direta para a melhora nos índices de diplomação. Uma das constatações empíricas mais notáveis dos últimos anos foi o aumento dramático do retorno salarial associado à obtenção de um diploma universitário, comparada à formatura no curso médio. Entre 1979 e 1986, o diferencial de remuneração expandiu-se de 32% para um nível recorde de aproximadamente 70%.¹⁹ Os dados censitários de anos mais recentes indicam que essa alta valorização se manteve e pode até haver aumentado um pouco. Não há grande mistério no que aconteceu. A economia norte-americana tem valorizado cada vez mais a instrução superior como preparação para o sucesso no trabalho. Em consequência disso, o incentivo à conclusão da faculdade tem sido maior. Certamente, essa é uma das razões por que se tornou tão acalorado o

debate em torno de quem consegue ser admitido nas faculdades e universidades mais seletivas.²⁰

Há muitas outras explicações possíveis. A qualidade dos estudantes matriculados nessas instituições talvez tenha melhorado ainda mais do que se poderia supor examinando apenas os escores no SAT. Por outro lado, também é possível que tenha havido um certo relaxamento nos padrões de atribuição de notas e uma disposição um pouco maior de permitir que alunos “marginais” se formassem. Outra hipótese levantada por alguns críticos, dentro e fora do mundo acadêmico, para ajudar a explicar os índices crescentes de diplomação, é que a presença de um número maior de estudantes vindos das minorias obrigou as instituições do G&EP a oferecer cursos e cadeiras de especialização mais fáceis, que supostamente seriam escolhidos por um grande número de estudantes minoritários. Entretanto, o fato de os índices de diplomação haverem aumentado em todas as raças põe em dúvida essa explicação possível. Os dados da próxima seção sobre as áreas de especialização acadêmica escolhidas pelos estudantes das minorias tornam essa hipótese ainda menos plausível.

Escolha da principal área acadêmica

Ao contrário da busca do diploma, a escolha de uma área de especialização acadêmica é um “resultado” educacional que resiste a uma categorização simplista. Embora, obviamente, seja mais desejável para o estudante formar-se do que não se formar, não existe um ponto de referência específico que se possa usar para avaliar sua escolha de uma disciplina principal. Os estudantes escolhem seus campos de estudo dentre uma vasta gama de opções e por um grande número de razões. Alguns querem dar continuidade a seus interesses, inclinações ou paixões atuais; outros são mais pragmáticos e escolhem a cadeira de concentração dos estudos que julgam vir a ser mais importante para a carreira que pretendem seguir.

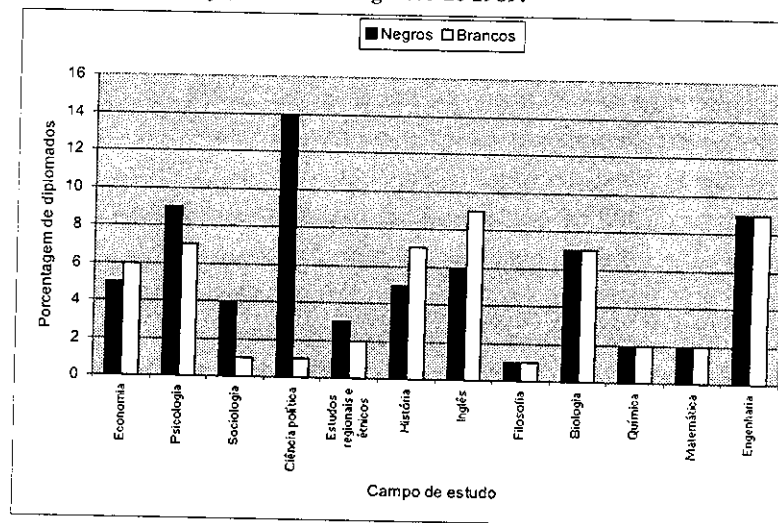
Nas escolas do G&EP, muitos campos do âmbito das humanidades e ciências sociais são vistos como interessantes em si mes-

mos e também como campos de treinamento – oportunidades de ampliar as qualificações ou adquirir conhecimentos que possam ser prontamente convertidos em habilidades vendáveis no mercado. E, embora não existam escolhas “certas” ou “erradas” da área principal de estudos, muitas vezes as opções feitas constituem o primeiro passo dado pelos estudantes para o estreitamento de suas alternativas. As faculdades de medicina certamente aceitam alguns alunos especializados em literatura francesa (se eles houverem cumprido os pré-requisitos da área de ciências necessários à medicina), porém não muitos. Os grandes bancos de investimento e empresas de consultoria financeira dispõem-se a contratar profissionais especializados em letras clássicas, mas, em geral, só se eles houverem demonstrado uma certa facilidade nos métodos quantitativos. É bem possível que freqüentar uma escola altamente seletiva tenha um efeito de prestígio, capaz de proporcionar mais opções ao estudante formado num dado campo do que eles teriam de outra maneira – um literato formado em física na Universidade de Columbia talvez tenha tanta probabilidade de obter emprego como roteirista em Hollywood quanto um especialista em literatura formado numa faculdade menos prestigiosa –, mas, em geral, a escolha de uma área de concentração acadêmica feita pelo aluno de graduação influencia e restringe as decisões e oportunidades posteriores. Por conseguinte, essa decisão deve ser vista – em termos educacionais e profissionais – como uma curva importante do rio.

O preparo acadêmico exerce clara influência sobre a escolha da área de especialização. As humanidades e ciências humanas requerem maior capacidade de redação, ao passo que as ciências sociais quantitativas, as ciências físicas e a engenharia requerem melhor formação em matemática.²¹ Examinando as áreas de concentração acadêmica dos estudantes negros e brancos da coorte de 1989 (Gráfico 3.9), vemos que os negros tiveram uma probabilidade expressivamente menor de escolher inglês e história, tendendo mais a preferir psicologia, ciência política e sociologia. Negros e brancos tiveram

igual probabilidade de se especializar em filosofia, economia, ciências naturais e engenharia. Ao contrário das impressões às vezes transmitidas,²² apenas um número muito reduzido de alunos negros dessas instituições especializou-se em estudos africano-americanos ou estudos sobre os negros. Na coorte de 1989, menos de 3% concentraram-se em estudos africano-americanos, estudos norte-americanos ou qualquer tipo de estudo regional.

Gráfico 3.9. Porcentagem de Alunos Diplomados em Campos Seletos, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior;

Nota: São incluídos apenas os alunos formados nas faculdades que constituíram sua primeira opção.

Treze anos antes, os matriculandos negros de 1976 exibiram interesses semelhantes nos vários campos de estudo (Apêndice D, Tabela D.3.5). Uma das maiores mudanças entre as coortes de 1976 e 1989 ocorreu na porcentagem de estudantes negros que optaram pela engenharia. Durante um período em que houve muitos debates sobre o conteúdo do currículo e os padrões acadêmicos, o número de alunos negros especializados em engenharia subiu mais de 40% (passando de 6,3% para 8,9% do total de graduados negros).

Notas e “sub-aproveitamento” acadêmico

Conquanto as áreas de estudo escolhidas pelos estudantes negros assemelhem-se às escolhidas por seus pares brancos e não constituam motivo de preocupação, suas notas universitárias apresentam um quadro mais inquietante. As notas obtidas pelos alunos negros nas escolas do G&EP refletem, com frequência, sua luta para obter sucesso acadêmico num ambiente sumamente competitivo. A nota acumulada média em pontos (NMP) dos matriculandos negros de 1989 foi 2,61, numa escala de 4 – o equivalente a B-menos. A média de seus colegas brancos foi 3,15 – entre B e B-mais. Para alguns, essa diferença de 0,52 pontos na nota média talvez pareça desprezível: na verdade, ela é muito grande, quando vista no contexto da distribuição global das notas. A classificação média dos matriculandos negros ficou no 23º percentil da turma, a dos hispânicos, no 36º percentil, e a dos estudantes brancos, no 53º percentil.²³

Previendo a classificação na turma

Ao analisarem o potencial dos candidatos, os encarregados da admissão frequentemente usam o que sabem sobre seus escores de teste, suas notas no curso secundário e as cadeiras que eles cursaram, a fim de prever seu desempenho acadêmico na faculdade. Tivemos o benefício de examinar o desempenho acadêmico depois de concluída a trajetória de cada aluno na faculdade, com pleno conhecimento de como se saíram todos os seus colegas de classe. Com a visão retrospectiva proporcionada pelos históricos escolares, pudemos identificar padrões de notas nos diferentes campos de estudo e fazer o controle dos efeitos exercidos na classificação (por exemplo) pelo fato de um estudante haver escolhido física, em vez de economia. A análise de regressão múltipla desse rico conjunto de dados retrospectivos permitiu-nos avaliar como cada fator – o gênero, a raça, os escores no SAT, as notas no curso secundário, os campos de estudo e o *status* sócio-econômico de cada aluno – afetou suas notas, mantendo-se constantes todos os demais fatores.

Esse método de análise permite-nos arriscar uma resposta a uma pergunta importante sobre o desenvolvimento do capital humano: será que as pessoas dos diversos grupos saíram-se tão bem quanto eram capazes? É comum afirmar-se que alguém é “ultra-eficiente”, ou que outra pessoa não fica à altura de seu potencial. O uso da análise da regressão múltipla permite-nos investigar, com base no registro empírico, esses juízos pautados por impressões.

A regressão básica usada para prever a classificação na turma é apresentada no Apêndice D, Tabela D.3.6.²⁴ Observamos, primeiro, que as variáveis “de controle” funcionam como seria esperável. Por exemplo, as alunas tiram notas mais altas do que os alunos (sua classificação média nas turmas fica cerca de 8 percentis acima da classificação de estudantes equivalentes do gênero masculino). Os estudantes que optam pela engenharia tiram notas mais baixas que os de humanidades, ciências sociais e ciências naturais; os destes últimos campos têm uma classificação média nas turmas que fica 6 a 8 pontos acima da dos engenheiros “equivalentes”.

No contexto do esforço de prever a classificação nas turmas, a seletividade da instituição freqüentada funciona como mais uma variável de controle. É de se esperar que um estudante com determinado escore no SAT, notas no curso secundário etc., ao freqüentar uma das escolas mais seletivas, tenha uma colocação mais baixa na turma do que um aluno de credenciais idênticas que freqüente uma escola com menor número de estudantes de alto nível. Foi exatamente esse o padrão que constatamos. Os alunos que freqüentaram uma das escolas de SEL-1 pagaram, em média, uma “multa” de quase 15 pontos percentis na classificação na turma, comparados à posição de estudantes com os mesmos escores no SAT e outros atributos, mas que freqüentaram escolas de SEL-3. A “multa” comparável, paga pelos estudantes que ingressaram em escolas de SEL-2, foi de 8 pontos em sua colocação na classe (em comparação com os alunos das escolas de SEL-3). Naturalmente, concorrer com colegas de altíssimas credenciais acadêmicas afeta a classificação que se obtém

na turma, embora essa desvantagem possa perfeitamente ser contrabalançada por outros benefícios.

Escores no SAT

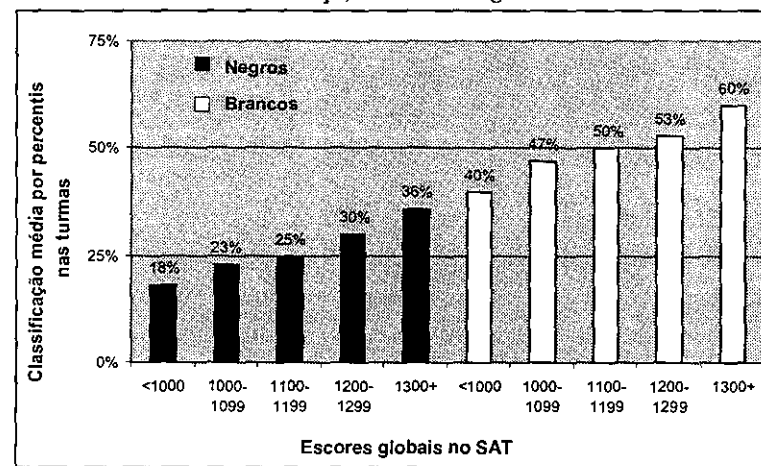
Uma das questões que mais nos interessa é a capacidade preditiva dos escores no SAT. Como assinalamos ao discutir os índices de diplomação, o uso desses escores no processo de admissão tem-se tornado cada vez mais controvertido. Em geral, os encarregados da admissão vêem esses testes como uma parte útil do processo de avaliação, porque eles proporcionam uma base comum para aquilatar o histórico de estudantes oriundos de escolas secundárias com padrões acadêmicos muito diferentes. Entretanto, há críticos dos dois lados dessa postura tradicional. Alguns são favoráveis ao abandono de qualquer utilização dos testes de aptidão escolástica, pois, segundo alegam, esses testes têm pouco ou nenhum valor preditivo; os críticos da facção oposta afirmam que os escores de testes e outros indicadores “objetivos” devem ser os critérios primordiais de avaliação dos candidatos.

Vistas em seu formato mais simples, as tabulações diretas dos dados do G&EP sobre os matriculandos de 1989 lançam sérias dúvidas sobre a validade desses pronunciamentos, de ambos os lados (Gráfico 3.10). Apesar de haver uma variação considerável em cada intervalo do SAT, a associação simples entre os escores no teste e as notas é clara. Como seria de se esperar, a classificação na turma varia diretamente de acordo com os escores no SAT. Entre alunos negros e brancos, os situados no intervalo mais alto do SAT tiveram uma colocação média apreciavelmente mais alta nas turmas do que os estudantes admitidos com escores mais baixos. (Convém ainda notar que não estamos falando apenas dos alunos da primeira série, mas da classificação na turma com base na nota média cumulativa ao longo de quatro anos.)

Além disso, a correlação positiva entre os escores dos alunos no SAT e sua classificação nas turmas, retratada no Gráfico 3.10, persiste depois de fazermos o controle de variáveis por gênero, notas no curso secundário, *status* sócio-econômico, seletividade escolar e cadei-

ra de especialização, bem como da raça (Apêndice D, Tabela D.3.6). Essa correlação passa com facilidade nos testes de significação estatística, porém a magnitude do efeito (a “inclinação”) é modesta: entre esses estudantes, *o acréscimo de 100 pontos no escore global do SAT associa-se, em média, a uma melhora de apenas 5,9 percentis na classificação na turma*. Nenhum professor há de ficar surpreso ao saber que outros fatores, muitos deles impossíveis de medir, afetam o desempenho acadêmico – sobretudo nessas instituições altamente competitivas, onde quase todos os estudantes têm grandes aptidões acadêmicas.

Gráfico 3.10. Classificação Média por Percentis nas Turmas, Conforme o Escore Global no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

O escore no SAT é um indicador estatisticamente significativo da classificação dos estudantes negros nas turmas, bem como da classificação do total dos estudantes das escolas do G&EP (ver regressão separada no Apêndice D, Tabela D.3.6). A relação entre os escores no SAT e a colocação prevista na turma, entretanto, é ainda “mais achatada” entre os alunos negros do que na totalidade dos estudantes: *o acréscimo de 100 pontos no escore global no SAT associa-se a uma melhora da classificação na turma de apenas 5,0 pontos, entre os alu-*

*nos negros.*²⁵ Mesmo assim, considerando o que disseram alguns críticos liberais dos escores no SAT sobre a precariedade com que eles prevêm o desempenho acadêmico dos estudantes negros, causa uma certa surpresa que as equações de regressão dos dois grupos sejam tão parecidas. Inversamente, em vista da importância atribuída pelos críticos mais conservadores aos escores no SAT, é igualmente surpreendente que até uma diferença grande de escores (de 200 pontos, digamos, ou a diferença entre fazer 1.100 e 1.300 pontos) se associe apenas a uma diferença modesta na classificação prevista na turma (pouco abaixo de 12 pontos percentis, entre o total dos estudantes, e de 10 pontos percentis entre os negros).²⁶

Notas no curso secundário

As notas do curso médio, que medimos toscamente, perguntando se um dado estudante estava ou não nos 10% superiores de sua classe na escola secundária, também se revelam um indicador estatisticamente significativo da classificação na turma no âmbito da faculdade. Feito o controle das diferenças por outras variáveis, inclusive os escores no SAT, constatamos que os matriculandos que terminaram o curso nos 10% superiores de suas turmas de escola secundária ficaram, na faculdade, numa posição 11 pontos acima da classificação obtida por colegas que não se haviam saído tão bem no secundário. Somente entre os estudantes negros é que a “vantagem” da classificação associada a ter estado nos 10% superiores da turma do curso secundário foi menor – 6 pontos. Em suma, levar em conta a posição acadêmica no curso médio também ajuda a prever as notas na faculdade, mas essa variável, como os escores no SAT, tem apenas um efeito final modesto.

Status sócio-econômico

As diferenças de *status* sócio-econômico (SSE) também afetam a colocação na turma, mesmo depois de feito o controle pelos escores no SAT e pelas notas no curso secundário. A medição do SSE incluída na análise baseou-se no grau de instrução e na renda dos pais

(ver Apêndice B). Por mais rudimentar que seja, essa medida “funciona”, na medida em que estudantes vindos de famílias de SSE elevado alcançaram classificações mais altas nas turmas (“mantida a igualdade das demais condições”) do que os alunos oriundos de famílias de SSE médio e baixo. Essas diferenças na colocação prevista na classe são estatisticamente significativas, mas também de dimensões modestas: a classificação na turma, conforme o percentil ajustado, foi de 51 entre os estudantes de SSE elevado, 49 entre os de SSE médio e 47 entre os de SSE baixo.

A medição do sub-aproveitamento

O fato de os matriculandos negros ingressarem no curso superior com escores de teste mais baixos, notas menores no curso secundário e tendo um *status* sócio-econômico inferior, comparados aos matriculandos brancos, explica parte da defasagem entre negros e brancos na classificação na turma. Entretanto, até a simples associação entre os escores no SAT e a classificação na turma, retratada no Gráfico 3.10, adverte-nos de que o quadro geral é mais complexo. A classificação média dos estudantes negros nas turmas é consideravelmente inferior à dos alunos brancos, *dentro de cada intervalo do SAT*. Esse padrão inconfundível é encontrado não só nas faculdades do G&EP, mas também nas instituições formadoras nas profissões liberais.²⁷ Ele constitui uma forte indicação de um fenômeno inquietante, muitas vezes chamado de “sub-aproveitamento”: estudantes negros com escores de testes iguais aos dos brancos tendem a obter notas menores.

Essa descoberta importante é confirmada quando fazemos o controle pelas diferenças em outras variáveis. Na regressão múltipla usada para prever a classificação na turma, o coeficiente associado a ser negro é altamente significativo e grande: -16,2. Em outras palavras, se os estudantes negros das escolas do G&EP fossem equivalentes a todos os estudantes do G&EP em termos de escores no SAT, notas no curso secundário, *status* sócio-econômico e outras características incluídas no modelo (gênero, seletividade da escola freqüentada, campo de estu-

dos, ser atleta ou não), ainda assim, eles teriam na turma uma classificação que, em média, ficaria 16 pontos abaixo do percentil de classificação de colegas de classe aparentemente comparáveis. Da defasagem global de 30 pontos na classificação média de negros e brancos – obtidos ao se subtrair a classificação média dos estudantes negros (percentil 23) da classificação média dos estudantes brancos (percentil 53) –, apenas cerca de metade (14 pontos) pode ser explicada por diferenças entre negros e brancos noutras variáveis mensuráveis.

Esse mesmo padrão se aplica a cada grupo de escolas do G&EP, separadamente considerado, quer as escolas sejam classificadas unicamente por seu grau de seletividade, por seu *status* de faculdade ou universidade, ou por sua condição de instituição pública ou privada. Nos vários conjuntos de escolas, a defasagem ajustada que persiste entre brancos e negros na classificação na turma, depois de controladas as outras variáveis, vai de 15 a 21 pontos. E o importante não são essas diferenças modestas entre tipos de instituição (que, em geral, são pequenas demais para se comprovarem estatisticamente significativas), mas sim a coerência global dos resultados.²⁸

A conclusão central é inevitável: os alunos negros da coorte de 1989 obtiveram notas muito mais baixas do que seus colegas de classe brancos, num padrão que se manteve mesmo depois de feito o controle por diversos outros fatores. Esse resultado é compatível com os de um número considerável de outras pesquisas.²⁹

Fatores conducentes a defasagens no desempenho

Há muitas explicações possíveis para as defasagens corriqueiras entre negros e brancos, nos índices de diplomação e nas notas, que persistem após o controle pelas diferenças em escores de testes e outras variáveis. Nem todas podem ser quantificadas. Uma distinção fundamental se dá entre as explicações que frisam os fatores pré-universitários, como diferenças na qualidade da preparação no curso secundário e no meio familiar, e as que concernem às próprias experiências na faculdade e no meio universitário.

Influências pré-universitárias

O aparecimento do sub-aproveitamento pode resultar, pelo menos em parte, de diferenças não medidas entre estudantes negros e brancos que parecem – mas talvez não sejam – comparáveis em todos os aspectos relevantes, ao ingressarem na faculdade. Por exemplo, sabemos que existem diferenças de preparo acadêmico que não são captadas pelos escores do SAT ou por notas na escola secundária.³⁰ Alguns estudantes simplesmente estão mais preparados que outros para o rigor de meios acadêmicos altamente competitivos. Em geral, os estudantes negros são mais propensos do que os brancos a provir de meios educacionais que não os preparam suficientemente para os desafios da universidade.

É ilustrativo o comentário de um matriculando negro do G&EP, egresso de uma escola do centro da cidade em Detroit, que ingressou na Universidade de Michigan no outono de 1976: A escola secundária me preparou o melhor que pôde. Achei eu. O que eles não fizeram foi me ensinar a estudar. Eu era um garoto bastante inteligente e, na verdade, não precisava estudar muito. E, quando cheguei à faculdade, a coisa foi diferente – era preciso estudar, e eu não sabia como. Aos dezoito anos, a pessoa realmente não sabe muita coisa sobre a vida ou sobre si mesma. Foi agradável, mas, olhando para trás, eu diria que eu era jovem e idiota. Não trabalhei com o empenho que deveria. (...) Eu achava que conseguiria ir levando, como tinha feito durante o curso secundário.

Na seção anterior, vimos que estar nos 10% superiores da turma da escola secundária fez menos diferença para as notas obtidas pelos alunos negros do que para as dos estudantes brancos. Suspeitamos, mas não podemos provar, que o efeito mais fraco até mesmo das melhores notas do curso médio, no desempenho universitário dos negros, seja mais uma indicação de que os alunos negros com excelentes históricos no secundário tendem mais do que os brancos a haver freqüentado escolas que não os prepararam adequadamente para a faculdade.³¹

Uma respondente do banco de dados G&EP que freqüentou a Universidade de Washington forneceu um relato importante, na terceira pessoa: Uma de minhas colegas de quarto foi convidada a se

retirar, depois do primeiro semestre da segunda série, porque simplesmente não sabia estudar; ela viera do sistema de ensino público de Washington, D.C., e tinha sido uma aluna nota A. Mas sua idéia de estudar consistia em passar a limpo suas anotações de aula.

Num nível ainda mais profundo, é presumível que o meio familiar afete diretamente o preparo educacional pré-universitário recebido pelos estudantes. O local de residência afeta as escolas que as crianças costumam freqüentar, enquanto os recursos e aspirações educacionais da família também influem nas decisões de mandar os filhos para escolas academicamente fortes (que não necessariamente ficam perto de casa).³² Também se pode esperar que o *status* sócio-econômico elevado afete o desempenho acadêmico das crianças de várias outras maneiras, e ficamos surpresos ao constatar que a medida de *status* sócio-econômico que incluímos na análise de regressão múltipla, apesar de estatisticamente significativa, teve efeitos muito modestos na classificação dos alunos nas turmas.³³

Suspeitamos que nossa medição do *status* sócio-econômico tenha sido um substituto muito imperfeito dos fatores que mais importam. É bem possível que as notas universitárias sejam menos afetadas pela renda familiar e pelo grau de instrução dos pais *per se* (os quais, juntos, compõem nosso indicador do *status* sócio-econômico) do que pelo número de livros existentes em casa, pelas oportunidades de viajar, pela escolarização secundária de nível mais alto, pela natureza das conversas à mesa e, em termos mais gerais, pelo envolvimento dos pais na educação dos filhos. Alguns estudantes de SSE elevado talvez recebam relativamente pouca coisa em termos desses benefícios, enquanto outros, a despeito de condições familiares mais modestas, podem receber uma excelente educação “doméstica” – em alguns casos, graças à presença de uma “mãe que não trabalha fora” e que sacrifica deliberadamente a renda familiar. Em geral, contudo, é esperável que os estudantes de alto SSE tirem muito maior proveito dessas influências. As famílias de SSE elevado também são mais propensas do que outras a ajudar os filhos a prever o tipo de pressões acadêmicas que enfrentarão, ao ingressarem

numa das faculdades ou universidades mais seletivas. Por fim, é presumível que os estudantes de famílias de alto SSE sejam menos pressionados a procurar emprego durante o ano letivo, em comparação com os de famílias de recursos mais modestos. Assim como as diferenças nas medidas costumeiras de *status* sócio-econômico entre negros e brancos não refletem de maneira adequada as diferenças de riqueza entre brancos e negros, cremos ser provável que nossa medida do SSE não frise suficientemente os benefícios especiais de que desfrutam muitos alunos vindos de famílias de alto SSE. Esse é outro ponto em que há necessidade de pesquisas com um foco mais preciso.

Experiências na faculdade

Um segundo conjunto amplo de hipóteses diz respeito ao ambiente universitário. As explicações vão desde teorias psicológicas testadas em laboratório até afirmações sobre a discriminação por parte do corpo docente, a baixa motivação dos estudantes negros, os problemas especiais da adaptação a ambientes predominantemente brancos e as políticas institucionais mal concebidas, que, na melhor das hipóteses, aceitam e, na pior delas, estimulam menores aspirações acadêmicas nos estudantes negros. Comentaremos apenas algumas dessas explicações possíveis.

A teoria da “vulnerabilidade ao estereótipo”, proposta por Claude Steele e seus colaboradores da Universidade de Stanford, sustenta que estudantes negros sumamente talentosos vêem-se diante de estereótipos raciais que os levam a temer que, apesar de suas realizações acadêmicas anteriores, eles se saiam mal, e afirma que esse medo solapa seu desempenho. Às vezes, essa vulnerabilidade é reforçada em situações estressantes, particularmente nas provas em que os indivíduos são lembrados de sua afiliação grupal. As provas corroborativas da hipótese geral de Steele incluem resultados de laboratório referentes a moças que estudavam matemática em Stanford, bem como resultados laboratoriais sobre estudantes negros submetidos a testes estressantes de aptidão verbal. Quando se garantiu aos estudantes negros que os testes a que se estavam submetendo *não* seriam usados para medir sua capacidade,

seu desempenho deixou de ficar aquém do exibido pelos brancos.³⁴ Uma extensão de nossa pesquisa parece oferecer uma corroboração adicional da hipótese de Steele, por sugerir que as defasagens de classificação nas turmas entre negros e brancos, nas faculdades altamente seletivas, aumentam de acordo com o nível dos escores no SAT – mas as provas não são decisivas.³⁵

Mary Patterson McPherson, ex-reitora do Bryn Mawr College e membro da diretoria do Amherst College, enfatizou outro aspecto mais simples da vida no campus, que talvez tenha tanto a ver com o sub-aproveitamento dos alunos negros quanto a vulnerabilidade ao estereótipo. Observou ela que, em sua experiência, os estudantes negros que mais se sentiam à vontade, em qualquer faculdade frequentada, também tendiam a ser os de maior sucesso acadêmico. Visto que os estudantes dispõem apenas de uma quantidade limitada de tempo e de energia emocional, os que conseguem concentrar-se em suas tarefas acadêmicas, sem uma preocupação constante com seu lugar no campus e suas relações com os outros, são os de maior probabilidade de se sair bem academicamente.

Nossas entrevistas tenderam a corroborar essa linha de raciocínio. O desempenho acadêmico de vários estudantes negros pareceu claramente afetado por dificuldades da adaptação a novos ambientes. Os sentimentos de insegurança não se restringem, em absoluto, a qualquer grupo isolado de estudantes. Ainda assim, os alunos negros podem vivenciá-los com uma intensidade especial (ao lado de outros estudantes vindos das minorias e de alguns estudantes brancos de baixo *status* sócio-econômico).

Comentário de um matriculando negro – semelhante a muitos outros:
Quando cheguei ao campus pela primeira vez, fiquei meio intimidado. Disse a mim mesmo: "Puxa, vai ver que eles cometeram um erro ao me admitir; será que vou me adaptar?" – esse tipo de sentimento. E será que vou ser a pessoa mais idiota daqui?

Noutras situações, há registros de estudantes que perderam sua concentração acadêmica, por dedicarem demasiada energia afetiva a preocupações com o que os outros estariam pensando e sentindo a seu respeito.

Uma história narrada numa entrevista por um matriculando da Universidade de Michigan, da coorte de 1976, demonstra o quanto a raça pode ser perturbadora: Eu estava muito bem preparado em termos acadêmicos, mas acho que, sendo um estudante negro num campus basicamente branco, as questões com que tinha que lidar nem sempre eram acadêmicas. Nem sempre eu podia me concentrar cem por cento nas tarefas acadêmicas, como gostaria; em vez disso, sempre havia problemas com o nível de bem-estar nas aulas, ou na situação do dormitório. Por exemplo, houve uma aula de sociologia em que estávamos debatendo a percepção deste país de que, se o sujeito trabalhar com afinco, ele *se sairá* bem. Alguns alunos de cor assinalaram que isso nem sempre acontecia e que, às vezes, nas minorias raciais deste país, trabalhava-se duro para valer, mas não necessariamente se conquistava muita coisa. E houve uma aluna branca que disse que seu pai realmente trabalhava *muito*, mas *muito mesmo*, e merecia tudo o que tinha. E, em síntese, não gostou que insinuássemos que talvez ele não houvesse merecido tudo o que tinha. Mas não era essa a questão. Só estávamos dizendo que havia outras pessoas que trabalhavam com tanto afinco quanto o pai dela, e não se saíam tão bem quanto ele havia conseguido. E ela ficou tão transtornada, que começou a chorar. Foi uma experiência estranha. Além disso, havia gente que nunca tinha estado num aposento com um negro em toda a sua vida. E, como essas pessoas ficavam constrangidas, elas nos deixavam constrangidos. Nas aulas de sociologia, as pessoas diziam: "Nunca conversei com um negro antes." É provável que isso tenha acontecido nas aulas de sociologia, por causa do assunto; ele não surgia em minhas aulas de engenharia. Na verdade, meus amigos negros e eu não falávamos muito disso. Acho que um estudante negro que se sai bem numa universidade majoritariamente branca não pode se dar ao luxo de se concentrar demais nesse tipo de coisas, porque pode ser consumido por elas. E, se o sujeito se deixa envolver demais por todas as questões sociais, não consegue realizar-se em termos acadêmicos. Não tem a disposição nem o tempo para investir nos estudos e se sair bem. Da minha parte, foi um

esforço consciente não deixar que isso me atingisse. Tive amigos a quem sei que isso afetou muito mais. E alguns deles não estavam tendo um bom desempenho acadêmico, não necessariamente por não terem capacidade, mas por terem sua energia absorvida por muitas outras coisas. Se a gente deixasse, isso podia tornar-se uma grande parte de nossa vida.

É claro que muitos estudantes brancos tinham dificuldades similares, e que alguns (ou talvez até muitos) negros não sofriam da mesma maneira com esses problemas. Mas, ser membro de um grupo minoritário, pequeno e visível numa comunidade esmagadoramente branca, que sabidamente excluiu os estudantes negros durante gerações, sem dúvida aumenta a probabilidade de que se venha a deparar com esses problemas. Embora seja impossível quantificar seus efeitos, suspeitamos que esses fatores respondam por uma parcela nada desprezível do que identificamos como sub-aproveitamento entre os estudantes negros.

Outra explicação possível foi oferecida pelos antropólogos Signithia Fordham e John Ogbu, que sugeriram que os alunos negros sofrem, em termos acadêmicos, porque pelo menos alguns deles sentem a pressão do grupo de pares no sentido de só tirarem notas medíocres:

Uma das grandes razões por que os estudantes negros se saem mal na escola é que eles vivenciam uma ambivalência e uma dissonância afetiva desproporcionais no tocante ao esforço e ao sucesso acadêmicos. Esse problema surgiu, em parte, porque, tradicionalmente, os norte-americanos brancos recusaram-se a reconhecer que os norte-americanos negros são capazes de realizações intelectuais, e, em parte, porque os norte-americanos negros passaram, posteriormente, a duvidar de sua própria capacidade intelectual, começaram a definir o sucesso acadêmico como uma prerrogativa dos brancos e começaram a desestimular seus pares, talvez inconscientemente, de imitar os brancos no esforço acadêmico, ou seja, de "agir como brancos".³⁶

O trabalho etnográfico original de Fordham e Ogbu foi realizado numa escola secundária predominantemente negra, no centro da cidade, e não nos é possível julgar sua pertinência com

respeito à população de estudantes negros de alto desempenho nas escolas do G&EP. Mas há pelo menos implicações do mesmo tipo de autoquestionamento, bem como de questionamento das lealdades culturais, em alguns dos comentários oferecidos por participantes dos levantamentos do banco de dados G&EP. Hugh Price, presidente da Liga Urbana Nacional, expressou preocupações semelhantes; e, recentemente, têm-se envidado esforços como a Campanha pela Realização Africano-americana, da Liga Urbana Nacional, para instilar um sentimento mais intenso de que, nas palavras de um comercial recente de programas de computador, "É um barato ser inteligente".³⁷

Por último, houve quem argumentasse que os estudantes negros têm um desempenho acadêmico inferior porque a ação afirmativa reduz sua motivação para realizar trabalhos realmente destacados.³⁸ Alega-se que a disposição demonstrada pelas grandes instituições de pós-graduação e formação em profissões liberais na admissão de candidatos negros que não fizeram parte da nata de suas turmas reduz, entre os alunos negros da graduação, o sentimento de que eles devem obter notas absolutamente excelentes para subir em termos acadêmicos e profissionais. Não conhecemos nenhum modo de verificar essa hipótese. Certamente, é possível que os estudantes brancos que aspiram a ser aceitos nas grandes faculdades de direito e medicina sintam uma pressão maior do que seus colegas negros para só tirar notas A. Contudo, os alunos negros decerto também sofrem pressões acadêmicas, pois sabem que muitos deles, ao se candidatarem a grandes escolas de direito, medicina e administração, não conseguirão ser aceitos.³⁹ Além disso, há fortes indícios, como mostraremos adiante neste livro, de que os alunos negros da graduação que tiram boas notas obtêm belas recompensas por suas realizações no mercado de trabalho.

Em vista do empenho com que muitos matriculandos negros das escolas do G&EP procuraram ser aceitos por elas, parece improvável que muitos deles decidam, subitamente, "levar as coisas na flauta"

em termos acadêmicos, embora decerto seja possível que alguns desses estudantes optem por dedicar boa parte de seu tempo a outras atividades (que talvez nunca tenham tido a oportunidade de exercer), em vez de passar mais tempo nas bibliotecas e laboratórios. Todavia, há uma profusão de informações anedóticas de que muitos alunos negros sofrem uma pressão intensa para ficar à altura dos padrões que eles mesmos e seus pais estabelecem.

Comentário de um matriculando negro que seguiu uma carreira de grande sucesso na administração, indicativo dos sentimentos expressos por muitos desses estudantes: Uma noite, telefonei para casa, muito desanimado, chamei meu pai ao telefone e disse: "Papai, estou trabalhando dia e noite, e estou quebrando a cara. Não estou conseguindo as notas A que estava acostumado a tirar. (...) Tenho estudado seis horas por dia e não sei mais o que fazer para me sair bem." E ele disse: "Rapaz, vou lhe dizer uma coisa. Na sua idade, eu trabalhava dez, doze horas por dia numa fundição." E foi a última vez que me queixei de trabalhar muito.

Iniciativas institucionais

Nossa análise individual das instituições revela que há disparidades substanciais nos resultados acadêmicos obtidos nas várias escolas do banco de dados G&EP. Essas diferenças podem dever-se a variações na eficácia dos processos iniciais de seleção, ou a ambientes diferentes no campus, ou a uma combinação das duas coisas. Um estudo criterioso de situações específicas poderia levar a uma compreensão mais clara de por que se obtêm resultados melhores em algumas instituições do que noutras, e dos tipos de iniciativas que se afiguram mais promissores. Os artigos recentes de Claude Steele trazem longos comentários sobre os resultados obtidos pelo Projeto Século XXI da Universidade de Michigan, para citar um caso específico de um programa bem sucedido numa escola do G&EP.⁴⁰

Uma indicação um pouco mais geral das possibilidades de melhora pode ser vista noutro projeto hoje em funcionamento em várias institui-

ções do banco de dados G&EP, bem como em diversas outras faculdades e universidades. O Programa Mellon de Bolsas de Estudos para Minorias na Graduação [Mellon Minority Undergraduate Fellowship Program (MMUF)] foi concebido para estimular estudantes competentes, vindos das minorias (em geral, escolhidos durante a segunda série), a considerar a possibilidade de estudar para o doutorado. O programa é estruturado para fornecer orientação e apoio sistemáticos por parte do corpo docente, bem como experiência prática de redação e condução de pesquisas, e dá todas as indicações de ser sumamente bem-sucedido.⁴¹

De extrema importância para o tema dos resultados acadêmicos são os históricos acadêmicos de graduação dos 32 participantes do MMUF que também foram membros da coorte de ingresso de 1989 em dez escolas do banco de dados G&EP. Todos os alunos se formaram, em comparação com 90% do total de matriculandos nessas mesmas instituições e com 81% do total de estudantes negros e hispânicos. O escore médio dos participantes do MMUF no SAT foi 1.168, e sua nota média cumulativa em quatro anos foi 3,4. Nessas mesmas escolas, o escore médio no SAT de todos os estudantes da coorte de 1989 era muito mais alto (1.304), mas sua nota média em pontos foi mais baixa (3,28). Embora o cuidado com que foram escolhidos esses participantes certamente ajude a explicar seu sucesso acadêmico, os participantes também enfatizaram a importância de alguns elementos especiais do programa, destinados a dar apoio acadêmico e aumentar a sensação de estar "em casa" nessas instituições altamente competitivas.

Fora do universo G&EP, convém mencionar outros programas, especialmente projetados para estudantes das minorias, que se revelaram eficazes. Na Universidade do Colorado em Boulder, por exemplo, os membros do corpo docente responsáveis por um programa de engenharia para alunos minoritários informaram haver superado por completo a tendência anterior dos estudantes das minorias a ter médias meio ponto abaixo das médias dos alunos brancos com escores no SAT e notas no curso secundário semelhantes aos seus.⁴²

Tipicamente, os programas de sucesso combinam a totalidade ou a maioria de diversos aspectos. Eles criam uma aura de expectativas elevadas, com ênfase no enfrentamento de desafios intelectuais, e não no recebimento de ajuda para atingir um padrão mínimo. Estimulam os participantes a trabalhar em grupos, nos quais os estudantes podem ajudar uns aos outros e se oferecer apoio mútuo. Oferecem orientação e aconselhamento apropriados. Muitas vezes, encaminham os estudantes a profissionais liberais bem sucedidos, saídos das minorias, que atuam como mentores. Oferecem internatos de verão para ampliar a experiência estudantil. Proporcionam ajuda financeira suficiente para eliminar o risco de os estudantes terem que trabalhar demais para se manter, ou até de abandonarem a universidade por falta de recursos. Alguns programas envolvem os pais e os mantêm continuamente informados, para que eles possam dar apoio psicológico e incentivo aos filhos.

O Programa Meyerhoff da Universidade de Maryland no Condado de Baltimore (UMBC) ilustra o que pode conseguir um projeto bem concebido para estudantes das minorias. A UMBC é uma universidade pública seletiva, predominantemente branca, com escore médio global de 1.111 no SAT. Quase todos os alunos do Programa Meyerhoff são negros e, em geral, têm pelo menos um escore matemático de 600 no SAT e média 3,0 no curso secundário. Mais de 90% dos estudantes do programa diplomam-se atualmente (94% em ciências e engenharia). Enquanto estudantes minoritários de talento comparável, em anos anteriores, conseguiam média 2,5 em ciências, cotejados com estudantes brancos equiparáveis, os alunos do Programa Meyerhoff obtêm hoje média 3,2, ligeiramente superior à de estudantes brancos comparavelmente talentosos. A média global dos participantes do programa é 3,3. E, o que é ainda mais impressionante, 75% das turmas de formandos do Programa Meyerhoff de 1990-1992 estão hoje fazendo pós-graduação ou se especializando em profissões liberais, e aproximadamente 60% estão cursando o doutorado em ciências ou engenharia.⁴³

Os altos índices de diplomação dos estudantes minoritários das 28 faculdades e universidades seletivas de nosso universo demonstram quão bem os encarregados da admissão nessas instituições conseguiram cumprir sua responsabilidade primordial: selecionar alunos capazes de levar a termo com sucesso o seu trabalho acadêmico. O fato de os índices de diplomação aumentarem conforme a seletividade da instituição e de os alunos com igual capacidade acadêmica se haverem formado em índices mais altos, ao freqüentarem instituições mais seletivas, mostra que os estudantes minoritários, criteriosamente escolhidos, não sofreram por freqüentar escolas densamente povoadas por colegas brancos e asiático-americanos com escores mais altos nos testes padronizados. Muito pelo contrário, saíram-se melhor nesses ambientes. Certamente, esses estudantes não parecem ter sido academicamente "inferiores" a suas faculdades e universidades.

Ao mesmo tempo, os dados revelam um problema persistente. Em quase todas as faculdades de nossa amostra, os alunos negros não só têm tido um desempenho acadêmico inferior ao dos brancos, como também têm um aproveitamento inferior aos níveis previstos por seus escores no SAT. Na verdade, esse sub-aproveitamento revela-se ainda mais importante do que os escores de teste mais baixos, para explicar a defasagem entre negros e brancos na classificação nas turmas. Embora as razões do sub-aproveitamento não estejam inteiramente claras, alguns programas de sucesso iniciados por várias instituições sugerem que é possível abordar o problema com eficiência. Esses esforços sublinham a necessidade de que todas as instituições seletivas revejam o desempenho de seus estudantes (minoritários e não minoritários), a fim de determinar onde existe um sub-aproveitamento sistêmico e tomar providências para tentar eliminá-lo.

É inquietante que tão poucas instituições seletivas pareçam ter feito esforços sérios dessa natureza. A maioria delas talvez nem tenha consciência de que o problema existe, pelo menos nessa escala. Muitas vezes, as autoridades das faculdades e universidades tendem

a concentrar seus esforços na admissão de um número substancial de estudantes das minorias. A maioria das instituições também conta com programas especiais para alunos de risco, a fim de tentar certificar-se de que uma porcentagem elevada dos que se matriculam venha a se formar.⁴⁴ Porém elas parecem vir-se interessando menos por descobrir se todos os seus estudantes minoritários estão tendo um desempenho à altura de sua capacidade, bem como por descobrir o que fazer com o sub-aproveitamento, quando ele ocorre. Esse é um problema geral, que não se restringe ao desempenho dos alunos provenientes das minorias. As mesmas razões que levam as instituições seletivas a envidar grandes esforços para atrair estudantes talentosos deveriam levá-las a se esforçar, com igual empenho, por fazer o que estiver a seu alcance para assegurar que todos aqueles que são admitidos realizem a plenitude de seu potencial.

Ao mesmo tempo que incentivamos os esforços pela melhoria do aproveitamento acadêmico, devemos reconhecer que a grande maioria dos estudantes negros examinados perseverou e, como vimos, diplomou-se. Muitos dos que tiveram que superar obstáculos julgam haver aprendido muito com esse processo e emergido dele como pessoas bem preparadas e confiantes. Eles entenderam, certamente em retrospectiva, que valeu a pena batalhar nos tempos difíceis. Na linguagem coloquial de um matriculando, "Ninguém ganha nada de graça". Outro ex-aluno comentou: "Acho que aquele foi o único período da minha vida em que realmente passei por uma série de dúvidas pessoais a respeito de minha capacidade de vencer e, quando saí, já não me sentia assim." Uma terceira pessoa observou: "Houve lágrimas de alegria e de tristeza. De tristeza, por eu não estar ficando à altura de minhas próprias expectativas sobre o que eu queria escrever, mas houve também lágrimas de alegria, porque eu nunca havia esperado poder fazer o tipo de pesquisa que estava fazendo."

Por último, as notas universitárias não são, de modo algum, uma medida plena das conquistas educacionais, e menos ainda determinam as realizações futuras na vida. É incontestável que o desempe-

no na graduação influencia as oportunidades de os alunos frequentarem cursos de pós-graduação e, no devido tempo, seguirem sua carreira. Mas, quão fortes são essas influências e que efeitos têm elas no que os estudantes das minorias e os não minoritários realizam nos anos subsequentes à formatura? Os capítulos seguintes deste estudo exploram essas questões básicas. Para formular um julgamento bem fundamentado, a eficácia dos processos de admissão e dos currículos educacionais precisa ser testada para além dos confines do campus.

Notas

1. A natureza sumamente intensa e rigorosa do processo de admissão, em muitas faculdades e universidades seletivas – a própria antítese de uma abordagem mecânica pautada por números –, é ilustrada pela seguinte descrição da vida no setor de admissões durante os três meses que antecedem o envio das cartas de aceitação e rejeição: "Não há tolerância para com as doenças; os problemas particulares ficam proibidos; as relações familiares são postas em suspensão. (...) Nenhuma das emergências da vida pode ser acolhida (...) o nascimento e a morte (...) não podem perturbar o cronograma de leitura. O dia inteiro, durante onze ou doze semanas seguidas, gira em torno da leitura desses históricos" (Fetter, 1995, p. 33).
2. Jaeger e Page (1996, tab. 3) calculam que o efeito líquido exercido sobre a renda pela conclusão do bacharelado, independentemente dos anos de escolarização, é de 24,5% entre os homens brancos e 22,3% entre as mulheres brancas. Uma das primeiras referências ao "efeito do 'canudo'" apareceu em Heckman e Polachek (1974). Ver também Hungerford e Solon, 1987.
3. Tinto (1993) registrou que "[m]enos de 25% de todos os desligamentos institucionais, no âmbito nacional, assumem a forma da exoneração acadêmica" (p. 49). Em nosso trabalho, tentamos colher dados das escolas do G&EP sobre as razões de os estudantes não se formarem, na esperança de distinguir entre expulsões e saídas voluntárias e entre saídas por motivos acadêmicos e saídas por outras razões, inclusive o desejo de transferência. Quase nenhum desses esforços obteve sucesso.
4. Convém enfatizar que esses são índices de diplomação em seis anos. Uma vez que alguns matriculandos se formarão mais tarde, esses números não chegam a expressar o índice "final" de diplomação da coorte, e essa subestimação pode ser expressiva. No âmbito nacional, 26% de todos os bacharelandos e 32% dos

- africano-americanos diplomados como bacharéis obtiveram esse grau mais de seis anos depois da matrícula (Nettles e Perna, 1997, p. 277; cálculos baseados no Estudo Longitudinal do Bacharelado e Formação Posterior, Primeiro Acompanhamento [*Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study, First Follow-Up*] [B&B 1993/1994]). Entretanto, os alunos que ingressam nas faculdades e universidades altamente seletivas tendem a se formar em menor número de anos do que o total de estudantes, de modo que o aumento futuro do índice de diplomação dos matriculandos nas escolas do G&EP será menor do que o aumento correspondente na população estudantil em âmbito nacional.
5. Wightman (1997, p. 4-5. 36) foi a fonte dos dados relativos às 163 faculdades de direito credenciadas pela ABA. Wightman (correspondência pessoal) também forneceu os índices de diplomação de trinta das faculdades mais seletivas.
 6. Ver National Collegiate Athletic Association, 1966. A NCAA só publica esses dados com relação às instituições que fazem parte de sua "Divisão I" – um grupo composto das 305 instituições (quase todas universidades) que competem nos níveis mais elevados das disputas esportivas. O estudo da NCAA e o banco de dados G&EP incluíram apenas alunos em regime de horário integral. Poder-se-ia conjecturar que o índice de diplomação mais baixo dos matriculandos negros (e brancos) das escolas da Divisão I da NCAA deveu-se à presença de um número comparativamente grande de atletas recrutados, que têm índices de diplomação abaixo da média. Mas isso não corresponde aos fatos. Os dados da NCAA mostram que, na Divisão I, a probabilidade de diplomação é ligeiramente maior entre os desportistas do que entre os outros estudantes, embora esse resultado se deva, em parte, à concessão de bolsas de estudos de atletismo e ao fornecimento de um grande apoio acadêmico. Os índices de diplomação variam consideravelmente de acordo com o gênero e o esporte praticado. Num prazo razoavelmente curto, maiores dados nacionais sobre os índices de diplomação de coortes de ingresso recentes, inclusive dados sobre os índices de diplomação globais ("qualquer escola"), estarão disponíveis através do banco de dados do Estudo Longitudinal sobre a Educação Nacional. No momento, contudo, parecem existir poucos dados desse tipo – o que é notável, por si só, dada a importância dos índices de diplomação. Os dados colhidos no levantamento Curso Secundário e Formação Posterior mostram o nível mais alto de diplomação atingido, na primavera de 1986, pelos formandos do curso secundário de 1980 (índices de diplomação em seis anos). Aproximadamente 56% dos brancos e 29% dos negros que se matricularam em faculdades particulares com cursos de quatro anos, em regime de horário integral, obtiveram o grau de bacharel em 1986 (U.S. Department of Education [Ministério da Educação dos Estados Unidos], 1996, p. 317).
 7. Para obter dados nacionais relativos às diferenças raciais de "persistência" no ensino superior, ver Nettles e Perna, 1997. Nettles e vários colegas da Universidade de Michigan estão embarcando num grande estudo sobre as razões de os índices de evasão universi-

- tária serem mais elevados entre os matriculandos negros do que nos outros grupos de estudantes.
8. Algumas pessoas são favoráveis a que as decisões sobre a admissão se baseiem muito mais maciçamente em dados objetivos, como escores de testes e notas do curso secundário, enquanto outras acreditam que o uso dos escores de testes, em particular, deve ser abandonado. Para uma avaliação pormenorizada e proveitosa das questões levantadas e das pesquisas pertinentes, ver Jencks e Phillips (a ser publicado).
 9. O caráter sumamente seletivo dessa população leva ao que os estatísticos chamam de "restrição do alcance", que reduz o tamanho das correlações. Por isso, as correlações registradas mais adiante atenuam o poder preditivo mais geral dos escores no SAT fora do universo G&EP.
 10. As escolas específicas classificadas nessas categorias, com respeito à coorte de ingresso de 1989, foram: SEL-1: Bryn Mawr, Duke, Princeton, Rice, Stanford, Swarthmore, Williams e Yale; SEL-2: Barnard, Columbia, Emory, Hamilton, Kenyon, Northwestern, Oberlin, Pennsylvania, Smith, Tufts, Vanderbilt, Universidade de Washington, Wellesley e Wesleyan; SEL-3: Denison, Miami (Ohio), Universidade de Michigan (Ann Arbor), Universidade da Carolina do Norte (Chapel Hill), Penn State e Tulane. Repetindo um comentário feito anteriormente, os escores no SAT utilizados em todo este estudo foram os anteriores à "recentralização" desses escores pelo Serviço de Testes Educacionais, em 1995. O processo de recentralização elevou em aproximadamente 100 pontos o nível dos escores globais, de modo que as médias aqui citadas teriam que sofrer um aumento de aproximadamente o mesmo valor para serem comparáveis aos escores registrados hoje em dia.
 11. O índice especialmente baixo de diplomação na primeira faculdade, entre os matriculandos negros com escores inferiores a 1.000 nas universidades de SEL-3 (65%), deveu-se, em parte, ao fato de que a categoria aberta da faixa de escores abaixo de 1.000, nessas instituições, contém um número maior de alunos com escores muito baixos do que os existentes nas outras instituições do G&EP. Restringir a comparação aos estudantes negros da faixa de 900-999 eleva seu índice de diplomação para 68% e reduz em 1/3 a defasagem dos índices de diplomação entre os matriculandos negros dessas escolas e os matriculandos negros das faculdades e universidades de SEL-2. Na faixa do SAT abaixo de 900, o índice de diplomação dos negros nas instituições de SEL-3 foi de 62%.
 12. Podemos pensar nos índices de diplomação ajustados como estimativas de quais seriam esses índices em cada grupo de escolas, caso seus alunos tivessem as características médias de toda a população do G&EP. Ver no Apêndice D, Tabela D.3.4, as regressões logísticas subjacentes, inclusive o erro padrão dos coeficientes, e ver no Apêndice B uma discussão completa das regressões logísticas e da metodologia empregada para derivar delas as probabilidades ajustadas. Utilizamos tal metodologia em todo este estudo.
 13. Juntas, essas quatro universidades matricularam 87% de todos os estudantes negros da coorte de ingresso de 1989 nas escolas de SEL-3 (e 87% do total de estudantes, independentemente da raça). Como só existem nesse grupo duas instituições particulares

- com que pudemos tecer comparações diretas (uma faculdade de ciências e humanidades e uma universidade relativamente pequena), não foi possível determinar se o índice mais baixo de diplomação dos alunos negros nesse conjunto de instituições deveu-se ao tamanho e a outras características das grandes universidades públicas, ou a seu grau de seletividade um pouco menor. Desconfiamos que a resposta seria "um pouco de cada coisa", mas não podemos ter certeza.
14. A certa altura, achamos que esses índices de diplomação mais baixos também poderiam estar relacionados com os padrões de matrícula dentro do estado e fora do estado, ou com a concentração de estudantes provenientes de um meio sócio-econômico baixo; nenhuma dessas duas conjecturas resistiu à análise.
 15. Vale enfatizar que essas diferenças existem apesar da ampla oferta de ajuda financeira. A assistência baseada na necessidade, que é largamente oferecida nas escolas do banco de dados G&EP, decerto ajuda os estudantes das famílias de baixa renda a frequentar essas instituições e diplomar-se nelas. Todavia, esses dados demonstram que não se pode esperar que tais mecanismos de ajuda eliminem todos os efeitos associados ao *status* sócio-econômico. Até os programas generosos de ajuda aos necessitados costumam esperar que os estudantes contraiam empréstimos e trabalhem para arcar com parte do custo da formação universitária. Além disso, entre os alunos com recursos familiares substanciais, é menor a probabilidade de que eles se inclinem a abandonar os estudos em função de pressões econômicas em casa. Por fim, o *status* sócio-econômico está associado a muitos outros atributos, como a preparação sólida durante o curso secundário e o incentivo ao sucesso acadêmico, que independem, é claro, dos programas de assistência financeira.
 16. Ver no Apêndice D, Tabela D.3.4, as regressões logísticas subjacentes, inclusive o erro padrão dos coeficientes; e ver no Apêndice B a explicação de como são calculadas as probabilidades ajustadas.
 17. Por exemplo, sabemos que, na regressão exclusivamente voltada para os negros, o *status* sócio-econômico tem um efeito maior nos índices de diplomação. Em linhas mais gerais, a defasagem entre negros e brancos nos índices de diplomação reduz-se um pouco ao usarmos os coeficientes de regressão dos negros, mas os tamanhos das células são pequenos demais para nos inspirar grande confiança nesses resultados.
 18. Ver Apêndice D, Tabelas D.3.1 e D.3.2.
 19. Murphy e Welch, 1989, p. 17. Para uma breve discussão da correlação entre o grau de instrução e a renda, ver Card e Krueger, 1996. Ver também Mincer, 1974; Levy e Murnane, 1992; Card e Krueger, 1992a.
 20. Ver Frank e Cook, 1995, p. 153-156. É interessante notar os enormes aumentos nos índices de diplomação ocorridos entre meados da década de 1950 (exemplificados pela coorte de ingresso de 1951 do banco de dados G&EP) e o início dos anos noventa. Ao longo dessas décadas, os índices de diplomação elevaram-se 14 a 20 pontos percentuais em cada tipo de instituição, havendo subido mais rapidamente (26 pontos percentuais) nas universidades públicas.

21. Para uma análise detalhada das diferentes maneiras como os alunos e alunas de um subconjunto das escolas do G&EP "convertem" os escores verbais e matemáticos do SAT em probabilidades de se formar nesta ou naquela área, ver Turner e Bowen (a ser publicado). Persistem algumas diferenças significativas relacionadas com o gênero, depois de feito o controle dos escores no SAT verbal e matemático. Em relação aos homens com escores idênticos nos testes, as mulheres têm maior tendência (por exemplo) a escolher psicologia, em vez de economia, e biologia, em vez de matemática ou física.
22. Por exemplo, Graglia (1993, p. 135) afirmou: "Quando os estudantes admitidos em condições especiais descobrem, como não tardam a fazer, que não podem competir com seus colegas de classe, por maior que seja seu esforço, eles passam a insistir, como exige o respeito próprio, em que as regras do jogo sejam alteradas. Assim nascem as exigências de estudos sobre os negros e sobre o multiculturalismo, que desempenham a dupla função de reduzir a necessidade de trabalho acadêmico comum e de dar respaldo à visão de que as dificuldades acadêmicas dos alunos negros resultam não de qualificações substancialmente inferiores, mas da antipatia racial, e de que a origem do problema está nas insuficiências não dos negros, mas dos brancos."
23. Calculamos a posição de cada matriculando, em termos do percentil, com base na NMP acumulada de sua coorte de ingresso (medida a que demos o nome de "classificação na turma", por conveniência de exposição), e preferimos usar essa medida da colocação acadêmica à NMP efetiva dos alunos. A razão disso é que as notas médias "cruas" distribuem-se de maneira um tanto idiossincrática entre as escolas, como resultado de diferenças na filosofia de atribuição de notas, da combinação das cadeiras de especialização e de outros fatores, como o grau de "inflação das notas". Impor uma distribuição uniforme por percentis ajuda a sanar esse problema. Pelo fato de os brancos comporem uma parcela muito numerosa da população estudantil das escolas do G&EP, sua classificação média em termos de notas tem que se aproximar do 50º percentil.
24. Trata-se de uma regressão comum por mínimos quadrados, de modo que os coeficientes têm uma interpretação baseada no bom senso, ao contrário dos coeficientes das regressões logísticas, que são difíceis de interpretar, a menos que se traduzam em razões probabilísticas ou probabilidades ajustadas.
25. Também testamos o poder preditivo dos escores no SAT, entre os estudantes negros, incluindo uma variável de interação (negro*SAT) na regressão básica do total dos alunos, e constatamos que o coeficiente era negativo e estatisticamente significativo no nível de 1%. Num ponto posterior deste capítulo, voltaremos à interpretação desse resultado.
26. Ver, por exemplo, a ênfase depositada na importância dos escores de testes por Murray e Herrnstein (1994). Há duas razões principais de as diferenças nos escores de testes terem um impacto tão modesto nas notas, no âmbito das instituições do G&EP. Primeiro, é claro que essas instituições seletivas escolhem criteriosamente os estudantes de escores baixos no SAT que resolvem admitir. Muitas vezes, os encarregados da admissão dispõem de outras informações, como cursos frequentados, recomendações de pro-

fessores e coisas similares, que os convencem de que, apesar dos escores mais baixos, o estudante em exame demonstrou o potencial necessário para enfrentar o trabalho acadêmico. Segundo, como observamos antes, ao discutir os índices de diplomação, basicamente todos os estudantes da população do G&EP têm escores bem acima de um limiar acadêmico elevado. Certa vez, um de nós (Bowen) estudou o processo altamente seletivo de admissão à graduação num departamento de economia que, na época, matriculava apenas cerca de quinze alunos novos por ano. Todos os admitidos, selecionados num grande grupo de candidatos bem qualificados, tinham excelentes credenciais. Nesse grupo seletivo, foi impossível encontrar qualquer conjunto de escores de testes ou outros indicadores objetivos que previssem muito bem o desempenho. Como o demógrafo Ansley Coale gostava de lembrar a seus colegas, acima de um certo limiar (muito alto), os aumentos adicionais nos escores de testes dizem-nos relativamente pouco. Outros fatores difíceis de medir, como a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de tirar proveito das críticas, têm muito mais a ver com o desempenho.

27. Para uma das primeiras discussões sobre o sub-aproveitamento acadêmico nas faculdades de direito e medicina, ver Klitgaard (1985, p. 162-164).
28. Fizemos o mesmo tipo de análise com a coorte de 1976 do G&EP e obtivemos resultados similares. Também fizemos análises separadas de regressão de escolas isoladas (somente para a coorte de ingresso de 1989). Em quase todas as 28 escolas, com exceção de três, o coeficiente dos negros foi negativo e estatisticamente significativo. As três escolas em que não houve indícios de sub-aproveitamento dos negros são todas de humanidades e ciências humanas, com pequenos contingentes de negros (o que torna mais difícil, é claro, que os coeficientes passem em testes de significação estatística). Por último, replicamos a análise multivariada em relação aos estudantes hispânicos da coorte de ingresso de 1989 e, mais uma vez, obtivemos resultados similares, embora um pouco atenuados (Apêndice D, Tabela D.3.6). Os estudantes hispânicos também têm uma classificação média inferior nas turmas ao que se poderia prever com base em seus escores no SAT (depois de controladas as demais variáveis), mas a defasagem entre hispânicos e brancos tem apenas 56% da dimensão da defasagem entre negros e brancos – aproximadamente 9 pontos percentis, comparados a 16 pontos entre os matriculandos negros na mesma regressão.
29. Para um resumo de boa parte dessa bibliografia, ver Miller (1995); ver também Ramist *et al.* (1994); Jencks e Phillips (a ser publicado) e os muitos estudos citados nessa obra, um dos quais é um artigo de Vars e Bowen. Tal estudo usou partes mais limitadas do banco de dados G&EP, porém discutiu mais detidamente algumas questões básicas da avaliação estatística. Por exemplo, David Card e Cecilia Rouse (correspondência pessoal) sugeriram que poderia haver mais erros de medição nos escores do SAT de negros que nos de brancos. Para verificar essa hipótese, Vars e Bowen examinaram os escores de testes obtidos por um subconjunto de matriculandos negros e brancos que se subme-

- teram ao SAT mais de uma vez, havendo constatado que a correlação entre os dois escores mais recentes era *mais alta* entre os estudantes negros do que entre os brancos.
30. As autoridades encarregadas da admissão dispõem de informações detalhadas sobre os candidatos, inclusive sobre cursos feitos, escores em testes de antecipação de créditos acadêmicos e qualidade das escolas secundárias, informações estas que vão muito além das medições resumidas que podemos incluir em nossas regressões. Numa das escolas do banco de dados G&EP, tivemos acesso ao conjunto de "avaliações acadêmicas" (baseadas nos cursos concluídos e nas notas obtidas, nos créditos antecipados, nos escores de testes de aproveitamento etc.) usado pelo departamento encarregado da admissão para aquilatar o potencial acadêmico dos membros da coorte de ingresso de 1989. Essas avaliações previram apreciavelmente melhor o desempenho acadêmico do que apenas os escores no SAT. Além disso, sua inclusão na equação de regressão reduziu a defasagem de notas entre negros e brancos em cerca de 15%. Ver Vars e Bowen (a ser publicado). Esta análise, apesar de restrita a uma única escola, reforçou nossa impressão de que os brancos beneficiam-se mais do que os negros de formas de preparação acadêmica que não são captadas pelas medições sucintas de praxe. Ao mesmo tempo, a modesta redução do tamanho da defasagem na classificação de brancos e negros nas turmas, redução esta associada à introdução dessa medida mais sofisticada do preparo acadêmico, leva-nos a duvidar de que uma seleção mais rigorosa de candidatos brancos que de candidatos negros, dentro de determinadas faixas de escores no SAT e notas no curso médio. Contudo, também parece claro que os brancos beneficiam-se mais do que os negros de formas de preparação acadêmica que não são captadas pelas medições sucintas habituais. (Um segundo conjunto de avaliações do departamento de admissão, destinado a medir qualidades pessoais dos candidatos, não teve nenhum poder preditivo no que concerne às notas.)
 31. Esperamos que um ou mais estudos de acompanhamento desta pesquisa lancem uma nova luz sobre os fatores de especial importância na previsão de como se sairão os estudantes (sobretudo os negros) de escolas secundárias diferentes em faculdades academicamente seletivas.
 32. Entretanto, as tentativas de Vars e Bowen (a ser publicado) de melhorar o poder preditivo da classificação do aluno na turma, introduzindo uma dicotomia simples entre frequentar uma escola secundária pública e frequentar uma escola particular, não geraram resultados estatisticamente significativos.
 33. Além disso, o controle do *status* sócio-econômico teve um efeito imperceptível na diferença prevista entre negros e brancos no tocante à classificação na turma. A defasagem prevista nessa área foi reduzida em apenas cerca de um percentil (ou 5%), quando se acrescentaram as variáveis de SSE à regressão. (As regressões sem o SSE não são apresentadas aqui.)
 34. Ver Steele e Aronson (a ser publicado) e a bibliografia citada nesse texto. Numa apresentação mais popular do trabalho de Steele, na *New York Times Magazine*,

Watters (1995) citou Steele nos seguintes termos: "Nossa idéia era que, sempre que os estudantes negros se concentram numa tarefa explicitamente acadêmica, eles correm o risco de confirmar o estereótipo negativo de seu grupo. Esse fardo extra, em situações com certas características, pode ser o bastante para puxar seu desempenho para baixo. Chamamos esse fardo de vulnerabilidade ao estereótipo" (p. 45). O autor do artigo descreve então os experimentos de Steele: num destes, Steele e seu colega Joshua Aronson "deram a dois grupos de alunos de graduação em Stanford, negros e brancos, um teste composto das perguntas mais difíceis de aptidão verbal extraídas do Exame Protocolar de Pós-graduação (GRE). Antes do teste, um grupo foi informado de que a finalidade do exercício era apenas pesquisar "os fatores psicológicos implicados na solução de problemas verbais", enquanto o outro foi informado de que se tratava de "um verdadeiro teste de suas aptidões e limitações verbais".

35. A ligação com o trabalho de Steele está em que seria esperável que a vulnerabilidade ao estereótipo se mostrasse mais pronunciada entre os melhores estudantes de excelente desempenho, no topo das faixas do SAT, e encontramos alguns indícios (mas não em quantidade esmagadora) nesse sentido. Observamos antes que, ao introduzirmos na análise um termo que capta a interação entre ser negro e os escores no SAT, o coeficiente é levemente negativo, mas significativo (-1,7). A interpretação é que, em média, a defasagem na classificação na turma entre estudantes brancos e negros aumenta 1,7 pontos a cada aumento de 100 pontos no escore global do SAT.

Ao examinarmos esse padrão em cada nível de seletividade institucional, constatamos que a tendência a que a defasagem das notas de negros e brancos atinja seu ápice nos níveis altos dos escores no SAT restringe-se às escolas de SEL-1. Nessas instituições, a defasagem entre negros e brancos na classificação na turma aumenta sistematicamente, de acordo com os escores no SAT. Além disso, o coeficiente do termo da interação negros*SAT é muito maior (-3,4) e altamente significativo nas escolas de SEL-1, mas é insignificante nas de SEL-2 e SEL-3. Há mais coisas nessa história, entretanto. Nos níveis inferiores do SAT, as defasagens entre negros e brancos são menores nas escolas de SEL-1 que nas de SEL-2 e SEL-3; nas faixas altas do SAT, o tamanho absoluto da defasagem entre negros e brancos é essencialmente o mesmo nos três conjuntos de escolas. Essa é apenas uma confirmação ligeiramente mais rigorosa de uma conclusão enunciada antes: contrariando a hipótese da "adequação", os estudantes negros com credenciais acadêmicas modestas tiveram maior sucesso acadêmico, em relação a seus colegas brancos, nas instituições mais seletivas. (Esses resultados diferem ligeiramente dos relatados antes por Vars e Bowen [a ser publicado], porque havia menos dados disponíveis quando aquele artigo foi escrito; na verdade, Vars e Bowen só dispunham de dados relativos a um subconjunto de escolas do G&EP, muito parecido com o grupo de SEL-1.)

36. Fordham e Ogbu, 1986, p. 177.

37. Como parte de sua Campanha pela Realização Africano-americana (Relatório para a

Diretoria, 6 de agosto de 1997), a Liga Urbana Nacional recomendou: "A pressão dos pares para que não se conquiste nada pode solapar os melhores esforços de professores e pais. Muitos sucumbem à mensagem de que progredir equivale a 'agir como os brancos' e de que eles terão sucesso, mesmo que não se saiam bem na escola. Devemos incentivar e aplaudir os jovens que fazem o que é certo, e devemos proporcionar oportunidades de desenvolvimento que facultem aos jovens encarregar-se de sua vida e tomar boas decisões."

38. Ver Thernstrom e Thernstrom, 1997, p. 422.

39. Wightman (1997, p. 14) relatou que apenas 26% dos candidatos negros a faculdades de direito em 1990-1991 foram aceitos. O índice global de aceitação de minorias sub-representadas nas faculdades de medicina foi de 39% em 1996 (AAMC, 1996, p. 8). Segundo Dugan *et al.* (1996, p. 12), o índice de aceitação de candidatos negros nas faculdades de administração que foram sua primeira ou segunda opções foi muito mais alto (70%).

40. Steele (a ser publicado).

41. Para uma descrição do programa, ver *Report of the Andrew W. Mellon Foundation* (1993); outras informações podem ser obtidas com a diretora do projeto, Jacqueline Looney.

42. Para uma resenha de outros programas, ver Cose (1997, p. 46-47, 52-64); para um exemplo de um projeto aparentemente bem-sucedido nas faculdades de direito, ver Knaplund e Sander, 1995, p. 157.

43. Hrabowski, Maton e Greif, 1998, p. 172-173; informações complementadas por novos dados fornecidos por Maton (correspondência pessoal).

44. Para uma descrição detalhada e uma avaliação altamente sofisticada de uma multiplicidade de programas implementados pela faculdade de direito da Universidade da Califórnia em Los Angeles, ver Knaplund e Sander (1995), p. 157ss. Esses autores demonstram que alguns dos programas da UCLA, mas não todos, têm efeitos positivos significativos, a curto e a longo prazos, no desempenho acadêmico dos participantes. Infelizmente, é raro haver uma avaliação rigorosa de programas similares em outras instituições. Além disso, a maioria dos programas acadêmicos de apoio abrange apenas estudantes que, em algum sentido, estão academicamente em risco: é pouco provável que atinjam estudantes minoritários que não corram o risco de fracassar, mas que, mesmo assim, não estejam tendo um desempenho à altura de seu potencial. Nesse aspecto, é importante lembrar que, nas faculdades e universidades altamente seletivas, são os estudantes negros de graduação com os escores de teste mais elevados que tendem a ter o aproveitamento mais aquém de seu potencial. Mesmo com um desempenho abaixo do esperável, esses alunos tendem a obter notas médias acima do nível que os habilitaria aos programas típicos de apoio acadêmico. Além disso, suas necessidades tendem a ser bem diferentes das dos estudantes de risco.

Estudos avançados: Pós-graduação e formação em profissões liberais

Uma formação excelente num curso de graduação é uma enorme vantagem na vida. Mas todos sabemos que, por si só, o diploma de bacharel é mais e mais visto como uma preparação insuficiente para muitas carreiras para as quais foi o bastante em épocas passadas. Há muito se faz necessária a pós-graduação para os aspirantes a médicos, advogados, educadores, especialistas em línguas, pesquisadores científicos e membros do clero; no mundo de hoje, os graus universitários avançados também são tidos como altamente desejáveis, se não essenciais, para muitas outras carreiras, inclusive os cargos de ponta na administração empresarial, na gestão de assuntos públicos e no setor das organizações sem fins lucrativos. Essa mudança acentuada se deve, em grande parte, ao aumento dos conhecimentos, ao teor cada vez mais técnico de muitos tipos de atividade e à maior especialização. Há também o aspecto do “credenciamento”: numa sociedade com um número muito maior de bacharéis, muitos indivíduos procuram distinguir-se dos demais por meio de uma formação mais avançada. Muitos empregadores incentivam essa prática, usando os diplomas de pós-graduação como um meio fácil de selecionar os candidatos aos cargos.

Não há de ser surpresa para ninguém saber que os indivíduos com diplomas de bacharelado das melhores faculdades e universidades ingressam nos programas de pós-graduação e especialização – sobretudo nos mais prestigiados – em número claramente acima da média. O maior acesso aos cursos de pós-graduação tornou-se um grande benefício associado ao freqüentar cursos de graduação de alta qualidade – o grande benefício, diriam alguns. Neste capítulo, examinaremos em detalhe o sucesso dos diplomados do banco de dados Graduação e Experiência

Posterior na obtenção de graus universitários avançados. Examinaremos com especial cuidado as experiências dos matriculandos negros, para determinar como se saíram esses estudantes – muitos dos quais não teriam sido aceitos, na falta de uma política de admissão sensível à raça – depois de concluído o bacharelado.

A importância das profissões liberais

A pós-graduação é muito importante, por abrir caminho para as profissões liberais – um caminho percorrido por um número cada vez maior de bacharéis. Apesar do fluxo interminável de piadas sobre os advogados, das histórias de terror sobre procedimentos médicos desnecessários e das narrativas sobre catedráticos que negligenciam suas turmas para se dedicar a pesquisas obscuras, a atração por “carreiras liberais” tem aumentado.

Para o indivíduo que sobrevive à competição intensa por uma vaga nas instituições de pós-graduação e especialização mais altamente conceituadas, e que conclui com sucesso o currículo de ensino, as recompensas econômicas podem ser substanciais. Desde a década de 1970, houve uma elevação acentuada da renda dos profissionais liberais e um número maior de estudantes sentiu-se atraído por essas vocações.¹ Mas os alunos também fazem pós-graduação por muitos outros motivos, entre eles o interesse profundo por determinada matéria, o desejo de servir à comunidade e o reconhecimento do *status* e das oportunidades de liderança associados a uma formação avançada. O Levantamento Social Geral pede aos norte-americanos que classifiquem o prestígio de diversas ocupações, e a classificação daí resultante (que inclui toda sorte de profissões, desde lavador de carros até pesquisador de opinião ou advogado) serve de testemunha do alto apreço que a população tem pelos profissionais liberais. Dentre as atividades que ocupam os vinte primeiros lugares na classificação, apenas algumas (como prefeito de uma grande cidade) têm a mais ínfima possibilidade de serem exercidas sem estudos de pós-graduação ou formação liberal.²

A competição pelo ingresso nas carreiras liberais aumentou nas três últimas décadas, à medida que as faculdades de direito, medicina e administração começaram a derrubar as barreiras que antes desestimulavam as mulheres e os membros de grupos minoritários de buscar uma formação especializada. Ocorreram mudanças monumentais no tamanho e na composição dos conjuntos de candidatos, à medida que os encarregados da admissão procuraram recrutar estudantes das minorias e que um número muito maior de mulheres passou a buscar vagas nesses cursos.³

A sociedade tem um interesse expressivo e crescente no ensino de pós-graduação, uma vez que a necessidade de conhecimentos e qualificações especializados continua a aumentar.⁴ O historiador Walter Metzger argumentou que estamos ficando cada vez mais dependentes dos profissionais liberais e que esse alto grau de dependência valoriza ainda mais não só as qualificações profissionais, mas também o caráter (a “honorabilidade”) dos indivíduos que exercem esses papéis:

À medida que aumenta o volume dos conhecimentos, eleva-se também o volume relativo da ignorância, pois cada pessoa só consegue conhecer uma fração decrescente do que é cognoscível; esse conhecimento, ao se tornar mais especializado, tende também a se tornar mais poderoso, mais passível de ser usado para o bem ou para o mal. (...) É para evitar um desfecho hobbesiano – uma guerra de todos contra todos, na qual cada um utilize em benefício próprio o conhecimento que possui e pague um preço terrível pelo saber que lhe falta – que as sociedades exortam as ocupações que afetam os interesses vitais dos seres humanos a vincularem seu exercício especializado à honradez.⁵

A sociedade tem grande interesse no ensino de pós-graduação e especialização também por uma razão adicional: esses cursos têm muito a ver com a formação dos líderes. O reitor da Universidade de Yale, Richard Levin, salientou que uma das missões centrais da universidade é uma tarefa difícil de definir – a seleção e preparação de indivíduos para esses papéis:

A excelência acadêmica deve continuar a ser o mais importante critério isolado de admissão aos cursos de Yale, mas, tanto em nossos cursos de pós-

graduação e especialização quanto na graduação de Yale, devemos continuar a procurar algo mais – as fugidias qualidades de caráter que conferem aos rapazes e moças o potencial de causar impacto no mundo, de contribuir para a sociedade mais ampla, por meio de suas realizações acadêmicas, artísticas e profissionais, e de trabalhar e incentivar outros a trabalharem pelo aprimoramento da condição humana.⁶

Tais líderes devem servir a todos os setores da sociedade – e serem capazes de trabalhar de maneira eficiente com muitos tipos diferentes de indivíduos. É importante que os jovens mais promissores de todas as raças tenham acesso a essas profissões.

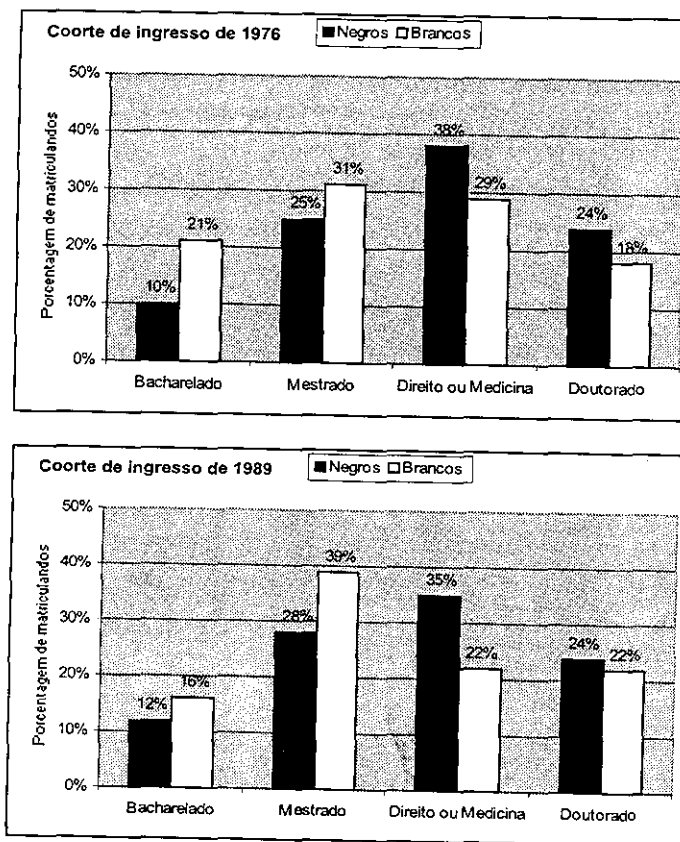
Aspirações

Um fato fica plenamente claro: os estudantes negros da graduação têm um interesse intensíssimo na formação avançada. No âmbito nacional, 63% de todos os africano-americanos que ingressaram em cursos de graduação com duração de quatro anos em 1989-1990 aspiravam à obtenção de algum grau universitário superior, comparados a 61% dos estudantes brancos.⁷ Uma parcela ainda maior dos matriculandos negros da coorte de 1989 nas escolas do banco de dados G&EP – 87% – tinha a esperança de cursar o mestrado ou obter outro tipo de grau universitário superior, em comparação com 83% dos matriculandos brancos. Ainda mais digno de nota é o fato de que 35% dos matriculandos negros do G&EP aspiravam a se diplomar em direito ou medicina, comparados a 22% de seus colegas brancos (painel inferior do Gráfico 4.1). No âmbito nacional, também é fato que mais alunos negros do que brancos na graduação aspiravam a se formar em direito ou medicina, embora a diferença entre negros e brancos fosse muito menor (15% versus 13%) do que no universo G&EP. E o mais surpreendente de tudo é que quase 25% dos matriculandos negros e brancos do banco de dados G&EP disseram aspirar ao doutorado.⁸

Os padrões observados entre os matriculandos do G&EP em 1976 foram muito semelhantes, especialmente quanto aos matriculandos negros; em ambas as coortes, mais negros do que

brancos aspiraram à obtenção de diplomas avançados (Gráfico 4.1). Embora a defasagem global entre negros e brancos, com respeito à aspiração a graus universitários superiores, tenha exibido uma modesta redução entre 1976 e 1989, graças à maior aspiração ao mestrado (inclusive em administração)⁹ e ao doutorado por parte dos matriculandos brancos de 1989, a defasagem entre negros e brancos quanto à aspiração aos diplomas de direito e medicina aumentou.

Gráfico 4.1. Porcentagem de Matriculandos Aspirantes a Diplomas Posteriores ao Curso Secundário, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Banco de dados Graduação e Experiência Posterior e Instituto de Pesquisas do Ensino Superior (ver Apêndice A).

Suspeitamos que uma das grandes razões de tantos matriculandos negros desejarem graus universitários avançados é que a formação superior mais extensa é vista como a “via de ascensão social” por grande parte da população negra. Os diplomas de direito e medicina, em particular, há muito são encarados como impulsionadores especialmente potentes da mobilidade social, e não é à toa que os matriculandos negros exibem uma intensa concentração nessas duas áreas. A conquista de credenciais profissionais de peso é um dos métodos de resistência, pelo menos em parte, à estereotipagem e à discriminação; em certa medida, também pode servir para compensar uma certa falta de “relações” e outras vias informais de promoção social. Em consonância com essas impressões, Johnson e Neal demonstraram que o diferencial masculino de renda entre negros e brancos declina em proporção inversa ao grau de instrução e, hoje em dia, atinge seu grau mais baixo entre os diplomados em universidades e seu grau mais alto entre os alunos que abandonam o curso secundário.¹⁰

Também suspeitamos que o aumento geral havido entre 1976 e 1989 nas aspirações dos matriculandos brancos a diplomas superiores tenha decorrido do acirramento da competição pelos empregos mais desejáveis. Como seria inevitável, o número crescente de bacharéis reduziu o valor de escassez dos diplomas de graduação. Seja como for, fica claro que, para os estudantes em geral, o nível das aspirações acadêmicas vem-se aproximando de um teto. Hoje em dia, praticamente todos os calouros com bom desempenho nos cursos de graduação manifestam interesse na obtenção de graus universitários superiores.

Muitas vezes, os estudantes que aspiram a diplomas avançados ao ingressarem na faculdade mudam de idéia no decorrer de sua trajetória na graduação. É provável que, ao começar, muitos sejam ingênuos no que tange aos requisitos para a obtenção de graus universitários superiores; outros talvez tenham idéias exageradas sobre a “recompensa” de certos tipos de estudos de pós-graduação. Outros, ainda, descobrem novos interesses que não tinham previsto, ou constatam que áreas de aparência inicialmente convidativa revelam-se menos atraentes quando

examinadas de perto. Todas essas mudanças de rumo são perfeitamente naturais. A faculdade é um período de teste da capacidade e dos interesses de cada um. É também uma fase adequada para se aprender o que realmente significa, por exemplo, ser um matemático.

Por essas razões, não se deve esperar mais do que uma convergência aproximada entre o que os estudantes dizem sobre seus planos de futuro, ao ingressarem na faculdade, e o que realmente acabam fazendo. Mais adiante, neste capítulo, veremos com que frequência as aspirações originais dos alunos à obtenção de graus superiores, em sua época de calouros da graduação, sobrevivem a diversos altos e baixos. Primeiro, porém, precisamos fazer um mapa dos resultados reais obtidos pelos matriculandos do banco de dados G&EP na busca de diplomas avançados, quaisquer que tenham sido suas intenções ao ingressarem na faculdade.

Obtenção de graus universitários avançados

Padrões gerais

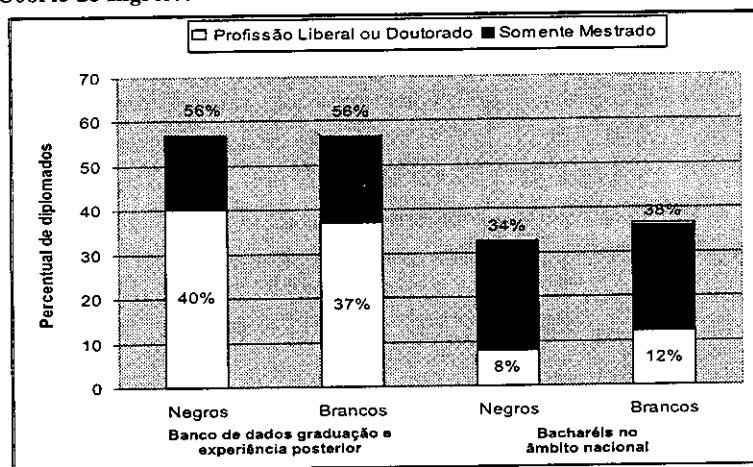
Mais da metade dos matriculandos de 1976 nas instituições do G&EP (51%) concluíram um ou outro tipo de curso de pós-graduação, em contraste com menos de 1/4 do grupo comparável de matriculandos que freqüentou outros cursos de graduação de quatro anos.¹¹ Entre os estudantes do banco de dados G&EP que se diplomaram (inclusive os que se transferiram e se formaram noutras instituições), 56% obtiveram graus universitários avançados ou diplomas de profissões liberais.

Os padrões dos graduados negros e brancos da coorte de 1976 nas escolas do G&EP são notavelmente similares (lado esquerdo do Gráfico 4.2 e Apêndice D, Tabela D.4.1). Os dois grupos exibiram a mesma propensão elevadíssima a obter graus universitários avançados. Particularmente notáveis foram as grandes parcelas que se especializaram em profissões liberais ou se doutoraram – 40% do total de bacharéis negros e 37% do total dos brancos (os diplomas “liberais” são definidos aqui como diplomas de direito, medicina ou administração; os graus “doutorais” incluem o PhD e a maioria dos outros doutorados, mas não incluem, para fins

desta análise, os graus de JD ou MD,¹¹ que são tratados como parte da categoria dos profissionais liberais.)¹²

O histórico dos diplomados do banco de dados G&EP contrasta vividamente com o do total de detentores do grau de bacharel no âmbito nacional (Gráfico 4.2).¹³ Apenas 38% destes últimos obtiveram qualquer tipo de grau universitário avançado, em comparação com 56% dos bacharéis do G&EP. As diferenças são ainda mais pronunciadas com respeito aos diplomas em profissões liberais e de doutoramento. Os estudantes brancos do G&EP exibiram uma probabilidade mais de três vezes superior à do total de bacharéis brancos de obter esses tipos de graus universitários; os diplomados negros do G&EP tiveram cinco vezes mais probabilidade de se formar em carreiras liberais ou concluir o doutorado do que os bacharéis negros em âmbito nacional.

Gráfico 4.2. Porcentagem de Diplomados que Obtiveram Graus Universitários Avançados, Conforme o Tipo de Grau e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos Estados Unidos, 1990.
Notas: A categoria "Profissão liberal ou doutorado" inclui diplomas de direito, medicina, administração e outras profissões liberais e doutorados; a categoria "Apenas mestrado" inclui os estudantes cujo grau mais avançado foi um mestrado em outra área que não a administração. As porcentagens "nacionais" basearam-se nas tabelas dos graus universitários avançados obtidos por pessoas com 37 a 39 anos em 1990, conforme o Recenseamento norte-americano de 1990.

Que é que explica o sucesso dos estudantes do G&EP na obtenção de graus universitários avançados, no cotejo com os graduados em geral? Uma explicação possível é que, via de regra, as escolas do G&EP não oferecem formação profissionalizante a seus alunos de graduação. Algumas instituições desse universo têm cursos de graduação em administração, um número um pouco maior tem cursos de engenharia e há alguns outros cursos dispersos que poderiam ser considerados "profissionalizantes"; em sua maioria, contudo, essas escolas conferem diplomas de graduação em artes liberais e ciências. Em boa parte do restante do ensino superior, uma vez que os cursos de graduação profissionalizantes são mais comuns, os estudantes fora do universo G&EP talvez sintam menos necessidade de formação especializada em nível de pós-graduação.

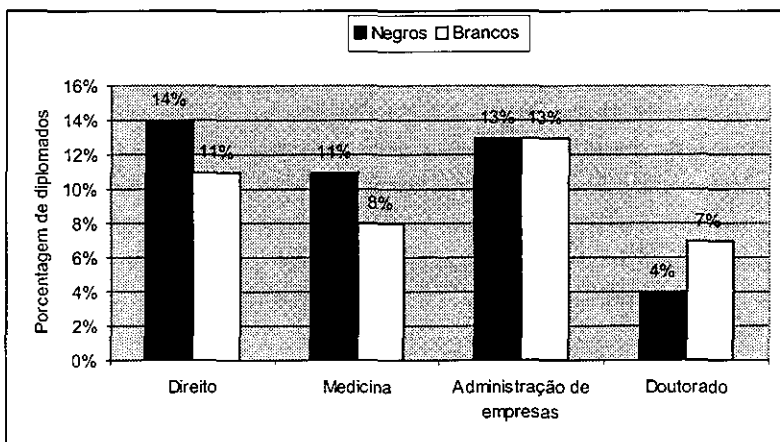
Todavia, outras explicações parecem mais convincentes. Como vimos no Capítulo 2, os matriculandos das instituições do G&EP obtiveram escores decididamente acima da média no SAT, o que significa que têm probabilidade de se sair bem nos testes padronizados que se exigem dos candidatos à pós-graduação. Os matriculandos das escolas do G&EP também tendem a provir de famílias mais abastadas do que os alunos universitários em geral, e de famílias que tendem a incentivar estudos de pós-graduação. Obviamente, a probabilidade de haver muita auto-seleção entre os estudantes do secundário que acreditam querer ser médicos, advogados ou professores é muito maior do que a probabilidade de outros alunos do secundário ingressarem numa das faculdades do G&EP. Todos esses fatores nos levam a esperar que os matriculandos de instituições seletivas freqüentem cursos de pós-graduação e formação em profissões liberais em número desproporcionalmente grande. Mesmo assim, a magnitude das diferenças nas realizações acadêmicas é surpreendente.

Tipos de diplomas de doutorado e profissões liberais

Obtém-se um quadro mais preciso ao examinar os tipos de diplomas de doutorado e profissões liberais obtidos pela coorte de 1976 do

universo G&EP (Gráfico 4.3). A despeito de suas notas e escores de testes mais baixos, os diplomados negros do G&EP tiveram uma probabilidade ligeiramente maior que a dos brancos desse grupo de se formarem em direito e medicina, e uma probabilidade igual de se diplomarem em administração de empresas. Sua probabilidade de obter graus universitários avançados nesses campos foi muito maior que a dos bacharéis brancos da população universitária em geral – cerca de sete vezes maior no direito e cinco vezes maior na medicina.¹⁴ Os dados do levantamento da coorte de 1989 do G&EP indicam que a “vantagem” dos negros na diplomação em profissões liberais vem-se mantendo nos últimos dez a quinze anos.

Gráfico 4.3. Porcentagem de Diplomados com Formação em Profissões Liberais ou Grau de Doutorado, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de dados Graduação e Experiência Posterior.

A situação é um pouco diferente no caso do doutorado. Mesmo nas escolas altamente seletivas do G&EP, os bacharéis negros da coorte de 1976 tiveram menos probabilidade do que seus colegas brancos de fazer doutorado. É possível que alguns desses estudantes tenham achado que a formação em profissões liberais lhes oferecia maneiras mais diretas de servir a suas comunidades. Outro fator talvez tenha sido a escolha diferenciada de áreas de estudo entre alunos negros e

brancos, na qual estes últimos inclinaram-se a preferir campos com alta probabilidade de conduzir a estudos de doutoramento, como a física. Quaisquer que tenham sido as razões, essa situação talvez se esteja modificando. Quando se fez o levantamento da coorte de 1989, a defasagem entre as matrículas de negros e brancos em cursos de doutorado havia-se reduzido a 1 ponto percentual (8% dos diplomados brancos, comparados a 7% dos negros).

Frequência a escolas de prestígio no campo das profissões liberais

Assim como as instituições seletivas do universo G&EP atraem alunos bem preparados para seus cursos de graduação, além de dispor de recursos intelectuais e financeiros para oferecer um “valor a mais”, a nata das escolas de pós-graduação e formação em profissões liberais atua da mesma maneira. Essas instituições funcionam como um mecanismo de triagem pelo qual passam os alunos de graduação com alto índice de aproveitamento a caminho de suas carreiras liberais, que incluem cargos em empresas, escritórios de advocacia e hospitais de grande porte. Os grandes escritórios de advocacia de Nova York, por exemplo, costumam recrutar seus profissionais, em caráter quase exclusivo, num grupo de dez a quinze (ou menos) faculdades de direito; similarmente, as empresas de ponta tendem a recrutar profissionais mais maciçamente nas grandes faculdades de administração.¹⁵ Por essas e outras razões, a competição pelo ingresso nas instituições de elite em pós-graduação e formação em profissões liberais é acirrada, e uma das muitas vantagens de frequentar uma excelente faculdade durante a graduação é que aumenta a probabilidade de ingresso em cursos de pós-graduação de alto nível.

Frequentar um curso de graduação numa instituição de grande prestígio é útil, antes de mais nada, em função da qualidade de ensino possibilitada por um corpo docente de renome, por bibliotecas e laboratórios bem equipados e pela presença de outros estudantes de excelente desempenho. Além disso, existe um efeito de “credenciamento”.¹⁶ As escolas de pós-graduação e formação em

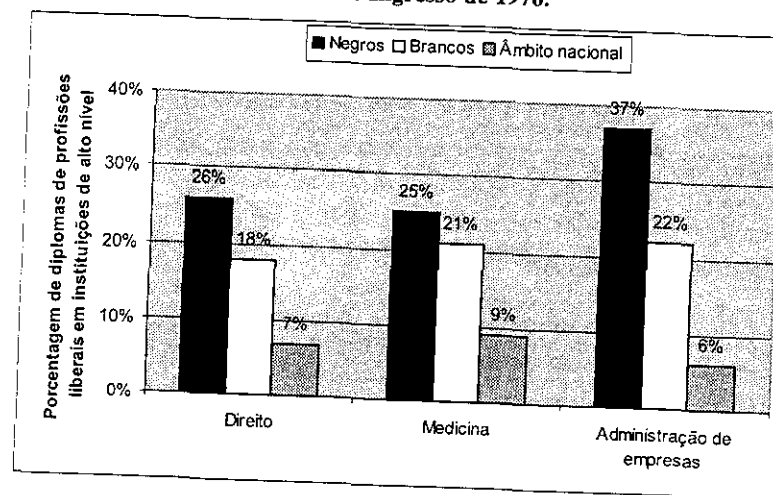
profissões liberais tendem a preferir candidatos que sabidamente já tenham passado por um processo de triagem competitivo e sejam tidos como dotados de sólida base acadêmica, que inclui prática na realização de pesquisas e na redação de textos. Como observou James Thomas, que, durante muitos anos, foi o decano de admissões na Faculdade de Direito de Yale,

Saber onde alguém foi testado em combate e sobreviveu significa muito para nós. Quem jogou – e teve sucesso – num campo difícil permite-nos correr um pouco mais de riscos e admitir alguém que dê a nosso corpo docente a impressão de ter aquele algo a mais que fará diferença no mundo. Porventura isso significa que não aceitamos alguém que tenha vindo de uma escola fora do circuito conhecido? Não, mas essa pessoa terá que estar com absolutamente tudo nos eixos – sem margem de erro possível. (Correspondência pessoal.)

Do ponto de vista das escolas de pós-graduação, aceitar alunos de cursos de graduação bem-conceituados é um modo de reduzir os inevitáveis riscos implícitos em decidir quais são os candidatos com maior probabilidade de êxito.

Assim, seria de se esperar que as instituições academicamente seletivas do universo G&EP mandassem um número desproporcionalmente grande de seus diplomados para as escolas de pós-graduação de maior prestígio. E é o que acontece. Para quantificar esse padrão, utilizamos as classificações divulgadas para o público, a fim de distribuir um conjunto de escolas em “faixas de alto nível” e isolar uma “faixa superior”. Fazer essa distinção entre faixas é inevitavelmente arbitrário, e não atribuímos nenhuma importância à categorização de qualquer instituição específica de formação em profissões liberais; diríamos apenas que as classificações usadas costumam ser coerentes entre si e compatíveis com o que se esperaria constatar. A faixa superior foi definida, de maneira muito estrita, para incluir apenas doze faculdades de medicina, oito faculdades de direito e seis faculdades de administração. Num ano recente, esse pequeno grupo de instituições de alto nível conferiu 8,6% do total de diplomas de medicina, 6,6% do total de diplomas de direito e 5,7% do total de diplomas de administração de empresas.¹⁷

Gráfico 4.4. Porcentagem de Diplomas de Profissões Liberais Recebidos de Instituições de Alto Nível, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Fundação Nacional de Ciências – Pesquisa do Instituto Nacional de Saúde sobre Estudantes Pós-graduados e Pós-doutorados em Ciência e Engenharia; Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.
 Notas: Ver no Apêndice B a definição das “Instituições de Alto Nível”. “Negros” e “Brancos” referem-se apenas à coorte do banco de dados Graduação e Experiência Posterior. “Âmbito nacional” refere-se à porcentagem de todos os diplomas de carreiras liberais conferidos por instituições de alto nível em 1985.

A concentração de bacharéis negros e brancos das escolas do universo G&EP nessas instituições de alto nível das profissões liberais é demonstrada no Gráfico 4.4 (que exhibe o número de diplomados do G&EP que obtiveram diversos tipos de graus universitários avançados). Nos três campos de profissões liberais examinados, os estudantes negros do G&EP tiveram uma representação ainda mais maciça do que os brancos do mesmo grupo nas escolas de alto nível. Por exemplo, dentre os negros dos cursos de graduação do G&EP que se formaram em direito, 26% foram diplomados por uma das oito faculdades mais bem conceituadas, em comparação com 18% dos advogados brancos provenientes das escolas do G&EP e 7% dos diplomados em direito vindos de todas as instituições de graduação. Esse mesmo padrão geral é observa-

do na medicina, embora a diferença entre negros e brancos seja consideravelmente menor.¹⁸ A concentração de bacharéis negros do G&EP nas melhores escolas de administração é excepcionalmente acentuada – dentre os que cursaram o mestrado em administração, 37% freqüentaram uma das seis faculdades mais conceituadas. A probabilidade de um estudante negro do G&EP cursar o mestrado numa das melhores escolas de administração de empresas foi seis vezes maior que a dos formandos típicos das faculdades de administração em âmbito nacional.

Fatores preditivos de estudos avançados

O sucesso das turmas recentes de estudantes negros na conquista de graus universitários avançados – inclusive um número desproporcional de diplomas das melhores instituições formadoras de profissionais liberais do país – responde a algumas perguntas e suscita outras. A presença de um número inusitado de alunos negros de escolas do G&EP nos cursos mais prestigiosos de pós-graduação e formação em carreiras liberais pode ser interpretada – com acerto – como uma indicação dos efeitos da política de admissão sensível à raça nessas instituições de pós-graduação. Mas esse padrão reflete também o intenso desejo de muitos desses alunos de obter graus universitários avançados, bem como o seu sucesso durante a graduação em alguns dos cursos mais seletivos do país. Num sentido muito palpável, o aumento do número de advogados, médicos, administradores e doutores negros e hispânicos pode ser atribuído aos esforços conjuntos de estudantes muito ambiciosos, cursos de graduação de alto nível e instituições de pós-graduação que se empenharam vivamente em admitir um número maior de alunos talentosos provenientes das minorias.

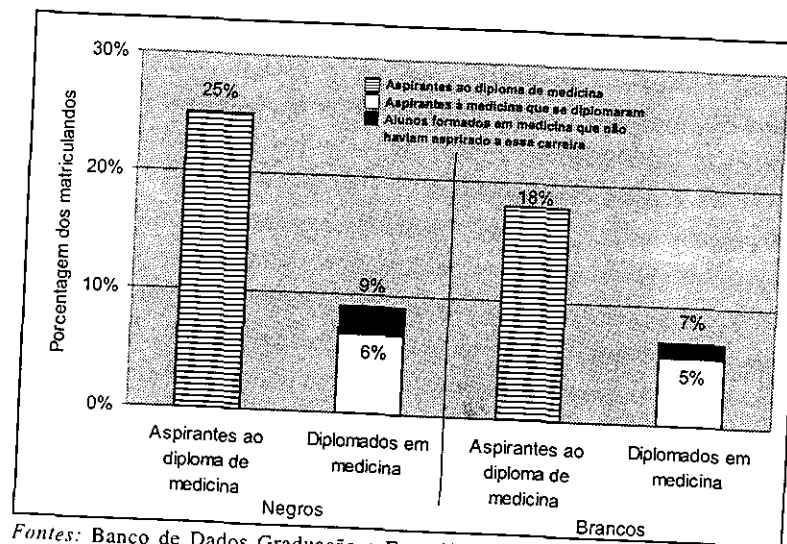
Nesta seção, nosso objetivo principal é examinar em detalhe os fatores que, no nível da graduação, atuaram no sentido de favorecer ou prejudicar esse processo. Qual foi a importância dos escores no SAT para determinar quais alunos receberiam ou não diplomas de pós-graduação? Será que os padrões de obtenção de graus universitários avançados diferiram conforme a seletividade dos cursos de graduação freqüentados e as notas

obtidas pelos alunos? Também gostaríamos de saber até que ponto a progressão nos currículos de estudos avançados é primordialmente atribuível às aspirações dos próprios estudantes. Uma vez que esses fatores se inter-relacionam, mostraremos seus efeitos líquidos na obtenção de diplomas de doutorado e profissões liberais, usando o mesmo tipo de análise de regressão múltipla que foi empregado no capítulo anterior.

Aspirações e conquistas

Como vimos neste capítulo, muitos matriculandos do universo G&EP já entram na faculdade com plena intenção de se pós-graduar em campos previamente identificados. Sabemos também que muitas dessas expectativas se modificam, por toda sorte de razões. Há, portanto, uma pergunta óbvia: até que ponto os matriculandos do G&EP da coorte de 1976, negros e brancos, converteram suas aspirações na obtenção de graus universitários avançados, nos campos que haviam especificado ao iniciar o curso de graduação?

Gráfico 4.5. Percentagens de Matriculandos que Aspiravam à Formação em Medicina e se Diplomaram, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e dados do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais, fornecidos pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior (ver Apêndice A).

Concentrar o exame na medicina ajuda a ilustrar como se relacionam as aspirações pré-universitárias com os futuros padrões de estudos de pós-graduação. No Gráfico 4.5, vemos que uma porcentagem extraordinariamente grande do total de matriculandos negros das escolas do G&EP aspirou, originalmente, a um diploma de medicina – 25%. Esses aspirantes contribuíram com uma grande parcela dos 9% de matriculandos negros que acabaram por se formar médicos (2/3 dos 9% vieram dessa população). Os outros 3% de matriculandos negros formados em medicina vieram de uma população muito mais numerosa: a de matriculandos negros que *não* aspiravam a ser médicos ao entrarem na faculdade. Dito de outra maneira, cerca de 25% dos que aspiravam à medicina diplomaram-se, em contraste com aproximadamente 4% dos que não tinham essa aspiração. Fica abundantemente claro, portanto, que as aspirações pré-universitárias foram importantes para conduzir os estudantes às faculdades de medicina.¹⁹

Esses mesmos padrões gerais aplicam-se aos diplomados brancos (ver o lado direito do Gráfico 4.5). No final, com efeito, quase a mesma porcentagem de bacharéis brancos diplomou-se em medicina (7% vs. 9% de negros). Além disso, os médicos brancos, com aproximadamente as mesmas percentagens relativas, saíram do conjunto branco de aspirantes e não aspirantes à medicina, como aconteceu com os médicos negros.

Esses são os dados fundamentais. Também é verdade que houve mais “escorregões” no grupo negro do que no branco entre a aspiração ao diploma de medicina e sua conquista. Muitos alunos de todas as raças são derrotados na guerra com a química orgânica. Mas a porcentagem expressivamente mais elevada de matriculandos negros que aspiravam a ser médicos também conta uma parte crucial dessa história, que muitas vezes não é reconhecida. Fica claro que um número irrealisticamente grande de estudantes secundários negros chegou à faculdade achando que a medicina seria a carreira certa para eles. Como grupo, é provável que os matriculandos brancos dispusessem de mais informações pertinentes ao ingressarem na faculda-

de, já que eles têm maior probabilidade que os negros de receber uma boa orientação no curso secundário e, portanto, de abandonar desde cedo os projetos pouco realistas de cursar medicina. É possível que os alunos negros de ótimo aproveitamento tenham sido mais incentivados do que seus colegas brancos a contemplar a carreira médica – e recebido menos informações sobre outras carreiras possíveis.²⁰ No final, embora mais estudantes negros que começaram por esse caminho tenham acabado buscando outros objetivos, é essencial lembrar que a porcentagem de bacharéis negros formados em medicina foi ainda mais alta que a dos brancos.

Constatamos o mesmo padrão com relação ao direito. Mais negros do que brancos ingressaram na universidade com a intenção de fazer doutorado em jurisprudência (tanto na coorte de 1976 quanto na de 1989), um número igual de negros e brancos obteve esse diploma, e uma porcentagem mais alta de aspirantes negros também acabou por não recebê-lo.²¹ A busca do doutorado é marcada por aspirações estranhamente desprovidas de realismo. Como já foi assinalado, em 1989, 24% do total de negros e 22% do total de brancos disseram ter a intenção de se doutorar. Naturalmente, pouquíssimos desses estudantes – negros e brancos – atingiram ou virão a atingir esse objetivo. Curiosamente, um número duas vezes maior de estudantes negros que *não* aspiravam ao doutorado, comparados aos que tinham essa aspiração (4% versus 2% do total da amostra), está agora cursando o doutoramento. Essa é mais uma indicação de que, embora muitos africanos-americanos não disponham de informações sobre certos tipos de estudos avançados e sobre as opções correlatas de carreira ao ingressarem na universidade, ainda assim, eles vêm convertendo as oportunidades oferecidas por um ensino de graduação de alto nível num grande número de diplomas de pós-graduação e de profissões liberais.

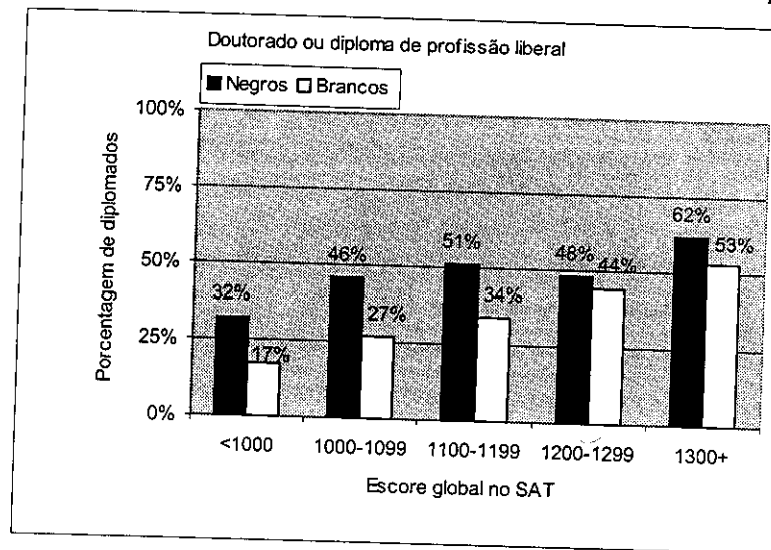
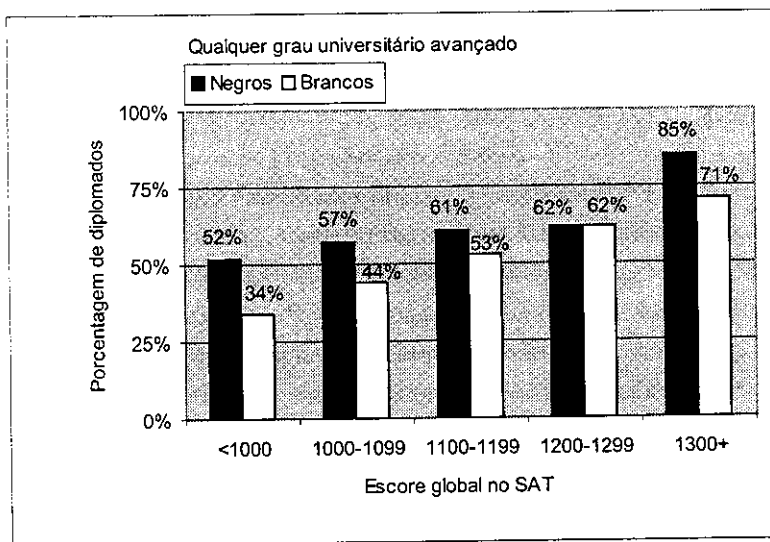
Escores no SAT

Até que ponto a probabilidade de fazer pós-graduação é discernível em idade precoce, antes de os alunos ingressarem na faculdade? Quan-

to é possível sabermos sobre os futuros padrões de estudos de pós-graduação, a partir dos escores obtidos no SAT pelos aspirantes à faculdade? Estas perguntas são de evidente importância para o debate sobre a admissão sensível à raça, já que o poder preditivo dos escores no SAT figura nela com muito destaque.

Entre os diplomados brancos e negros da coorte de 1976, a porcentagem dos que cursaram pós-graduação aumentou proporcionalmente aos escores no SAT (Gráfico 4.6). As relações foram muito parecidas entre negros e brancos. Verificamos que 34% dos brancos com escores globais abaixo de 1.000 no SAT fizeram um ou outro curso de pós-graduação, comparados a 71% dos diplomados brancos que se haviam situado no intervalo de 1.300 pontos ou mais; o aumento correspondente, no caso dos negros, foi de 52% para 85%. Similarmente, o painel inferior do gráfico mostra que a porcentagem de estudantes que se diplomaram em carreiras liberais ou se doutoraram aumentou proporcionalmente à elevação dos escores no SAT.

Gráfico 4.6. Porcentagem de Alunos que Obtiveram Graus Universitários Avançados, Conforme o Escore global no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.

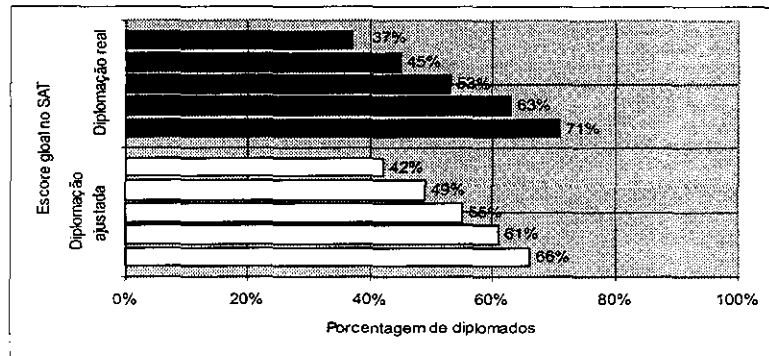


Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: A categoria "Doutorado ou diploma de profissão liberal" é a definida nas notas do Gráfico 4.2.

Todavia, quanto do "mérito" aparente por prever quem fará pós-graduação cabe aos escores no SAT? No Gráfico 4.7, comparamos a relação efetiva entre esses escores e a obtenção de graus universitários avançados (dessa vez, considerando todos os matriculandos do G&EP de 1976, negros e brancos) com as cifras ajustadas que obtivemos ao levar em conta as inter-relações entre os escores no SAT, as notas no curso secundário, o *status* sócio-econômico e o grau de seletividade das instituições de graduação frequentadas pelos alunos. A comparação entre os painéis superior e inferior do gráfico mostra que o ajuste dessas variáveis reduz em cerca de 1/3 o tamanho dos aumentos gradativos de diplomas avançados que está associado aos escores crescentes no SAT. Em outras palavras, as aptidões acadêmicas medidas pelos escores no SAT continuam a desempenhar um papel preditivo substancial quanto aos bacharéis que cursarão a pós-graduação, mesmo depois de levarmos em conta as inter-relações com as notas no secundário, o *status* sócio-econômico e a seletividade institucional.

Gráfico 4.7. Percentagem de Alunos que Obtiveram Graus Universitários Avançados, Conforme o Escore Global no SAT; Percentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: As percentagens ajustadas foram calculadas usando-se um modelo de regressão logística para fazer o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.4.2, Modelo 2, e Apêndice B).

Grande parte do efeito a longo prazo do aproveitamento acadêmico pré-universitário na probabilidade de os alunos se formarem na pós-graduação faz-se sentir, é claro, através dos efeitos exercidos pelas qualificações e pelo preparo, tais como medidos pelos escores no SAT, pela classificação na turma e pelo campo de estudos escolhido durante o curso de graduação. Todavia, constatamos que os escores no SAT continuam a exercer um certo impacto independente na obtenção de títulos de pós-graduação, mesmo depois de descontarmos essas formas de impacto.²² A explicação talvez esteja em que a admissão à pós-graduação e aos cursos de formação em profissões liberais também depende, pelo menos em parte, de testes análogos (LSAT, MCAT, GMAT e GRE),¹² e em que os alunos que obtêm bons resultados no SAT também tendem a se sair bem, mais tarde, ao depararem com exercícios de resolução de problemas construídos de maneira similar. (Em pesquisas posteriores, esperamos testar diretamente essa hipótese.) O fato de os escores no SAT serem úteis para prever a obtenção de graus universitários avançados, bem como as notas e a classificação na turma durante a gradu-

ção, é uma das razões de acreditarmos que eles devem continuar a ser usados no processo de admissão.

Entretanto, embora os escores no SAT sirvam como um preditor útil da pós-graduação, convém enfatizar dois outros aspectos. Primeiro, esses escores prevêm melhor a pós-graduação dos bacharéis brancos que dos negros (ver Apêndice D, Tabela D.4.3). Segundo, as distinções baseadas no nível dos escores no SAT não devem ser superestimadas no banco de dados G&EP, com seu universo de alunos de extraordinário aproveitamento. Sob muitos aspectos, as cifras mais notáveis que aparecem no painel superior do Gráfico 4.6 são as percentagens elevadas de alunos (negros e brancos) que se situaram nos intervalos inferiores do SAT e que, apesar disso, terminaram a pós-graduação. Em vista da posição acadêmica geralmente elevada de toda a população estudantil do G&EP, não deve ser grande surpresa descobrirmos que um número substancial dos que se situaram na porção inferior da distribuição dos escores no SAT formou-se em medicina, direito, administração e em doutorados diversos (além de obter outros graus universitários avançados). Não obstante, os resultados, classificados de acordo com a faixa do SAT, continuam a ser dignos de nota. Até no intervalo mais baixo (escores globais inferiores a 1.000), 32% dos bacharéis negros formaram-se em profissões liberais ou se doutoraram, ao lado de 17% de seus colegas brancos.²³ Claramente, a admissão sensível à raça e os esforços de recrutamento por parte das instituições de pós-graduação contribuíram para tornar isso possível. Mas estes dados são indicativos de mais do que a mera admissão a cursos de pós-graduação, uma vez que se basearam no cumprimento bem-sucedido de todos os requisitos para a conclusão desses cursos.²⁴

Também nos volta à lembrança quão elevado é o limiar de admissão a essas instituições – e quão bem se saíram os alunos que não ficaram muito acima dele. Ter escores relativamente modestos no SAT, dentro dessa população estudantil altamente seletiva, por certo não desqualificou os alunos motivados e ambiciosos em sua busca de estudos avançados. O alto número de estudantes dos intervalos inferiores do SAT que não

apenas se bacharelaram, mas concluíram a pós-graduação (inclusive em profissões liberais e cursos de doutoramento), é um testemunho de que os órgãos encarregados da admissão nas instituições do banco de dados G&EP formularam juízos competentes ao exercerem essa função de triagem.

A principal implicação desta parte da análise para a admissão sensível à raça é que muitos matriculandos negros que teriam sido rejeitados, na vigência de uma política de admissão racialmente neutra, vieram a obter graus universitários avançados, entre eles o doutorado e a formação em profissões liberais. Enfocando apenas os formandos negros da coorte de 1976 que entraram na faculdade com escores no intervalo de 1.000-1.199 no SAT, constatamos que metade deles formou-se numa profissão liberal ou se doutorou, e que outros 10% diplomaram-se num ou noutro tipo de mestrado – totalizando 61% de pós-graduados (Gráfico 4.6). Segundo as estimativas de rejeição retrospectiva apresentadas no Capítulo 2, aproximadamente 2/3 desses formandos não teriam sido aceitos em seus cursos de graduação, se a norma vigente fosse neutra em relação à raça.

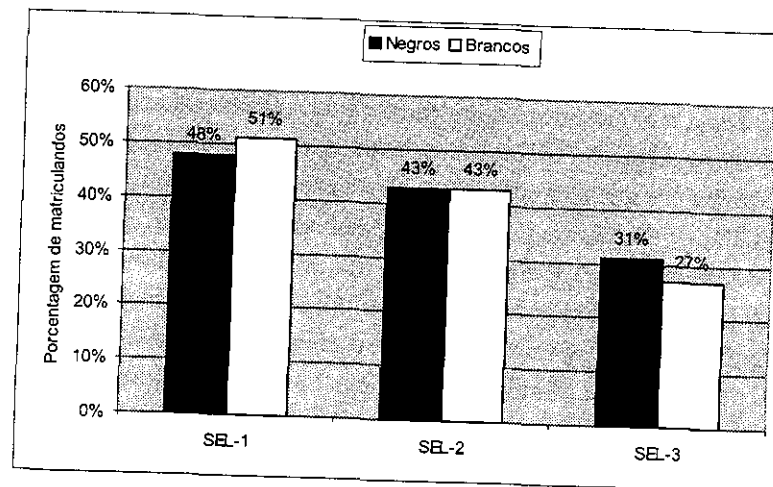
A seletividade institucional e as notas

Embora os históricos acadêmicos e aspirações pré-universitários afetem as probabilidades de um estudante vir a concluir a pós-graduação, as experiências e as notas dos estudantes na graduação têm um impacto muito mais forte nos padrões dos estudos avançados. As escolas de pós-graduação e formação em profissões liberais confiam enormemente nesses dados ao selecionar os estudantes e, é claro, as aspirações e projetos dos bacharéis são afetados por suas experiências durante o curso de graduação.

No capítulo anterior, vimos que a seletividade escolar exerceu um poderoso efeito independente nos índices de diplomação, em especial nos dos estudantes negros. Grosso modo, o mesmo padrão se aplica quando se prevê a obtenção de graus universitários avançados. Tanto os alunos negros quanto os brancos das faculdades e universidades mais seletivas (as escolas de SEL-1) concluíram a pós-gradu-

ação com índices especialmente elevados: 51% dos bacharéis brancos e 48% dos negros. Os alunos formados em instituições de SEL-2 tiveram índices ligeiramente inferiores. Houve uma queda mais acentuada entre os estudantes formados nas instituições de SEL-3, com 31% dos negros e 27% dos brancos especializando-se em profissões liberais ou concluindo o doutorado (Gráfico 4.8).

4. Gráfico 4.8. Porcentagem de Diplomados com Formação em Profissões Liberais ou Grau de Doutorado, Conforme a Seletividade Institucional e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A categoria "Formação em Profissões Liberais ou Doutorado" é tal como definida nas notas do Gráfico 4.2. "SEL-1", "SEL-2" e "SEL-3" indicam instituições nas quais os escores médios globais no SAT, por ocasião da admissão, foram de 1.250 ou mais, entre 1.125 e 1.249 e abaixo de 1.125, respectivamente.

As mais seletivas dentre as faculdades e universidades do banco de dados G&EP foram de especial importância para "alimentar" os cursos de doutoramento. De todos os formandos da coorte de 1976 nas instituições de SEL-1, 12% fizeram doutorado, e 96% desses títulos foram doutorados em artes liberais e ciências ou em engenharia (os outros 4% foram em pedagogia, teologia e outros campos). Os bacharéis negros tiveram menos probabilidade de se doutorar do que seus colegas brancos; mesmo assim, 6% do total de matriculandos negros

de 1976, formados em instituições de SEL-1, fizeram o doutorado. À medida que as faculdades e universidades de SEL-1 foram-se tornando cada vez mais seletivas, em termos acadêmicos, na década de 1980, elas passaram a atrair estudantes ainda mais propensos a fazer o doutoramento. Na coorte de 1989, 14% de todos os formandos dessas escolas (e 11% dos formandos negros) matricularam-se no doutorado. Também convém notar que houve mudanças perceptíveis de interesse entre os bacharéis negros, que se voltaram para doutorados em humanidades e engenharia (embora as ciências sociais tenham mantido seu primeiro lugar em popularidade).

Com respeito a todos os diplomados, o controle por outras variáveis reduziu expressivamente a força da relação entre a seletividade escolar e a formação em profissões liberais ou o doutorado: a diferença da obtenção de diplomas avançados entre os integrantes da coorte de 1976 nas escolas de SEL-1 e SEL-3 reduziu-se à metade, passando de 24 para 13 pontos. Em contraste, a feitura dos mesmos tipos de ajustes quanto aos diplomados negros reduziu em apenas 1 ponto a diferença correspondente no índice de diplomação avançada, baixando-o de 12 para 11. Também nesse caso, a seletividade institucional parece ter surtido um efeito mais duradouro nos matriculandos negros do que nos matriculandos em geral.²⁵

Seria de se esperar que as notas obtidas na graduação fossem um preditor ao menos tão importante da conclusão de estudos avançados quanto a seletividade institucional. Para examinar essa relação, dividimos em três terços a coorte de ingresso de cada escola, com base no percentil de classificação na turma, e comparamos os matriculandos situados no terço mais alto da classe com os dos terços intermediário e inferior.

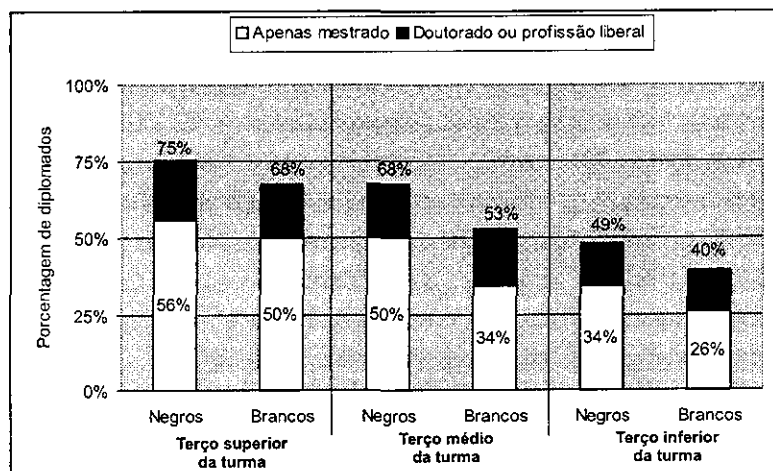
A classificação na turma realmente ajuda a explicar os estudantes que obtiveram graus universitários avançados (Gráfico 4.9). As tabelas mostram que as parcelas de estudantes pós-graduados negros e brancos variam em proporção direta à classificação na turma. Elas também mostram que, dentro de cada terço, os negros têm mais probabilidade que os brancos de concluir a pós-graduação. Todas

essas relações persistem quando as examinamos em termos da manutenção da igualdade das demais condições. As percentagens ajustadas dos estudantes que se formaram em profissões liberais e obtiveram graus de doutorado (e graus universitários avançados em geral) revelam-se indistinguíveis dos números reais. Verificamos que, sejam quais forem as variáveis controladas, as notas da graduação surtem um poderoso efeito independente na conclusão ou não de estudos avançados.²⁶ É compreensível que um comitê de admissão de uma faculdade de direito ou um departamento acadêmico encarregado de selecionar candidatos ao doutorado dêem muita importância ao aproveitamento acadêmico comprovado dos alunos. Esses resultados devem ser um consolo para os que acreditam que o aproveitamento acadêmico tem importância e que o trabalho árduo compensa.

Entretanto, nessas instituições altamente seletivas, de modo algum são apenas os alunos de notas mais altas que buscam a pós-graduação e as profissões liberais. A mais importante constatação substantiva revelada pelo Gráfico 4.9 talvez seja que um grande número de formandos negros, situados no terço médio das turmas das escolas do G&EP, veio posteriormente a se diplomar em estudos avançados (68%, sendo que 50% cursaram profissões liberais ou se doutoraram). Aliás, uma parcela surpreendentemente numerosa dos bacharéis negros do terço inferior das turmas também obteve graus universitários avançados (49%, com 34% nas profissões liberais ou no doutorado).

As diferenças entre os diplomados negros e brancos parecem ainda mais pronunciadas quando nos concentramos nas instituições de alto nível nas áreas de direito, medicina e administração. Uma vez que o tamanho dos grupos torna-se muito pequeno, ao tentarmos fazer uma classificação cruzada dos indivíduos de campos específicos, relatamos apenas as cifras resumidas do conjunto das faculdades de direito, administração e medicina (Gráfico 4.10). Claramente, os estudantes negros do universo G&EP têm uma concentração mais densa do que os brancos do mesmo grupo nas melhores instituições formadoras nas profissões liberais.

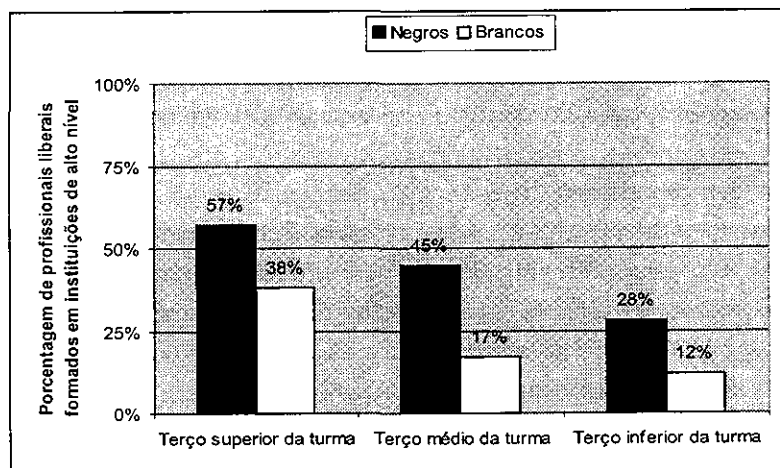
Gráfico 4.9. Porcentagem de Diplomados com Graus Universitários Avançados, Conforme o Tipo de Grau, a Classificação na Turma e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: As categorias dos graus universitários são as definidas nas notas do Gráfico 4.2.

Gráfico 4.10. Porcentagem de Diplomas de Profissões Liberais Recebidos de Instituições de Alto Nível, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Ver no Apêndice B a definição das "Instituições de alto nível".

Podemos interpretar esses dados como mais uma indicação de que as escolas de pós-graduação e profissões liberais deram preferência aos candidatos negros das escolas do G&EP, o que sem dúvida fizeram. Mas o que há de igualmente notável nessas constatações é que um grande número de estudantes *brancos* classificados no terço médio ou inferior das turmas, nessas instituições de graduação altamente seletivas, também foi admitido em programas de pós-graduação e concluiu seus estudos avançados. De fato, 40% do total de alunos brancos do terço inferior das turmas obtiveram, posteriormente, algum tipo de grau universitário avançado, e mais de 25% deles formaram-se no doutorado ou em profissões liberais – obviamente, sem nenhum benefício da preferência racial.

A hipótese da "adequação"

Uma pergunta que se repete é se os estudantes negros que ingressam numa das faculdades ou universidades mais competitivas, e que às vezes acabam classificados no terço médio ou inferior das turmas, são penalizados, mais tarde, por sua "ousadia". Teriam esses estudantes mais sucesso na busca de graus universitários avançados, se frequentassem instituições menos seletivas, onde pudessem obter notas mais altas? A resposta a essa importante pergunta parece ser "não", pelo menos na maioria dos casos. No total de estudantes, assim como entre os estudantes negros, considerados separadamente, frequentar escolas de SEL-1 ou SEL-2 aumentou apreciavelmente a probabilidade da formação numa profissão liberal ou no doutorado – mantendo constantes os escores no SAT e outras variáveis pré-universitárias, como as notas no curso secundário, o *status* sócio-econômico e as aspirações à pós-graduação.²⁷ Os estudantes com escores equivalentes no SAT mostraram uma probabilidade tão maior de obter títulos de pós-graduação quanto mais seletiva foi a instituição frequentada, mesmo tendo que aceitar uma nota média inferior em escolas mais seletivas. Por exemplo, entre os matriculandos negros de 1976 que se classificaram no terço inferior da turma, numa instituição de SEL-1, 42% for-

maram-se como profissionais liberais ou se doutoraram. O preço pago por esses estudantes por freqüentarem escolas de SEL-1 (aproximadamente 15 pontos na classificação na turma, comparados a outros que freqüentaram escolas de SEL-3) foi mais do que compensado por outros fatores, os quais levam os formandos das faculdades e universidades altamente seletivas a obterem graus universitários avançados em número excepcionalmente grande.

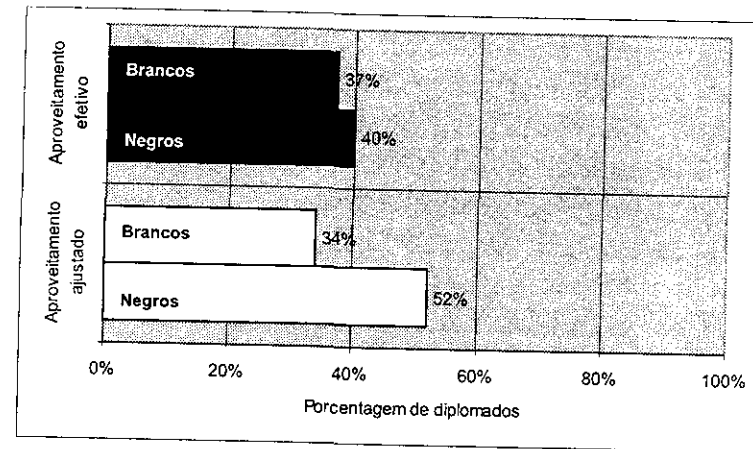
A defasagem entre negros e brancos na obtenção de graus universitários

No capítulo anterior, analisamos as diferenças raciais “líquidas” nos índices de diplomação e nas notas, havendo constatado que os negros saíam-se menos bem do que os brancos, mantida a igualdade das demais condições. Agora, porém, observamos o padrão inverso, ao examinarmos o primeiro resultado pós-bacharelado: a conclusão bem-sucedida de cursos de pós-graduação. As proporções reais dos bacharéis brancos e negros que se doutoraram ou se formaram em carreiras liberais foram aproximadamente iguais, mas as proporções ajustadas – obtidas mediante correção dos efeitos de outras variáveis – são bem diferentes (Gráfico 4.11).

Os formandos negros das escolas do universo G&EP diplomaram-se em grande número em cursos avançados, apesar de terem escores menores no SAT, nível sócio-econômico inferior e notas mais baixas do que a maioria dos outros estudantes. Se esses estudantes tivessem as mesmas características de seus colegas de classe, estimamos que mais da metade deles teria concluído a formação em carreiras liberais ou obtido o doutorado, em comparação com os 34% de formandos brancos. Acreditamos que essa diferença projetada reflita o desejo mais intenso dos estudantes negros de conquistar esses títulos, combinado com as oportunidades de estudos avançados que a admissão sensível à raça, no nível da pós-graduação e das escolas de profissões liberais, colocaram à sua disposição. Esses resultados são compatíveis com a idéia de que esse tipo de formação e as credenciais

que lhe são concomitantes têm uma importância maior para aqueles que sentem ainda ter barreiras a superar.

Gráfico 4.11. Percentagem de Diplomados com Formação em Profissões Liberais ou Grau de Doutorado, Conforme a Raça; Percentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: As percentagens ajustadas foram estimadas mediante o uso de um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.4.3, e Apêndice B).

A significação das cifras e das estatísticas apresentadas neste capítulo vai muito além da acumulação de diplomas. Os pós-graduados do universo G&EP que provieram das minorias são a espinha dorsal da classe média emergente de negros e hispânicos. Sua presença trouxe maior diversidade aos pronto-socorros e às salas de cirurgia dos grandes hospitais, às repartições de governo e escritórios de advocacia, às hierarquias empresariais e à prática da iniciativa privada. Eles também conquistaram uma formação que lhes permitirá prestar serviços médicos a comunidades tradicionalmente mal atendidas e oferecer liderança política a eleitorados urbanos que lutam com dificuldades.

Quaisquer que sejam as carreiras escolhidas, os diplomados afro-americanos com pós-graduação têm oportunidades excepcio-

nais de dar sua contribuição à sociedade. Com toda a controvérsia em torno da admissão sensível à raça, e com todos os alunos provenientes das minorias que foram aceitos em cursos de pós-graduação e formação em profissões liberais, continua a haver uma oferta relativamente escassa de profissionais oriundos das minorias. Sua influência estende-se muito além do local de trabalho, por mais importante que seja neste. Os pós-graduados negros e hispânicos bem-sucedidos servem de modelos de papéis sociais para seus sobrinhos ou outros parentes, e se colocam à disposição para orientar vizinhos ou amigos da família sobre questões de ordem médica, jurídica ou financeira. Ao fazê-lo, eles criam “redes” semelhantes às que beneficiaram a comunidade branca majoritária ao longo de muitas gerações. Em outras palavras, podem funcionar como fios fortes na trama que une suas comunidades e que também liga essas comunidades ao tecido social mais amplo.²⁸

O respeito conferido pela comunidade negra aos profissionais liberais negros é ilustrado pelo seguinte comentário, feito por uma médica que frequentou a faculdade Bryn Mawr: Devo dizer que, vez por outra, fico surpresa com o respeito que as pessoas demonstram por mim. Tendo a não me apresentar como “doutora”. Até na igreja, entretanto, quando as pessoas descobrem que sou médica, elas passam a me chamar de “doutora” ou coisa similar. Quero dizer, esse título não está nos meus cheques nem nos meus cartões de crédito. Mas, quando as pessoas o descobrem, eu costumo dizer: “Pode me tratar pelo meu nome”; e os africano-americanos respondem: “Não, não, não, nós queremos lhe dar o seu título, você o conquistou.” É agradável – e isso é uma coisa meio racial – que os outros negros que conheço sejam tão respeitosos, mesmo quando não estou pedindo isso. Acho que o fato de alguém ter conseguido chegar lá significa muito.

Um dos grandes objetivos do ensino superior é acumular um capital intelectual. Vários tipos de “testes” acadêmicos entram em ação em todas as etapas desse processo. No nível da graduação, os estudantes têm que persistir e cumprir os requisitos do bacharelado. Depois, as escolas de pós-graduação e de profissões liberais tomam suas decisões a respeito de quais desses bacharéis admitir e, por sua

vez, seu corpo docente decide quais indivíduos se qualificarão para obter diplomas de estudos avançados.

Entretanto, um conjunto ainda mais rigoroso de “testes de mercado” entra em ação depois que os estudantes concluem sua educação formal, e continua pela vida afora. Será que uma grande empresa de consultoria submeteria seus clientes a sócios recrutados de faculdades de administração que admitissem estudantes sem capacidade de produzir projetos empresariais bem feitos? Será que os escritórios de advocacia que exigem semanas de cem horas de trabalho contratariam advogados incapazes de ter bom rendimento sob pressão? Os hospitais universitários aceitariam internos e residentes, se tivessem dúvidas quanto à capacidade de essas pessoas lidarem com situações traumáticas?

Estas perguntas nos lembram que o acesso ao ensino superior proporciona apenas uma oportunidade, e não uma garantia, de que o indivíduo venha a se tornar membro da próxima geração de líderes da sociedade. Dentro desse espírito, voltar-nos-emos agora para um exame detalhado do uso que esses estudantes fazem do capital intelectual em que eles próprios, suas famílias, suas faculdades e universidades e a sociedade em geral investem maciçamente.

Notas

1. Bok, 1993, p. 42-64.
2. No levantamento de 1989, as vinte ocupações mais prestigiosas foram as seguintes: (1) cirurgião; (2) médico; (3) reitor de faculdade ou universidade; (4) astronauta; (5) obstetra/ginecologista; (6) professor universitário de matemática; (7) secretário de governo no âmbito estadual; (8) prefeito de uma grande cidade; (9) professor universitário de física; (10) advogado; (11) professor universitário de biologia; (12) especialista em computação científica; (13) professor universitário de psicologia; (14) professor universitário; (15) físico; (16) químico; (17) professor universitário de história; (18) engenheiro químico; (19) arquiteto; (20) biólogo. Ver Nakao e Treas, 1990, tabela 6. O Levantamento Social Geral (LSG) é realizado mediante entrevistas pessoais nas residências norte-americanas desde 1972.
3. Enquanto, em 1966, apenas 39% das mulheres de todo o país aspiraram a diplomas de pós-graduação, essa cifra elevou-se, em 1996, para 68%. Atual-

- mente, as mulheres têm maior probabilidade que os homens de aspirar aos graus universitários mais avançados. Ver Astin *et al.*, 1997, p. 78-79, 108-109.
4. Procurando identificar o que distingue as profissões liberais de outras ocupações, o sociólogo William J. Goode (1975, p. 100) enfatizou o nível de confiança exigido por certas relações – com professores, médicos, advogados, psiquiatras e o clero. Esse nível elevado de confiança tem amplas ramificações: “A substância da tarefa ou do problema exige confiança entre o cliente e o profissional e, por conseguinte, entre o profissional e a sociedade. Em termos mais concretos, será que a solução do problema exige que o profissional penetre no cliente, em termos simbólicos ou literais, tenha conhecimento íntimo de seu mundo pessoal e possa *prejudicá-lo* de algum modo?” Ver também Arrow, 1974; Schön, 1983; e Sullivan, 1995.
 5. Metzger, 1987, p. 18.
 6. Levin, 1996, p. 7-8.
 7. Nettles e Perna, 1997, p. 206. A fonte de dados subjacente é o Levantamento de Alunos Iniciantes do Pós-Secundário, Segunda Atualização, realizado pelo Ministério da Educação.
 8. Esses dados foram extraídos das pesquisas do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais (CIRP) feitas com calouros. No outono de 1989, essas pesquisas incluíram vinte e quatro das vinte e oito instituições de ensino do banco de dados G&EP, excetuando-se Duke, Kenyon, Michigan, Washington e Yale. No outono de 1976, os levantamentos do CIRP incluíram vinte e uma das vinte e oito escolas do G&EP, excetuando-se Barnard, Columbia, Denison, Kenyon, Stanford, Tufts e Yale. Esses dados dizem respeito a todos os matriculandos dessas instituições que preencheram o formulário de pesquisa do CIRP. Alguns dos outros resultados relatados mais adiante, neste capítulo, incluíram apenas os matriculandos que responderam tanto à pesquisa do CIRP quanto à do G&EP. Comparações entre as aspirações de acordo com a raça, em âmbito nacional, também foram fornecidas pelo CIRP.
 9. Os dados do CIRP não nos permitem separar os que aspiravam a diplomas de especialização profissional em administração de empresas dos que talvez estivessem contemplando mestrados em outras áreas.
 10. Johnson e Neal (a ser publicado).
 11. A cifra referente ao grupo comparável de matriculandos de 1976 baseou-se nas respostas de um grupo nacional de controle, composto por indivíduos da mesma faixa etária, matriculados em faculdades e universidades com cursos de quatro anos (ver Apêndice A). Talvez pareça estranho iniciar esta análise tratando todos os matriculandos como a base dessas percentagens, uma vez que (com raras exceções) somente os que se formam no bacharelado buscam graus universitários superiores. Entretanto, como este estudo se interessa particularmente pelos resultados dos processos de admissão sensíveis à raça, é desejável investigar os caminhos trilhados por todos os que se matricularam como calouros,

- ros, e não apenas os dos que obtiveram o grau de bacharel. Em boa parte deste capítulo, no entanto, estaremos concentrados na história educacional posterior dos que se bacharelaram, em parte porque essa abordagem nos permitirá estudar com razoável precisão os efeitos exercidos na obtenção de graus avançados pela área de estudos escolhida na graduação, pela seletividade da instituição frequentada e pela classificação cumulativa na turma. Seria possível contemplar uma abordagem em duas etapas, na qual primeiro analisássemos os fatores relacionados com a diplomação – como fizemos no capítulo anterior – e, em seguida, ligássemos essa análise a um exame da probabilidade de obtenção de um grau universitário superior, dependente dessa diplomação. Todavia, como é muito grande o número de matriculandos do G&EP que se diplomaram (e que, portanto, dominam os resultados do total de matriculandos), essa análise mais complexa afigura-se desnecessária. Registrar os padrões de diplomação dos bacharéis em cursos de pós-graduação, em vez dos padrões de todos os matriculandos, talvez se afigurasse, aos olhos de alguns, um jogo de cartas marcadas em favor da população do banco de dados G&EP, já que estaríamos examinando apenas os matriculandos do G&EP que teriam transposto a barreira da diplomação (os “vencedores”, como disse um comentarista). Na verdade, ao compararmos os resultados dos estudantes do G&EP com os índices nacionais, o viés toma a direção inversa. Visto que uma proporção inusitadamente alta de matriculandos do G&EP se formou, a verdadeira vantagem que eles obtiveram em relação aos matriculandos em âmbito nacional, na obtenção de graus universitários superiores, fica insuficientemente expressa ao tratarmos os bacharéis como base de cálculo.
11. O PhD (*Philosophiae Doctor*) é o título mais geral dos doutorados, sendo concedido em diversas áreas; o JD (*Jurum Doctor*) e o MD (*Medicinae Doctor*) são os doutorados específicos em jurisprudência e medicina. (N. da T.)
 12. Os resultados dos matriculandos do G&EP da coorte de 1989 foram muito parecidos com os que acabamos de descrever a propósito dos matriculandos de 1976. Vários integrantes dessa coorte ainda estão em cursos de pós-graduação e só nos é possível projetar os índices finais de conclusão. Entretanto, podemos informar que, quando da realização da pesquisa do banco de dados G&EP (1997), 58% dos diplomados negros já haviam obtido graus avançados ou estavam cursando a pós-graduação, em contraste com 55% de formandos brancos. As cifras correspondentes nas carreiras liberais e no doutoramento foram 35% (bacharéis negros) e 32% (bacharéis brancos). Esses números não levam em conta o desgaste proveniente dos estudos de pós-graduação, o que é claramente pouco realista. Um viés compensador consiste em que alguns integrantes dessa coorte, que não estavam fazendo pós-graduação na época da pesquisa, virão a cursá-la mais tarde. Por todas essas razões, os dados referentes a 1989 só podem ser tomados como tendências indicativas ou prováveis.
 13. Esses dados nacionais foram extraídos do recenseamento decenal. Nossa outra fonte de dados nacionais, o estudo do grupo de controle nacional, tinha células pequenas demais para permitir comparações detalhadas com base na raça.
 14. Essas razões baseiam-se em comparações entre as percentagens de negros nas escolas

- do G&EP e as percentagens de brancos na amostra de universitários do estudo do grupo de controle nacional. (Como já foi assinalado, os tamanhos das células do grupo de controle eram pequenos demais para permitir o cálculo de percentagens similares entre os universitários negros. Infelizmente, os dados censitários não permitem comparações de acordo com o tipo de diploma em profissões liberais.)
15. Essas observações baseiam-se em comentários feitos por profissionais dessas áreas. Há uma lógica econômica direta nessa prática. A busca de candidatos aos cargos é dispendiosa e, embora possa haver um candidato absolutamente extraordinário numa faculdade de direito ou administração menos conhecida, a probabilidade de encontrá-lo e atraí-lo (e a de ele vir a ter sucesso) pode não ser tão alta a ponto de justificar os recursos necessários para ampliar o processo de busca.
 16. Há quem use a expressão "efeito de credenciamento" apenas para conotar o benefício simbólico de se haver cursado uma faculdade, em especial numa instituição de grande prestígio (Collins, 1979); nós a empregamos no sentido mais lato dos benefícios simbólicos e substantivos de se freqüentar um excelente curso de graduação.
 17. Ver no Apêndice B uma explicação da metodologia usada para chegar a essas classificações aproximadas. Fomos deliberadamente restritivos ao definir essas faixas, mas não cremos que definições mais abrangentes viessem a alterar o teor dos resultados.
 18. O diferencial entre a freqüência de negros e brancos nas doze melhores faculdades de medicina é um pouco maior na coorte de 1989: 22% dos negros de escolas do G&EP que ingressaram na área médica freqüentaram uma universidade da faixa superior, comparados a 17% de seus pares brancos.
 19. Dados que remontam à década de 1950 mostram que as aspirações iniciais são mais características dos médicos que dos advogados e outros profissionais liberais. Ver Merton, Reader e Kendall, 1957.
 20. Para ilustrar esse aspecto de modo ainda mais dramático, vale a pena examinar as populações negra e branca apenas nas instituições de SEL-1. Nessas escolas, em 1976, 30% dos calouros negros iniciaram os estudos com a intenção de cursar medicina (em contraste com 15% dos brancos). Visto por um certo prisma, o fato de 2/3 desse grupo (19% da população estudantil negra) não haverem conseguido atingir esse objetivo, ou terem escolhido outros caminhos, pode ser interpretado como uma confirmação da tese de que ser admitido "acima das próprias possibilidades" é prejudicial para o progresso dos estudantes negros. Entretanto, o outro fato – o de 11% do total de matriculandos negros das instituições de SEL-1 haverem aspirado à medicina e concluído esse curso (em contraste com 7% dos brancos) – deixa claro que o que precisa ser enfatizado é o denominador inflacionado (isto é, o número incomumente alto de aspirantes negros à medicina).
 21. Entre os estudantes de todas as raças, a importância das aspirações pré-universitárias aos graus avançados evidencia-se pela simples tabulação dos dados e se confirma ao ajustarmos essas tabelas para controlar outras variáveis (ver Apêndice D, Tabela D.4.2). Dentre todos os diplomados do G&EP que aspiravam à pós-graduação, 56% a conclu-

- íram; entre os que não tinham tais aspirações, apenas 30% foram além do bacharelado. As percentagens ajustadas (estimadas com base na suposição de que aspirantes e não aspirantes se assemelhassem em todos os demais aspectos) foram de 60% e 44%, respectivamente.
22. Como seria esperável, quando se acrescentam à equação de regressão as notas obtidas na graduação e a área acadêmica escolhida, as diferenças na obtenção de graus universitários avançados, em todos os intervalos do SAT, sofrem um declínio substancial (ver Modelo 3, Apêndice D, Tabela D.4.2). Mas não cremos que seja este o modelo a utilizar para medir o "verdadeiro" impacto dos escores no SAT. Como será mais detidamente explicado no Capítulo 5 (ao examinarmos a relação entre os escores no SAT e a renda), é importante não exercer um controle exagerado, incluindo variáveis que são partes centrais do mecanismo de impacto, como a classificação na turma durante a graduação. A medição mais apropriada do impacto dos escores do SAT na conclusão de cursos de estudos avançados, "mantendo-se a igualdade das demais condições", é mostrada pelo conjunto de números ajustados apresentado no painel inferior do Gráfico 4.7, onde as variáveis de controle limitaram-se às notas do curso secundário, ao status sócio-econômico e à seletividade institucional (Modelo 2). Ver o Capítulo 5 e o Apêndice B para uma discussão mais completa das razões de usarmos essa série seqüencial de modelos.
 22. Respectivamente, Teste de Admissão às Faculdades de Direito, Teste de Admissão às Faculdades de Medicina, Teste de Admissão a Cursos de Pós-graduação em Administração e Exame Protocolar de Pós-graduação. Foram mantidas no texto as siglas norte-americanas. (N. da T.)
 23. As percentagens correspondentes dos que obtiveram qualquer tipo de grau universitário avançado (inclusive mestrado) foram 52% dos negros com escores no SAT abaixo de 1.000 e 34% dos brancos com escores nessa mesma faixa (Gráfico 4.6).
 24. É claro que os estudos de pós-graduação e formação em carreiras liberais representam uma oportunidade, e não um fim em si. Os estudantes do banco de dados G&EP (tanto negros quanto brancos) que se formaram em estudos avançados devem ser examinados com base no que fizeram das oportunidades que lhes foram oferecidas. Nos capítulos subseqüentes, examinaremos como sua formação avançada afetou suas oportunidades de trabalho, seu engajamento cívico e sua satisfação com a vida.
 25. Ver Apêndice D, Tabela D.4.4. Esta afirmação aplica-se com força ainda maior aos matriculandos do que aos diplomados, em virtude do efeito cumulativo das vantagens. Os matriculandos negros tiveram maior probabilidade de se formar nas escolas mais seletivas, e os que terminaram o bacharelado tiveram maior probabilidade de se diplomar nas profissões liberais ou de concluir o doutorado.
 26. Ver Apêndice D, Tabelas D.4.2 e D.4.3.
 27. O Apêndice D, Tabela D.4.3 (Modelo 3), mostra que freqüentar uma escola de SEL-1 ou SEL-2 aumentou a probabilidade de doutoramento ou formação numa carreira liberal, depois de feito o controle da classificação na turma de graduação e dos escores no

SAT e outras medidas de aproveitamento acadêmico pré-universitário. Mas as regressões do Modelo 3 fazem um controle excessivo dos efeitos que queremos observar aqui, pois a comparação adequada não é entre os estudantes que frequentaram instituições com diferentes graus de seletividade e tiveram os mesmos escores no SAT e a mesma classificação na turma. É mais apropriado comparar alunos que tenham tido os mesmos escores no SAT, porém notas diferentes, em virtude dos efeitos da seletividade institucional sobre a classificação na turma. Quando retiramos da análise a variável da classificação na turma (Modelo 2), as variáveis da SEL-1 e da SEL-2 continuam a ter uma correlação positiva e significativa com a probabilidade de formação numa profissão liberal ou no doutorado. De fato, embora os parâmetros, como seria esperável, mostrem-se um pouco menores nas regressões que não incluem a classificação na turma (Modelo 2), as diferenças entre os dois conjuntos de parâmetros são modestas (Apêndice D, Tabela D.4.3).

28. Ver Gates e West, 1996, especialmente p. 31-38.

Capítulo 5

Emprego, renda e satisfação no trabalho

Sempre que discutem o sucesso dos indivíduos, os economistas pensam primeiramente no salário ou na renda – na valorização em dólares que o mercado confere às atividades de uma pessoa no trabalho. Apesar de todas as limitações óbvias – a incapacidade de valorizar o lazer, as contribuições cívicas, a satisfação familiar, ou até o prestígio, o poder e outros benefícios (ou custos) psíquicos associados aos diferentes tipos de trabalho –, essa estatística sucinta funciona como uma forma útil de avaliar o sucesso na carreira.

Muitos estudos têm demonstrado que o capital humano construído pela educação gera um retorno econômico substancial.¹ Como assinalamos ao discutir os índices de diplomação, esse retorno teve uma alta dramática nos últimos anos. Há muitas provas, extraídas de estudos longitudinais (que discutiremos mais adiante neste capítulo), de que o retorno econômico dos investimentos feitos na educação é favorecido pela frequência a instituições de alta qualidade. Levantamentos mais calcados em impressões, realizados com formandos de universidades como Stanford, além de uma pleora de histórias concernentes a graduados sumamente bem-sucedidos de outras escolas do banco de dados Graduação e Experiência Posterior, sugerem também que estudar nessas instituições é amplamente recompensado no mercado de trabalho.² Essas considerações financeiras corriqueiras são uma das razões óbvias pelas quais os africano-americanos com grandes aspirações procuram ser aceitos nas melhores escolas de graduação (e pós-graduação), e pelas quais os que competem com eles pelo número limitado de vagas nas novas turmas ficam igualmente ansiosos por frequentar essas instituições.

O banco de dados G&EP oferece uma rica oportunidade de documentar em detalhe como se saíram, no mercado, os matriculandos de 1976 nas vinte e oitos faculdades e universidades academicamente seletivas. Além disso, o grande número de estudantes negros da população pesquisada permite-nos comparar suas escolhas ocupacionais e sua renda com as de seus colegas brancos, e também com a renda de diplomados negros (e brancos) de outras instituições com cursos de quatro anos.

Uma vez que esse material é um tanto complexo, talvez seja útil começarmos por um pequeno "guia do leitor". Na primeira seção do capítulo, examinamos os padrões de participação de homens e mulheres na força de trabalho, a fim de determinar quantos trabalham e quantos o fazem em horário integral. Na segunda seção, registramos a renda auferida por todos os que se matricularam nas instituições do G&EP e, em seguida (separadamente), a renda dos que se formaram e dos que não chegaram a se diplomar; também comparamos a renda dos diplomados do G&EP com a de todos os portadores do título de bacharel em âmbito nacional. Em seguida, na terceira seção, comparamos os caminhos pelos quais os estudantes do G&EP transformaram as oportunidades educacionais da graduação em oportunidades de renda.³ Na quarta seção, exploramos os efeitos exercidos na renda de matriculandos brancos e negros por fatores como os escores no SAT, o *status* sócio-econômico das famílias dos alunos, a seletividade da instituição freqüentada, o campo de estudos escolhido e a classificação na turma, sempre levando em conta a "igualdade das demais condições". Na última seção do capítulo, vamos além da renda e consideramos quanta satisfação esses ex-alunos julgavam estar retirando do trabalho que escolheram.

Participação na força de trabalho e status empregatício

Quase todos os diplomados masculinos da coorte de ingresso de 1976 no G&EP estavam trabalhando em abril de 1995 (período de

referência do levantamento do G&EP). Apenas 3% disseram não estar trabalhando no mês em questão e 93% cumpriam horário integral. Os números referentes aos homens diplomados brancos do G&EP foram quase idênticos aos dos bacharéis brancos do gênero masculino em âmbito nacional. Em contraste, a porcentagem de homens negros diplomados do G&EP que não estavam trabalhando foi inferior à dos bacharéis negros do gênero masculino em todo o país (3% versus 6%). Similarmente, a porcentagem de homens negros diplomados do universo G&EP que estavam trabalhando em horário integral foi maior do que a porcentagem correspondente no âmbito nacional (93% versus 87%).⁴

São as mulheres que se revelam mais interessantes do ponto de vista da situação empregatícia. Existem dessemelhanças pronunciadas entre as negras e as brancas, tanto nas coortes do G&EP quanto nacionalmente (Gráfico 5.1). Mais de 20% das brancas formadas da população do G&EP não estavam trabalhando durante o mês do levantamento e menos de 60% delas trabalhavam em horário integral. O contraste com as negras que se diplomaram nas mesmas escolas do G&EP é marcante: apenas 5% delas não estavam trabalhando e 85% trabalhavam em horário integral. Os mesmos tipos de diferenças entre negras e brancas estão presentes nos dados nacionais, mas as defasagens são menores (mais mulheres brancas estavam trabalhando, e um número maior trabalhava em horário integral, enquanto menos negras estavam empregadas e um número menor destas trabalhava em horário integral).

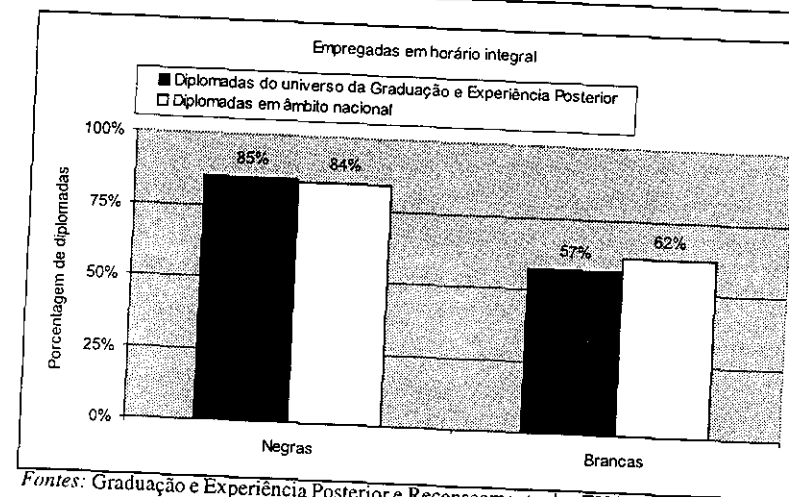
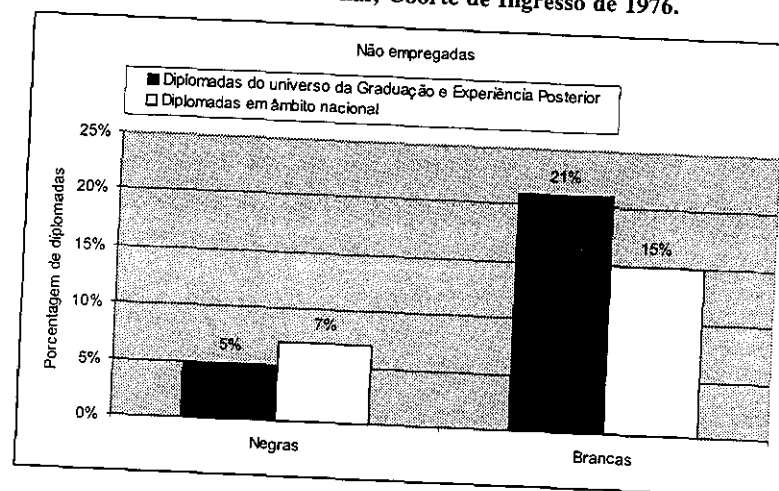
Pelo menos em parte, esses padrões refletem diferenças no estado civil e na renda familiar. As negras tinham maior probabilidade de ser solteiras; tipicamente, as casadas dispunham de uma renda familiar menor que a das brancas casadas. Uma parcela maior das brancas era casada e abastada (especialmente na população do G&EP) e algumas dessas mulheres pareciam ter optado por "gastar" parte dos recursos familiares em atividades não ligadas ao mercado de trabalho, presumivelmente dedicando mais tempo ao cuidado com os fi-

lhos ou a atividades beneficentes. Era menor o número de negras com essas opções.

Ajustando pelas diferenças de estado civil, renda familiar e outros fatores entre brancas e negras reduz, mas de modo algum elimina, o que um comentarista chamou de “defasagem do lazer”. Enquanto as brancas que não trabalham superam as negras que não trabalham numa proporção de quase 4 para 1 (21% contra 5%), a proporção ajustada reduz-se para aproximadamente 2:1.⁵ Como seria de se esperar, as mulheres com pós-graduação, iguadas as demais condições, tinham maior probabilidade do que as outras de estar trabalhando. Isso se constatou particularmente entre as que mais haviam investido em sua formação, em termos de tempo ou dinheiro: as formadas em medicina e as que tinham o doutorado. De especial importância, como influência na decisão de não trabalhar fora, foram a existência de filhos e os recursos financeiros trazidos pela renda elevada do cônjuge. O forte apego das mulheres negras ao mercado de trabalho persistiu, mesmo depois de se levarem em conta esses outros fatores.⁶

As diferenças da situação empregatícia entre as diplomadas negras e brancas, entretanto, são muito menores hoje do que em anos anteriores. A razão disso é óbvia. Embora a porcentagem de brancas inativas da coorte de 1976 do G&EP (20%) pareça – e seja – alta, no cotejo com a cifra comparável referente às negras, ela é excepcionalmente baixa em relação à porcentagem correspondente no total de mulheres, vinte e cinco anos antes. Por ocasião do recenseamento de 1960, mais de 60% de todas as mulheres casadas de 35-44 anos (aproximadamente a faixa etária das integrantes da coorte de 1976 ao serem pesquisadas) não estavam trabalhando nem à procura de emprego.⁷ Portanto, a “defasagem do lazer” parece estar diminuindo, em decorrência de amplas forças sociais e econômicas que incentivaram parcelas muito maiores de mulheres, em todos os grupos demográficos, a ingressar na força de trabalho.

Gráfico 5.1. Participação Feminina na Força de Trabalho em 1995, de acordo com a Raça; Diplomadas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.
Nota: As porcentagens “nacionais” baseiam-se nas tabelas do Recenseamento norte-americano de 1990 sobre mulheres de 37-39 anos com bacharelado ou grau universitário mais avançado.

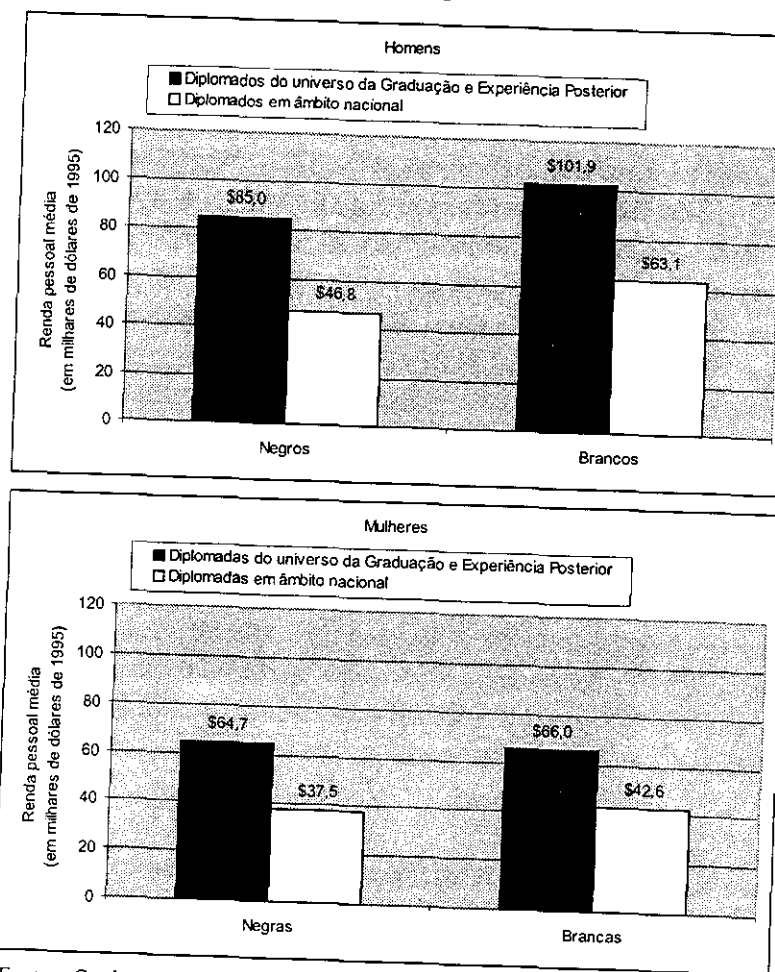
Rendimentos do trabalho

Renda anual dos trabalhadores empregados em regime de horário integral

Voltamo-nos agora para a renda anual dos diplomados da coorte de 1976 que estavam trabalhando em horário integral quando foram pesquisados.⁸ Um aspecto transparece de imediato: a formatura numa instituição do G&EP não apagou as conhecidas diferenças de remuneração associadas ao gênero e à raça. Os diplomados negros ganhavam menos do que seus colegas brancos e as mulheres ganhavam menos do que os homens (Gráfico 5.2).⁹ Observamos, entretanto, que a renda média anual das negras formadas no universo G&EP ficou menos de 2 mil dólares abaixo da renda média das brancas em iguais condições (64.700 dólares versus 66.000 dólares). Em contraste, os homens negros diplomados do universo G&EP ganhavam, em média, cerca de 17 mil dólares menos do que seus colegas brancos (US\$ 85.000,00 versus US\$ 101.900,00). Se compararmos todos os matriculandos, e não apenas os que concluíram o bacharelado, veremos aumentarem as diferenças entre negros e brancos; entre os matriculandos do gênero masculino, a defasagem sobe para 22 mil dólares, enquanto a diferença entre as matriculandas passa para 3.200 dólares.¹⁰

Ainda mais reveladoras são as comparações com as cifras nacionais, que só podemos fornecer em relação aos diplomados.¹¹ Como demonstram as comparações entre trabalhadores de horário integral exibidas no Gráfico 5.2, os formandos da coorte de 1976 do G&EP tiveram extremo sucesso no mercado. Em média, as negras saídas dessas escolas ganhavam 73% mais (27.200 dólares a mais) do que o total de negras com grau de bacharel. A vantagem observada na renda dos integrantes do G&EP foi ainda maior com relação aos homens negros, cuja renda média era 82% superior (38.200 dólares a mais) à do total de negros com o grau de bacharel.¹² Os diplomados brancos das escolas do G&EP também ganhavam muito mais do que o total de bacharéis brancos, mas a vantagem de sua renda foi de “apenas” 55% entre as mulheres e 61% entre os homens.

Gráfico 5.2. Renda Média do Trabalho em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Notas: Entre os diplomados do universo da Graduação e Experiência Posterior, a renda média auferida foi derivada das faixas de renda registradas por trabalhadores com jornada de horário integral, empregados durante o ano inteiro. Quanto aos diplomados em âmbito nacional, a renda auferida em 1989 por trabalhadores empregados nos mesmos moldes, com 37-39 anos de idade, foi convertida em dólares de 1995. Ver o Apêndice B.

Esses dados deixam claro que a desvantagem dos negros em relação aos brancos, no que concerne à renda, foi apreciavelmente menor

entre os diplomados do banco de dados G&EP do que no âmbito nacional. A diplomada negra média das escolas do G&EP percebia 2% menos do que suas colegas brancas, ao passo que a negra média com grau de bacharel na população nacional ganhava 14% menos do que sua equivalente branca. A desvantagem correspondente na renda dos homens negros foi de 17% entre os integrantes do universo G&EP versus 35% do total de homens negros com grau de bacharel.¹³

As médias contam apenas uma parte da história e, no Gráfico 5.3, “vamos além das médias” e mostramos as percentagens cumulativas dos bacharéis (agrupados por raça e por gênero) que ganharam mais de 10 mil dólares, mais de 50 mil dólares e assim por diante, até mais de 200 mil dólares. Uma das impressões mais marcantes que esses dados transmitem refere-se ao grande número de diplomados do universo G&EP, da coorte de 1976, tanto negros quanto brancos, que auferiram uma renda extremamente alta quando ainda jovens.

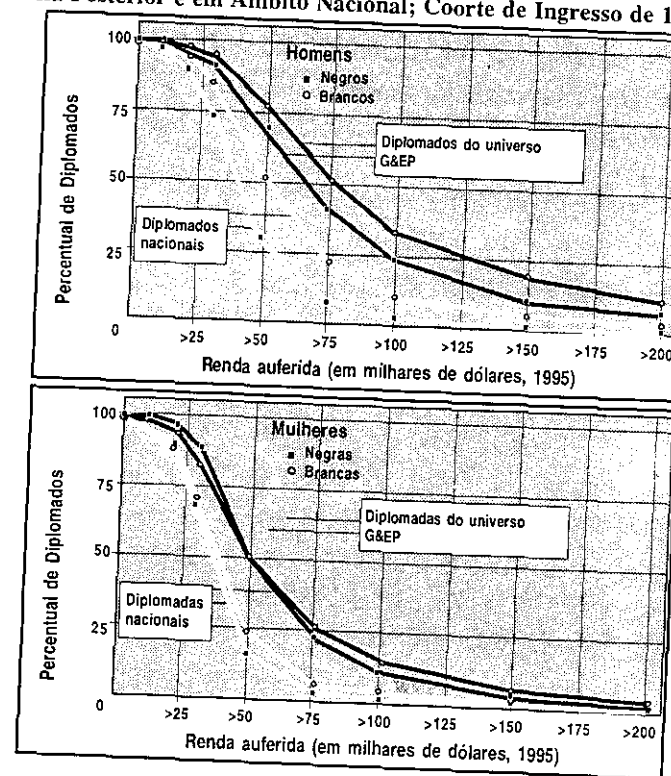
Como se poderia esperar, os homens brancos dessas escolas saíram-se particularmente bem – com quase 20% deles ganhando mais de 150 mil dólares anuais, ainda na faixa dos trinta anos. Aproximadamente 10% dos homens diplomados negros do G&EP estavam ganhando mais de 150 mil dólares, quase 25% ganhavam 100 mil dólares ou mais e cerca de 70% percebiam 50 mil dólares ou mais. Um quarto das diplomadas brancas do G&EP e uma porcentagem quase igualmente alta de negras ganhavam mais de 75 mil dólares por ano. Um total de 50% das negras e das brancas auferia mais de 50 mil dólares. Essas percentagens equivalem a pelo menos o dobro das percentagens comparáveis do total de bacharéis no âmbito nacional. É nessas faixas de renda média alta que se mostram mais pronunciadas as defasagens de renda entre os formandos das escolas do G&EP e os diplomados de todas as faculdades e universidades, em âmbito nacional.

O viés da seleção

Essas comparações sugerem que freqüentar uma escola do universo G&EP melhora drasticamente as perspectivas econômicas do indivi-

duo. Mas o fato de essas instituições serem muito seletivas implica que parte dessas diferenças substanciais de renda deve decorrer, antes de mais nada, da alta qualidade dos estudantes aceitos por elas (o “viés da seleção”). Uma vez que o recenseamento não compila os escores no SAT, não podemos corrigir o viés da seleção mediante comparações diretas entre indivíduos de uma dada faixa do SAT que tenham ou não freqüentado escolas do G&EP. Entretanto, há duas maneiras de avaliarmos o significado dos diferenciais de renda observados entre os diplomados do G&EP e o total de formandos com grau de bacharel.

Gráfico 5.3. Distribuição da Renda Cumulativa Auferida em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Notas: Ver as notas do Gráfico 5.2.

Primeiramente, podemos comparar a renda média dos matriculandos do universo G&EP com a de matriculandos similarmente talentosos do levantamento do grupo de controle realizado pelo Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais (NORC¹⁴). Não dispomos dos escores de testes dos respondentes do grupo de controle, uma vez que não houve meio de obtermos dados sobre sua admissão, nem tampouco seus históricos institucionais; apesar disso, pudemos identificar uma “parcela” altamente talentosa e de ótimo aproveitamento na população do grupo de controle, usando informações colhidas sobre suas notas no curso de graduação. Do total de homens brancos amostrados que frequentaram instituições com cursos de quatro anos, 11% informaram ter tirado “quase sempre nota A” na faculdade. Admitamos a suposição, reconhecidamente grosseira, de que esse decil superior da amostra do grupo de controle de matriculandos universitários seja mais ou menos comparável, em sua “qualidade” acadêmica, ao *total* de matriculandos do G&EP, e comparemos a renda média dos dois grupos. Os matriculandos do grupo de controle que obtiveram notas A na faculdade tinham renda média de 71.400 dólares, o que é consideravelmente mais do que a cifra relativa ao total de matriculandos brancos de gênero masculino do grupo de controle (61.500 dólares), porém muito menos do que a média de seus equivalentes no G&EP (98.200 dólares). Portanto, essa tentativa grosseira de corrigir as diferenças na qualidade dos estudantes elimina pouco mais de 1/4 da vantagem salarial “bruta” que tiveram os matriculandos brancos de gênero masculino do G&EP; a vantagem remanescente é de 26.800 dólares (98.200 menos 71.400), comparada a uma vantagem inicial de 36.600 dólares (98.200 menos 61.500).¹⁵

Uma abordagem muito diferente consiste em examinar os resultados de alguns estudos longitudinais nacionais sobre o retorno econômico da qualidade dos cursos de graduação, que tentaram fazer o controle pelas diferenças pré-universitárias na capacidade dos estudantes. Esses estudos confirmam que há uma grande vantagem em termos de

renda para quem frequenta instituições altamente seletivas. Indicam também que 10% a 50% da vantagem percebida são atribuíveis a escores de testes mais elevados entre os estudantes que se matriculam nas escolas mais seletivas. O consenso é de que, mesmo depois de fazer o melhor controle possível da capacidade, obtém-se um retorno econômico altamente significativo quando se frequenta uma faculdade ou universidade mais seletiva.¹⁶

Será que essa recompensa pela qualidade universitária foi algo de que desfrutaram tanto os estudantes das minorias quanto os estudantes brancos? Os dados sugerem que a recompensa estritamente econômica de frequentar uma escola seletiva foi ainda maior para as minorias do que para os brancos. Tanto Behrman *et al.* quanto Daniel, Black e Smith constataram que a recompensa pela qualidade universitária, para os homens negros, é várias vezes maior do que entre os homens brancos. Embora nem todos os estudos tenham registrado um retorno relativo tão elevado entre as minorias, nenhum deles contradisse a conclusão qualitativa de que dar oportunidade a estudantes das minorias, em instituições de alto gabarito, tem sido um bom investimento.¹⁷

Conquanto esteja longe de ser definitiva, a combinação das comparações do grupo de controle com o exame dos estudos longitudinais convence-nos de que:

- Existe, de fato, uma vantagem salarial real associada à formação em instituições academicamente seletivas;
- Essa vantagem é substancial (mesmo num estágio bastante inicial da carreira); e
- A vantagem é no mínimo tão grande – provavelmente, maior – para os estudantes negros quanto para os brancos.

Vias de promoção na carreira

Por que os diplomados das instituições seletivas obtiveram tanto sucesso econômico nas carreiras que escolheram? Naturalmente, os defensores dessas instituições acreditam que parte da razão de seus graduados se saírem bem é a qualidade superior da formação recebida. Essa

não é uma proposição que se possa testar de maneira rigorosa. Contudo, é lícito dizer que, comparadas a outras escolas de graduação, as faculdades seletivas tendem a dispor de maiores recursos, melhores instalações, ajuda financeira mais generosa e mais membros do corpo docente com sólida reputação em seus respectivos campos. Além disso, os estudantes ficam cercados de colegas de capacidade excepcional, que ditam padrões elevados de excelência intelectual e proporcionam exemplos estimulantes a imitar. Em vista dessas vantagens, há motivos para crer que a qualidade do ensino nas instituições seletivas contribui para as vantagens posteriormente obtidas por seus formandos, embora seja impossível determinar exatamente em que medida.

Freqüentar escolas seletivas também pode contribuir para o sucesso posterior por elevar as ambições profissionais dos alunos. A maioria dos jovens é bastante insegura quanto ao futuro em sua época de calouros. Estar numa instituição com estudantes excepcionalmente capazes, assim como ex-alunos que tradicionalmente obtiveram êxito em suas carreiras, por certo eleva as expectativas de muitos alunos da graduação quanto ao que eles poderão e deverão fazer em épocas posteriores.

Como vimos no capítulo precedente, as instituições seletivas ajudam seus alunos a ser aceitos em cursos de pós-graduação e formação em profissões liberais (e, muitas vezes, em cursos de alto nível), o que, por sua vez, ajuda-os a progredir em suas carreiras. Os encarregados da admissão a faculdades formadoras de profissionais liberais não raro dão mais peso ao histórico acadêmico das faculdades com que estão familiarizados, e as quais, sabidamente, têm um padrão elevado e alunos de qualidade excepcional. Assim, um candidato à faculdade de direito que tenha tido um bom desempenho acadêmico num curso de graduação altamente seletivo poderá, com mais facilidade do que alguém vindo de uma escola menos conhecida, ter-lhe desculpado um escore modesto no Teste de Admissão às Faculdades de Direito [LSAT].

Em consequência disso, um número maior de diplomados do G&EP ingressou em instituições de pós-graduação altamente conceituadas e, mais tarde, obteve retornos financeiros substanciais sobre esses no-

vos investimentos em sua educação. Os dados do Apêndice C (ver, em especial, os Gráficos C.1a e C.1b) demonstram que essas oportunidades favorecidas de carreira exercem um efeito poderoso sobre a capacidade de remuneração.

Nossos dados também indicam que os diplomados das instituições do universo G&EP – especialmente os negros – têm muito mais probabilidade de gravitar para o setor mais lucrativo e bem remunerado do que seus pares que freqüentaram outros cursos de graduação de quatro anos (ver Apêndice C, especialmente s C.2 e C.3). Isso não quer dizer que um grande número de diplomados negros do G&EP não opte também por trabalhar no setor sem fins lucrativos e no setor governamental, pois eles o fazem.¹⁸ Muitas vezes, o emprego em órgãos do governo dá mais segurança e benefícios melhores do que as colocações no setor privado, e a segurança no emprego pode ser uma consideração de especial importância para muitos diplomados negros (que tendem a dispor de menos capital financeiro e menos acesso a outros recursos de família do que o diplomado branco típico).¹⁹ Não obstante, vimos que um número maior dos matriculandos negros do G&EP optou por seguir carreira no setor privado.

As ocupações escolhidas pelos diplomados do G&EP representam outra parte do caminho para uma renda mais alta. Nos diversos setores, esses graduados escolheram determinadas atividades relativamente bem remuneradas, e apenas um número relativamente pequeno aceitou empregos subalternos de escritório e outros tipos de colocação que só proporcionam uma remuneração modesta (ver Apêndice C, Gráficos C.4a e C.4b). Vimos também que, dentro de categorias ocupacionais específicas, os homens e mulheres negros formados nas escolas do G&EP ganham mais do que seus pares em âmbito nacional.²⁰

Em suma, dentro de cada nicho – definido pelo grau universitário obtido, pelo setor empregatício e pela ocupação –, o formando negro típico do G&EP (tal como seus colegas de classe brancos) ganha mais do que a maioria dos detentores do grau de bacharel nos Estados Unidos. É presumível que isso se deva a uma combinação de aptidões pré-

universitárias acima da média, boa formação no bacharelado, capacidade comprovada de “resolver as coisas” em ambientes competitivos, a importância permanente das reputações institucionais e, sim, as “redes de relações” – os mesmos tipos de vantagens que beneficiaram gerações de diplomados brancos dessas escolas altamente seletivas.

Embora formar-se numa faculdade seletiva dificilmente garanta uma carreira de sucesso, pode abrir portas, ajudar os matriculandos negros a superar os estereótipos negativos ainda alimentados por alguns empregadores, e criar oportunidades que, de outro modo, não estariam disponíveis. Um matriculando negro da coorte de 1976 deixou isso particularmente claro:

Eu queria arranjar um emprego que me preparasse para a faculdade de direito. Com base em minhas relações com algumas pessoas em Yale, consegui um emprego de assistente jurídico num escritório de advocacia em Nova York. Bem, cheguei lá e os sujeitos da firma disseram: “Não, não, não, não, você não deve ficar aqui. Vamos telefonar para a firma ‘X’ e lhe arranjar um emprego lá.” Assim, fiquei trabalhando num escritório de auditoria empresarial, através de alguns conhecidos de Yale, e tive a oportunidade de ver o funcionamento de uma empresa por dentro – e numa posição interessante –, em vez de fazer algum tipo de trabalho subalterno e rotineiro. Passei a conversar com altos executivos sobre como funcionavam seus departamentos e até a fazer recomendações sobre a eficiência.

Não é que essas pessoas me conhecessem. Elas conheciam a associação a que eu pertencia em Yale – uma das sociedades secretas. Receberam meu currículo e depois me conheceram. Consegui abrir caminho e fiquei com o emprego. Mas foram essas relações que me arranjaram a apresentação. (...) É óbvio que eu tinha que ter um certo talento, mas, se tivesse frequentado outro lugar, esse talento não teria sido exposto àqueles líderes comunitários que se interessavam pelos jovens e pelo talento jovem saídos de Yale, e que depois ajudavam a canalizá-los para o lugar certo, fosse a faculdade de direito, fosse a empresa adequada.

Vale a pena repetir que o sucesso exige muito mais do que antigos laços universitários e o diploma de uma instituição famosa. Realizar-se requer competência e dedicação. Além disso, os diplomados provenientes das minorias, em particular, podem ter que superar obstáculos especiais, independentemente da faculdade ou da formação numa profissão liberal que tenham frequentado. Nas palavras de dois recentes diplomados negros de Princeton (que participaram de um seminário para descrever carreiras empresariais para os alunos da graduação), “As minorias têm que trabalhar mais e ser mais argutas”, além de esperar “ser julgadas por um padrão mais alto”. Nas palavras de um dos integrantes do seminário, “Quando alguma coisa dá errado, a reação estereotipada é: ‘Sabíamos que isso ia acontecer.’”²¹ Todavia, por mais complexos que sejam os sentimentos de cada ex-aluno e quaisquer que sejam as dificuldades enfrentadas por eles, o diploma de uma faculdade seletiva – com renome nacional, corpo docente talentoso, boas instalações e um desafio constante por parte de colegas academicamente bem dotados – parece criar, para os estudantes vindos das minorias, oportunidades de carreira que de outro modo eles não teriam.

Fatores que afetam a renda dos matriculandos do G&EP

A renda de cada matriculando do G&EP depende não só de uma profusão de qualidades pessoais, e talvez até de “acidentes da vida”, mas também de fatores que podem ser estudados de modo mais sistemático.²² Esses fatores, contudo, não independem uns dos outros, o que complica a tarefa analítica de discernir seus efeitos isolados. Por exemplo, os escores no SAT ajudam a determinar o tipo de escola frequentada, o campo de estudo escolhido e as notas obtidas pelo matriculando. Esses fatores, por sua vez, como vimos no capítulo anterior, afetam a probabilidade de os estudantes cursarem pós-graduação e, sendo assim, ajudam a determinar se o indivíduo pode seguir uma carreira liberal deste ou daquele tipo.²³

No esforço de isolar os efeitos das variáveis principais sobre a renda dos matriculandos brancos e negros, desenvolvemos uma série de cinco modelos, que apresentamos na íntegra no Apêndice D, Tabelas D.5.2 a D.5.5. (São apresentados conjuntos separados de regressões para homens e mulheres, homens negros e mulheres negras.) Uma vez que esses modelos são importantíssimos para a análise que se segue, precisamos explicar sucintamente as características de cada um:

- O Modelo 1 inclui apenas as variáveis conhecidas na época em que o aluno se candidatou à admissão na faculdade: raça, gênero, escores no SAT, notas obtidas no curso secundário e *status* sócio-econômico da família.
- O Modelo 2 acrescenta apenas a seletividade da escola frequentada (SEL-1, SEL-2 ou SEL-3).
- O Modelo 3 acrescenta duas importantes medidas obtidas “na graduação”: o campo de estudos escolhido e a classificação cumulativa na turma.
- O Modelo 4 acrescenta informações sobre o mais alto grau universitário obtido: bacharelado, mestrado, formação em direito, medicina e administração de empresas, e doutorado.
- O Modelo 5 acrescenta informações sobre o setor empregatício (privado, autônomo, sem fins lucrativos, governamental).

O objetivo desses modelos é ajudar a determinar como certas variáveis-chave (como os escores no SAT ou as notas) ganham ou perdem poder de prever a renda, ao acrescentarmos mais variáveis de controle. Em alguns casos, portanto, faremos referência a vários dos modelos listados acima, ao passo que, noutros, discutiremos apenas o modelo mais abrangente. As tabelas adicionais do Apêndice D contêm detalhes que terão interesse para alguns leitores, mas não para outros; no texto, destacamos o que acreditamos serem as descobertas mais importantes.

Escores no SAT

Começamos por examinar até que ponto a renda dos matriculandos do G&EP e a dos matriculandos negros, considerados separadamente,

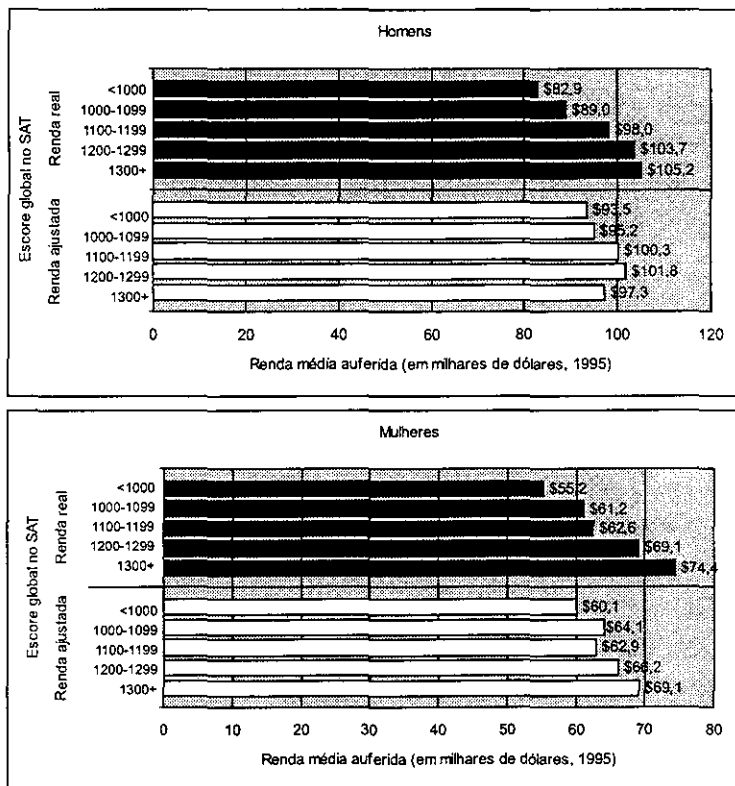
podem ser previstas pelos escores no SAT que os estudantes levam consigo para a faculdade. Essa questão tem evidente pertinência para o debate relativo às conseqüências a longo prazo da admissão de estudantes com escores inferiores aos de muitos de seus colegas de classe.

Em geral, os escores mais altos no SAT tiveram uma associação muito consistente com a renda média mais alta, tanto entre os matriculandos quanto entre as matriculandas da coorte de ingresso do G&EP em 1976 (ver as barras reais ou “não ajustadas” no alto de cada painel do Gráfico 5.4). No tocante aos homens, os dois maiores aumentos de renda ocorreram abaixo do meio da escala do SAT. Os matriculandos com escores abaixo de 1.000 tiveram uma renda média que ficou 6.100 dólares (ou cerca de 7%) abaixo da dos matriculandos do intervalo de 1.000-1.099 no SAT, os quais, por sua vez, tiveram uma renda média 9 mil dólares (ou cerca de 9%) abaixo da média dos matriculandos com escores no intervalo de 1.099-1.100. Entretanto, a relação entre os escores no SAT e a renda se estabiliza, ao passarmos para os níveis superiores. A renda média dos homens do G&EP com escores de 1.100-1.199 no SAT foi apenas 6% inferior à dos situados no intervalo de 1.200-1.299, e a renda média dos dessa categoria ficou apenas 1-2% abaixo da dos estudantes na faixa mais alta do SAT, com escores de 1.300 ou mais. Entre as mulheres, há maiores aumentos de renda nos níveis altos do SAT (e um aumento muito menor entre os intervalos de 1.000-1.099 e 1.100-1.199); como no caso dos homens, as mulheres com escores inferiores a 1.000 tiveram uma renda média expressivamente inferior à das mulheres com escores mais altos no SAT.

Tanto nos homens quanto nas mulheres, essas diferenças de renda, vistas em relação aos escores no SAT, reduzem-se um pouco ao acrescentarmos os controles da classificação na turma no curso secundário e do *status* sócio-econômico. Elas diminuem muito mais ao controlarmos também a seletividade escolar (painéis inferiores do Gráfico 5.4, que se baseiam no Modelo 2 do Apêndice D, Tabelas D.5.2 e D.5.3). Em outras palavras, uma das principais maneiras de os escores no SAT influenciarem a renda é pelo aumento da probabilidade de que

o aluno freqüente uma escola altamente seletiva; como veremos mais adiante, neste capítulo, os estudantes que foram para as escolas mais seletivas tenderam a ganhar mais do que os matriculados nas menos seletivas. Entretanto, quando mantemos constante a seletividade escolar e examinamos a relação SAT-renda entre matriculandos que de fato ingressaram “nas mesmas escolas”, os escores do SAT perdem muito de seu poder preditivo em relação à renda.²⁴

Gráfico 5.4. Renda Média Auferida em 1995, Conforme o Escore Global no SAT e o Gênero; Renda Real e Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A renda média real foi derivada das faixas de renda informadas pelas pessoas que trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. As médias ajustadas foram calculadas usando um modelo de regressão por mínimos quadrados, feito o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabelas D.5.2 e D.5.3, Modelo 2, e Apêndice B).

As relações entre os escores no SAT e a renda de negros e negras são bem parecidas, em sua configuração geral, com os resultados relativos ao total dos matriculandos do G&EP (ver Apêndice D, Tabelas D.5.4 e D.5.5). A principal diferença é que a relação global entre os escores e a renda é mais irregular entre os negros e negras do que entre seus colegas de classe brancos. Por exemplo, os homens negros do intervalo 1.000-1.099 no SAT têm uma renda média 10 mil dólares superior à dos negros do intervalo 1.100-1.199. Persistem, entretanto, indícios claros de um “efeito do limiar”. Os estudantes negros da categoria mais baixa do SAT sofreram uma “punição” considerável, visto que sua renda média foi bem inferior à de seus colegas negros do intervalo imediatamente acima no SAT (1.000-1.099); essa “punição” é parcialmente eliminada, mas não por completo, ao fazermos o controle da seletividade da escola.²⁵

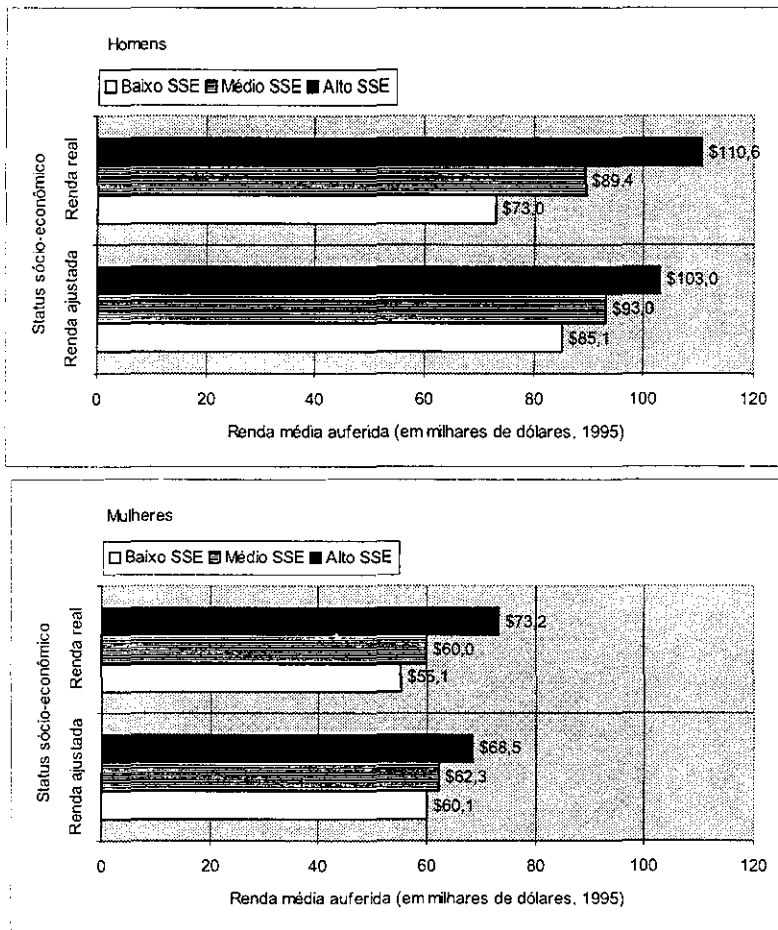
Status sócio-econômico (SSE)

Os matriculandos de ambos os gêneros do universo G&EP provenientes de um meio sócio-econômico elevado exibiram, sistematicamente, uma renda média muito mais alta que a dos estudantes das categorias de SSE médio, os quais, por sua vez, ganhavam mais que os de baixo SSE.²⁶ As diferenças não ajustadas são grandes, sobretudo com respeito aos alunos situados no topo da escala do SSE. Em média, os matriculandos de SSE elevado ganhavam pelo menos 20% mais do que seus colegas de SSE médio (ver Gráfico 5.5). A vantagem da renda não ajustada de que usufruíram os matriculandos negros de alto SSE foi ainda maior que a do total de matriculandos – os negros de alto SSE (um número reduzido, é claro) ganhavam, em média, mais 35 mil dólares anuais do que os de famílias de SSE médio.

Grosso modo, cerca de metade das diferenças na renda não ajustada são eliminadas quando se introduzem todos os controles do Modelo 5 (compare-se a metade inferior de cada painel do Gráfico 5.5 com a metade superior). Quase toda essa compressão se deve à presença, nos Modelos 4 e 5, de variáveis relativas aos graus universitários avançados. Aparentemente, o status sócio-econômico elevado

da família exerce grande parte de seu efeito, na renda futura dos filhos, por aumentar a oportunidade de eles se formarem em campos como direito, medicina e administração de empresas.²⁷

Gráfico 5.5. Renda Média Auferida em 1995, Conforme o Status Sócio-econômico e o Gênero; Renda Real e Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A renda média real foi derivada das faixas de renda informadas por pessoas que trabalharam o ano inteiro, em regime de horário integral. As médias ajustadas foram calculadas usando um modelo de regressão por mínimos quadrados, feito o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabelas D.5.2 e D.5.3, Modelo 5, e Apêndice B). Ver no Apêndice B a definição de *status* sócio-econômico (SSE).

Mesmo assim, esses ajustes de modo algum fazem desaparecer as diferenças subjacentes de renda. Persistem defasagens de aproximadamente 10 mil dólares entre os que vêm do *status* sócio-econômico elevado e os que vêm do SSE médio, no caso dos homens, e de aproximadamente 6 mil dólares no caso das mulheres, ou cerca de 10% em ambos os grupos. Se essas diferenças parecem grandes ou pequenas, depende dos pressupostos e expectativas de cada um. Na impossibilidade de acesso amplo às principais faculdades e universidades, as diferenças de situação econômica ligadas à classe certamente seriam muito maiores do que são. Não obstante, é preciso dizer que o “nivelamento” resultante de se estudar numa faculdade ou universidade do G&EP (mesmo fazendo pós-graduação ou formação numa carreira liberal) não erradica, em absoluto, os efeitos benéficos do alto *status* sócio-econômico sobre a renda auferida. Seria de se esperar que a origem num meio de alto SSE tivesse um efeito a longo prazo sobre a renda familiar total, em decorrência da herança; vemos aqui que o alto SSE também tem um efeito independente, a longo prazo, na possibilidade de renda dos indivíduos. Entre os homens (mas não entre as mulheres), a perda de renda associada à origem no baixo *status* sócio-econômico também persiste.²⁸

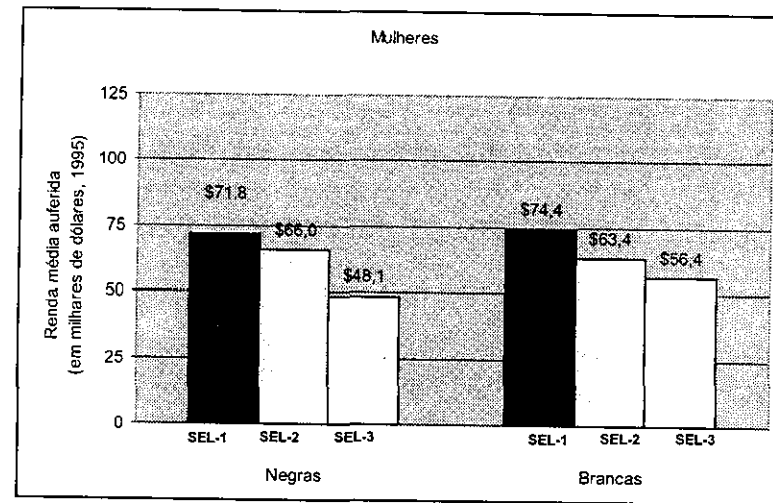
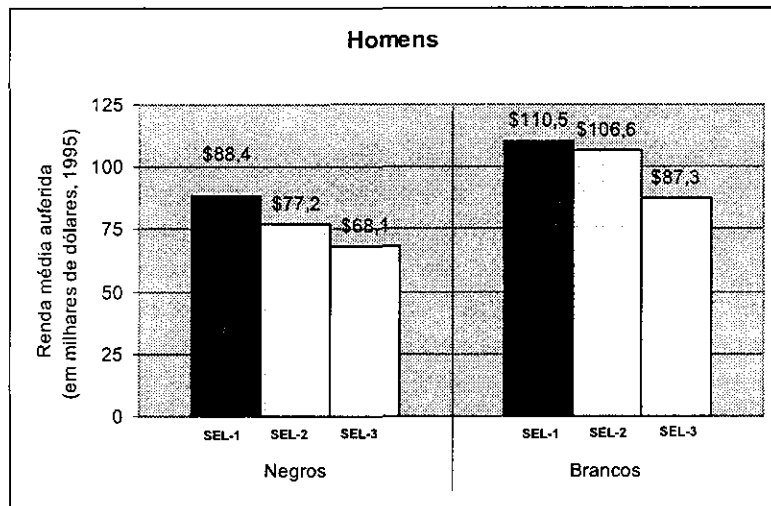
Os resultados relativos aos estudantes negros são mais ou menos semelhantes aos do total de estudantes, mas há duas diferenças. Primeiro, controlar pelos efeitos da obtenção de graus universitários avançados elimina menos da diferença não ajustada da renda dos negros de alto SSE do que da de seus pares brancos. Segundo, embora o alto *status* sócio-econômico seja, no mínimo, ainda mais vantajoso para os matriculandos negros do G&EP do que para os brancos, o baixo *status* sócio-econômico não demonstrou um efeito estatisticamente significativo em sua renda.

Seletividade escolar

As rendas médias têm uma correlação fortíssima com a seletividade das instituições frequentadas. Classificar as escolas

do G&EP por grau de seletividade acadêmica, como fizemos nos capítulos anteriores, gera padrões muito regulares (Gráfico 5.6). Nos grupos de mulheres e homens, negros e brancos, a renda média foi mais alta entre os que freqüentaram as escolas mais seletivas (do grupo SEL-1, no qual a média dos escores de teste dos alunos que ingressaram no outono de 1976 foi de 1.250 ou mais), seguida pela dos que estiveram em escolas com nível médio de seletividade (as de SEL-2, em que os escores médios de teste ficaram entre 1.125 e 1.249), e mais baixa entre os que freqüentaram as escolas restantes, as quais, apesar de ainda altamente seletivas, foram menos exigentes do que as outras do banco de dados G&EP (as de SEL-3, nas quais a média dos escores de teste ficou abaixo de 1.125). As diferenças são substanciais. Quem freqüentou uma escola de SEL-1 ganhava, em média, aproximadamente mais 20 mil dólares/ano do que os freqüentadores das escolas de SEL-3, e 5 mil a 10 mil dólares mais do que os alunos das escolas de SEL-2. Como podemos ver no Gráfico 5.6, esses padrões são coerentes em homens e mulheres, negros e brancos.

Gráfico 5.6. Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Seletividade Institucional, o Gênero e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A renda auferida foi derivada das faixas de renda informadas por pessoas que trabalharam o ano inteiro, em regime de horário integral. "SEL-1", "SEL-2" e "SEL-3" indicam as instituições em que o escore médio conjunto no SAT foi de 1.250 ou mais, 1.125 a 1.249, e abaixo de 1.125, respectivamente. Ver Apêndice B.

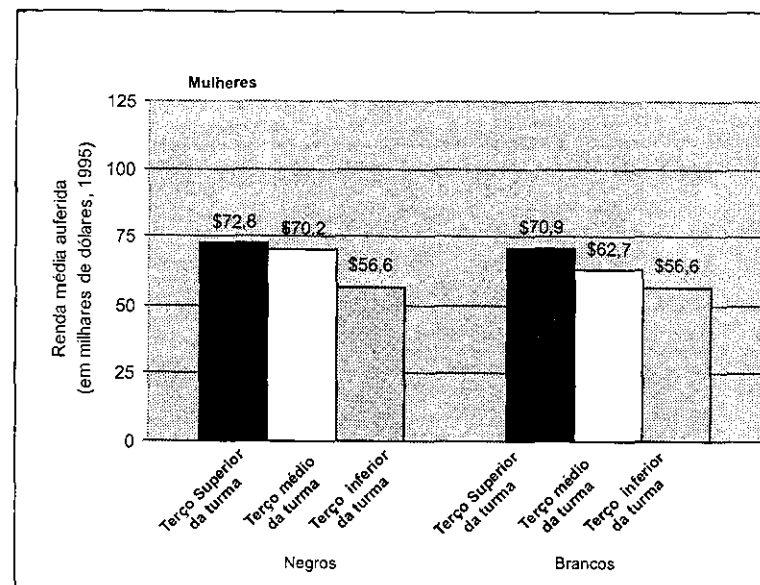
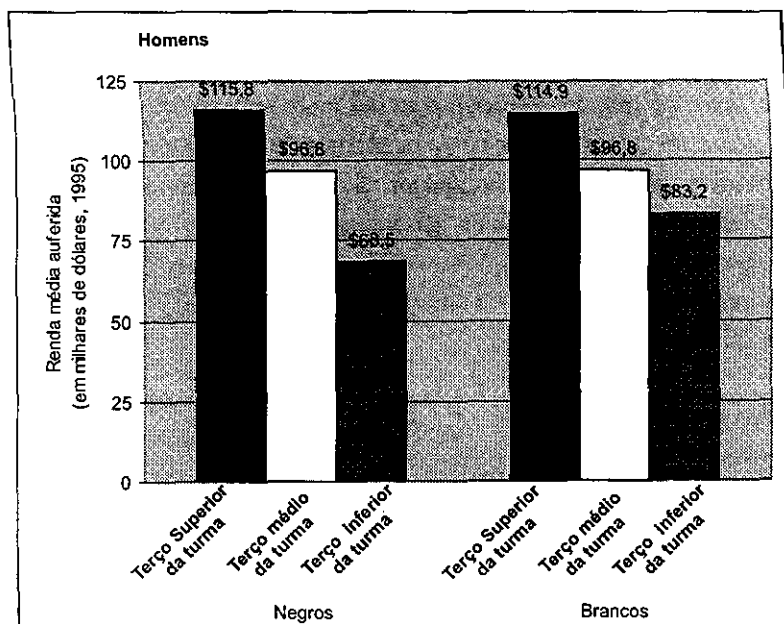
Essas relações simples e não ajustadas entre a seletividade institucional e a renda não são afetadas, basicamente, quando se introduz toda sorte de controles. Nesse caso, as relações "superficiais" aparentes são reais; não constituem um mero reflexo de associações ocultas com outros fatores, como os escores no SAT ou a obtenção de diplomas universitários avançados. Sejam quais forem as razões subjacentes – diferenças autênticas na qualidade do ensino oferecido, ou meros efeitos de "prestígio" ou credenciamento –, freqüentar escolas mais seletivas associa-se a uma clara vantagem na renda para os matriculandos.²⁹

Notas

Há muito de sabedoria popular na idéia de que os alunos que tiram as notas mais altas acabam em empregos intelectualizados, mas de remuneração modesta, enquanto seus colegas com um histórico acadêmico menos impressionante auferem uma renda

muito maior. São abundantes, sem dúvida, os exemplos que parecem confirmar essa impressão. Em decorrência disso, talvez cause certa surpresa constatar que as notas (medidas, aqui, pela classificação na turma, a fim de padronizar as diferenças de escala entre as instituições de ensino) têm uma correlação muito forte – e positiva – com os níveis de renda (Gráfico 5.7). Entre os formandos negros e brancos das escolas do G&EP, e tanto entre as mulheres quanto entre os homens, a renda média dos que se situaram no terço médio das turmas foi mais alta que a renda média dos situados no terço inferior, e a renda média dos classificados no terço superior foi ainda mais alta. Naturalmente, até o terço inferior das turmas das escolas G&EP saiu-se bem em termos financeiros, considerando-se qualquer padrão normal, e ganhava muito mais, por exemplo, do que a média nacional de todos os formandos de cursos de graduação de quatro anos.

Gráfico 5.7. Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Classificação na Turma, o Gênero e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: A renda auferida foi derivada das faixas de renda informadas por pessoas que trabalharam o ano inteiro, em regime de horário integral. Ver Apêndice B.

O grande valor atribuído ao sucesso acadêmico, assim como o valor associado à formação em escolas mais seletivas, não é afetado pela introdução do controle dos escores no SAT, do *status* sócio-econômico, do tipo de escola freqüentado, do campo de estudos escolhido,³⁰ dos títulos de pós-graduação obtidos e do setor de emprego. Esperávamos que as notas perdessem muito de seu poder preditivo depois de vencido o obstáculo da admissão a escolas de pós-graduação ou formação nas profissões liberais, mas não foi o que aconteceu. As notas têm um poderoso efeito independente na renda. Mantida a “igualdade das demais condições”, o matriculando masculino típico do universo G&EP, quando classificado no terço superior da turma, ganhava 21 mil dólares mais do que um homem do terço inferior; a valorização correspondente entre as mulheres foi de 8 mil dólares (acima de uma base inferior). Presumimos que tirar notas altas reflita uma gama de qualidades, entre as quais se incluem a perseverança e a capacidade de investir as próprias habilidades na tarefa a ser resolvida, além da

capacidade mental, qualidades essas que são tão recompensadas no mercado de trabalho quanto na sala de aulas.

Curiosamente, a punição financeira por tirar notas baixas na graduação parece ser um pouco maior para os estudantes negros (homens e mulheres) do que para os brancos. Essa é uma descoberta importante, especialmente se considerada juntamente com a constatação anterior de que os alunos negros com determinados escores no SAT tendem a tirar notas inferiores às de seus colegas brancos com escores iguais. E ela reforça a urgência de compreendermos melhor por que o desempenho acadêmico dos estudantes negros tende a ficar abaixo dos níveis previstos. Serve ainda de lembrete de que o mercado oferece incentivos claros aos matriculandos negros que se saem bem academicamente.

Outra vez a hipótese da “adequação”

Alguns autores afirmaram que os estudantes negros que se beneficiaram da política de admissão sensível à raça ter-se-iam saído melhor, se houvessem freqüentado escolas em que suas credenciais acadêmicas se equiparassem com mais exatidão às de seus colegas brancos. No Capítulo 3, examinamos essa hipótese da “adequação” no contexto dos índices de diplomação e das notas, e verificamos que ela não resistia a um exame rigoroso. Os estudantes negros do universo G&EP com escores modestos no SAT formaram-se em maior número nas escolas mais seletivas do que aqueles que freqüentaram escolas em que seus colegas de turma assemelhavam-se mais a eles, em termos dos escores no SAT. É possível fazer esse mesmo teste usando a renda média, em vez dos índices de diplomação, como critério de “sucesso”.

Os resultados do teste estão resumidos na Tabela 5.1. Essas grades mostram os escores dos estudantes no SAT, no eixo horizontal superior, a seletividade escolar, na lateral, e a renda média, nas células definidas pela intersecção dos escores no SAT com a seletividade escolar.³¹ Para nosso propósito atual, as colunas mais importantes são as que mostram a renda dos matriculandos negros com escores nas faixas inferiores do SAT. Vemos que as negras com escores abaixo da faixa de 1.000 e que freqüentaram as escolas de SEL-1 ganharam muito mais do que as

freqüentadoras de escolas de SEL-2, e que estas últimas ganharam significativamente mais do que as que cursaram escolas de SEL-3. O mesmo padrão se aplica à faixa de 1.000-1.099 pontos no SAT (exceto pelo fato de ter havido muito poucas observações na categoria SEL-3 para permitir que indicássemos um número nessa célula). Os resultados relativos aos homens negros são semelhantes,³² como também o são os das mulheres e homens brancos. Essas constatações são compatíveis com a análise de regressão, que demonstrou que, mantendo-se constantes os escores no SAT, os estudantes negros que freqüentaram as escolas mais seletivas tiveram uma vantagem maior na renda.

TABELA 5.1: Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Seletividade Institucional, a Raça, o Gênero e os Escores Globais no SAT; Coorte de Ingresso de 1976 (em milhares de dólares, 1995).

	Escore global no SAT				
	<1000	1000-1099	1100-1199	1200-1299	1300+
Homens negros					
SEL-1	86,7	83,6	87,7	-	-
SEL-2	71,0	91,8	67,7	-	-
SEL-3	60,5	90,0	-	-	-
Total	66,9	89,1	79,7	103,5	70,0
Homens brancos					
SEL-1	132,7	104,5	118,0	108,3	110,0
SEL-2	109,7	105,2	106,2	100,7	102,5
SEL-3	81,7	83,6	90,3	90,5	98,6
Total	86,2	89,0	97,8	102,9	105,0
Mulheres negras					
SEL-1	75,3	78,1	73,5	-	-
SEL-2	61,9	61,2	83,6	-	-
SEL-3	47,1	-	-	-	-
Total	55,5	65,7	75,3	51,5	-
Mulheres brancas					
SEL-1	54,3	83,8	74,4	77,0	73,3
SEL-2	62,0	66,1	64,2	70,1	77,9
SEL-3	53,5	56,8	56,2	61,8	64,1
Total	54,8	60,2	61,4	69,1	73,6

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A renda média foi derivada das faixas de renda informadas por pessoas que trabalharam o ano inteiro, em regime de horário integral. “SEL-1” indica as instituições cujos alunos tiveram um escore médio global de 1.250 ou mais no SAT; “SEL-2” indica as instituições em que a média global no SAT ficou entre 1.125 e 1.249; “SEL-3” indica as instituições com escore médio global abaixo de 1.125. Os traços representam as células com menos de 20 casos observados.

A conclusão geral parece clara. Embora seja muito possível que tenha havido outras diferenças entre os estudantes com escores semelhantes nos testes – diferenças que afetaram suas oportunidades educacionais e seus graus variáveis de sucesso no mercado de trabalho, depois da graduação –, os processos de admissão parecem haver aquilardado bem essas diferenças. Os estudantes negros aceitos nas escolas mais seletivas do universo G&EP não sofreram prejuízos em sua vida, depois da faculdade, por haverem frequentado essas instituições competitivas. Ao contrário, os matriculandos negros (e brancos) com credenciais acadêmicas modestas, pelos padrões dessas escolas, parecem ter feito bem em frequentar as instituições mais seletivas em que foram aceitos.

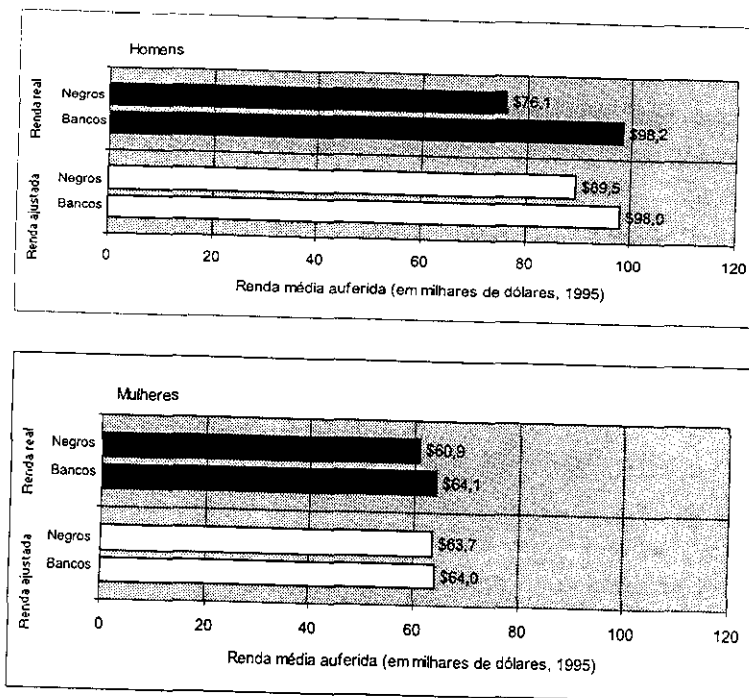
A defasagem restante na renda entre homens negros e brancos: um fenômeno em busca de explicação

A seletividade das escolas frequentadas pelos estudantes, a área de estudos escolhida e as notas obtidas continuam a surtir efeitos claros na renda (assim como o *status* sócio-econômico da família), mesmo quando são levadas em conta as interações dessas variáveis.³³ Ao mesmo tempo, a cor da pele também continua a importar, pelo menos para os homens. Essa é a conclusão final a ser extraída de nossa análise dos dados de renda relativos aos matriculandos do universo G&EP.

No caso das mulheres, a defasagem entre negras e brancas na renda real, que aliás é modesta (3.200 dólares), desaparece por completo ao fazermos o controle dos efeitos de outras variáveis. As médias ajustadas de negras e brancas são quase idênticas (Gráfico 5.8).³⁴ O ajuste dos efeitos de outras variáveis diminui o tamanho da defasagem entre a renda de brancos e negros também entre os homens, reduzindo-a em ligeiramente mais da metade de seu tamanho original. Mas não se pode dizer que a defasagem restante de 8.500 dólares seja insignificante. Poder-se-ia supor que ajustar os efeitos dos escores inferiores no SAT e das médias de notas, as diferenças entre os campos de estudo escolhidos, a origem num *status* sócio-econômico

inferior e as diferenças de seletividade das escolas frequentadas, os títulos de pós-graduação obtidos e o setor empregatício faria desaparecer por completo a diferença de renda entre homens negros e brancos. Mas isso não acontece. Tais ajustes eliminam apenas cerca de 60% da defasagem não ajustada entre os homens.³⁵

Gráfico 5.8. Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Renda Real e Renda Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A renda média auferida real foi derivada das faixas de renda informadas por trabalhadores empregados em regime de horário integral, em atividade durante o ano inteiro. As rendas ajustadas foram calculadas usando-se um modelo de regressão por mínimos quadrados, que controla as características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabelas D.5.2 e D.5.3, Modelo 5, e Apêndice B).

Esse diferencial é tão importante que merece um exame mais aprofundado. As possíveis explicações podem ser agrupadas em diversas categorias:

- É possível, naturalmente, que falhas em nossa medição de algumas variáveis (como o *status* sócio-econômico) respondam por pelo menos parte da defasagem restante, mas não temos como avaliar essa possibilidade.
- Ocorreu-nos que considerar as categorias ocupacionais poderia ajudar a explicar a defasagem, considerando que informações adicionais sobre determinados cargos poderiam pintar um quadro mais exato de por que as pessoas ganhavam o que ganhavam do que a imagem que obtínhamos ao examinar apenas os diplomas de pós-graduação e os setores de emprego; entretanto, a inclusão de variáveis pormenorizadas do emprego não reduziu em nada a defasagem.
- Pela curva de distribuição da renda masculina (ver Gráfico 5.3), suspeitamos que o número relativamente grande de brancos com renda extremamente alta poderia ser responsável por boa parte dessa defasagem, e o tamanho dessa realmente se reduziu ao cortarmos a distribuição da renda num nível mais baixo. Entretanto, mesmo essa abordagem, que deixa em aberto a questão de por que a existência de tamanhas diferenças nos níveis mais altos de remuneração produz uma defasagem ajustada de 6.400 dólares na renda média.³⁶
- Fizemos esforços complexos para testar os efeitos das metas pré-universitárias declaradas por esses matriculandos em seu tempo de calouros (como “ficar bem financeiramente”), considerando que as diferenças de motivação ou de ambição poderiam ser significativas. Algumas dessas dezessete medidas de aspirações pré-universitárias, colhidas através de pesquisas do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais, de fato revelaram um poder preditivo, mas nenhuma delas, individual ou coletivamente considerada, alterou a defasagem de renda entre negros e brancos.
- Por último, no esforço de verificar da melhor maneira possível se outras características afetivas (relacionadas com a autoconfiança), não captadas pelas medidas de desempenho aca-

dêmico, poderiam influenciar a renda, acrescentamos um conjunto de 22 auto-avaliações (desde a capacidade de liderança até a teimosia ou a atração física) que aparecem no questionário do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais, administrado quando os estudantes ingressam na faculdade. Todavia, a inclusão dessas variáveis também não conseguiu reduzir a defasagem da renda entre negros e brancos.

Essa diferença de renda entre os homens, com sua persistência implacável, levanta questões importantes. Uma delas, formulada por várias pessoas que comentaram uma versão manuscrita deste livro, é se essa defasagem constitui uma medida dos efeitos da discriminação no mercado. Outros críticos indagaram se ela poderia ser um indício do mesmo tipo de “sub-aproveitamento” que observamos ao examinar a classificação na turma e, nesse caso, o que explicaria tais padrões. Num ou noutro caso, quer acreditemos que a defasagem resulta de um tratamento injusto, quer do sub-aproveitamento, por que ela persiste entre os homens negros e não entre as mulheres negras? Não temos uma base para arriscar respostas a essas perguntas espinhosas e de certo não queremos exagerar a dimensão da defasagem, que é modesta, se considerada em relação às diferenças nacionais de renda registradas pelos dados censitários. Não obstante, essa constatação realmente nos obriga a perguntar se até mesmo os estudantes negros do gênero masculino, formados nas escolas seletivas do universo G&EP, depararam com o decantado “campo de jogo equilibrado” que tantos concordam que deveria ser o objetivo de nosso país.

Satisfação no trabalho

O dinheiro não é, de modo algum, a única coisa importante numa ocupação. As escolhas de carreira feitas pelos diplomados do universo G&EP têm conseqüências econômicas claras, como demonstramos, mas, sem dúvida, têm também outras conseqüências. Como se sentiam esses formandos a respeito das escolhas profissionais que tinham feito? Que haviam buscado em suas carreiras e que haviam encontrado? Estariam

os matriculandos negros do grupo G&EP mais satisfeitos ou menos satisfeitos com seu trabalho do que seus colegas brancos?

A primeira observação a fazer é que a satisfação global no trabalho foi altíssima na coorte inteira: 89% do total de matriculandos do G&EP que trabalhavam em horário integral declararam estar muito satisfeitos ou razoavelmente satisfeitos com seus empregos atuais, e 52% deles afirmaram estar muito satisfeitos.³⁷ A proporção que expressou algum grau de insatisfação variou entre 9% e 11%. Homens e mulheres declararam níveis muito parecidos de satisfação geral. Os respondentes negros do universo G&EP expressaram níveis um pouco mais baixos de satisfação no trabalho do que os respondentes brancos (como discutiremos em detalhe mais adiante).

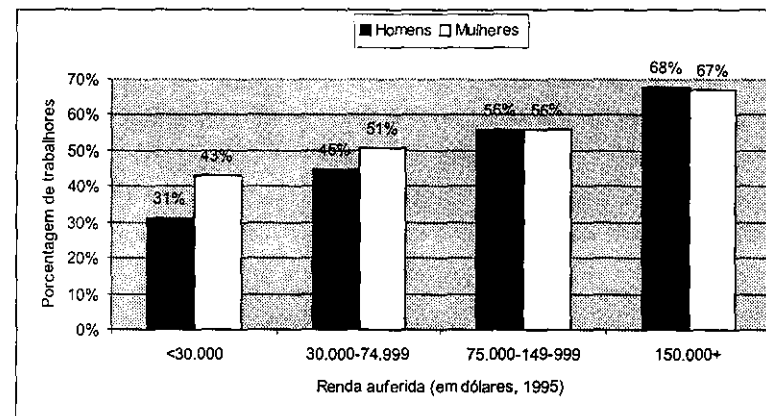
Sempre houve quem acreditasse que “um pobre apanhando sol fica mais feliz do que um rico em seu castelo” (ao que o economista Jacob Viner costumava retrucar: “Acreditarei nisso quando o pobre me disser que é verdade”). Como não é de admirar, constatamos que, tanto para os negros quanto para os brancos, a satisfação no trabalho aumenta sistematicamente em proporção à renda, e que esta é, sem termos de comparação, o determinante mais forte da satisfação profissional. Em todos os setores de emprego e dentro de cada um deles, os respondentes da faixa superior de renda mostraram-se muito mais propensos que os das faixas inferiores a dizer que estavam muito satisfeitos ou razoavelmente satisfeitos com seus empregos. Mais de 2/3 das mulheres e homens com renda igual ou superior a 150.000 dólares anuais disseram-se muito satisfeitos com seus empregos; daí para baixo, essa porcentagem decresce sistematicamente, conforme a diminuição da renda (Gráfico 5.9). Esse resultado é compatível com a bibliografia especializada e com o senso comum.³⁸

A profissão e o setor empregatício também importam. Algumas pessoas parecem dispostas a trocar uma parcela de sua renda por outras recompensas associadas a certos tipos de carreira. Por exemplo, muitos formandos do universo G&EP que fizeram doutorado escolheram carreiras no mundo acadêmico ou na área de pesquisas, com re-

muneração menor do que outros empregos do setor com fins lucrativos, mas, presumivelmente, com uma satisfação maior.³⁹

Em geral, constatamos que os indivíduos empregados nos setores governamental e sem fins lucrativos inclinavam-se significativamente mais do que os empregados no setor com fins lucrativos a estar muito satisfeitos no trabalho (Gráfico 5.10). Essas diferenças mantiveram-se qualitativamente idênticas ao fazermos o ajuste dos resultados para levar em conta as diferenças noutras variáveis. As pessoas do setor com fins lucrativos tinham menos satisfação em seu trabalho do que outras, a despeito de sua renda mais elevada, e, como seria esperável, a introdução da renda como variável de controle aumentou consideravelmente essa defasagem. Entretanto, os diplomados mais satisfeitos do universo G&EP pertenciam a um grupo completamente diferente. Em consonância com o “sonho americano”, os negros e brancos que eram trabalhadores autônomos foram os que revelaram o mais alto grau de satisfação no trabalho (antes e depois de feito o ajuste dos efeitos de outros fatores).⁴⁰

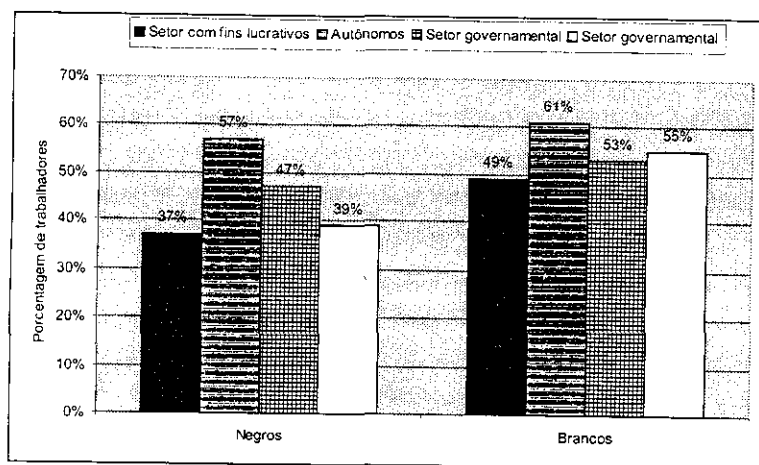
Gráfico 5.9. Porcentagem de Profissionais “Muito Satisfeitos” no Trabalho, Conforme a Renda Auferida e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Incluíram-se apenas trabalhadores em regime de horário integral e em atividade durante o ano inteiro.

Gráfico 5.10. Percentagem de Profissionais “Muito Satisfeitos” no Trabalho, Conforme o Setor Empregatício e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Incluíram-se apenas trabalhadores em regime de horário integral e em atividade durante o ano inteiro. As percentagens ajustadas foram calculadas usando-se um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.5.6, e Apêndice B).

Houve dessemelhanças significativas no que os respondentes negros e brancos das pesquisas do G&EP disseram buscar – e encontrar – no trabalho. Enquanto quase a mesma percentagem de matriculandos brancos e negros classificou o desafio intelectual como um critério importantíssimo no trabalho,⁴¹ uma percentagem maior de respondentes negros que de brancos classificou quase todos os outros critérios como muito importantes. Como indica a Tabela 5.2 (lado esquerdo), esses atributos do emprego variaram desde um que esperaríamos provocar uma grande diferença (o tratamento imparcial de mulheres e minorias) até uma multiplicidade de considerações relacionadas com as oportunidades de emprego, a segurança no trabalho e o conforto no trabalho. Por esta ou aquela razão, os diplomados negros das escolas do G&EP parecem querer mais do trabalho do que seus colegas brancos.

Por outro lado, as defasagens entre brancos e negros quanto ao grau de satisfação que eles declararam derivar do trabalho foram

menores do que as defasagens naquilo que estavam procurando. Em quatro áreas (flexibilidade de horário, baixo grau de tensão, bons benefícios colaterais e segurança no emprego), as percentagens de brancos e negros que se declararam muito satisfeitos variaram em menos de três pontos percentuais (Tabela 5.2, lado direito). Noutras áreas – inclusive desafio intelectual, independência, alto nível de responsabilidade, assistência infantil, renda elevada, serviços prestados à sociedade e boas oportunidades de promoção – houve um número maior de brancos satisfeitos, porém a maioria das diferenças foi relativamente modesta, variando de 4 a 10 pontos percentuais. Entretanto, na área do tratamento imparcial de mulheres e minorias, a diferença nas percentagens dos que se disseram muito satisfeitos foi de 15 pontos (31% dos negros contra 46% dos brancos).

TABELA 5.2: Visão dos Profissionais sobre Atributos Seleto do Trabalho, Conforme a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.

Atributo do trabalho	Porcentagem que considerou "muito importante" esse atributo do trabalho		Porcentagem "muito satisfeita" com esse atributo	
	Negros	Branços	Negros	Branços
Desafio intelectual	82	83	53	83
Independência/autonomia	76	74	61	75
Flexibilidade de horário	60	49	55	49
Alto nível de responsabilidade	61	65	56	65
Baixo grau de tensão	29	13	17	13
Ambiente de trabalho agradável	69	53	38	53
Segurança no emprego	63	46	42	46
Assistência infantil	17	8	18	8
Tratamento dado às mulheres/minorias	92	54	31	54
Renda elevada	58	48	24	48
Bons benefícios colaterais	78	56	50	56
Boas oportunidades de promoção	69	48	23	48
Serviços prestados à sociedade	49	34	46	34

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

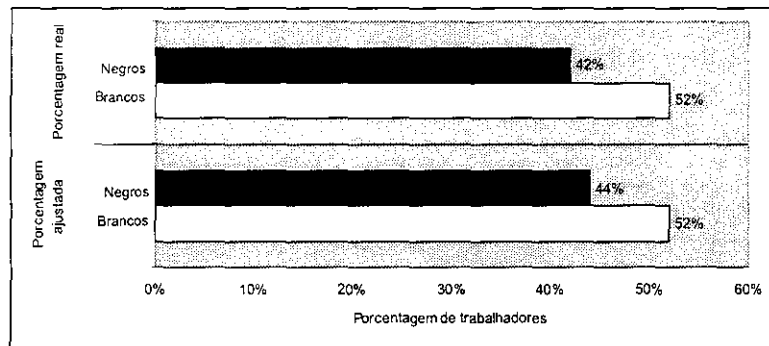
Nota: Incluíram-se apenas trabalhadores em regime de horário integral e em atividade durante o ano inteiro.

No cômputo geral, os respondentes brancos mostraram-se significativamente mais propensos do que os negros a estar muito satisfeitos com o trabalho (Gráfico 5.11).⁴² O ajuste por outros fatores, inclusi-

ve a situação familiar e o setor empregatício, reduziu essa defasagem, mas apenas em grau muito modesto: de 10 para 8 pontos percentuais. As diferenças de renda e de outros fatores foram relevantes, mas não explicam inteiramente essa diferença de satisfação no trabalho entre brancos e negros.

Na medida em que a renda mede o sucesso, a política de admissão sensível à raça realizou grandes feitos. Comparados aos formandos universitários de todas as raças, os diplomados negros das escolas do G&EP não apenas têm mais probabilidade de estar empregados, como têm uma representação muito maior em profissões como o direito e a medicina; e também ganham melhor, seja qual for o setor de emprego ou ocupação escolhido. As vantagens em termos de renda obtidas pelos diplomados negros do G&EP, em relação aos diplomados universitários negros no âmbito nacional, são muito substanciais – maiores até do que as vantagens de que desfrutaram seus colegas brancos.

Gráfico 5.11. Percentagem de Profissionais “Muito Satisfeitos” no Trabalho, Conforme a Raça; Percentagens Real e Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Incluíram-se apenas trabalhadores em regime de horário integral e em atividade durante o ano inteiro. As percentagens ajustadas foram calculadas usando-se um modelo de regressão logística que fez o controle das características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.5.6, e Apêndice B).

Havendo partido de escores de teste comparativamente inferiores e de menor riqueza familiar, os estudantes negros que ingressaram nas escolas do G&EP em 1976 tiveram êxito em converter o “capital” fornecido pelas escolas academicamente seletivas em carreiras altamente remuneradas e satisfatórias – e em idade precoce. Esse resultado se mantém, mesmo que também reconheçamos haver, entre homens negros e brancos, defasagens surpreendentemente persistentes de renda, para as quais não temos uma explicação convincente.

Nas faculdades e universidades do G&EP, também constatamos diferenças dignas de nota na renda dos matriculandos negros. Embora, como grupo, eles tenham-se saído muito bem em termos financeiros, os que frequentaram as escolas mais seletivas ou tiraram notas melhores tiveram mais sucesso financeiro do que os outros. Embora os escores no SAT tenham um efeito modesto na renda, a seletividade institucional e a classificação na turma revelaram ter um impacto mais duradouro.

Para as pessoas de alto aproveitamento que frequentam faculdades e universidades seletivas – assim como para todas as demais –, o trabalho acaba sendo uma grande parte da vida. Porém há mais coisas na vida do que apenas a atividade profissional, assim como existem outras maneiras de medir o sucesso, além do dinheiro que se ganha. É para esses aspectos da vida que nos voltaremos no próximo capítulo.

Notas

1. A referência clássica é Becker, 1993.
2. Ver, por exemplo, *Cream of the Crop*, de Katchadourian e Boli (1994), estudo de uma amostra da turma de 1981 de Stanford; o título meio irônico [*A nata da safra*] já fala por si. Ver também as fontes citadas nessa obra e em Pascarella e Terenzini (1991, p. 508ss).

3. No Apêndice C, apresentamos um tratamento mais completo das maneiras pelas quais varia a renda auferida, dependendo dos diplomas de pós-graduação obtidos, do setor empregatício e da profissão.
4. Quando queremos fornecer comparações diretas com os números nacionais, contrastamos as cifras referentes aos diplomados do G&EP (inclusive as dos que se transferiram e se formaram noutras instituições que não aquelas em que ingressaram inicialmente) com as relativas aos bacharéis de todas as faculdades e universidades com cursos de graduação de quatro anos. Seria melhor tecer as comparações entre os matriculandos, visto que gostaríamos de saber o que aconteceu com todos os que iniciaram os estudos em determinados tipos de instituições, e não apenas com os que se formaram. Infelizmente, porém, não existem dados censitários relativos a matriculandos. (Existem dados do censo a respeito de indivíduos com "alguma escolarização superior", mas é impossível saber quantas dessas pessoas ingressaram em cursos de graduação com duração de quatro anos, em contraste com outros tipos de cursos em instituições de ensino.) Comparar os formandos do banco de dados G&EP com todos os bacharéis, entretanto, não resolve por completo o problema da comparabilidade. A razão é que os índices de diplomação foram mais altos na população do G&EP do que no total de matriculandos das instituições com cursos de quatro anos, e os diplomados saem-se melhor no mercado de trabalho do que os não diplomados. Por conseguinte, as comparações restritas aos graduados subestimam as diferenças, em termos do desempenho no mercado de trabalho, entre os que se matricularam nas escolas do banco de dados G&EP e todos os demais.

Já que parcelas altíssimas dos matriculandos do G&EP se formaram, os dados desse universo relativos a matriculandos e diplomados foram muito parecidos. Não obstante, concentraremos nossa análise básica (quando não estivermos fazendo comparações nacionais) nos matriculandos, uma vez que não queremos excluir o pequeno número de estudantes do G&EP que nunca se diplomaram em nenhuma instituição.

5. Esse resultado utiliza a mesma metodologia empregada nos Capítulos 3 e 4 e é explicado em detalhe no Apêndice B. Ele se baseia numa regressão logística que prevê a participação feminina na força de trabalho e inclui o controle de escores no SAT, notas obtidas no curso secundário, *status* sócio-econômico, seletividade institucional, áreas de estudos escolhida, classificação na turma, obtenção de diplomas de pós-graduação, uma estimativa grosseira da renda do cônjuge, estado civil e filhos (Apêndice D, Tabela D.5.1). A maioria dos coeficientes associados a essas variáveis de controle, com exceção dos discutidos no texto, mais adiante, não passou nos testes de significância estatística.
6. Os levantamentos do G&EP também contêm informações sobre o histórico profissional, o que possibilita a realização de análises mais cuidadosas do tempo de participação e afastamento da força de trabalho e, por conseguinte, do quantum de experiência profissional acumulado. Obviamente, a experiência precisa ser levada em conta ao se interpretarem diferenças de renda. Para uma discussão mais completa dessas relações, ver Goldin (1990). Uma vez que o foco deste estudo é a raça, e não o gênero, não exploramos essa dimensão no banco de

- dados do G&EP; no futuro, esperamos que outros estudiosos examinem essas questões, bem como as ligações entre o preparo pré-universitário, a escolha da área de estudos, a escolha da ocupação e os compromissos no mercado de trabalho.
7. Enunciando esse dado no sentido inverso, o índice de participação na força de trabalho do total das mulheres casadas de 35-44 anos foi de 37% em 1960 e 76% em 1995 (U.S. Bureau of the Census, 1996, p. 403, tabela 629).
 8. Apenas 4% do total de diplomados do G&EP do gênero masculino e 22% do total de diplomadas trabalhavam em regime de meio expediente. Restringimos esta análise aos trabalhadores em regime de horário integral porque as comparações com os dados censitários são muito mais problemáticas quando se incluem os de meio expediente; além disso, o que queremos é nos aproximar de uma espécie de "índice salarial", mantendo constante a jornada de trabalho.
 9. Os números relativos aos diplomados do G&EP que aparecem no Gráfico 5.2 representam a renda média anual estimada em 1995, quando a maioria desses profissionais estava com cerca de 38 anos. Como já foi explicado, concentramo-nos nos diplomados do G&EP, para permitir comparações com os dados censitários; incluímos os matriculandos do G&EP que se transferiram e se formaram em outras instituições. Ver no Apêndice B uma descrição dos intervalos de renda incluídos no questionário de pesquisa e o método utilizado para calcular as médias.
 10. Essa ampliação da defasagem na renda de negros e brancos, ao incluímos nos cálculos todos os matriculandos, deve-se principalmente às diferenças nos índices de diplomação de negros e brancos, combinadas com a tendência de todos os não diplomados do universo G&EP, negros e brancos, homens e mulheres, a ganharem consideravelmente menos do que os grupos correspondentes de diplomados (39% menos entre os homens não diplomados negros, 39% menos entre os homens não diplomados brancos, 41% menos entre as não diplomadas negras e 34% menos entre as não diplomadas brancas). Os diplomados "transferidos" – aqueles que se formaram noutras instituições que não as de seu ingresso original – ganhavam sistematicamente menos do que os que concluíram a graduação nas primeiras escolas, porém mais do que os não diplomados. (Todas essas diferenças, é claro, são brutas ou não ajustadas; mais adiante, neste capítulo, apresentaremos as médias ajustadas dos matriculandos, que levam em conta os efeitos de outras variáveis explicativas).
 11. As cifras nacionais mais fidedignas são os dados derivados da amostra de 5% do Recenseamento de 1990. Como explica o Apêndice B, extraímos os dados sobre diplomados no bacharelado que se equiparavam aos grupos etários do G&EP e à definição de trabalhadores em regime de horário integral.
 12. Essas vantagens já expressivas dos diplomados negros do universo G&EP mostram-se ainda maiores ao compararmos a renda do total de diplomados, e não apenas a dos que estavam trabalhando em regime de horário integral. No caso dos homens negros, a vantagem subiu de 84% para mais de 100%, ou seja, a renda média do total de formandos

negros das instituições do G&EP era mais de *duas vezes* superior à renda média de todos os detentores negros do grau de bacharel (US\$ 82.000,00 versus US\$ 41.000,00). Quanto às mulheres negras, a vantagem do grupo G&EP subiu de 73% para 82%.

13. Essas diferenças poderiam dever-se, em parte, a um efeito da qualidade das instituições nos dados nacionais. Em outras palavras, os estudantes brancos fora do universo G&EP poderiam tender mais do que os estudantes negros equivalentes a frequentar outras instituições academicamente sólidas (por exemplo, as universidades dos estados mais importantes).
14. Preservou-se na tradução a sigla correspondente ao título dessa organização em inglês, National Opinion Research Center. (N. da T.)
15. O levantamento do grupo de controle é descrito no Apêndice A. Utilizamos aqui as respostas dos integrantes brancos do grupo de controle de 1976 que se formaram em faculdades ou universidades com cursos de graduação de quatro anos, e que estavam trabalhando em regime de horário integral. O tamanho das células do grupo de controle não foi suficientemente grande para permitir comparações separadas em relação aos bacharéis negros.
16. Fizemos cálculos semelhantes com respeito às diplomadas brancas da amostra do grupo de controle. O ajuste apropriado da qualidade estudantil, no caso das mulheres, parece ser essencialmente igual ao ajuste feito para os homens. As alunas de nota A entre as matriculadas do NORC ganhavam mais do que as estudantes sem nota A (39.500 versus 30.400 dólares), o que implica um ajuste de 27%.

Naturalmente, é possível que algumas das estudantes de alto desempenho nessa amostra nacional também tenham frequentado escolas seletivas e, por essa razão, nosso método de correção talvez subestime a verdadeira vantagem atribuível à frequência das escolas do G&EP. O método grosseiro de ajuste aqui utilizado talvez subestime a verdadeira vantagem da renda associada à frequência a escolas do G&EP, por uma segunda razão: a distorção da resposta parece ter tido um efeito muito maior nas estimativas de renda média obtidas no levantamento do grupo de controle do que nas obtidas na pesquisa do G&EP (ver Apêndice A). Cremos que a correção da distorção da resposta nas duas estimativas aumentaria, de modo bastante substancial, o diferencial de renda entre os matriculandos do G&EP e a população do grupo de controle.

17. Ver Loury e Garman, 1995; Daniel, Black e Smith, 1997; Brewer, Eide e Ehrenberg, 1996; Behrman *et al.*, 1996.
18. A bibliografia pertinente contém uma afirmação contrária, no entanto. Loury e Garman (1995) verificaram que os negros ganham melhor por ter frequentado escolas seletivas, mas que esse ganho é mais do que anulado entre os negros cujos escores no SAT ficaram substancialmente abaixo do SAT médio da faculdade frequentada. Entretanto, Kane (no prelo) assinala que esse resultado é inteiramente derivado do fato de Loury e Garman não haverem estabelecido uma distinção entre frequentar uma faculdade ou universidade historicamente negra e frequentar uma instituição que matricula sobretudo estudantes brancos. Quando essa distinção é levada em conta, as fontes nacionais de dados,

como o Estudo Longitudinal do Curso Secundário e Formação Posterior, não corroboram a conclusão de Loury e Garman.

19. A porcentagem do total de bacharéis negros, em âmbito nacional, que trabalham para os governos municipal, estadual ou federal continua a ser muito elevada: 46% das mulheres e 37% dos homens. Entre os diplomados negros do G&EP, as porcentagens correspondentes são 31% para as mulheres e 21% para os homens (Gráfico C.2).
20. Como observou Richard Freeman (1976), "Os empregadores do serviço público, particularmente o governo federal, ofereceram melhores oportunidades de emprego aos negros qualificados do que o setor privado do novo mercado" (p. 151).
21. Esse padrão se aplica a todos os outros grupos ocupacionais e de gênero mostrados no Apêndice D, Tabela D.C.1b.
22. Similarmente, os professores de direito David Wilkins e Mitu Gulati (1996) escreveram sobre os fatores sutis, especialmente as diferenças no volume de orientação, que afetam as probabilidades de colegas negros e brancos se tornarem sócios de grandes escritórios de advocacia.
23. Nesta seção e no restante do capítulo, fornecemos informações apenas sobre a população do universo G&EP, já que os dados censitários sobre a renda não podem ser ligados a medidas de aptidão, tipos de cursos de quatro anos frequentados, classificação na turma ou área de estudos escolhida. Concentramo-nos nos fatores que afetam a renda de todos os matriculandos do G&EP, e não apenas a dos que se formaram no bacharelado, visto que o sucesso de toda a coorte de ingresso é o melhor indicador da eficácia do processo de admissão e dos currículos educacionais subsequentes das escolas.
24. A série de modelos de regressão descrita adiante, na qual as variáveis são sequencialmente acrescentadas, destina-se a abordar essas complexidades, ao menos numa certa medida. Trata-se de modelos de regressão por mínimos quadrados, semelhantes aos que usamos no Capítulo 3 para prever a classificação na turma; a variável dependente é a renda auferida. (Também calculamos esses mesmos modelos usando a renda expressa em logaritmos naturais e constatamos que os resultados são qualitativamente similares.) Para uma discussão mais detalhada de nossa metodologia, ver o Apêndice B.
25. A relação independente (estatisticamente significativa) entre os escores no SAT e a renda desaparece quase por completo ao acrescentarmos os controles adicionais da área de estudos escolhida e das notas (Modelo 3 do Apêndice D, Tabelas D.5.2 e D.5.3). Contudo, o acréscimo desses controles adicionais aos resultados obtidos durante a graduação não é, a nosso ver, a maneira mais apropriada de isolar os efeitos que têm sobre a renda as qualificações pré-universitárias, representadas pelos escores no SAT. Seria esperável que as aptidões e o preparo para a faculdade, captados pelos escores desse teste, exercessem grande parte de seu impacto sobre a renda, a longo prazo, por intermédio do melhor desempenho acadêmico. Portanto, não queremos privar os escores no SAT do "mérito" de melhorarem a renda, por afetarem a capacidade de os estudantes escolherem áreas de estudo "difíceis", tirarem boas notas e se formarem. É verdade que os escores no SAT também afetam a probabilidade de os alunos serem admitidos

em escolas altamente seletivas, assim como afetam as perspectivas de renda por toda a vida, não só através desse canal mas por afetarem o desempenho universitário. Esta última via de impacto é claramente relevante, do ponto de vista do aluno que decide qual é a importância de se sair bem no SAT. Visto por uma perspectiva mais ampla, entretanto, o "mérito" pelas maiores oportunidades de renda associadas ao cursar uma instituição altamente seletiva (depois de controlados os escores no SAT dos estudantes por ocasião do ingresso e outras variáveis pré-universitárias) deve caber à *escola*, e não aos fatores que ajudaram o aluno a ser admitido. O mais importante para a avaliação do processo de admissão é a relação que persiste entre os escores no SAT e a renda, depois de feito o controle desse efeito da "escolha da instituição". Queremos saber com que fidelidade os escores no SAT prevêm como se sairão os estudantes em determinados ambientes escolares e em épocas posteriores da vida, comparados com outros que tenham tido as mesmas oportunidades educacionais.

25. Ver Apêndice D, Tabelas D.5.4 e D.5.5. Entre os homens negros, a diferença real da renda média entre esses dois intervalos do SAT foi de 22.200 dólares, e a diferença ajustada, depois de controlada a inter-relação com a seletividade escolar e outras variáveis, foi de 15.500. Entre as negras, a diferença real foi de 10.200 dólares, e a diferença ajustada, de 2.900. Atribuímos parcialmente a relação mais instável entre os escores no SAT e a renda, com respeito aos matriculandos negros, ao fato de eles serem menos numerosos (o que cria um problema mais sério aqui do que noutras partes da análise, por estarmos examinando separadamente homens e mulheres e também restringindo a população aos que trabalhavam em regime de horário integral). Além disso, como vimos antes, ao examinar a relação entre os escores no SAT e as notas, no Capítulo 3, há uma tendência geral a que esses escores nos dêem menos informações sobre o desempenho futuro dos matriculandos negros do que sobre o futuro desempenho de seus colegas brancos.
26. Usamos aqui a mesma medida especialmente construída do *status* sócio-econômico, baseada na instrução e na renda dos pais, que explicamos no Capítulo 2 e no Apêndice B.
27. As vantagens de remuneração associadas ao mais alto grau universitário obtido são mostradas no Apêndice D, Tabelas D.5.2 e D.5.3, especialmente no Modelo 4. "Mantida a igualdade das demais condições", os homens diplomados em direito ganhavam, em média, 20 mil dólares mais do que os que tinham apenas o bacharelado; os homens formados em medicina, 69 mil dólares mais; os formados em administração, mais 29 mil dólares. As vantagens correspondentes de remuneração entre as mulheres foram de 29 mil dólares no direito, 52 mil na medicina e 33 mil na administração. Tanto entre os homens quanto entre as mulheres, há perdas de renda associadas à não conclusão do bacharelado, à conclusão do mestrado e à conclusão do doutorado (comparados com os que tinham apenas o grau de bacharel). Os padrões relativos aos negros e negras, considerados separadamente, são

- muito semelhantes. Além disso, controlar também o setor empregatício (Modelo 5) surte pouco efeito nesses resultados. Ver no Apêndice C uma discussão mais completa da relação entre os graus universitários avançados e a renda.
28. Esse resultado contradiz o de Michael Hout (1988), que relatou que a diplomação universitária eliminava praticamente todos os efeitos do *status* sócio-econômico.
 29. Ver Apêndice D, Tabelas D.5.2-D.5.5. Visto que o processo de ajuste faz pouquíssima diferença aqui, apresentamos apenas as diferenças reais (não ajustadas) no texto. É possível que parte da diferença de renda associada à freqüentação de instituições mais seletivas também reflita algumas diferenças não observáveis nos próprios estudantes, não captadas pelos escores no SAT, pelas notas no curso secundário ou pelo *status* sócio-econômico (ver a discussão anterior sobre o viés da seleção).
 30. A renda média varia expressivamente de acordo com o campo de estudos, em parte por causa das relações entre a área escolhida, os graus universitários avançados e a ocupação. Por exemplo, um bacharel do gênero masculino em ciências naturais ganhava, em média, 24.000 dólares mais do que um bacharel em humanidades com as mesmas características pré-universitárias e durante a graduação; similarmente, a renda média estimada dos bacharéis do gênero masculino em ciências sociais e engenharia ultrapassava a dos homens formados em humanidades em 22.800 dólares e 8.700 dólares, respectivamente (ver Modelo 3, no Apêndice D, Tabela D.5.2). Entre as mulheres formadas no universo G&EP, estimamos que as diplomadas em engenharia ganhavam 27.300 dólares mais do que as diplomadas em humanidades, e as diplomadas em ciências naturais e ciências sociais ganhavam, respectivamente, 17.700 dólares e 16.300 dólares mais do que as formadas em humanidades (Modelo 3, no Apêndice D, Tabela D.5.3). As vantagens em matéria de renda associadas ao bacharelado em ciências naturais, em contraste com todos os outros campos, são muito maiores para os homens e mulheres negros (Apêndice D, Tabelas D.5.4 e D.5.5). Não usamos os Modelos 4 e 5 das tabelas do apêndice para comparar a renda nos diversos campos de estudo, porque eles também fazem o controle da obtenção de graus universitários avançados e do setor empregatício, que são, é claro, os principais canais pelos quais o campo de estudos afeta a renda, e, por conseguinte, obscurecem o poder preditivo da área de estudos escolhida.
 31. Os tamanhos das células tornam-se meio problemáticos quando limitamos o grupo em estudo às pessoas que estavam trabalhando em regime de horário integral e, em seguida, fazemos a classificação cruzada dos indivíduos restantes conforme a raça, o gênero, o intervalo no SAT e a seletividade institucional. A renda média nas células com menos de 20 casos observados não é mostrada.
 32. Há uma aberração. Entre os homens negros no intervalo de 1.000-1.099 no SAT, a renda média foi maior nas escolas de SEL-2 (e de SEL-3) do que nas de SEL-1. Como indica o painel inferior da Tabela 5.1, essa mesma "inchação" está presente, embora em menor grau, entre os homens brancos.
 33. Essas mesmas relações básicas são válidas para homens e mulheres e para matriculandos

- negros e brancos; de fato, a semelhança de padrões é impressionante, como se pode ver pela comparação das regressões separadas (Apêndice D, Tabelas D.5.2-D.5.5). Num esforço adicional de verificar se alguma das variáveis independentes se portara de maneira significativamente diferente entre diplomados negros e brancos, introduzimos termos de interação que tentavam mostrar o efeito conjunto de, digamos, ser negro e se formar no terço superior da turma. De modo geral, os coeficientes não foram significativos.
34. A completa falta de qualquer efeito "puro" da raça sobre a renda das mulheres também pode ser verificada pelo exame do coeficiente da variável cor negra no Modelo 5, Apêndice D, Tabela D.5.3. Ela corresponde a 1/3 do tamanho de seu erro padrão. As cifras de renda indicadas no Gráfico 5.8 são ligeiramente diferentes das apresentadas no Gráfico 5.2, porque estas se referem a todos os matriculandos, e não apenas aos que se formaram. Os dois conjuntos de dados incluem apenas indivíduos trabalhando em regime de horário integral, em virtude das dificuldades de ajustar e comparar a renda do trabalho em regime de meio expediente.
 35. Além disso, como sugeriu um comentarista de uma versão anterior do manuscrito deste livro, é possível ir longe demais no ajuste das diferenças entre estudantes negros e brancos, ao estimar a defasagem de renda entre negros e brancos. Por exemplo, essas diferenças entre raças na distribuição dos empregos por setor talvez reflitam, em parte, padrões de discriminação ou de preferência racial; na medida em que isso seja verdade, ajustar as diferenças por setor empregatício pode levar a uma subestimação do "verdadeiro" tamanho da defasagem da renda entre negros e brancos.
 36. Colocamos todos os indivíduos que declararam renda igual ou superior a 200 mil dólares anuais na categoria de renda imediatamente inferior (150 mil-199 mil dólares) e mantivemos a mesma estimativa pontual da renda nessa faixa (175 mil dólares). Isso equivale a nos recusarmos a considerar qualquer renda superior a 175 mil dólares.
 37. A título de comparação, uma pesquisa do 1996 Inc./Gallup constatou que 75% da força de trabalho norte-americana relataram estar "satisfeitos" com seus empregos. Ver Seglin (1996).
 38. Ver Diener, 1984. Esses resultados permanecem essencialmente inalterados ao usarmos a análise de regressão múltipla para fazer o ajuste pelos efeitos de outras variáveis (Apêndice D, Tabela D.5.6). Em suma, a forte associação entre a renda e a satisfação no emprego se mantém depois de controlados outros fatores, como a seletividade da escola frequentada, os títulos de pós-graduação obtidos, ou o setor empregatício (o que, no entanto, como mostraremos imediatamente abaixo, exerce um efeito independente sobre a satisfação no trabalho). O fato de os homens do G&EP com renda média e baixa terem menos probabilidade de se mostrar satisfeitos no trabalho do que as mulheres dessas faixas de renda reflete, provavelmente, diferenças nas expectativas de renda.
 39. Um eminente catedrático de literatura inglesa, Alvin Kernan, assim explicou sua escolha da carreira: "Eu compreendia perfeitamente que escolher uma vida acadêmica equi-

valia a abrir mão das recompensas em poder e dinheiro que poderiam ser trazidas pelo direito ou pela administração, mas me pareceu que valia a pena viver a vida tendo por pano de fundo os Himalaias da linguagem, as grandes obras que revelavam a experiência humana essencial. O cavaleiro de Chaucer definia o dever e os préstimos, Otelo, o ciúme, os ignaros de Pope, a estupidez, Wordsworth, a natureza, Dickens, a cidade e a generosidade, Eliot, a alienação e a angústia moderna. A formação literária era tão vasta quanto profunda, obrigando a uma familiaridade com a fidalguia e a revolução, os deuses e os demônios. E essas questões eram sempre aprendidas, ou melhor, internalizadas, não através das abstrações da sociologia ou dos eventos de larga escala da história, mas tal como pessoalmente vivenciados, sob intensa pressão, por seres humanos – ficcionais, é claro, mas, ainda assim, humanos, e muito parecidos conosco" (a ser publicado).

40. Como é sabido, os diplomas de graduação e pós-graduação relacionam-se com a renda e com o setor empregatício. Foi-nos surpreendente verificar que os campos em que os estudantes se haviam diplomado não surtiam nenhum efeito discernível em sua probabilidade de estarem muito satisfeitos no trabalho. As medidas reais (não ajustadas) da satisfação mostram que os diplomados em medicina estavam muito satisfeitos com seu trabalho; entretanto, uma vez introduzidos controles pela renda, a probabilidade ajustada de sentir grande satisfação no trabalho foi menor entre os formados em medicina do que entre os que tinham apenas o bacharelado. Os diplomados em direito tendem menos do que qualquer outra categoria de pós-graduados a relatar altos níveis de satisfação. No outro extremo do espectro, os que têm mestrado ou doutorado são os mais propensos a estar satisfeitíssimos com sua atividade – depois de feito o ajuste de outros fatores, especialmente as diferenças de renda. (Ver Apêndice D, Tabela D.5.6).
41. O enunciado exato do questionário de pesquisa foi: "Ao pensar num trabalho, que importância tem para você cada um dos seguintes itens?" As opções eram: "Muita importância", "Alguma importância" e "Nenhuma importância". Ver a íntegra do instrumento de pesquisa no Apêndice A.
42. Esses resultados não se alteraram ao examinarmos separadamente as respostas de homens e mulheres. Uma das razões de as mulheres negras estarem muito menos satisfeitas do que as brancas com sua atividade é que existe uma proporção muito maior de negras trabalhando. Se a distribuição das preferências no trabalho fosse idêntica entre negras e brancas, mas uma proporção maior de negras trabalhasse por outras razões (como a renda mais baixa do cônjuge), seria esperável que as negras, em média, tivessem menor satisfação no trabalho.

Participação cívica e satisfação com a vida

No capítulo anterior, vimos que os afro-americanos que frequentaram as escolas do universo da Graduação e Experiência Posterior tiveram um sucesso realmente considerável no trabalho. Sem dúvida, essas escolas contribuíram para a construção do capital humano, tal como se convencionou defini-lo. Mas uma educação superior deve fazer mais do que simplesmente preparar os estudantes para suas carreiras. Que contribuições fizeram os matriculandos do universo G&EP para as iniciativas cívicas e comunitárias? Qual é sua situação familiar e até que ponto eles estão satisfeitos com a vida?

Participação cívica

Escrevendo há cento e cinquenta anos, Alexis de Tocqueville observou a tendência característica dos norte-americanos a abordar toda sorte de necessidades imagináveis através da participação em associações voluntárias.

Os norte-americanos de todas as idades, todas as posições e todas as tendências formam associações constantemente. Têm não apenas empresas comerciais e industriais de que todos participam, como também associações de milhares de outros tipos, religiosas, morais, sérias, fúteis, gerais ou restritas, imensas ou diminutas. O norte-americano cria associações para oferecer entretenimento, para fundar seminários, para construir hospedarias, para erguer igrejas, para disseminar livros ou para mandar missionários a lugares situados do outro lado da Terra; é dessa maneira que fundam hospitais, presídios e escolas. Quando se propõem a inculcar uma verdade ou fomentar um sentimento através do incentivo de um grande exemplo, eles formam uma sociedade. Toda vez que, na chefia de um novo empreendimento, vê-se, na

França, o governo, ou na Inglaterra, um homem de posição elevada, é certo encontrar nos Estados Unidos uma associação.¹

Os norte-americanos continuam a se oferecer como voluntários e a se ligar a associações em grande número. Pela maioria dos relatos, são mais propensos a isso do que os cidadãos de qualquer outra democracia avançada.² Em consonância com essa tradição, as faculdades e universidades norte-americanas orgulham-se, há muito tempo, de educar indivíduos que possam vir a ser bons cidadãos – participantes efetivos e líderes respeitados, tanto nas atividades cívicas quanto nas do mundo dos negócios. Elas procuram educar os estudantes para que estes venham a levar uma vida não só pessoalmente satisfatória e recompensadora, mas também socialmente produtiva. As instituições que se destacam por sua ênfase nas ciências humanas, como as incluídas no universo G&EP, têm sido especialmente propensas a enfatizar a prestação de serviços públicos como um objetivo a ser alcançado.³

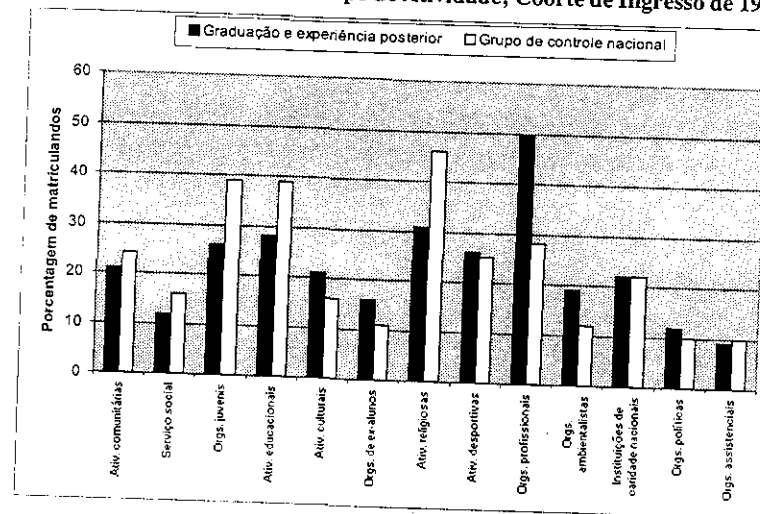
Só em anos recentes, todavia, é que a maioria das universidades associou esse objetivo amplo à composição racial do corpo discente.⁴ O recrutamento ativo de estudantes provenientes das minorias, iniciado na década de 1960, foi motivado por mais do que uma convicção de que a existência de um corpo discente diversificado aprimoraria o processo educacional para todos. Inspirou-se também no reconhecimento de que o país tinha uma necessidade premente de homens e mulheres negros e hispânicos bem preparados, que pudessem assumir papéis de liderança em suas comunidades e em todas as facetas da vida nacional. Até que ponto essas faculdades e universidades tiveram êxito em selecionar estudantes dotados de espírito público e em incentivá-los a fazer uma contribuição que transcenda sua atividade profissional?

A participação dos matriculandos do universo G&EP em atividades cívicas

Os respondentes de 1976 dos levantamentos do G&EP participavam de atividades cívicas em *enorme* quantidade – *quase 90% dos*

*integrantes da coorte participaram de uma ou mais dessas atividades em 1995.*⁵ A propensão elevada a se engajar em iniciativas voluntárias não é exclusiva dos que frequentaram as escolas do G&EP. Uma pesquisa do Instituto Gallup conduzida para o Setor Independente, que usou perguntas um pouco diferentes, constatou que cerca de metade de todos os norte-americanos e 70% do total de formandos do ensino superior foram voluntários em alguma forma de atividade cívica em 1995.⁶ De acordo com o estudo do grupo de controle nacional, que usou as mesmas perguntas da pesquisa do G&EP, o índice global de participação cívica dos matriculandos de faculdades com cursos de quatro anos, integrantes desse grupo de controle, foi quase tão alto quanto o índice de participação dos matriculandos do G&EP (87%). Os respondentes que não fizeram cursos universitários de quatro anos tiveram um índice de participação de 75%.

Gráfico 6.1. Porcentagem de Matriculandos que Participaram de Atividades Cívicas em 1995, Conforme o Tipo de Atividade; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Estudo do Grupo de Controle Nacional (ver Apêndice A).

Os matriculandos do G&EP, no entanto, exibiram uma tendência expressivamente maior do que o grupo de controle a participar de asso-

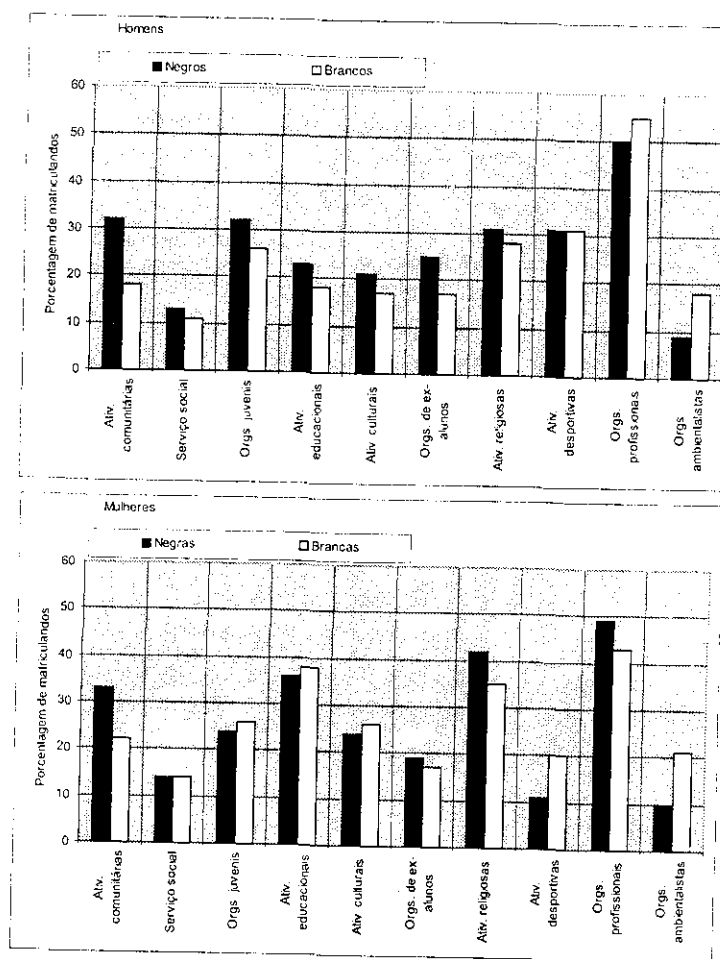
ciações profissionais e comerciais, de funções ligadas à universidade, como angariação de fundos e recrutamento de estudantes, de atividades culturais e artísticas e de projetos ambientalistas e preservacionistas. Os matriculandos do grupo de controle, por outro lado, mostraram maior probabilidade de participar de atividades comunitárias e de assistência social, de organizações juvenis, como os escoteiros e a Little League, de atividades religiosas e de grupos como os PTAs,¹¹ que funcionam dentro das escolas elementares e secundárias (Gráfico 6.1).

Uma descoberta singular e digna de nota, feita a partir dos dados do G&EP, foi que os matriculandos negros desse universo eram ainda mais atuantes do que seus colegas de classe brancos. Em contraste, a pesquisa Gallup de envolvimento civil constatou que os diplomados universitários brancos e negros de todo o país tinham exatamente o mesmo índice de participação. Um estudo longitudinal nacional, que acompanhou ao longo do tempo uma grande amostra de alunos das três últimas séries do curso secundário, também mostrou uma participação muito semelhante, por parte de brancos e negros com formação superior, nas atividades voluntárias abarcadas por nosso levantamento.⁷

Os homens negros das escolas do G&EP mostraram-se especialmente propensos a se engajar. Em sete dos dez tipos de atividade mostrados no Gráfico 6.2, a porcentagem de homens negros participantes foi maior do que a porcentagem correspondente de homens brancos (painel superior). As barras das seções da esquerda e do centro são as mais reveladoras. Os homens negros tiveram uma probabilidade apreciavelmente maior que a dos brancos de participar dos conjuntos de atividades que incluem a comunidade, os serviços sociais, os jovens e as organizações de ensino elementar ou secundário. Um terço do total de negros das escolas do G&EP participou de grupos de aperfeiçoamento comunitário ou de bairro. Cerca de 1/3 deles participou do trabalho de organizações juvenis e religiosas, e 24% participaram de diretorias escolares ou de outras atividades ligadas às escolas elementares e secundárias. Os homens negros também mostraram maior tendência do que seus colegas brancos a con-

tribuir com seus esforços para organizações culturais/artísticas e para o trabalho de associações de ex-alunos de faculdades e universidades. Mais de 1/4 deles engajaram-se em atividades culturais, inclusive no trabalho voluntário em museus e organizações artísticas.

Gráfico 6.2. Porcentagem de Matriculandos que Participaram de Atividades Cívicas em 1995, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Um graduado da Universidade da Pensilvânia fala de seu engajamento atual em atividades de ex-alunos, para retribuir a ajuda que recebeu em sua época de aluno da graduação: Na Penn, as coisas mudaram muito a partir do momento em que conheci a Sociedade de Engenheiros Negros. Eles estavam sempre nos encaminhando a pessoas diferentes que podiam ajudar, pessoas que haviam passado por aquelas aulas. Todas as outras pessoas pareciam ter algum tipo de grupo – irmandades que recebiam testes de estudos de grupos mais antigos, ou lá o que fosse. Por isso, foi uma sorte a Sociedade ter acabado fazendo isso por mim. Um de meus antigos colegas de turma está trabalhando na Penn agora e vem procurando, entre os ex-alunos, mentores para os novos estudantes. Assim, estamos criando uma rede de ex-alunos pelo correio eletrônico, para que eles se mantenham em contato com os novos estudantes e os ajudem, e respondam a perguntas à medida que eles forem passando pelo processo.

Os padrões relativos às mulheres negras da coorte de 1976 são mais ou menos parecidos (painel inferior do Gráfico 6.2), mas exibem algumas diferenças. As brancas das escolas do universo G&EP mostraram-se ainda mais propensas do que as negras a participar de programas juvenis e educacionais. Entretanto, quando restringimos a análise às mulheres que estavam trabalhando em regime de horário integral, esse padrão desapareceu – e foi substituído pelo “padrão masculino”, mostrando uma participação maior das negras. As mulheres que trabalham em regime de meio expediente ou não trabalham fora têm mais probabilidade do que as outras de participar dessas atividades e, como vimos, há um número significativamente maior de brancas que não trabalham fora do que de negras.⁸

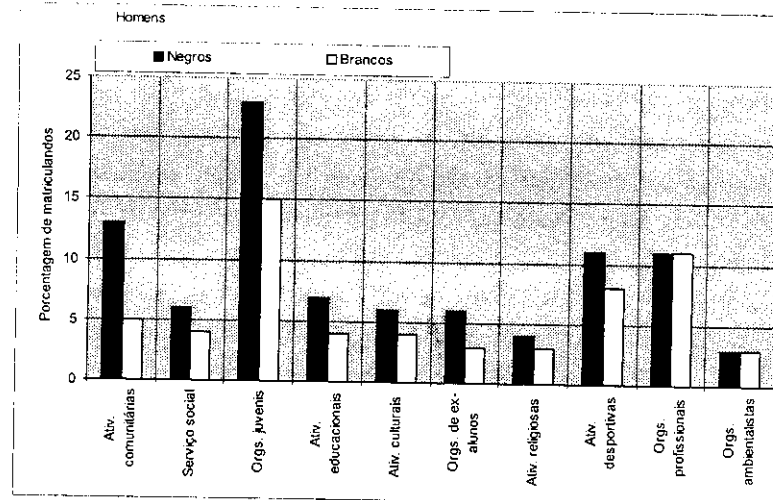
Liderança

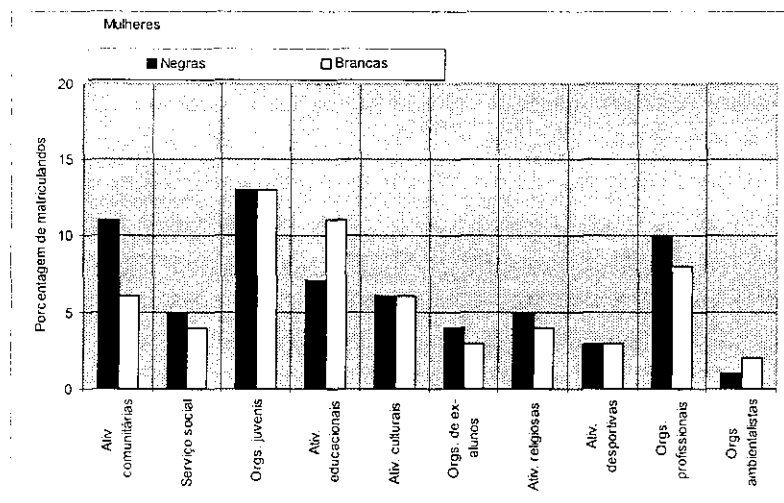
Há muito tempo as faculdades e universidades enfatizam a importância de preparar seus alunos para que eles façam mais do que apenas participar; as instituições têm procurado educar pessoas que assumam papéis de liderança, tanto fora quanto dentro de seu local de trabalho. Os levantamentos do G&EP fornecem

provas convincentes de seu sucesso nesse aspecto. O número de homens negros que exercem funções de liderança é particularmente impressionante – sobretudo nos campos comunitário, de assistência social, juvenil e escolar (lado esquerdo do painel superior do Gráfico 6.3). Em termos mais gerais, *em todos os tipos de atividade cívica exibidos nessas cifras, a proporção de líderes negros, em relação aos líderes brancos, é ainda maior do que a proporção entre participantes negros do gênero masculino e seus equivalentes brancos.*

A alta porcentagem de negras das escolas do G&EP que exerciam cargos de liderança também é digna de nota (painel inferior do Gráfico 6.3). Somente nos grupos ambientalistas, desportivos e escolares é que as brancas mostraram maior probabilidade do que as negras de exercer a liderança. Embora uma proporção muito maior de negras trabalhasse em horário integral, elas mostraram mais probabilidade do que as brancas de assumir posições de liderança nos grupos comunitários, de assistência social, de ex-alunos, religiosos e profissionais.

Gráfico 6.3. Porcentagem de Matriculandos que Lideravam Atividades Cívicas em 1995, Conforme o Tipo de Atividade, à Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.





Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Constatamos também que os matriculandos negros (mulheres e homens) tinham mais probabilidade que os brancos de serem líderes em mais de um campo da vida cívica. Dos matriculandos negros com múltiplas responsabilidades de liderança, 25% eram líderes em três áreas ou mais; a porcentagem correspondente entre os brancos foi de 19%.

Os matriculandos de 1989 exibiram padrões semelhantes aos da coorte de 1976 (Gráficos 6.4 e 6.5). O grau de engajamento é realmente notável, considerando-se quão jovens são essas pessoas, quantas ainda estão cursando pós-graduação e quanto algumas ainda têm que chegar a um estágio na vida em que estejam instaladas numa comunidade. Mais de 40% dos homens negros participavam da categoria “serviços comunitários”, que inclui “centros comunitários, melhorias no bairro, associações de ação social ou grupos de direitos civis”, e 12% exerciam papéis de liderança – uma porcentagem três vezes maior do que a encontrada entre os respondentes brancos do gênero masculino. As porcentagens referentes às mulheres negras são igualmente impressionantes.

Com toda a probabilidade, esses resultados refletem uma demanda de aptidões de liderança que deve ser compreendida em referência à oferta relativamente escassa de negros e negras com históricos equiparáveis de realizações. Entretanto, embora a demanda de mercado para que os negros assumam papéis de liderança seja parte da explicação de seu alto grau de engajamento, ela não explica tudo. O alto índice global de participação de negros e negras como voluntários subalternos, e não apenas como líderes, atesta seu desejo de contribuir. Embora se possa presumir que o serviço prestado em diretorias e outras posições de liderança confira benefícios visíveis, como o prestígio, essas recompensas não podem ser a motivação para “ajudar” – meramente como participantes – em projetos de aprimoramento cívico ou em programas de monitoria.

Fatores que prevêm a liderança

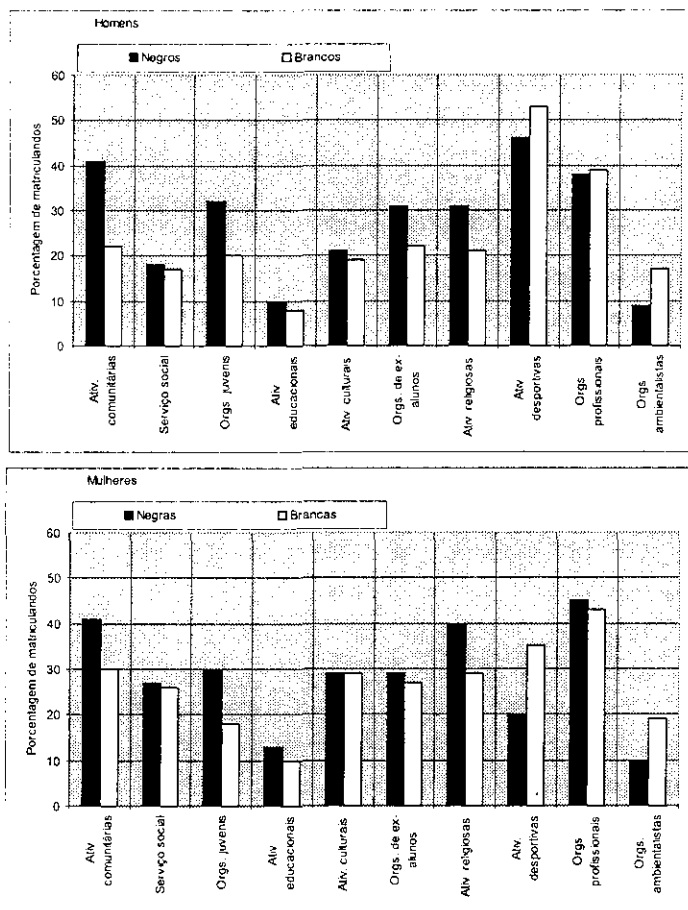
Esses padrões gerais de participação escondem muitas variações. Muitas vezes, as razões de uma pessoa assumir a liderança de uma organização de ex-alunos para angariar fundos são bem diferentes das que fazem outra pessoa tornar-se presidente de uma Associação de Pais e Professores. Para compreender a influência de fatores como a renda familiar e a situação da família, resolvemos concentrar-nos em três grupos de atividades: (1) serviços comunitários e de assistência social; (2) grupos de jovens e ensino primário ou secundário; e (3) assuntos culturais e de ex-alunos.⁹

Escores no SAT e Notas

Começamos pelos mesmos tipos de perguntas, formuladas em capítulos anteriores, sobre o papel desempenhado pelos escores no SAT e pelo aproveitamento acadêmico na previsão de resultados como a conclusão de cursos de pós-graduação. Neste caso, os escores de teste e as notas universitárias fazem pouquíssima diferença. Entre os matriculandos do G&EP, os índices de participação civil não se correlacionam com os escores no SAT nem com a classificação na

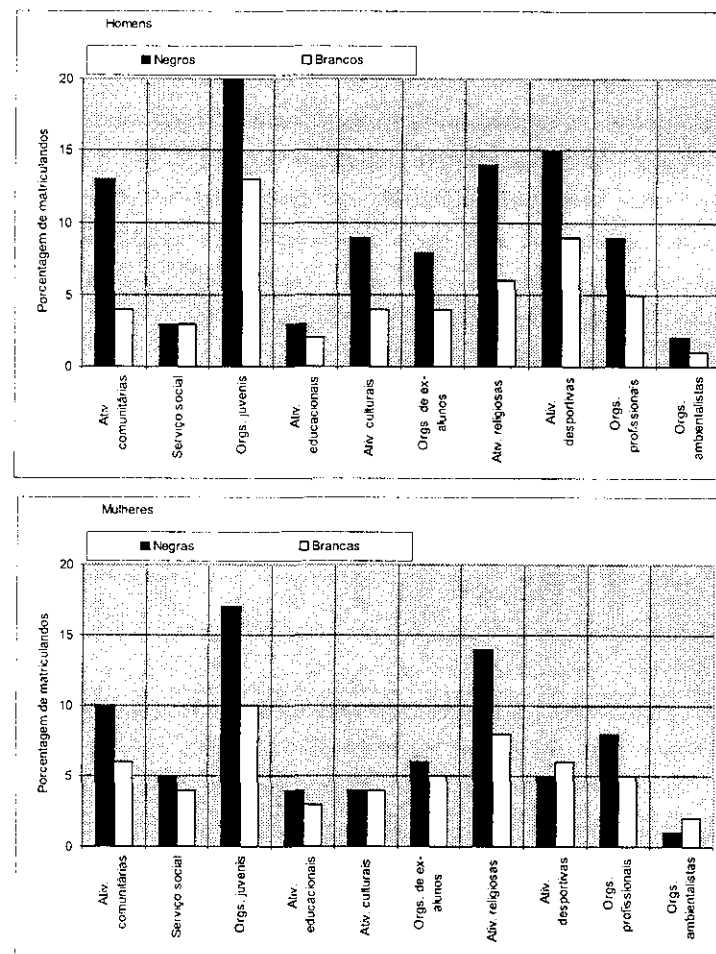
turma. O ilustre servidor público Adlai Stevenson observou, certa vez, em seu estilo autodepreciador, que “nunca fora ameaçado pelos Phi Beta Kappa”.¹² Dentro desse mesmo espírito, muitos dos diplomados mais recentes dessas instituições, no topo e na base da escala acadêmica, obviamente encontraram meios de fazer sua própria contribuição para a vida cívica e pública.¹⁰

Gráfico 6.4. Porcentagem de Matriculandos que Participaram de Atividades Cívicas desde o Curso de Graduação, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Gráfico 6.5. Porcentagem de Matriculandos que Lideraram Atividades Cívicas desde o Curso de Graduação, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Situação familiar

A situação familiar influenciou no tipo de atividades civis que os ex-freqüentadores das escolas G&EP, negros e brancos, optaram por liderar. Como seria esperável, a criação de filhos aumentou drástica-

mente a probabilidade de as pessoas sentirem um vivo interesse por atividades relacionadas com as crianças: 23% de todos os pais e mães haviam assumido responsabilidades de liderança no conjunto de atividades ligadas à educação infanto-juvenil, em contraste com 6% dos que não tinham filhos. Além disso, não houve indícios de que a riqueza afastasse os diplomados das instituições do G&EP da liderança de organizações mais voltadas para os desfavorecidos. Na verdade, os indivíduos com alta renda familiar mostraram-se um pouco *mais* propensos a ser líderes do trabalho comunitário e de assistência social (e do conjunto de atividades ligadas à educação infanto-juvenil) do que os de renda familiar mais baixa. A renda familiar muito alta tem uma correlação ainda mais forte com a assunção de papéis de liderança nos círculos culturais e de ex-alunos – o que não chega a surpreender, já que ter dinheiro é uma indicação de realizações e um indício de que a pessoa em questão pode estar apta a contribuir com dólares e (ao que se espera) com uma liderança efetiva.¹¹

Seletividade escolar

Dentro do universo G&EP, de que maneira haver frequentado uma escola mais seletiva afetou a probabilidade de um indivíduo ser líder de uma ou outra dessas três áreas de atividade cívica? No caso dos projetos voltados para a juventude e a educação, os padrões de liderança são dominados, como acabamos de ver, por considerações familiares e sobretudo pela presença de filhos; a seletividade escolar tem apenas um efeito independente relativamente modesto e, em geral, os matriculandos das instituições de SEL-3 têm mais probabilidade de ser líderes nessa área que os das escolas de SEL-1 ou SEL-2.¹² Em nítido contraste, a frequência de escolas mais seletivas aumentou a probabilidade de os indivíduos liderarem organizações de ex-alunos ou artísticas, como a diretoria de museus. Mais de 10% dos que se matricularam em escolas de SEL-1 e SEL-2 vieram, posteriormente, a ocupar cargos de liderança nessas áreas, em contraste com 6% dos matriculandos das instituições de SEL-3; uma porcentagem ainda mai-

or de homens negros das escolas de SEL-1 liderou grupos culturais ou de ex-alunos (17% versus 7% das instituições de SEL-3). Os matriculandos negros das escolas mais seletivas foram também mais propensos a liderar organizações comunitárias e de assistência social. Essas diferenças, todavia, estão associadas ao fato de esses matriculandos terem ainda mais probabilidade que os das escolas de SEL-2 e SEL-3 de haver obtido graus universitários avançados.¹³

Faz muito tempo que as faculdades e universidades seletivas incentivam seus estudantes a se engajar nas questões dos ex-alunos e em serviços comunitários. Além disso, ao tomarem suas decisões sobre a admissão, é típico elas darem certo peso à indicação de que determinados candidatos já demonstraram as qualidades de energia, iniciativa e liderança associadas à prestação de ajuda a terceiros. Desde a década de 1970, muitas dessas faculdades e universidades intensificaram seus esforços de incentivar os alunos da graduação a se engajarem em serviços comunitários, tanto no campus quanto agindo em combinação com outras escolas. É possível que os recursos extras que algumas dessas escolas dedicam a projetos de prestação de serviços externos, e que amiúde têm como alvo os projetos de serviços comunitários, tenham surtido efeito nos padrões posteriores de engajamento cívico.

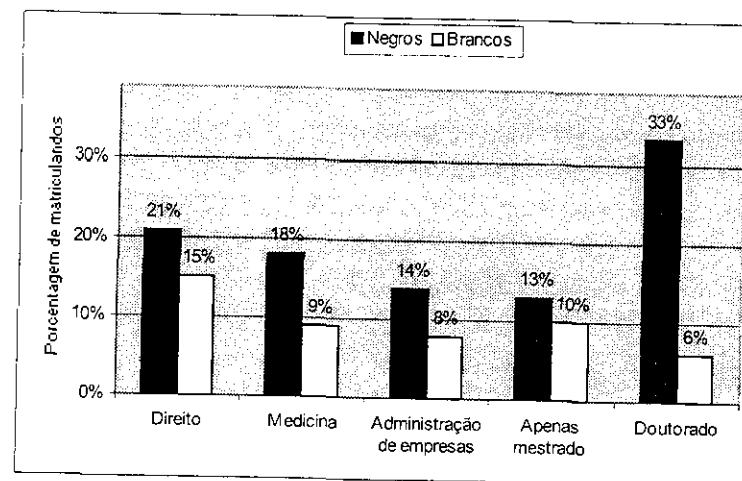
Uma mulher negra da coorte de Yale de 1989 explicou como sua experiência no curso de graduação a incentivou a continuar a prestar serviços voluntários: Eu tinha ido à região dos Apalaches com um grupo da Universidade de Fairfield, durante minhas férias na primavera, para construir habitações de baixa renda. Num único dia, percebi que queria levar aquilo comigo para Yale e fazer com que as pessoas de lá vivenciassem o que eu tinha vivenciado – a cultura diferente, a população, a renda baixíssima. Foi uma certa surpresa para mim que, em 1990, ainda houvesse latrinas no quintal das casas das pessoas, em vez de encanamento interno. Eu tinha sido voluntária durante o curso secundário, mas essa viagem realmente me modificou, e comecei a prestar serviços voluntários para valer. Passei quatro anos engajada nesse projeto – e voltei lá duas vezes depois de me formar. O que me agradava em Yale era que a universidade tinha muitos recursos. A Dwight Hall – a organização voluntária de proteção – nos apoiou com algum dinheiro, embora a maior parte de suas verbas fosse para organizações na área de New Haven.

Graus universitários avançados

Os graus avançados obtidos pelos matriculandos do universo G&EP mostraram, no mínimo, uma correlação ainda mais alta com a liderança cívica do que a seletividade escolar ou a situação familiar. Além disso, houve notáveis diferenças entre negros e brancos que não foram constatadas ao considerarmos outras variáveis. Particularmente marcante foi o alto grau de compromisso com as organizações comunitárias e de assistência social por parte dos africano-americanos com títulos de pós-graduação. Enquanto 15% dos advogados brancos do G&EP eram líderes de entidades comunitárias ou de assistência social, uma porcentagem ainda maior de advogados negros (21%) ocupava essas posições de liderança. A defasagem entre negros e brancos foi ainda maior nas outras categorias de pós-graduados (Gráfico 6.6). Comparados aos brancos, duas vezes mais médicos negros exerciam esses papéis de liderança (18% versus 9%).¹⁴ Dentre os respondentes do G&EP que haviam concluído o doutorado, 1/3 (33%) lideravam organizações como centros comunitários, associações de bairro, grupos de direitos civis e diretorias de planejamento hospitalar; em contraste, apenas 6% dos brancos com grau de doutorado exerciam essas funções.¹⁵

Uma advogada negra descreveu da seguinte maneira suas atividades cívicas e sua motivação: Meu engajamento principal foi na Associação de Advogados Negros do Oregon. Fazemos coisas como servir de mentores dos estudantes de direito, para ajudá-los a atravessar o primeiro ano. E temos um engajamento na comunidade, ajudando pequenas empresas comunitárias iniciantes. Há um banco comunitário, recentemente inaugurado, que estamos fazendo o máximo possível para ajudar. Embora ser advogada não signifique tanto assim para mim, reconheço minha importância como modelo de papel social, mostrando à garotada de grande motivação, e talvez com menor preparo acadêmico do que eu tinha, que isso é possível.

Gráfico 6.6. Porcentagem de Matriculandos que Lideraram Atividades Comunitárias ou de Assistência Social desde o Curso de Graduação, Conforme o Tipo de Grau Universitário Avançado e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Apenas mestrado" inclui os estudantes cujo grau superior mais avançado foi o de mestre (excetuado o diploma de administração de empresas).

A liderança negra

Mantida a igualdade das demais condições, os matriculandos negros do universo G&EP mostraram muito mais probabilidade do que seus colegas brancos de assumir posições de liderança em praticamente todos os tipos de iniciativas cívicas. Esse padrão claro, tão evidente nas tabelas simples, foi confirmado por resultados estatisticamente significativos nas regressões múltiplas usadas para prever os papéis de liderança nos diversos grupos de atividade voluntária (Apêndice D, Tabelas D.6.1A e D.6.1B). Essa defasagem entre negros e brancos é tão persistente quanto as outras defasagens dessa natureza que discutimos nos capítulos anteriores. Como devemos interpretar a presença de tantos respondentes negros do G&EP em posições de liderança? Quais são as implicações desse padrão para a comunidade negra e para a sociedade em geral?

A disposição dos diplomados negros do G&EP de assumir papéis de liderança é particularmente significativa à luz do papel da participação civil na construção de uma estrutura comunitária estável. Recentemente, debateu-se se menos norte-americanos do que no passado estariam participando de organizações cívicas, debate esse deflagrado pelo artigo "Bowling Alone" [Jogando boliche sozinho], do cientista político Robert Putnam. Nesse artigo, Putnam afirmou que "o capital social norte-americano, sob a forma de associações cívicas, sofreu uma erosão significativa durante a última geração".¹⁶ Embora seus dados tenham sido criticados,¹⁷ a premissa básica de Putnam – de que "o engajamento civil e a interligação social" fazem uma diferença crucial na formação de uma sociedade mais estável – é corroborada por outras pesquisas e compatível com o senso comum. A idéia de que o capital social se acumula ou se desgasta numa comunidade confere uma importância maior às maneiras como os negros e negras altamente talentosos resolvem passar as horas em que não estão trabalhando. Ela ressalta o fato de que esse grupo de indivíduos cultos tem a seu encargo, na verdade, duas responsabilidades: não apenas ajudar a construir uma sociedade norte-americana mais integrada, mas também fortalecer o tecido social da comunidade negra.

Houve também muito debate sobre os efeitos, alguns não intencionais, do sucesso do movimento pelos direitos civis na comunidade negra. Talvez a advertência mais dramática tenha sido enunciada, há mais de dez anos, pelo sociólogo William Julius Wilson, que observou que as novas oportunidades de progresso tinham levado a um "êxodo dos negros de classe média", cuja presença havia "proporcionado estabilidade aos bairros centrais decrépitos e reforçado e perpetuado os padrões normativos e de conduta prevalecentes".¹⁸ Em resposta a esse problema, o economista Glenn Loury assim escreveu sobre a necessidade de os negros bem-sucedidos ajudarem na revitalização da comunidade negra, fornecendo uma "liderança moral" sumamente necessária:

Podemos exigir que uma empresa de franquia voltada para o consumidor conceda licenças a empresários negros, mas não que o orador da formatura do curso secundário seja negro. Essa, a meu ver, é uma base sólida para a tese moral de que é preciso buscar meios de engajar os negros que conseguiram um pequeno grau de segurança e sucesso na tarefa de erradicar os piores aspectos da pobreza dos negros, tarefa essa que já tem décadas. A natureza dos problemas que atormentam as comunidades dos bairros pobres, o caráter da defesa política por parte dos negros na era pós-direitos civis e os rumos da política na América contemporânea parecem exigir que qualquer plano de ação moralmente defensável e realista para a comunidade negra sirva, em primeiro lugar, para fomentar um sentimento de autoconfiança e esperança de futuro entre os membros da subclasse negra. Certamente, o governo federal pode desempenhar um papel crucial nesse processo. Mas está igualmente claro que as elites empresariais, acadêmicas e políticas negras devem fazer pressão pela melhoria da vida de sua gente, através da criação de instituições internas construtivas, quer o governo participe, quer não.¹⁹

Podem as elites negras fornecer o tipo de liderança descrito por Loury? Henry Louis Gates Jr., diretor do Instituto W. E. B. Du Bois, em Harvard, lembrou seus tempos de calouro em Yale, em 1968, e expressou a preocupação com o fato de que, mais recentemente, a comunidade negra cindiu-se entre os que "têm" e os que "não têm":

Éramos "um povo" e não poderíamos ser livres enquanto não fôssemos todos livres. (...) Acima de tudo, isso significava que nós [os alunos negros de Yale e de outras instituições de elite do fim dos anos sessenta] estávamos de acordo com "a revolução", erguendo-nos em defesa "do povo". (...) Para muitos de nós, nossa solidariedade com os Panteras [durante o julgamento de Bobby Seale em New Haven] foi o melhor momento dos Dez por Cento Talentosos, [e] suas histórias de guerra foram nosso ópio ante a aproximação da meia-idade. Logo, porém, veio a formatura, como era inevitável, chamando-nos para as oportunidades recém-ampliadas nas escolas de pós-graduação e formação em carreiras liberais e, mais adiante, para oportunidades similarmente alargadas no mundo profissional e acadêmico mais amplo. (...) O que aconteceu depois foi uma das mais curiosas transformações sociais da estrutura de classes na história norte-americana recente. Dois afluentes começaram a correr, desaguando sistematicamente em dois rios distintos de aspira-

ções e realizações. Em 1990, a classe média negra, por mais que pudesse sentir-se em perigo, nunca tinha sido maior, mais próspera nem mais segura, em termos relativos. Ao mesmo tempo, o comportamento patológico que resulta da pobreza prolongada trouxe grande parte de uma subclasse negra, que pareceu incapaz de tirar proveito de uma certa abertura da sociedade norte-americana, a qual o movimento pelos direitos civis havia contemplado durante muito tempo e tinha finalmente possibilitado.²⁰

As normas de admissão das faculdades e universidades seletivas contribuíram, claramente, para levar aos “dez por cento talentosos” as “oportunidades recém-alargadas no mundo profissional e acadêmico mais amplo”, o que, como assinalou Orlando Patterson, era o objetivo delas.²¹ Mas esse tipo de política não pode ser de grande benefício direto para “os verdadeiramente desfavorecidos”.²² A questão crucial é se os membros da comunidade negra que tiveram a oportunidade de progredir economicamente o fizeram sem olhar para trás.

Gates manifestou a preocupação de que o sucesso da elite negra (em contraste com a situação do “povo”) pudesse inviabilizar o resgate da união que se sentia na década de 1960. As indicações das atividades dos negros e negras das escolas do G&EP, entretanto, oferecem a esperança de que um quadro cada vez maior de homens e mulheres negros possa proporcionar a liderança contemplada por Loury. Ainda é cedo demais para saber ao certo se isso acontecerá. Possivelmente, os diplomados negros de faculdades e universidades seletivas passarão, pouco a pouco, a imitar o comportamento da maioria e a reproduzir a chamada “fuga branca” para os bairros residenciais afastados, permitindo que a sedução do ganho pessoal e dos estilos de vida abastados os distancie de sentirem a obrigação de prestar serviços sociais. Neste momento, contudo, os dados do G&EP que documentam as contribuições dos integrantes negros das coortes de ingresso de 1976 e 1989 (e especialmente dos que obtiveram graus universitários avançados) sugerem que muitos dos negros e negras mais favorecidos *estão* retribuindo e mantendo os vínculos com suas comunidades, ao mesmo tempo que estabelecem laços com a sociedade norte-americana mais ampla.

É “um assombroso fardo de liderança”, como observou Gates, que atrai esses diplomados negros de volta a suas raízes e, simultaneamente, afasta-os delas. Alguns talvez argumentem que eles podem ou devem contribuir até mais. Não cabe a nós fazer esse julgamento. Mas o fato de que esse grupo vem sistematicamente fornecendo mais liderança civil do que seus pares brancos indica que o compromisso social e os interesses comunitários não foram postos de lado, ao primeiro indício de sucesso pessoal.

Um graduado negro da Universidade da Carolina do Norte, que está atualmente lecionando, explica sua motivação para o envolvimento comunitário: Temos em nossa igreja um programa de monitoria. Passamos muito tempo com as crianças do coral que dirijo. Também sou voluntário, como diretor musical, de um projeto de teatro musicado que é conduzido depois do horário escolar. Recentemente, conversei com um de meus colegas de turma, que é advogado em Raleigh, sobre a razão de nos envolvermos em todas essas coisas. E o que percebemos foi que havíamos tentado fazer todas as coisas certas – todas as coisas “brancas” das escolas “brancas” certas – e dado todos os passos de praxe escada acima. E o que havíamos constatado ao chegar lá – ao subir a escada inteira – era que não fazia muita diferença. As pessoas continuavam a nos ver, antes de mais nada, como negros. Ao sermos despertados com toda essa rudeza, acho que acabamos percebendo que é melhor continuarmos apegados às coisas que conhecíamos antes. E parte disso é o que nos leva de volta, para nos certificarmos de conservar as raízes na comunidade e de manter a coisa funcionando. Como as pessoas que nos ajudaram.

Quantos indivíduos das escolas do universo G&EP teriam galgado as mesmas posições de liderança, se houvessem freqüentado outras faculdades e universidades? Sem dúvida, muitos teriam sentido – e encontrado meios de expressar – os mesmos tipos de engajamento social. Mas cremos que freqüentar as escolas do G&EP também fez diferença. Como veremos mais adiante, muitos diplomados negros das faculdades e universidades do G&EP atribuem a suas experiências no curso de graduação o mérito de os haver ajudado a desenvolver um interesse ativo pelo serviço comunitário. Também pertinente é a constatação de que os

matriculandos negros que freqüentaram as escolas mais seletivas do G&EP, mantida a "igualdade das demais condições", engajaram-se ainda mais ativamente em certos tipos de papéis de liderança do que outros matriculandos negros do G&EP. Por extensão, freqüentar faculdades e universidades academicamente seletivas pode ter dado mais incentivo e oportunidade de liderar atividades cívicas do que teriam tido esses mesmos estudantes, se houvessem ido para outros lugares.

Esta interpretação é corroborada pelos dados que mostram que os negros que freqüentaram as faculdades do G&EP assumiram papéis de liderança civil com mais freqüência do que os matriculandos negros de todos os cursos de graduação de quatro anos. Os dados da pesquisa do grupo de controle nacional indicam que os matriculandos negros do G&EP foram mais propensos do que o total de matriculandos negros da amostra nacional a servir de líderes de organizações cívicas, não apenas na categoria cultural e de ex-alunos, mas também no conjunto de atividades voltadas para a comunidade e a assistência social.²³

Conquanto seja impossível aquilatar a natureza e a qualidade da liderança oferecida, também é provável que freqüentar as escolas do G&EP tenha proporcionado uma plataforma sólida a partir da qual contribuir para a vida da sociedade civil. Os diplomados de faculdades, universidades e cursos de profissões liberais altamente seletivos são agressivamente buscados pelas organizações, como membros de diretoria e líderes voluntários. A instrução recebida por esses indivíduos, especialmente os que se pós-graduaram em carreiras liberais, parece havê-los preparado para dar contribuições extremamente úteis. No mundo empresarial, as recompensas recebidas em dólares pelos diplomados do G&EP, excepcionalmente altas, refletem, em certa medida, o quanto suas contribuições são valorizadas. O mundo sem fins lucrativos não dispõe de uma "moeda" equivalente, mas parece bastante provável que a simples contagem dos exemplos de liderança subestime o verdadeiro valor das contribuições cívicas feitas por esses indivíduos.

Nossos resultados contestam uma observação de Cornel West, a saber: "A atual classe média negra não é simplesmente diferente de suas

predecessoras – é mais deficiente e, em linguagem nua e crua, mais decadente."²⁴ Os padrões de engajamento cívico evidenciados por nossos dados sugerem que os dois afluentes de que falou Gates ainda não mudaram de curso a ponto de se separarem inteiramente um do outro.

Participação na vida política

Visto que, sob certos aspectos, o engajamento político é um campo próprio, nós o separamos dos outros tipos de atividade cívica. Mas o padrão básico é essencialmente o mesmo. Indagados sobre se haviam participado de "agremiações ou organizações políticas, ou de atividades locais de governo" durante 1995, 19% dos homens negros da coorte de 1976 responderam afirmativamente, em contraste com 14% de seus colegas de turma brancos. E a porcentagem de homens negros em posições de liderança (5%) foi ligeiramente maior do que a porcentagem correspondente entre os brancos (4%). As mulheres mostraram-se menos inclinadas do que os homens a se engajarem na vida política, mas, também nesse caso, a porcentagem de negras foi um pouco maior que a de brancas (15% versus 12%).²⁵ Os mesmos padrões foram observados ao perguntarmos aos indivíduos se eles "algum dia participaram" de uma organização política ou de uma atividade do governo local – na verdade, ampliou-se a defasagem entre os homens negros e brancos das escolas do G&EP que exerceram papéis de liderança.²⁶

A porcentagem de respondentes brancos do G&EP que disse ter votado em 1992 foi ligeiramente superior à de respondentes negros (94% versus 90%). Como seria de se esperar, essas porcentagens são mais altas que as dos norte-americanos da mesma faixa etária que não fizeram faculdade (78% dos não matriculandos do grupo de controle). Mas elas não são expressivamente superiores à porcentagem de eleitores entre os matriculandos da pesquisa com o grupo de controle (91% dos quais disseram ter votado).²⁷

A vasta bibliografia sobre as crenças políticas dos diplomados das universidades indica que freqüentar a faculdade tende a estimular a adoção de idéias políticas mais liberais.²⁸ Que tipo de idéias expres-

sam os matriculandos do G&EP e de que modo suas opiniões diferem conforme a raça e o gênero? Na coorte de 1976, as respostas dos matriculandos do G&EP às perguntas que lhes pediam uma auto-avaliação numa escala liberal-conservadora indicam que tanto os homens quanto as mulheres são mais conservadores nas questões econômicas do que nas sociais, enquanto os homens são um pouco mais conservadores do que as mulheres. No cômputo geral, os matriculandos brancos da coorte de 1976 do G&EP são modestamente mais conservadores do que seus colegas negros. Nas questões econômicas, em particular, os homens brancos são mais conservadores do que qualquer outro grupo, obtendo um escore médio de 3,5 numa escala de 1 a 5, na qual 1 equivale a “muito liberal” e 5, a “muito conservador”; os homens negros registram um escore médio de exatamente 3,0 – o que é, com certeza, tão “no meio do caminho” quanto se pode estar! É claro que todas essas médias ocultam a presença do radical inflamado e do ultraconservador.²⁹

Vida familiar

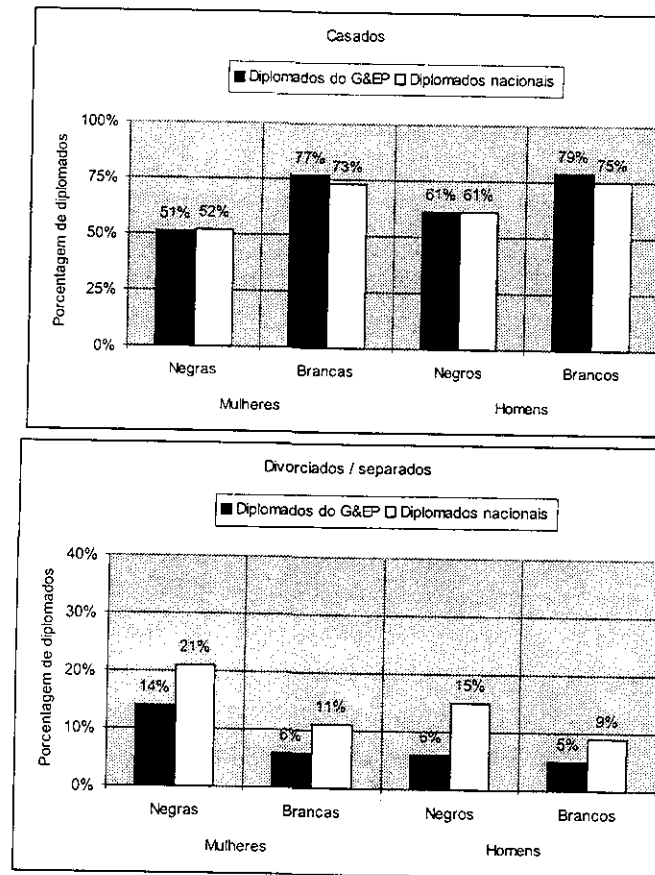
Estado civil

Tornou-se incomum os alunos do curso de graduação se casarem enquanto estão na faculdade, abandonarem os estudos para se casar, ou mesmo casarem-se logo depois de formados.³⁰ O aumento da participação feminina na força de trabalho tem tido muito a ver com essas tendências. Não obstante, muitos casamentos ainda surgem de amizades feitas na universidade.

Os formandos do G&EP da coorte de 1976 têm várias características claras no que concerne ao estado civil (Gráfico 6.7). Em muitos aspectos, os alunos formados por essas escolas academicamente seletivas, passados cerca de vinte anos de seu ingresso na faculdade, seguiram os mesmos padrões de outros formandos universitários da mesma idade: as mulheres negras tinham menos probabilidade de ser casadas e uma probabilidade maior de estar separadas ou divorciadas do que qualquer outro grupo

racial e de gênero; na outra ponta do espectro, as mulheres e homens brancos eram os mais tendentes a estar casados e os de menor probabilidade de estar divorciados ou separados; os homens negros situaram-se no grupo intermediário, com percentagens de casamento superiores às das negras, mas inferiores às das mulheres e homens brancos.

12. Gráfico 6.7. Percentagem de Diplomados cujo Estado Civil em 1995 Era Casados ou Divorciados/Separados, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Nota: Os dados sobre os “Casados” excluíram cinco instituições pesquisadas na 1ª Leva (ver Apêndice A).

Existe, contudo, um padrão mais interessante. Os formandos do G&EP mostraram uma probabilidade *muito* menor de ser divorciados ou separados do que outros formandos universitários da mesma idade (painel inferior do Gráfico 6.7).³¹ Essas proposições são válidas em relação a mulheres e homens e aos diplomados negros e brancos do G&EP. Que explica a consistência desse padrão? Não há uma resposta certa. Também suspeitamos que os matriculandos do G&EP casaram-se mais tarde (porém não dispomos de dados suficientes para ter certeza), e sabemos que a idade mais avançada por ocasião do primeiro casamento reduz a probabilidade de divórcio. Houve quem especulasse que os diplomados do G&EP estariam atarefados demais para se divorciar, enquanto outros fizeram a sugestão irônica de que eles ganham dinheiro demais para poder se dar ao luxo de se divorciar!

Renda familiar

A renda familiar é freqüentemente considerada um dos indicadores mais importantes do bem-estar, e por boas razões. Como mostraremos na última seção deste capítulo, ela tem uma forte correlação com o grau de satisfação que as pessoas declaram ter com sua vida. As cifras da renda auferida pelos trabalhadores em horário integral, citadas no capítulo anterior, parecem sugerir que os diplomados do G&EP têm renda familiar incomumente elevada, o que de fato se verifica. A renda familiar média ficou acima de 100 mil dólares anuais entre os homens brancos, as mulheres brancas e os homens negros; apenas as diplomadas negras, com renda familiar média de 93 mil dólares, ficaram abaixo desse nível.³² Essas rendas familiares são especialmente notáveis em vista do fato de que quase todos os respondentes do G&EP ainda estavam na faixa dos trinta e tantos anos, quando fizemos nossas pesquisas. As “vantagens” da renda familiar dos formandos do G&EP, comparados aos diplomados no bacharelado em âmbito nacional, são substanciais, como quer que se defina esta palavra. Variam de quase 32.600 dólares para as negras diplomadas nas

escolas G&EP até 37.500 para as brancas, e de 42.700 dólares para os homens brancos a 44 mil para os homens negros (Gráfico 6.8).

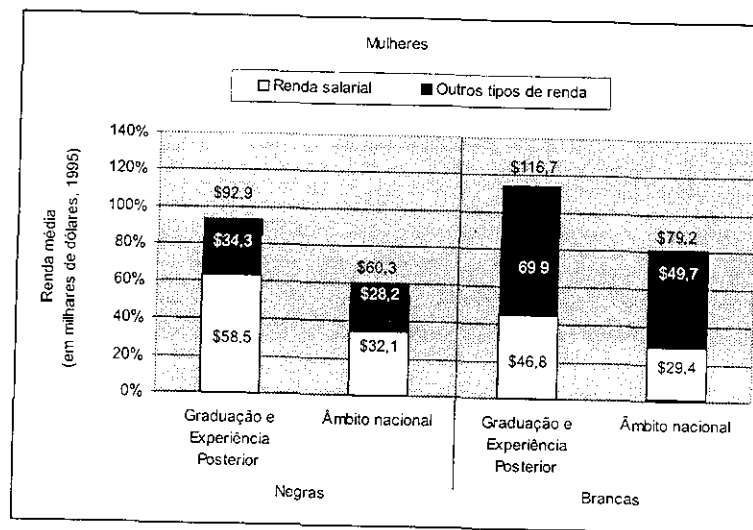
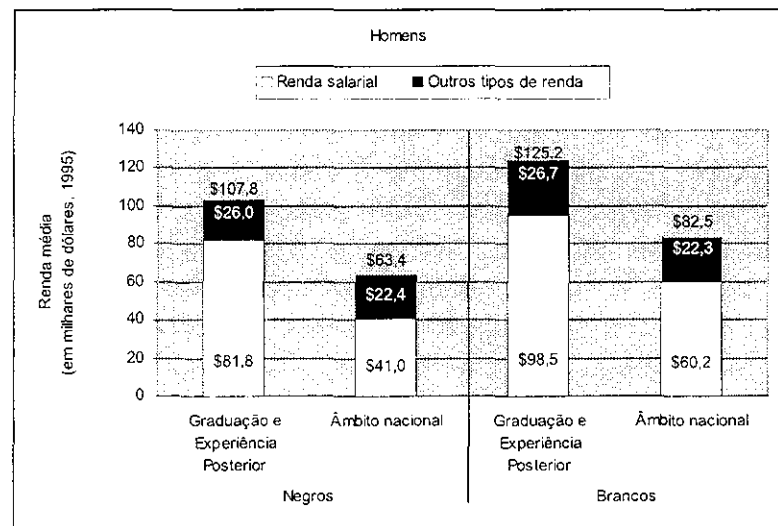
A melhor maneira de compreender essas diferenças e vantagens é examinar os dois componentes principais da renda familiar: a renda média auferida por cada diplomado do G&EP (mostrada como a parte inferior de cada barra do Gráfico 6.8) e as “outras fontes de renda” (mostradas nas barras como a diferença entre a renda percebida e o total da renda familiar). A “renda proveniente de outras fontes” é uma combinação da remuneração dos cônjuges com a renda patrimonial, inclusive a auferida sobre a herança.³³

Se examinarmos primeiro os homens, veremos que as diferenças na renda auferida são preditores muito bons das diferenças na renda familiar; o volume médio da “renda proveniente de outras fontes” é aproximadamente comparável, no tocante aos homens negros e brancos, aos diplomados do G&EP e aos detentores de bacharelado da amostra nacional. Existem, todavia, algumas diferenças interessantes, se bem que modestas. Os diplomados do G&EP do gênero masculino (negros e brancos) tinham um volume maior de “renda proveniente de outras fontes” do que o total de homens formados. Esse resultado se manteve, mesmo quando a remuneração do cônjuge era a principal fonte de “outros tipos de renda”, e um número relativamente grande de mulheres dos homens formados no universo G&EP “não estava trabalhando” (34% entre os homens brancos, 25% entre os homens negros). Aparentemente, as mulheres que trabalhavam fora percebiam uma renda suficientemente alta para mais do que compensar a falta de participação na força de trabalho por parte das outras. Sem dúvida, essas mulheres podiam optar com mais facilidade do que outras por não trabalhar fora, precisamente em função de sua elevada renda familiar.³⁴

Os padrões relativos às mulheres, ao contrário dos referentes aos homens, diferem acentuadamente conforme a raça (painel inferior do Gráfico 6.8). As diplomadas negras do G&EP tinham valores

maiores de “outras fontes de renda” que todas as diplomadas negras (34.300 dólares versus 28.200). Como resultado, amplia-se a considerável vantagem da renda desfrutada pelas negras do universo G&EP, ao compararmos sua renda familiar com a do total de mulheres negras portadoras do grau de bacharel. A comparação mais notável é com as formandas brancas do G&EP. Essas mulheres recebiam, em média, mais do *dobro* dos outros tipos de renda de suas colegas de turma negras (69.900 versus 34.300 dólares) e, sendo assim, gozavam de uma renda familiar muito mais alta, embora tivessem uma renda salarial menor.³⁵ Os outros tipos de renda do total das mulheres brancas formadas também são elevados, mas nem de longe se aproximam dos das brancas formadas nas escolas do universo G&EP (49.700 versus 69.900 dólares). Portanto, a vantagem desfrutada pelas diplomadas brancas que freqüentaram escolas do G&EP aumenta consideravelmente ao considerarmos a renda familiar, em vez de apenas sua renda salarial.

Gráfico 6.8. Renda Média Pessoal e Renda Familiar em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Notas: Os “outros tipos de renda” incluem a renda do cônjuge e de outras fontes não assalariadas. A renda familiar é a soma da renda proveniente do trabalho e de outras fontes (soma esta que pode não corresponder ao total, em virtude do arredondamento das cifras).

Satisfação com a vida

As medidas objetivas da participação cívica, da vida em família e da renda familiar constituíram a base deste capítulo. Esses indicadores, porém, podem ser complementados por medidas subjetivas, que nos dizem da satisfação dos respondentes do universo G&EP com sua vida. O nível geral de satisfação é elevado. Entre os que se matricularam em 1976, apenas 1% declararam-se “muito insatisfeitos” e somente 6% assinalaram a opção “muito insatisfeitos”. Quase 90% disseram estar “muito satisfeitos” ou “razoavelmente satisfeitos” com a vida.³⁶

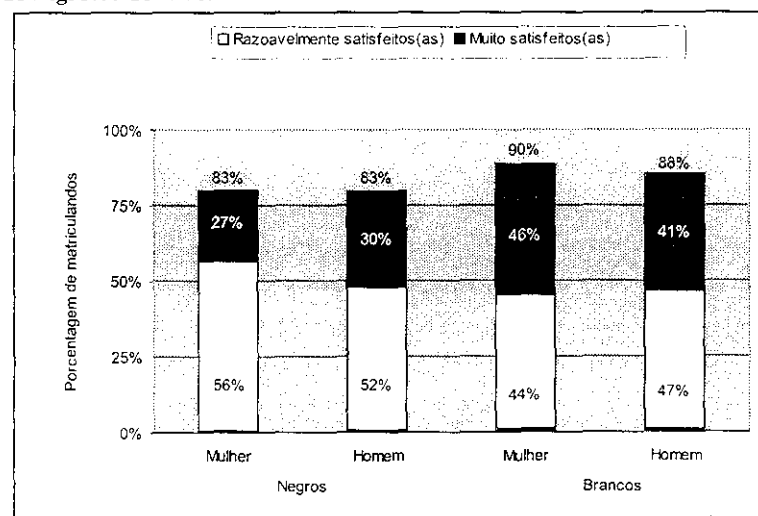
Embora pouquíssimos matriculandos negros ou brancos tenham-se declarado insatisfeitos (ou mesmo neutros nessa questão), o nível de satisfação é significativamente mais alto entre os brancos do que entre os negros, especialmente no topo da escala de satisfação (Grá-

fico 6.9). Quase metade das mulheres brancas (46%) disseram estar “muito satisfeitas”, em comparação com menos de 1/3 das negras (27%). Há também uma diferença apreciável nas percentagens de homens brancos e negros que se declararam “muito satisfeitos” com sua vida (41% versus 30%). As defasagens tanto dos homens quanto das mulheres se reduzem, ao examinarmos as percentagens dos que se afirmaram “satisfeitos” ou “muito satisfeitos” (Gráfico 6.9).³⁷

Satisfação em campos específicos

Podemos discernir melhor o que motiva essas auto-avaliações da satisfação geral, examinando as respostas dadas a um conjunto adicional de perguntas que sondaram a satisfação em campos específicos (amizades, atividades fora do trabalho, estado de saúde e preparo físico, vida familiar e local de residência). Embora a esmagadora maioria dos respondentes tenha assinalado uma das categorias superiores, houve algumas diferenças reveladoras (Gráfico 6.10).³⁸

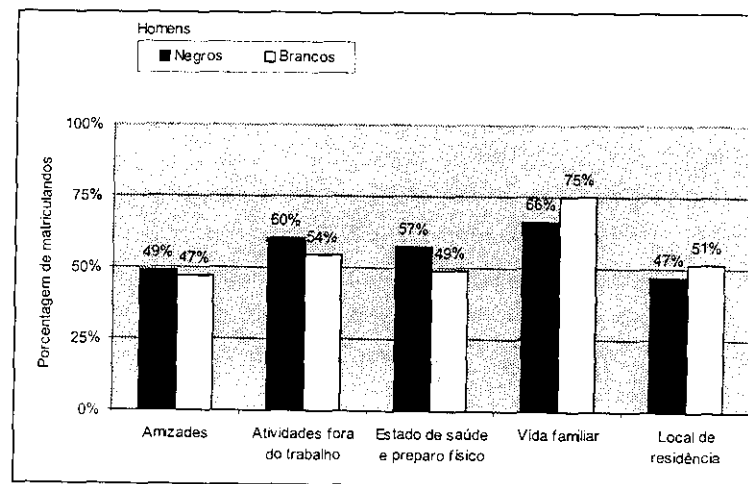
Gráfico 6.9. Percentagens de Matriculandos “Muito Satisfeitos” ou “Razoavelmente Satisfeitos” com a Vida, Conforme a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.

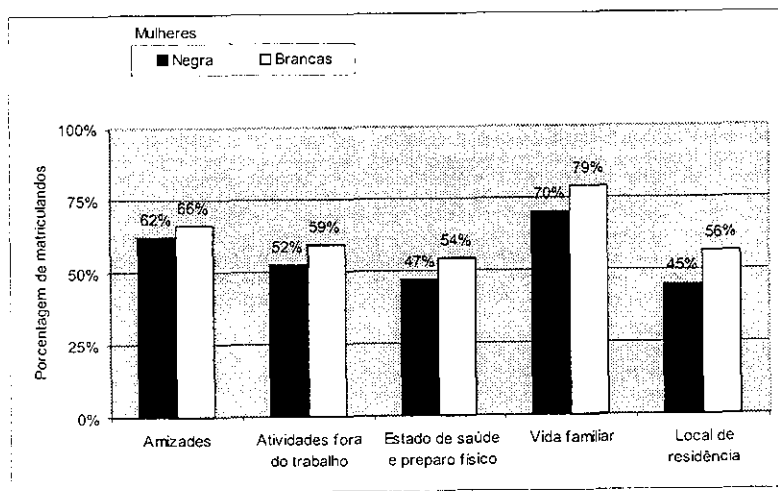


Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Os padrões das diferenças entre negros e brancos variam de acordo com o gênero. Quando indagadas sobre os três campos à esquerda da linha divisória do Gráfico 6.9 (amizades, atividades fora do trabalho e estado de saúde/forma física), as negras tenderam um pouco menos do que as brancas a indicar que extraíam delas “grande” ou “enorme” satisfação. Entre os homens, esse padrão se inverteu. Nessas áreas, os homens negros expressaram níveis um pouco mais altos de satisfação do que os brancos. Nos dois campos à direita da linha divisória (vida familiar e local de residência), tanto as mulheres quanto os homens negros mostraram-se menos satisfeitos do que os brancos de ambos os gêneros. Os contrastes entre homens e mulheres foram ainda mais pronunciados entre os diplomados da coorte de 1989. Nesse grupo mais jovem, os homens negros revelaram-se tão satisfeitos quanto os brancos, ou até mais, em quatro dos cinco campos; as negras continuaram menos satisfeitas do que as brancas em todas as categorias (Apêndice D, Tabela D.6.5).³⁹

Gráfico 6.10. Percentagens de Matriculandos que Extraíam “Muita” Satisfação de Aspectos Seletos da Vida, Conforme a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.





Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

As comparações com o Levantamento Social Geral (LSG) revelaram que os membros negros da coorte de 1976 do banco de dados G&EP estavam muito mais satisfeitos com seu local de residência e suas atividades fora do trabalho do que o total dos negros com grau de bacharel. É provável que o padrão econômico mais alto da população do G&EP explique por que eles estavam mais satisfeitos com seu local de residência. É muito possível que a maior satisfação dos bacharéis negros do G&EP com suas atividades fora do trabalho reflita seu engajamento extremamente ativo na sociedade civil, já documentado neste capítulo. Por outro lado, os diplomados negros do G&EP extraíram um pouco menos de satisfação da vida familiar do que os respondentes do LSG, realizado em âmbito nacional – embora os níveis absolutos de satisfação com a vida familiar tenham sido altos em ambos os grupos.⁴⁰

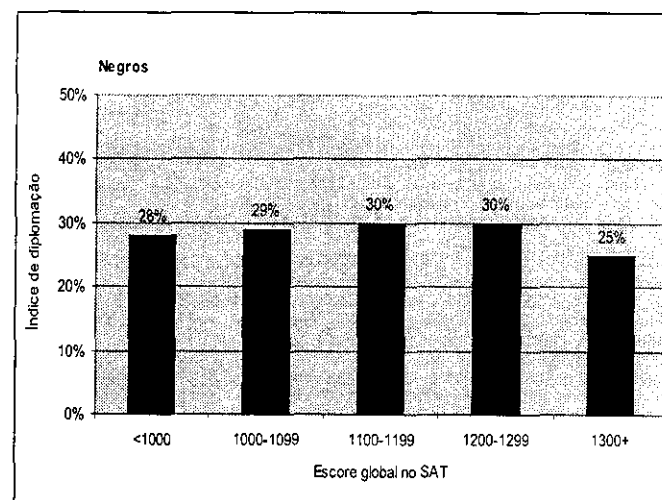
Fatores que prevêm a satisfação

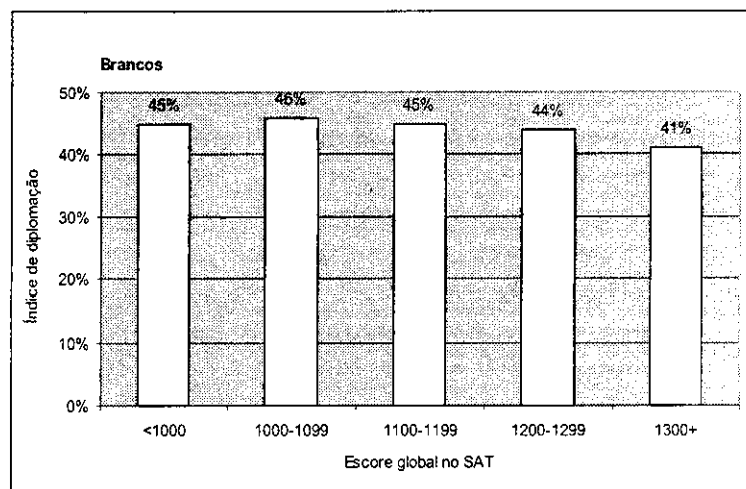
Ao considerar mais sistematicamente os fatores que prevêm a condição de estar “muito satisfeito(a)” com a vida, começamos por uma importante não-constatação. Entre os matriculandos do G&EP

de 1976, a satisfação com a vida não apresentou nenhuma correspondência com seus escores no SAT de tempos atrás; as proporções dos que se disseram “muito satisfeitos” variaram de 42 a 45%, ficando as porcentagens mais altas na parte inferior da faixa do SAT (Apêndice D, Tabela D.6.6). Esse “padrão”, por precário que seja, foi igual entre matriculandos negros e brancos (Gráfico 6.11).⁴¹

O mais claro conjunto de diferenças na satisfação foi o verificado entre os membros do terço inferior e do terço médio das turmas. Essa diferença foi particularmente pronunciada entre os matriculandos negros: na coorte de 1976, 33% dos incluídos no terço médio declararam-se muito satisfeitos, em contraste com apenas 27% dos situados no terço inferior. As porcentagens correspondentes entre os matriculandos brancos foram 45% e 41%. O padrão foi semelhante na coorte de 1989, sendo maior a diferença entre negros e brancos. Verificamos também que os estudantes negros situados no terço inferior das turmas parecem ter pago um preço mais alto por seu desempenho acadêmico (medindo-se o “preço”, aqui, em termos da satisfação com a vida) do que os estudantes brancos também classificados no terço inferior.⁴²

Gráfico 6.11. Porcentagem de Matriculandos “Muito Satisfeitos” com a Vida, Conforme o Escore no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.





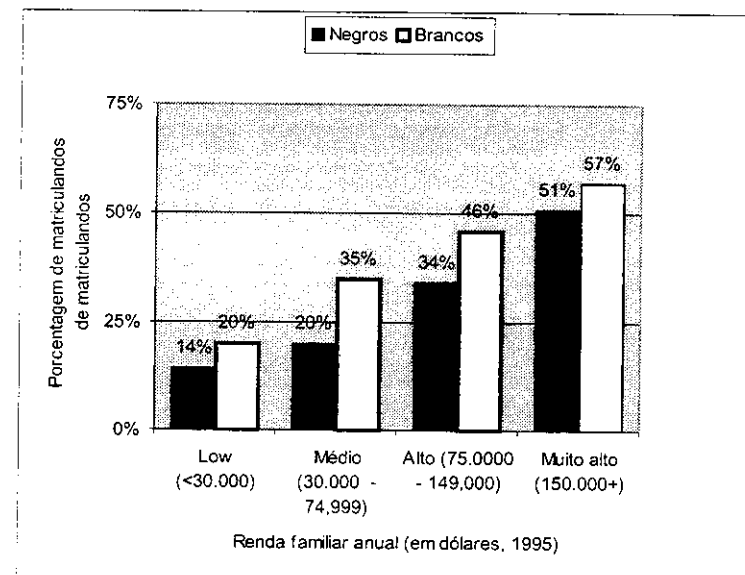
Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

A relação entre a satisfação com a vida e a seletividade das escolas frequentadas no universo G&EP ficou clara entre os matriculandos brancos: não há nenhuma relação aparente. Exatamente as mesmas percentagens de matriculandos brancos das faculdades e universidades de SEL-1, SEL-2 e SEL-3 disseram-se “muito satisfeitos” com sua vida (43% em cada caso). Entre os matriculandos negros, todavia, constatamos que os que frequentaram escolas de SEL-3 inclinaram-se ligeiramente mais a estar muito satisfeitos do que os que frequentaram as escolas de SEL-1 ou SEL-2 (30% versus 27% nas de SEL-1 e SEL-2). A defasagem entre o grupo de SEL-3 e o total dos outros matriculandos do universo G&EP ampliou-se e foi estatisticamente significativa ao fazermos o controle de outras variáveis, em especial as diferenças na renda familiar (Apêndice D, Tabela D.6.8).⁴³

A renda familiar é um forte preditor da satisfação com a vida. Mais de metade dos brancos e negros com renda familiar *muito* alta (150 mil dólares/ano ou mais) afirmaram-se satisfeitíssimos com a vida. As percentagens dos matriculandos do G&EP que se disseram

muito satisfeitos declinaram sistematicamente, ao passarmos para níveis sucessivamente mais baixos de renda familiar (Gráfico 6.12). Sim, o dinheiro é importante.⁴⁴

Gráfico 6.12. Porcentagem de Matriculandos “Muito Satisfeitos” com a Vida, Conforme a Renda Familiar e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

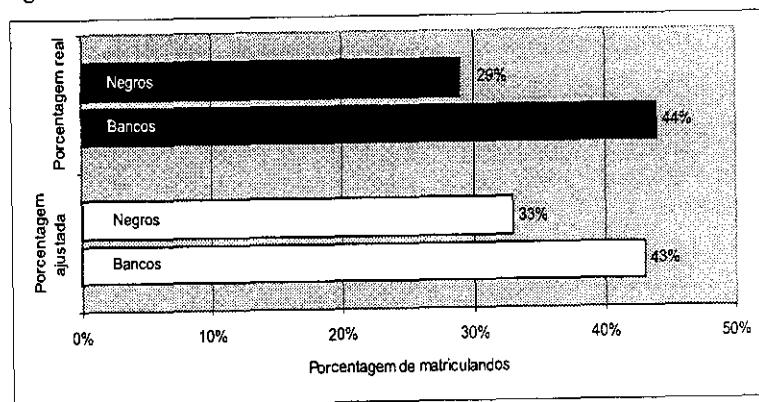
Numa outra regressão (não apresentada aqui), incluímos uma variável referente à liderança cívica e constatamos que as pessoas que chefiavam organizações cívicas tinham uma probabilidade significativamente maior de estar muito satisfeitas com a vida do que os indivíduos sem essa liderança – relação válida para todos os matriculandos do universo G&EP, porém ainda mais acentuada entre os negros do que entre os brancos. É difícil interpretar esse resultado. Talvez ele signifique que os que dão uma contribuição fora do local de trabalho e são reconhecidos como líderes por seus pares extraem uma satisfação verdadeira dessas contribuições e realizações. Mas também pode significar que as pessoas mais satisfeitas com a vida, em todas as suas dimensões, são as mais propensas a se tornarem líderes cívicos. Num

ou noutro caso, a propensão dos diplomados do banco de dados G&EP – sobretudo os negros – a se engajarem em atividades comunitárias e outras está associada a um alto nível de satisfação. “Fazer o bem” e “sentir-se bem” devem andar de mãos dadas – e andam, pelo menos para esses ex-alunos de instituições academicamente seletivas.

Raça e satisfação com a vida

Concluímos esta discussão voltando a um tema repetitivo: o grau sistematicamente mais baixo de satisfação com a vida expresso pelos integrantes negros das coortes do G&EP, em comparação com o expresso por seus colegas brancos. Na coorte de 1976, a diferença real (não ajustada) foi de 15 pontos percentuais (29% versus 44%). O ajuste baseado nos efeitos de outras variáveis reduziu essa diferença para 10 pontos (ver Gráfico 6.13).⁴⁵ Em outras palavras, apenas cerca de 1/3 da diferença registrada entre negros e brancos, no tocante ao grau de satisfação com a vida, seria atribuível a diferenças entre esses grupos em fatores como a renda familiar; os outros 2/3 continuam precisando de explicação.

Gráfico 6.13. Porcentagem de Matriculandos “Muito Satisfeitos” com a Vida, de Acordo com a Raça, em Porcentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: As porcentagens ajustadas foram calculadas usando-se um modelo de regressão logística para controlar as características estudantis e institucionais (ver Apêndice D, Tabela D.6.8, sobre o total de matriculandos, e Apêndice B).

Até aproximadamente a última década, muita gente se surpreenderia com essa defasagem. Afinal, esses homens e mulheres negros obviamente tiveram a sorte de freqüentar excelentes faculdades ou universidades, e vimos que uma parcela excepcionalmente grande deles formou-se, obteve graus universitários avançados de instituições de prestígio, conseguiu posições importantes no mercado de trabalho, ganhou muito mais dinheiro do que os formandos universitários em geral e trabalhou ativamente por uma vasta gama de boas causas. Recentemente, porém, uma série de estudos explicou com grandes detalhes que “vencer” na classe média está longe de ser uma garantia de que os negros levem uma vida livre de preocupações com a discriminação, ou com este ou aquele tipo de tratamento humilhante.

O próprio título do livro de Ellis Cose de 1993, *The Rage of a Privileged Class [A fúria de uma classe privilegiada]*, foi um alerta para muitas pessoas, que não tinham consciência dos sentimentos de uma parcela significativa da classe média negra. Em seu livro seguinte, Cose declarou que, logo depois da publicação da *Fúria*, foi convidado a fazer uma palestra num simpósio organizado pela revista *Forbes*, ao qual compareceram muitos integrantes da classe empresarial. E recordou:

O que se destacou para mim nesse simpósio, entretanto, não foi a grande afluência, nem tampouco a conversa quase acadêmica, mas um encontro casual num corredor com um executivo de vendas e sua mulher. A esposa era dona-de-casa e o executivo era um funcionário empresarial sem qualquer distinção óbvia. No decorrer da conversa, ficou claro que ambos estavam empolgados com o convívio mais íntimo com as pessoas importantes convidadas pela *Forbes*; ao que parece, viam sua própria presença ali como um sinal de haverem vencido socialmente. A certa altura, a mulher, com um sorriso radiante, disse-me haver gostado de meus comentários e acrescentou: “Deve ser realmente inusitado para você estar entre as pessoas da elite.”

A afirmação me soou divertida e estarrecedora. (...) [M]uito depois de eles terem ido embora, descobri-me refletindo sobre a visão que aquela mulher tinha da sociedade, e sobre a maneira como havia presumido, automaticamente, que ser negro significava que se passava pouco tempo no que ela imaginava ser o mundo da elite.⁴⁶

A corroboração empírica da existência de um “mal-estar dos negros instruídos” vem do trabalho de pesquisa feito por Howard Schuman, Charlotte Steeh, Lawrence Bobo e Maria Krysan. Observaram eles que, “dada a existência de uma certa discriminação real persistente, os negros da classe média não têm como saber se que o que lhes parece um tratamento injusto (o táxi que passa sem parar, a mesa ruim no restaurante) se deve, de fato, a uma discriminação deliberada ou a algo mais inócuo”.⁴⁷ Vendo as coisas por esse prisma, não chega a surpreender que, numa pesquisa após outra, os negros dêem muito mais importância do que os brancos à discriminação racial, e que “[os níveis mais altos de instrução] estejam associados a uma crença maior, e não menor, na prevalência e na importância contínuas na discriminação racial”.⁴⁸

O testemunho pessoal de diplomados negros bem sucedidos de instituições do banco de dados G&EP oferece algumas das explicações mais convincentes da razão por que um negro que “venceu” pode, ainda assim, sentir-se menos satisfeito com a vida.

Uma médica negra fala de suas experiências no hospital: Realmente vi casos em que achei que as pessoas negras recebiam um tratamento diferente no Setor de Emergência. Uma negra que apresente dor abdominal no quadrante inferior direito é tida como portadora de alguma doença sexualmente transmissível, ao passo que se presume que uma branca esteja com apendicite, até prova em contrário. Vi isso acontecer. E sei que, se eu fosse levada para lá numa maca, ninguém saberia que me formei na Bryn Mawr e na Case Western; sou uma negra jovem e eles presumiriam que eu tinha uma doença sexualmente transmissível. De modo que, às vezes, isso me deixa com raiva. (...) Ou então, vou ao arquivo dos registros médicos e pessoas me pedem para pegar suas fichas, embora eu esteja de jaleco branco, com um bipe e um estetoscópio. Mas tudo o que elas vêem é o rosto de uma negra, donde presumem que eu seja uma atendente.

Uma advogada negra explica por que não foi exercer sua profissão na prática privada Constatei que a formação acadêmica, as notas altas e uma razoável desenvoltura não eram o que vendia o profissional às empresas privadas. Eles procuravam alguém que os fizesse lembrar deles mesmos. E eu não faço o advogado particular típico lembrar de si mesmo em coisa alguma. Creio que ser negra tinha muito a ver com isso. Ser mulher, eu acho, era menos significativo. O sócio branco encarregado da contratação pode não ter frequentado a faculdade de direito com mulheres e pode não ter sócios do gênero feminino. Mas teve mãe e tem esposa. As mulheres fazem parte de sua vida e, quando passam para uma outra dimensão dela – a de colegas de trabalho –, pelo menos já lhe são familiares. É impressionante ver como a cor – um rosto negro – é capaz de deixá-los inteiramente desnorteados. Percebi que, mesmo trabalhando para o governo, as pessoas sentem-se constrangidas, num certo nível, ainda que não o compreendam muito bem. Elas esperam que eu as deixe à vontade. Mas sempre fui uma pessoa calada, retraída e introspectiva. Para mim, é impossível fazer com que outra pessoa se sinta à vontade. Creio que elas conseguiriam lidar com isso, se eu fosse branca e elas percebessem que sou apenas tímida. Mas, como sou negra e elas se sentem automaticamente constrangidas, e não faço nada para deixá-las mais à vontade, sou vista como alguém que se isola de propósito.

Uma graduada de 1993 descreve suas experiências ao lecionar em várias escolas preparatórias para a universidade: Meu primeiro emprego, depois da [universidade] Williams, foi numa daquelas escolas que realmente queriam pessoas de cor, mas não haviam conseguido ficar com nenhuma por muito tempo. Eu estava preparada para eles, mas eles não estavam preparados para mim. Na verdade, nunca haviam pensado muito no que fazer, digamos, quando os pais de um aluno nos confundissem com a babá de outro estudante, ou no que aconteceria quando um pai ou uma mãe questionassem nossas qualificações, por nunca terem tido contato com alguém que tivesse a minha aparência. Eu estava à procura de um lugar em que minhas aptidões fossem apreciadas. Na verdade, cheguei ao ponto em que digo isso sem meias palavras nas entrevistas: “Olhe, se vocês estão querendo me contratar por eu ser mulher, e por ser africano-americana, e por estar exibindo essa porção de diplomas, não se incomodem. Não pensem em quantas comissões

sobre a diversidade poderei chefiar, ou no número de feiras de admissão a que poderei comparecer, ou em quantas vezes vocês poderão incluir-me em seu anuário para fazê-los parecer defensores da diversificação. Pensem no que posso realmente oferecer a sua comunidade, sua escola e seus estudantes."

Jennifer Hochschild descreveu esse fenômeno como o paradoxo de "ter mais sucesso e desfrutar menos dele".⁴⁹ Sugeriu que, até aproximadamente 1970, os negros sentiam-se razoavelmente otimistas com a perspectiva de que as coisas melhorassem, porém, mais tarde, as atitudes começaram a mudar. Desde então, os negros da classe média tornaram-se mais pessimistas. Visto que as barreiras mais óbvias foram derrubadas ou superadas, mas os problemas ainda persistem, os negros têm mais dificuldade de sustentar a opinião de que, se a pessoa fizer tudo "certo", tudo correrá bem.

Um de nossos resultados parece compatível com essas observações. Ao controlarmos pelos efeitos de outras variáveis, constatamos que os matriculandos negros da coorte de 1976 nas escolas de SEL-1 e SEL-2 mostravam-se significativamente menos satisfeitos com a vida do que aqueles que freqüentaram escolas de SEL-3. A porcentagem (ajustada) dos matriculandos negros na categoria "muito satisfeito(a)", nas escolas mais competitivas do G&EP, é 12 pontos percentuais inferior à das escolas de SEL-3 (33% versus 21%). Esse mesmo processo de ajuste resultou numa diferença de apenas 2 pontos percentuais ao consideramos o total de matriculandos.⁵⁰

Presumimos que os estudantes negros que freqüentam as faculdades e universidades mais seletivas são especialmente propensos a partir para a vida confiando em que estão preparados para se sair bem e para ser aceitos. Como disse um matriculando negro que havia tirado boas notas numa das instituições mais seletivas, "Que mais eu poderia ter feito?" Quando indivíduos como esses enfrentam problemas reais, ou até imaginários, é provável que tendam mais do que os formandos brancos das mesmas escolas, ou os diplomados negros de instituições ligeiramente menos seletivas, a se perguntar se haverá

alguma coisa seriamente errada – na sociedade ou neles mesmos – e a sentir um certo grau de insatisfação com a vida.⁵¹

Embora as experiências frustrantes (e, quem sabe, outras tensões ainda não identificadas) contribuam para níveis mais baixos de satisfação, até mesmo entre os africano-americanos mais bem preparados, outra de nossas constatações é que a renda excepcionalmente elevada "derruba" todas as outras variáveis. Considerando as pessoas que têm renda familiar *muito* alta, acima de 150 mil dólares anuais, não há diferença discernível entre os matriculandos negros e brancos quanto à satisfação com a vida. (As percentagens ajustadas dos matriculandos muito satisfeitos com sua vida foram de 53% do total de matriculandos e 51% dos negros, isoladamente considerados.) Abaixo desse nível máximo, no entanto, o grau de satisfação começa a divergir substancialmente. Mesmo no padrão de renda "alta", entre 75.000 e 149.999 dólares/ano, houve muito mais brancos do que negros dizendo-se muito satisfeitos (43% versus 32%), e as defasagens continuam a se ampliar nos níveis de renda média e baixa (derivados dos resultados da regressão do Apêndice D, Tabela D.6.8). Ao que parece, apenas o pequeno número de famílias negras situadas no topo da escala da distribuição de renda sente-se essencialmente livre das tensões e pressões associadas a ser negro na América.

O sucesso dos matriculandos negros da coorte de 1976, na obtenção de graus universitários avançados e de bons empregos, fornece uma resposta parcial à indagação sobre se esses estudantes mereciam ser admitidos nas instituições do G&EP, para começo de conversa. Suas contribuições fora do âmbito do trabalho proporcionam uma confirmação adicional. Apesar de todo o seu sucesso econômico, entretanto, e de todas as suas contribuições para a comunidade, esses diplomados negros ainda têm uma renda familiar modestamente inferior à dos brancos equiparáveis. Mostram-se também menos satisfeitos com áreas importantes de sua vida. Essas defasagens não

surpreendem nem são necessariamente permanentes. Dificilmente se poderia esperar que o legado de desigualdades raciais houvesse desaparecido por completo, mesmo para os indivíduos talentosos deste estudo, decorridas apenas três décadas desde o movimento pelos direitos civis.

Por um prisma societário mais amplo, é animador ver quantos desses indivíduos – ainda na casa dos trinta anos – já lideraram vários tipos de iniciativas cívicas, inclusive atividades relacionadas com as necessidades de comunidades locais e com as faculdades e universidades em que eles se formaram. Além disso, seus “primos” mais novos – os matriculandos de 1989 – dão todas as indicações de se estarem pelo menos equiparando a esse histórico de contribuições para a sociedade civil. Os ex-alunos negros dessas escolas já demonstraram uma tendência acentuada a “retribuir” através da participação e da liderança, tanto fora quanto dentro do local de trabalho. Esse espírito cívico, mais revelado pelos atos praticados do que pelas boas intenções manifestadas, e demonstrado ao longo do tempo através do trabalho voluntário em escolas, comunidades, museus e toda sorte de associações cívicas, decerto constitui um importante indicador do “merecimento”.

Notas

1. Tocqueville [1840], 1990, p. 106.
2. Bok, 1996, p. 326-327.
3. Exemplo disso é a famosa frase de Woodrow Wilson, “Princeton a serviço da Nação” (cunhada quando ele foi reitor dessa instituição de ensino).
4. Oberlin é uma exceção notável, por ter uma longa tradição de preparar estudantes negros para papéis de liderança.
5. Indagou-se aos respondentes se, durante o ano anterior (1994-1995), eles tinham sido participantes ou líderes de um ou mais de treze tipos definidos de atividades. As categorias incluíram organizações juvenis (escoteiros, Little League [liga de times

de beisebol para crianças de até doze anos] etc.); associações profissionais/comerciais; agremiações políticas ou organizações políticas; atividades religiosas; organizações de aperfeiçoamento das comunidades/bairros e de direitos civis; serviço social ou trabalho de assistência social, como o voluntariado em hospitais; clubes esportivos; organizações culturais, tais como museus; diretorias de escolas ou outras organizações de ensino, nos níveis elementar ou secundário; atividades de ex-alunos no nível superior; e grupos ambientalistas ou preservacionistas (ver a lista completa na seção C do questionário, reproduzido no Apêndice A). Também se indagou aos respondentes se eles tinham sido participantes ou líderes em algum ano anterior. Na maior parte de nossa análise, concentramo-nos no envolvimento durante 1995, uma vez que confiamos mais na fidedignidade das respostas ligadas a um ano específico (recente).

6. Setor Independente, 1996. As cifras indicadas no texto referem-se à faixa etária de 35-44 anos. Convém assinalar, entretanto, que um dos tipos de atividade de nossa lista (esportes e clubes esportivos) não tenderia a corresponder à definição do Gallup de “fazer trabalho voluntário”.
11. Associações de Pais e Professores. (N. da T.)
7. Os dados colhidos no terceiro trabalho de acompanhamento sobre o *High School and Beyond, Senior Cohort, 1986* [Curso Secundário e Formação Posterior, Coorte de Terceiranistas, 1986] não mostram, essencialmente, nenhuma diferença na participação em agremiações políticas, no trabalho voluntário organizado, em grupos literários/artísticos, em organizações educacionais e em organizações assistenciais. Os negros envolveram-se mais do que os brancos nas organizações juvenis, em atividades relacionadas à Igreja e em grupos comunitários. Os brancos envolveram-se mais em organizações profissionais e em equipes ou clubes esportivos.
8. A diferença nos índices de participação na força de trabalho afeta do mesmo modo as cifras relativas à participação feminina em associações profissionais e comerciais. Quando restringimos a comparação às mulheres que trabalhavam em horário integral, ressurgiu o “padrão masculino”, de participação ligeiramente maior das brancas do que das negras.
9. As regressões logísticas separadas para cada um desses três conjuntos, preditivas de que um indivíduo exercerá uma função de liderança, são mostradas no Apêndice D, Tabela D.6.1.
12. Membros da sociedade honorária do mesmo nome, fundada em 1776, que reúne os alunos das faculdades norte-americanas de humanidades e ciências que obtêm as notas mais elevadas. (N. da T.)
10. Pode-se fazer a mesma afirmação sobre as diferenças de status sócio-econômico, que pouco têm a ver com os padrões posteriores de liderança cívica (Apêndice D, Tabela D.6.1).
11. Todas essas relações prevalecem quando se faz o controle por outras variáveis. O setor empregatício também se correlaciona com as atividades de liderança.

- mesmo depois de controladas as variáveis da renda e do grau de instrução atingido. Em geral, os profissionais autônomos e os que trabalhavam para entidades sem fins lucrativos mostraram maior probabilidade de liderar organizações cívicas do que os das organizações com fins lucrativos ou do setor governamental. (Ver as regressões subjacentes no Apêndice D, Tabela D.6.1).
12. Os que freqüentaram escolas de SEL-3 mostraram maior probabilidade de ter filhos que os freqüentadores das escolas de SEL-1 e SEL-2; além disso, mostraram-se mais propensos que os alunos destas últimas a liderar atividades nessa área, "mantida a igualdade das demais condições" (ver os resultados da regressão múltipla no Apêndice D, Tabela D.6.1A).
 13. As percentagens reais (não ajustadas) dos líderes de organizações comunitárias e de assistência social entre os homens negros foram de 20% nas escolas de SEL-1, 17% nas de SEL-2 e 14% nas de SEL-3. Na regressão mais importante com variáveis múltiplas (Apêndice D, Tabela D.6.1A, Modelo 2), a formação em instituições de SEL-1 e SEL-2 (em contraste com a de escolas de SEL-3) tem uma forte correlação com o exercício da liderança no conjunto de atividades comunitárias e de assistência social.
 14. Esse resultado é um acréscimo importante ao estudo de Davidson e Lewis (1997) sobre estudantes que haviam freqüentado a faculdade de medicina da Universidade da Califórnia em Davis. Esse estudo indagou sobre as características do exercício profissional dos médicos saídos das minorias, mas não investigou sua participação cívica. Embora os autores não tenham encontrado grandes diferenças nos tipos de práticas adotadas pelos alunos "regulares" e pelos de "consideração especial", nossos resultados indicam que seria um erro concluir que não existem diferenças entre os grupos raciais, no tocante às contribuições cívicas. Além disso, um estudo anterior da Associação Norte-americana de Faculdades de Medicina constatou que os médicos provenientes das minorias tinham mais probabilidade que outros de cuidar de populações com um grau insuficiente de assistência médica. Ver Association of American Medical Colleges (1996), p. 36.
 15. Uma porcentagem mais elevada de negros com títulos de pós-graduação também ocupava cargos de liderança nos conjuntos de atividades de ex-alunos e de atividades voltadas para os jovens e para a educação.
 16. Putnam, 1995, p. 73. O autor afirmou que: "[d]ecomposta por tipos de grupo, a tendência descendente é mais acentuada nos grupos relacionados com a Igreja, nos sindicatos de trabalhadores, nas organizações fraternas e de veteranos e nos grupos voltados para o serviço de ensino" (p. 72). Ele especulou que esse declínio no engajamento cívico talvez resulte de forças persistentes, como o alto índice de mobilidade geográfica e a conseqüente necessidade de muita "reinserção", as transformações geográficas e os efeitos da tecnologia, especialmente da televisão, na maneira como as pessoas gastam suas horas de lazer.
 17. Ladd, 1996.

18. Wilson, 1987, p. 7.
19. Loury [1985], 1995, p. 48-49.
20. Gates, 1998.
21. "A ação afirmativa (...), por sua própria natureza, é uma estratégia de cima para baixo, destinada a preparar o terreno para as pessoas das classes média e trabalhadora capazes de aproveitar as oportunidades que lhes são negadas, por causa de seu gênero ou de seu status étnico." Patterson, 1997, p. 155.
22. William Julius Wilson (1987) cunhou essa expressão e assim a definiu: "Incluem-se nesse grupo os indivíduos a quem faltam formação e aptidões, e que vivenciam o subemprego a longo prazo ou não integram a força de trabalho, os indivíduos que enveredam pelos crimes de rua e outras formas de comportamento aberrante, e as famílias que vivem períodos prolongados de penúria e/ou dependência da previdência social" (p. 8).
23. O número de respondentes negros do grupo de controle é pequeno demais para permitir comparações fidedignas por tipo específico de atividade cívica. Entretanto, combinar homens e mulheres e usar os conjuntos de atividades anteriormente descritos permite-nos fazer comparações significativas. Os padrões são claros em dois conjuntos descritos no texto: os matriculandos negros do G&EP mostraram mais probabilidade de liderar do que os matriculandos brancos do mesmo universo e do que a amostra nacional de matriculandos negros. No terceiro conjunto (atividades voltadas para os jovens e a educação), a porcentagem de líderes negros do G&EP foi ligeiramente superior à dos líderes negros da amostra do grupo de controle.
24. West, 1993, p. 54.
25. Todas essas percentagens são superiores às encontradas (entre todas as raças) na pesquisa com o grupo de controle nacional.
26. Do total de homens negros matriculados nas instituições do G&EP, 9% exerceram papéis de liderança em algum momento, comparados a 6% do total de homens brancos correspondentes. Ver no Apêndice D, Tabela D.6.2, a documentação sobre todos os resultados citados nesta seção.
27. Ver Apêndice D, Tabela D.6.2. Os dados censitários registram percentagens mais baixas de eleitores na faixa etária de 35-44 anos - 64% do total de norte-americanos e 81% dos diplomados em universidades teriam votado em 1992 (U.S. Bureau of the Census, 1997, p. 288, tabela 462).
28. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 277-278).
29. A coorte de 1989 é ligeiramente menos conservadora que a de 1976, tanto nas questões econômicas quanto nas sociais, o que interpretamos sobretudo como um fenômeno do ciclo de vida.
30. Os níveis mais altos de instrução estão associados a taxas de natalidade mais baixas nas faixas etárias específicas, e a fecundidade entre as mulheres altamente instruídas tem decrescido há pelo menos três décadas. Além disso, existe uma

- tendência bem documentada à procriação mais tardia, que é mais pronunciada entre as mulheres instruídas. Ver Rindfuss, Morgan e Offutt, 1996.
31. Houve também algumas diferenças entre os grupos do G&EP e os grupos nacionais quanto às porcentagens dos que nunca se casaram, mas essas diferenças foram muito menores e, em muitos casos, não diferiram significativamente de zero. Comparamos os resultados do G&EP com os dados nacionais registrados no recenseamento, e não com as cifras obtidas na pesquisa de nosso grupo de controle nacional, principalmente porque os dados censitários permitem comparações entre negros e brancos, ao passo que isso não ocorre com os dados do grupo de controle (e os dados censitários são também muito menos sujeitos a distorções da resposta). Convém notar, entretanto, que o índice de divórcios e separações registrado entre todos os diplomados do levantamento do grupo de controle (5%) foi menor do que o registrado no recenseamento. Esse resultado talvez se deva, em parte, ao tamanho e à direção da distorção da resposta no grupo de controle, discutida no Apêndice A. As diferenças na formulação exata das perguntas usadas nos levantamentos do G&EP e do grupo de controle, em contraste com as formulações usadas pelo Censo, também podem ajudar a explicar esses padrões.
 32. Não mostramos as distribuições detalhadas da renda familiar, análogas às curvas de renda acumulada apresentadas no Capítulo 5, porque as formas dos dois conjuntos de curvas são muito parecidas. Um número relativamente grande de diplomados negros e brancos do universo G&EP, coorte de 1976, informou uma renda familiar média superior a 150 mil dólares anuais (Apêndice D, Tabela D.6.3).
 33. Não nos foi possível distinguir essas duas fontes de renda familiar adicional, porque as pesquisas do G&EP não fizeram perguntas explícitas sobre a renda de cada cônjuge ou sobre a renda proveniente de bens patrimoniais (ver Apêndice A). Convém enfatizar que a medida da renda média auferida que aparece aqui é a renda média de todos os diplomados, qualquer que seja sua situação na força de trabalho, a qual constitui a medida relevante para se comparar com a renda familiar média do total de diplomados: as cifras relativas à renda média usadas no Capítulo 5 restringiram-se à remuneração dos trabalhadores em regime de horário integral.
 34. De fato, a renda familiar média das brancas casadas da população do G&EP que não trabalhavam fora mostrou-se maior do que a renda familiar média das mulheres casadas (brancas e negras) que trabalhavam em horário integral ou em regime de meio expediente (Apêndice D, Tabela D.6.4).
 35. Se restringirmos as comparações dentro da população do G&EP às mulheres casadas, as diferenças de renda familiar entre negras e brancas diminuirão muito. As diferenças globais conforme a raça são acentuadamente influenciadas pelas diferenças no estado civil (Apêndice D, Tabela D.6.4).

36. A pergunta exata no questionário de pesquisa do G&EP foi: "Em geral, quão satisfeito(a) você diria estar com sua vida atual? Diria que está: Muito satisfeito(a); Razoavelmente satisfeito(a); Nem satisfeito(a) nem insatisfeito(a); Meio insatisfeito(a); Muito insatisfeito(a)." Os resultados globais dos matriculandos do G&EP de 1989 foram essencialmente iguais aos dos de 1976.
37. Esses padrões são compatíveis com os resultados de pesquisas realizadas na década de 1970. Em seu estudo pioneiro, Campbell, Converse e Rodgers (1976) constataram que "(a)s mulheres negras sentiam-se (...) muito menos satisfeitas do que os homens, negros ou brancos" (p. 465). Eles também constataram diferenças entre as gerações (os negros mais jovens afirmaram-se menos satisfeitos do que os mais velhos). O mais fundamental de tudo foi sua constatação de que "(t)odos os níveis educacionais dos negros exibiram índices mais baixos de satisfação com a vida do que os brancos" (p. 467). Posteriormente, Campbell (1981) publicou uma versão mais popular do mesmo estudo.
38. Perguntou-se aos respondentes do questionário: "Quanta satisfação você extrai de suas amizades [atividades fora do trabalho, saúde etc.]? (1) Enorme; (2) Grande; (3) Bastante grande; (4) Razoável; (5) Alguma; (6) Pouca; (7) Nenhuma." O enunciado diferente das perguntas e as escalas diferentes refletiram nosso interesse de formulá-las de maneiras que permitissem comparações com o Levantamento Social Geral (LSG) descrito adiante. As respostas das coortes de 1976 e 1989 encontram-se resumidas no Apêndice D, Tabela D.6.5.
39. Há uma clara diferença entre esses resultados sobre campos específicos nos homens da coorte de 1989 e os resultados na satisfação global. Os homens negros da coorte de 1989 mostraram-se bem menos propensos a estar muito satisfeitos com a vida em geral do que os brancos (32% versus 39%), a despeito das respostas similares dadas às perguntas referentes à satisfação em áreas específicas. Suspeitamos que ao menos parte da explicação disso está em que a satisfação no trabalho não é incluída nesses campos, e vimos no Capítulo 5 que, de modo geral, os negros mostraram-se menos satisfeitos no trabalho do que os brancos.
40. O aspecto mais peculiar desses resultados foi que, na amostra nacional, os negros afirmaram-se expressivamente mais satisfeitos com sua saúde do que os integrantes negros da coorte do G&EP. Esse padrão também foi constatado entre os pesquisados brancos, ainda que menos pronunciado. Não temos nenhuma explicação.
41. A mesma conclusão aplica-se aos matriculandos mais recentes. Entre os integrantes da coorte de 1989, não há uma relação consistente entre os escores no SAT e o grau geral de satisfação expresso pelos matriculandos negros ou brancos do banco de dados G&EP (Apêndice D, Tabela D.6.6).
42. Ver Apêndice D, Tabela D.6.7. As diferenças no grau de satisfação entre os classificados no terço superior e no terço médio das turmas também pareceram

variar um pouco de acordo com a raça, mas foram inconstantes. Os matriculandos negros do terço médio mostraram a mesma probabilidade de estar muito satisfeitos com a vida que os matriculandos negros do terço superior, ao passo que os matriculandos brancos do terço médio da coorte de 1989 tiveram uma probabilidade menor de se mostrar "muito satisfeitos" do que seus equivalentes do terço superior.

43. Esse padrão não se aplicou, no entanto, aos matriculandos da coorte de 1989. Nesta, os estudantes negros que freqüentaram escolas de SEL-3 declararam-se significativamente menos satisfeitos com a vida do que os que freqüentaram instituições de SEL-1 e SEL-2.
44. Os detentores de graus universitários avançados também têm mais probabilidade de estar muito satisfeitos com a vida do que os que têm apenas o bacharelado, os quais, por sua vez, mostram-se mais satisfeitos do que os indivíduos que não concluíram a faculdade. Esse padrão é análogo à constatação, feita alguns anos atrás, de que os alunos que haviam abandonado a universidade estavam menos satisfeitos com a vida do que os formados no curso secundário ou no bacharelado (Campbell, Converse e Rodgers, 1976, p. 137). Entre os portadores de graus universitários avançados, os diplomados em medicina eram os que mais tendiam a se incluir na categoria dos "muito satisfeitos com a vida", seguidos pelos formados em administração e direito. Os detentores de mestrado pareciam mais propensos a estar muito satisfeitos com a vida do que os portadores de doutorados. Nesses aspectos, os matriculandos brancos e negros do universo G&EP exibiram padrões muito similares. O controle das diferenças de outras variáveis, em especial a renda familiar, reduziu essas diferenças, mas não as eliminou por completo. Em particular, os negros e brancos que se formaram em medicina ou fizeram mestrado continuaram significativamente mais satisfeitos com a vida do que os outros matriculandos do banco de dados G&EP, mesmo depois de levarmos em conta as diferenças associadas à renda e outras variáveis (Apêndice D, Tabela D.6.8).
45. Na coorte de 1989, a diferença real entre negros e brancos foi de 12 pontos percentuais (28% versus 40%). A diferença ajustada ficou em 10 pontos (30% versus 40%). Para a regressão logística subjacente a esses dados, ver Apêndice D, Tabela D.6.8).
46. Cose, 1997, p. 209.
47. Schuman *et al.*, 1997, p. 277. Ver também Bobo e Suh, 1995.
48. Schuman *et al.*, 1997, p. 276-277; ver também o resumo que os autores fazem dos dados de pesquisa. Ver ainda Feagin e Sikes (1994), Hochschild (1995), Bobo e Suh (1995) e as fontes citadas nesses estudos e em Cose (1997).
49. Hochschild, 1995, p. 72.
50. As proporções ajustadas foram calculadas a partir das regressões apresentadas no Apêndice D, Tabela D.6.8, utilizando os métodos descritos no Apêndice B.

Já assinalamos que as diferenças reais (não ajustadas) no grau de satisfação, conforme a seletividade escolar, foram muito menores entre os matriculandos negros e inexistentes no total de matriculandos; a principal razão disso é o conjunto de associações que ligam a seletividade escolar, a renda familiar e a satisfação com a vida. Como se pode ver no Apêndice D, Tabela D.6.8, os coeficientes das variáveis de seletividade escolar foram muito maiores entre os matriculandos negros do que no total de matriculandos.

51. Como informamos antes (nota 43), a relação entre a seletividade escolar e a satisfação com a vida correu no sentido inverso entre os matriculandos da coorte de 1989. São duas as interpretações possíveis. Uma é que os negros que freqüentaram as instituições mais seletivas em anos mais recentes depararam com menos frustrações do que seus predecessores. A outra é que os matriculandos de 1989 não saíram da universidade (inclusive dos cursos de pós-graduação e formação em profissões liberais) há tempo suficiente para terem passado por experiências comparáveis às dos estudantes da coorte de 1976.

Um olhar retrospectivo: visões da vida universitária

Diversos críticos das admissões sensíveis à raça argumentam – como fez Dinesh D’Souza em *Illiberal Education* – que “as universidades norte-americanas estão dispostas a sacrificar a felicidade futura de muitos jovens negros e hispânicos, a fim de obter diversidade, representação proporcional e o que elas consideram ser um progresso multicultural”. Como vimos enfatizando ao longo deste livro, as experiências dos estudantes negros admitidos nas escolas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior em 1976 e 1989 sugerem outro ponto de vista. Seus índices de diplomação e (no caso dos matriculandos de 1976) sua história de vida posterior falam por si. Mas, será que esses alunos arcaram com outros custos? Terá a diversidade de pontos de vista que levaram para o campus sido obtida à custa de sua própria experiência educacional? “Não estariam esses estudantes muito melhor”, como indagou D’Souza, “(...) num lugar em que pudessem adaptar-se com mais facilidade [e] competir com pares equiparáveis?”¹

Apesar dos diplomas de estudos avançados que os indivíduos receberam, o montante de dinheiro que auferem e as atividades cívicas de que participam revelem certos fatos particulares de sua história de vida. A percepção que as pessoas têm de suas experiências constitui uma “realidade” diferente, que também é importante. Algumas, ao voltarem os olhos para uma infância que teve toda a aparência externa de uma época tradicionalmente feliz – festas de aniversário, pais amorosos e uma casa agradável –, mesmo assim podem não lembrá-la como uma fase feliz; nesses casos, todos os dados externamente comprováveis são irrelevantes, em certo sentido. Quando nos dispusemos a avaliar como se saíram na vida as pessoas que haviam freqüentado as faculdades e universidades

do grupo G&EP, queríamos descobrir não apenas os fatos objetivos de sua história, mas também o impacto que o curso superior exercera em suas avaliações subjetivas de sua própria vida. Ao considerar o valor das experiências educacionais – e sobretudo das dos estudantes vindos das minorias –, queríamos saber como esses próprios ex-alunos avaliavam o que haviam aprendido e se, ao olharem para trás, acreditavam ter feito a escolha certa ao frequentar uma faculdade seletiva.

Começamos por examinar o grau de satisfação dos estudantes do G&EP com seu curso de graduação, uns vinte anos depois de eles se haverem matriculado. Estariam os africano-americanos menos satisfeitos do que os brancos? Estariam os matriculandos de 1989 mais ou menos satisfeitos do que os que ingressaram na faculdade treze anos antes? Até que ponto os escores no SAT e a classificação na turma se correlacionavam com a satisfação dos estudantes?

Interessamo-nos também pelos “arrepentimentos” expressos por esses ex-alunos. Quantos teriam optado por uma escola diferente, se pudessem refazer sua escolha? Teriam selecionado uma carreira diferente? Teriam passado mais ou menos tempo estudando, exercendo atividades sociais ou participando de várias atividades extracurriculares? Por fim, queríamos saber que tipo de qualificações esses ex-alunos consideravam importantes na vida e até que ponto achavam que sua experiência universitária as tinha desenvolvido. Ao ligar as respostas recentes às informações voluntariamente fornecidas pelos mesmos indivíduos na ocasião em que se submeteram ao SAT, pudemos comparar o que os estudantes tinham dito que precisavam aprender, ao ingressar na faculdade em 1976, e o que acreditavam – passados vinte anos – ter realmente aprendido.

Satisfação com a faculdade

Medidas globais

Os matriculandos do G&EP de 1976, em ampla maioria, manifestaram satisfação com o ensino recebido nos cursos de graduação. Mais de

60% se disseram “muito satisfeitos”, quase 90% estavam muito satisfeitos ou razoavelmente satisfeitos, e apenas 6% mostraram-se insatisfeitos (Apêndice D, Tabela D.7.1). Esses números são particularmente notáveis, visto que se referem às instituições em que os alunos se matricularam inicialmente e incluem não só os que se formaram nessas escolas, mas também os que se transferiram para outras, nas quais posteriormente se formaram, e ainda os que nunca chegaram a se bacharelar em faculdade alguma. Como seria previsível, os estudantes que concluíram os cursos nas escolas do G&EP em que haviam ingressado originalmente foram mais positivos em suas avaliações do que os alunos que saíram antes de se formar. Dois terços dos matriculandos formados nas escolas de sua primeira opção disseram-se “muito satisfeitos”, em contraste com 40% dos que se transferiram e se formaram noutras escolas, e 32% dos que abandonaram os estudos e não chegaram a se formar.

Esse é o padrão que seria esperável, visto que as decisões de pedir transferência ou abandonar os estudos teriam sido motivadas, presumivelmente, pela decepção com algum aspecto da escola em que o aluno havia ingressado originalmente.² O surpreendente é que 3/4 dos formandos transferidos disseram-se “muito satisfeitos” ou “razoavelmente satisfeitos” com sua *primeira* escola; similarmente, dentre os que abandonaram os estudos e não se formaram noutros lugares, 71% se declararam muito satisfeitos ou razoavelmente satisfeitos (Apêndice D, Tabela D.7.1). Muitas decisões de transferência ou abandono dos estudos foram precipitadas, provavelmente, por problemas financeiros, educacionais, de saúde ou outros, que não tiveram um reflexo adverso na escola. O ponto a ser enfatizado é que o grau de satisfação expresso pelos alunos que se formaram nas escolas de sua primeira opção (grupo em que nos concentraremos, em boa parte deste capítulo) difere apenas em pequena medida do grau de satisfação expresso pelo total de matriculandos.

Conquanto houvesse algumas diferenças, as respostas não variaram marcadamente conforme a raça ou o gênero. Matriculandos negros e brancos, mulheres e homens, expressaram um alto grau de

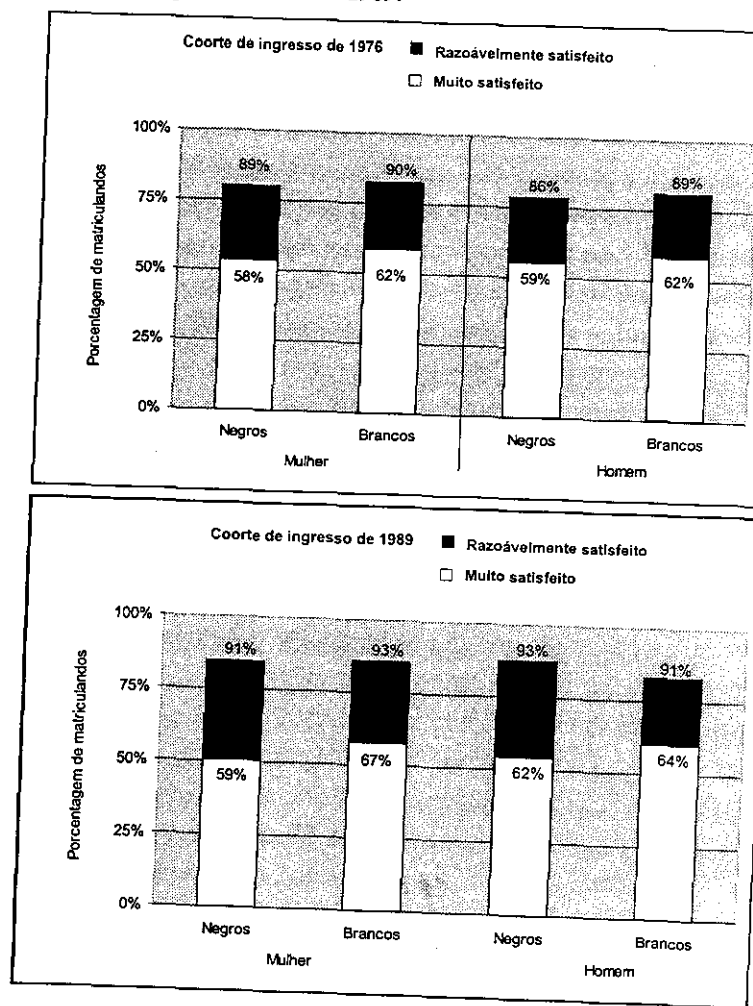
satisfação com sua educação na faculdade. Na coorte de 1976, uma porcentagem ligeiramente mais alta de matriculandos brancos, comparados aos negros, mostrou-se “muito satisfeita” ou “razoavelmente satisfeita”, porém as diferenças foram desprezíveis (Gráfico 7.1, painel superior). Do total de matriculandos negros – incluindo os que se transferiram e os que nunca receberam o grau de bacharel –, apenas 6% manifestaram algum grau de insatisfação, e apenas 1-2% se disseram “muito insatisfeitos”. As porcentagens correspondentes entre os matriculandos brancos foram quase idênticas.

Os matriculandos do G&EP de 1989 manifestaram, se é que isso é possível, uma satisfação ainda maior com sua educação do que seus predecessores da coorte de 1976. Em todos os quatro subgrupos – negros e negras, brancos e brancas –, as porcentagens de matriculandos que responderam “muito satisfeitos” ou “razoavelmente satisfeitos” foram mais altas na coorte de 1989 que na de 1976 (Gráfico 7.1, painel inferior, e Apêndice D, Tabela D.7.1). Em geral, os níveis de satisfação aumentaram 2 a 7 pontos percentuais entre as duas coortes; os aumentos foram maiores entre os homens negros do que em qualquer outro grupo.

Esse aumento de satisfação com o bacharelado, registrado da coorte de 1976 para a de 1989, foi um tanto surpreendente, já que se poderia supor que os afastados da faculdade há mais tempo (e que, em geral, tiveram muito sucesso na vida) tenderiam mais a ter uma retrospectiva favorável de suas experiências universitárias do que aqueles que saíram da faculdade em data mais recente, e que talvez se sintam menos seguros quanto ao que lhes reserva o futuro. É claro que alguns fatores externos podem ter respondido por isso. No correr do tempo, as populações estudiantis, as instituições de ensino e a sociedade que as cerca modificam-se (por exemplo, as oportunidades de emprego logo após a conclusão da faculdade podem ser melhores para os matriculandos de 1989 do que foram para os de 1976). Visto não termos como distinguir entre esses muitos fatores, não nos inclinamos a atribuir grande peso às pequenas diferenças nos resultados obtidos nas duas coortes. Talvez o

valor principal dos números relativos à de 1989 esteja em eles confirmarem os padrões gerais evidenciados nos dados da coorte de 1976, e em sugerirem que não houve queda da satisfação entre as coortes de ingresso mais recentes.

Gráfico 7.1. Porcentagem de Matriculandos “Razoavelmente Satisfeitos” ou “Muito Satisfeitos” com a Graduação, Conforme a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Comparações entre negros e brancos

As pequenas diferenças que encontramos entre negros e brancos, ao considerarmos as respostas de todos os matriculandos, desaparecem quase por completo ao nos concentrarmos no que, sob certos aspectos, é um grupo em melhores condições de avaliar o conjunto de sua experiência educacional – os que permaneceram nas escolas de sua primeira opção, escolheram uma carreira e se formaram.³ Cerca de 2/3 (65%) do total de graduados negros da coorte de 1976 do G&EP disseram-se “muito satisfeitos” com as faculdades freqüentadas; 67% dos graduados brancos sentiram-se da mesma maneira. Essa diferença de 2 pontos percentuais reduz-se a apenas 1 ao controlarmos pelas diferenças de notas e outras variáveis “durante a faculdade” e os resultados posteriores na vida, tais como a renda familiar. Não há relação estatisticamente significativa entre a raça e a satisfação com a faculdade entre os integrantes dessa coorte – ou entre os da coorte de 1989.⁴

Como relatamos no último capítulo, os negros e negras que ingressaram em 1976 nas escolas seletivas do G&EP revelaram-se, em média, expressivamente menos satisfeitos com sua vida do que seus colegas brancos; a ressonância dessa constatação foi ampliada pelo fato de a maior parte dessa defasagem na satisfação com a vida haver persistido, mesmo quando foram levados em conta os marcadores das realizações (diplomas de pós-graduação e diferenças de renda). Vemos agora que tal defasagem não existe quando se fazem perguntas às mesmas pessoas sobre sua satisfação com a faculdade. Os negros e negras que se formaram nas instituições do G&EP, ao que parece, têm idéias muito diferentes sobre suas experiências universitárias e sobre sua vida em geral. Essa disjunção entre a satisfação com a faculdade e a satisfação com a vida é ainda mais pronunciada quando classificamos os estudantes negros de acordo com a seletividade das escolas freqüentadas. Os que freqüentaram as escolas de SEL-1, que eram os menos satisfeitos com a vida, foram os mais satisfeitos com a experiência do bacharelado; inversamente, os

que freqüentaram as escolas de SEL-3 mostraram-se mais satisfeitos com sua vida pós-universitária, porém menos entusiásticos quanto a suas experiências na faculdade.⁵

Escores no SAT e seletividade escolar

Em todos os estudantes das coortes de 1976 e 1989, há uma relação positiva muito discreta entre os escores no SAT e a satisfação com a faculdade. Essa correlação, que é fraca em todos os grupos de alunos, é nula entre os estudantes negros, considerados separadamente. Além disso, o padrão global desaparece até entre os brancos, ao controlarmos pela seletividade escolar e outras variáveis (Apêndice D, Tabelas D.7.2 e D.7.3).

É instrutivo explorar um pouco mais a relação entre os escores de cada aluno negro no SAT, a seletividade da instituição freqüentada e a satisfação desses alunos com sua experiência do curso superior. Desse modo, podemos testar diretamente outra variação da hipótese da “adequação” – a afirmação de que os alunos negros com credenciais acadêmicas menos impressionantes que as de seus colegas brancos tendem a acabar sendo “vítimas” das medidas da ação afirmativa. Na verdade, pode-se fazer essa pergunta aos próprios alunos negros. Será que os estudantes com escores no SAT nitidamente inferiores à norma, em suas escolas, ficaram menos satisfeitos com sua experiência educacional do que os que freqüentaram faculdades e universidades onde havia maior número de outros alunos com escores semelhantes, isto é, onde se poderia presumir que eles se “adaptariam” melhor, do ponto de vista do preparo acadêmico?

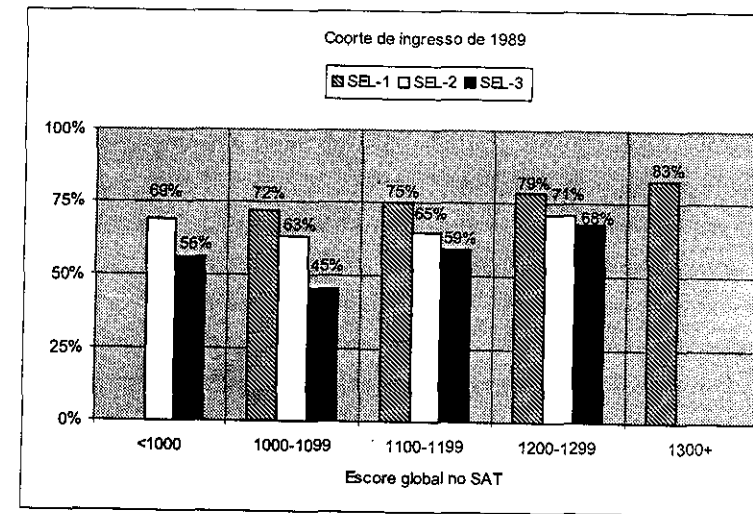
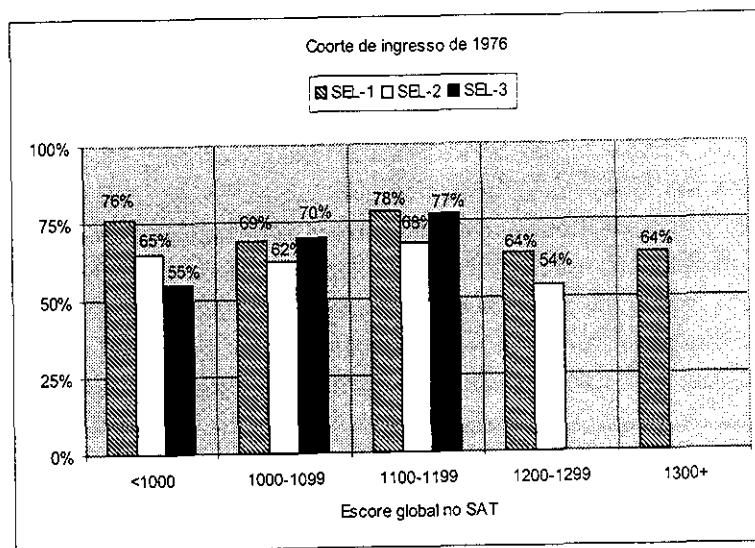
Como podemos ver pelos dados apresentados no Gráfico 7.2 (e no Apêndice D, Tabela D.7.4), não há corroboração da hipótese da “adequação”. Mais especificamente:

- Dentro do universo G&EP, a porcentagem de diplomados negros que se afirmaram “muito satisfeitos” com sua formação no bacharelado, havendo obtido escores abaixo de 1000 no SAT, é muito mais alta entre os que freqüentaram as faculda-

des e universidades academicamente mais seletivas do que entre os que frequentaram as instituições de SEL-3.

- Em linhas mais gerais, percebemos que, em *todos* os intervalos do SAT, os estudantes negros da coorte de 1989 demonstraram mais probabilidade de externar um alto nível de satisfação com o ensino do bacharelado quando haviam frequentado uma das faculdades ou universidades mais seletivas. O padrão foi mais misto na coorte de 1976, mas certamente não há indícios de que os alunos negros das escolas mais seletivas tenham ficado menos satisfeitos que os das instituições menos seletivas. Se os diplomados negros, sobretudo os que tinham escores de teste relativamente baixos, sofreram por ter sido aceitos nas faculdades e universidades mais exigentes em termos acadêmicos, certamente não parecem ter conhecimento disso!⁶

Gráfico 7.2. Porcentagem de Diplomados Negros “Muito Satisfeitos” com a Graduação, conforme a Seletividade Institucional e o Escore no SAT; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: “Diplomados” refere-se aos que se formaram na escola de sua primeira opção. No caso de 1976, “SEL-1”, “SEL-2” e “SEL-3” indicam instituições em que a média dos escores globais no SAT foi, respectivamente, de 1.250 ou mais, 1.125 a 1.249, e abaixo de 1.125. Quanto a 1989, as mesmas abreviaturas indicam instituições em que as médias globais no SAT foram de 1.300 ou mais, 1.150 a 1.299 e abaixo de 1.150. Algumas barras foram omitidas, porque a categoria continha menos de 20 observações.

Tanto para os estudantes brancos quanto para os negros, quanto mais seletiva era a instituição, mais satisfeitos ficavam os diplomados. Não estamos sugerindo, contudo, que o grau de seletividade em si constitua a explicação principal. As escolas com escores médios elevados no SAT tendem a dispor de mais recursos financeiros e a poder custear professores, instalações e outras amenidades de qualidade nitidamente acima da média. Quaisquer que tenham sido as forças subjacentes em ação, a porcentagem de respostas “muito satisfeito(a)” na coorte de 1976 atingiu 73% nas escolas SEL-1, declinou para 68% nas de SEL-2 e caiu ainda mais, para 63%, nas escolas de SEL-3. As diferenças no grau de satisfação associadas à seletividade escolar foram pelo menos tão pronunciadas entre os diplomados negros quanto entre os brancos, e os padrões da coorte de 1989 foram muito semelhantes (Apêndice D, Tabela D.7.5).

Esses padrões não concernem apenas aos que se formaram nessas escolas. Quando examinamos em separado os matriculandos que não se formaram nas escolas de sua primeira opção nem em qualquer outra, constatamos que os alunos negros que interromperam os estudos nas instituições de SEL-1 e SEL-2 estavam mais satisfeitos com sua experiência de graduação do que os alunos brancos egressos dessas escolas nas mesmas condições; nas escolas de SEL-3, as porcentagens foram idênticas. Em suma, não há provas de que os estudantes negros que não concluíram o bacharelado tenham-se sentido “vitimados” de um modo diferente do que se deu com os brancos; se tanto, os alunos negros lembraram de maneira mais favorável sua experiência no curso superior.

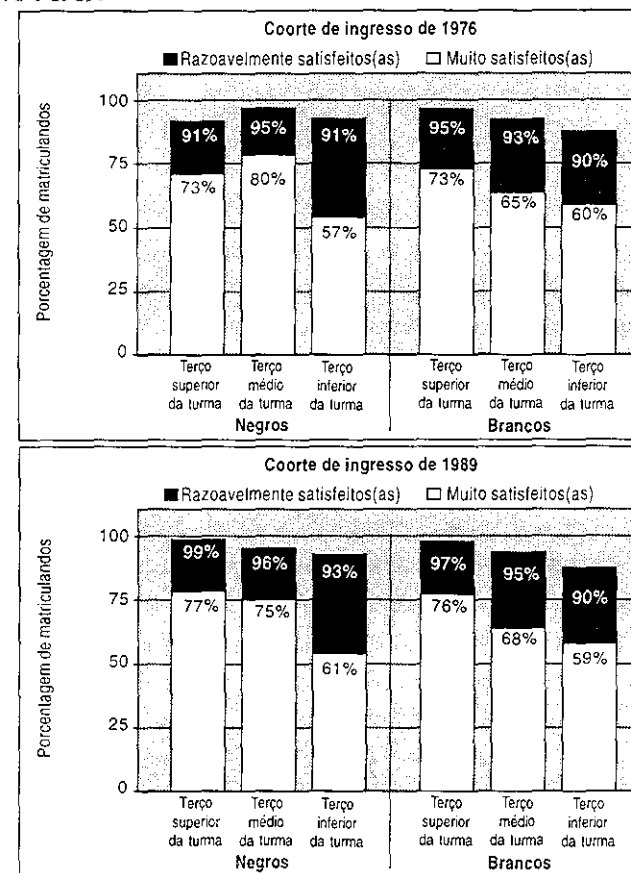
A conclusão central é clara: o meio acadêmico altamente competitivo certamente não constituiu problema para a maciça maioria dos matriculandos, negros e brancos, das escolas do universo G&EP. Ao contrário, a julgar por suas próprias expressões de satisfação, foram os alunos que freqüentaram as instituições mais competitivas no plano acadêmico que se mostraram mais satisfeitos com sua experiência educacional da graduação. Essa constatação, que se evidencia nas tabelas simples, é confirmada ao fazermos o controle de outras variáveis (Apêndice D, Tabelas D.7.2 e D.7.3.).

A classificação na turma

A relação entre estar “muito satisfeito(a) com a faculdade” e as notas obtidas na graduação também é reveladora (ver a parte inferior das barras do Gráfico 7.3). Considerando os alunos brancos e negros das coortes de 1976 e 1989, a satisfação com o bacharelado foi sistematicamente maior entre os que obtiveram as melhores notas e decresceu de acordo com a redução destas.⁷ É bem possível que integrantes do grupo a que alguns se referiram como o “contente terço inferior”, com suas “notas C de Cavalheiros”, sintam-se contentes (com pouco mais de metade dizendo-se “muito satisfeitos”), porém menos do que seus colegas de turma com notas melhores. No

caso dos estudantes negros, houve uma defasagem ainda maior de satisfação entre os que se classificaram no terço médio da turma (80% “muito satisfeitos” na coorte de 1976 e 75% na de 1989) e os situados no terço inferior (57% “muito satisfeitos” em 1976 e 61% em 1989). Esse diferencial é mais uma prova de que o aproveitamento acadêmico é não apenas importante para todos os estudantes, como parece ter uma importância especial para os alunos negros.⁸

Gráfico 7.3. Porcentagem de Diplomados “Muito Satisfeitos” com a Graduação, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: “Diplomados” refere-se aos alunos que se formaram nas escolas de sua primeira opção.

Tal como se deu com a seletividade escolar, a relação simples entre a satisfação e a classificação na turma foi clara e não se modificou ao fazermos o controle por outras variáveis. Todavia, o sentido da relação causal é menos óbvio. Será que o desempenho acadêmico modesto leva a sentimentos de relativa insatisfação com a faculdade, mesmo depois de passados alguns anos, ou será que a relativa insatisfação com algum aspecto da faculdade afeta as notas dos alunos? Deixamos a cargo de outras pessoas, e para outro momento, a análise dessas interações. O que podemos dizer com confiança é que o desempenho acadêmico, nessas instituições confessadamente acadêmicas, é um importante fator preditivo da satisfação com o ensino superior, tanto a curto quanto a longo prazo.

A função do mentor

Outro fator que se esperaria afetar a satisfação com a faculdade são a ajuda e a atenção recebidas dos "mentores" pelos alunos. Na coorte de 1976, a porcentagem de formandos das escolas G&EP que disse ter havido alguém que se interessava especialmente por eles, e a quem era possível recorrer em busca de orientação ou apoio, foi maior entre os negros do que entre os brancos: 55% versus 47%.⁹ Na coorte de 1989, percentagens ainda mais altas de diplomados negros e brancos afirmaram ter tido mentores: 70% dos negros e 59% de seus colegas brancos (Apêndice D, Tabela D.7.6).

Os tipos de pessoas que serviram de mentores também despertam interesse. Quando indagados sobre quem exerceu essa função, 84% dos alunos brancos com mentores na coorte de 1976 citaram membros do corpo docente, comparados a apenas 66% dos estudantes negros. Por outro lado, 39% dos negros com mentores citaram reitores ou outros administradores das faculdades, em comparação com 15% dos alunos brancos. Esse resultado corrobora fortemente a proposição de que os esforços de ajudar os matriculandos negros a fazerem a transição para instituições academicamente exigentes, e se saírem bem nelas, têm ocorrido "de cima para baixo", em certa me-

da, com reitores e outros administradores dedicando relativamente mais tempo e atenção a esse processo do que muitos integrantes do corpo docente.¹⁰ Os treinadores esportivos também foram mais comumente citados pelos homens negros do que pelos brancos (16% versus 9% dos que tiveram mentores), observando-se uma inversão dessa norma entre as mulheres.¹¹ Por último, os diplomados negros tiveram quase o dobro da probabilidade dos brancos de citar ex-alunos como fontes de orientação e apoio, resultado este que acreditamos refletir os esforços especiais de recrutadores que são ex-alunos, em muitas dessas faculdades, para identificar candidatos negros promissores e acompanhar seu progresso. O fato de os corpos de ex-alunos de todas essas instituições continuarem a ser predominantemente brancos sugere que esse padrão não é primordialmente explicável em termos dos esforços dos diplomados negros.

A diferença que pode fazer um mentor do corpo docente é ilustrada pela seguinte recordação de uma aluna negra da coorte de 1989, em Princeton, que hoje cursa a faculdade de medicina: Tive um professor de religião (...) que exerceu uma enorme influência em mim. Discordávamos muito. Assim, ao discordar, basicamente criávamos um meio de poder sustentar de fato nossa conversa e divergir. Sempre acabávamos concordando em discordar, mas isso foi bom para mim, porque me permitiu compreender que não faz mal acreditar em algo diferente do que diz o professor. Na [minha] cultura haitiana, quando se discorda dos mais velhos, não é esperável que se diga nada. Foi difícil começar a funcionar dessa maneira. Um dia, logo no início das aulas, ele [o professor de religião] viu que eu não estava dizendo nada e me perguntou – em francês: "O que você acha?" Respondi que ele sabia que eu não podia dizer nada, porque discordava – e era claro que ele conhecia minha cultura. E ele retrucou: "Não, aqui é diferente. Você deve dizer o que pensa." Durante todo o curso, ele checava como iam as coisas comigo e dizia: "Tem-se lembrado de dizer o que pensa?" Em última instância, foi ele quem me fez perceber que, em Princeton, é preciso falar. Caso contrário, as pessoas ficam sem saber se a gente compreende a questão que está em debate ou se tem uma opinião própria. Isso me deixou feliz: se não tivesse tido as aulas dele no primeiro ano, provavelmente teria ficado mais calada nos anos seguintes do que acabei fazendo.

A probabilidade de ter um mentor mostrou depender do tipo de escola freqüentada. Na coorte de 1976, 62% do total de diplomados e 64% dos formandos negros das faculdades de humanidades e ciências humanas informaram ter havido alguém que demonstrara um interesse especial por eles. Nas grandes universidades públicas, também houve uma quantidade considerável de mentores, havendo 40% do total de formandos e 52% dos graduados negros identificado um ou mais indivíduos a quem tinham podido recorrer em busca de orientação e apoio. As universidades particulares ocuparam um lugar intermediário nesse aspecto, porém se aproximaram mais das universidades públicas que das faculdades de artes liberais. Esses dados mostram que estas últimas, com seu número relativamente pequeno de matriculados, oferecem um apoio pessoal a um número particularmente grande de seus alunos. É especialmente digno de nota que, dentre os diplomados de faculdades de humanidades e ciências humanas que tiveram mentores, 90% os encontraram no corpo docente. Consideramos animadoras todas essas percentagens, à luz do que às vezes se diz sobre a natureza pretensamente impessoal de grande parte do ensino superior.

Como se poderia prever, os estudantes que tiveram mentores exibiram decididamente mais probabilidade de se dizerem "muito satisfeitos com a faculdade" do que os alunos que não os tiveram. Esse padrão foi válido em relação às coortes de 1976 e 1989, a todos os subgrupos classificados por gênero e por raça, e se manteve depois de controladas outras variáveis (Apêndice D, Tabelas D.7.2 e D.7.3). Naturalmente, é possível que os estudantes fadados a acabar ficando muito satisfeitos com a faculdade se inclinassem mais do que seus colegas a buscar e encontrar mentores. Mas também parece provável que a orientação atenta, o aconselhamento e a simples oferta de incentivo e apoio tenham feito alguma diferença na vida de muitos desses estudantes. São numerosas as provas anedóticas que corroboram essa observação do senso comum.

Arrependimentos

Fizemos também aos integrantes das coortes de 1976 e 1989 perguntas mais específicas sobre o que eles teriam feito de outra maneira, se soubessem antes o que sabem agora e pudessem viver sua vida outra vez. Para sermos explícitos, foi-lhes indagado se eles **modificariam sua escolha de faculdade, de carreira ou da distribuição do tempo enquanto foram universitários.** Pelas razões explicadas no subtítulo anterior, concentramo-nos nas respostas dos diplomados, ao fazer a apresentação dos resultados. Todavia, tabulamos também as respostas dos matriculandos e, quando também incluímos os que se transferiram ou abandonaram os estudos, é claro que a freqüência dos "arrependimentos" aumentou, mas, em geral, subiu apenas três ou quatro pontos percentuais.

Escolha da faculdade ou universidade

Como se poderia esperar, há uma forte associação entre o grau de satisfação dos estudantes com sua experiência universitária e sua probabilidade de tornar a escolher a mesma instituição de ensino. Entretanto, houve algumas diferenças de padrão entre as coortes de 1976 e 1989.

Na coorte de 1976, 57% dos diplomados negros das escolas do G&EP disseram que seria muito provável tornarem a se matricular nas mesmas instituições, e apenas 14% disseram que isso seria improvável ("nada provável"). Entre os diplomados brancos do G&EP, as percentagens correspondentes foram 64% e 10%, respectivamente. Os integrantes da coorte de 1989 mostraram-se ainda mais inclinados a reafirmar sua escolha original da faculdade ou universidade: 72% dos diplomados negros e 74% dos brancos disseram que seria muito provável escolherem a mesma escola; apenas 6% a 7% declararam improvável fazer a mesma escolha (Apêndice D, Tabela D.7.7).

As respostas variaram de acordo com a seletividade e o tipo de instituição freqüentada. Em geral, os diplomados pelas instituições mais seletivas (as escolas de SEL-1) seriam os mais propensos a retornar a

elas. Afora isso, muita coisa dependeu não apenas da seletividade da instituição, mas também de seu tipo (faculdade ou universidade, particular ou pública). Duas constatações se destacaram:

- Primeiro, enquanto uma porcentagem um pouco mais alta de diplomados das faculdades de artes liberais que de universidades particulares se disse “muito satisfeita” com a escola (73% versus 67%), uma porcentagem maior de diplomados de universidades particulares afirmou que “muito provavelmente” voltaria a escolher a mesma escola (63% versus 59% dos diplomados das faculdades de humanidades e ciências humanas). Esses padrões aplicaram-se tanto a diplomados brancos quanto negros (ver Apêndice D, Tabelas D.7.5 e D.7.7). Ao que parece, alguns diplomados das faculdades de artes liberais, apesar de muito satisfeitos com sua formação no bacharelado, prefeririam ter frequentado um tipo diferente de instituição, talvez com um leque mais variado de ofertas curriculares.¹²
- w Segundo, as universidades públicas receberam escores relativamente superiores na opção “é muito provável que eu escolhesse a mesma escola”, comparados aos da opção “muito satisfeito(a) com o ensino da graduação”. Interpretamos essa relação como um testemunho das vantagens oferecidas aos matriculandos pelas universidades públicas de alto nível, do tipo das incluídas no universo G&EP. Essas escolas oferecem programas acadêmicos muito sólidos, por anuidades de nível muito inferior ao das instituições privadas mais ou menos comparáveis.¹³

Como se relaciona o arrependimento pela escolha da instituição de ensino com os escores no SAT? Em especial, haverá algum indício de que um número apreciável dos diplomados negros das escolas mais seletivas, dentre os que ingressaram com escores modestos no SAT, tenha-se arrependido de sua escolha da instituição? A resposta foi um “não” categórico. Nas instituições mais seletivas, apenas 10% dos diplomados negros da coorte de 1976 com escores entre 1.000 e

1.099 disseram “não haver nenhuma probabilidade” de voltarem a frequentar a mesma escola – e a porcentagem foi ainda menor entre os matriculandos de 1989 (5%). A porcentagem de diplomados negros com escores de 1.000-1.099 no SAT que disse lamentar sua escolha da instituição teve seu pico (17%) nas escolas de SEL-3 e nas faculdades de artes liberais (18% em ambas). É possível que essas escolas tenham admitido alguns estudantes negros que não estavam satisfeitos nelas e que, em retrospectiva, lamentaram suas escolhas – mas os números foram pequenos. E o mesmo padrão foi constatado entre os diplomados brancos.

Em contraste com os escores no SAT, a classificação na turma exibiu uma clara correlação com o arrependimento pela escolha da instituição de ensino. Como se poderia esperar, os alunos negros do terço inferior das turmas tenderam mais do que outros estudantes a lamentar sua escolha. Também as dúvidas quanto à escolha da escola entre os estudantes de baixa colocação foram maiores entre os que frequentaram as instituições da categoria SEL-3. Mesmo nesse caso, entretanto, a porcentagem que disse “arrepender-se” (os respondentes que não teriam nenhuma probabilidade de retornar à mesma instituição) nunca ultrapassou 19% entre os diplomados negros da coorte de 1976, ou cerca de 11% entre os diplomados negros da coorte de 1989. E, mais uma vez, surgiram padrões idênticos ao examinarmos as opiniões expressas pelos alunos brancos sobre sua escolha da faculdade ou universidade.

Escolha do campo de estudos

Há muito mais ex-alunos arrependidos de sua escolha do campo de estudos que da instituição. Na coorte de 1976, 29% do total de diplomados negros e 21% do total de brancos disseram não ter “nenhuma probabilidade” de tornar a escolher a mesma carreira, e apenas 36% dos negros e 41% dos brancos declararam ter “muita probabilidade” de repetir sua escolha. Na coorte de 1989, foram menores as porcentagens de diplomados negros e brancos a expressar

insatisfação com sua escolha da carreira; 19% dos negros e 16% dos brancos disseram ser improvável que tornassem a escolher a mesma área de estudos (Apêndice D, Tabela D.7.8).

O arrependimento tem uma variação significativa conforme o campo geral de estudos, mas não forneceremos detalhes sobre essas cifras no texto, porque, ao longo do tempo, os padrões são instáveis. Basta dizer que, na coorte de 1976, os arrependimentos sérios foram mais comuns entre os que se diplomaram em ciências sociais. Na época da coorte de 1989, as atitudes haviam-se modificado em vários aspectos quanto aos campos gerais. Em especial, os matriculandos de 1989 (negros e brancos) que se formaram em humanidades foram muito mais positivos acerca dessa escolha da área de estudo do que seus predecessores (ver maiores detalhes no Apêndice D, Tabela D.7.8).

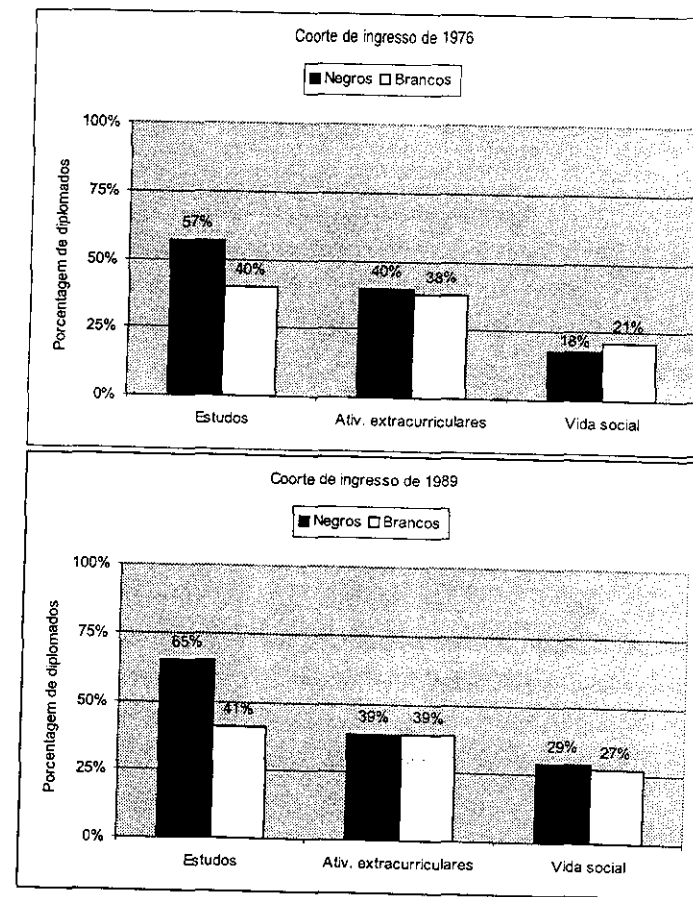
Distribuição do tempo

Mais da metade (57%) de todos os diplomados negros da coorte de 1976 julgou não haver estudado o bastante na graduação; 40% de seus colegas brancos expressaram o mesmo arrependimento. Houve apenas pequenas diferenças nas respostas às perguntas sobre o tempo gasto de outras maneiras, como na vida social e nas atividades extracurriculares (Gráfico 7.4).¹⁴ As relações entre “eu gostaria de ter estudado mais” e a classificação na turma são sistematicamente coerentes entre os diplomados brancos e negros e entre os integrantes das duas coortes. No cômputo geral, menos de 20% do total dos diplomados no terço superior das turmas gostariam de haver estudado mais, ao passo que quase metade dos posicionados no terço inferior lamentou não haver passado mais tempo “metendo a cara nos livros” (Apêndice D, Tabela D.7.9).

O número (relativamente) maior de diplomados negros que lamentaram não haver dedicado mais tempo aos estudos relacionou-se, em grande parte, com a classificação geral inferior nas turmas. Todavia, mesmo ao limitarmos a comparação aos que se formaram no terço superior, constatamos que uma porcentagem maior de negros que de

brancos, na coorte de 1989, gostaria de ter estudado mais (25% contra 16%). É preciso refletir sobre essas expressões retrospectivas de arrependimento dos respondentes africano-americanos no contexto do debate em torno dos fatores que afetam seu desempenho acadêmico, discutidos no Capítulo 3, e sobretudo da sugestão de que as pressões do grupo de pares desestimulam os estudos.

Gráfico 7.4. Porcentagem de Diplomados que Gostariam de Haver Dedicado Mais Tempo a Atividades Seletas, Conforme a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: “Diplomados” refere-se aos que se formaram nas instituições de sua primeira opção.

O que se aprendeu?

O ensino de graduação de todas as instituições do universo G&EP tenciona promover uma acumulação de capital intelectual e incentivar o crescimento pessoal. Que aptidões os diplomados julgam mais importantes e até que ponto consideram que seus cursos de graduação os ajudaram a desenvolvê-las? Para obter respostas a essas perguntas, forneceu-se aos respondentes do levantamento do G&EP uma lista de qualificações ou aptidões (incluindo categorias como “capacidade de análise e resolução de problemas”, “capacidade de escrever com clareza”, “capacidade de trabalhar independentemente”, “capacidade de fazer e preservar amizades” e “capacidade de ter boas relações com pessoas de crenças diferentes”). Em seguida, eles foram solicitados, primeiro, a indicar a importância que cada uma tivera em sua vida desde a graduação e, segundo, até que ponto sua experiência durante a graduação os havia ajudado a se desenvolver nessas áreas. As respostas foram classificadas numa escala de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta.

Houve uma concordância substancial entre os diplomados negros e brancos, nas coortes de 1976 e 1989, quanto a quais dessas aptidões se haviam revelado “muito importantes” em sua vida depois da faculdade (Tabela 7.1). As capacidades de análise, de escrever com clareza, de se comunicar bem oralmente, de trabalhar com independência e de se adaptar às mudanças receberam notas especialmente altas por parte de todos os diplomados. Mais de 60% dos respondentes negros e brancos das duas coortes afirmaram que todas elas eram “muito importantes”. Um dos aspectos notáveis dos resultados relatados na Tabela 7.1 é que mais diplomados negros do que brancos julgaram que quase todas essas qualificações/aptidões eram “muitos importantes” em sua vida. Não sabemos ao certo como interpretar esse padrão, mas é possível que ele signifique simplesmente que, depois de refletir sobre sua vida numa sociedade em que a raça continua a ter peso, os diplomados negros tenham-se inclinado mais do que os brancos a achar que precisavam de todas as qualificações que pudessem reunir.

De maior peso para este estudo foram as respostas ao segundo conjunto de perguntas, que procurou determinar em que medida os alunos achavam que sua experiência na graduação havia contribuído para seu desenvolvimento intelectual e pessoal. *Grosso modo*, os diplomados negros deram mais valor a sua experiência na graduação do que seus colegas brancos (Tabela 7.2).¹⁵ Somente na “capacidade de fazer e preservar amizades” e (apenas na coorte de 1989) na “capacidade de relaxar e aproveitar o lazer” foi que os diplomados brancos deram notas mais altas do que os negros à contribuição do curso de graduação. As diferenças nas respostas foram particularmente grandes nas percentagens que afirmaram que o bacharelado havia contribuído “muito” para sua “capacidade de boa comunicação oral”, sua “capacidade de adaptação à mudança” e sua “competitividade”.¹⁶ Entre os integrantes das coortes de 1976 e 1989, os diplomados negros mostraram o dobro da probabilidade dos brancos de enfatizar a contribuição da faculdade para seu desenvolvimento de um “interesse ativo em servir à comunidade”. Esse resultado corrobora nossa conjectura anterior de que as experiências da graduação teriam contribuído para a forte tendência dos matriculandos negros a participar de atividades cívicas depois da universidade.

A “capacidade de liderança” também foi valorizada em grau particularmente elevado pelos diplomados negros de ambas as coortes, e os relatos pessoais deixaram claro que o acesso a essas instituições altamente seletivas haviam-nos ajudado a aprender a funcionar – e a exercer funções de liderança – em contextos multirraciais.

Um diplomado negro da universidade Northwestern que depois se formou em medicina: Fui líder de várias organizações no campus. A maioria delas tinha a ver com o cinema – e agora exerço a medicina, de modo que estava bem longe da minha área. Por eu chefiar uma organização que promovia filmes em todo o campus, tínhamos uma grande organização, que era uma máquina de fazer dinheiro, e era eu quem estava à testa. Acho que desenvolvi minha capacidade de liderança fazendo coisas desse tipo, e isso me ajudou no bacharelado, na faculdade de medicina e depois dela.

TABELA 7.1: Porcentagem de Diplomados que Consideraram Certas Aptidões Seletas "Muito Importantes" em Sua Vida, Conforme a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	% que Julgou "Muito Importante" a Aptidão			
	Coorte de 1976		Coorte de 1989	
	Negros	Branços	Negros	Branços
Aptidões acadêmicas				
Cap. de análise	87	85	83	83
Cap. de boa comunicação oral	79	68	78	69
Cap. de escrever com clareza e eficácia	71	65	68	62
Conhecimento do campo/disciplina particular	46	43	45	43
Qualificações profissionais				
Cap. de trabalhar com independência	74	67	73	68
Cap. de adaptação às mudanças	72	61	70	66
Cap. de liderança	61	47	56	47
Cap. de trabalhar em grupo	56	50	61	58
Relações com pessoas de crenças diferentes	53	45	60	56
Competitividade	25	20	30	22
Aptidões pessoais/sociais				
Cap. de fazer e preservar amizades	41	44	53	57
Valores religiosos	41	21	36	18
Cap. de relaxar e aproveitar o lazer	40	33	47	45
Interesse ativo em servir à comunidade	24	15	29	14

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior

Nota: "Diplomados" refere-se aos que se formaram nas instituições de sua primeira opção.

TABELA 7.2: Porcentagem de Diplomados que Achrom que a Graduação Contribuiu "Muito" para o Desenvolvimento de Aptidões Seletas, Conforme a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	% que acha que a graduação contribuiu "muito"			
	Coorte de 1976		Coorte de 1989	
	Negros	Branços	Negros	Branços
Aptidões acadêmicas				
Cap. de análise	45	41	50	47
Cap. de boa comunicação oral	27	17	33	25
Cap. de escrever com clareza e eficácia	39	33	48	40
Conhecimento do campo/disciplina particular	29	29	41	37
Qualificações profissionais				
Cap. de trabalhar com independência	42	36	42	40
Cap. de adaptação às mudanças	26	17	38	30
Cap. de liderança	19	12	27	23
Cap. de trabalhar em grupo	19	13	28	26
Relações com pessoas de crenças diferentes	28	23	43	42
Competitividade	28	20	29	24
Aptidões pessoais/sociais				
Cap. de fazer e preservar amizades	24	27	37	46
Valores religiosos	8	4	11	7
Cap. de relaxar e aproveitar o lazer	11	12	23	26
Interesse ativo em servir à comunidade	10	4	24	13

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior

Nota: "Diplomados" refere-se aos que se formaram nas instituições de sua primeira opção.

Há uma congruência notável entre a classificação das aptidões que os diplomados hoje consideram mais importantes e a classificação das aptidões que a graduação os ajudou a desenvolver mais plenamente. Em geral, esses diplomados parecem haver extraído da faculdade coisas que agora consideram sumamente importantes em sua vida.

Um negro da coorte de ingresso de 1989 em Yale, que agora trabalha como agenciador de talentos: Lembro-me de uma cadeira de crítica literária em que uma das coisas mais importantes que fazíamos era examinar parágrafos e capítulos como condensação de um texto inteiro:

de que modo tal frase ou tal parágrafo representam a obra toda? E isso é algo que tenho feito ao examinar roteiros aqui em Hollywood. É uma boa maneira de entrar nos roteiros, mas também constatei que fazê-lo distingue-me de outras pessoas, que falam de generalidades e não de aspectos específicos. Quem havia de dizer que aquilo viria a desempenhar um papel na minha carreira? Mas tem desempenhado.

Um diplomado negro da Universidade da Pensilvânia falou da perseverança, aprendida no estudo da matemática: Em geral, as pessoas diziam que eu não conseguiria. Eu tivera dificuldades com a matemática, embora quisesse ser engenheiro. E não foi por ser nenhum tipo de gênio da matemática que consegui. Consegui, basicamente, por dizer que não ia fracassar. E continuei insistindo. Quando entrei na primeira aula de engenharia, o professor perguntou quantos de nós – e havia centenas de nós na turma – não havíamos estudado cálculo diferencial e integral. Eu e talvez umas outras doze pessoas levantamos as mãos. Foi muito intimidante, para dizer o mínimo. Mas não me impediu de tentar. (...) Eu simplesmente sempre escolhia a matemática. Eram necessários três anos, e acabei cursando três e meio ou quatro. O que mais aprendi foi a perseverança. Grudar num problema até resolvê-lo – isso é praticamente a coisa mais importante que qualquer engenheiro pode aprender.

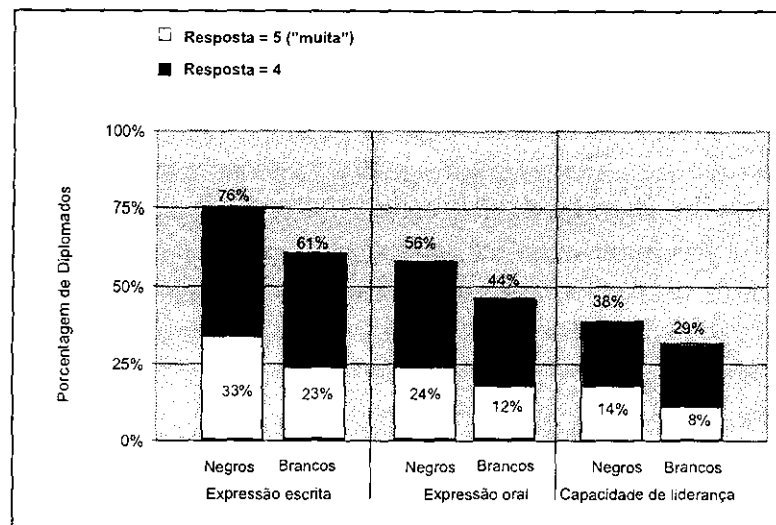
Os resultados que obtivemos adquirem um significado ainda maior quando considerados no contexto de como esses diplomados do universo G&EP se avaliaram antes de ingressar na graduação como calouros. Graças à cooperação da Diretoria de Exames de Admissão Universitários e do Serviço de Testes Educacionais (STE), pudemos recuar no tempo e examinar as notas que os diplomados do G&EP da coorte de 1976 se atribuíram, em algumas categorias acadêmicas e não acadêmicas, na época em que fizeram o Teste de Aptidão Escolástica [SAT], em 1975 ou 1976.¹⁷ Como não é de admirar, verificamos que, como grupo, os diplomados do G&EP tenderam muito mais do que todos os que se submeteram ao SAT a classificar suas aptidões no 1% ou nos 10% superiores de seu grupo etário. Também constatamos que os diplomados negros das escolas do grupo G&EP atribuíram-se notas mais altas, praticamente

em todas as categorias, do que a totalidade dos submetidos ao teste (Apêndice D, Tabela D.7.10),¹⁸ porém mostraram-se menos inclinados do que seus colegas brancos a se classificarem no topo dessas escalas.

O Questionário Descritivo Estudantil da Diretoria de Exames de Admissão Universitários incluiu perguntas sobre três aptidões importantes – expressão escrita, expressão oral e capacidade de liderança – que também fizeram parte do levantamento do G&EP. Essa ligação permitiu-nos indagar se os estudantes que haviam ingressado na faculdade, julgando não estar no topo de seu grupo de pares nessas áreas fundamentais, achavam agora, olhando para trás, que a graduação havia contribuído para seu crescimento nelas. Assim, separamos os estudantes em dois grupos: os que achavam, ao se submeterem ao SAT, que já estavam nos 10% superiores de cada uma dessas categorias, e todos os demais. Consideramos que o segundo grupo, visto coletivamente, teria expressado, de fato, a idéia de que havia uma certa “margem para aprimoramento” em sua escrita, sua fala e sua capacidade de liderança. Cerca de 50% dos diplomados negros e 45% dos diplomados brancos encontravam-se na categoria “Abaixo dos 10% superiores (margem para aprimoramento)” ao concluírem o levantamento pré-universitário.¹⁹

Entre os estudantes negros que se classificaram como tendo margem para aprimoramento na expressão escrita, 33% acharam que a graduação contribuiu “muito” nesse aspecto, comparados a 23% de seus colegas brancos. Ao somarmos o nível seguinte de respostas (incluindo também os que avaliaram a contribuição da faculdade com a nota 4, numa escala de 1 a 5), a defasagem entre estudantes negros e brancos ampliou-se: 76% dos diplomados negros, comparados a 61% dos brancos. Houve defasagens similares com respeito às outras duas categorias de aptidões comuns às duas pesquisas – a comunicação oral e a capacidade de liderança (Gráfico 7.5).

Gráfico 7.5. Porcentagem de Diplomados com Baixa Auto-avaliação que se Beneficiaram do Curso de Graduação em Áreas Seletas, de acordo com Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Diretoria de Exames de Admissão Universitários.

Notas: Os diplomados com "baixa auto-avaliação" numa área seleta são os que classificaram sua capacidade abaixo dos 10% superiores de seus pares, num questionário pré-universitário administrado pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários. "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na instituição de sua primeira opção.

É uma verdade indubitável que os diplomados – negros e brancos – que ingressaram na graduação com aptidões bem desenvolvidas ganharam mais força nas áreas em que já se destacavam. Os que se classificaram nos 10% superiores, ao entrar na faculdade, relataram ganhos ainda maiores que os dos que se haviam atribuído notas mais baixas (com os integrantes negros desse grupo superior tendendo ainda mais do que os brancos a considerar que a graduação fez muita diferença). Não há como deixar de defender a promoção dos talentos já identificados. Mas, de certa maneira, impõem-se de modo ainda mais convincente as provas do progresso obtido pelos que ingressaram na graduação com um nível mais baixo de autoconfiança – cômicos de seus limites e sem a convicção de já

estarem no 1% ou nos 10% superiores de seu grupo etário. Os estudantes negros que achavam ter margem para aprimoramento tenderam muito mais do que os alunos brancos a atribuir um valor elevado à contribuição da faculdade.

Os vinte anos decorridos entre a época em que entraram na graduação e a ocasião da pesquisa do G&EP introduziram muitas mudanças, com certeza, na vida dos integrantes da coorte de 1976, mudanças estas que afetaram sua auto-imagem e deram novas cores a suas lembranças da faculdade. Não obstante, os dados pré-universitários do STE corroboram a interpretação de que mais diplomados negros do que brancos concluíram – de algum modo, em algum momento – que a faculdade os ajudou a desenvolver aptidões de importância crucial. Como julgar o valor de uma capacidade maior de exercer a liderança, ou de um grau maior de confiança ao fazer um discurso ou expor idéias numa reunião? Ninguém pode dar respostas exatas a essas perguntas. Mas o que se pode dizer, com base nesses dados, é que um número substancial de diplomados do grupo G&EP – e, dentre estes, um número relativamente maior de negros que de brancos – achou que a faculdade fez diferença.

Este foi o capítulo de nosso estudo em que os ex-alunos falaram por si. Em virtude das dúvidas expressas por algumas pessoas sobre a conveniência de matricular alunos negros no meio competitivo dos cursos seletivos de graduação, o que mais impressiona, nessas avaliações retrospectivas, é o alto grau de satisfação com a faculdade transmitido por esses ex-alunos. Eles se mostraram muito mais positivos a respeito de suas experiências educacionais do que de sua vida de modo geral.

Claramente, os matriculandos (e diplomados) negros das instituições mais seletivas – mesmo que, em certas ocasiões, tenham-se sentido academicamente pressionados – não deixaram que esses desafios os derrotassem. Já é hora, portanto, de se abandonar a idéia de

que os encarregados bem-intencionados da admissão às faculdades e universidades sacrificaram, de algum modo, os interesses dos estudantes negros que admitiram. Não é essa a conclusão sugerida pela mensuração dos índices de diplomação, dos graus universitários avançados ou dos ganhos posteriores, e por certo não é essa a visão da vasta maioria dos alunos negros que foram admitidos. Há e sempre haverá estudantes isolados, negros e brancos, que se sentem despreparados para a faculdade e aquém de seus novos meios acadêmicos, mas não se deve permitir que os relatos isolados de frustrações e decepções substituam o peso esmagador das provas baseadas nas experiências positivas de tantos matriculandos do universo G&EP.

Ao mesmo tempo, constatamos – e esse é um dado tranquilizador para aqueles que se dedicam ao ensino e dão notas a trabalhos – que o desempenho acadêmico é importante para todos os estudantes, sobretudo os negros. Como não é de surpreender, os alunos tendem a se mostrar mais satisfeitos com a qualidade de sua experiência acadêmica de graduação nos casos em que ficaram acima do terço inferior da turma – e os alunos classificados no terço superior mostraram-se os mais satisfeitos de todos. Essa constatação aplica-se a todos os estudantes, independentemente da raça. E deve lembrar a todos os que estão envolvidos no ensino e na orientação acadêmica que é preciso dedicar esforços ainda maiores ao incentivo de todos os estudantes, sejam quais forem seus antecedentes ou sua situação, para que eles tirem pleno proveito de suas oportunidades educacionais.

Por último, é especialmente animador saber, pelos dados apresentados na última parte deste capítulo, que os estudantes negros com necessidades educacionais específicas acreditam haver-se beneficiado, no mínimo tanto quanto seus colegas brancos, e provavelmente mais, do que essas instituições procuram oferecer a seus alunos. Sem dúvida, é impossível medir o “valor agregado” de maneira precisa, mas as respostas dos diplomados negros das instituições do universo G&EP por certo nos estimulam a pensar que eles obtiveram

lucros substanciais do tempo que passaram em faculdades e universidades seletivas.

Notas

1. D'Souza, 1991, p. 40, 43.
2. Na maioria dos casos, é difícil identificar com precisão as razões que levaram os estudantes a deixar as escolas de primeira opção. Como foi assinalado no Capítulo 3, nossas próprias tentativas de determinar quantos matriculandos deixaram de cumprir os requisitos dos cursos, ou foram solicitados a deixar a escola originária por razões disciplinares, não tiveram muito sucesso.
3. Essa abordagem tem, entre outras, a vantagem de nos permitir comparar as respostas dadas por estudantes que se formaram em áreas diferentes, obtiveram notas diferentes e freqüentaram por tempo suficiente as escolas que foram solicitados a avaliar para estar em condições de tecer comentários sobre as relações com seus mentores, a quantidade de tempo dedicada aos estudos e outras questões de interesse. Faltam-nos algumas informações fundamentais sobre os que abandonaram os estudos. Não obstante, quisemos iniciar esta análise sendo tão inclusivos quanto possível e indagando sobre as opiniões dos que se transferiram ou deixaram por completo a faculdade, bem como as opiniões dos que concluíram seu ciclo de estudos. Na população estudantil do G&EP, os diplomados são, é claro, o grupo dominante em números relativos, e, como vimos, há uma diferença global surpreendentemente pequena no grau de satisfação manifesto pelos diplomados e pelo total de matriculandos: a porcentagem global dos muito satisfeitos sobe cerca de 5-6 pontos percentuais, passando de cerca de 62% para 67%, ao considerarmos apenas os diplomados.
4. Em ambos os conjuntos de regressões, os coeficientes da variável dos negros foram inferiores ao erro padrão (Apêndice D, Tabelas D.7.2 e D.7.3). Nas regressões do modelo 5, incluímos os graus universitários avançados; incluímos também o setor empregatício e a renda familiar como variáveis de controle na coorte de 1976, mas não na de 1989. A razão para incluir essas medidas posteriores à graduação é que a maneira como os indivíduos se sentem a respeito de suas experiências no bacharelado pode ser afetada por eles acharem que a faculdade os ajudou ou não a conquistarem graus universitários avançados, trabalharem no setor de sua escolha, ou estarem bem em termos financeiros. Em qualquer desses casos, os resultados foram essencialmente idênticos, com ou sem essas variáveis de controle.
5. Ver Apêndice D, Tabelas D.6.8 e D.7.4.
6. Observamos também que os graduados negros tenderam mais a se dizer “muito satisfeitos” com sua formação no bacharelado quando haviam freqüentado uma

escola do G&EP que era altamente seletiva ou relativamente pequena. Existem exceções a essa generalização, mas elas não são muitas. Há oito faculdades e universidades, no universo G&EP, nas quais a porcentagem de alunos negros da coorte de 1976 que se classificaram como "muito satisfeitos" ficou, pelo menos, 5 pontos percentuais *acima* da porcentagem comparável entre os formandos brancos: dentre essas escolas, seis são faculdades de humanidades e ciências humanas e duas são universidades particulares. Nas universidades e faculdades mais seletivas, são os *homens* negros que se mostram mais satisfeitos. É possível que as instituições com grandes corpos discentes tenham parecido mais impessoais, e que esse atributo tenha sido especialmente problemático para alguns estudantes vindos das minorias. Os resultados das regressões logísticas corroboram essa interpretação. Quando acrescentamos variáveis referentes ao tamanho da escola, encontramos correlações negativas entre elas e o grau de satisfação.

7. A única "oscilação" ocorreu entre os diplomados negros da coorte de 1976 situados no terço superior das turmas; esses alunos mostraram-se menos satisfeitos que os diplomados negros de sua coorte situados no terço médio, mas essa aparente anomalia desapareceu na coorte de 1989, na qual a mesma relação sistemática entre as notas e a satisfação com a faculdade se manteve em todos os intervalos de notas, tanto entre os estudantes negros quanto entre os brancos.
8. Devemos ter cuidado, entretanto, para não exagerar a magnitude desse efeito: 91% de todos os diplomados negros da coorte de 1976, havendo concluído o curso no terço inferior das turmas, disseram-se "muito satisfeitos" ou "razoavelmente satisfeitos" com sua educação no bacharelado, em comparação com 90% do total de formandos brancos do terço inferior das turmas. As porcentagens correspondentes na coorte de 1989 foram ainda mais altas: 93% dos diplomados negros vindos do terço inferior das turmas e 90% dos brancos em posição equiparável (ver Gráfico 7.3).
9. O enunciado exato da pergunta foi: "Quando você estava cursando a graduação, houve alguém ligado a sua escola, sem considerar os outros alunos, que tenha manifestado um interesse especial por você ou seu trabalho, isto é, houve alguém a quem pudesse recorrer em busca de orientação, ou de apoio ou incentivo em termos gerais?" Ver no Apêndice D, Tabela D.7.6, um resumo das respostas a essa pergunta, bem como à pergunta consecutiva sobre os tipos de indivíduos que prestavam essa assistência. A diferença das porcentagens globais entre diplomados negros e brancos foi estatisticamente significativa num nível de confiança de 1%.
10. Lowe (a ser publicado). Existe um número relativamente maior de reitores e outros administradores negros do que de professores negros, o que também poderia constituir parte da explicação da disparidade entre brancos e negros quanto às porcentagens de mentores. Alguns reitores negros, é claro, foram recrutados precisamente em decorrência da relativa falta de professores negros

e da desejabilidade de contar com alguns adultos negros na comunidade acadêmica.

11. A principal diferença entre as coortes de 1976 e 1989 no tocante aos tipos de mentores é que, aparentemente, o número relativo de mentores do corpo docente declinou para os diplomados brancos (Apêndice D, Tabela D.7.6).
12. Um integrante da coorte de 1976 numa das faculdades comentou, numa entrevista: "Olhando para trás, eu diria que, se tivesse que fazer tudo de novo, não sei se entraria numa faculdade de artes liberais. Do jeito que está o mercado, hoje em dia, é realmente preciso ter qualificações. Vejo pessoas que se formaram em computação e que, financeiramente, estão em situação muito melhor do que a minha. Se eu mandasse minha filha [para a mesma escola], gostaria que ela fizesse alguma coisa para a qual houvesse muito mercado - nas áreas de ciências, saúde, campos em que há bons empregos. Hoje em dia, a coisa está muito difícil, não existe mais segurança no emprego. Um dia você está empregado, no dia seguinte lhe dizem que a companhia está enxugando o quadro de pessoal."
13. A diferença nas respostas à combinação das perguntas referentes à satisfação e à escolha da faculdade/universidade evidenciou-se, principalmente, entre os diplomados brancos das universidades públicas. É provável que isso reflita a menor probabilidade de os matriculandos brancos, comparados aos negros, habilitarem-se à ajuda financeira nas dispendiosas instituições privadas (por terem, em geral, níveis mais altos de renda familiar) e, por conseguinte, tenderem mais a ter que pagar a anuidade plena dessas escolas, ou um valor próximo. Ao responderem à pergunta sobre "escolher de novo a mesma instituição", é bem possível que os respondentes tenham dado certo peso aos níveis das anuidades, ao passo que tenderiam menos a fazê-lo na resposta à pergunta relativa à "satisfação".
14. Os integrantes da coorte de 1989 expressaram essencialmente o mesmo conjunto de idéias: uma fração ainda maior de diplomados negros gostaria de haver estudado mais (65%). Ver Gráfico 7.4.
15. Essas avaliações variaram conforme o tipo de escola, mas as diferenças entre negros e brancos foram bastante sistemáticas em cada categoria. Em geral, as instituições mais seletivas e as faculdades de humanidades e ciências sociais receberam as notas mais altas - particularmente em termos de sua contribuição para a capacidade de análise, de escrever bem e de trabalhar com independência.
16. Essas respostas positivas não se restringiram aos diplomados. Os matriculandos negros que não chegaram a receber o grau de bacharel informaram, sistematicamente, que suas faculdades haviam contribuído mais, em quase todas essas dimensões, do que disseram os alunos brancos que não concluíram o bacharelado.
17. Todos os alunos que pretendiam submeter-se ao teste preenchiam um Questionário Descritivo Estudantil antes de fazerem o SAT. Esses questionários colhi-

as informações sobre a história pregressa, os interesses, as aspirações e as auto-avaliações dos estudantes (ver Apêndice A e Apêndice D, Tabela D.7.10). Trabalhando com a Diretoria de Exames e o STE, pudemos vincular os dados colhidos pelo STE com nosso banco de dados. Por sorte, algumas das categorias do STE – clareza na escrita, expressão oral e capacidade de liderança – correspondiam quase perfeitamente a nossas categorias.

18. Há duas categorias que constituem exceções a esta generalização: de modo geral, os aspirantes ao teste atribuíram-se uma nota média ligeiramente mais alta em “aptidão mecânica” e “aptidão artística” que a dos diplomados do G&EP. Também se pode assinalar que, em três categorias – “conviver bem com os outros”, “capacidade de ação” e “capacidade de liderança” –, os diplomados negros do G&EP, ao ingressarem na faculdade em 1976, atribuíram-se notas mais altas do que seus colegas brancos.
19. Essas percentagens variaram conforme a categoria da aptidão, mas não muito. As percentagens do que se avaliaram “abaixo dos 10% superiores”, por categoria, foram: em expressão escrita, 49% dos diplomados negros e 44% dos diplomados brancos; em expressão oral, 52% dos negros e 51% dos brancos; em capacidade de liderança, 43% dos negros e 43% dos brancos.

Capítulo 8

Diversidade: percepções e realidades

Ao refletir sobre sua época em Harvard na década de 1850, Henry Adams¹ escreveu que “a sorte insistiu em ampliar a educação [de Adams], jogando um trio de virginianos” numa turma predominantemente composta de alunos da Nova Inglaterra. Como lembrou Adams, ele e os virginianos (um dos quais era “Roony” Lee, filho de Robert E. Lee²)

sabiam muito bem como era estreita a margem de amizade que os separava, em 1856, da inimizade mortal. (...) Pela primeira vez, a educação de Adams o pôs em contato com novos tipos e lhe ensinou seus valores. Ele viu o tipo da Nova Inglaterra medir-se com um outro e foi parte desse processo.¹

Depois de citar essa passagem, o reitor de Harvard, Neil Rudenstine, observou que essa experiência particular de educação talvez não tivesse sido um perfeito sucesso, uma vez que “nem Adams nem Lee conseguiram superar o abismo que os separava. (...) Ambos [foram] cercados por diferenças de herança, história, temperamento e cultura que, no final, foram vastas demais para suplantar”. Ainda assim, Adams ao menos reconheceu suas próprias limitações, ao concluir que estava “pouco mais apto do que os virginianos a lidar com a América do futuro”. De qualquer modo, como enfatizou Rudenstine, essa

lição de educação (...) produziu uma consciência do que, em circunstâncias diferentes, talvez se houvesse mostrado possível. Também alterou a consciência de Adams e o obrigou a enfrentar e avaliar um tipo de pessoa que nunca havia conhecido. Impeliu-o a tirar novas conclusões a respeito de si mesmo e de suas limitações e levou até a uma certa compreensão (vastamente supersimplificada) dos sulistas representativos e do sul. A sorte “ampliou” sua educação, quase que a despeito dele mesmo.²

Isso nos lembra que o conceito de diversidade está longe de ser novo no ensino superior norte-americano. Durante mais de 150 anos, os educadores frisaram seu valor educacional. Originalmente, pensava-se na diversidade sobretudo em termos de diferenças de idéias ou pontos de vista, mas estas raramente eram vistas como abstrações incorpóreas. A associação direta com indivíduos dessemelhantes era considerada essencial à aprendizagem. Posteriormente, as dimensões da diversidade se ampliaram, passando a incluir a geografia, a religião, o país natal, a criação, a riqueza, o gênero e a raça.

São abundantes as afirmações eloqüentes que atestam o valor educacional da diversidade, assim como os relatos anedóticos de seus efeitos na visão de mundo e até na vida de numerosos indivíduos. É mais difícil encontrar provas sistemáticas de seus efeitos, em parte porque a definição, a mensuração e a análise são muito difíceis nessa área. De modo algum resolvemos os problemas de explicar precisamente como, em que circunstâncias e até que ponto a diversidade nos campus enriqueceu o ensino. Alguns processos circulares evidenciam-se por toda parte e separar causa e efeito é extremamente difícil: os estudantes mais predispostos a se beneficiar da diversidade são os que mais tendem a relatar seus efeitos benéficos, e é bem possível que as atitudes positivas para com ela alterem as percepções do que se ganhou com a experiência universitária. Não obstante, os levantamentos do universo da Graduação e Experiência Posterior permitem uma análise quantitativa mais cuidadosa do que antes fora possível sobre (1) a importância atribuída às relações raciais pelos que freqüentaram faculdades e universidades academicamente seletivas, (2) suas percepções da contribuição trazida por seus estudos de graduação para essa área, (3) a extensão relatada das interações entre indivíduos de raças, crenças e situações diferentes, e (4) a visão dos matriculandos sobre os esforços que as instituições do G&EP têm feito para educar uma população diversificada de alunos.

Embora neste livro estejamos primordialmente interessados na diversidade racial, vale a pena repetir que a diversidade se estende

muito além da raça e abrange diferenças de história pregressa, *status* sócio-econômico, país ou região de nascimento, pontos de vista e religião.³ Concentramo-nos na diversidade racial por ser esse o tema deste estudo e porque os esforços das faculdades e universidades para chegar a essa diversidade têm-se mostrado altamente contróvertidos. Outros tipos de diversidade – como provir de um meio rural ou ser de uma região distante do país – raramente são questionados como considerações apropriadas no processo de admissão. Naturalmente, seria uma supersimplificação presumir que todos os africano-americanos, assim como todos os naturais do meio-oeste ou todos os luteranos, representam algo que se assemelhe a um único ponto de vista. O âmbito de nosso estudo, entretanto, é por demais geral para permitir que investiguemos esses níveis mais refinados de diversidade.

“Trabalhar” e “conviver bem” com pessoas de raças e culturas diferentes

Iniciamos nossa exploração desse tema complexo examinando, em primeiro lugar, de que modo os matriculandos do universo G&EP avaliaram a importância que teve em sua vida a possibilidade de se relacionarem bem com indivíduos de raças e culturas diferentes. Em seguida, examinamos sua avaliação da contribuição feita por suas faculdades e universidades nesse aspecto.

Importância na vida

Se as pessoas dessem pouca importância à capacidade de “trabalhar de modo eficiente” e “entender-se bem” com pessoas de raças e culturas diferentes, talvez não importasse muito saber se as faculdades ajudam os indivíduos a desenvolver essa capacidade. Na verdade, porém, quase metade dos respondentes de 1976 do levantamento G&EP (44%) disse que a capacidade de “conviver bem” era “muito importante” (empregou-se uma escala de avaliação de cinco pontos, na qual 1 representava “sem nenhuma importância” e 5 representava

“muito importante”). Mais de 3/4 dos respondentes (77%) atribuíram uma das duas notas mais altas (4 ou 5) à capacidade de trabalhar eficazmente e relacionar-se com outras pessoas por meio dos divisores raciais ou culturais. Quase ninguém disse (ou, como talvez sugerissem os cínicos, admitiu acreditar) que essa fosse uma capacidade “sem nenhuma importância”.⁴

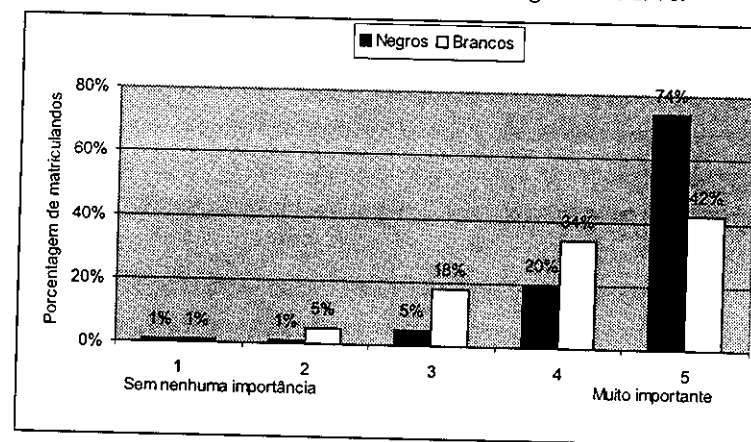
A importância da capacidade de funcionar bem através das fronteiras raciais, por maior que seja para os matriculandos brancos do universo G&EP, é ainda maior para os matriculandos negros (Gráfico 8.1). Um total de 74% destes avaliou como “muito importante” a capacidade de “trabalhar eficazmente” e “conviver bem” com pessoas de raças/culturas diferentes; 94% deles atribuíram uma das duas notas mais altas a essa capacidade. Para apreender o significado pleno que os respondentes negros deram à capacidade de trabalhar e interagir através dos divisores raciais e culturais, é instrutivo comparar a ênfase que brancos e negros depositaram em dois tipos correlatos mas diferentes de “diversidade” – um deles, discutido acima, baseado nas diferenças de raça/cultura, e outro associado às diferenças de crenças. Quando solicitados a aquilatar a importância da “capacidade de manter boas relações com pessoas que tenham crenças diferentes”, 45% dos brancos e 52% dos negros assinalaram “muito importante”. Quando indagados sobre “a capacidade de conviver bem com pessoas de raças diferentes”, 42% dos brancos e 74% dos negros assinalaram “muito importante”. Como explica Anthony Appiah, a raça é muito mais central na vida dos norte-americanos negros do que na dos brancos.⁵

As grandes diferenças entre as raças não chegam a surpreender. Em razão de seu *status* minoritário, é fatal que seja muito mais difícil para os norte-americanos negros, ao menos para os que se vêem como desejosos de ascensão social, imaginar-se “bem-sucedidos” na vida, se forem incapazes de trabalhar eficazmente com integrantes da maioria branca. Eles não têm alternativa senão levar a sério a importância do “bom convívio”. Por essa simples razão, é bem pos-

sível que o valor educacional de aprender a lidar com a diversidade seja ainda maior para os estudantes negros do que para os brancos – apesar de grande parte da discussão sobre a diversidade concentrar-se nas maneiras pelas quais os alunos brancos supostamente aprendem com seus colegas negros. A afirmação clássica dessa postura foi fornecida por Sir Arthur Lewis, um economista agraciado com o Prêmio Nobel, num artigo de 1969:

Os negros da América são, inevitável e perpetuamente, uma minoria. Isso significa que, em todas as posições administrativas e de liderança, seremos numericamente sobrepassados pelos brancos e teremos que competir com eles não nos nossos termos, mas nos seus. A única maneira de vencer esse jogo é conhecê-los tão minuciosamente, que sejamos capazes de ultrapassá-los. Para nós, voltar as costas a essa oportunidade, insistindo em nos relacionarmos apenas com outros estudantes negros na vida universitária, é uma insensatez do mais alto grau.⁶

Gráfico 8.1. Percepção da Importância que Tem na Vida a “Capacidade de Trabalhar Eficazmente e Conviver Bem com Pessoas de Raças e Culturas Diferentes”, de acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

A pergunta seguinte é se há indícios de alguma mudança, ao longo do tempo, na importância atribuída ao “conviver bem”. Embora a metodologia esteja longe de ser perfeita, podemos comparar as res-

postas dadas pelos matriculandos (brancos e negros) de 1976 com as fornecidas à mesma pergunta pelos matriculandos do G&EP da coorte de ingresso de 1989.⁷ Há diferenças pronunciadas. Tanto os integrantes brancos quanto negros da coorte mais recente mostraram-se mais inclinados do que seus predecessores a considerar “muito importante” na vida o bom convívio com indivíduos de outras raças e culturas. Entre os matriculandos brancos, a porcentagem que assinalou “muito importante” elevou-se de 42% para 55%, ao passarmos da coorte de 1976 para a de 1989; entre os matriculandos negros, essa mesma porcentagem subiu de 74% para 76%.

Ao decidir que significado atribuir a essa aparente mudança de atitude de uma geração universitária para outra, devemos perguntar se um número maior de respondentes de 1989 inclinou-se a classificar de “muito importantes” *todos* os tipos de aptidão. Estaremos observando apenas uma espécie de “inflação das notas”, na qual os diplomados mais recentes tenderiam a ser mais positivos em todas as suas avaliações? Não parece ser o caso. Por exemplo, as classificações dadas pelas duas coortes à importância de várias aptidões acadêmicas foram quase exatamente as mesmas, enquanto os valores religiosos foram considerados *menos* importantes pelos matriculandos de 1989 que pelos de 1976 (ver Tabela 8.1). Em suma, embora parte dessas diferenças possa relacionar-se com a idade, a maior importância atribuída à compreensão racial parece ser significativa em si mesma.

Particularmente digna de nota é a importância relativa atribuída pelos matriculandos de 1976 e 1989 às duas dimensões distintas de diversidade já distinguidas: conviver com pessoas de diferentes raças/culturas e manter uma boa relação com indivíduos que tenham crenças diferentes (as duas fileiras sombreadas da Tabela 8.1).⁸ Embora os negros de ambas as coortes tenham atribuído ainda mais importância do que os brancos ao bom relacionamento com indivíduos de raças diferentes, a defasagem entre negros e brancos nas avaliações foi modestamente menor entre os matriculandos de 1989 que entre os de 1976. Parece ter havido ainda mais mudança de visão entre os brancos

do que entre os negros no que concerne à raça, mas não no que diz respeito às crenças.

Além disso, na população branca, houve um aumento particularmente grande da importância atribuída às relações raciais entre os indivíduos ocupantes de posições de liderança em organizações cívicas. Do número expressivo de integrantes brancos da coorte de 1989 que informaram já estar exercendo alguma função de liderança cívica, 59% afirmaram que conviver bem com indivíduos de raças e culturas diferentes era “muito importante”, comparados a apenas 43% dos líderes cívicos brancos da coorte de 1976. Não surpreende que os mais atuantes nesta ou naquela esfera pública tenham-se sensibilizado cada vez mais para a necessidade de manter boas relações com indivíduos de outras raças e culturas.

Conquanto seja impossível ter certeza do que está por trás dessas mudanças, talvez elas reflitam alterações de peso nas realidades com que todos se confrontam nos Estados Unidos. A maior importância atribuída à capacidade de trabalhar e conviver bem com pessoas de diferentes grupos raciais e culturais faz muito sentido, à luz de algumas tendências demográficas conhecidas: o país em que viverão e trabalharão os matriculandos da coorte de 1989 terá uma composição racial mais diversificada do que o país encontrado pelas coortes anteriores. À medida que a população do país vai-se tornando cada vez mais diversificada em termos raciais e que os norte-americanos brancos vêem corroer-se seu *status* de maioria dominante, a necessidade de trabalhar de maneira eficiente com indivíduos de outras raças se tornará uma realidade mais e mais inescapável para os integrantes de *todos* os grupos raciais. No mundo dos negócios e das profissões liberais e em boa parte da vida cívica e pública, os enclaves brancos serão cada vez mais difíceis de imaginar.

A contribuição do curso universitário

Que diferença fez a faculdade no desenvolvimento da capacidade de trabalhar e conviver bem com pessoas de raças e culturas diferen-

tes? Essa pergunta correlata é, para dizer o mínimo, ainda mais pertinente ao debate sobre o papel a ser desempenhado pela raça no processo de admissão.

Quase metade dos respondentes brancos da coorte do G&EP de 1976 disse acreditar que sua experiência no curso de graduação teve um valor considerável nesse aspecto: 46% lhe atribuíram nota 4 ou 5, numa escala de cinco pontos (na qual 5 correspondia a "muito"), e 18% disseram que ela ajudou "muito". Uma porcentagem expressivamente maior de matriculandos negros considerou que a faculdade os havia ajudado a desenvolver essas aptidões de "bom convívio" (57% deram nota 4 ou 5 a sua experiência na graduação e 30% lhe deram a nota mais alta).

Tabela 8.1: Porcentagem de Matriculandos que Consideraram Certas Aptidões Seletas "Muito Importantes" em sua Vida, de Acordo com a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Negros			Branco		
	1976	1989	Dif.	1976	1989	Dif.
Aptidões acadêmicas						
Cap. de boa comunicação oral	77	78	1	67	69	2
Conhec. de um campo/disciplina particular	45	44	-1	43	43	0
Cap. de análise e resolução de problemas	85	82	-3	84	82	-2
Cap. de escrever com clareza e eficácia	70	68	-2	64	62	-2
Aptidões profissionais						
Cap. de trabalhar com eficiência e conviver bem com pessoas de raças/culturas difer.	74	76	2	42	55	13
Cap. de manter um bom relacionamento com pessoas de crenças diferentes	52	60	8	45	56	11
Cap. de trabalhar cooperativamente	57	62	5	50	58	8
Cap. de adaptação às mudanças	71	71	0	62	66	4
Competitividade	24	30	6	19	22	3
Cap. de trabalhar com independência	72	72	0	67	68	1

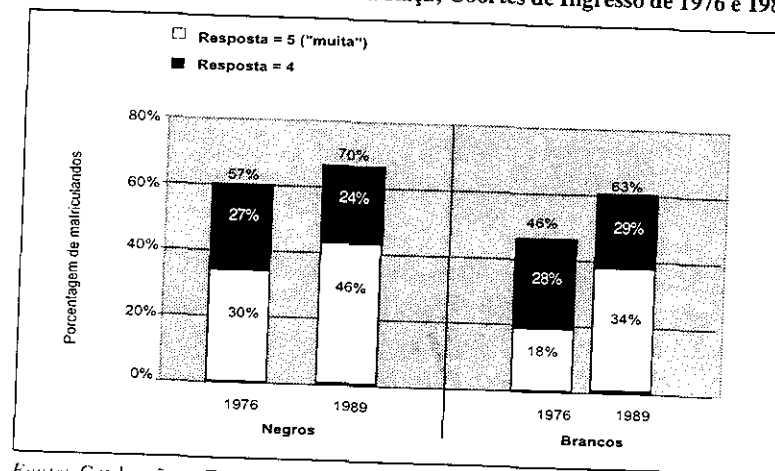
Cap. de liderança	60	56	-4	47	47	0
Aptidões pessoais/sociais						
Cap. de fazer e preservar amizades	39	52	13	44	57	13
Cap. de relaxar e aproveitar o lazer	39	46	7	33	44	11
Interesse ativo em serviços comunitários	25	29	4	15	14	-1
Valores religiosos	42	36	-6	22	18	-4

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Os respondentes foram solicitados a avaliar a importância de aptidões seletas numa escala de 1 ("sem nenhuma importância") a 5 ("muito importante").

Essas porcentagens tiveram um aumento substancial entre a coorte de 1976 e a de 1989 (Gráfico 8.2). A porcentagem de matriculandos brancos que disse que a universidade contribuiu "muito" foi quase duas vezes maior na coorte de 1989 do que na de 1976 (34% versus 18%), e a porcentagem de matriculandos negros que atribuiu a pontuação máxima à contribuição universitária nesse campo também teve um aumento acentuado (de 30% para 46%).

Gráfico 8.2. Percepção da Contribuição da Vida Universitária para a "Capacidade de Trabalhar Eficazmente e Conviver Bem com Pessoas de Raças e Culturas Diferentes", de Acordo com a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Os respondentes foram solicitados a classificar a contribuição de sua experiência no curso de graduação numa escala de 1 ("nenhuma") a 5 ("muito grande").

Sem dúvida, parte desses aumentos relatados pode simplesmente dever-se ao fato de os matriculandos de 1989 estarem temporalmente mais próximos de sua época de graduação que os de 1976. É inevitável que as experiências universitárias tenham maior peso na vida dos matriculandos mais recentes, que também tiveram menos oportunidade de aprender algumas dessas mesmas aptidões através das experiências no trabalho e da participação cívica. Assim, parece ter havido um aumento de cerca de 10 pontos percentuais na frequência com que os respondentes atribuíram a classificação máxima a outras aptidões. (Por exemplo, a porcentagem que disse que a graduação contribuiu “muito” para o desenvolvimento da capacidade de análise subiu de 38% dos matriculandos brancos de 1976 para 45% dos matriculandos brancos de 1989 [Tabela 8.2].) Mas os aumentos entre a coorte de 1976 e a de 1989, nas porcentagens de respondentes que atribuíram nota máxima à capacidade de “conviver bem com pessoas de raças e culturas diferentes”, foram *muito* maiores, tanto em termos absolutos quanto relativos: 16 pontos percentuais, no caso de matriculandos brancos e negros. Houve também aumentos nitidamente acima da média na frequência com que os respondentes negros e brancos deram muito crédito ao curso de graduação por tê-los ajudado a desenvolver boas relações com pessoas de crenças diferentes – a segunda dimensão da diversidade (ver as duas fileiras sombreadas da Tabela 8.2).

Concluimos que ocorreu uma verdadeira mudança nas experiências reais entre os anos em que os matriculandos de 1976 frequentaram as escolas do G&EP e os anos em que os de 1989 cursaram essas mesmas instituições. Os estudantes de 1989 talvez tenham tido mais consciência do que seus predecessores da importância de aprender a “conviver” (como foi sugerido por suas respostas à pergunta sobre a importância disso na vida) e, por conseguinte, talvez tenham tirado mais proveito das oportunidades que sua experiência universitária lhes ofereceu nesse aspecto. Ao mesmo tempo, é possível que as faculdades e universidades tenham-se tornado mais capazes de

criar um ambiente em que os alunos possam aprender com colegas diferentes deles mesmos. Na época em que as instituições começaram a matricular um número muito maior de estudantes vindos das minorias, houve casos em que elas presumiram que o tipo certo de interações e experiências educacionais ocorreria mais ou menos automaticamente. Mais tarde, os dirigentes universitários aprenderam que criar um ambiente produtivo de aprendizagem exigia muita reflexão. Os que trabalharam pela melhoria da qualidade da experiência educacional da graduação devem sentir-se estimulados pela comprovação de que houve um progresso.

Está fora do âmbito deste estudo examinar quais foram as abordagens institucionais de maior ou menor eficácia na conquista dos benefícios educacionais da diversidade. Entretanto, podemos relatar que o tamanho menor e o convívio residencial parecem fazer uma diferença positiva. Embora todos os tipos de instituição de ensino incluídos no universo G&EP tenham recebido “notas altas” de seus matriculandos de 1989 pela contribuição feita pela vida universitária para o “bom convívio”, as faculdades de humanidades e ciências humanas receberam as notas mais altas, tanto por parte de matriculandos negros quanto brancos. Entre os matriculandos de 1989 nessas faculdades, dentro do universo G&EP, 43% dos brancos e 50% dos negros deram a suas escolas a nota máxima.

Outros estudos também constataram que a universidade pode contribuir para o desenvolvimento de valores conducentes a melhores relações raciais. Linda Sax e Alexander Astin, em sua análise dos efeitos da graduação sobre o desenvolvimento de vários aspectos da cidadania, concluíram que os meios universitários racialmente diversificados e o envolvimento dos estudantes em atividades que atravessem as fronteiras raciais contribuem para o que eles chamaram de uma “consciência cultural” maior, bem como para um maior compromisso com a melhoria da compreensão entre as raças.⁹

Ao examinar as relações entre grupos raciais – especialmente entre negros e brancos –, é muito fácil perder de vista a importância

da diversidade tanto dentro quanto entre todos esses grupos. Estudos recentes de Richard Light, em Harvard, baseados em entrevistas, fornecem uma profusão de exemplos de como os estudantes das minorias podem aprender muito com e sobre outros estudantes das minorias na vida universitária. Também é fácil esquecer a importância das diferenças de religião, bem como de raça e cultura.

Tabela 8.2: Porcentagem de Matriculandos que Consideraram que a Graduação Contribuiu "Muito" para Desenvolver Aptidões Seletas, de Acordo com a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Negros			Branco		
	1976	1989	Dif.	1976	1989	Dif.
Aptidões acadêmicas						
Cap. de boa comunicação oral	27	33	6	16	24	8
Conhecimento de um campo/disciplina particular	27	40	13	26	36	10
Cap. de análise e resolução de problemas	41	48	7	38	45	7
Cap. de escrever com clareza e eficácia	36	46	10	31	38	7
Aptidões profissionais						
Cap. de trabalhar c/ eficiência e conviver bem com pessoas de raças/culturas difer.	30	46	16	18	34	16
Cap. de manter um bom relacionamento com pessoas de crenças diferentes	28	43	15	22	40	18
Cap. de trabalhar cooperativamente	18	27	9	12	25	13
Cap. de adaptação às mudanças	27	39	12	17	29	12
Competitividade	26	30	4	19	23	4
Cap. de trabalhar com independência	39	41	2	34	39	5
Cap. de liderança	17	27	10	11	22	11
Aptidões pessoais/sociais						
Cap. de fazer e preservar amizades	22	37	15	25	44	19
Cap. de relaxar e desfrutar do lazer	12	23	11	11	26	15
Interesse ativo em serviços comunitários	9	22	13	4	12	8
Valores religiosos	8	11	3	4	7	3

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Os respondentes foram solicitados a avaliar a contribuição da vida universitária para o desenvolvimento de aptidões seletas numa escala de 1 ("nenhuma") a 5 ("muito grande").

Uma moça cubana em Harvard: Todas as minhas colegas de quarto são asiáticas, mas são todas de nacionalidades diferentes. Quanto mais conheço minha companheira de quarto vietnamita, mais aprendo. Nossas culturas têm a mesma ênfase na família, mas a dela revela muito mais as tradições. Ela tem milhares de anos de tradição para respeitar. Quando a gente é cubana e vive nos Estados Unidos, deixa a história para trás, e a cultura também não é tão antiga assim.

Uma moça branca da coorte de 1989 na Universidade da Carolina do Norte (Chapel Hill): Quando eu era orientadora residente, um aluno muçulmano foi me procurar. Quis ver-me em particular porque queria encontrar um lugar onde pudesse fazer suas orações todas as manhãs, e precisava estar de frente para uma certa direção ao fazê-las. Lembro-me de ter ficado impressionada com o modo como isso diferia radicalmente da minha criação. E saí dessa experiência percebendo que ele tinha tanto compromisso com sua fé quanto eu com a minha, e eu tinha que respeitá-lo por isso.

Interações entre grupos diversificados

Faz muito tempo que os quatro anos passados numa instituição residencial de ensino oferecem tempo e lugar para uma ampla interação, vinte e quatro horas por dia. Quando se considera a tendência natural dos estudantes a se associarem (e sobretudo a conviverem) com indivíduos parecidos com eles, constata-se a probabilidade de que muitos deparem, na faculdade, com um leque mais amplo de pessoas do que jamais tornarão a ver com tanta intimidade no dia-a-dia. Depois de se misturarem nas salas de aula e nos dormitórios, nas quadras de esportes e nas atividades extracurriculares, além de festas e outros eventos do campus, eles claramente reconhecem o valor da interação com um grupo diversificado de pares.

Ninguém duvida de que ter colegas inteligentes nas turmas, nos grupos de estudos e como companheiros de quarto é uma parte crucial do processo educativo. Mas, ao reunir pessoas de diferentes raças e origens, os educadores reconheceram que é possível aprender muito com

os pares, além de aprender a resolver equações diferenciais e a interpretar esculturas de Michelangelo; pode também significar uma aprendizagem do que é crescer numa família de pais divorciados, ou ser olhado com desconfiança por causa da cor da pele. Na idéia de viajar – “ir para a faculdade” – está implícita a idéia de que há algo a ser aprendido por se estar num novo ambiente, com pessoas novas, algumas das quais podem ser muito diferentes das que se conhecia até então.

Uma mulher branca da coorte de 1989 em Wellesley: Minhas três companheiras de quarto eram uma sino-americana de terceira geração, que viera de Los Angeles, uma afro-americana do Arizona e uma saudita. Assim, também fiquei conhecendo os amigos delas. Estar no diretório acadêmico era outra maneira de saltar os abismos iniciais, porque era possível dizer: “Você foi à reunião de ontem à noite? Eu faltei, que foi que eles disseram?” E, desse ponto em diante, simplesmente se fazia amizade. Eu viera de uma grande escola regional de ensino de segundo grau, no norte de Wisconsin. Não é só que não tivesse amigos de outros grupos raciais – isso era uma completa impossibilidade demográfica.

Um homem branco da coorte de 1976 em Columbia: Aquilo era substancialmente mais diversificado em termos raciais do que Salt Lake City. No meu primeiro ano do ciclo básico, havia latinos, negros e asiáticos e, entre os “brancos”, havia judeus ortodoxos, um rapaz que frequentara Eton e um rapaz de uma família de refugiados da junta governamental da Grécia. Vindo de um meio em que ser católico já era muito, lá estava eu indo ao cinema com gente de Tóquio e do sul do Bronx. Lembro-me de ter ficado muito surpreso por conhecer sujeitos chamados Hector e Tyrone, que olhavam da universidade para Morningside Heights⁹ e diziam: “Eu moro bem ali.” Havia boa vontade, porque, basicamente, todo o mundo estava na aula de educação física, todos tínhamos 18 anos.

Relatos pessoais semelhantes aos aqui emoldurados existem em profusão e há muito que aprender com eles. Mas, quanta interação ocorre de fato? Com que frequência os estudantes de uma raça realmente se familiarizam com alunos de outras raças? Será que a idéia de interação é mais mítica do que real, dada a tendência reconhecida

(e compreensível) das pessoas a querer a companhia de indivíduos parecidos com elas, com quem se sintam à vontade?

Cientes de que é difícil os indivíduos recordarem com exatidão seus estados de espírito passados, estruturamos uma série de perguntas que abordavam esse tema da maneira mais factual possível, perguntando às pessoas o que elas faziam, e não o que sentiam. Perguntamos aos respondentes se, na época da faculdade, haviam conhecido indivíduos diferentes deles – vindos de outras regiões ou outros países, de famílias muito mais ricas ou muito mais pobres, ou que fossem muito mais liberais ou muito mais conservadores em sua visão política. Também perguntamos se haviam conhecido estudantes de outras raças. No esforço de estimular as lembranças e também de saber em que contextos do campus os estudantes se conheciam, pedimos aos respondentes para indicar se haviam conhecido outros alunos nos dormitórios e repúblicas, nas aulas, na prática esportiva e na participação em outras atividades extracurriculares, ou através de contatos sociais. Por último, no esforço de “retirar o bloqueio” e permitir uma análise mais apurada, perguntamos aos respondentes se eles haviam “conhecido *bem* dois ou mais estudantes” das categorias indicadas. Não tentamos definir o que significava conhecer “bem” uma pessoa, mas optamos pela esperança de que nossa formulação incentivasse os pesquisados a refletir sobre sua resposta, em vez de meramente fornecer o que poderia ser uma resposta fácil e esperável.

A extensão global da interação

Constatamos, em primeiro lugar, que o nível geral de interação informado foi extremamente alto nas escolas do universo G&EP. Embora alguns matriculandos de 1989 sem dúvida houvessem passado períodos desproporcionais de tempo com colegas de classe parecidos com eles (jogadores de hóquei que dividiam o quarto com jogadores de hóquei, estudantes negros que se sentavam para comer a mesas predominantemente negras, alunos conservadores que gozavam da camaradagem de agremiações políticas conservadoras, e as-

sim por diante), a grande maioria de todos os tipos de alunos “conhecia bem” dois ou mais indivíduos de muitas categorias diferentes. Esse grau elevado de interação foi constatado tanto entre os alunos negros quanto entre os brancos (painel superior do Gráfico 8.3).

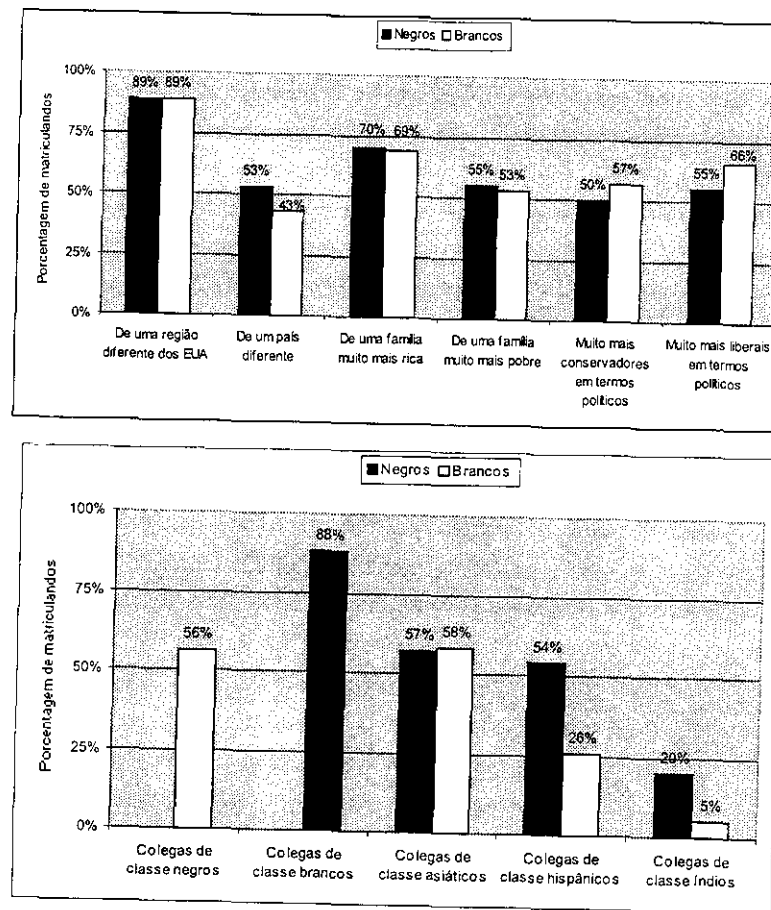
Vimos, por exemplo, que nove em cada dez desses ex-alunos conheceram bem dois ou mais indivíduos oriundos de regiões diferentes dos Estados Unidos; que mais ou menos a metade conheceu dois ou mais estudantes de outro país (curiosamente, mais negros do que brancos travaram conhecimento com estudantes estrangeiros); que uns 70% dos alunos negros e brancos conheceram bem dois ou mais estudantes de famílias muito mais ricas – resultado que reflete a presença, nessas escolas, de um número de alunos de famílias abastadas que está claramente acima da média – e que mais da metade dos negros e brancos conheceu bem dois ou mais indivíduos de famílias muito mais pobres, dois ou mais que eram muito mais conservadores em termos políticos, e dois ou mais que eram muito mais liberais nessa mesma esfera.

O painel inferior do Gráfico 8.3 mostra as interações de matriculandos negros e brancos nos diversos grupos raciais. Apesar do fato de os alunos negros constituírem menos de 10% do total de matriculandos de 1989 em cada escola do universo G&EP (com uma única exceção, na qual os estudantes negros compunham 12% da coorte de ingresso), 56% dos respondentes brancos conheceram bem dois ou mais estudantes negros. Além disso, menos de um em cada dez não conheceu nenhum aluno negro ou não respondeu à pergunta. Quase nove em cada dez estudantes negros (88%) conheceram bem dois ou mais alunos brancos. Portanto, se houve auto-segregação nesses campus – como decerto houve, em alguns casos e durante “uma parte do dia” –, os muros entre os subgrupos eram altamente porosos.

Isso nos traz à lembrança um estudante negro de Princeton, no início dos anos setenta, que perguntou em tom queixoso por que algumas pessoas achavam difícil entender sua decisão de trabalhar *tanto* como chefe da Associação dos Estudantes Negros, no campus, *quanto* como chefe do diretório estudantil do curso de graduação, que era

predominantemente branco (e sua decisão de ter um colega de quarto branco). Ele não via por que alguém devesse esperar que ele tivesse de escolher entre passar uma parcela substancial do tempo com seus colegas negros e passar uma parcela igualmente substancial do tempo com amigos brancos. Vistos por esse prisma, os dois tipos de atividade (e os dois conjuntos de amigos) eram altamente complementares.

Gráfico 8.3. Porcentagem de Matriculandos que Conheceram Bem Duas ou Mais Pessoas com Características Seletas, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

A parte inferior do Gráfico 8.3 também mostra as interações de alunos negros e brancos com outros grupos raciais. O grau de interação com estudantes asiáticos foi mais ou menos o mesmo entre matriculandos brancos e negros, e os matriculandos brancos tiveram aproximadamente a mesma probabilidade de conhecer bem dois ou mais estudantes asiáticos e de conhecer bem dois ou mais estudantes negros – um resultado um tanto surpreendente, à luz do fato de os alunos asiáticos serem muito mais numerosos nesses campus do que os negros. As interações com hispânicos e índios norte-americanos mostraram-se mais comuns entre os matriculandos negros do que entre os brancos, o que talvez reflita um certo sentimento de um vínculo comum. A matriz completa das interações inter-raciais aparece na Tabela 8.3. O número menor de estudantes hispânicos nesses campus e o número reduzidíssimo de índios talvez explique por que o grau de interação com eles tende a ser um pouco menor.

TABELA 8.3: Porcentagem de Matriculandos que Conheceram Bem Dois ou Mais Alunos de Outra Raça, Conforme a Raça do Respondente. Coorte de Ingresso de 1989

Raça do respondente	Porcentagem que conheceu bem dois ou mais alunos:				
	Negros	Hispânicos	Asiáticos	Índios	Brancos
Negro		54	57	20	88
Hispânico	68		69	15	93
Asiático	57	38		8	92
Índio norte-americano	62	30	45		73
Branco	56	26	58	5	

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Antes de examinarmos os fatores que influenciam o grau de interação, podemos discorrer sobre onde os estudantes das várias raças vieram mais comumente a se conhecer. “Na sala de aulas ou em grupos de estudos” e “no mesmo dormitório ou como colega de quarto” foram mencionados com mais frequência pelos que conheceram bem dois ou mais indivíduos de outra raça, com cerca de 93% dos negros e 80% dos brancos citando cada uma dessas duas alternativas. Aproximadamente 2/3 dos negros e dos brancos conheceram indiví-

duos de outros grupos raciais em “festas ou outras atividades sociais” e através de “atividades extracurriculares” (inclusive a prática esportiva). As faculdades e universidades residenciais presumem que todas essas atividades podem levar a interações benéficas em termos educacionais, e essas tabelas simples sugerem que elas têm razão.¹⁰

Fatores que influenciam o grau de interação

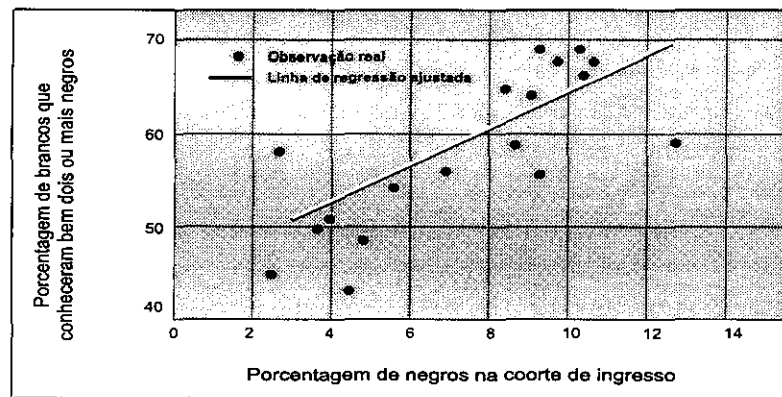
Se há uma coisa que fica clara a partir dos dados apresentados no Capítulo 2, é que a adoção de uma norma estritamente neutra quanto à raça no processo de admissão reduziria drasticamente a matrícula de estudantes negros nas escolas do G&EP. Uma pergunta óbvia (entre muitas outras) é que efeito teria uma grande redução do número de matriculandos negros nas interações entre os diversos grupos raciais desses campus.

Podemos examinar empiricamente a relação entre a parcela negra do corpo discente e a fração do corpo discente branco que veio a conhecer bem dois ou mais estudantes negros (Gráfico 8.4). Conquanto haja muitas outras variáveis em ação, há uma associação inequívoca entre o tamanho relativo da população estudantil negra e o grau de interação entre alunos brancos e negros. Como se poderia esperar pelas simples probabilidades numéricas, o grau de interação varia em proporção direta ao número de matrículas de estudantes negros.¹¹

Se dividirmos arbitrariamente as escolas entre as situadas acima e abaixo de um nível de 5% de matriculandos negros (no outono de 1989), veremos que 60% dos brancos das escolas acima da linha divisória de 5% conheceram bem dois ou mais estudantes negros, ao passo que 49% dos estudantes brancos das escolas com menos de 5% de matriculandos negros tiveram o mesmo grau de interação. Dado o pequeno número de observações institucionais (e a presença de não-residentes), é arriscado atribuir um peso excessivo à inclinação de uma linha de regressão linear simples como a que aparece no Gráfico 8.4. Apesar disso, a linha de regressão tem a vantagem de usar todos os dados de que dispomos e implica que uma queda na quota de

matriculandos negros, digamos, de 8% para 4%, tornaria esperável uma redução de 61% para 53% na porcentagem de matriculandos brancos que conheceriam bem dois ou mais alunos negros.¹²

Gráfico 8.4. Relação entre a Porcentagem de Negros da Coorte de Ingresso e a Porcentagem de Matriculandos Brancos que Conheceram Bem Dois ou Mais Alunos Negros na Graduação; Coorte de Ingresso de 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Esses dados não nos permitem estimar diretamente os efeitos prováveis da queda ainda maior da matrícula de negros que tenderia a resultar de admissões neutras quanto à raça, mas há outra maneira de pensar nos possíveis efeitos dessa política. Podemos olhar para o grau de interação que ocorre hoje entre os estudantes brancos e o número muito menor de alunos índios nesses campus e nas escolas mais seletivas de formação em profissões liberais. E, como vimos na Tabela 8.3, a interação entre estudantes brancos e índios no nível da graduação foi muito restrita, presumivelmente pelo fato de o número destes últimos ser muito reduzido. Não estamos pretendendo sugerir que reduções ainda maiores do número de estudantes negros levariam o grau de interação a zero (afinal, houve contatos inter-raciais em épocas anteriores, quando havia pouquíssimos alunos negros nesses campus). Mas a queda nas interações certamente seria substancial.

Existem razões óbvias para esperar que a proporção de alunos negros nas turmas afete o grau de interação com os alunos brancos.

É claro que um número maior de estudantes negros proporciona uma presença mais marcante nos dormitórios e salas de aula. Mas há também considerações que nos levam além da pura probabilidade estatística dos encontros ao acaso. É quase certo que o número maior de estudantes negros assegure uma variedade maior na população estudantil negra; haverá mais indivíduos com seus interesses especiais, suas histórias pessoais, seus passatempos e assim por diante – todos os fatores que fazem toda sorte de pessoas enveredarem por suas trajetórias próprias e que amiúde as reúnem, independentemente de sua raça ou sua cultura. Por essa razão, a maior diversidade na comunidade minoritária tende a criar um número maior de locais potenciais de interação. Um segundo efeito acarretado pela presença de mais pessoas numa população numericamente menor é a redução da tendência a “cerrar fileiras”. À medida que aumenta o número de estudantes negros no campus, tende a haver um sentimento menor de afiliação intensa no grupo “excluído”, afiliação esta que inibe os movimentos em direção à corrente central.¹³

Além do tamanho do grupo minoritário, outros fatores afetam as interações. Alguns dos pontos acima da linha de regressão mostrada no Gráfico 8.4 (que identifica as escolas em que o grau efetivo de interação foi maior do que se teria previsto apenas com base na parcela de matrículas de negros) representam instituições com média excepcionalmente alta nos escores do SAT. Se dividirmos as escolas do G&EP em camadas definidas pelos escores médios no SAT, veremos que 64% dos matriculandos brancos das escolas de SEL-1 (nas quais a média no SAT foi de 1.300 ou mais) conheceram bem dois ou mais estudantes negros, em comparação com 54% dos que cursaram as escolas de SEL-2 (com médias no SAT entre 1.150 e 1.299) e 53% dos que frequentaram as de SEL-3 (com escores médios no SAT abaixo de 1.150).¹⁴

Se invertermos a pergunta e indagarmos sobre a porcentagem de matriculandos negros que conheceram bem dois ou mais estudantes brancos, veremos que o padrão é perfeitamente congruente: 92%

dos alunos negros das escolas de SEL-1 informaram ter conhecido bem dois ou mais estudantes brancos, em comparação com 87% dos matriculados das escolas de SEL-2 e 87% dos que freqüentaram as de SEL-3. Em resumo, os campus que são mais altamente seletivos na admissão, e que atraem os estudantes com os escores mais altos no SAT, são também as instituições que perderiam o maior número de matriculandos negros, caso se viesse a adotar uma política de admissão estritamente neutra quanto à raça.

A correlação positiva entre a seletividade escolar e o grau de interação inter-racial é confirmada ao usarmos uma regressão múltipla para controlar pela influência de outras variáveis. Havia relativamente mais alunos negros nas escolas de SEL-1 (6,7% do total de matriculandos, comparados a 6,2% nas escolas de SEL-2 e 6,0% nas de SEL-3), porém o nível superior de interação nas escolas de SEL-1 não pode ser explicado por essas diferenças modestas. Ao fazermos o controle pelo número relativo de alunos negros, pelos escores no SAT e pelo *status* sócio-econômico, as diferenças nos níveis de interação conforme a seletividade escolar aumentam, em vez de diminuir. As estimativas ajustadas das percentagens de alunos brancos que viriam a conhecer bem dois ou mais estudantes negros são de 66% nas escolas de SEL-1, 58% nas de SEL-2 e 53% nas de SEL-3. Essas diferenças são sumamente significativas.

Que é que responde pelos níveis de interação racial claramente acima da média nas instituições mais seletivas? De acordo com nossos dados, esse padrão *não é* decorrente de diferenças pré-universitárias discerníveis nos traços de personalidade dos estudantes matriculados em cada conjunto de escolas, nem tampouco da composição racial das escolas secundárias de que provêm os alunos.¹⁵

Ao ligarmos as auto-avaliações obtidas nas pesquisas pré-universitárias do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais [CIRP] aos dados do G&EP sobre as interações desses mesmos estudantes na graduação, obtivemos resultados que, à primeira vista, parecem oferecer uma explicação. Especificamente, as auto-avaliações pré-universi-

tárias elevadas, em certos traços pessoais, têm uma associação positiva com a maior probabilidade de os estudantes brancos conhecerem bem dois ou mais negros na faculdade. Os que se atribuíram notas mais altas em liderança, popularidade e autoconfiança social foram os mais propensos a ter uma ampla interação com os negros (Apêndice D, Tabela D.8.2). Esse resultado faz enorme sentido, já que os indivíduos sociáveis e confiantes são mais tendentes a interagir com as pessoas em geral, além de mais propensos a se dispor a sair de seu círculo habitual de amigos. Mas, será que essas aptidões pessoais – que pre-dispõem alguns estudantes a altos níveis de interação – constituem a razão por que os alunos brancos das instituições mais seletivas têm as interações mais extensas com os estudantes negros? A resposta parece ser não. Embora o poder preditivo desses traços de personalidade se mantenha dentro de cada conjunto de escolas do G&EP agrupadas por seletividade, esses tipos de estudantes *não estão* presentes em número apreciavelmente maior nas instituições mais seletivas.¹⁶

Nossa pergunta seguinte foi se os estudantes que haviam freqüentado escolas secundárias racialmente diversificadas eram mais ou menos inclinados a travar conhecimento com pessoas de outras raças – partindo do pressuposto de que a experiência anterior de ir à escola com pessoas de raças diferentes poderia facilitar a travessia dos divisores raciais no curso superior. Usando dados do Serviço de Testes Educacionais (STE), pudemos identificar a composição racial da escola secundária de cada respondente e determinar se os alunos das mais mistas em termos raciais eram mais propensos a interagir com estudantes de outras raças na faculdade. Mais uma vez, houve uma clara não-resposta: entre os matriculandos de 1989, a composição racial do curso secundário não desempenhou papel algum na previsão de suas interações universitárias. Quer a escola secundária não tivesse alunos negros, quer fosse mais de 10% negra em sua composição, os padrões da interação posterior foram idênticos.¹⁷

Embora outras características dos estudantes que não tenhamos medido possam fazer parte da explicação, cremos que o nível mais

alto de interação nas escolas mais seletivas é atribuível, acima de tudo, às características da vida no campus dessas instituições. As mais seletivas delas têm maiores recursos financeiros e menos matrículas em relação aos recursos do que as outras. Esses atributos significam que as turmas tendem a ser menores e que há mais apoio da instituição à vida residencial e às atividades extracurriculares. Tais investimentos institucionais pretendem, pelo menos em parte, estimular justamente os tipos de interação que estamos discutindo.

Efeitos presumíveis das interações na faculdade

É impossível separar os efeitos das interações na faculdade dos efeitos de uma multiplicidade de outras forças que também moldam as atitudes, acontecimentos e experiências posteriores. No nível mais básico, entretanto, seria esperável que os estudantes brancos que tiveram ampla interação com estudantes negros na faculdade viessem a ter as interações mais extensas através dos divisores raciais depois da vida universitária. E foi precisamente o que constatamos. Dos matriculandos brancos de 1989 que conheceram bem dois ou mais alunos negros na faculdade, 72% informaram também haver conhecido bem dois ou mais negros depois de sair da universidade; em contraste, menos de metade dos matriculandos do G&EP que conheceram menos de dois negros na faculdade tiveram um nível similar de interação depois de concluí-la. É possível – e até provável – que as mesmas atitudes e preferências que conduziram a interações extensas na faculdade tenham prosseguido e influenciado os tipos de amizades e parcerias formadas depois do curso superior. Mas também é possível – e igualmente provável – que as interações mais frequentes na faculdade tenham tornado mais fácil conviver bem com pessoas de outras raças depois dela.

Um integrante negro da coorte de 1976 na Universidade de Michigan:
Cresci em Detroit e realmente não tivera contato com nenhuma pessoa branca. Meu primeiro companheiro de quarto, em meus tempos de calouro, foi um sujeito branco, e nós nos tornamos muito bons amigos, o que foi uma surpresa para mim. (...) Ele era simplesmente um bom

sujeito. Hoje, sou o único negro neste escritório e não tenho o menor problema com isso. Mas isso remonta a eu ter tido aquele cara como colega de quarto. Muita gente [negra] não conseguiria funcionar nessa situação, assim como muitos brancos não conseguiriam funcionar numa empresa totalmente negra. Mas, quando se é exposto a [pessoas de raças diferentes] em idade mais precoce, acho que muitos dos problemas podem ser aliviados. Não quero que meus filhos se preocupem constantemente com a raça. Acho que eles têm coisa melhor para fazer.

As experiências nos cursos de pós-graduação e na especialização em profissões liberais também parecem haver moldado os padrões posteriores de interação. Os bacharéis brancos que depois se formaram em direito, medicina e administração de empresas mostraram-se expressivamente mais propensos do que os outros matriculandos de 1989 a relatar interações extensas com pessoas de outras raças, depois da universidade: 66% dos profissionais liberais informaram conhecer bem dois ou mais negros, em contraste com 59% do restante da coorte. E, dos matriculandos diplomados em profissões liberais que conheciam bem dois ou mais negros, 81% disseram haver conhecido pelo menos uma dessas pessoas no curso de pós-graduação. Esta última estatística, segundo cremos, é um reflexo direto da diversidade do corpo discente nos cursos de formação em profissões liberais. Os esforços para aumentar a diversidade foram importantes, como sugerem esses dados, para estimular as interações através dos divisores raciais, numa época em que se estava adquirindo importantes qualificações profissionais.

O grau de interação pós-universitária no trabalho também impressiona. Dos matriculandos brancos de 1989 que se diplomaram como bacharéis e foram trabalhar, 61% informaram haver passado a conhecer bem dois ou mais negros. Embora essa porcentagem seja inferior à correspondente entre os que concluíram a pós-graduação, consideramos a cifra de 61% uma prova de que os diplomados recentes estão passando a ocupar posições que permitem – e provavelmente requerem – uma interação muito maior através dos divisores raciais do que se teria imaginado há vinte e cinco anos.

À luz desses padrões, não surpreende que os matriculandos brancos que conheceram bem dois ou mais estudantes negros na faculdade atribuam uma importância consideravelmente maior ao bom convívio com membros de outras raças do que seus colegas que tiveram menor número de interações. Sessenta por cento dos que mais interagiram com estudantes negros na faculdade classificaram o bom convívio com pessoas de outras raças como “muito importante”, comparados a 51% dos que haviam conhecido bem um único aluno negro e a 40% dos que não acharam ter conhecido bem nenhum estudante negro. A causalidade decerto flui nos dois sentidos (já que os estudantes que valorizam a interação são mais propensos a passar a conhecer uma variedade de colegas.) Ainda assim, parece razoável acreditar que as experiências com alunos negros tenham acentuado, ao menos até certo ponto, o reconhecimento dos estudantes brancos da importância de “conviver bem” com pessoas de raças e culturas diferentes.

Como um último indicador possível do valor atribuído às interações, podemos informar que os matriculandos brancos que conheceram bem dois ou mais alunos negros mostraram-se muito mais satisfeitos com a totalidade de sua experiência universitária do que os que tiveram menos interações. Cerca de 70% dos matriculandos brancos com as interações mais extensas através das fronteiras raciais informaram estar “muito satisfeitos” com seu curso de graduação, comparados a 62% dos que tiveram alguma interação e a 55% dos que não tiveram nenhuma interação substancial com indivíduos de outras raças. Não há dúvida de que esse padrão se deve, numa medida substancial, à tendência dos estudantes sociáveis, que gostam de conhecer muitas pessoas diferentes, a aproveitar melhor todas as suas experiências. Mas o depoimento individual dos estudantes sugere que a presença de uma população estudantil diversificada certamente foi um fator “positivo” em sua maneira de encarar a instrução recebida nos cursos de graduação.

Considerados em conjunto, esses resultados sugerem fortemente que um grande número de matriculandos do G&EP beneficiou-se das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas populações es-

tudentis mais diversificadas que estiveram presentes nesses campus em anos mais recentes.¹⁸

Avaliações das políticas e prioridades institucionais

Por parte dos respondentes brancos de 1976

Os matriculandos do G&EP da coorte de 1976 tinham deixado a universidade havia cerca de quinze anos quando foram solicitados a responder à pesquisa do G&EP. Muitos deles tinham feito pós-graduação e especialização em profissões liberais, antes de irem trabalhar numa multiplicidade de ocupações e participar de uma variedade igualmente ampla de atividades cívicas e públicas. Suas experiências pós-universitárias tinham-lhes dado uma visão útil não apenas dos tipos de habilidades e qualificações que eles haviam adquirido na universidade (e que expusemos no capítulo anterior), mas também da política e das prioridades das faculdades e universidades que haviam cursado.

Para obter sua opinião sobre essas questões, perguntamos, primeiro, quanta ênfase lhes parecia que a escola em que haviam cursado a graduação depositava, *atualmente*:

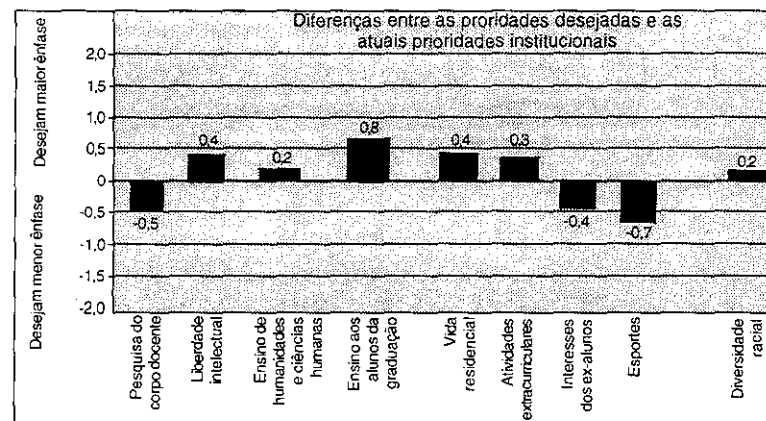
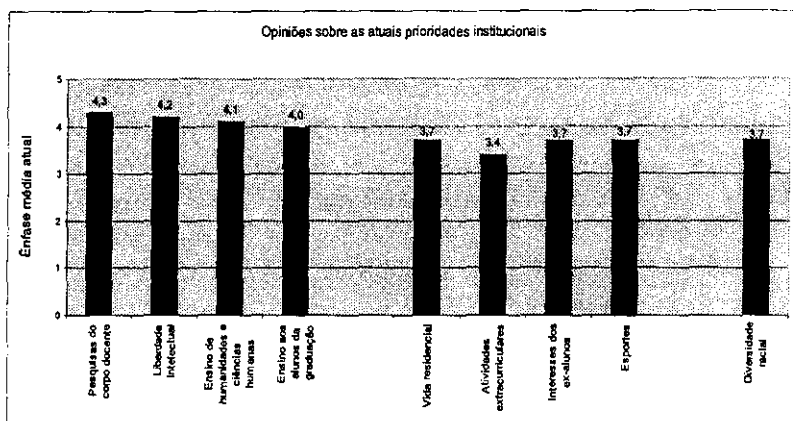
- nas pesquisas do corpo docente
- no ensino aos alunos da graduação
- numa educação ampla em humanidades e ciências humanas
- nos esportes interuniversitários
- no compromisso com a liberdade intelectual
- na vida residencial
- nos interesses dos ex-alunos
- num corpo discente racial e etnicamente diversificado.

Emparelhamos com essa pergunta uma outra: “Quanta ênfase você acha que a escola em que fez sua graduação *deve* depositar em cada uma dessas áreas?”¹⁹

As opiniões dos matriculandos de 1976 sobre as ênfases atuais das instituições em que cursaram a graduação encontram-se resumidas no Gráfico 8.5 (painel superior). Houve uma ampla concordân-

cia em que, atualmente, essas faculdades depositam o máximo de ênfase nos interesses estritamente acadêmicos/intelectuais (o grupo de quatro barras do lado esquerdo do gráfico), a começar pelas pesquisas do corpo docente, com um escore médio de 4,3 numa escala de cinco pontos (na qual 5 significava “muita” ênfase e 1 indicava “muito pouca ou nenhuma”). Todos os demais aspectos da vida na faculdade também receberam pelo menos a nota 4, escore atribuído ao “ensino aos alunos da graduação”. As outras áreas de atividade – vida residencial, atividades extracurriculares, interesses dos ex-alunos e esportes interuniversitários – receberam notas variando de 3,4 a 3,7. Matricular “um corpo discente racial e etnicamente diversificado” recebeu essencialmente o mesmo grau de ênfase, como vemos refletido em seu escore de 3,7.

Gráfico 8.5. Opiniões dos Matriculandos Brancos sobre as Prioridades Institucionais; Coorte de Ingresso de 1976.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os respondentes foram solicitados a dar notas à ênfase atual que acreditavam estar sendo depositada por suas escolas de graduação em cada prioridade, bem como à ênfase que, a seu ver, as instituições *deveriam* depositar em cada prioridade. As respostas às duas perguntas ficaram numa escala de 1 (“muito pouca/nenhuma”) a 5 (“muita”). O painel superior do gráfico mostra as notas médias dadas à ênfase atual, enquanto o inferior exibe as diferenças médias entre as respostas às duas perguntas.

A comparação entre as percepções da ênfase *atual* e aquilo que esses respondentes julgaram *dever* ser enfatizado por suas faculdades é particularmente reveladora (Gráfico 8.5, painel inferior). Em geral, houve um grau considerável de satisfação com as ênfases atuais, como seria de se esperar, dado o alto grau de satisfação com a graduação indicado no capítulo anterior. Não obstante, houve diferenças notáveis entre as áreas. Os matriculandos de 1976 mostraram-se favoráveis a reduzir a ênfase nas pesquisas do corpo docente e a aumentar – de modo acentuado – a ênfase no ensino aos alunos da graduação, percebida como já sendo elevada, mas não o suficiente.²⁰ Ninguém que tenha conversado longamente com estudantes ou ex-alunos dos cursos de graduação há de ficar surpreso com qualquer desses resultados!

Os matriculandos também foram favoráveis a aumentar um pouco a ênfase dada à qualidade da vida residencial e a outras atividades extracurriculares que não as esportivas. Por outro lado, pareceu-lhes que se enfatizavam em demasia os interesses dos ex-alunos. Eles gostariam de reduzir consideravelmente a ênfase dada por essas fa-

culdades e universidades aos esportes interuniversitários, e chega a parecer uma leve ironia que a magnitude dessa diferença entre a “ênfase atual” e o que ela “deveria ser” tenha-se assemelhado à diferença correspondente com respeito às pesquisas do corpo docente.²¹

É nesse contexto que devem ser situadas as opiniões expressas acerca da diversidade racial e étnica. Os matriculandos brancos de 1976 foram favoráveis a que se enfatizasse um pouco mais, e não menos, a diversidade étnica e racial. O escore 3,7 dado à “ênfase atual” deve ser comparado com o escore 3,9 atribuído a “a ênfase deveria ser”, e essa diferença de 0,2 pontos (Gráfico 8.5, painel inferior) é mais ou menos compatível (por exemplo) com as opiniões expressas sobre a ênfase a ser dada a uma ampla educação em humanidades e ciências humanas.

É possível apontar com mais precisão em que medida os matriculandos brancos de 1976 acham que suas escolas deveriam enfatizar mais a diversidade racial/étnica. Os respondentes podem ser divididos em três grupos. O primeiro compõe-se daqueles cujas avaliações da ênfase atual dada à diversidade correspondem exatamente ao grau de ênfase que lhe deveria ser conferido, em sua opinião. (Ou seja, trata-se dos indivíduos que atribuíram, digamos, nota 3 à “ênfase atual” e nota 3 ao que a “ênfase deve ser”, ou então, 1 ou 2, ou 4 ou 5, a ambas as questões.) Esse é o grupo que acredita estar-se dando a “medida certa” de ênfase à diversidade hoje em dia; inclui os que acham que se está dando pouca ênfase e são favoráveis a isso, os que acham que se está dando muita ênfase e é assim que deve ser, e os que se situam num ponto intermediário entre esses. As percentagens de respostas nessa categoria da “medida certa” aparecem nos pontos sombreados da Tabela 8.4. O segundo grupo compõe-se dos que julgam “estar-se dando muito pouca ênfase à diversidade” e inclui, por exemplo, as pessoas que marcaram 3 na escala indicativa do grau de ênfase que acreditam estar sendo dada e 4 ou 5 na escala da ênfase que deveria ser dada à diversidade, em sua opinião. Essas respostas aparecem nas células à direita das sombreadas na Tabela 8.4. Por fim, o terceiro

grupo é o dos que acham que se está dando “demasiada ênfase” à diversidade, e suas respostas aparecem nas células à esquerda das sombreadas.

Ao somarmos essas respostas em cada uma das três categorias gerais, constatamos que 39% dos matriculandos brancos de 1976 acham que suas faculdades estão enfatizando na “medida certa” a diversidade racial/étnica, 39% consideram que se vem dando “muito pouca ênfase” e 22% opinam que há “demasiada ênfase” na diversidade. Esses resultados revelam o apoio generalizado dos matriculandos brancos aos esforços institucionais de admitir um corpo discente variado – um apoio vindo dos que “estiveram lá” e, por isso, podem basear os julgamentos na experiência pessoal, bem como em seu entendimento mais amplo do que constitui uma política sólida.

TABELA 8.4: Opiniões dos Matriculandos Brancos sobre a Ênfase Institucional na Diversidade Racial; Coorte de Ingresso de 1976

Opinião sobre a ênfase atual	Ênfase desejada (%)					Total
	Nenhuma		Muita			
	1	2	3	4	5	
1 (nenhuma)	0,2	0,2	0,6	0,9	1,1	3,0
2	0,3	0,8	3,2	3,3	2,8	10,5
3	0,5	1,2	6,9	9,3	6,1	23,9
4	0,6	1,5	6,9	14,7	11,2	34,8
5 (muita)	0,8	1,1	3,5	5,6	16,8	27,8
Total	2,4	4,8	21,0	33,8	38,0	100,0
Muito pouca ênfase (soma das células à direita da diagonal)						38,8
Medida certa de ênfase (soma das células sombreadas em diagonal)						39,4
Ênfase em demasia (soma das células à esquerda da diagonal)						21,9

Fonte: Graduação e Experiência Posterior. Os totais podem não ser iguais às somas das fileiras ou colunas, em virtude do arredondamento.

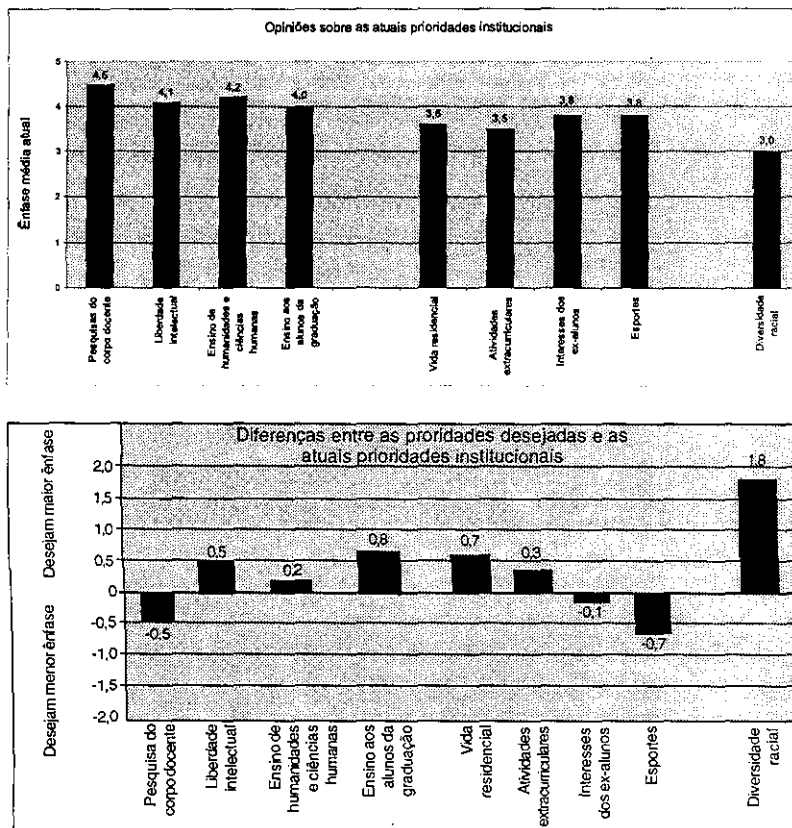
Por parte dos respondentes negros de 1976

Em todos os aspectos, com exceção de um, as opiniões dos matriculandos negros de 1976 sobre as prioridades institucionais foram extraordinariamente semelhantes às de seus colegas brancos (com-

parem-se os Gráficos 8.5 e 8.6). A ordenação das atividades e prioridades feita pelos matriculandos negros – suas avaliações da ênfase atual e seus desejos de mudança de ênfase – foi tão próxima da feita pelos matriculandos brancos, que os dois conjuntos de números são quase indistinguíveis. Acompanhando seus colegas brancos, os matriculandos negros querem que se deposite menos ênfase nas pesquisas do corpo docente, mais no ensino aos alunos da graduação, mais na vida residencial e atividades extracurriculares, e menos nas atividades esportivas e interesses dos ex-alunos (embora os respondentes negros simpatizem mais com a atenção dada aos interesses dos ex-alunos do que seus colegas brancos). Os matriculandos negros atribuem o mesmo valor que os brancos a uma educação ampla nas humanidades e ciências humanas. Uma conclusão clara é que esses dois grupos de matriculandos dão todas as indicações de haver frequentado as mesmas instituições e de haver levado delas prioridades e valores educacionais muito parecidos.

Mas há uma exceção marcante nessas generalizações. Os matriculandos negros acham que suas faculdades e universidades estão enfatizando consideravelmente menos a diversidade racial e étnica no corpo discente do que pensam seus colegas brancos – as notas atribuídas à “ênfase atual” na diversidade foram, respectivamente, 3,7 entre os matriculandos brancos de 1976 e 3,0 entre os negros. Embora 3,0 não seja uma nota baixa num sentido absoluto – afinal, é mais ou menos o ponto intermediário da escala de 1 a 5 –, foi a nota mais baixa atribuída a qualquer área. A diferença entre negros e brancos nessas avaliações pode ser vista com clareza ainda maior, se formos além dos escores médios e examinarmos as distribuições: no alto da escala, 11% do total de negros e 28% do total de brancos acham que suas instituições dão “muita” ênfase à diversidade racial/étnica; inversamente, no extremo inferior da escala, 34% dos matriculandos negros e 14% dos brancos acham que elas enfatizam relativamente pouco a diversidade (o que se mede pela atribuição de notas 1 ou 2 na escala de cinco pontos).

Gráfico 8.6. Opiniões dos Matriculandos Negros sobre as Prioridades Institucionais; Coorte de Ingresso de 1976.



As diferenças são ainda maiores quando consideramos as respostas dadas à pergunta referente a “qual deve ser a ênfase”. Embora brancos e negros sejam favoráveis a um aumento da ênfase na diversidade, os matriculandos negros atribuem a esse objetivo uma importância muito maior do que seus colegas brancos, colocando-a logo abaixo do “ensino aos alunos da graduação” na importância global. Entre os respondentes negros, a diferença entre o que eles percebem como a ênfase atual e o que julgam que ela deveria ser é tão grande (1,8 pontos, usando os escores médios), que apequena todas as demais diferenças.

Não é de admirar que um grupo que durante tanto tempo foi desestimulado de frequentar essas instituições sinta que agora se deve empenhar um esforço considerável na inclusão de mais pessoas como eles. Ao interpretar esse resultado, é preciso ter o cuidado de situá-lo no contexto dos outros resultados da pesquisa. Vimos anteriormente que os matriculandos negros mostram-se muito satisfeitos com a formação que receberam nessas escolas, estando mais convencidos do que seus colegas brancos de que a experiência no curso de graduação fez contribuições importantes para sua capacidade de conviver bem através das fronteiras raciais. O forte interesse dos respondentes negros em incentivar suas escolas a se empenharem mais em atrair estudantes talentosos das minorias talvez não reflita apenas a importância que eles dão às admissões sensíveis à raça, mas também, em parte, seu sentimento da importância que teve para eles sua formação no curso de graduação.

Por parte do total de respondentes de 1989, voltando os olhos para a coorte de 1951

Os matriculandos de 1989 foram solicitados a responder às mesmas perguntas sobre a ênfase atual e a desejada em vários aspectos da vida universitária, e o padrão global de suas respostas foi tão parecido com o dos matriculandos de 1976, que é desnecessário comentar minuciosamente os resultados. (A íntegra dos dados encontra-se resumida no Apêndice D, Tabela D.8.4.) O ponto principal a frisar é a “identidade” desses dois conjuntos de resultados de pesquisa entre matriculandos negros e brancos.

Mas há uma diferença entre as respostas das coortes de 1976 e 1989 em sua avaliação da ênfase dada à diversidade racial/étnica. Embora os matriculandos brancos e negros de 1989 achem que suas escolas dão mais “ênfase atual” à diversidade do que pensam seus equivalentes de 1976, os matriculandos negros de 1989 atribuíram uma nota *apreciavelmente* mais alta à ênfase atual na diversidade do que os de 1976: 3,4 versus 3,0 (o escore dos brancos, em contraste, subiu de 3,7 para 3,8). Interpretamos essa mudança como uma indicação de que, com o passar do tempo, mais matriculandos negros passaram a confiar em que suas

escolas estão levando a sério o aumento da diversidade do corpo discente. Como no caso dos matriculandos de 1976, os negros e brancos da coorte de 1989 acham que suas instituições devem enfatizar ainda mais a diversidade do que lhes parece que estejam fazendo agora.

Se recuarmos no tempo e compararmos as respostas dadas a essas mesmas perguntas pelos matriculandos brancos que entraram nas escolas do G&EP no outono de 1951, veremos, primeiro, que essas pessoas, que hoje se encontram mais ou menos na metade da casa dos sessenta anos, têm uma visão bem diferente do grau de ênfase que suas faculdades depositam hoje em dia na diversidade. Quase metade delas (45%) acha que essas instituições estão depositando uma ênfase “enorme” na diversidade racial e étnica, comparadas a 28% da coorte de 1976 e 36% da de 1989. No início da década de 1950, é claro, havia *pouquíssimos* estudantes das minorias nesses campus, e o contraste entre “antigamente e agora” talvez explique, em parte, essas diferenças de percepção. As opiniões da coorte de 1951 sobre a ênfase que *deve* ser dada à diversidade são de interesse ainda maior. Seria esperável que menos membros dessa geração fossem favoráveis a enfatizar muito a diversidade, e essa expectativa foi confirmada pelos dados. Mas o que surpreende é quão pequenas foram as diferenças: 41% dos alunos brancos da coorte de 1951 acham que se deve enfatizar muito a matrícula de um corpo discente racial e etnicamente variado, comparados a 37% da coorte de 1976 e 48% da coorte de 1989. Embora cerca de 1/3 dos integrantes da coorte mais antiga achem que as escolas de G&EP depositam hoje demasiada ênfase na diversidade, quase metade deles é de opinião que a ênfase atual tem mais ou menos a medida certa e 17% prefeririam uma ênfase ainda maior.²²

Em relação ao tipo de instituição, aos escores dos estudantes no SAT e à escola preferida

O exame dessas mesmas respostas conforme o tipo de instituição frequentada mostra, basicamente, a consistência inflexível dos padrões anteriormente descritos: elas se aplicam às coortes de 1976

e 1989 em todos os tipos de escolas do universo G&EP, sejam estas classificadas pelo grau de seletividade, como faculdades de artes liberais ou universidades, ou como instituições públicas ou privadas. Os matriculandos que cursaram faculdades de ciências e humanidades inclinam-se a enfatizar um pouquinho mais a diversidade do que os que freqüentaram universidades, e os estudantes negros e brancos das instituições particulares mais seletivas tendem mais a achar que suas escolas vêm depositando uma ênfase considerável na diversidade – e aprovam esses esforços. Mas essas distinções são relativamente modestas. É a estreita congruência do conjunto global de resultados em todos os tipos de instituição que merece destaque (Apêndice D, Tabela D.8.5).

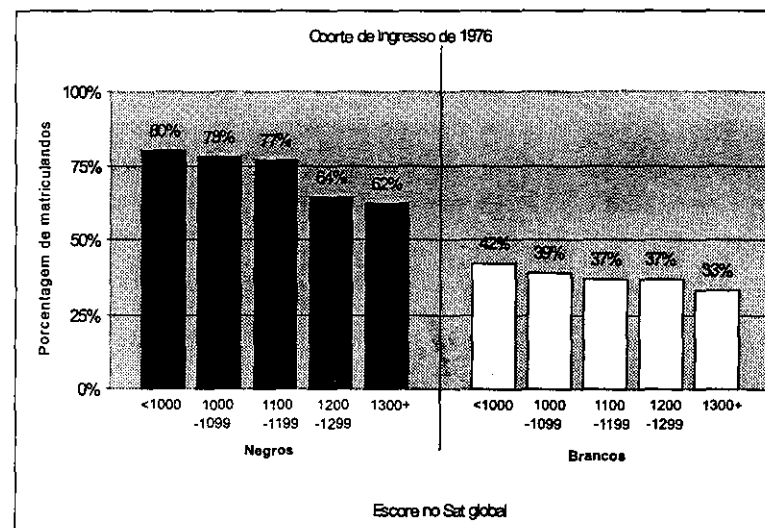
Outra questão concerne à relação entre as atitudes para com a diversidade e os escores dos alunos no SAT ao ingressarem no curso superior. Seria esperável que os estudantes brancos com escores relativamente modestos fossem mais conscientes dos esforços para promover a diversidade racial/étnica e se preocupassem mais com eles, pois é concebível que se vissem (e a outros como eles) “correndo perigo”, caso se envidassem maiores esforços para admitir estudantes vindos das minorias.

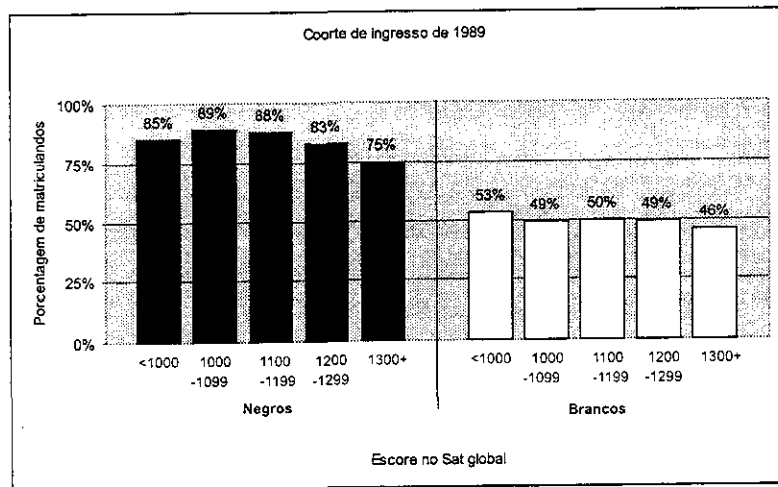
Os dados contam uma história completamente diferente (Gráfico 8.7). Em toda a larga faixa intermediária dos escores no teste, não há absolutamente nenhuma diferença, conforme o nível no SAT, na porcentagem de estudantes brancos que acham que se deve enfatizar “muito” a diversidade. A ênfase desejada na diversidade é ligeiramente menor entre os matriculandos brancos com escores mais altos no teste. E é maior, e não menor, entre os matriculandos brancos de 1976 com os escores mais baixos no SAT. Esses estudantes vieram de meios sócio-econômicos um pouco mais modestos e, por essa e outras razões, talvez estejam mais propensos a se identificar com os estudantes das minorias do que os alunos brancos com o máximo preparo acadêmico. (Esta interpretação é corroborada pela regressão logística usada para prever a probabilidade de os estudantes brancos virem a conhecer bem

dois ou mais colegas negros. A probabilidade de interação inter-racial teve uma correlação negativa com os altos escores no SAT e uma correlação positiva com o *status* sócio-econômico inferior.) Certamente *não há* provas de que os alunos brancos com credenciais acadêmicas modestas tenham-se sentido ameaçados pela diversidade. Além disso, a ênfase desejada na diversidade por parte da coorte de 1989 foi notavelmente semelhante às opiniões da coorte de 1976.

Entre os matriculandos negros de 1976, houve uma clara relação entre os escores de um indivíduo no SAT e o grau desejado de ênfase na diversidade: quanto menor o escore no SAT, maior a probabilidade de o aluno querer que a escola enfatize “muito” a diversidade. Isso é exatamente o que se esperaria, já que se pode presumir, é claro, que os estudantes das minorias com escores modestos tenham sido os que mais se beneficiaram dos esforços para aumentá-la. Esse mesmo padrão geral aplica-se aos matriculandos negros de 1989, mas a ênfase desejada na diversidade manteve-se essencialmente constante abaixo do nível de 1.300 pontos nos escores do SAT.

Gráfico 8.7. Porcentagem de Matriculandos Favoráveis a “Muita” Ênfase na Diversidade Racial, Conforme o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.





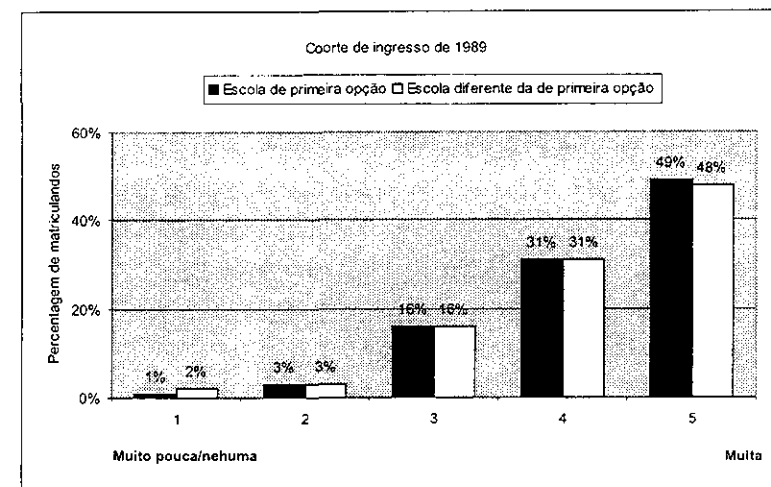
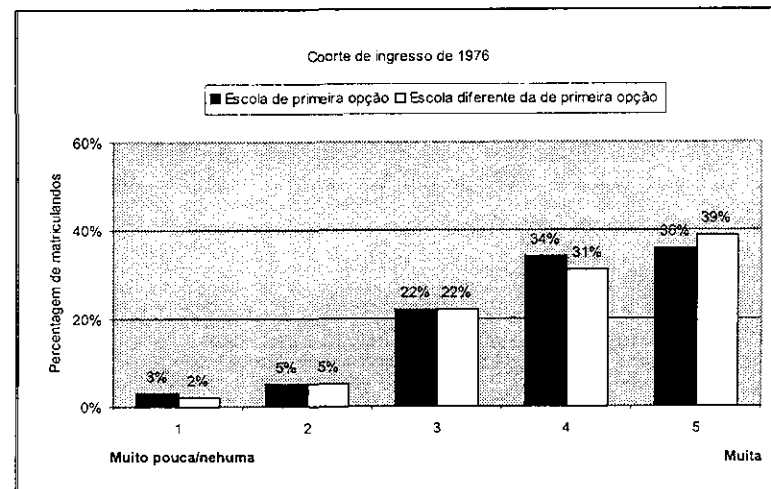
Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Se há um grupo de matriculandos que, *a priori*, poder-se-ia esperar que mais tendesse a se ressentir dos esforços para aumentar a diversidade racial/étnica, seria o dos matriculandos brancos que não foram aceitos nas instituições de sua primeira opção e que, justa ou injustamente, poderiam culpar a admissão de estudantes vindos das minorias por essa decepção. Tivemos a possibilidade de testar diretamente essa hipótese, pois sabíamos, pelo levantamento, quais dos respondentes brancos haviam ou não frequentado as escolas de sua primeira opção. Entre os matriculandos de 1976, as atitudes dos dois conjuntos de respondentes perante a diversidade racial/étnica no campus foram quase idênticas, como se poderia imaginar (painel superior do Gráfico 8.8). Os que não frequentaram as escolas de sua primeira opção mostraram dar tanto apoio à admissão de um corpo discente racial e etnicamente diversificado quanto os que tiveram mais sucesso no processo de admissão.

Poder-se-ia esperar que os matriculandos brancos de 1989 fossem mais sensíveis nesse aspecto, já que tiveram menos tempo para superar suas eventuais mágoas por terem sido rejeitados por suas escolas de primeira opção; além disso, as questões concernentes à admissão sensível à raça têm sido mais amplamente discutidas nos últi-

mos anos. Apesar dessas considerações, prevaleceu entre os matriculandos brancos de 1989 a mesma conclusão tirada sobre os de 1976: não houve absolutamente nenhuma diferença nas atitudes perante a diversidade entre os que frequentaram e os que não frequentaram as escolas de sua primeira opção (painel inferior do Gráfico 8.8).

Gráfico 8.8. Ênfase Institucional Desejada na Diversidade Racial, Conforme a Frequência à Escola de Primeira Opção; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.



Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Muitos educadores e observadores bem informados – desde Thomas Jefferson e Henry Adams até os atuais reitores universitários – enfatizaram o quanto os alunos podem aprender, ao fazerem seu curso superior com um grupo diversificado de colegas. Os estudantes parecem concordar. As pesquisas sobre alunos da última série revelam, sistematicamente, que eles sentem ter aprendido quase tanto com seus colegas de graduação quanto com os livros e os professores.

Durante mais de 1/3 de século, praticamente todas as faculdades e universidades seletivas afirmaram o valor da raça como um aspecto importante da diversidade para ampliar a instrução dos alunos. Mais recentemente, os reitores das 62 instituições que integram a Associação de Universidades Norte-americanas emitiram uma declaração unânime, na qual afirmaram:

Creemos que nossos estudantes extraem um benefício significativo da educação recebida num meio diversificado. No decorrer de seus estudos universitários, nossos alunos travam conhecimento e aprendem com outros de origens e características muito diferentes das suas. Ao procurarmos preparar os estudantes para a vida no século XXI, o valor educacional desses contatos se tornará mais e não menos importante do que no passado.

À parte declarações periódicas dessa natureza, entretanto, tem havido pouquíssimos esforços para determinar sistematicamente se os efeitos educacionais da diversidade racial de fato vêm preenchendo as expectativas dos dirigentes universitários.

Na falta de provas sólidas, a impressão popular do impacto da diversidade racial tem dependido, predominantemente, das matérias divulgadas nos noticiários dos meios de comunicação. Uma vez que as relações harmoniosas entre seres humanos raramente são notícia, não admira que a maioria das reportagens da mídia sobre a raça no campus enfatizem as manifestações raciais, os confrontos com dirigentes universitários e as tensões que eclodem entre alunos negros e brancos. As demandas estudantis e os excessos de retórica têm abafado as interações cotidianas mais rotineiras que ocorrem entre alunos de todas as raças e origens.

Nesse ambiente, não é de surpreender que os críticos tenham começado a questionar quão positiva tem sido a diversidade racial para a educação dos estudantes. Alguns céticos manifestaram dúvidas quanto à existência de qualquer benefício e, como seria apropriado, perguntaram: onde estão as provas? Outros foram mais longe, sugerindo que os incidentes raciais nos campus revelam que a diversidade obtida através da admissão sensível à raça pode levar, na verdade, a tensões e mal-entendidos prejudiciais. Assim, em seu recente livro intitulado *America in Black and White*, Stephan e Abigail Thernstrom observaram:

A universidade queria fazer com que os estudantes vindos das minorias se sentissem à vontade. Entretanto, com o drástico aumento do número deles e com a criação de áreas temáticas étnicas, o nível de mal-estar dos alunos das minorias na verdade aumentou. Com o aumento de seu número nesse meio, veio o aumento da tensão racial – sobretudo da tensão entre brancos e negros. (...) Um incidente fartamente noticiado em setembro de 1988 deixou isso cristalinamente claro. Na esteira de uma discussão sobre a descendência negra, dois estudantes brancos embriagados adulteraram um cartaz de Beethoven, de modo a dar ao compositor uma aparência negra. Esse ato ocorreu na Ujamaa, a república africano-americana, e posteriormente provocou alguns contatos racialmente ofensivos e um panfleto em que autores desconhecidos picharam a palavra “negrada” [niggers]. A pichação foi injustamente atribuída aos alunos que haviam descaracterizado o retrato de Beethoven e, com isso, eles próprios passaram rapidamente a vítimas – responsabilizados por atos que não haviam praticado. Começaram a surgir panfletos contra os brancos, quase todos insistindo num dormitório exclusivo para negros, e se espetaram alfinetes nas fotografias de estudantes brancos num quadro de fotos.²³

No decorrer deste estudo, ouvimos muitos comentários e relatos pessoais de estudantes de todas as raças, que pintam um quadro muito diferente e mais positivo dos efeitos da diversidade racial nos campus universitários. Mas esse testemunho, por eloqüente que seja, não é, em si mesmo, mais convincente dos que os relatos de incidentes raciais, quando se trata de prover de uma sólida base empírica a avaliação do impacto da diversidade no desenvolvimento dos estu-

dantes. No momento atual, é mais do que hora de fazermos esse balanço. O reconhecimento do valor educacional da diversidade levou o juiz Powell, da Suprema Corte, a ratificar no caso *Bakke* o uso contínuo da raça nas decisões referentes às admissões. Escrevendo em 1976, ele se dispôs a confiar nas declarações das autoridades universitárias. Contudo, por mais valiosas que sejam essas declarações, é chegado o momento, passados vinte anos, de cotejá-las com as opiniões e impressões daqueles que de fato experimentaram em primeira mão a diversidade racial.

Os resultados deste capítulo foram apresentados no esforço de proporcionar esse cotejo. Como seria de se esperar, nossa pesquisa contém uma multiplicidade de opiniões. No conjunto, porém, não há como negar a impressão predominantemente favorável, compartilhada por estudantes de todas as raças, sobre o valor da contribuição da diversidade para sua educação.

Essas respostas positivas em nada contradizem a existência de muitos problemas e tensões, que fazem parte do processo de reunir estudantes de raças diferentes para que vivam e trabalhem juntos. Os incidentes que os críticos descrevem são reais. Além disso, qualquer decano sabe que, além das disputas raciais sumamente divulgadas que vez por outra eclodem nos campus, ocorrem continuamente inúmeros episódios menores, que ilustram os problemas de se aprender a conviver com pessoas diferentes. Os alunos brancos freqüentemente tentam, às vezes de modo canhestro e condescendente, aproximar-se dos colegas negros, apenas para ser rechaçados; e há negros ignorados por colegas brancos de dormitório, ou até ocasionalmente recebidos com insultos raciais colados em suas portas.

As ocorrências dessa natureza precisam ser situadas numa perspectiva educacional adequada. Muitos contatos entre estudantes de raças diferentes podem ser desagradáveis e penosos. Mas, se a experiência da diversidade racial no campus fosse toda feita de bondade e compreensão, a experiência universitária não se pareceria com a vida real e haveria pouca aprendizagem verdadeira. Por mais lamentáveis

que pareçam tais incidentes, muitas vezes é através do desdém, dos mal-entendidos e das divergências raciais que as mentes se abrem e que se amplia a compreensão das diferenças. Qualquer administrador experiente, que tenha tentado encontrar maneiras de aumentar a tolerância racial, sabe que a maioria dos alunos só discute esse assunto com estudantes de outras raças, de maneira honesta e franca, depois que um incidente desagradável o torna impossível de ignorar. Nesse sentido, o aumento da tolerância e da compreensão descrito neste capítulo não ocorreu apesar dos incidentes e tensões raciais, mas, em boa medida, *por causa* deles. A lembrança que uma estudante de Wellesley guardou dos tumultos de Los Angeles, depois do veredicto de Rodney King (ver quadro), serve de ilustração.

Uma moça branca da coorte de 1989 em Wellesley: Durante os tumultos de Rodney King, muitas das estudantes negras, inclusive minha companheira de quarto, quiseram ir para a Ethos (a república das moças negras). E ela olhou para mim e disse: "Não agüento olhar para os brancos neste momento. Desculpe, eu lhe quero bem, gosto de você, você é minha colega de quarto, é minha amiga, mas eu preciso me afastar." E assim foi para essa república, com suas outras amigas africanas-americanas. Na época, demorei muito para entender, e acho que muitas das alunas brancas ficaram perplexas. E fizemos um debate no diretório acadêmico. Foi então que comecei a entender que, de vez em quando, precisamos voltar para junto das pessoas que se parecem conosco, para ganhar forças para lidar com o fato de que o mundo é hostil a pessoas como nós. (...) Aquilo fez sentido.

O teste supremo da diversidade como política educacional, portanto, não é se ocorrem episódios de atrito e incompreensão, mas o que pensam os estudantes de sua experiência completa, depois de percorrerem a estrada, às vezes acidentada, que leva a uma tolerância e uma compreensão maiores. Nesse aspecto, os dados discutidos neste capítulo falam por si. Dentre os muitos milhares de antigos matriculandos que responderam a nossa pesquisa, a vasta maioria acredita que freqüentar a universidade com um corpo estudantil variado fez uma contribuição valiosa para sua formação e seu desenvol-

vimento pessoal. Há uma aprovação maciça da proposta de que o progresso obtido nos últimos trinta anos, na busca de uma diversidade maior, seja valorizado, e não depreciado.

Notas

- t1. Henry Brooks Adams (1838-1918), escritor norte-americano que, além de historiador e memorialista, crítico, moralista e sociólogo, fez sobretudo filosofia da história. (N. da T.)
- t2. General norte-americano, nascido na Virgínia (1807-1870), que comandou os exércitos sulistas durante a Guerra da Secessão e capitulou em Appomattox em 1865. (N. da T.)
1. *The Education of Henry Adams* (1907), citado em Rudenstine, 1996, p. 6. Nessa autobiografia clássica, Adams refere-se a si mesmo na terceira pessoa.
2. Rudenstine, 1996, p. 7.
3. Para uma ampla discussão de por que os anos universitários representam uma oportunidade inusitada de crescimento, através do conhecer e aprender a compreender os outros, ver Axtell (a ser publicado). O curso universitário, observa Axtell, é uma época em que "os estudantes são reunidos em recintos fechados com vários milhares de 'outros', auto-selecionados e em geral amistosos, num ambiente relativamente seguro, no qual a fala e o pensamento são idealmente livres e o esforço intelectual é incentivado por pais, professores e pela sociedade em geral". Para a explicação clássica da "hipótese de contato" (isto é, a idéia de que o contato interpessoal desfaz os estereótipos e, portanto, reduz o preconceito), ver Allport, 1979.
4. Ver na pergunta A13 do questionário administrado aos matriculandos de 1976 (Apêndice A) a formulação exata da indagação. Combinamos "raça/cultura" por causa da tendência comum, na linguagem coloquial, a usar essa terminologia "conjunta". Entretanto, como explicou muito bem Anthony Appiah (1997), essa vinculação pode ser fonte de muitas confusões. A identidade racial é considerada importante por muitos africano-americanos de classe média, no dizer de Appiah, em parte por serem muito poucas as diferenças culturais verdadeiras entre eles e os norte-americanos brancos equiparáveis, embora os dois grupos sejam frequentemente vistos (e, às vezes, tratados) de modos muito diversos.
5. Appiah, 1997, p. 31. Há também grandes diferenças na atitude de mulheres e homens perante à diversidade, sendo as mulheres mais propensas do que os homens a enfatizar a importância das relações raciais. Entre os matriculandos de 1976, 52% do total de mulheres consideraram muito importante a capacida-

de de "conviver bem com pessoas de raças e culturas diferentes", comparadas a 36% dos homens. Essas diferenças sexuais são constatadas tanto entre os negros quanto entre os brancos, porém são maiores na população branca. A profissão também é importante. Por exemplo, os médicos (brancos e negros) dão mais valor à capacidade de "conviver bem" do que os advogados e, a rigor, do que os indivíduos em geral.

6. Lewis, 1969, p. 52.
7. Um grande problema dessas comparações intergeracionais, baseadas em pesquisas realizadas numa mesma ocasião, é que os respondentes das duas coortes diferem quanto ao tempo de vida pós-universitária que tiveram e quanto ao período histórico em que cursaram a faculdade; idealmente, seria desejável distinguir entre os "efeitos do amadurecimento ou da idade", os "efeitos do período" e os "efeitos da coorte". Ver Riley, Foner e Waring, 1988.
8. Note-se também que, entre as coortes de 1976 e 1989, atribuiu-se uma importância maior à capacidade de "trabalhar cooperativamente" e à de "fazer e preservar amizades" – que são outras maneiras de descrever a importância do "conviver bem".
9. Sax e Astin, 1997. O estudo comparou as opiniões de mais de 27 mil alunos de 388 faculdades com cursos de quatro anos, cotejando-os entre sua época de calouros, em 1985, e suas idéias de quatro anos depois. Os autores fizeram o controle, pelo menos grosso modo, de um grande número de características dos estudantes quando de seu ingresso, as quais se poderia esperar que afetassem os resultados.
- t3. Bairro em que fica situada a Universidade de Columbia. (N. da T.)
10. Todas essas estatísticas referem-se a estudantes que declararam haver conhecido bem dois ou mais indivíduos negros (ou brancos, no caso dos respondentes negros). Os padrões são os mesmos para os estudantes que informaram só haver conhecido bem um estudante de outros grupos raciais.
11. O tamanho relativo da população estudantil negra também tem uma correlação positiva com as percepções dos brancos sobre a contribuição feita pela faculdade para sua capacidade de conviver bem com outras pessoas através das fronteiras raciais, assim como com o grau de ênfase que os alunos brancos julgam que suas faculdades devem depositar na admissão de uma população estudantil racial e etnicamente diversificada – embora não com a importância atribuída ao bom convívio (ver Apêndice D, Tabela D.8.1).
12. Esta estimativa da relação entre a porcentagem de estudantes negros num campus e a frequência da interação entre alunos negros e brancos é compatível com os resultados obtidos numa regressão logística, usada para prever a probabilidade de um estudante branco vir a conhecer bem dois ou mais estudantes negros. A porcentagem de alunos negros na coorte foi um preditor altamente significativo numa regressão múltipla que também incluiu os escores no SAT, o status sócio-econômico, a seletividade escolar e o gênero.

13. Também é possível que haja mais interação – por necessidade – no extremo inferior da escala numérica. Quando são muito poucos os estudantes negros, aqueles que se matriculam não têm alternativa senão interagir com colegas de classe brancos. Assim, suspeitamos que a relação entre o número relativo de estudantes negros e as interações com os colegas brancos tenha a forma de um U.
14. Os alunos das escolas de SEL-1 também registraram níveis mais altos de interação em *todas* as dimensões de diversidade listadas no questionário (origem geográfica, visão política, riqueza etc.). É provável que a maioria dos fatores sugeridos mais adiante como possíveis explicações dos níveis mais altos de interação racial (excetuada a composição racial do corpo discente) seja relevante para explicar a totalidade desses tipos de interação.
15. Nesta seção, estamos examinando apenas as interações entre brancos e negros. Como praticamente todos os respondentes negros informaram ter conhecido bem dois ou mais brancos, é difícil isolar estatisticamente os fatores que levaram a um grau maior ou menor de interação com seus colegas brancos.
16. Ver Apêndice D, Tabela D.8.3; as auto-avaliações médias são notavelmente semelhantes nos grupos de SEL-1, SEL-2 e SEL-3.
17. Para sermos explícitos, a porcentagem de alunos brancos que vieram a conhecer bem dois ou mais estudantes negros foi de 55% entre os que haviam cursado escolas secundárias com menos de 1% de negros no corpo discente, 56% entre os alunos de escolas secundárias com 1% a 3% de negros, 57% entre os das que tinham 4-10% de negros e 54% entre os estudantes de escolas secundárias com mais de 10% de negros.
18. Ao ler um manuscrito inicial deste capítulo, Richard Light, de Harvard, impressionou-se com a coerência do padrão global e nos lembrou (em correspondência pessoal) que é esse “acúmulo de provas”, em muitos subgrupos e muitos campus, que se revela particularmente convincente – mais do que qualquer resultado considerado em isolamento.
19. Ver Apêndice A, perguntas A14 e A14a, quanto à formulação exata dessa parte do questionário.
20. Calculamos o grau em que os respondentes gostariam que suas faculdades dessem maior ou menor ênfase a cada item, observando a *diferença* entre os escores médios atribuídos quando indagamos sobre sua percepção da ênfase atual e os escores médios atribuídos quando lhes perguntamos qual deveria ser a ênfase. Por exemplo, o “ensino aos alunos da graduação” recebeu nota média 4,0 na “ênfase atual” e nota média 4,8 em “a ênfase deve ser” – o que resultou numa diferença de +0,8 e na conclusão de que os respondentes gostariam que houvesse maior ênfase nessa área.
21. Houve algumas diferenças previsíveis, nas respostas dadas a essas perguntas, entre os que frequentaram universidades e os que estiveram em faculdades de

- artes liberais. Por exemplo, os respondentes que cursaram universidades crêm que suas escolas depositam mais ênfase na pesquisa e menos no ensino do que os que frequentaram faculdades de ciências humanas. Embora também tenha havido algumas diferenças entre os dois grupos quanto ao grau de ênfase que lhes pareceu que *deve* ser dado a essas atividades, tais diferenças foram menores. Em geral, houve uma congruência um pouco maior entre as percepções da ênfase “atual” e “desejada” entre os que frequentaram faculdades de ciências humanas do que entre os que fizeram sua graduação em universidades de pesquisa.
22. Essas porcentagens basearam-se no mesmo tipo de análise apresentada na Tabela D.8.4 a respeito da coorte de 1976.
 23. Thernstrom e Thernstrom, 1997, p. 386-387.

Subsídios para o debate

O objetivo deste estudo foi construir uma base de dados mais sólida sobre a qual conduzir o debate contínuo em torno da política de admissões sensíveis à raça, empregada por quase todas as faculdades e universidades seletivas dos Estados Unidos, tanto de ciências e humanidades quanto de formação em profissões liberais. Nossa meta foi sempre oferecer um quadro mais preciso do processo longo e complexo – mais parecido com a navegação de um rio do que com o escoamento tranquilo por uma tubulação – através do qual os jovens são instruídos e, em seguida, seguem carreira e assumem responsabilidades em suas comunidades. Havendo explorado com certa minúcia os contornos do rio, podemos agora indicar de que maneira nossas constatações se aplicam aos argumentos comumente apresentados dos dois lados da controvérsia. É claro que a informação, por si só, não pode resolver todas as questões, já que muitas delas envolvem diferenças de juízos de valor ou de interpretação legal. Ainda assim, é frequente os fatos ajudarem a confirmar certos argumentos e invalidar outros. De que modos, portanto, podem os resultados deste estudo esclarecer e fazer avançar um debate que se tornou muito acalorado e muito previsível, mas, apesar disso, inconcludente?

Avaliando o desempenho dos estudantes vindos das minorias

Os dados reunidos neste volume devem dissipar qualquer impressão de que as aptidões e o desempenho dos estudantes das minorias, admitidos em faculdades e universidades seletivas, tenham sido decepcionantes. Ao contrário, nossos resultados contêm provas abundantes de que esses alunos tinham sólidas credenciais acadêmicas ao

ingressarem no curso superior, diplomaram-se em grande número e se saíram muito bem depois de deixar a universidade.

Em nosso estudo intensivo dos pedidos de ingresso feitos a cinco instituições seletivas, mais de 75% dos candidatos negros revelaram ter, nas aptidões matemáticas avaliadas pelo SAT, escores superiores à média nacional dos alunos brancos submetidos a esse teste, e 73% tiveram escores verbais superiores. As qualificações dos matriculandos negros tiveram uma melhora dramática: nas faculdades e universidades de SEL-1, a porcentagem dos que tinham escores globais no SAT acima de 1.100 elevou-se de 50%, na coorte de ingresso de 1976, para 73% na de 1989. Os estudantes provenientes das minorias ingressam em instituições seletivas com escores de teste e notas do curso secundário substancialmente abaixo dos da maioria de seus colegas de classe. Entretanto, essa defasagem não prova que eles sejam deficientes nos moldes de qualquer padrão nacional; reflete, antes, a qualidade extraordinária dos candidatos brancos e asiáticos, atraídos em número cada vez maior pelas instituições de ponta.

Dos estudantes negros que se matricularam em 1989 nas 28 instituições seletivas do banco de dados G&EP, 75% diplomaram-se em seis anos nas instituições em que ingressaram originalmente, e outros 4% pediram transferência e se formaram em outra faculdade ou universidade no mesmo prazo. Esses números estão muito acima das médias de todas as escolas da Primeira Divisão da Associação Interuniversitária Nacional de Atletismo [NCAA], não só em relação aos negros (dos quais apenas 40% formaram-se em sua primeira instituição), mas também em relação aos brancos (dos quais 59% se formaram). Os índices de diplomação de alunos negros nos cursos de formação de profissionais liberais são ainda mais impressionantes. Nas principais escolas de direito, administração e medicina, aproximadamente 90% dos estudantes negros concluem seus estudos com sucesso.

Nossa pesquisa também documentou o sucesso dos diplomados do universo da Graduação e Experiência Posterior depois de terminada a faculdade. Eles tiveram uma probabilidade mais de cinco vezes

maior de se diplomar em profissões liberais e no doutorado do que o total de bacharéis negros no âmbito nacional. Além disso, tiveram a mesma probabilidade de seus colegas brancos de se formar em direito, administração ou medicina.¹ A conquista de diplomas de pós-graduação e de profissões liberais levou um grande número de estudantes negros a carreiras sumamente produtivas.

Vinte anos depois do ingresso na faculdade, os homens negros formados nessas instituições seletivas ganhavam uma média de 82.000 dólares anuais – o *dobro* da renda média do total de homens negros com grau de bacharel em âmbito nacional; as diplomadas negras das escolas do G&EP ganhavam em média 58.500 dólares por ano – 80% mais do que a renda média do total de negras com grau de bacharel (ver Figura 6.8; essas estimativas da renda média anual referem-se a todos os diplomados, não apenas aos empregados em horário integral). A renda dos matriculandos negros das escolas do G&EP da coorte de 1976 revelou-se superior à renda média dos alunos nota “A” de todas as raças (os 11% superiores do total de estudantes de nosso grupo de controle nacional) que ingressaram em instituições do país inteiro no mesmo ano.

Além de seu sucesso econômico, os matriculandos negros do G&EP engajaram-se ativamente numa vasta gama de atividades cívicas e comunitárias. De acordo com nossa pesquisa, os matriculandos de 1976 nas escolas seletivas, em especial os homens, tiveram, posteriormente, um índice mais alto de participação em iniciativas comunitárias e cívicas do que seus colegas brancos. Os homens negros dessa amostra também têm muito mais probabilidade que os brancos de ocupar posições de liderança em organizações cívicas e comunitárias, sobretudo as que envolvem atividades ligadas à assistência social, à juventude e à escola. Esses resultados parecem corroborar a suposição das instituições seletivas de que os estudantes vindos das minorias têm oportunidades inusitadas de fazer contribuições valiosas para suas comunidades e para a sociedade. Ainda mais encorajadora é a evidente disposição desses matriculandos de aceitar tais responsabilidades.

Segundo qualquer parâmetro, portanto, as realizações dos matriculandos negros foram impressionantes. Ainda assim, os críticos continuam a questionar as premissas centrais da admissão sensível à raça. Alguns questionam se a admissão de candidatos das minorias a instituições seletivas realmente beneficia esses alunos na universidade ou em sua vida posterior. Outros contestam as afirmações dos educadores de que a diversidade no campus aumenta a compreensão racial. Outros, ainda, argumentam que qualquer política de admissão que atribua um peso especial à raça dos candidatos agrava as tensões da sociedade em geral.

Será que as normas de admissão sensíveis à raça prejudicam seus pretendidos beneficiários?

Diversos opositores da admissão sensível à raça afirmam que essas normas prejudicam os estudantes das minorias que pretendem ajudar. Essa linha geral de argumentação precisa ser examinada em termos de várias dimensões, que vão desde o desempenho acadêmico e os índices de diplomação dos matriculandos negros até seu histórico de obtenção de diplomas avançados e sua carreira posterior.

Índices de diplomação

Stephan e Abigail Thernstrom afirmam, acertadamente, que “o índice de evasão universitária dos estudantes negros é pelo menos 50% mais alto que o dos brancos”.² Em seguida, acrescentam que “uma política mal orientada de ação afirmativa pode ter contribuído muito para criar esse problema. (...) A questão é simples. Quando se dá preferência aos alunos, na admissão, por causa de sua raça ou de outra característica não pertinente, isso significa que eles entram numa competição para a qual suas realizações acadêmicas não os habilitam, e muitos têm dificuldade de se manter à altura dela”.³

Na verdade, os dados mostram que “a questão” é tudo, menos “simples”. Se a admissão sensível à raça em instituições seletivas leva a um aumento da evasão, é mais do que intrigante que, em nossa

amostra de 28 escolas seletivas, nenhuma tenha apresentado um índice de evasão de estudantes das minorias que sequer se aproximasse da perda média de 60% dos alunos negros de todas as faculdades da Divisão I da NCAA, muitas das quais não são seletivas. Os índices de evasão dos negros foram baixos em todas as escolas do G&EP (média pouco acima de 25%); além disso, *quanto mais seletiva a instituição freqüentada, menor foi o índice de evasão dos negros.*

Visto que as escolas do G&EP diferem entre si quanto ao grau de seletividade, como se pode avaliar pelo escore médio de seus alunos no SAT, pudemos fazer uma verificação muito mais concludente da afirmação de que os alunos negros saem-se melhor em escolas com escores médios no SAT mais parecidos com os seus (o que é chamado, às vezes, de hipótese da “adequação”). Comparamos o aproveitamento de estudantes negros *com escores de teste equivalentes* em instituições em que o escore médio do total de alunos era muito superior ao deles, e também em instituições em que o deles era mais parecido com o escore médio da escola inteira (na qual a “adequação” entre o aluno negro e a faculdade seria supostamente melhor). Os resultados foram o oposto diametral das afirmações feitas pelos críticos. Quanto mais alto o escore médio no SAT na escola em questão, *maior* o índice de diplomação dos estudantes negros, *dentro de todos os intervalos do SAT* (inclusive os intervalos dos alunos com escores muito modestos). Em termos mais gerais, quando previmos os índices de diplomação dos estudantes negros do universo G&EP com base na “igualdade das demais condições” (mantendo constantes o *status* sócio-econômico, as notas no curso secundário e os escores de teste), verificamos que os mais altos desses índices corresponderam aos que freqüentaram as escolas mais seletivas.⁴ Também constatamos que os estudantes negros que desistiram da faculdade não se tornaram pessoas amargas nem ficaram desmoralizados, como alegaram alguns críticos da admissão sensível à raça. Ao contrário, do número relativamente pequeno de estudantes negros que abandonaram as escolas mais seletivas, uma porcentagem

surpreendentemente grande se disse “muito satisfeita” com sua experiência universitária – na verdade, os desistentes negros dessas escolas mostraram mais probabilidade do que os desistentes brancos de estar “muito satisfeitos”.

Um teste mais amplo do efeito da admissão sensível à raça sobre os índices de diplomação foi feito por Thomas Kane. Seus resultados confirmam nossas constatações. Quando comparou os índices de diplomação de alunos negros que freqüentaram uma gama muito maior de instituições, inclusive algumas que não eram nada seletivas, Kane constatou que os negros aceitos em escolas seletivas formaram-se com um índice significativamente *superior* ao dos negros que freqüentaram escolas não seletivas, tendo escores de teste, notas no curso secundário e meio familiar equivalentes.⁵

Efeitos do incentivo

Outra queixa às vezes formulada contra as práticas de admissão sensíveis à raça é que elas reduzem o incentivo para que os alunos vindos das minorias se empenhem nos estudos, porque eles sabem que poderão ser aceitos em faculdades e universidades seletivas com notas mais baixas que as de seus colegas brancos. Como disse Jay B. Howd, “No nível da faculdade e da universidade, não se pode esperar que as minorias se concentrem em maximizar seus esforços, quando elas são recompensadas por fatores que independem desses esforços”.⁶

Não conhecemos nenhum modo de medir diretamente o efeito das normas de admissão sensíveis à raça na motivação dos estudantes das minorias. No entanto, vários resultados de nosso estudo lançam dúvidas sobre afirmações como a de Howd. Mesmo havendo programas de admissão sensíveis à raça, os candidatos negros têm poucos motivos para ficar excessivamente seguros de sua chance de ingressar numa instituição seletiva. Nossa análise das normas de admissão de cinco escolas seletivas revelou que menos da metade dos candidatos negros foi aceita. Aproximadamente 25% dos negros com

escores entre 1.350 e 1.500 no SAT foram rejeitados, embora tais escores os colocassem nos 2% superiores do total de negros submetidos a esse teste no país. À luz desses fatos, nenhum candidato negro sensato poderia dar-se ao luxo de relaxar e presumir que o ingresso numa instituição seletiva seria fácil.

O mesmo se aplica aos incentivos oferecidos aos estudantes durante seus anos de graduação e especialização ou pós-graduação. A maioria dos estudantes das minorias ingressa nas instituições seletivas com a aspiração de cursar a pós-graduação, freqüentemente nas áreas de direito, administração de empresas e medicina, mas a competição para ingressar nesses cursos é muito renhida para todos os candidatos. Usando dados nacionais, Linda Wightman verificou que mais de metade do total de candidatos negros não consegue ser aceita em nenhuma faculdade de direito.⁷ O padrão é o mesmo quanto aos candidatos negros às escolas de medicina.⁸ Uma vez aceitos num curso de formação de uma profissão liberal, é presumível que os estudantes das minorias saibam que os grandes escritórios de advocacia e as grandes empresas não consideram seriamente a contratação de estudantes classificados abaixo da metade, do terço ou até do décimo superiores da turma. Para os negros e hispânicos, é no mínimo tão difícil atingir esses níveis de aproveitamento acadêmico quanto para seus colegas brancos, e é presumível que eles concentrem seus esforços em consonância com isso.

O teor geral destas conclusões é corroborado por outros fatos. Nossos resultados mostram que os estudantes negros do terço superior das turmas têm mais probabilidade de obter graus universitários avançados do que os alunos do terço médio, enquanto estes têm uma probabilidade muito maior que a dos estudantes do terço inferior de se diplomar nesses mesmos graus. Além disso, as notas obtidas na faculdade têm uma correlação clara e positiva com a renda posterior, tanto de negros quanto de brancos. Na verdade, os negros parecem pagar um tributo financeiro ainda maior que o dos brancos por receberem notas baixas. Por essas razões, parece haver fartos incentivos

para que os negros e outros integrantes de grupos minoritários tenham o melhor aproveitamento acadêmico possível, tanto na graduação quanto nos estudos avançados posteriores.

A desmoralização e seu possível efeito nas notas

De acordo com alguns opositores da admissão sensível à raça, há ainda um outro aspecto em que tais práticas prejudicam os próprios estudantes que pretendem ajudar. Sabendo que foram aceitos em instituições seletivas com médias de notas e escores de teste mais baixos que os de seus colegas brancos, os estudantes vindos das minorias sentir-se-iam desmoralizados. Segundo Shelby Steele, “O efeito do tratamento preferencial – a redução dos padrões normais, a fim de aumentar a representação negra – deixa os negros em guerra com um número crescente de dúvidas debilitantes, de modo que a própria dúvida transforma-se numa preocupação não reconhecida, que solapa sua possibilidade de aproveitamento, especialmente nas situações de integração racial”.⁹

No entanto, se os estudantes das minorias ficassem realmente desmoralizados, seria esperável que tivessem menos probabilidade que os brancos de ter êxito nos cursos de pós-graduação e especialização, menos probabilidade de valorizar sua experiência universitária, e menor inclinação a dizer que se beneficiaram intelectualmente de freqüentar escolas seletivas. Nenhum desses resultados aparece em nossos dados. Os negros têm a mesma probabilidade que os brancos de freqüentar os mais exigentes e competitivos cursos de especialização em profissões liberais. Têm a mesma probabilidade que seus colegas brancos de se tornarem médicos, advogados e executivos empresariais. Valorizam igualmente sua experiência universitária e tendem a achar que tiraram mais proveito de sua experiência no curso de graduação do que seus colegas brancos. Além disso, ao contrário do que prevêem os críticos que defendem a hipótese da “adequação”, constatamos que, quanto mais seletiva a instituição freqüentada, *mais* satisfeitos se disseram os matriculandos negros no tocan-

te a sua experiência na faculdade – padrão que se aplica inclusive aos estudantes com escores de teste relativamente baixos. Como observamos no Capítulo 7, se os estudantes negros aceitos nas escolas academicamente mais exigentes sofreram com isso, certamente não parecem sabê-lo.

Há um tipo de dado, porém, que pode ser interpretado como corroborante das afirmações sobre a desmoralização ou a menor motivação. Vários estudos (inclusive o nosso) verificaram que os estudantes vindos das minorias, sobretudo os negros, têm um desempenho acadêmico significativamente inferior ao que preveriam seus escores de teste.¹⁰ De fato, nossos dados mostram que o subaproveitamento desempenha um papel ligeiramente maior que os escores de teste na explicação de por que a classificação média dos estudantes negros nas turmas é inferior à dos brancos. Por que ocorre esse subaproveitamento? Estaria ele refletindo alguma forma de desmoralização, resultante do reconhecimento, por parte dos estudantes vindos das minorias, de que eles têm menos qualificações acadêmicas do que seus colegas brancos?

Alguns resultados experimentais sugerem, de fato, que a vulnerabilidade aos estereótipos raciais ajuda a explicar o subaproveitamento dos estudantes vindos das minorias.¹¹ Se assim é, porém, parece provável que tais estereótipos sejam menos produto da política de admissão sensível à raça do que de preconceitos profundamente arraigados, que são muito anteriores a essa política e continuam a existir em nossa sociedade. Outro resultado de nosso estudo lança dúvidas ainda maiores sobre a hipótese de que *a política de admissão* responda pelo subaproveitamento. Pelo menos nas escolas de SEL-1, esse baixo desempenho parece aumentar conforme sejam mais altos os escores de teste dos alunos negros. Em outras palavras, são os negros *mais* talentosos no plano acadêmico (que poderiam ser aceitos mesmo com uma política insensível à raça, e que têm *menos* razão para se sentir intelectualmente inferiores) que ficam mais aquém de seu potencial no desempenho universitário.

Talvez a conclusão mais justa a extrair disso seja que, até hoje, ninguém mostrou, em caráter definitivo, por que os alunos das minorias tendem para o subaproveitamento, embora se hajam formulado várias teorias plausíveis para explicar esse fenômeno (ver Capítulo 3). Seja qual for a explicação, diversas escolas parecem ter conseguido criar programas que eliminaram substancialmente o problema, inclusive em campos academicamente exigentes como as ciências e a engenharia. O sucesso desses programas sugere que a existência do subaproveitamento acadêmico não justifica que se ponha fim às práticas de admissão sensíveis à raça. Ao contrário, esse dado ilustra o que é possível quando as escolas instituem programas explicitamente destinados a alinhar plenamente o aproveitamento acadêmico dos estudantes das minorias com seu potencial acadêmico.

A política de admissão sensível à raça prejudica os diplomados das minorias em suas carreiras?

Outro argumento contrário às práticas de admissão sensíveis à raça contesta a afirmação de que as faculdades e universidades podem ajudar a construir uma liderança mais sólida nas profissões liberais e na sociedade, ao educar estudantes vindos das minorias. Segundo alguns críticos, as normas sensíveis à raça, na verdade, prejudicam o progresso de alunos das minorias em épocas posteriores da vida, por induzi-los a frequentar escolas para as quais não estão realmente qualificados e por perpetuar o estigma de que eles não são tão capazes quanto os brancos. Nas palavras de Charles Murray, "É esse o mal do tratamento preferencial. Ele perpetua a impressão de inferioridade".¹² Segundo esse raciocínio, os diplomados das minorias teriam maiores realizações, a longo prazo, se frequentassem instituições com alunos de capacidade equiparável, nas quais teriam melhor desempenho acadêmico e evitariam a impressão de que suas credenciais eram inferiores às dos brancos.

Examinar os padrões dos cursos de pós-graduação proporciona uma verificação inicial dessa tese. Nosso estudo das inter-relações

dos escores no SAT com as notas no bacharelado e a diplomação em graus universitários avançados (Capítulo 4) mostra que os matriculandos negros das escolas mais seletivas, inclusive os que tiveram escores modestos no SAT e notas apenas médias na graduação, foram muito bem-sucedidos na conquista de diplomas avançados, muito mais do que os negros e negras da amostra dos que se formaram em todas as instituições com cursos de quatro anos. Julgados por esse critério, os estudantes negros que frequentaram as escolas mais competitivas no plano acadêmico não parecem ter sido penalizados.

O exame detalhado dos históricos profissionais e um volume considerável de dados sobre a renda levam à mesma conclusão. Verificamos que os diplomados negros das instituições mais seletivas saíram-se realmente muito bem no mercado de trabalho. Entre as negras e negros com escores modestos no SAT, os que ingressaram nas escolas mais seletivas do G&EP mostraram ter uma renda média apreciavelmente superior à dos que frequentaram escolas menos seletivas do universo G&EP; mantida a igualdade das demais condições, os matriculandos negros parecem ter feito bem em frequentar as instituições mais seletivas que se dispuseram a aceitá-los. Como grupo, além disso, os diplomados negros do G&EP ganhavam muito mais do que outros diplomados negros. Similarmente, Thomas Kane, usando dados nacionais, mostrou que os estudantes negros que se formam em faculdades e universidades seletivas ganham mais do que os negros com notas, escores de teste e origem familiar semelhantes, mas que frequentaram instituições não-seletivas.¹³

Ao mesmo tempo, os homens negros ganham menos do que os brancos formados nas mesmas instituições seletivas (padrão que não existe em relação às mulheres). Na verdade, eles ganham menos do que seus colegas brancos mesmo quando têm as mesmas notas, as mesmas áreas de especialização e a mesma origem socioeconômica. Essa defasagem persistente da renda é problemática,¹⁴ mas não temos motivo para crer que tenha sido exacerbada pelas normas de

admissão sensíveis à raça. Ao contrário, os dados resumidos acima mostram que os matriculandos negros saem-se tão melhor em suas carreiras, em termos absolutos e em relação aos brancos, quanto mais competitivo é o meio acadêmico. Esse resultado prevalece no universo de escolas do G&EP, mesmo depois de feito o controle por outras variáveis, e também prevalece ao compararmos os diplomados do G&EP, como grupo, com todos os diplomados negros em âmbito nacional.¹⁵

É fácil explicar por que os negros se beneficiaram de frequentar faculdades e universidades academicamente seletivas. Afora a qualidade de ensino que elas oferecem, tais instituições dão aos futuros empregadores, aos cursos de pós-graduação e a outros uma base mais conhecida e mais confiável para que se julgue a competência de seus alunos. O departamento de admissões de uma faculdade de direito, o encarregado da seleção numa empresa, ou o hospital à procura de residentes, todos dão mais peso aos históricos escolares vindos de instituições seletivas, porque é provável que tenham uma idéia mais clara do que significam esses certificados. Quanto mais seletiva é a instituição, maior é a confiança que os empregadores tendem a depositar em seus históricos de aproveitamento (a despeito da "inflação das notas").

Ao mesmo tempo, a política de admissão sensível à raça resulta em custos e benefícios para ao menos parte dos beneficiários a que se destina. A própria existência de um processo que considera explicitamente a raça pode suscitar dúvidas sobre a verdadeira capacidade até mesmo dos estudantes mais talentosos vindos das minorias (pode "estigmatizá-los", diriam alguns). A possibilidade desse custo é uma das razões por que as instituições seletivas têm relutado em falar do grau de preferência concedido a estudantes negros. Essa reticência talvez se deva, em parte, ao desejo de evitar críticas e controvérsias, mas é possível que algumas dessas instituições também se preocupem com a possibilidade de que a posição dos alunos negros, aos olhos de seus colegas brancos, fique diminuída, se as diferenças nos

escores de testes e nas notas do curso secundário forem divulgadas. É inquestionável que um bom número de estudantes negros sofre um certo grau de mal-estar por se beneficiar do processo de admissão (como acontece com alguns atletas e "herdeiros" de ex-alunos, embora estes costumem ser menos "visíveis"). É por isso que muitos diplomados negros de alto aproveitamento continuam a procurar certificar-se de que "se fizeram sozinhos", e se queixam de quando os entrevistadores, na seleção para o emprego, presumem que até mesmo os estudantes negros mais destacados devem ter recebido esse tipo de ajuda.

O julgamento a ser feito é se, no cômputo final, vale a pena aceitar esse ônus, que é sumamente real, em troca dos benefícios recebidos. É presumível que os próprios matriculandos negros – que, afinal, são os mais afetados pelos efeitos da estigmatização – sejam os mais bem posicionados para avaliar os prós e os contras. Os dados do levantamento G&EP são inequívocos. Os estudantes negros não parecem *achar* que tenham sido prejudicados por haverem frequentado escolas seletivas dotadas de uma política sensível à raça. Se assim não fosse, poderíamos supor que os estudantes negros mais capazes se ressentiriam dessa política e das instituições que a adotam. No entanto, nossos resultados mostram que 75% dos matriculandos negros de 1989 que fizeram mais de 1.300 pontos no SAT acreditam que suas instituições devem depositar "muita" ênfase na diversidade racial. Similarmente, 77% dos diplomados negros classificados no terço superior de suas turmas disseram-se "muito satisfeitos" com sua experiência educacional do curso de graduação; os insatisfeitos somaram apenas 1%.

A acusação de que as admissões sensíveis à raça estigmatizam os negros e, por conseguinte, mais fazem prejudicá-los do que ajudá-los é um argumento frequentemente formulado pelos que criticam toda sorte de programas de ação afirmativa. Se isso fosse verdade, é de se presumir que os que sofreram com esse estigma seriam os mais propensos a sentir seus efeitos. No entanto, Jennifer Hochschild relata

que os negros bem-sucedidos não têm a impressão de haver sofrido: “No cômputo geral, 55% dos negros em boa situação acham que os programas de ação afirmativa ajudam os beneficiários, e apenas 4% consideram que tais programas os prejudicam.”¹⁶ Aos olhos dos que estão em melhor condição de saber, qualquer pretensão ônus da política baseada na raça foi suplantado pelos benefícios obtidos através do maior acesso a excelentes oportunidades educacionais.

A diversidade amplia a compreensão racial?

Outro grupo de argumentos afirma que a diversidade racial, quando deliberadamente obtida através da política de admissão de uma instituição, não necessariamente aumenta o valor da educação nem contribui para a tolerância e a compreensão entre os estudantes. Na verdade, alguns críticos chegam a sugerir que essa política contribui para envenenar as relações raciais na sociedade em geral.

Efeitos da diversidade na vida no campus

Em sua forma mais modesta, esses argumentos meramente assinalam que há pouca ou nenhuma prova convincente de que um corpo discente racialmente diversificado tenha efeitos positivos na educação dos estudantes. Dispomo-nos a concordar em que, até aqui, tais provas eram limitadas; essa deficiência foi uma razão importante para conduzirmos este estudo. A maioria dos críticos da admissão sensível à raça, entretanto, vai mais longe, sugerindo que a diversidade produzida por essa política de admissão tende a agravar as tensões raciais e a resultar numa segregação de negros e brancos que aumenta a hostilidade e a incompreensão entre os estudantes.

Stephan e Abigail Thernstrom insistiram vigorosamente nessa tese. Apontando os problemas raciais existentes na Universidade de Stanford, observaram: “[Stanford] não só instituiu uma política agressiva de admissão pautada pela ação afirmativa, como treinou estudantes na sensibilidade racial, criou dormitórios com ‘temas’ étnicos e alterou drasticamente o currículo, a fim de atender às demandas das minorias. O

resultado foi um número maior de minorias no campus, um currículo que incluiu cursos sobre assuntos como o cabelo dos negros, um conjunto de estudantes brancos frustrados e perplexos, e negros que se sentem mais alienados, mais culturalmente negros e, quem sabe, mais hostis aos brancos do que ao entrarem na universidade.”¹⁷ A partir dessa descrição de um período específico de tensão racial num único campus, os autores trataram de extrair conclusões muito mais abrangentes: “O resultado é, precisamente, a re-segregação da vida no campus, que se evidencia de modo muito claro e estarrecedor em Stanford – mas que decerto não se restringe a essa escola. Sem um sistema de admissão calcado em preferências raciais, o quadro seria bem diferente.”¹⁸

Que luzes lança nosso estudo sobre tais argumentos? É claro que, de tempos em tempos, ocorrem incidentes raciais em muitos campi; os ânimos às vezes se acirram e os administradores podem tomar decisões insensatas.¹⁹ Trata-se de episódios lamentáveis. Mas eles tendem a ser incomuns e, quando de fato ocorrem, às vezes servem como catalisadores para provocar maior reflexão e compreensão entre os estudantes acerca dos problemas raciais.²⁰ Em vez de concentrar exclusivamente a atenção nesses incidentes isolados, é mais proveitoso indagar qual foi a contribuição da experiência de diversidade, durante toda a graduação, para aqueles que a viveram. Para esse fim, nossos levantamentos registraram o que significou a diversidade, em sua totalidade, para cerca de 30.000 ex-alunos, que refletiram sobre sua experiência numa vasta gama de instituições seletivas em dois períodos separados, nos últimos vinte e cinco anos. Essas opiniões resumem o total dos quatro anos de bacharelado e, por conseguinte, é presumível que incluam fases de harmonia racial e episódios de tensão e mal-entendidos.

Os resultados desses levantamentos depõem de maneira muito clara e vigorosa a favor do valor da diversidade racial no ensino superior. Um grande número de respondentes brancos e negros achou que sua experiência na graduação trouxe uma contribuição significa-

tiva para sua capacidade de trabalhar e conviver bem com pessoas de outras raças (nota 4 ou 5 numa escala de cinco pontos, na qual 5 equivalia a "muito"). Além disso, contradizendo as alegações de que a diversidade racial leva a uma auto-segregação rígida, 56% dos matriculandos brancos de 1989 informaram que, na faculdade, "conheceram bem" pelo menos dois negros, e 26% disseram haver "conhecido bem" pelo menos dois hispânicos, embora cada um desses grupos minoritários somasse menos de 10% do total do corpo discente da graduação. Os negros tenderam ainda mais a conhecer estudantes de outras raças: 88% conheceram bem dois ou mais de seus colegas brancos e 54% disseram ter tido igual familiaridade com dois ou mais estudantes hispânicos.

Outros investigadores, usando métodos diferentes, também relataram que a diversidade tem vários efeitos positivos para os estudantes. A mais abrangente dessas investigações fez um levantamento de mais de 27.000 estudantes de uma vasta gama de instituições e testou os efeitos de 192 variáveis separadas sobre o ambiente do campus.²¹ Dentre todos os itens examinados, o grau de diversidade racial e de interação racial entre os alunos revelou situar-se entre os três fatores mais influentes associados à maior aceitação de outras culturas por parte dos estudantes, a uma participação maior em programas de serviços comunitários e ao crescimento em outros aspectos da responsabilidade cívica. O peso dessas provas, portanto, aponta claramente numa direção. Como há muito conjecturaram os educadores, a diversidade racial parece, de fato, trazer resultados positivos, aumentando a compreensão recíproca entre os estudantes brancos e os das minorias e ampliando sua capacidade de conviver e trabalhar juntos com sucesso.

Efeitos sobre as tensões raciais na sociedade

Uma tese meio parecida, contrária à utilização da raça nos processos de admissão, afirma que qualquer tipo de esforço para tratar as pessoas de maneira diferenciada, em decorrência de sua raça, só tende a aumentar as animosidades raciais na sociedade em geral. As

afirmações dessa natureza são basicamente conjecturais, pois não há como saber que efeito teria, nas tensões raciais dos Estados Unidos, o fato de as faculdades e universidades *não* praticarem a admissão sensível à raça. É incontestável que as atuais políticas de admissão criam ressentimentos em algumas famílias. Mas parece ao menos plausível supor que as tensões raciais aumentarão ainda mais, se a vasta maioria dos cargos de elite no governo, nas empresas e nas profissões liberais continuar a ser ocupada por brancos, quando 1/3 da população compõe-se de negros e hispânicos, predominantemente relegados a posições menos remunerativas e menos influentes.

Paul Sniderman e Edward Carmines relataram algumas provas experimentais de que a ação afirmativa produz reações negativas entre os brancos, reações estas que são deslocadas e passam a afetar as atitudes perante os negros em geral.²² Esse fenômeno não foi confirmado nem refutado por nosso estudo, já que não nos interessamos diretamente pela sociedade em geral, mas apenas pelos efeitos da política de admissão sensível à raça em alunos de instituições seletivas. O que fizemos, todavia, foi verificar se os estudantes rejeitados pela faculdade seletiva de sua primeira opção opunham-se mais à diversidade racial do que seus colegas, partindo do pressuposto de que os indivíduos rejeitados pela instituição que mais desejavam frequentar seriam particularmente propensos a crer que a diversidade racial deveria ser menos enfatizada. Nossos resultados não indicaram nenhuma tendência desse tipo.

Também vale a pena assinalar que as atitudes raciais no conjunto da sociedade continuaram a melhorar durante os 25 a 30 anos em que a admissão sensível à raça passou a ser largamente praticada.²³ Os brancos podem opor-se a algumas das medidas instauradas para lidar com os problemas raciais, como os ônibus de transporte de crianças para escolas fora de seu bairro de moradia, com vistas à dessegregação, o sistema de reserva de uma porcentagem das verbas e contratos do governo para empresas pertencentes a integrantes das minorias, ou até a política de admissão universitária sensível à raça.

Entretanto, nas questões referentes à discriminação racial, à moradia em bairros integrados, ou ao namoro e casamento inter-raciais, os brancos tornaram-se mais – e não menos – tolerantes desde 1970. Sempre se pode argumentar que o progresso teria sido ainda mais rápido, se as instituições de ensino superior não houvessem feito esforços especiais para diversificar seu corpo discente. Não é fácil provar nem refutar essas afirmações. Mas, se a admissão sensível à raça realmente estivesse envenenando as relações raciais, seria esperável que víssemos indícios de uma hostilidade crescente nos ex-alunos brancos que mais ficaram expostos a essa política, e que seriam os mais propensos a tê-la vivenciado quando se candidataram ao curso de graduação. Na verdade, verifica-se exatamente o inverso. O apoio à ênfase institucional no recrutamento de um corpo discente diversificado é elevado entre os ex-alunos negros e brancos das instituições seletivas, e parece haver crescido sistematicamente, e não diminuído, desde a turma que iniciou a faculdade em 1951 até a que se matriculou em 1976 e, finalmente, à que ingressou na graduação treze anos depois.

Haverá um caminho melhor?

O último grupo de argumentos – à parte os que envolvem questões de “justiça” e “mérito”, os quais discutiremos detidamente no capítulo final – vem dos representantes dos dois lados do debate sobre a ação afirmativa que dizem que, para se obter um corpo discente racialmente diversificado, existem meios de admitir estudantes que não concedem tratamento diferenciado aos integrantes de raças diferentes no processo de admissão.

Um recrutamento mais vigoroso

Um dos primeiros argumentos dentro dessa linha de raciocínio foi expressado, em 1972, por Thomas Sowell, do Hoover Institute, que declarou que as instituições seletivas simplesmente não se estavam empenhando o bastante em encontrar candidatos

qualificados vindos das minorias. Em suas palavras, “A crença em que não existe um universo substancial de alunos negros competentes seria compreensível, se as diversas faculdades, fundações e cursos especializados estivessem procurando os estudantes negros academicamente mais competentes que pudessem encontrar, e não estivessem achando o que procuravam. Na verdade, porém, seus esforços de recrutamento raramente se voltam para a descoberta dos estudantes negros mais dotados no plano acadêmico, e muitos deles, explicitamente, *não* estão buscando nada disso”.²⁴

Quer essa afirmação fosse exata ou não, na época em que foi feita, é quase certo que já não tem validade. As secretarias de admissão das instituições de graduação e pós-graduação podem obter, e obtêm regularmente, os históricos de todos os estudantes do país que correspondem a qualquer perfil acadêmico selecionado pelos encarregados da admissão. Assim, uma faculdade de direito pode escrever para o Conselho de Admissão às Faculdades de Direito e obter os nomes de todos os estudantes negros dos Estados Unidos com média superior a 3,25 no bacharelado e escore superior a 130 no teste de admissão. Uma faculdade pode obter do Serviço de Testes Educacionais uma lista semelhante, contendo os nomes de todos os estudantes das minorias que tenham, digamos, escores superiores a 1.100 no SAT e média acima de 3,0 no curso secundário. Os funcionários encarregados da admissão usam essas listas, sistematicamente, para entrar em contato, por carta ou por telefone, com estudantes promissores oriundos das minorias, e para marcar visitas de recrutamento às escolas secundárias em que tais candidatos costumam ser encontrados. Em virtude dessas listagens, ao lado dos grandes esforços feitos pela maioria das instituições seletivas para recrutar candidatos das minorias, é sumamente duvidoso que um número significativo de estudantes negros e hispânicos qualificados, segundo os critérios convencionais, passe despercebido às faculdades e universidades seletivas.

A consideração da classe em vez da raça

Outro argumento freqüentemente formulado pelos participantes do debate em torno da admissão sensível à raça é que as universidades poderiam atrair turmas adequadamente diversificadas, sem levar em conta a raça, se simplesmente dessem preferência a candidatos provenientes de famílias economicamente desfavorecidas, qualquer que fosse sua raça. Tal política se basearia na idéia, geralmente aceita, de que os jovens de origem economicamente desfavorecida têm que superar obstáculos maiores do que os estudantes que crescem em situação mais confortável. Como os negros e hispânicos têm uma representação muito maior entre os pobres do que na população como um todo, os proponentes dessa tese afirmam que uma política baseada na classe econômica resultaria, automaticamente, num número expressivo de estudantes vindos das minorias. Nas palavras de Richard Kahlenberg, "A ação afirmativa baseada na classe é um remédio para o emaranhado moral e político da ação afirmativa, um modo de atingir as metas buscadas pelas preferências raciais, mas evitando os problemas criados por tais preferências".²⁵

Quase todas as instituições seletivas têm um compromisso com o princípio de que os estudantes talentosos de todas as faixas de renda devem poder freqüentá-las, independentemente de sua possibilidade de pagar as anuidades. Aliás, as faculdades e universidades fazem grandes esforços para agir de acordo com esse princípio, levantando o máximo possível de verbas para bolsas de estudo e outras formas de ajuda financeira. Mas é sumamente improvável que passar da admissão sensível à raça para a admissão baseada na classe permitisse às instituições admitir corpos discentes que sequer se aproximassem da diversidade racial que há neles hoje. Admitir estudantes realmente pobres é muito dispendioso, uma vez que eles têm recursos próprios escassos ou inexistentes. Por uma questão prática, portanto, a maioria das instituições seletivas não conseguiria obter ajuda financeira adicional em quantidade suficiente para elevar o contingente de estudantes pobres acima de um número restrito. Todavia,

ainda que fosse possível arcar com o custo dessa abordagem, ela pouco contribuiria para o recrutamento de estudantes das minorias, porque os filhos das famílias negras e hispânicas pobres somam menos da metade do total de crianças pobres do país, e têm muito menos probabilidade do que os brancos pobres de se destacar na escola. Como vimos no Capítulo 2, Kane verificou que, dentre todos os estudantes de famílias com renda inferior a 20.000 dólares anuais que *também concluíram o curso no décimo superior de suas turmas do curso secundário*, havia apenas 1/6 de negros ou hispânicos.

Passar da admissão sensível à raça para a admissão baseada na classe, portanto, reduziria substancialmente a matrícula de alunos das minorias em instituições seletivas, ao mesmo tempo que alteraria drasticamente o perfil estudantil global destas. Nossos dados mostram que os estudantes de baixo meio sócio-econômico têm menos probabilidade que os estudantes de qualificação equivalente, mas vindos de meio sócio-econômico elevado, de concluir os estudos, diplomar-se em profissões liberais ou no doutorado e auferir uma renda elevada. Como resultado, embora um sistema baseado na classe pudesse recompensar os candidatos prejudicados por escolas ruins, bairros problemáticos e outros ônus similares, ele por certo impediria as instituições seletivas de tentar preparar os estudantes mais talentosos das minorias para futuras posições de liderança no governo, no mundo empresarial e nas carreiras liberais.

Enfatizando as notas, e não os escores de testes

A última sugestão para evitar uma política de admissão explicitamente sensível à raça foi feita por proponentes da ação afirmativa. Tais defensores afirmam que as instituições seletivas deveriam abandonar o uso de testes padronizados e admitir todos os alunos com base em sua classificação nas turmas do curso secundário, ou (no caso dos cursos de pós-graduação) nas turmas de bacharelado.²⁶ A câmara legislativa do Texas, na esteira do veredicto proferido no caso *Hopwood*, adotou uma variação dessa abordagem. Nos termos de

uma lei aprovada em 1997, as principais universidades públicas do estado têm que admitir os 10% superiores dos alunos da última série de todas as escolas secundárias públicas do Texas; as ofertas restantes de admissão devem basear-se, como no passado, “nas notas, escores de teste, dissertações e outros fatores acadêmicos e pessoais dos candidatos”.²⁷

É cedo demais para podermos avaliar os efeitos dessa política no número de estudantes das minorias que freqüentarão as universidades mais seletivas do Texas, e é ainda mais difícil aquilatar os efeitos potenciais dessa política noutros lugares. No âmbito nacional, sabemos que os negros têm apenas metade da probabilidade dos brancos de concluir o curso secundário nos 10% superiores das turmas e menos de 40% da probabilidade dos brancos de obter média A.²⁸ Todavia, como indica o artigo do *Chronicle* anteriormente citado, essa política poderia dar a muitos estudantes das minorias – aqueles que freqüentam escolas secundárias de fato segregadas – uma chance muito *melhor* do que antes de serem aceitos em universidades públicas de alto nível.

Um dos exemplos citados é o da W. H. Adamson High School, em Dallas, onde 86% dos alunos são hispânicos. Em tais situações, os efeitos reais do “plano dos 10%” dependerão dos conselhos dados pelos orientadores vocacionais, uma dos quais teria dito a seus alunos de última série classificados nos 10% superiores: “Vocês podem entrar na Universidade do Texas em Austin, mas, será que querem mesmo ir para lá? Sentem-se suficientemente preparados e confiantes para competir?” Outra orientadora foi citada como tendo alertado seus estudantes para se concentrarem “na instituição em que puderem se formar, e não na que puderem freqüentar, porém vindo, mais tarde, a se sentir desestimulados e a abandonar os estudos”. Além disso, quantos estudantes das minorias matriculados numa instituição como a Universidade do Texas, em Austin, dependerão de dinheiro? É que, em particular, muitos estudantes das minorias, classificados nos 10% superiores da turma, não podem dar-se ao luxo de

freqüentar uma faculdade em Austin sem um programa estadual de bolsas de estudos que se baseie na raça, ele próprio, ou que seja suficientemente generoso para beneficiar todos os alunos de famílias de baixa renda aceitos nas universidades de ponta. Como perguntou uma orientadora educacional: “Onde está o dinheiro? Muitos de nossos melhores alunos não poderão ir para um lugar em que não recebam uma bolsa de estudos.”²⁹

Com efeito, grande parte da responsabilidade por decidir que estudantes serão capazes de realizar o trabalho acadêmico, numa instituição como a Universidade do Texas em Austin, passou agora dos funcionários da universidade encarregados da admissão para os orientadores vocacionais das escolas secundárias e para os próprios alunos em potencial. A probabilidade de se cometerem erros, por simples falta de conhecimento, por falta de experiência para fazer essas determinações e por falta de dados comparativos, parece extremamente real. Ao mesmo tempo, outros estudantes, inclusive vindos das minorias, que freqüentam escolas secundárias altamente competitivas, mas não terminam o curso nos 10% superiores da turma, podem agora vir a ser rejeitados, embora fossem passíveis de admissão nos termos da política anterior. Não havendo atingido a faixa dos 10% superiores, esses estudantes terão de competir “em geral” por um número muito menor de vagas, apesar de possuírem maior aptidão acadêmica do que muitos dos que serão automaticamente aceitos, em virtude de sua classificação na turma. Enquanto as escolas secundárias diferirem tão substancialmente no tocante às aptidões acadêmicas dos alunos e ao nível de dificuldade de seus cursos, tratar de igual maneira todos os candidatos, caso eles se formem acima de uma certa classificação na turma de uma dada escola secundária, proporciona uma forma de igualdade espúria, tendente a prejudicar muito mais o perfil acadêmico do conjunto dos estudantes aceitos em instituições seletivas do que faria qualquer coisa obtida através de uma política de admissão sensível à raça.

Os efeitos de incentivo também precisam ser considerados, ao se refletir sobre as conseqüências a longo prazo para o ensino e a

aprendizagem em todos os níveis. Se tanta coisa depende de estar nos 10% superiores da turma, é provável que muitos alunos do secundário evitem os cursos exigentes e se concentrem, mais ainda do que agora, em simplesmente “tirar boas notas”. Há também um incentivo para que os pais busquem meios de matricular seus filhos em escolas menos exigentes, nas quais eles tenham mais probabilidade de se classificar nos 10% superiores.

Será que uma política desse tipo, sejam quais forem suas deficiências, tenderá a pôr fim à controvérsia sobre a admissão sensível à raça? Obviamente, há quem espere que sim. Como observou o artigo do *Chronicle*, “A popularidade da política do Texas entre os políticos liberais e conservadores – que em geral se dividem quanto à ação afirmativa – é uma de suas qualidades intrigantes”. Mas o artigo observa ainda: “A realidade, é claro, é que as novas políticas de admissão criam novos conjuntos de vencedores e fracassados.” Alguns candidatos das escolas secundárias mais competitivas já estão dizendo que essa política é injusta, porque não leva em conta as diferenças entre as escolas e apenas representa “mais uma forma de ação afirmativa”.³⁰ À medida que os efeitos do novo sistema se tornarem claros, o debate em torno do contraste entre as aparências e a realidade – e em torno das conseqüências não pretendidas dessa política – poderá tornar-se ainda mais acalorado.

Concluimos que basear em qualquer critério simples a admissão a instituições academicamente seletivas, como estar nos 10% superiores da turma do curso secundário (ou nos 3% ou 4% superiores, que seriam a linha demarcatória necessária nas situações em que a concorrência pela admissão fosse ainda mais acirrada do que no Texas), não tem probabilidade de ser um substituto eficaz da política de admissão sensível à raça. Ao contrário, essa abordagem bem poderia ter o efeito de reduzir os índices de diplomação das minorias no curso superior e diminuir o leque de estudantes aptos a competir de modo eficiente pelos cargos de liderança nas empresas, no governo e nas profissões liberais.

Os resultados resumidos neste capítulo contestam muitos dos argumentos mais freqüentemente usados no debate em torno da admissão sensível à raça. Refutar esses argumentos, contudo, não resolve, necessariamente, a questão suprema de saber se esse tipo de política de admissão é ou não desejável. Os esforços de responder a essa pergunta precisam levar em conta os tipos de fatos produzidos por este estudo. Mas os fatos, por si mesmos, não bastam para essa tarefa. As decisões políticas sensatas requerem uma visão mais ampla das necessidades presentes e futuras da sociedade, dos valores que merecem maior ênfase, das missões variadas das instituições educacionais de ponta, e uma apreciação de a quem deve caber a responsabilidade pela formulação da política educacional. É para esses interesses fundamentais que se volta nosso último capítulo.

Notas

1. Também verificamos que os relatórios calcados na impressão de que os estudantes negros não realizavam suas aspirações educacionais tanto eram parcialmente exatos (porque a população negra do G&EP entrou no curso superior com metas de obtenção de diplomas muito mais altas que as de seus colegas brancos) quanto enganosos (porque, no final, uma porcentagem igual de alunos negros e brancos obteve graus universitários avançados, inclusive os mais procurados depois dos cursos de pós-graduação e especialização).
2. Thernstrom e Thernstrom, 1997, p. 405-406.
3. Idem, p. 406.
4. Alguns críticos alegam que os índices de diplomação das minorias são exagerados, porque esses estudantes têm mais probabilidade que outros de escolher áreas de estudo mais “fáceis”, como os estudos afro-americanos. Um desses críticos, Lino Graglia, sugeriu que: “Quando os estudantes admitidos em termos especiais descobrem (...) que não podem competir com seus colegas de classe, por mais que se esforcem, (...) eles insistem (...) em mudar as regras do jogo. É assim que nasce a demanda de estudos sobre os negros e sobre o multiculturalismo” (1993, p. 135). Nossos dados indicam que, em geral, os estudantes provenientes das minorias escolheram o mesmo conjunto de áreas tradicionais de estudo dos alunos não-minoritários. Essa tendência parece haver-se tornado ainda mais pronunciada nos últimos anos.
5. Kane (a ser publicado).

6. Howd, 1992, p. 451.
7. Wightman, 1997, p. 16.
8. Association of American Medical Colleges, 1996, p. 69.
9. Steele, 1994, p. 42.
10. Para uma das primeiras afirmações dessa proposição, ver Klitgaard (1985, p. 116-131). Alguns dados mais recentes são citados no Capítulo 3 deste estudo. Esses resultados têm uma relação importante com a tese, enunciada por alguns defensores da admissão sensível à raça, de que as diferenças nos escores de teste deveriam ser desconsideradas, porque os testes padronizados, como o SAT, têm um viés cultural contrário aos integrantes dos grupos minoritários. Para respaldar essa tese, os opositores desses testes amiúde chamam a atenção para determinadas perguntas, que parecem requerer uma familiaridade com palavras ou expressões de pouca ou nenhuma circulação nos bairros pobres urbanos ou nas comunidades minoritárias. Não desejamos entrar no denso emaranhado de controvérsias que cerca o uso dos testes padronizados. O que fica claro é que a prova aqui citada mostra que, longe de serem tendenciosos *contra* os estudantes das minorias, os testes de admissão padronizados prevêm, sistematicamente, níveis de desempenho acadêmico superiores aos efetivamente atingidos pela maioria dos negros.
11. Ver, por exemplo, Steele e Aronson (a ser publicado).
12. Murray, 1994, p. 207.
13. Kane (a ser publicado).
14. Foge ao âmbito deste estudo analisar as causas subjacentes dessa regra. Não há dúvida de que ainda existe um certo grau de discriminação racial nos Estados Unidos e de que, muitas vezes, os negros e hispânicos sofrem o ônus do preconceito e da estereotipia por parte de algumas pessoas com quem estabelecem contato em sua vida profissional. Entretanto, Glenn Loury argumentou que "as informações imperfeitas talvez sejam uma causa mais disseminada e intratável da discriminação racial, hoje em dia, do que o comportamento baseado na pretensa aversão dos agentes a se relacionar com negros" (1998, p. 1).
15. Esses resultados consistentes rechaçam as afirmações de que "as preferências raciais na admissão universitária prejudicam sistematicamente a combinação entre talento e oportunidade. (...) Muitos dos que se beneficiam das preferências não têm nenhuma esperança de se destacar no cotejo com seus supostos pares, fazem um árduo esforço apenas para se manter à altura deles, ficam desestimulados, têm um aproveitamento precário, segundo seus próprios padrões, e chegam até a abandonar por completo os estudos. A carreira de classe média e sucesso modesto de que desfrutariam, se freqüentassem uma boa instituição de segunda classe, fica perdida para eles, talvez para sempre" (O'Sullivan, 1998, p. 41).
16. Hochschild, 1995, p. 101.

17. Thernstrom e Thernstrom, 1997, p. 386.
18. Idem, p. 388.
19. Às vezes, a mídia dá uma impressão enganosa sobre a prevalência desses incidentes. Para uma crítica às provas que dão respaldo a afirmações exageradas sobre a tensão racial nos campi, ver Bernstein (1994, p. 203-210).
20. Há quarenta ou cinquenta anos, quando a coorte de 1951 do G&EP ingressou no curso superior, esses campi estavam livres de atritos raciais, pela simples razão de que os estudantes negros eram muito pouco numerosos para dar margem a grandes conflitos.
21. Sax e Astin, 1997. (Ver no Capítulo 8 nossa discussão sobre as limitações de todos os estudos dessa natureza.)
22. Sniderman e Carmines, 1997, cap. 2.
23. Schuman *et al.*, 1997; Page e Shapiro, 1992, p. 68-81.
24. Sowell, 1972, p. 133-134.
25. Kahlenberg, 1996, p. xii. Para um ponto de vista contrário, ver Malamud, 1996.
26. Para uma discussão detalhada sobre a admissão às faculdades de direito e os pontos fracos dos indicadores tradicionais, especialmente o Teste de Admissão às Faculdades de Direito [LSAT], ver Sturm e Guinier, 1996. Mais recentemente, Lani Guinier (1998, p. A25) escreveu um texto que apóia a ênfase do legislativo texano nas notas do curso secundário, em vez dos escores de testes, abordagem esta que discutiremos logo a seguir.
27. Healy, 1998, p. A29. As autoridades universitárias são citadas como esperando que os integrantes dessa coorte de 10% recebam cerca de 43% das vagas reservadas aos calouros. Elas também reconhecem (em correspondência pessoal) que resta saber quantas vagas serão de fato preenchidas pelos que forem aceitos com base na classificação nas turmas; como não há limite do número de vagas concedidas nos termos dessa política, é possível que, com o correr do tempo, à medida que ela se tornar mais largamente conhecida no estado, uma porcentagem muito grande das turmas possa ser preenchida por esse método.
28. Thernstrom e Thernstrom, 1997, p. 402. Presumivelmente, as escolas seletivas poderiam aumentar mais a porcentagem de estudantes vindos das minorias, de um modo que não dependesse abertamente da raça, concedendo pontos adicionais aos alunos com média alta provenientes de escolas secundárias desfavorecidas (isto é, escolas com renda parental média abaixo de um certo nível). Mas tais estratégias só fazem sublinhar as desigualdades *de fato* da utilização de políticas dessa natureza.
29. Healy, 1998, p. A29.
30. Idem.

Resumindo

Ali estava um trecho de rio todo anotado em meu livro, mas que, para mim, não tinha pé nem cabeça: estava virado ao contrário, entende? Eu o vira ao subir a correnteza, mas nunca tinha feito meia-volta para ver como era quando estava atrás de mim. Tornei a desanimar, pois ficou claro que teria de aprender aquele rio complicado nos *dois* sentidos.

– Mark Twain, *Life on the Mississippi*

O “rio” que serve de tema a este livro nunca pode ser “aprendido” de uma vez por todas. A sociedade em geral se modifica, os diplomados das faculdades e universidades passam de uma etapa da vida para outra e as próprias instituições de ensino evoluem. Similarmente, ainda há muito que aprender sobre a vida futura dos que frequentaram instituições seletivas de graduação, pós-graduação e profissões liberais nos últimos trinta anos. Este estudo, portanto, não tem a pretensão de fornecer respostas definitivas às perguntas referentes à admissão sensível à raça no ensino superior. Nunca se pode considerar que algum trecho desse rio esteja “todo anotado” no livro de quem quer que seja. Mas estamos convencidos do valor de examinar cada trecho “nos *dois* sentidos” – ao “subir a correnteza”, quando os estudantes se matriculam na universidade, e “quando ele está atrás de mim”, depois que os diplomados partem para seguir carreira e viver sua vida.

Tão grande é a parcela do debate atual que se baseia em relatos anedóticos, suposições sobre a “realidade” e conjecturas, que é fácil os que se empenharam com afinco em aumentar a matrícula das minorias tornarem-se defensivos ou se desiludirem. Também é fácil os diplomados negros e hispânicos, assim como os atuais estudantes vindos das minorias, ofenderem-se com o que bem podem encarar como ataques

injustificados a sua competência e até a seu caráter. Alguns críticos da ação afirmativa também podem sentir-se ofendidos, ao perceber que são injustamente descartados como homens do Neandertal ou vistos como insensíveis. Em suma, a natureza do debate tem imposto ônus reais a indivíduos e instituições, assim como tem levantado questões profundas sobre a política educacional e social, que merecem a mais cuidadosa consideração. Frente ao que se afigura uma verdadeira enxurrada de argumentos e contra-argumentos, é muito proveitoso dar um passo atrás e refletir criteriosamente sobre as implicações do histórico existente até hoje, antes de tirar conclusões definitivas.

Submetidos a um exame, muitos dos argumentos contrários à consideração da raça nas admissões – como as alegações de prejuízo não intencional aos pretensos beneficiários e de aumento das tensões raciais no campus – parecem-nos não ter substância. Em linhas mais gerais, nossos dados mostram que o histórico global dos estudantes negros depois da formatura tem sido impressionante. O que mais, no entanto, sugere este exame detalhado de um trecho bastante extenso do rio, a propósito de seu curso futuro? Que panorama se divisa com uma grande-angular?

O significado do “mérito”

Uma conclusão a que chegamos é que o significado do “mérito” no processo de admissão deve ser enunciado com mais clareza. “Mérito”, tal como “preferência” e “discriminação”, é uma palavra tão sobrecarregada de sentidos, que talvez tenhamos de reinventá-la ou encontrar-lhe um substituto.

Ainda assim, trata-se de um conceito importante e potencialmente valioso, pois faz-nos lembrar que decerto não queremos que as instituições admitam candidatos *sem* mérito, como quer que se defina esse termo. A maioria das pessoas concordaria em que o favoritismo escancarado (digamos, a aceitação de um amigo pessoal do encarregado das admissões) é incompatível com a admissão “por mérito”, em que não se deve admitir ninguém que não possa aproveitar as

oportunidades educacionais oferecidas, e em que usar uma loteria, ou outro esquema similar de números sorteados ao acaso, para escolher entre os candidatos que cruzam o limiar acadêmico, seria uma abordagem demasiadamente tosca.

Uma das razões de nos importarmos tanto com quem é aceito “por mérito” é que, como este estudo confirma, a admissão ao tipo de escolas seletivas incluídas no universo da Graduação e Experiência Posterior traz recompensas generosas para indivíduos de todas as raças e origens. Mas não são apenas os indivíduos que saem ganhando. Outros benefícios substanciais são trazidos para a sociedade em geral, através da liderança e da participação cívica dos diplomados e da farta contribuição feita pelas próprias escolas para as metas de uma sociedade democrática. Esses benefícios sociais são uma justificativa fundamental para o tratamento tributário preferencial de que desfrutam as faculdades e universidades e para os subsídios oferecidos por benfeitores públicos e privados. A presença desses benefícios também explica por que essas instituições não distribuem as vagas escassas de suas novas turmas recorrendo ao expediente simples de leiloá-las a quem pagar mais. O número restrito de vagas é um recurso excepcionalmente valioso – tanto para os estudantes aceitos quanto para a sociedade em geral – e constitui a razão por que a admissão precisa basear-se “no mérito”.

Infelizmente, porém, dizer que a consideração do mérito deve nortear o processo de admissão equivale a formular perguntas, e não a respondê-las. Não existem meios mágicos de identificar automaticamente os que merecem ser aceitos, com base em qualidades intrínsecas que os distingam de todos os demais. Os escores de testes e as notas são medidas úteis da capacidade de realizar um bom trabalho, mas não passam disso. Estão longe de ser indicadores infalíveis de outras qualidades que alguns poderiam considerar intrínsecas, como o amor profundo à aprendizagem ou a capacidade de um alto aproveitamento acadêmico. Tomados em conjunto, as notas e os escores prevêm apenas 15-20% da variação entre o total de estudantes, no

que concerne ao desempenho acadêmico, e uma porcentagem ainda menor entre os estudantes negros (ver Apêndice D, Tabela D.3.6). Além disso, tais medidas quantitativas são ainda menos úteis para responder a outras perguntas pertinentes ao processo de admissão, como prever que candidatos contribuirão mais para suas profissões e suas comunidades em época posterior.¹

Alguns críticos, no entanto, acham que os candidatos com notas e escores mais altos são mais dignos da admissão, pois é presumível que tenham-se empenhado com mais afinco do que outros cujo histórico escolar é menos auspicioso. Segundo essa tese, é simplesmente “justo” admitir os estudantes que demonstram ter feito o esforço maior. Discordamos dela, por várias razões.

Para começar, não está claro que os estudantes que obtêm notas e escores mais altos tenham sido, necessariamente, os que mais se empenharam na escola. As notas e escores de testes são um reflexo não só do esforço, mas também da inteligência, a qual, por sua vez, deriva de diversos fatores, como a aptidão hereditária, a situação familiar e a criação recebida na infância, que nada têm a ver com o número de horas que os alunos dedicaram a seu trabalho de casa. Os escores de testes também podem ser afetados pela qualidade do ensino que os candidatos receberam, ou até pelo conhecimento das melhores estratégias para se submeter a testes padronizados, como as escolas preparatórias estão sempre lembrando aos estudantes e a seus pais. Por essas razões, é bastante provável que muitos candidatos com escores bons, mas não excepcionais, e com média B+ na escola secundária, tenham trabalhado com mais diligência do que muitos outros candidatos com um histórico acadêmico superior.

Em termos mais gerais, selecionar uma turma tem objetivos muito mais amplos do que apenas recompensar os alunos tidos como especialmente esforçados. A tarefa da equipe de admissão, de qualquer modo, não é decidir quem conquistou o “direito” de ter uma vaga na turma, já que não cremos que a admissão a uma universidade seletiva seja um direito detido por ninguém. O que os encarregados

da admissão têm que decidir é qual conjunto de candidatos, *individual e coletivamente considerados*, tirará o máximo proveito do que a instituição tem a oferecer, contribuirá mais para o processo educacional universitário e se sairá melhor na utilização do que aprendeu em benefício da sociedade em geral. É claro que os processos de admissão devem ser “justos”, mas essa “justiça” tem que ser entendida como significando apenas que cada indivíduo deve ser julgado de acordo com um conjunto coerente de critérios, que reflita os objetivos da faculdade ou universidade. Não se deve entender erroneamente essa justiça como significando que um determinado critério tenha que prevalecer – por exemplo, o de que as notas e escores de testes devem ser sempre considerados mais importantes do que outras qualidades e características, de tal modo que nenhum aluno com média B possa ser aceito, enquanto houver alunos de média A sendo rejeitados.

A justiça também não implica que cada candidato deva ser julgado isoladamente de todos os demais. Pode ser perfeitamente “justo” rejeitar um candidato porque a faculdade já aceitou muitos outros extremamente parecidos com ele. As analogias são numerosas. Ao preparar um ensopado, acrescentar uma cenoura a mais, em vez de outra batata, pode fazer perfeito sentido – e ser eminentemente “justo” –, se já houver uma porção de batatas na panela. Do mesmo modo, os bons times de basquete incluem excelentes arremessadores e defensores vigorosos, assim como guardas laterais e pivôs. As carteiras de investimento diversificadas geralmente incluem uma mistura de ações e títulos, e assim por diante.

Admitir “por mérito”, portanto, é admitir seguindo regras complexas, derivadas da missão da instituição e baseadas em sua experiência de educar estudantes com talentos e origens diferentes. Não se deve pensar nessas “regras” como proposições abstratas, a serem deduzidas mediante a contemplação numa caverna platônica. Tampouco se trata de fórmulas rígidas que possam ser mecanicamente aplicadas. Antes, elas devem ter o status de diretrizes gerais,

estabelecidas, em grande parte, pelo exame empírico dos resultados efetivos obtidos em virtude de uma longa experiência. Quantos estudantes com a característica "X" saíram-se bem na faculdade, contribuíram para a educação de seus colegas e, mais tarde, fizeram grandes contribuições para a sociedade? Visto que as diferentes instituições funcionam em locais muito diversos, ao longo de nosso rio metafórico (algumas enfatizando mais a pesquisa, algumas com leques mais amplos de candidatos do que outras), deve-se esperar que a especificidade dessas regras difira de uma instituição para outra. Também se deve esperar que elas se modifiquem com o tempo, conforme as circunstâncias mudarem e as instituições aprenderem com seus erros.

Acima de tudo, o mérito deve ser definido à luz daquilo que as instituições de ensino estejam tentando realizar. A nosso ver, a raça é importante para determinar os candidatos que "merecem" ser admitidos, porque levá-la em conta ajuda as instituições a alcançar três objetivos centrais em sua missão: identificar os indivíduos de potencial elevado, permitir que os alunos se beneficiem educacionalmente da diversidade no campus e atender a necessidades sociais de longo prazo.

Identificação de indivíduos de potencial elevado

A raça de um indivíduo pode revelar algo sobre como essa pessoa chegou ao lugar em que se encontra – as barreiras que teve de superar e suas perspectivas de crescimento futuro. Nem todos os membros de um grupo minoritário terão tido que superar obstáculos substanciais. Além disso, outras circunstâncias, além da raça, podem causar "desvantagens". Assim, as faculdades e universidades devem ter, e de fato têm, uma consideração especial para com o filho esforçado de uma família de montanheseiros dos Apalaches, ou para com a filha de um imigrante recente da Rússia, que, apesar de obviamente inteligente, ainda está lutando com a língua inglesa. Mas a raça é um fator importante em si mesmo, levando-se em conta a

história deste país e as provas, apresentadas em muitos estudos, dos efeitos contínuos da discriminação e do preconceito.² Desejar que as coisas sejam diferentes não as torna diferentes. Parecer-nos-ia realmente irônico – e equivocado – permitir que os encarregados da admissão considerassem todos os outros fatores que os ajudam a identificar os indivíduos de potencial elevado que tiveram de superar obstáculos, mas proibi-los de considerar a raça dos candidatos.

O benefício educacional da diversidade no campus

A raça quase sempre afeta as experiências e perspectivas de vida do indivíduo e, por conseguinte, sua capacidade de contribuir para os tipos de aprendizagem que ocorrem nos campi através da diversidade. Essa forma de aprendizagem será ainda mais importante no futuro do que foi no passado. A crescente diversidade da sociedade norte-americana, assim como a interação cada vez maior com outras culturas do mundo inteiro, tornam evidente que frequentar a escola apenas com "pessoas parecidas conosco" será cada vez mais anacrônico. As vantagens de poder entender como os outros pensam e agem, de conviver através das linhas divisórias raciais e de liderar grupos compostos por indivíduos variados com certeza aumentarão.

Sem dúvida, nem todos os membros de grupos minoritários podem lograr expandir a compreensão racial de outros estudantes, assim como não se pode esperar que todos os que cresceram em fazendas ou vieram de regiões distantes dos Estados Unidos transmitam uma visão rural especial. O que parece claro, no entanto, é que um corpo discente com muitas origens, talentos e experiências diferentes constitui um meio mais rico para o desenvolvimento. Nesse aspecto, todos os tipos de alunos vindos das minorias têm algo a oferecer a seus colegas. O estudante negro de Andover que tem notas altas pode questionar tanto os estereótipos de muitos colegas quanto o estudante negro do sul do Bronx.

Até o presente, havia poucas provas sólidas para confirmar a confiança dos educadores no valor da diversidade. Nossos dados de

levantamento lançam uma nova luz sobre a extensão da interação que ocorre hoje nos campi, e sobre a maneira positiva como a grande maioria dos estudantes encara as oportunidades de aprender com pessoas com pontos de vista, antecedentes e experiências diferentes. A admissão “por mérito” seria míope, se os que dela se encarregam fosse impedidos de dar crédito a essa contribuição potencial para a educação de todos os alunos.

Vista por esse prisma, a imposição de uma norma neutra em relação à raça traria resultados muito perturbadores: tal política reduziria drasticamente a proporção de estudantes negros nos campi – provavelmente fazendo seu número encolher para menos de 2% do total de matriculandos das faculdades e escolas mais seletivas de formação em profissões liberais. Além disso, nosso exame dos arquivos de candidatura e admissão indica que essa redução substancial do número de matriculandos negros, com os prejuízos concomitantes para a oportunidade educacional de todos os alunos, ocorreriam sem levar a nenhuma melhora apreciável das credenciais acadêmicas dos alunos negros restantes, e acarretariam apenas uma modificação modesta no perfil acadêmico geral das instituições.³

Atendimento de necessidades sociais de longo prazo

Praticamente todas as faculdades e universidades procuram educar estudantes que pareçam ter a probabilidade de se tornarem líderes e membros enriquecedores da sociedade. Identificar esses estudantes é outro aspecto essencial da admissão “por mérito” e, nesse ponto, mais uma vez, a raça é claramente relevante. Há um amplo consenso de que nosso país continua a precisar da ajuda de suas faculdades e universidades para construir uma sociedade em que o acesso às posições de liderança e responsabilidade seja menos limitado pela raça do indivíduo do que é hoje.

O sucesso das faculdades e universidades do G&EP na consecução desse objetivo foi fartamente documentado neste estudo. Neste capítulo final, é proveitoso “olhar para trás e ver o rio” por um ângu-

lo ligeiramente diferente. Poderemos compreender melhor algumas das conseqüências da imposição de uma norma de admissão neutra em relação à raça, se construirmos um perfil grosseiro dos cerca de 700 matriculandos negros da coorte de ingresso de 1976, nas escolas do G&EP, que calculamos que seriam rejeitados, se tal política estivesse em vigor. Nossa análise sugere que:⁴

- Mais de 225 membros desse grupo de matriculandos negros que seriam retrospectivamente rejeitados diplomaram-se em profissões liberais ou fizeram doutorado.
- Cerca de 70 deles são médicos e aproximadamente 60 são advogados.
- Quase 125 são executivos de empresas.
- Bem mais de 300 são líderes de atividades cívicas.
- A renda média dos indivíduos desse grupo ultrapassa 71.000 dólares anuais.
- Quase 2/3 do grupo (65%) disseram-se *muito* satisfeitos com sua experiência durante a graduação.

Muitos desses alunos ter-se-iam saído bem onde quer que estudassem, e não há como sabermos com precisão de que modo suas carreiras teriam sido afetadas em decorrência disso. Mas sabemos que há uma associação estatisticamente significativa, “mantida a igualdade das demais condições”, entre a freqüência às escolas mais seletivas do universo G&EP e uma variedade de realizações durante a faculdade e em épocas posteriores da vida. *Grosso modo*, quanto mais seletiva a escola, maiores as realizações posteriores dos alunos. Vimos também que, como grupo, os estudantes do G&EP ganhavam consideravelmente mais do que o subgrupo de alunos de nosso grupo de controle nacional, quase todos com média A, o que sugere que cursar uma instituição do G&EP conferiu uma valorização considerável a todos os estudantes desse universo e, provavelmente, uma valorização especialmente alta aos estudantes negros. Os estudantes negros do G&EP também se mostraram mais propensos do que os bacharéis negros em geral a se tornarem líderes na comunidade e em organizações voltadas

para a assistência social. Esses resultados sugerem que reduzir o número de matriculandos negros nas escolas do G&EP teria, quase com certeza, um efeito decididamente negativo na carreira posterior de muitos desses alunos, assim como em sua contribuição para a vida cívica.

Efeitos ainda mais graves resultariam da insistência numa política de admissão neutra em relação à raça nas instituições formadoras de profissionais liberais. No direito e na medicina, todas as faculdades são seletivas. Por conseguinte, o efeito de impedir qualquer consideração da raça equivaleria a excluir dessas profissões mais de metade da população existente de estudantes vindos das minorias. Uma política de admissão neutra em relação à raça reduziria o número de alunos negros das faculdades mais seletivas de direito e medicina a menos de 1% de todo o corpo discente. Visto que a maioria dos escritórios de advocacia e dos centros médicos comumente limita seu recrutamento às instituições mais seletivas, esse resultado desferiria um golpe violento nos esforços de preparar futuros líderes negros para as profissões liberais.

Mas, que dizer dos outros estudantes (presumivelmente brancos, em sua maioria) que tomariam o lugar desses alunos negros retrospectivamente rejeitados nas faculdades e universidades seletivas? Temos todas as razões para crer que também eles se sairiam bem, durante e depois da universidade, embora, provavelmente, não tão bem quanto os estudantes brancos regularmente admitidos (os quais, afinal, foram preferidos a eles no processo de admissão). Todavia, com base nos dados deste estudo, os estudantes brancos do sexo masculino que foram excluídos ter-se-iam saído pelo menos tão bem quanto seus colegas negros retrospectivamente rejeitados, e é provável que se saíssem ainda melhor em termos da renda média.⁵ Por outro lado, um número relativamente menor das alunas brancas "retrospectivamente aceitas" estaria empregado, e as que estivessem trabalhando aufeririam mais ou menos a mesma renda que as negras retrospectivamente rejeitadas. Um número menor dos estudantes brancos adicionais, homens e mulheres, se envolveria em atividades voluntárias, sobretudo em posições de liderança.

Estaria a sociedade melhor, se mais estudantes brancos e asiático-americanos houvessem assim substituído os alunos vindos das minorias? Esta é a pergunta central, e não se pode respondê-la unicamente através dos dados.

Há que fazer alguns juízos fundamentais sobre as necessidades, os valores e os objetivos da sociedade. Ao visitar a Fundação Mellon, um ilustre educador negro comentou, com orgulho compreensível, que seu filho se saíra brilhantemente na graduação e estava sendo considerado para uma prestigiosa premiação na pós-graduação em neurociências. "Meu filho", disse o professor, "não precisa de consideração especial; é tão talentoso que conseguirá se fazer sozinho." Sua conclusão foi que deveria ser-nos indiferente se seu filho ou qualquer de seus concorrentes brancos receberia a bolsa específica em questão. Concordamos em que, com toda probabilidade, todos esses candidatos se beneficiariam de freqüentar o curso de pós-graduação em questão e, com o tempo, tornarem-se excelentes cientistas ou médicos. Apesar disso, seria possível questionar a conclusão tirada pelo pai. "Seu filho se sairá muito bem", disse outra pessoa presente à reunião. "mas a questão não é essa. *Talvez ele não precise de nós, mas nós precisamos dele!* Por quê? Porque só há um como ele."

A despeito desse leve exagero, a relativa escassez de profissionais liberais negros de talento é uma realidade. Ficou claro para alguns de nós, nesse dia, e é provável que fique claro para muitos outros, que a sociedade norte-americana precisa de diplomados negros de alta competência, que possam servir de líderes nas mais diversas áreas. Essa é a posição de muitas das autoridades preocupadas com o preenchimento de cargos de projeção no governo, de presidentes de empresas que afirmam que levariam adiante seus programas de recrutamento de minorias, quer estes fossem uma exigência legal ou não, e de ordens de advogados, associações médicas e outras organizações profissionais que têm frisado, repetidamente, a importância de atrair mais integrantes das minorias para seus cam-

pos. Em vista dessas necessidades, não nos é indiferente qual dos alunos irá receber a bolsa de pós-graduação.

Nenhum dos autores deste estudo simpatiza com a idéia de cotas nem confia na imposição da representação proporcional de grupos de pessoas, definidas pela raça ou por qualquer outro critério, em posições de autoridade. Tampouco nos incluímos entre os que defendem a admissão sensível à raça como uma compensação por um legado de discriminação racial.⁶ Concordamos enfaticamente com o sentimento expressado por Mamphela Ramphele, vice-reitora da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, quando ela diz: "Todos merecem uma oportunidade, mas ninguém merece o sucesso."⁷ Todavia, continuamos convencidos de que as atuais disparidades raciais nos resultados obtidos são desanimadoramente desproporcionais. No mínimo, os Estados Unidos precisam manter o avanço que se vem conseguindo na educação de um número maior de profissionais liberais negros e líderes negros.

As faculdades e universidades seletivas fizeram contribuições portentosas nos níveis da graduação e da pós-graduação. Eis uma ilustração simples: desde o início da admissão de um contingente maior de estudantes negros, no início da década de 1960, a Faculdade de Direito de Harvard contou, entre seus diplomados negros, mais de cem sócios de escritórios de advocacia, mais de noventa ex-alunos exercendo os cargos de presidente, vice-presidente ou consultor jurídico de empresas, mais de setenta professores universitários, no mínimo trinta juízes, dois membros do Congresso, o prefeito de uma grande cidade norte-americana, o diretor do Escritório de Administração e Orçamento, e um assistente do procurador geral da república. No presente estudo, documentamos mais sistematicamente as conquistas de quase 1.900 matriculandos negros de 1976 nas 28 instituições do universo G&EP, e as provas de grandes realizações são esmagadoras – não há outra palavra para defini-las. Esses indivíduos ainda estão na casa dos trinta e tantos anos, havendo ingressado no curso superior há pouco mais de vinte anos. Ficaremos muito sur-

presos se seu histórico de realizações não se ampliar muitas vezes, à medida que eles ganharem antiguidade e galgarem vários degraus institucionais.⁸ Se, no final das contas, a questão é saber se as faculdades e universidades mais seletivas tiveram êxito em educar um número considerável de estudantes das minorias que já alcançaram bastante sucesso, e que, com o tempo, parecem tendentes a ocupar posições de liderança em toda a sociedade, não temos problema para respondê-la: sim, com certeza.

Comentamos anteriormente a necessidade de se fazerem escolhas claras. Eis a que é, talvez, a mais clara delas. Vamos supor que, mediante uma política de neutralidade quanto à raça, a rejeição de mais da metade dos estudantes negros que freqüentariam essas instituições elevasse de 25% para 27%, digamos, a probabilidade de aceitação de outro aluno branco nas faculdades e universidades mais seletivas. Será que, como sociedade, estaríamos melhor? Considerando os benefícios educacionais da diversidade e a necessidade de incluir um número muito maior de diplomados negros nas posições mais elevadas das instituições comerciais, governamentais, de profissionais liberais e não lucrativas que moldam nossa sociedade, cremos que não.⁹

A maneira como se responde a essas perguntas depende muitíssimo, é claro, do quanto se acha importante continuar a progredir na redução das defasagens entre negros e brancos, em termos da renda e da representação em posições de alto nível. À medida que os Estados Unidos vão-se tornando mais e mais diversificados, cremos que Nicholas Katzenbach e Burke Marshall decerto têm razão ao insistir em que o país deve continuar a fazer esforços decisivos para "incluir os negros na estrutura institucional que constitui a vida econômica, política, educacional e social da América".¹⁰ Essa meta de uma inclusão maior é importante por razões morais e práticas, que devem oferecer a todos os norte-americanos a perspectiva de viver numa sociedade marcada por mais igualdade e harmonia racial do que se poderia prever de outra maneira.

Reconhecemos que muitos adversários da admissão sensível à raça também concordarão com Katzenbach e Marshall, mas alegarão que existem maneiras melhores de promover a inclusão. A nosso ver, tudo recomenda que se abordem os problemas subjacentes, nas famílias, nos bairros e nas escolas primárias e secundárias, que muitos identificaram com grande clareza. Mas essa é uma tarefa excepcionalmente difícil, que só produzirá resultados, na melhor das hipóteses, a prazo longuíssimo. Entrementes, é importante, em nossa opinião, fazer o que for possível para introduzir mudanças positivas em todos os níveis de ensino, inclusive no bacharelado e nos cursos de pós-graduação e formação em profissões liberais.

A alternativa nos parece desoladora e indigna dos ideais de nosso país. Abandonar o esforço de ajudar um número maior de negros qualificados a obter os benefícios educacionais de que eles precisam, para ingressar com firmeza e confiança na corrente central da vida norte-americana, pode ter conseqüências extremamente graves. Aqui nos Estados Unidos, tal como noutras partes do mundo, os esforços visíveis das instituições educacionais de ponta, no intuito de melhorar a situação, servirão de estímulo para que outros levem adiante o árduo trabalho necessário para superar os efeitos permanentes de um legado de tratamento injusto. Leon Higginbotham falou com toda a sinceridade ao dizer, comentando as conseqüências da sentença do caso *Hopwood*: "Há momentos em que tenho a sensação de estar vendo a justiça morrer."¹¹ Gerar tais sentimentos, bem como a conseqüente perda da esperança por parte de muitos dos que não atingiram a posição do juiz Higginbotham, parece um preço muito alto a ser pago por um aumento minúsculo da probabilidade de admissão de candidatos brancos a faculdades e universidades academicamente seletivas.

A importância da autonomia institucional

A quem cabe decidir quanta consideração dar à raça no processo de admissão? Uma das grandes vantagens do sistema de ensino su-

perior norte-americano é que ele é altamente descentralizado, permitindo muita experimentação e adaptação para atender às necessidades variáveis da sociedade, dos alunos e do mercado. Mesmo entre as instituições relativamente similares incluídas no universo G&EP, as faculdades e universidades diferem enormemente em suas tradições, situações e prioridades. Especialmente no exame de um conjunto de questões complexas como as que vimos discutindo, é muito recomendável permitir que as diferentes instituições cheguem a conclusões diferentes quanto ao que é a abordagem certa *para elas*.

O risco das decisões comprovadamente tolas sempre existe, mas por certo é mínimo. Os professores e administradores universitários sabem que terão de conviver com seus erros, e essa percepção atua como um freio sobre as políticas precipitadas e mal concebidas. As práticas de admissão das faculdades e escolas de formação em carreiras liberais são altamente visíveis, e não faltam indivíduos e entidades prontos a criticar seus resultados.¹² Os membros dos conselhos diretivos têm concepções e experiências que os levam, muitas vezes, a questionar o julgamento dos acadêmicos, e todas as faculdades e universidades dependem de fontes de apoio externas, tanto privadas quanto públicas. A vida nesses ambientes tem sido descrita através da analogia com o aquário, e os debates atuais sobre a raça nas admissões só fazem acentuar o esmiuçamento rigoroso de qualquer política adotada.

Como sociedade, devemos pensar com muito cuidado antes de reduzir a autoridade que têm essas instituições para tomar suas próprias decisões (e, vez por outra, cometer seus próprios erros), numa área decisória tão intimamente ligada a sua visão, seus valores e suas idéias sobre a melhor maneira de instruir os alunos. Uma razão importante de o ensino superior norte-americano ter-se tornado preeminente no mundo é a maior disposição do governo de respeitar a autonomia das faculdades e universidades, e de se abster de impor seus juízos ao que o juiz Felix Frankfurter descreveu, certa vez, como "as quatro liberdades essenciais de uma universidade – determinar por si

mesma, em bases acadêmicas, quem pode ensinar, o que pode ser ensinado, como deve ser ensinado e quem pode ser aceito para estudar".¹³

A intervenção externa, seja ela legislativa ou judicial, é problemática não apenas em termos filosóficos, mas em termos pragmáticos. As instituições de ensino e seus patrocinadores são capazes de descobrir muitas vias para chegar aos resultados que desejam. Fechar uma dessas vias, como a consideração direta da raça no processo de admissão, pode levar a um deslocamento para outras vias, que podem ter conseqüências não pretendidas e, quem sabe, indesejáveis. Pelas razões assinaladas no Capítulo 9, somos sumamente céticos quanto à sensatez da abordagem adotada pela câmara legislativa do Texas, ao declarar que todos os estudantes dos 10% superiores de suas turmas de escolas secundárias estão qualificados para ser aceitos nas universidades estaduais. A Califórnia parece haver decidido despende mais recursos na preparação pré-universitária dos alunos das minorias e em projetos vigorosos de recrutamento. É possível que tais projetos sejam inteiramente dignos, mas é preciso uma certa criatividade para concluir que não representam uma forma de "preferência racial".¹⁴ Os projetos baseados na classe são um outro tipo de resposta que, pelas razões extensamente discutidas nos Capítulos 2 e 9, também não surtirá efeitos expressivos na diversidade racial (e poderia ainda ser muito onerosa e prejudicial para os padrões acadêmicos, dependendo da forma de sua implementação).

Refletindo melhor sobre as experiências da Califórnia, dizem que um vigoroso defensor da Proposta 209 (John Yoo, professor interino de Boalt Hall, a faculdade de direito de Berkeley) teria afirmado: "Eu nunca havia procurado examinar qual seria o efeito da 209 nas admissões. Não tinha percebido que as defasagens dos escores eram tão grandes." Outros efeitos, menos diretos, também surpreenderam Yoo:

O que não percebi foi como era arraigado, no sistema universitário, o desejo de contar com a diversidade racial por ela mesma, e quanta pressão seria exercida para preservar essa meta. (...) Não percebi, até entrar em vigor a

Proposta 209, que a ação afirmativa, tal como era aplicada pelas escolas, permitia ter uma certa diversidade racial e, ao mesmo tempo, manter os padrões intelectuais da maioria das instituições. Era uma forma de limitar os estragos. Agora que temos métodos neutros quanto à raça, se ainda quisermos matricular africano-americanos e hispânicos, teremos que redefinir a missão central da universidade de pesquisa de um modo que reduza os padrões para todo o mundo. Essa é uma conseqüência não pretendida da Proposta 209, e é lamentável.¹⁵

Argumentos similares foram expostos por três professores de direito da Universidade do Texas. Num sumário anexado aos autos do processo *Piscataway* em outubro de 1997, eles instaram o tribunal a preservar as normas existentes, por razões eminentemente práticas: "Caso se venha a pôr fim à ação afirmativa, forças políticas, econômicas e jurídicas inevitáveis pressionarão as grandes universidades públicas para que elas baixem os padrões de admissão até onde for necessário, a fim de evitar a re-segregação."¹⁶ É igualmente difícil imaginar que universidades particulares como a Columbia e a Vanderbilt, ou faculdades particulares como a Smith e a Swarthmore, aceitem passivamente uma redução tão grande no número de matriculandos negros, que venham novamente a parecer enclaves brancos num mundo multirracial.

A questão mais ampla é que é muito difícil impedir as pessoas de encontrarem meios de atingir os objetivos em que acreditem firmemente. As políticas de admissão sensíveis à raça foram adotadas pelas faculdades e universidades para enfrentar problemas claramente baseados na raça, e para fazê-lo de um modo que lhes parecesse educacionalmente sensato. Impedir essas instituições de considerar a raça, de maneira direta e franca, tenderá a acarretar esforços engenhosos para minimizar a perda conseqüente de diversidade, mediante a adoção de normas aparentemente neutras quanto à raça, que podem ter uma ampla variedade de outras conseqüências, nem todas benéficas. Além disso, uma vez instauradas as proibições, alguém terá que determinar se elas estão sendo respeitadas. É bem possível que os juízes venham a se descobrir diante de uma espécie de beco sem

saída: ou investigar ainda mais de perto o processo de admissão (e, muito possivelmente, também o processo de recrutamento), para verificar se a instituição está de fato usando uma norma neutra quanto à raça, ou aceitar, mais ou menos com base nas aparências, uma suposta igualdade de tratamento, que talvez seja espúria e menos satisfatória do que a situação atual, sob todos os pontos de vista.

Com que rapidez estamos descendo a correnteza?

As últimas perguntas a serem ponderadas concernem a uma curva mais longa do rio. Qual é nosso objetivo supremo? Quanto se conseguiu avançar? Até onde ainda temos que ir? Ao lado de muitos outros, ansiamos pelo dia em que os argumentos a favor das políticas de admissão sensíveis à raça não mais serão necessários. Em todos os lados desse debate, quase todos concordariam em que, num mundo ideal, a raça seria uma consideração irrelevante. Como nos disse um amigo negro, quase trinta anos atrás: "Nosso objetivo supremo deve ser uma situação em que todos os indivíduos, provenientes de todos os meios, sintam-se *descontraidamente incluídos*."

Muitos dos que concordam com um aforismo do juiz Blackmun – "Para superar o racismo, primeiro temos de levar em conta a raça" – ficariam reconfortados, se fosse possível prever com alguma confiança o dia em que isso não mais será necessário. Mas não sabemos fazer essa previsão e preferimos alertar contra a adoção de prazos arbitrários, que não levem em conta o grau profundamente arraigado que têm os problemas ligados à raça na América.

Ao mesmo tempo, é animador observar, até mesmo no conjunto de instituições do universo G&EP, as mudanças ocorridas entre a admissão da coorte de 1976 e a da coorte de 1989. Nesse breve espaço de tempo, os escores médios no SAT obtidos pelos matriculandos negros das escolas do G&EP subiram 68 pontos – um aumento maior que o dos matriculandos brancos. O índice global de diplomação dos negros, que já era mais do que respeitável na coorte de 1976 (71%), subiu para 79%. A matrícula nas escolas mais pres-

tigiosas de pós-graduação e formação em carreiras liberais continuou a aumentar. Os matriculandos negros de 1989 são ainda mais atuantes nas questões cívicas (comparados a seus colegas brancos) do que os da coorte de 1976. A valorização da educação recebida e do que eles aprenderam com a diversidade é expressa com eloqüência ainda maior pela coorte de 1989 que por seus predecessores de 1976.

Seja qual for o peso atribuído a esses indicadores e a outros extraídos dos dados nacionais, a trajetória é clara. Sem dúvida, houve erros e decepções. Certamente, há muito trabalho a ser feito pelas faculdades e universidades para descobrir meios mais eficazes de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes vindos das minorias. Mas, no cômputo geral, concluímos que as faculdades e universidades academicamente seletivas tiveram extremo sucesso no uso da política de admissão sensível à raça, no intuito de promover metas educacionais que eram importantes para elas e metas sociais que são importantes para todos. Aliás, consideramos essas normas de admissão um exemplo impressionante de como instituições veneráveis, com modos de funcionamento já estabelecidos, são capazes de se adaptar para atender às novas necessidades percebidas. Houve e continua a haver progresso. Estamos descendo a correnteza, embora ainda possa haver quilômetros a percorrer antes que o rio enfim deságüe no mar.

Notas

1. Martin Luther King Jr., hoje considerado um dos grandes oradores do século XX, teve escores na metade inferior do total de alunos submetidos ao teste verbal do Exame Protocolar de Pós-graduação (Cross e Slater, 1997, p. 12).
2. Uma das constatações mais instigantes deste estudo foi que há uma persistência de toda sorte de defasagens raciais, depois de tentarmos controlar a influência de outras variáveis que poderíamos esperar que respondessem pelas diferenças "super-

ficiais" ligadas à raça. Descrevemos e discutimos defasagens entre negros e brancos nos escores do SAT, no *status* sócio-econômico, nas notas do secundário, nos índices de diplomação universitária, na classificação na turma durante a graduação, na obtenção de graus universitários avançados, como a pós-graduação e a especialização em profissões liberais, na participação na força de trabalho, na renda média, na satisfação com o emprego, no estado civil, na renda familiar, na participação cívica, na satisfação com a vida e nas atitudes para com a importância da própria diversidade. Em suma, "mantida a igualdade das demais condições", a raça é um preditor estatisticamente significativo de uma ampla variedade de atributos, atitudes e resultados. As pessoas debatem intensamente, como convém que façam, se determinadas defasagens refletem diferenças não medidas no preparo e nas oportunidades anteriores, nos padrões contínuos de discriminação, num ou noutro tipo de falha do próprio sistema de ensino, em aspectos da cultura do campus e da universidade, em pontos fortes e fracos dos próprios indivíduos, e assim por diante. Mas ninguém pode negar que a raça continua a ter importância.

3. Embora seja possível, é claro, uma instituição estar tão comprometida com o recrutamento de uma população estudantil diversificada que chegue a matricular candidatos despreparados, de aproveitamento previsivelmente precário, não cremos que esse seja um problema de peso, hoje em dia, na maioria das instituições academicamente seletivas. Três tipos de provas revelam-se importantes: (1) a estreita correspondência entre as credenciais acadêmicas dos alunos que seriam retrospectivamente rejeitados, nos moldes de uma política neutra em relação à raça, e as dos que seriam conservados; (2) a associação modesta (nessa população criteriosamente selecionada) dos escores de testes e notas do curso secundário dos matriculandos negros das escolas do G&EP com seu desempenho durante e depois da graduação; e (3) os índices admiravelmente elevados de diplomação dos estudantes negros do G&EP, julgados por qualquer parâmetro nacional.
4. Construímos essas estimativas usando a técnica de simulação descrita no Capítulo 2. Primeiro calculamos quantos matriculandos negros do G&EP em cada intervalo do SAT seriam "barrados" de cada camada de seletividade das escolas do G&EP, e depois usamos as características "médias" de cada célula para calcular o número de estudantes retrospectivamente rejeitados que hoje são médicos etc. Esse processo de cálculo é explicado com mais detalhes no Apêndice B. Um número ainda maior de estudantes negros da coorte de 1989 teria sido retrospectivamente rejeitado, e uma modalidade similar de análise sugere que muitos desses matriculandos recentes já estão tendo sucesso em cursos de pós-graduação e em atividades cívicas.
5. O fato de os homens brancos diplomados no G&EP continuarem a auferir uma renda de nível modestamente superior à de seus colegas negros, formados com as mesmas notas, nas mesmas áreas e assim por diante, é digno de muito mais estudo. Pelo menos igualmente intrigante é o fato de os homens negros forma-

dos nas escolas do G&EP perceberem, em média, *mais do dobro* da renda dos diplomados negros em âmbito nacional. Em suma, a vantagem de renda no universo G&EP é muito maior para os matriculandos negros do gênero masculino do que para os brancos. Esse resultado notável levou um comentarista de nosso manuscrito a sugerir que as escolas do G&EP estão fazendo um subinvestimento nos estudantes negros talentosos, uma vez que é tão alto o aparente valor agregado. Relutamos em chegar a essa conclusão drástica, já que é preciso levar em conta muitos fatores para explicar as diferenças dessa vantagem em matéria de renda. Mas a vantagem extremamente alta conferida aos estudantes negros do G&EP é, sem dúvida, sumamente sugestiva.

6. O juiz Thurgood Marshall defendeu essa tese no caso *Bakke*, ao exortar seus colegas da Suprema Corte a apoiarem as cotas raciais oferecidas pela Davis Medical School, na Universidade da Califórnia; em sua opinião, tais programas eram um simples modo de "remediar os efeitos de séculos de tratamento desigual. (...) Creio que ninguém pode realmente olhar para o passado da América e ainda achar que não é lícito remediar os efeitos desse passado" (438 U.S., p. 402). Por mais compreensível que parecesse esse argumento, ante um pano de fundo histórico de escravidão e segregação, ele não prevaleceu, porque o remédio não é suficientemente exato para ser inteiramente justo em sua aplicação. Nem todo estudante vindo das minorias e aceito numa faculdade terá sofrido uma discriminação substancial, e os candidatos brancos e asiáticos que são excluídos dificilmente poderiam ser responsabilizados pelas injustiças raciais do passado, sem falar no fato de que, em alguns casos, tiveram que lutar contra suas próprias e consideráveis desvantagens. Por essas razões, a maioria dos juizes da Suprema Corte rejeitou a tese de Marshall no caso *Bakke*, embora continuemos a ouvir argumentos semelhantes.
7. Ramphel, 1996.
8. A necessidade de mais executivos e profissionais liberais negros, amplamente percebida, cria um risco que deve ser explicitamente reconhecido: alguns candidatos negros podem ser "superpromovidos" por empresas ou indivíduos muito ansiosos por "agir da maneira certa", ou até "fazer boa figura". Ninguém se beneficia quando isso acontece. Felizmente, esse problema potencial tem sido minimizado pelo aumento do número de candidatos negros bem qualificados e pela experiência adquirida por muitas instituições na avaliação da capacidade das pessoas. O problema inverso – a relutância em dar a candidatos negros uma oportunidade de ter êxito ou fracassar em posições exigentes – ainda é, provavelmente, o mais sério.
9. A ênfase nas consequências da rejeição de normas neutras quanto à raça talvez pareça equivocada a alguns críticos mais ponderados da ação afirmativa, que hão de argumentar que sua objeção às normas baseadas na raça é uma objeção de princípio: a seu ver, ninguém deve ter suas oportunidades diminuídas, por um

mínimo que seja, em função da referência à raça. Respeitamos essa linha de argumentação. Entretanto, não concordamos, "por princípio", em que as faculdades e universidades devam desconhecer os efeitos práticos deste ou daquele conjunto de decisões, ao tomarem decisões difíceis sobre quem "merece" uma vaga na turma. O choque, aqui, é de princípio versus princípio, e não de princípio versus a conveniência. Como afirmamos anteriormente neste capítulo, na tomada de decisões sobre a admissão, aquilo que é certo por princípio depende de como se define a missão da instituição de ensino em causa. Para nós, a missão das faculdades e universidades tem sólidos aspectos educacionais e de política pública, e não consiste unicamente em conferir benefícios a indivíduos particulares.

10. Katzenbach e Marshall, 1998, p. 45.
11. Higginbotham, 1998, p. 28.
12. Por exemplo, alguns membros do corpo docente afirmam que as faculdades erram ao dar um peso especial a *qualquer* característica que não se relacione com a aptidão acadêmica, como o talento esportivo ou a descendência de uma linhagem de ex-alunos. Outros têm procurado justificar as práticas de admissão sensíveis à raça sob a alegação de que o tratamento preferencial concedido aos desportistas e aos descendentes de ex-alunos cria um precedente para que se levem em conta outros fatores que não os escores de testes e as notas (ver Greider, 1994, p. 189). Não concordamos com essa linha de raciocínio. A nosso ver, as preferências pelos desportistas e "herdeiros" baseiam-se em razões (os supostos benefícios trazidos para a instituição pelas competições esportivas e pela fidelidade permanente dos ex-alunos) tão diferentes das relacionadas com os candidatos das minorias, que não podem servir de justificativa para a admissão sensível à raça. Tais preferências, no entanto, servem de exemplos claros de como a idéia que a instituição tem da missão que a norteia afeta suas normas de admissão. Sem necessariamente endossar as políticas de admissão praticadas por todas as instituições para com os desportistas e os herdeiros, cremos que cada uma deve ter ampla liberdade para fazer esse tipo de julgamento.
13. Processo *Sweezy v. New Hampshire*, 354 U.S. 234, 263 (1957).
14. O enunciado da lei e das normas regulamentares pode levar a crer que existe uma diferença substantiva entre considerar a raça no processo de admissão e conceber políticas que aumentem o número de candidatos das minorias. Para os economistas e outros, no entanto, as duas abordagens têm um elemento comum fundamental: o gasto desproporcional de recursos escassos com um grupo específico. Melhor seria, em nossa opinião, reconhecer essa simetria e decidir que abordagem (ou combinação de abordagens) atende melhor aos objetivos da sociedade.
15. Citado em Rosen, 1998, p. 60, 62-64.
16. Wright *et al.*, 1997.

O banco de dados Graduação e Experiência Posterior*

O banco de dados Graduação e Experiência Posterior foi preparado pela equipe de pesquisa de The Andrew W. Mellon Foundation, entre 1995 e 1997, para facilitar o estudo das consequências a longo prazo de cursar faculdades e universidades academicamente seletivas nos Estados Unidos. O núcleo do banco de dados consiste em dois componentes primários: um arquivo de dados institucionais e um arquivo de dados de levantamento. Em virtude das promessas de sigilo feitas às instituições e indivíduos participantes, trata-se de um "banco de dados de acesso restrito". Seu núcleo está ligado a dois arquivos secundários de dados, fornecidos pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários [College Entrance Examination Board] e pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior [Higher Education Research Institute] da Universidade da Califórnia em Los Angeles.¹ Além disso, um estudo de um grupo de controle foi conduzido pelo Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais [National Opinion Research Center (NORC)] na primavera e verão de 1996.

O arquivo de dados institucionais

O arquivo completo dos dados institucionais contém registros de admissão e históricos escolares de 93.660 estudantes em regime de horário integral, que ingressaram em 34 faculdades e universidades no outono de 1951, 1976 e 1989. Seis instituições não foram incluídas na pesquisa feita para este livro e, portanto, são omitidos da Tabela A.1,² que resume o número de estudantes das coortes de ingresso de 1976 e 1989 nas 28 instituições restantes. Este último

grupo inclui treze universidades particulares, quatro universidades públicas, quatro faculdades femininas e sete faculdades co-educacionais de ciências e humanidades.³ Uma das razões da escolha dessas instituições, em particular, foi a disponibilidade de dados; várias outras instituições que haviam esperado participar do estudo não tinham registros suficientemente completos, sobretudo com respeito à coorte de ingresso de 1951.

As três coortes de ingresso – 1951, 1976 e 1989 – foram escolhidas para permitir aos pesquisadores fazer um levantamento das principais mudanças ocorridas no ensino superior norte-americano nas últimas quatro décadas. A coorte de 1951 é o ponto de referência básico. No início da década de 1950, quase todos os veteranos de guerra matriculados nos termos da lei dos ex-pracinhas [G.I. Bill] haviam passado por instituições de graduação, mas as grandes mudanças institucionais dos anos sessenta, inclusive o aumento substancial do número de matrículas na maioria das instituições do G&EP, ainda estavam distantes. Foram várias as razões que levaram à escolha da coorte de ingresso de 1976 como “ponto intermediário” do estudo. Nessa ocasião, o tumulto do fim da década de 1960 e do início da década de 1970, que incluía as controvérsias ligadas à Guerra do Vietnã, estava basicamente asserenado. Além disso, quase todas as instituições que pretendiam tornar-se co-educacionais já o tinham feito e estavam matriculando um número substancial de mulheres. Por último – e mais importante, do ponto de vista deste estudo –, essencialmente todas as instituições do G&EP já haviam embarcado em esforços resolutos para diversificar seu corpo discente e vinham matriculando um número considerável de estudantes provenientes das minorias. A coorte de ingresso de 1989 foi escolhida porque, quando o estudo se iniciou, em 1995, representava o conjunto mais recente de matriculandos que teriam tido pelo menos seis anos para concluir sua formação superior.

Tabela A.1: Tamanho das Coortes de Ingresso das Instituições do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior, 1976 e 1989

Instituição	Tamanho da Coorte de Ingresso/Amostra	
	1976	1989
Universidades públicas		
Miami University (Ohio)	2,027	1,999
University of Michigan (Ann Arbor)	1,990	1,998
University of North Carolina (Chapel Hill)	2,000	1,998
Pennsylvania State University	1,953	3,273
Total	7,970	9,268
Universidades particulares		
Columbia University	726	1,054
Duke University	1,653	1,614
Emory University	437	1,020
Northwestern University	1,731	1,861
University of Pennsylvania	1,994	2,272
Princeton University	1,105	1,140
Rice University	633	581
Stanford University	1,567	1,532
Tufts University	1,029	1,111
Tulane University	1,346	1,512
Vanderbilt University	1,269	1,335
Washington University	1,057	1,187
Yale University	1,302	1,275
Total	15,849	17,494
Faculdades co-educacionais de ciências e humanidades (artes liberais)		
Denison University	604	558
Hamilton College	435	392
Kenyon College	429	431
Oberlin College	748	831
Swarthmore College	337	317
Wesleyan University	567	679
Williams College	493	519
Total	3,613	3,727

Faculdades femininas		
Barnard College	444	479
Bryn Mawr College	466	325
Smith College	773	606
Wellesley College	589	592
Total	2,272	2,002
Todas as instituições	29,704	32,491

Fonte: Graduação e Experiência Posterior,

Notas: Com respeito às universidades públicas (exceto a Pennsylvania State University em 1989), os números indicados representam o tamanho da amostra, e não o da coorte; ver explicação no texto. Os tamanhos das coortes de ingresso nas universidades públicas em 1976 e 1989 foram, respectivamente: Miami - 3,324 e 3,085; Michigan - 4,431 e 4,628; UNC - 2,806 e 3,187; Penn State - 3,760 e 3,273. Quanto à faculdade Bryn Mawr, a coorte de ingresso de 1976 também inclui matriculandos que entraram em 1977.

Em todas as instituições, excetuadas as quatro universidades públicas, os dados foram colhidos a respeito de todos os estudantes que entraram como calouros no outono de cada ano do estudo (os alunos transferidos de outras instituições foram excluídos).⁴

Nas quatro universidades públicas, selecionou-se uma amostra de aproximadamente 2.000 estudantes recém-ingressados, composta de todos os alunos das minorias de que se tinha conhecimento, todos os agraciados com a inicial universitária,¹¹ todos os que tinham escores globais de 1.350 ou mais no SAT, e uma amostra aleatória de todos os demais integrantes da coorte de ingresso.⁵ (Para representar adequadamente toda a população estudantil, foram empregados pesos da amostra institucional, iguais ao inverso da probabilidade de o indivíduo ser amostrado.)

Todas as 28 instituições do G&EP têm tido políticas seletivas de admissão. Essas escolas constituem apenas um pequeno segmento da vasta gama de faculdades com cursos de quatro anos de duração e universidades dos Estados Unidos. Além disso, o banco de dados G&EP não inclui nenhuma das faculdades com cursos de dois anos, que, em 1975, matricularam cerca de 26% do total de alunos norte-americanos do curso superior com carga horária integral (e cerca de 35% do total de estudantes, inclusive os que freqüentavam as aulas em regime de

meio expediente).⁶ A Tabela A.2 situa a coorte de 1976 do banco de dados G&EP no contexto nacional, mostrando o total dos calouros que ingressaram em cada uma das categorias de seletividade institucional usadas neste estudo.⁷ Nas duas categorias mais seletivas, o banco de dados G&EP representa uma parcela significativa de todos os calouros que entraram em cursos de quatro anos em 1976 (40% dos matriculandos de instituições de SEL-1 e 34% dos de instituições de SEL-2). Na terceira categoria, a porcentagem é menor (7%), e as duas categorias mais baixas de seletividade não são representadas no banco de dados G&EP. (Um estudo paralelo de um grupo de controle, descrito mais adiante, foi concebido para fornecer um conjunto de pontos de referência nacionais para o banco de dados G&EP.)

Logo no início do projeto, tomou-se a decisão de construir o arquivo dos dados institucionais a partir dos registros individuais dos estudantes, em vez de solicitar que as instituições fornecessem dados resumidos. Essa decisão veio a se revelar de importância crucial. Embora construir o banco de dados "a partir do zero" tenha acarretado um trabalho significativamente maior (a maioria dos dados foi laboriosamente introduzida à mão, a partir de documentos em papel), essa abordagem nos permitiu garantir a coerência e a exatidão dos dados e, o que é ainda mais importante, permitiu vincular os registros institucionais com as outras fontes de dados descritas adiante, inclusive o arquivo de levantamento do G&EP, os dados fornecidos pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários e os resultados do levantamento coligido pelo Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais, administrado pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior.

Os dados da parte institucional do banco de dados G&EP foram compilados mediante o compromisso de sigilo, em colaboração com as instituições participantes. Vieram de duas fontes primárias: formulários de pedidos de admissão ao curso superior e históricos escolares. Os formulários de admissão forneceram informações sobre as características pré-universitárias dos matriculandos: gênero, raça, estado ou país de origem, nacionalidade, local de nascimento, tamanho e tipo da

escola secundária (particular, pública, paroquial), classificação na turma da escola secundária, escores de testes padronizados (SAT, ACT,¹² Testes de Aproveitamento) e antecedentes familiares (em geral, ocupação e nível de instrução de um ou ambos os pais). Em alguns casos, também foi possível dispor de informações sobre a ajuda financeira. Os históricos escolares trouxeram informações sobre as realizações e experiências dos matriculandos durante a faculdade, incluindo notas, escolha do campo de estudos, diplomação ou não do aluno (e, em alguns casos, a razão de ela não haver ocorrido), data da formatura (ou do afastamento, transferência etc.) e distinções acadêmicas recebidas (como o título de membro da Phi Beta Kappa)¹³.

Usaram-se fontes secundárias de dados para obter informações sobre a participação dos estudantes em determinadas atividades extracurriculares. Os registros dos departamentos de esportes forneceram listas dos vencedores de competições esportivas, enquanto os anuários e os escritórios de ex-alunos foram fontes de informação sobre a participação em outras atividades, como teatro, jornalismo, música, debates e atividades do diretório acadêmico. Em alguns casos, obtiveram-se listas de participantes diretamente dos registros de organizações estudantis (por exemplo, cabeçalhos de jornais estudantis com a indicação dos responsáveis). Como a disponibilidade de registros diferia entre as escolas e de uma atividade para outra, os dados sobre as atividades extracurriculares estão longe de ser abrangentes.⁸

Uma vez que os registros mantidos por cada instituição eram singulares, assegurar-nos de que os dados institucionais estavam completos e eram coerentes foi um desafio significativo. Até numa mesma escola, era típico o formato dos formulários de pedido de admissão e dos históricos escolares haver mudado drasticamente ao longo de 37 anos. Na década de 1950, muitos históricos eram escritos à mão; em 1989, a maioria deles estava informatizada, pelo menos em parte. Os dados descritivos do histórico na escola secundária e dos antecedentes familiares tinham uma probabilidade especial de ser inconsistentes, tanto na disponibilidade quanto no formato. Por exemplo, alguns formulá-

Tabela A.2: Matrículas de Calouros em Regime de Horário Integral em Instituições de Graduação com Cursos de Quatro Anos, Conforme a Seletividade Institucional e a Raça, 1976

Escore médio dos calouros no SAT	Negros			Branços			Todas as raças		
	Âmbito nacional (n°)	Parcela do G&EP no total nacional (%)		Âmbito nacional (n°)	Parcela do G&EP no total nacional (%)		Âmbito nacional (n°)	Parcela do G&EP no total nacional (%)	
		G&EP (n°)	%		G&EP (n°)	%		G&EP (n°)	%
SEL-1	876	385	44	13,531	5,311	39	15,672	6,290	40
SEL-2	1,784	740	41	34,875	11,510	33	39,000	13,180	34
SEL-3	1,124	735	7	227,964	15,959	7	253,317	17,172	7
SEL-4	20,096	0	0	290,168	0	0	328,749	0	0
SEL-5	62,777	0	0	261,962	0	0	345,561	0	0
Total	96,657	1,860	2	828,500	32,780	4	982,299	36,642	4

Fonte: Centro Nacional de Estatísticas sobre a Educação (Levantamento Geral de Informações sobre o Ensino Superior e Sistema de Dados Integrados do Ensino Pós-secundário).

Notas: Os escores médios institucionais no SAT basearam-se em estimativas de 1978, fornecidas pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior. Esses escores diferem ligeiramente dos dados do G&EP e as categorias de seletividade institucional usadas nesta tabela foram consoantemente modificadas. A parcela do G&EP representa o número total de matrículas nas 28 instituições do G&EP, conforme indicado pelo Centro Nacional de Estatísticas sobre a Educação, e não o tamanho da amostra do G&EP.

os de pedido de admissão perguntavam se os pais do candidato haviam *frequêntado* o curso superior, enquanto outros indagavam se eles se haviam *formado*. Surpreendentemente, as informações sobre os grupos étnicos dos estudantes eram amiúde incompletas na coorte de ingresso de 1976; no formulário, muitas vezes, a pergunta referente a essa questão trazia com destaque a indicação "opcional". Por sorte, muitas dessas "lacunas" no banco de dados foram preenchidas pelas informações fornecidas pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários (descritas adiante). No final, ficou faltando apenas um volume reduzidíssimo de informações acerca de variáveis fundamentais. Por exemplo, obtivemos escores no SAT ou no ACT de 96% dos matriculandos de 1976 e 99% dos de 1989 (os casos faltantes foram sobretudo de estudantes estrangeiros). Obteve-se a média cumulativa em pontos no curso de graduação em relação a mais de 97% dos matriculandos das duas coortes, assim como a data de formatura de 97% dos alunos de 1976 e 94% dos de 1989, e o campo de estudos de 90% dos matriculandos de 1976 e 97% dos de 1989.

A arquivo de dados de levantamento

O arquivo de dados de levantamento contém os resultados de uma pesquisa dos matriculandos das instituições representadas no arquivo de dados institucionais. A princípio, foram pesquisados todos os matriculandos das coortes de ingresso de 1951 e 1976; mais tarde, levantou-se também uma amostra menor da coorte de ingresso de 1989. O objetivo principal do levantamento foi entender os efeitos a longo prazo da frequência a esse conjunto de faculdades e universidades seletivas. O resultado foi um banco de dados que contém "histórias de vida" minuciosas de 45.184 indivíduos, incluindo informações sobre a história educacional e profissional, visões retrospectivas sobre a faculdade, renda pessoal e familiar, participação cívica e grau de satisfação com a vida.

O levantamento G&EP, realizado pela Mathematica Policy Research, Inc. (MPR), de Princeton, Nova Jersey, foi concebido no início de

1995 por uma equipe de pesquisadores da Fundação Mellon, da MPR e do Centro de Levantamentos de Pesquisa da Universidade de Princeton. Seu objetivo era colher dados que pudessem ser entendidos no contexto de outros dados nacionais. Com vistas a isso, as perguntas referentes à renda, à profissão e ao setor de trabalho foram formuladas de modo a se enquadrar nas categorias usadas no censo norte-americano; as perguntas referentes à satisfação com a vida tomaram por modelo as usadas pelo Levantamento Social Geral; as relativas à importância atribuída a diversas aptidões e à contribuição feita para elas pelo curso superior derivaram de levantamentos projetados pela Associação de Financiamento do Ensino Superior [Consortium on Financing Higher Education (COFHE)]; as referentes à participação cívica assemelham-se às formuladas no levantamento do Curso Secundário e Formação Posterior.⁹ Um exemplar completo do questionário enviado aos integrantes da coorte de ingresso de 1976 é reproduzido no final deste apêndice (Documento A.1).

As coortes de ingresso de 1951 e 1976

O levantamento das coortes de ingresso de 1951 e 1976 foi testado com diversos grupos focais e, em seguida, redesenhado, antes que se lançasse um estudo piloto de cinco instituições (conhecido como "1ª Leva") em maio de 1995. Nossa intenção foi ver se esse esforço conseguiria atingir altos índices de resposta e verificar se o questionário em si parecia útil. Após uma criteriosa revisão do questionário, que incluiu a orientação de um painel externo de assessores,¹⁰ as demais escolas das coortes de 1951 e 1976 foram pesquisadas em duas levas (a "2ª Leva" e a "2ª Leva B"), iniciando-se a primeira delas em janeiro de 1966, e a segunda, em abril de 1996.

Um objetivo importante da pesquisa era atingir um índice inusitadamente alto de respostas, havendo-se estabelecido a meta de 75%. É comum se atingirem essas metas através do uso de algum tipo de incentivo (em geral, dinheiro) para estimular as pessoas a responder. Optamos por não utilizar um incentivo em dinheiro, e os outros incentivos experi-

mentados na fase piloto revelaram-se ineficazes.¹¹ Nossa esperança era que a reputação das escolas e o interesse pelo conteúdo da pesquisa estimulassem as pessoas a responder. Resolvemos no início que, embora o apoio das instituições participantes fosse essencial (e seus nomes viessem a ser invocados na correspondência com os destinatários do levantamento), a pesquisa seria apresentada como proveniente da Fundação Mellon, e não das escolas em si. Isso foi importante para encorajar as respostas dos que pudessem sentir-se menos inclinados a se dirigir com franqueza às faculdades e universidades, e também para diferenciar o estudo G&EP de outras pesquisas ou pedidos de angariação de fundos lançados pelas instituições participantes. Assegurou-se aos consultados que suas respostas seriam confidenciais e que as respostas de cada indivíduo não seriam transmitidas às instituições.

A direção da pesquisa e o nível de acompanhamento foram cruciais para alcançar índices elevados de resposta. O levantamento foi precedido de uma carta de William G. Bowen, presidente da Fundação Mellon, dando informações sobre a pesquisa. Essa correspondência também serviu de meio para atualizar os endereços daqueles cujas cartas foram devolvidas por impossibilidade de localizar o destinatário. Na etapa seguinte, as pessoas receberam a pesquisa, acompanhada por uma carta e um envelope para devolução, com a despesa de postagem já paga. Cerca de uma semana depois, enviou-se um cartão para agradecer aos que já haviam mandado seus questionários preenchidos, e para encorajar os que ainda não tinham respondido a fazê-lo com a maior brevidade possível. Em seguida, aproximadamente um mês depois de enviado o primeiro questionário, remeteu-se um segundo às pessoas que ainda não haviam respondido, dessa vez num envelope de Correspondência Prioritária do Serviço Postal dos Estados Unidos. Depois de mais uma "folga", os não-respondentes receberam uma carta do reitor de sua faculdade ou universidade (ou, em alguns casos, de outra figura respeitada da instituição). Essa carta destinou-se a "acrescentar mais uma voz ao coro" de apoio.¹² Logo depois dela, iniciaram-se os telefonemas para lembrar as pessoas de enviarem o questionário preenchido.¹³ Após vários telefonemas, ofe-

receu-se aos não-respondentes julgados pouco propensos a enviar o material pelo correio a opção de responder ao levantamento por telefone (17% dos respondentes da coorte de 1976 e 25% dos da coorte de 1989 o fizeram). Elaborou-se uma correspondência adicional para estimular as pessoas a enviar suas respostas – um "cartão de resultados", que exibia o índice médio de respostas das escolas com os índices mais altos e os comparava com o índice da escola do indivíduo. A maior parte desse trabalho de acompanhamento foi encerrada no fim de 1996 (com uma interrupção durante os meses de verão), embora tenha continuado a haver alguns telefonemas até a primeira quinzena de abril de 1997.

A coorte de ingresso de 1989

Em dezembro de 1996, resolvemos pesquisar uma amostra dos matriculandos de 1989. Essa decisão foi tomada por três razões. Primeiro, como já se haviam passado mais de sete anos desde seu ingresso no curso superior, a maioria deles já teria tido tempo de concluir sua formação; muitos teriam estado fora da escola por quatro anos, ao receberem o questionário, e teriam conseguido seu primeiro emprego e/ou voltado à universidade em busca de um diploma avançado. Segundo, achamos que um levantamento dos matriculandos de 1989 forneceria um ponto de referência útil para possíveis pesquisas futuras, por captar suas atitudes e opiniões nessa conjuntura pouco posterior à faculdade. Terceiro, tendo em mente este estudo sobre as admissões sensíveis à raça, esperávamos obter informações ligadas ao grau de interação entre pessoas oriundas de meios diversos.

Em virtude de limitações orçamentárias e de tempo, resolvemos trabalhar com uma subamostra das escolas e estudantes do G&EP, em vez de tentar pesquisar cada indivíduo representado no arquivo de dados institucionais, como tínhamos feito com as coortes anteriores. No fim, decidimos pesquisar os matriculandos de 21 das 34 instituições do G&EP, incluindo 17 das 28 faculdades e universidades componentes do principal banco de dados utilizado neste livro.¹⁴ Foram incluídas nessa subamostra de instituições todas as quatro universidades públicas e uma

mescla de faculdades de ciências e humanidades e universidades particulares, representando uma gama de graus de seletividade institucional, localização geográfica e composição racial dos campi. Nas faculdades de artes liberais, todos os membros das coortes de ingresso foram pesquisados. Nas universidades públicas e privadas, a amostra do levantamento compôs-se de todos os estudantes negros, hispânicos e indígenas; todos os atletas identificados entre os alunos; e uma amostra aleatória de outros 500 estudantes. (Criamos pesos de pesquisa iguais ao inverso da probabilidade de o indivíduo ser pesquisado. Nas universidades públicas, a amostra de levantamento foi retirada da amostra institucional; por isso, ao analisar os dados do levantamento, ponderamos as respostas multiplicando o peso institucional pelo peso da amostra.) O total de respondentes de 1989 à pesquisa ficou em 9.549 pessoas. O levantamento foi iniciado em março de 1997 e estava praticamente concluído no fim do outono de 1997, usando os mesmos métodos de acompanhamento descritos com referência às coortes de 1951 e 1976.

O questionário usado com a coorte de 1989 foi essencialmente idêntico ao empregado com as outras duas, com uma exceção importante: na pesquisa de 1989, incluímos novas perguntas sobre as interações entre alunos vindos de meios diferentes, tanto durante os anos de graduação quanto depois da faculdade (a reprodução das perguntas sobre a interação aparece no fim deste apêndice, no Documento A.2).¹⁵ O enunciado pretendeu evitar (tanto quanto possível) as perguntas tendenciosas. Por exemplo, decidimos não usar perguntas que indagassem sobre a medida em que a diversidade do corpo discente havia afetado as experiências do respondente em sala de aula. Em vez disso, perguntamos se os respondentes haviam ou não travado conhecimento com pessoas de vários grupos (inclusive as de visão política diferente, origem econômica diferente, oriundas de diferentes partes do país ou outros países do mundo, e de origens raciais ou étnicas diferentes). Também perguntamos onde essas interações haviam ocorrido (na sala de aulas, nos dormitórios, nas atividades esportivas ou outras atividades

extracurriculares, na pós-graduação, no local de trabalho ou em atividades comunitárias). Por último, no esforço de diferenciar os que haviam experimentado um nível mais amplo de interação, perguntamos se o respondente conhecia bem duas ou mais dessas pessoas. Não procuramos definir o que significava conhecer “bem”, deixando isso a critério de cada respondente. Essa abordagem destinou-se a desestimulá-los de marcar rotineiramente as respostas esperadas. Preocupava-nos que alguns deles simplesmente se inclinassem a presumir que conheciam pessoas de origens e perspectivas diferentes, e esperávamos que essa medida adicional os obrigasse a parar e pensar no *número* de pessoas que conheciam de cada grupo, onde as haviam conhecido e se as conheciam *bem*. Os dados dessas perguntas sobre a interação constituem as provas subjacentes a boa parte do Capítulo 8.

Entrevistas de acompanhamento

Em outubro de 1997, após uma análise inicial dos dados, decidimos fazer entrevistas de acompanhamento com indivíduos da amostra, a fim de ampliar os dados documentados na pesquisa e fornecer uma visão mais concatenada de alguns resultados. Enviou-se uma carta a uma amostra de integrantes negros e brancos das coortes de 1976 e 1989, convidando-os a participar de entrevistas de acompanhamento a serem usadas num estudo sobre a raça e o ensino superior, que seria escrito por William G. Bowen e Derek Bok. Aproximadamente 65 entrevistas foram realizadas pela Mathematica Policy Research e pela equipe da Fundação Mellon. Como as pessoas que respondiam à carta eram auto-selecionadas (isto é, só enviavam um cartão se estivessem dispostas a ser entrevistadas), e uma vez que o formato da entrevista pretendia ser livre, em vez de estruturado, não houve intenção de usar tais entrevistas numa análise científica. Os comentários das entrevistas foram entremeados no texto, nos pontos em que pareceram ilustrar tendências identificadas na análise empírica, ou oferecer explicações possíveis para nossos resultados.

Índices de resposta

A Tabela A.3 mostra dois conjuntos de índices de resposta ao levantamento, cada qual baseado num denominador diferente. O *índice de resposta da coorte* foi calculado mediante a divisão do número de respostas pelo número total de matriculandos da coorte de ingresso.¹⁶ A despeito de esforços consideráveis, não foi possível localizar alguns matriculandos cujos registros se encontravam no arquivo institucional. O denominador do *índice de resposta da amostra* foi o número de matriculandos presumidos como efetivamente localizados.¹⁷ Em outras palavras, o índice de resposta da amostra é o número de pessoas que responderam à pesquisa, dividido pelo número que teve a oportunidade de responder. É presumível que alguns dos matriculandos incluídos na base do índice de resposta da coorte houvessem respondido, se tivéssemos conseguido localizá-los; outros teriam optado por não responder, ou talvez não pudessem fazê-lo (por haverem falecido, por exemplo). Se presumirmos que os matriculandos que não pudemos localizar teriam respondido, com um índice um pouco mais baixo que o dos que localizamos, poderemos pensar nesses dois índices como os limites superior e inferior do índice "verdadeiro" de resposta.

Tabela A.3: Índices de Resposta da Coorte e da Amostra, Conforme o Tipo de Instituição; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Tipo de instituição	Coorte de Ingresso de 1976			Coorte de Ingresso de 1989		
	Número de respondentes	Índice de resposta da coorte (%)	Índice de resposta da amostra (%)	Número de respondentes	Índice de resposta da coorte (%)	Índice de resposta da amostra (%)
Universidades públicas	5.757	72,2	80,3	2.584	72,3	79,9
Universidades particulares	10.652	67,2	78,2	4.325	77,2	84,5
Faculdades co-educacionais						
de ciência e humanidades	2.607	72,2	82,3	1.924	78,9	87,4
Faculdades femininas	1.646	72,4	86,9	716	78,1	86,9
Total dos matriculados	20.662	69,6	79,9	9.549	76,3	84,0

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: O "Índice de Resposta da Coorte" é o número de respondentes dividido pelo número de matriculandos da coorte de ingresso (ou da amostra; ver nota de rodapé 16). O "Índice de Resposta da Amostra" é o número de respondentes dividido pelo número de matriculandos presumidamente localizados. Ver maiores detalhes no texto.

Como mostra a tabela, o índice global de resposta da coorte foi de 70% na coorte de ingresso de 1976 e 76% na de 1989. Os índices globais de resposta da amostra nas duas coortes foram, respectivamente, 80% e 84%. Houve variações modestas nos índices de resposta conforme o tipo de instituição, com as universidades exibindo índices ligeiramente inferiores aos das faculdades. O mais baixo índice de resposta da coorte numa determinada escola foi de 54% (uma faculdade feminina, no caso da coorte de 1976), e o mais baixo índice de resposta da amostra foi de 67% (a mesma coorte, numa universidade particular). O mais alto índice de resposta da coorte numa determinada escola foi de 85% (a coorte de 1989 numa faculdade de ciências e humanidades), enquanto o mais alto índice de resposta da amostra foi de 93% (a coorte de 1989 numa faculdade feminina).

Distorção das respostas ao levantamento

Em qualquer pesquisa, o grau de distorção das respostas é de importância crucial. Ou seja, será que as pessoas que responderam ao levantamento eram sistematicamente diferentes das que não responderam? Por exemplo, num levantamento como este, sabemos ser possível que os indivíduos insatisfeitos com sua experiência universitária tenham uma representação desproporcional entre os não-respondentes. Nesse caso, os resultados seriam distorcidos por um exagero do nível de satisfação com a instituição.

Medindo a distorção das respostas

Na maioria dos levantamentos, é muito difícil (por definição) descobrir seja o que for sobre os não-respondentes. O levantamento G&EP é incomum pelo aspecto de que o arquivo de dados institucionais forneceu informações básicas bastante detalhadas sobre *todos* os matriculandos, respondentes ou não. Isso nos permite comparar os dois grupos, com base nas características e experiências pré-universitárias e universitárias. A Tabela A.4 examina alguns desses atributos, mostrando os índices de resposta da coorte e os índices de resposta da

amostra. Os dados foram organizados para destacar as diferenças entre os índices de resposta de negros e brancos.

Examinando primeiro os índices de resposta da coorte, vemos que, embora os índices da coorte de ingresso de 1989 fiquem, em geral, alguns pontos percentuais acima dos da coorte de 1976, os padrões de ambas são bastante similares. Os matriculandos brancos responderam com um índice um pouco mais alto que o dos negros (uma defasagem global de 12 pontos percentuais em 1976 e 15 em 1989), e as mulheres responderam num índice mais alto que os homens (defasagem de 4 a 7 pontos percentuais). Os matriculandos com *status* sócio-econômico (SSE) parental médio ou alto¹⁸ responderam mais ou menos no mesmo índice, porém os de baixo *status* sócio-econômico responderam num índice 9 a 15 pontos percentuais mais baixo. Em virtude da correlação entre os escores no SAT e as médias no curso de graduação, as duas características exibem padrões similares de índices de resposta, com os alunos da faixa superior da turma, ou com escores elevados no SAT, respondendo em índices mais altos. Mas a maior defasagem, sem sombra de dúvida, ocorre entre os diplomados e os não diplomados: nas duas coortes de ingresso, o índice de resposta da coorte entre os não diplomados ficou mais de 20 pontos percentuais abaixo do índice dos diplomados.

O índice mais baixo de resposta da coorte entre os não diplomados era esperável, considerando-se que a fonte inicial de informações de contato sobre esses matriculandos foram os escritórios institucionais dos ex-alunos; não seria de admirar que esses escritórios houvessem perdido o contato com um número desproporcionalmente maior de não diplomados (muitos dos quais se haviam transferido para outras instituições).¹⁹ Essa hipótese se confirmou ao compararmos os índices de resposta da coorte com os da amostra, que incluem no denominador apenas os matriculandos localizados. A defasagem nos índices de resposta da amostra entre diplomados e não diplomados foi apenas metade da observada nos da coorte (11 pontos percentuais versus 22 pontos percentuais na coorte de 1976, e 13 versus 21 na de 1989). Em

geral, as diferenças de índices de resposta acima descritas são muito mais modestas ao examinarmos os índices de resposta da amostra, o que indica que uma parcela substancial das defasagens nos índices de resposta da coorte deveu-se à dificuldade de localizar os matriculandos. O mesmo padrão se aplica às diferenças entre matriculandos negros e brancos; a defasagem global no índice de resposta da coorte, correspondente a 12 pontos percentuais na coorte de 1976, caiu para uma defasagem de 5 pontos percentuais no índice da amostra; similarmente, a defasagem de 15 pontos na coorte de 1989 caiu para 9 pontos, novamente indicando que grande parte da defasagem deveu-se à maior dificuldade de localizar os matriculandos negros. Em alguns casos, a defasagem entre negros e brancos nos índices de resposta da coorte praticamente desapareceu nos índices da amostra (ver, por exemplo, as fileiras do SSE da coorte de 1976 e a fileira da "metade superior da turma" na coorte de 1989, na Tabela A.4).

No entanto, há nos dados alguns indícios claros de um certo grau de distorção da resposta, quer ele tenha resultado da dificuldade de localizar os matriculandos, quer de outras razões, especialmente entre os não diplomados. É de particular importância para este estudo o fato de os índices de resposta dos negros serem mais baixos.²⁰ Além disso, a defasagem entre negros e brancos é maior nos não diplomados do que nos diplomados, entre os estudantes da parte inferior da turma, comparados aos da metade superior, e, na coorte de 1989, entre os estudantes com SAT baixo e SSE baixo.

Estimando os efeitos da distorção das respostas:

Diplomados versus não diplomados

É difícil calcular o efeito da distorção das respostas nos resultados apresentados neste estudo. À luz do fato de que os não diplomados têm o mais baixo índice de resposta de qualquer grupo examinado, e considerando que eles seriam os mais propensos a ter tido experiências decepcionantes na faculdade (e na vida), tendo, portanto, opiniões desfavoráveis sobre suas instituições de graduação, estimar os resultados de

Tabela A.4: Índices de Resposta da Coorte e da Amostra, Conforme Características Seletas e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de Ingresso de 1976				Coorte de Ingresso de 1989			
	Índice de Resposta da Coorte		Índice de Resposta da Amostra		Índice de Resposta da Coorte		Índice de Resposta da Amostra	
	Negros	Branco	Todos	Todos	Negros	Branco	Todos	Todos
Gênero								
Feminino	64	76	74	78	85	84	83	80
Masculino	57	70	67	74	78	76	79	74
Status sócio-econômico								
Baixo	60	69	65	77	78	78	76	73
Médio	65	75	74	77	82	82	81	78
Alto	67	73	73	79	81	81	81	79
Escore no SAT								
1300+	71	76	75	88	84	83	83	86
1200-1299	60	74	73	75	82	81	81	79
1100-1199	63	72	70	78	80	79	80	88
1000-1099	65	70	68	79	79	78	79	75
<1000	59	67	61	75	79	76	75	66
Classificação na turma								
Metade inferior da turma	60	70	67	75	80	79	78	76
Metade superior da turma	74	75	73	83	82	81	84	83
Diplomação								
Não diplomados	45	57	53	65	73	71	65	59
Diplomados	68	76	75	80	83	82	83	80
Total	61	73	70	76	81	80	81	78

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Ver nas notas da Tabela A.3 a definição dos índices de resposta da coorte e da amostra, Ver no Apêndice B a definição do status sócio-econômico. Os diplomados incluem apenas os que se formaram na "escola de primeira opção".

levantamento dos não respondentes que não se formaram é uma forma de ter uma idéia da magnitude da distorção. Como primeiro passo na análise, comparamos as respostas dos diplomados e não diplomados, visto que os não diplomados que *responderam* deveriam ser, pelo que se pode supor, os mais parecidos com os que não responderam. Dada a maneira como a pesquisa foi conduzida, pudemos dar mais um passo. Como já foi descrito, os primeiros contatos com os matriculandos foram feitos através de uma série de comunicações pelo correio. Os que não responderam, mesmo depois de receberem seis cartas e/ou cartões e diversos telefonemas de lembrete, foram procurados por telefone e indagados sobre sua disposição de responder ao questionário por esse meio. Assim, os que responderam por telefone deram suas respostas mais tarde e depois de uma persuasão bem maior do que os que responderam pelo correio, donde não é irrazoável presumir que se pareçam mais com os não respondentes do que com os respondentes em geral (afinal, teriam sido não respondentes, não fossem os nossos esforços adicionais para estabelecer o contato). A Tabela A.5 compara alguns resultados seletos da pesquisa em três grupos de respondentes (concentrando-se na coorte de ingresso de 1976²¹): diplomados, não diplomados que responderam pelo correio e não diplomados que responderam por telefone (supondo-se que este último grupo seja o mais propenso a se parecer com os não graduados que não responderam).

Como não é de admirar, a renda pessoal média e a renda familiar média são muito mais baixas entre os não diplomados que entre os diplomados, tal como são muito menores as percentagens dos que obtiveram graus universitários mais avançados (as percentagens referentes aos não diplomados são altas como são porque alguns deles se transferiram para outras instituições). De maior interesse é a diferença entre os respondentes pelo correio e por telefone no grupo de não diplomados. Entre os não diplomados negros, a renda pessoal e a renda familiar são mais baixas no grupo que respondeu por telefone, o que sugere que os indivíduos mais relutantes foram os de menor sucesso financeiro. No grupo de não diplomados brancos, porém, a

renda pessoal e a familiar foram mais altas entre os que responderam por telefone. Isso sugere que duas forças contrapostas teriam estado em ação: alguns matriculandos podem não ter respondido por um sentimento de não estarem “à altura” de seus colegas, mas outros talvez estivessem simplesmente ocupados demais para responder, ou fossem muito difíceis de encontrar.

Tabela A.5: Características Seletas dos Respondentes do Levantamento, Conforme a Situação de Diplomação e a Raça; Respondentes pelo Correio e por Telefone; Coorte de Ingresso de 1976.

	Todos os respondentes diplomados	Não diplomados que responderam pelo correio	Não diplomados que responderam por telefone
Renda pessoal média			
Negros	\$65,550	\$47,969	\$39,202
Branços	\$71,129	\$52,506	\$58,304
Total	\$71,493	\$52,427	\$55,141
Renda familiar média			
Negros	\$98,356	\$73,381	\$65,910
Branços	\$120,553	\$92,357	\$92,587
Total	\$120,084	\$91,570	\$88,959
Porcentagem dos que obtiveram graus universitários avançados			
Negros	56%	13%	3%
Branços	55%	28%	21%
Total	55%	27%	18%
Índice médio de satisfação com o curso universitário			
Negros	1,48	2,22	1,97
Branços	1,44	2,16	2,02
Total	1,44	2,16	2,02
Índice médio de satisfação com a vida			
Negros	2,00	2,18	1,93
Branços	1,73	1,85	1,72
Total	1,75	1,86	1,76

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Entre os diplomados incluem-se apenas os que se formaram na escola “de primeira opção”. A renda pessoal média foi calculada com respeito a todos os respondentes, e não apenas aos que trabalhavam em horário integral. A renda pessoal e familiar refere-se a 1995. Os índices de satisfação com a faculdade e com a vida situam-se numa escala de 1 (“muito satisfeito”) a 5 (“muito insatisfeito”).

Um padrão semelhante emerge ao examinarmos a satisfação com a faculdade. Também nesse caso, como não é de admirar, os não diplomados mostram-se menos satisfeitos do que os diplomados. Mas quem respondeu por telefone mostrou-se *mais* satisfeito do que os que responderam pelo correio, o que sugere que os indivíduos relutantes não estavam necessariamente mais insatisfeitos com sua experiência universitária. O mesmo se aplica à satisfação com a vida. De qualquer modo, o fato de os resultados dos respondentes telefônicos não serem drasticamente diferentes dos encontrados em quem respondeu pelo correio leva-nos a crer que os efeitos de distorção das respostas tendem a ser modestos.

Como teste final do efeito de distorção da resposta decorrente do número menor de respondentes não diplomados, examinamos o impacto potencial sobre uma variável de efeito: a renda pessoal. Como sabíamos ser menos provável que os não graduados recebessem o levantamento,²² e que aqueles que o recebessem seriam menos propensos a responder, dividimos os não respondentes em quatro grupos, em cada categoria de raça e gênero (ou seja, homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras):

- *Não diplomados que não receberam o levantamento.* Não tínhamos razão para crer que esse grupo fosse muito diferente dos não diplomados que receberam a pesquisa, de modo que lhe atribuímos a mesma renda média de todos os não diplomados.
- *Diplomados que não receberam o levantamento.* Também a esse grupo atribuímos a mesma renda média de todos os diplomados.
- *Não diplomados que receberam o levantamento.* Como já explicamos, acreditávamos que esse grupo fosse o mais parecido com os respondentes telefônicos. Fizemos a suposição arbitrária, que nos pareceu razoável, de que sua renda média fosse 10% menor que a dos não diplomados que responderam por telefone.²³
- *Diplomados que receberam o levantamento.* Usando o mesmo pressuposto, atribuímos a esse grupo uma renda média 10% abaixo da dos respondentes telefônicos que se diplomaram.

A Tabela A.6 mostra nossas estimativas revistas da renda pessoal média, usando esses pressupostos, e as compara com as médias reais informadas pelos respondentes. Em geral, o efeito do ajuste da distorção das respostas foi bem modesto quanto aos matriculandos negros e brancos. A cifra ajustada das mulheres negras do G&EP ficou cerca de 3.000 dólares abaixo da não ajustada – uma diferença de 5%. A diferença entre as cifras não ajustadas e ajustadas dos homens negros foi apenas ligeiramente maior – menos de 5.000 dólares, ou cerca de 6%. As diferenças relativas às mulheres e homens brancos foram ainda menores – menos de 1.000 dólares entre as mulheres (1%) e menos de 3.000 dólares entre os homens (3%).

Tabela A.6: Efeito Estimado da Distorção das Respostas na Renda Pessoal Média, Conforme a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976 (em dólares de 1995)

	Negros		Brancos	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Renda pessoal média dos respondentes do levantamento	54,762	72,741	45,443	94,397
Estimativa da renda pessoal média, ajustada pela distorção da resposta advinda do número menor de não diplomados que responderam	51,887	68,400	44,787	91,750

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: A renda pessoal média deriva das faixas de renda informadas por todos os respondentes da pesquisa, inclusive os que não estavam trabalhando em regime de horário integral. Ver no texto a explicação do método de ajuste da distorção das respostas decorrente do menor número de respondentes não diplomados.

Ao interpretar esses resultados, é importante lembrar que:

- a porcentagem de não diplomados foi pequena (cerca de 20% do total de matriculandos de 1976); e
- o índice global de resposta da coorte foi muito alto (70% de toda a coorte de 1976, incluindo os que não puderam ser localizados) e o índice de resposta da amostra foi ainda maior (80%).

Essa combinação de fatores foi a principal responsável por essas estimativas modestas dos efeitos da distorção das respostas. (Na coorte de 1989, a porcentagem de não diplomados foi ainda menor e o índice de resposta da coorte foi mais alto.) Esses resultados, combinados com a semelhança das respostas à pesquisa fornecidas pelo correio e por telefone, dão-nos uma confiança considerável na validade do padrão global dos resultados obtidos nos levantamentos do G&EP.

Estudo de um grupo de controle com levantamento nacional

Como o levantamento do G&EP restringiu-se aos matriculandos de um pequeno grupo de 28 faculdades e universidades seletivas, fez-se um estudo de um grupo de controle que pudesse fornecer um conjunto de pontos de referência nacionais. Na primavera e verão de 1996, o Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais (NORC) da Universidade de Chicago fez um levantamento de uma amostra representativa, em âmbito nacional, de indivíduos que tinham aproximadamente 18 anos em 1951 ou 1976 (a coorte de ingresso de 1989 não foi incluída no estudo do grupo de controle). Essa pesquisa diferiu do levantamento do G&EP pelo fato de ter sido inteiramente realizada por telefone, mas o conteúdo das perguntas foi o mesmo.

Projetou-se que o grupo de controle se comporia de 4.000 pessoas, metade na coorte mais velha e metade na mais nova, com uma representação igual de homens e mulheres. A amostra foi ainda dividida em dois grandes grupos educacionais: os que se matricularam inicialmente numa faculdade ou universidade com cursos de quatro anos (houvessem ou não obtido o grau de bacharéis), e os que não o fizeram, ou seja, uma categoria que incluía os que nunca frequentaram uma faculdade (e talvez nem sequer se houvessem formado no secundário) e os que se matricularam inicialmente numa escola profissionalizante.¹⁴ Idealmente, os 4.000 respondentes se distribuiriam em 2.000 indivíduos em cada coorte e, dentro das coortes, 1.000

em cada grupo educacional, sendo 500 homens e 500 mulheres. Na realidade, os respondentes da coorte mais velha totalizaram 1.884, enquanto o número da coorte mais jovem ficou em 2.179. A distribuição da coorte mais jovem (1976) por raça e por gênero aparece na Tabela A.7. Como o número de respondentes negros foi bastante reduzido, o estudo do grupo de controle não pôde ser usado para comparações mais detalhadas entre negros e brancos.

Tabela A.7: Dimensões da Amostra do Grupo de Controle, Conforme a Raça, o Gênero e a Matrícula em Cursos de Graduação de Quatro Anos; Coorte Mais Jovem (1976).

	Matriculados em cursos de graduação de 4 anos	Não matriculados em cursos de graduação de 4 anos	Total dos respondentes
Homens			
Negros	19	43	62
Branco	376	605	981
Outros	31	76	107
Total dos homens	426	724	1150
Mulheres			
Negras	32	45	77
Branca	350	531	881
Outras	28	43	71
Total das mulheres	410	619	1.029
Todos os homens e mulheres			
Negros	51	88	139
Branco	726	1.136	1.862
Outras	59	119	178
Total	836	1.343	2.179

Fonte: Estudo do Grupo de Controle Nacional.

Notas: A "Coorte Mais Jovem" compõe-se de indivíduos nascidos entre 1957 e 1959. Os respondentes que se matricularam inicialmente num curso de dois anos, e depois num curso de quatro anos, foram incluídos na categoria "Não matriculados em cursos de graduação de quatro anos".

O NORC tentou manter um contato telefônico inicial com uma amostra de 14.249 famílias. Destas, determinou-se que 7.541 eram impróprias para o estudo (sobretudo porque o entrevistador não pôde

identificar nenhuma pessoa da família que pertencesse à faixa etária e à categoria educacional corretas). Das 6.888 pessoas adequadas, 4.063 responderam à entrevista, num índice global de resposta da amostra equivalente a 59%. O índice de resposta da coorte mais jovem também foi de 59%. Dentro desse grupo, houve pouca variação por gênero ou nível de instrução (não foi possível dispor de índices de resposta por raça); o índice mais alto foi o de mulheres com até doze anos de escolaridade (63%) e o mais baixo foi o de homens com mais de doze anos de instrução (58%).

O NORC também fez uma análise dos não respondentes, na tentativa de obter informações demográficas básicas sobre eles, tais como gênero, raça, grau de instrução, profissão e renda. Uma amostra de 456 famílias foi escolhida ao acaso na população de não respondentes. Após um esforço considerável, que incluiu entrevistas telefônicas, pesquisas pelo correio e uma variedade de incentivos, obtiveram-se 259 respostas (índice de resposta de 71%, já que 92 dos casos foram considerados impróprios). Comparados aos respondentes, houve entre os não respondentes uma porcentagem ligeiramente maior de homens e uma porcentagem ligeiramente menor de minorias, mas essas duas diferenças não foram estatisticamente significativas. Entretanto, as diferenças nos níveis educacional e de renda foram estatisticamente significativas. Os não respondentes dividiram-se mais ou menos igualmente entre os que se haviam formado no curso secundário ou menos e os que haviam cursado parte da graduação, mas 63% deles tinham pelo menos parte do curso de graduação. A renda média dos não respondentes ficou em 31.500 dólares anuais e a dos respondentes foi de 54.000 dólares.²⁴

Essa defasagem na renda pessoal entre os respondentes e não respondentes do NORC foi expressivamente maior do que nossa estimativa implícita da defasagem correspondente entre os matriculandos do G&EP (ver Tabela A.6). Além disso, e ainda mais importante, o número de não respondentes do estudo do NORC foi muito maior, relativamente, que o do estudo do G&EP (o índice de resposta da amostra obtido pelo estudo do grupo de controle do NORC foi de

59%, comparado a 84% entre os matriculandos do G&EP). Assim, se corrigíssemos a distorção da resposta nos dados do NORC sobre a renda, do mesmo modo que corrigimos os dados correspondentes do G&EP, verificaríamos que o diferencial de renda favorável aos diplomados do G&EP aumentaria enormemente. Dito de outra maneira, o diferencial de renda G&EP-NORC que se evidencia nas respostas brutas, que não presumem nenhuma distorção (relatadas no Capítulo 5), é muito menor do que o diferencial que se obteria depois de ajustar a distorção da resposta nos dois conjuntos de cifras.

Fontes secundárias de dados

Duas fontes secundárias de dados foram usadas para complementar o arquivo central de dados institucionais do G&EP: uma da Diretoria de Exames de Admissão Universitários e uma do Instituto de Pesquisas do Ensino Superior da Universidade da Califórnia em Los Angeles.

Diretoria de Exames de Admissão Universitários

A fonte de dados fornecida pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários foi o Questionário Descritivo Estudantil (QDE), preenchido pelos alunos do curso secundário ao pleitearem submeter-se ao SAT, conduzido pelo Serviço de Testes Educacionais. Como quase todos os matriculandos das faculdades e universidades do G&EP em 1976 e 1989 foram solicitados a se submeter ao SAT na penúltima ou última séries do curso secundário, essa é uma fonte de informações incomumente abrangente.²⁵ O QDE contém perguntas sobre o preparo acadêmico dos alunos para a faculdade (incluindo as disciplinas estudadas no secundário, a média de pontos, a classificação nas turmas do secundário e o tamanho e tipo de escola secundária), sobre a participação em atividades escolares e comunitárias e sobre preferências quanto ao curso superior (tipo e tamanho da instituição, graus universitários buscados, provável disciplina de eleição, interesse por atividades extracurriculares etc.). Fornece também informa-

ções demográficas básicas, como gênero, grupo étnico, nacionalidade, e renda e instrução parentais. Além dos dados do QDE, a Diretoria de Exames de Admissão Universitários forneceu os escores verbais e matemáticos dos alunos no SAT e seus escores no Teste de Aproveitamento (hoje chamado SAT II).

Os dados da Diretoria de Exames de Admissão Universitários foram combinados com os registros das coortes de 1976 e 1989 do arquivo institucional do G&EP, por meio de um algoritmo elaborado pelo Serviço de Testes Educacionais, que manteve o sigilo dos dados. Nem todos os registros do arquivo institucional puderam ser combinados com sucesso. Alguns estudantes não fizeram o SAT e, em alguns casos, as informações necessárias para fazer uma combinação coerente eram incompletas no arquivo institucional. O índice global de combinação foi de 75% na coorte de ingresso de 1976 e 90% na de 1989.

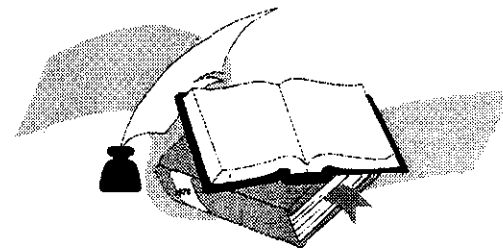
Instituto de Pesquisas do Ensino Superior

Um segundo arquivo de dados foi fornecido pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior [Higher Education Research Institute (HERI)] da Universidade da Califórnia em Los Angeles, com base em dados do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais (CIRP). O questionário do CIRP para calouros é administrado, a cada ano, a aproximadamente 350.000 novos alunos, numa amostra nacionalmente representativa de cerca de 700 faculdades e universidades com cursos de dois ou quatro anos, em todo o território norte-americano.²⁶ Trata-se de um questionário longo, que, além das informações demográficas básicas sobre o estudante e seus pais, colhe respostas a perguntas minuciosas sobre o preparo para a faculdade, as razões para cursá-la, as metas e aspirações de graus universitários, os objetivos de carreira e as razões da escolha de uma carreira, as metas e valores pessoais, a auto-avaliação das aptidões num leque de áreas, as atividades exercidas no ano anterior, a utilização do tempo na semana anterior, as prováveis atividades futuras e opiniões sobre temas da atualidade.

Nem todas as instituições do banco de dados G&EP faziam parte do estudo do HERI. Com respeito à coorte de ingresso de 1976, o HERI dispunha de dados sobre 21 das 28 instituições do G&EP (ficaram faltando quatro universidades particulares, duas faculdades de ciências e humanidades e duas faculdades femininas), e, quanto à coorte de 1989, ele dispunha de dados sobre 24 instituições (faltando uma universidade pública e três universidades particulares). Como no caso dos dados provenientes da Diretoria de Exames de Admissão Universitários, os registros foram combinados pelo CIRP usando um algoritmo que protegia seu sigilo. Quanto à coorte de 1976, 75% dos registros das 21 instituições do arquivo institucional foram combinados e, quanto à de 1989, 70% dos dados das 24 instituições o foram. Alguns registros não combinaram, em virtude das informações incompletas num ou noutro dos arquivos de dados.

Documento A.1: Levantamento sobre Graduação e Experiência Posterior
(Coorte de Ingresso de 1976)

Graduação e Experiência Posterior



Realizado para:

The Andrew W. Mellon Foundation

Nova York, Nova York

por

Mathematica Policy Research, Inc.

Princeton, New Jersey

INSTRUÇÕES

Agradecemos pelo tempo que você dedicar ao preenchimento deste questionário. As instruções para respondê-lo são fornecidas a cada pergunta. Como nem todas as perguntas se aplicam a todos, talvez lhe seja solicitado saltar algumas delas.

- Siga todas as instruções de "SALTAR", DEPOIS de haver assinalado uma resposta. Se não houver uma instrução "SALTAR", continue na pergunta SEGUINTE.
- Você poderá usar caneta ou lápis.
- Ao responder às perguntas que lhe pedirem para assinalar um quadrado, por favor utilize um "X".
- Se precisar alterar uma resposta, certifique-se de haver apagado por completo ou riscado com clareza sua resposta inicial.

Mais uma vez, obrigado por sua participação.

SEÇÃO A: EDUCAÇÃO

A1. Você tem grau de bacharel ou superior?

Sim

Não – SALTE PARA A4

A2. Quando concluiu seu bacharelado?

___/___/19___

Mês Ano

A3. Em que faculdade ou universidade concluiu o bacharelado?

• Se você tiver mais de um bacharelado, responda indicando a instituição em que recebeu seu primeiro diploma de bacharel.

Nome da escola: _____

Cidade: _____

Estado: _____

A4. Na época em que se candidatou a um curso de graduação, que instituição você mais desejou frequentar, isto é, qual foi sua primeira opção universitária?

- Escola em que você concluiu o bacharelado (indicada em A3) – SALTE para A5
- Outra escola

A4a. Ao pensar na escola que você mais desejou frequentar, qual das seguintes afirmativas é a mais aplicável:

Assinale (X) num quadrado

- Não me candidatei à escola de minha primeira opção
- Candidatei-me à escola, mas não fui aceito(a), ou
- Candidatei-me à escola e fui aceito(a)
- Não me lembro

A4. Você considerou seriamente outras escolas ao se candidatar a instituições de graduação?

- Sim
- Não – SALTE para A6, na página 2

A5a. Em ordem aproximada de preferência, relacione as outras escolas de graduação que você considerou seriamente. Se tiver havido mais de três, relacione as três que mais lhe interessaram.

• Em relação a cada escola listada, queira indicar se você se candidatou. Se houver-se candidatado, indique se foi aceito(a).

Candidatou-se? Foi aceito(a)?
Marque um X para Marque um X para
cada escola cada escola

Nome da escola: _____ Sim Não Não me lembro

Cidade/Estado: _____

Nome da escola: _____ Sim Não Não me lembro

Cidade/Estado: _____

Nome da escola: _____ Sim Não Não me lembro

Cidade/Estado: _____

Nome da escola: _____ Sim Não Não me lembro

Cidade/Estado: _____

Nome da escola: _____ Sim Não Não me lembro

Cidade/Estado: _____

A6. Você fez algum curso numa faculdade ou universidade desde a época em que concluiu o bacharelado? **Se houver saído antes de concluir o bacharelado, indique "sim", caso haja feito algum curso desde então.**

Sim
 Não – **SALTE para o boxe no alto da página 3**

A6a. Por favor, indique as áreas em que fez esses cursos posteriores em faculdades ou universidades.

• **Quadrado "Apenas aulas":** assinale esse quadrado em relação aos cursos que você frequentou mas nos quais não se diplomou.

• **Quadrado "Diploma recebido":** assinale esse quadrado em relação aos cursos que você frequentou e pelos quais recebeu um diploma. Lembre-se de indicar o ano em que se diplomou, juntamente com o nome e a localização da escola.

Área de estudos	A – Escolarização adicional	B – Informações sobre a escola	
(Não considere os diplomas honorários.)	Apenas aulas	Diploma recebido	
		Ano de diplomação	
		Nome da escola	
		Cidade/Est.	
Bacharelado/Apenas aulas			
1. (Segundo) Bacharelado	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
Mestrado/Apenas aulas			
2. Arquitetura	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
3. Ciências biológicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
4. Administração	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
5. Teologia/Estudos teológicos ...	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
6. Pedagogia	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
7. Engenharia, outras ciências aplicadas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
8. Humanidades ou artes liberais	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
9. Ciências físicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
10. Ciências sociais (inclusive assuntos públicos/internacionais)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
11. Outro mestrado – <i>Especifique</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
Outra especialização em profissões liberais/Apenas aulas			
12. Direito (Bacharel em Direito ou Doutor em Jurisprudência)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
13. Medicina (Medicina, Odontologia, Veterinária etc.)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
14. Outro – <i>Especifique</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
Doutorado/Apenas aulas			
15. Ciências biológicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
16. Teologia/Estudos teológicos ..	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
17. Pedagogia	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
18. Engenharia, outras ciências aplicadas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
19. Humanidades ou artes liberais	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
20. Ciências físicas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
21. Ciências sociais	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____
22. Outro doutorado – <i>Especifique</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> >	19 _ _ _	_____

As perguntas A8-A14a indagam sobre a **escola de graduação em que você se matriculou primeiro**, mesmo que a tenha cursado por pouco tempo ou não se haja diplomado nessa escola.

A8. No cômputo geral, quão satisfeito(a) você ficou com o ensino recebido na graduação na escola em que se matriculou primeiro? **Assinale (X) num quadrado**

Muito satisfeito(a)
 Razoavelmente satisfeito(a)
 Nem satisfeito(a) nem insatisfeito(a)
 Meio insatisfeito(a)
 Muito insatisfeito(a)

A9. Imagine que você pudesse reviver sua vida e estivesse concluindo o curso secundário. Sabendo o que sabe hoje, qual seria sua probabilidade de:

	Muito provável	Razoavelmente provável	Nada provável
Escolher a mesma escola de graduação?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
Formar-se no mesmo campo de estudo?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

Marque um X para cada pergunta

A10. Imagine que você pudesse reviver sua vida e estivesse novamente cursando a graduação. Sabendo o que sabe hoje, quanto tempo tenderia a dedicar a cada uma destas atividades:

	Mais tempo	Aproximadamente o mesmo tempo	Menos tempo
a. Estudos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b. Vida social	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c. Atividades extracurriculares (excluindo esportes)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d. Esportes intra-universitários	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e. Esportes inter-universitários	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f. Trabalho remunerado	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

• Se você não exerceu uma dessas atividades ao cursar a graduação e tomara a não exercê-la, marque "Aproximadamente o mesmo".

A11. Quando você estava cursando a graduação, houve alguém ligado a sua escola, sem considerar os outros alunos, que tenha manifestado um interesse especial por você ou seu trabalho, isto é, houve alguém a quem pudesse recorrer em busca de orientação, ou de apoio ou incentivo em termos gerais?

Sim
 Não – **SALTE para A13, na página 4**

A12. (EM CASO AFIRMATIVO) Quem foi essa pessoa?

Assinale com X todos os que forem pertinentes

1 Membro do corpo docente
2 Auxiliar de ensino
3 Orientador residente
4 Decano ou outro administrador da faculdade
5 Treinador esportivo
6 Ex-aluno(a)
7 Outro – *Especifique*

A13. Indique, por favor, o grau de importância que teve cada um dos seguintes itens em sua vida desde o curso de graduação:

	Importância em sua vida				
	Muito importante		Sem nenhuma importância		
a. Capacidade de análise e resolução de problemas/capacidade de pensar criticamente	5	4	3	2	1
b. Conhecimento de determinado campo/disciplina	5	4	3	2	1
c. Capacidade de liderança	5	4	3	2	1
d. Interesse ativo no trabalho comunitário	5	4	3	2	1
e. Capacidade de trabalhar com independência	5	4	3	2	1
f. Capacidade de fazer e preservar amizades	5	4	3	2	1
g. Capacidade de manter boas relações com pessoas que tenham crenças diferentes	5	4	3	2	1
h. Capacidade de trabalhar eficientemente e conviver bem com pessoas de raças/culturas diferentes	5	4	3	2	1
i. Valores religiosos	5	4	3	2	1
j. Capacidade de me comunicar bem oralmente	5	4	3	2	1
k. Competitividade	5	4	3	2	1
l. Capacidade de trabalhar em equipe	5	4	3	2	1
m. Capacidade de relaxar e aproveitar o lazer	5	4	3	2	1
n. Capacidade de escrever com clareza e eficácia	5	4	3	2	1
o. Capacidade de me adaptar às mudanças	5	4	3	2	1

A13a. Em que medida sua experiência na graduação o(a) ajudou a se desenvolver nessas mesmas áreas? *Se você houver frequentado mais de uma escola de graduação, lembre-se de que estamos perguntando sobre a escola em que se matriculou primeiro.*

* Se não souber determinar, marque "Incerta".

	Contribuição de sua experiência na graduação					
	Muito grande		Nenhuma		Incerta	
a. Capacidade de análise e resolução de problemas/capacidade de pensar criticamente	5	4	3	2	1	0
b. Conhecimento de determinado campo/disciplina	5	4	3	2	1	0
c. Capacidade de liderança	5	4	3	2	1	0
d. Interesse ativo no trabalho comunitário	5	4	3	2	1	0
e. Capacidade de trabalhar com independência	5	4	3	2	1	0
f. Capacidade de fazer e preservar amizades	5	4	3	2	1	0
g. Capacidade de manter boas relações com pessoas que tenham crenças diferentes	5	4	3	2	1	0
h. Capacidade de trabalhar eficientemente e conviver bem com pessoas de raças/culturas diferentes	5	4	3	2	1	0
i. Valores religiosos	5	4	3	2	1	0
j. Capacidade de me comunicar bem oralmente	5	4	3	2	1	0
k. Competitividade	5	4	3	2	1	0
l. Capacidade de trabalhar em equipe	5	4	3	2	1	0
m. Capacidade de relaxar e aproveitar o lazer	5	4	3	2	1	0
n. Capacidade de escrever com clareza e eficácia	5	4	3	2	1	0
o. Capacidade de me adaptar às mudanças	5	4	3	2	1	0

Se você frequentou mais de uma escola de graduação, lembre-se de que as perguntas A14 e A14a referem-se à escola em que se matriculou primeiro.

A14. Indique, por favor, quanta ênfase lhe parece que sua escola de graduação deposita atualmente em:

Se não souber ao certo, assinale "Sem conhecimento atual".

	Ênfase atual					Sem conhecimento atual
	Muita		Muito pouca/ Nenhuma			
a. Pesquisas do corpo docente	5□	4□	3□	2□	1□	0□
b. Ensino aos alunos da graduação	5□	4□	3□	2□	1□	0□
c. Educação ampla em humanidades	5□	4□	3□	2□	1□	0□
d. Esportes inter-universitários	5□	4□	3□	2□	1□	0□
e. Outras atividades extracurriculares além dos esportes inter-universitários	5□	4□	3□	2□	1□	0□
f. Compromisso com a liberdade intelectual	5□	4□	3□	2□	1□	0□
g. Um corpo discente racial e étnicamente diversificado	5□	4□	3□	2□	1□	0□
h. Qualidade da vida residencial no campus	5□	4□	3□	2□	1□	0□
i. Interesses dos ex-alunos	5□	4□	3□	2□	1□	0□

A14a. Quanta ênfase você acha que sua escola de graduação deve depositar em cada uma dessas áreas?

Se não souber ao certo, assinale "Não sei".

	A ênfase deve ser					Sem conhecimento atual
	Muita		Muito pouca/ Nenhuma			
a. Pesquisas do corpo docente	5□	4□	3□	2□	1□	0□
b. Ensino aos alunos da graduação	5□	4□	3□	2□	1□	0□
c. Educação ampla em humanidades	5□	4□	3□	2□	1□	0□
d. Esportes inter-universitários	5□	4□	3□	2□	1□	0□
e. Outras atividades extracurriculares além dos esportes inter-universitários	5□	4□	3□	2□	1□	0□
f. Compromisso com a liberdade intelectual	5□	4□	3□	2□	1□	0□
g. Um corpo discente racial e étnicamente diversificado	5□	4□	3□	2□	1□	0□
h. Qualidade da vida residencial no campus	5□	4□	3□	2□	1□	0□
i. Interesses dos ex-alunos	5□	4□	3□	2□	1□	0□

SEÇÃO B: HISTÓRIA PROFISSIONAL

Dadas as limitações de espaço, esta seção indaga apenas sobre algumas das atividades profissionais que você exerceu desde que saiu da graduação.

Primeiro emprego exercido por seis meses ou mais

B1. Procure lembrar-se de seu primeiro emprego remunerado com duração de seis meses ou mais, depois de sair do curso de graduação (ou pós-graduação, caso você tenha optado por prosseguir nos estudos naquela época). Quando se iniciou essa atividade?

Nunca exerci nenhum trabalho remunerado ou lucrativo. - SALTE para C1, na página 12

* O serviço militar em regime de horário integral conta como atividade profissional.

* Inclua o trabalho exercido na faculdade, caso você tenha mantido essa atividade por pelo menos seis meses depois de sair da escola.

DATA DE INÍCIO DO PRIMEIRO TRABALHO: ____/____/19____

B2. Seu empregador nesse primeiro trabalho profissional foi:

Uma sociedade, firma comercial/industrial ou indivíduo COM FINS LUCRATIVOS, para os quais você trabalhava em troca de remuneração por serviços prestados, salário ou comissões.

Uma organização SEM FINS LUCRATIVOS, isenta de impostos (inclui escolas particulares e faculdades/universidades particulares)

Um PROFISSIONAL AUTÔNOMO, em seu próprio negócio, no exercício de atividade liberal, ou numa fazenda

GOVERNO estadual ou local (cidade, estado etc.) (inclui escolas públicas e faculdades/universidades públicas)

GOVERNO FEDERAL DOS EUA, inclusive as forças armadas

Outro - Especifique

B3. Enquanto exerceu essa atividade, você trabalhava...

Somente ou quase sempre em horário integral

Parte em horário integral, parte em regime de meio expediente

Somente ou quase sempre em regime de meio expediente

B4. Que tipo de atividade você exerceu nesse primeiro emprego, ou seja, qual era sua ocupação? Por favor, explicitar o máximo possível, incluindo qualquer área de especialização.

Exemplo: Professor(a) do ensino secundário - Matemática

B4a. Usando a LISTA DE CAMPOS OCUPACIONAIS (página 17), escolha o código do campo de ocupação que MELHOR descreva esse seu primeiro emprego.

CÓDIGO OCUPACIONAL I____I

B4b. Você usou o código de ocupação "07" (Executivo, Gerencial, Administrativo) na pergunta B4a?

SIM

Não - SALTE para B4d

B4c. Usando a LISTA DE CÓDIGOS DOS CAMPOS EXECUTIVO, GERENCIAL E ADMINISTRATIVO (página 17), escolha o código que MELHOR descreva esse cargo.

CÓDIGO I____I

B4d. Esse seu primeiro emprego foi o único emprego que você teve desde que saiu da faculdade?

Sim - SALTE para B10d, na página 8

Não - CONTINUE em B5, na página 8

Abril de 1995 ou último emprego	B9. Enquanto exerceu essa atividade, você trabalhou:
B5. Você exerceu alguma atividade remunerada (ou lucrativa) em algum período de abril de 1995? Isso inclui o trabalho autônomo ou a ausência temporária do emprego (por exemplo, por doença, férias ou licença-maternidade/paternidade).	<input type="checkbox"/> Somente ou quase sempre em horário integral
<input type="checkbox"/> Sim – <i>SALTE para o boxe "LEIA, POR FAVOR; abaixo</i>	<input type="checkbox"/> Parte em horário integral, parte em regime de meio expediente
<input type="checkbox"/> Não, eu estava aposentado(a)	<input type="checkbox"/> Somente ou quase sempre em regime de meio expediente
<input type="checkbox"/> Não, e não trabalhei por outras razões	B10. Que tipo de atividade você exerceu nesse trabalho, ou seja, qual era sua ocupação? <i>Por favor, seja tão explícito(a) quanto possível, incluindo qualquer área de especialização.</i>
B6. Quando se encerrou seu último trabalho anterior a abril de 1995?	Exemplo: Professor(a) do ensino secundário – Matemática
DATA DO TÉRMINO: __ 19 __	
POR FAVOR, LEIA: • <i>Se você trabalhou durante abril de 1995, responda às perguntas seguintes, considerando seu principal emprego nesse mês.</i> • <i>Se não trabalhou durante abril de 1995, responda às perguntas seguintes, considerando seu último emprego anterior a essa data.</i>	• B10a. Usando a <i>LISTA DE CAMPOS DE OCUPAÇÃO</i> (página 17), escolha o código do campo de ocupação que MELHOR descreva esse emprego.
B7. Seu emprego de abril de 1995 (ou o último antes de abril de 1995) foi exercido com o mesmo empregador de seu primeiro trabalho?	CÓDIGO OCUPACIONAL __
<input type="checkbox"/> Sim – <i>SALTE para B9</i>	B10b. Você usou o código de atividade "07" (<i>Executivo, Gerencial, Administrativo</i>) na pergunta B10a?
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim
B8. O empregador de seu principal emprego durante abril de 1995 (ou do último emprego antes de abril de 1995) era:	<input type="checkbox"/> Não – <i>SALTE para B10d</i>
<input type="checkbox"/> Uma sociedade, firma comercial/industrial ou indivíduo COM FINS LUCRATIVOS, para os quais você trabalhava em troca de remuneração por serviços prestados, salário ou comissões.	B10c. Usando a <i>LISTA DE CÓDIGOS DOS CAMPOS EXECUTIVO, GERENCIAL E ADMINISTRATIVO</i> (página 17), escolha o código que MELHOR descreva esse cargo.
<input type="checkbox"/> Uma organização SEM FINS LUCRATIVOS, isenta de impostos (inclui escolas particulares e faculdades/universidades particulares)	CÓDIGO __
<input type="checkbox"/> Um PROFISSIONAL AUTÔNOMO, em seu próprio negócio, no exercício de atividade liberal, ou numa fazenda	B10d. De modo geral, quão satisfeito(a) você ficou com seu trabalho profissional em abril de 1995 (ou com o último antes de abril de 1995)?
<input type="checkbox"/> GOVERNO estadual ou local (cidade, estado etc.) (inclui escolas públicas e faculdades/universidades públicas)	<input type="checkbox"/> Muito satisfeito(a)
<input type="checkbox"/> GOVERNO FEDERAL DOS EUA, inclusive as forças armadas	<input type="checkbox"/> Razoavelmente satisfeito(a)
<input type="checkbox"/> Outro – <i>Especifique</i>	<input type="checkbox"/> Nem satisfeito(a) nem insatisfeito(a)
	<input type="checkbox"/> Meio insatisfeito(a)
	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito(a)

Emprego mantido por mais tempo	balhou):
B11. O emprego que você manteve por mais tempo foi...	<input type="checkbox"/> Somente ou quase sempre em horário integral
• Um dos que você já havia descrito, ou	<input type="checkbox"/> Parte em horário integral, parte em regime de meio expediente
• Algum outro? – <i>SALTE para B11b</i>	<input type="checkbox"/> Somente ou quase sempre em regime de meio expediente
B11a. Que emprego você conservou por mais tempo:	B14. Que tipo de trabalho você faz (ou fez) no emprego exercido por mais tempo, ou seja, qual é (ou foi) sua ocupação? <i>Por favor, seja o mais explícito(a) possível, incluindo qualquer área de especialização.</i>
<input type="checkbox"/> Seu primeiro emprego, durante seis meses ou mais.	Exemplo: Professor(a) do ensino secundário – Matemática
<input type="checkbox"/> Seu emprego de abril de 1995, ou <i>SALTE para B15, página 10</i>	
<input type="checkbox"/> Seu último emprego antes de abril de 1995?	
B11b. Quando teve início esse emprego?	
DATA DE INÍCIO: __ 19 __	
B11c. E em que data se encerrou essa atividade, ou você ainda está trabalhando nela?	B14a. Usando a <i>LISTA DE CAMPOS DE OCUPAÇÃO</i> (página 17), escolha o código do campo de ocupação que MELHOR descreva o emprego que você exerceu por mais tempo.
DATA DO TÉRMINO: __ 19 __	CÓDIGO OCUPACIONAL __
<input type="checkbox"/> Ainda estou nesse emprego	B14b. Você usou o código de atividade "07" (<i>Executivo, Gerencial, Administrativo</i>) na pergunta B14a?
B12. Seu empregador no emprego que você exerceu por mais tempo é (ou era):	<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Uma sociedade, firma comercial/industrial ou indivíduo COM FINS LUCRATIVOS, para os quais você trabalhava em troca de remuneração por serviços prestados, salário ou comissões.	<input type="checkbox"/> Não – <i>SALTE para B14d</i>
<input type="checkbox"/> Uma organização SEM FINS LUCRATIVOS, isenta de impostos (inclui escolas particulares e faculdades/universidades particulares)	B14c. Usando a <i>LISTA DE CÓDIGOS DOS CAMPOS EXECUTIVO, GERENCIAL E ADMINISTRATIVO</i> (página 17), escolha o código que MELHOR descreva esse cargo.
<input type="checkbox"/> Um PROFISSIONAL AUTÔNOMO, em seu próprio negócio, no exercício de atividade liberal, ou numa fazenda	CÓDIGO __
<input type="checkbox"/> GOVERNO estadual ou local (cidade, estado etc.) (inclui escolas públicas e faculdades/universidades públicas)	B14d. De modo geral, quão satisfeito(a) você está (ou ficou) com o emprego que exerce(u) por mais tempo?
<input type="checkbox"/> GOVERNO FEDERAL DOS EUA, inclusive as forças armadas	<input type="checkbox"/> Muito satisfeito(a)
<input type="checkbox"/> Outro – <i>Especifique</i>	<input type="checkbox"/> Razoavelmente satisfeito(a)
B13. Ao exercer esse emprego, você trabalha (ou tra-	<input type="checkbox"/> Nem satisfeito(a) nem insatisfeito(a)
	<input type="checkbox"/> Meio insatisfeito(a)
	<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito(a)

B15. Ao pensar num emprego, que importância tem para você cada um dos seguintes itens.

	Muito importante	De alguma importância	Sem importância
a. Desafio intelectual	30	20	10
b. Independência/autonomia	30	20	10
c. Flexibilidade de horário	30	20	10
d. Alto nível de responsabilidade	30	20	10
e. Baixo grau de tensão	30	20	10
f. Ambiente de trabalho agradável	30	20	10
g. Segurança no emprego	30	20	10
h. Serviço de creche adequado, mantido pelo empregador	30	20	10
i. Imparcialidade no tratamento de mulheres e minorias	30	20	10
j. Renda elevada	30	20	10
k. Bons benefícios colaterais	30	20	10
l. Serviços prestados à sociedade	30	20	10

B15a. Usando esses mesmos critérios, queira indicar seu grau de satisfação com seu principal emprego durante abril de 1995 (ou, caso não estivesse trabalhando nessa data, com seu último emprego anterior a abril de 1995).

	Muito satisfeito(a)	Pouco satisfeito(a)	Insatisfeito(a)
a. Desafio intelectual	30	20	10
b. Independência/autonomia	30	20	10
c. Flexibilidade de horário	30	20	10
d. Alto nível de responsabilidade	30	20	10
e. Baixo grau de tensão	30	20	10
f. Ambiente de trabalho agradável	30	20	10
g. Segurança no emprego	30	20	10
h. Serviço de creche adequado, mantido pelo empregador	30	20	10
i. Imparcialidade no tratamento de mulheres e minorias	30	20	10
j. Renda elevada	30	20	10
k. Bons benefícios colaterais	30	20	10
l. Serviços prestados à sociedade	30	20	10

PERÍODOS DE INATIVIDADE

B16. Incluindo a aposentadoria ou estar estudando em horário integral, você passou por algum período de seis meses ou mais em que não tenha exercido uma atividade remunerada, desde que saiu do curso de graduação?

Sim

Não – *SALTE para a Seção C, na página 12*

B16a. Queira fornecer as informações abaixo com respeito a cada período de seis meses ou mais. As datas podem ser aproximadas.

Datas Razões para não trabalhar – Marque com X todas as pertinentes

De		A		Aposentação ↓	Dispensa/ Término do trabalho/ Fechamento da empresa ↓	Estudo em horário integral, sem trabalhar ↓	Respon- sabilidade das famílias ↓	Doença crônica ou invalidez perma- nente ↓	Inexis- tência de emprego adequado ↓	Falta de necessi- dade ou vontade de trabalhar ↓	Outras ↓
Mês	Ano	Mês	Ano								
1	1	19	1	10	20	30	40	50	60	70	80
1	1	19	1	10	20	30	40	50	60	70	80
1	1	19	1	10	20	30	40	50	60	70	80
1	1	19	1	10	20	30	40	50	60	70	80
1	1	19	1	10	20	30	40	50	60	70	80

424-443

444-463

464-488

80-4

SEÇÃO C: ATIVIDADES CÍVICAS

C1. Em que medida você participou como voluntário(a) de cada uma das atividades abaixo desde a faculdade? (Voluntário(a) significa que você não era empregado(a) do grupo.)

Marque X em todas as respostas pertinentes

	Participação durante 1994-1995		Participação antes de 1994		Nunca participei
	Membro/ Participante	Função de liderança	Membro/ Participante	Função de liderança	
a. Organizações para a juventude, como treinador(a) de 2 times de beisebol infantis, escotismo etc.	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
b. Associações profissionais ou comerciais	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
c. Agremiações ou organizações políticas, ou atividades do governo local	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
d. Atividades religiosas (sem incluir a frequência a cultos religiosos)	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
e. Centros comunitários, associações de bairro ou de ação social, ou grupos de direitos civis	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
f. Trabalho voluntário de assistência social, como em equipes de planejamento hospitalar, serviços voluntários em hospitais etc.	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
g. Times ou clubes esportivos	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
h. Grupos literários, artísticos, musicais, de debates ou de estudos; direção de museus ou sociedades históricas ou culturais .	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
i. Organizações educacionais, como associações de pais e alunos, diretorias escolares, conselhos dirigentes escolares etc.	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
k. Organizações assistenciais, como Rotary, Câmara de Comércio Juvenil, Veteranos etc.	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
l. Atividades de ex-alunos, como angariação de fundos, recrutamento de estudantes etc. (para qualquer escola freqüentada) ...	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
m. Instituições de caridade nacionais, como The American Cancer Society, Cruz Vermelha etc.	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
n. Atividades ligadas ao meio ambiente ou à preservação	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0
o. Outro grupo de que você tenha participado como voluntário(a) - <i>Especifique:</i>	5 0	4 0	3 0	2 0	1 0

C2. Você votou na eleição presidencial de 1992?

- 1 Sim
2 Não

C3. Considerando suas opiniões sobre as questões econômicas e sociais, onde você se situa na escala abaixo:

	Muito liberal				Muito conservador(a)
<input type="checkbox"/> a. Questões econômicas	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
<input type="checkbox"/> b. Questões sociais	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0

D1. Em geral, quão satisfeito(a) você diria estar com sua vida atual? Diria que está:

- 1 Muito satisfeito(a)
2 Razoavelmente satisfeito(a)
3 Nem satisfeito(a) nem insatisfeito(a)
4 Meio insatisfeito(a)
5 Muito insatisfeito(a)

D2c. Quanta satisfação você extrai de sua vida familiar?

- 1 Enorme
2 Muita
3 Bastante
4 Uma dose razoável
5 Alguma
6 Pouca
7 Nenhuma

D2. As próximas perguntas referem-se a sua satisfação em diferentes áreas de sua vida. Em relação a cada área listada, indique o grau de satisfação que você extrai dela.

D2a. Quanta satisfação você obtém com a cidade ou local em que vive?

- 1 Enorme
2 Muita
3 Bastante
4 Uma dose razoável
5 Alguma
6 Pouca
7 Nenhuma

D2d. Quanta satisfação você extrai de suas amizades?

- 1 Enorme
2 Muita
3 Bastante
4 Uma dose razoável
5 Alguma
6 Pouca
7 Nenhuma

D2b. Quanta satisfação você extrai de suas atividades não ligadas ao trabalho, como passatempos e assim por diante?

- 1 Enorme
2 Muita
3 Bastante
4 Uma dose razoável
5 Alguma
6 Pouca
7 Nenhuma

D2e. Quanta satisfação você extrai de seu estado físico e de saúde?

- 1 Enorme
2 Muita
3 Bastante
4 Uma dose razoável
5 Alguma
6 Pouca
7 Nenhuma

Você é...

1 Casado(a)
 2 Amasiado(a) com alguém (vivendo em regime conjugal)
 3 Viúvo(a)
 4 Separado(a)
 5 Divorciado(a)
 6 Solteiro(a) (nunca se casou)

] Salte para D6

D4. Qual é o grau mais alto de instrução atingido por seu cônjuge ou companheiro(a)?

1 Menos que o curso secundário
 2 Formação secundária
 3 Parte de um curso de graduação profissionalizante
 4 Bacharelado
 5 Parte da pós-graduação
 6 Mestrado
 7 Formação em direito (bacharel ou doutor(a))
 8 Formação em área médica (medicina, odontologia, veterinária etc.)
 9 Doutorado
 10 Outro - *Especifique:* _____

D5. Seu cônjuge ou companheiro(a) exerceu atividade remunerada (ou lucrativa) em algum período de abril de 1995? Incluem-se aqui o trabalho como autônomo ou a ausência temporária do emprego (por exemplo, por doença, férias ou licença-maternidade/paternidade).

1 Sim
 2 Não

D6. Quantos filhos (inclusive adotivos e/ou enteados) você já teve?

1 Nenhum
 _____ Número de filhos

D7. Por favor, assinale entre as categorias abaixo a que melhor representa **SUA PRÓPRIA renda bruta anual em 1995**. Inclua os rendimentos do trabalho, a receita líquida de empresas, arrendamentos ou aluguéis, pensões ou proventos da seguridade social.

• **NÃO** inclua os rendimentos de dividendos, juros, ou de outras familiares, como o cônjuge ou companheiro(a); estes serão incluídos na pergunta seguinte.

1 Menos de 1.000 dólares
 2 1.000 a 9.999 dólares
 3 10.000 a 19.999 dólares
 4 20.000 a 29.999 dólares
 5 30.000 a 49.999 dólares
 6 50.000 a 74.999 dólares
 7 75.000 a 99.999 dólares
 8 100.000 a 149.999 dólares
 9 150.000 a 199.999 dólares
 10 200.000 dólares ou mais

D8. Por favor, assinale entre as categorias abaixo a que melhor representa o **total de sua renda familiar bruta anual em 1995**.

• **Inclua todas as fontes listadas em D7 e também os rendimentos de dividendos ou juros e a renda auferida por seu cônjuge ou companheiro(a).**

1 Menos de 1.000 dólares
 2 1.000 a 9.999 dólares
 3 10.000 a 19.999 dólares
 4 20.000 a 29.999 dólares
 5 30.000 a 49.999 dólares
 6 50.000 a 74.999 dólares
 7 75.000 a 99.999 dólares
 8 100.000 a 149.999 dólares
 9 150.000 a 199.999 dólares
 10 200.000 dólares ou mais

D9. Você exerceu atividade remunerada ou lucrativa, em regime de horário integral, durante todo o ano de 1995?

• *Inclui-se aqui o trabalho autônomo ou a ausência temporária do emprego (por exemplo, por doença, férias ou licença-maternidade/paternidade).*

1 Sim - **SALTE para D10**
 2 Não

D9a. Qual foi o último ano em que você exerceu uma atividade remunerada ou lucrativa, em regime de horário integral, durante o ano inteiro?
 19 | _ | _ | _
 Ano

D9b. Por favor, assinale entre as categorias abaixo a que melhor representa **SUA PRÓPRIA renda bruta anual durante o ano indicado em D9a**.

• *Inclua apenas as fontes listadas em D7.*

1 Menos de 1.000 dólares
 2 1.000 a 9.999 dólares
 3 10.000 a 19.999 dólares
 4 20.000 a 29.999 dólares
 5 30.000 a 49.999 dólares
 6 50.000 a 74.999 dólares
 7 75.000 a 99.999 dólares
 8 100.000 a 149.999 dólares
 9 150.000 a 199.999 dólares
 10 200.000 dólares ou mais

D10. Em abril de 1995, você era:

Cidadão(a) norte-americano(a)

1 Nato(a)
 2 Naturalizado(a)

Não cidadão(a) norte-americano(a)

1 Com visto permanente de residência nos EUA
 2 Com visto temporário de residência nos EUA
 3 Residindo fora dos Estados Unidos

D11. Você se considera:

1 Negro(a), não hispânico(a)
 2 Negro(a), hispânico(a)
 3 Branco(a), não hispânico(a)
 4 Branco(a), hispânico(a)
 5 Asiático(a) ou das ilhas do Pacífico
 6 Índio(a) ou nascido(a) no Alasca

D12. Você é do gênero:

1 Masculino
 2 Feminino

D13. Temos a seguir algumas perguntas sobre seus pais na época em que você se candidatou a instituições de graduação (por exemplo, durante sua última série no curso secundário).

• **Durante seu último ano no curso secundário, qual era o grau mais alto de instrução atingido por seu pai?**

1 Menos que o curso secundário
 2 Formação secundária
 3 Parte de um curso de graduação profissionalizante
 4 Bacharelado
 5 Parte da pós-graduação
 6 Mestrado
 7 Formação em direito (bacharel ou doutor(a))
 8 Formação em área médica (medicina, odontologia, veterinária etc.)
 9 Doutorado
 10 Outro - *Especifique:* _____
 11 Não sei.

D13a. Seu pai exerceu alguma atividade remunerada durante seu último ano do curso secundário?

1 Sim
 2 Não - **SALTE para D14, na página 16**

D13b. Que tipo de atividade seu pai exercia, ou seja, qual era a ocupação dele na época? *Por favor, especifique o máximo possível, incluindo qualquer área de especialização.*
 Exemplo: Professor(a) do ensino secundário - Matemática

D14. Durante seu último ano no curso secundário, qual era o grau mais alto de instrução atingido por sua mãe?

Menos que o curso secundário

Formação secundária

Parte de um curso de graduação profissionalizante

Bacharelado

Parte da pós-graduação

Mestrado

Formação em direito (bacharel ou doutor[a])

Formação em área médica (medicina, odontologia, veterinária etc.)

Doutorado

Outro - *Especifique:* _____

Não sei.

D14a. Sua mãe exerceu alguma atividade remunerada durante seu último ano do curso secundário?

Sim

Não - *SALTE para D15*

D14b. Que tipo de atividade sua mãe exercia, ou seja, qual era a ocupação dela na época? *Por favor, especifique o máximo possível, incluindo qualquer área de especialização*

Exemplo: Professor(a) do ensino secundário - Matemática

D15. Depois de compilar e analisar os dados, preparamos um resumo dos resultados para distribuição. Você gostaria que lhe enviássemos uma cópia desses resultados?

Sim

Não

D16. É comum os questionários não permitirem que os respondentes nos falem de sua experiência com suas próprias palavras. Visto ser possível que você tenha tido experiências na faculdade que surtiram efeitos importantes em sua vida, mas sobre as quais não perguntamos, utilize o espaço abaixo para nos falar dessas outras experiências universitárias. Quaisquer outras idéias ou comentários sobre a faculdade também serão bem recebidos e apreciados. Anexe outra folha, se necessário.

Obrigado por haver preenchido o questionário.

Por favor, devolva o formulário preenchido no envelope-resposta anexo, com a franquia postal já paga. Se houver perdido o envelope, nosso endereço é:

The Andrew W. Mellon Foundation
c/o Mathematica Policy Research, Inc.
P.O. Box 2393
Princeton, NJ 08543-2393

LISTA DE CAMPOS DE OCUPAÇÃO

- 01 **Padre, outro trabalhador religioso, assistente social**
- 02 **Serviços de escritório/apoio** (por exemplo, secretário[a], recepcionista, gerente de escritório, escriturário[a] contábil, caixa bancário[a], encarregado[a] de registro de dados)
- 03 **Serviços de computação**
** Consultor(a) ? escolha o código que mais se aproxime de sua área habitual de consultoria
- 04 **Educação - pré-escola/primário/secundário** (professor[a], orientador[a])
- 05 **Educação - pós-secundário** (professor[a], orientador[a])
- 06 **Engenharia e arquitetura** (inclui tecnologia de engenharia e técnicos de engenharia)
- 07 **Cargo executivo/gerencial/administrativo**
- 08 **Serviços financeiros** (por exemplo, banqueiro[a], corretor[a] de valores, gerente de investimentos)
- 09 **Saúde** - médicos, dentistas, veterinários
- 10 **Outras atividades de saúde** (por exemplo, enfermeiro[a], terapeuta, farmacêutico[a], técnico[a] de saúde)
- 11 **Seguros**
- 12 **Direito** (por exemplo, advogado[a], juiz/juiza)
- 13 **Consultoria administrativa**
- 14 **Comercialização e vendas** (propaganda, venda de imóveis, vendas e serviços no varejo)
- 15 **Forças Armadas**
- 16 **Ciências naturais e matemáticas** (por exemplo, químico[a], biólogo[a], estatístico[a]), excluídos o magistério e a área médica. Ver códigos 04 e 05 quanto ao magistério, 09 e 10 quanto à área médica
- ** Assistente/auxiliar de pesquisa ? escolha o código que mais se aproxime de seu campo
- 17 **Ciências sociais** (por exemplo, sociólogo[a], economista, bibliotecário[a]), excluído o magistério. Ver códigos 04 e 05 quanto ao magistério
- 18 **Escritor(a), editor(a), artista, ator/atriz e desportista**
- 19 **Outras ocupações** (por exemplo, bombeiro, policial, cozinheiro[a], operário[a] da construção civil, mecânico[a], alfaiate etc.)

LISTA DE CÓDIGOS DE ATIVIDADES EXECUTIVAS, GERENCIAIS E ADMINISTRATIVAS

- 20 **Executivo(a) chefe** (Presidente, Diretor-Gerente)
- 21 **Gerente geral**
- 22 **Finanças**
- 23 **Chefe de centro de investimentos**
- 24 **Produção/engenharia/sistema de gerenciamento de informações**
- 25 **Comercialização/vendas**
- 26 **Recursos humanos**
- 27 **Área jurídica**
- 28 **Relações públicas/comunitárias/governamentais**
- 29 **Pesquisa e desenvolvimento**
- 30 **Outras funções executivas/gerenciais/administrativas**

DOCUMENTO A.2

Perguntas do Levantamento de 1989 sobre a Interação

A13. A escola em que se cursa a graduação pode ser um lugar onde se conhecem pessoas de origens diferentes. Com base em suas experiências da graduação, você conheceu pessoas de alguma das categorias abaixo? As pessoas que se enquadrarem em mais de uma categoria (por exemplo, um[a] colega de quarto muito rico[a], originário[a] da Itália) poderão ser assinaladas mais de uma vez.

Quando cursava a graduação, você travou conhecimento com estudantes que eram:

• Por favor, indique "SIM" ou "NÃO" para cada categoria abaixo. Em cada categoria assinalada "SIM", queira responder às Partes A e B.

Parte A
Onde você conheceu esses estudantes?
*Assinale todas as colunas pertinentes em cada categoria marcada com "SIM".

Parte B
Você chegou a conhecer bem dois ou mais desses estudantes, quando estava na graduação?
* Marque "NÃO" se só houver conhecido bem uma pessoa da categoria.

	NÃO ou NÃO SE		SM	Parte A					Parte B	
	NÃO	SE		SIM	Sabe de qual ou grupo de estudos	Mesmo ambiente ou colega de quarto	Atividades associadas (qualquer nível)	Festas/Outras atividades sociais	Outras atividades extracurriculares	NÃO
1 <input type="checkbox"/> De uma região diferente nos EUA?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
2 <input type="checkbox"/> De um país diferente?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
3 <input type="checkbox"/> De uma família muito mais rica do que a sua?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
4 <input type="checkbox"/> De uma família muito mais pobre do que a sua?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
5 <input type="checkbox"/> Muito mais conservadores que você em termos políticos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
6 <input type="checkbox"/> Muito mais liberais que você em termos políticos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
7 <input type="checkbox"/> De um grupo racial diferente do seu? (Deixe em branco seu próprio grupo racial)	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
a. Africano-americanos ou negros?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
b. Asiáticos ou asiático-americanos? ..	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
c. Hispânicos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
d. Índios?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
e. Brancos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	

A16. Desde que saiu do curso de graduação, informe se você travou conhecimento com algum dos seguintes tipos de pessoas. As pessoas que se enquadrarem em mais de uma categoria (por exemplo, um[a] colega de trabalho politicamente liberal, originário[a] de Bali) poderão ser assinaladas mais de uma vez.

• Por favor, indique "SIM" ou "NÃO" para cada categoria abaixo. Em cada categoria assinalada "SIM", queira responder às Partes A e B.

Parte A
Onde você conheceu essas pessoas?
*Assinale todas as colunas pertinentes em cada categoria marcada com "SIM", houver conhecido bem uma pessoa da categoria.

Parte B
Você chegou a conhecer bem duas ou mais dessas pessoas?
* Marque "NÃO" se só

	NÃO ou NÃO SE		SM	Parte A			Parte B	
	NÃO	SE		Na pós-graduação ou formação em profissões liberais	Em qualquer emprego depois da faculdade	Em atividades comunitárias ou outras depois da faculdade	NÃO	SM
1 <input type="checkbox"/> De uma região diferente nos EUA?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
2 <input type="checkbox"/> De um país diferente?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
3 <input type="checkbox"/> De uma família muito mais rica do que a sua?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
4 <input type="checkbox"/> De uma família muito mais pobre do que a sua?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
5 <input type="checkbox"/> Muito mais conservadores que você em termos políticos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
6 <input type="checkbox"/> Muito mais liberais que você em termos políticos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
7 <input type="checkbox"/> De um grupo racial diferente do seu? (Deixe em branco seu próprio grupo racial)	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
a. Africano-americanos ou negros?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
b. Asiáticos ou asiático-americanos? ..	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
c. Hispânicos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
d. Índios?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
e. Brancos?	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	

Notas do original e/ou de tradução:

- * O Apêndice A foi preparado por Thomas I. Nygren e Stacy Berg Dale.
1. No texto, as referências ao "Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior" geralmente abrangem todos os seus componentes, inclusive os arquivos secundários de dados.
 2. Quatro dessas instituições são faculdades e universidades historicamente negras (FUHNS): Howard University, Morehouse College, Spelman College e Xavier University of Louisiana. A análise dos dados dessas quatro instituições ficou fora do âmbito deste estudo, que se interessa apenas pelas faculdades e universidades que matriculam um número substancial de estudantes brancos, assim como estudantes vindos das minorias. Os dados das outras duas instituições, a Universidade de Notre Dame e a Universidade Georgetown, estavam incompletos quando nossa análise foi realizada. A coorte de ingresso de 1951 não aparece na Tabela A.1, uma vez que este estudo concentra-se quase exclusivamente nas duas coortes mais recentes; em todas as 28 instituições, menos de 1% dos matriculandos de 1951 eram sabidamente provenientes de minorias.
 3. Em 1989, todas as sete faculdades eram co-educacionais; em 1951, quatro das faculdades admitiam somente homens (Hamilton, Kenyon, Wesleyan e Williams), o que também acontecia em quatro das universidades (Emory, Princeton, Columbia e Yale). Em 1976, somente Columbia continuava a ser exclusivamente masculina.
 4. Identificar os membros das coortes de ingresso nem sempre foi tarefa simples, uma vez que a maioria das escolas organiza seus registros pelas turmas de formandos, e não pelas coortes de ingresso. Em vários casos, os catálogos dos calouros ou as listas telefônicas foram a única fonte dessa informação.
 - t1. Os *letter winners* são estudantes que recebem um emblema com a forma da inicial da instituição de ensino, conferido como prêmio por alto desempenho em esportes estudantis, especialmente em competições interuniversitárias. (N. da T.)
 5. Em 1951, não foi usada nenhuma amostragem dos estudantes, uma vez que todas as instituições tinham coortes de ingresso com menos de 2.000 alunos. Com respeito à Universidade Estadual da Pensilvânia, incluiu-se toda a coorte de ingresso de 1989.
 6. U.S. Department of Education [Ministério da Educação dos Estados Unidos], 1989, p. 174.
 7. Ver no Apêndice B a definição das categorias e a lista das instituições incluídas em cada categoria.
 - t2. O ACT é o American College Test, ou Teste Universitário Norte-americano. (N. da T.)

- t3. Sociedade honorária formada por alunos das faculdades de ciências e humanidades que obtêm excelente desempenho escolar, fundada em 1776. (N. da T.)
8. Por exemplo, os anuários da década de 1970 freqüentemente traziam fotografias dos participantes de várias atividades, mas, muitas vezes, não os identificavam pelo nome (estabelecer a correspondência entre pessoas com base em suas fotografias era inviável, se não impossível). Mesmo nas melhores circunstâncias, não é fácil determinar se os registros dos anuários são completos.
9. Para informações sobre o Levantamento Social Geral, ver National Opinion Research Center (1997). Sobre o levantamento do COFHE, ver Consortium on Financing Higher Education (1992), Quanto ao Curso Secundário e Formação Posterior, ver U.S. Department of Education (1986).
10. A principal mudança introduzida no questionário, depois do estudo piloto da 1ª Leva, foi o acréscimo de perguntas mais detalhadas sobre vários campos de satisfação com a vida. Uma pergunta referente à candidatura a outras instituições também foi substancialmente revista. Outras mudanças esclareceram a linguagem das perguntas e simplificaram as normas sobre as que deveriam ser saltadas.
11. Metade dos respondentes do estudo piloto da 1ª Leva foi solicitada a indicar se gostaria que fosse feita uma doação de cinco dólares para o fundo de ex-alunos de sua instituição, ou para uma de quatro instituições de caridade nacionais. Os índices de resposta dos matriculandos a quem foi oferecido esse incentivo não foram superiores aos dos outros matriculandos, donde se abandonou a idéia de usar esse tipo de incentivo.
12. Uma outra carta foi remetida aos africano-americanos na 2ª Leva e na 3ª Leva B, assinada por William Gray, presidente do UNCF/The College Fund.
13. No levantamento da coorte de ingresso de 1989, um número significativo de indivíduos não tinha telefone, ou tinha números não incluídos na lista, embora se acreditasse que seus endereços eram válidos. Esse grupo recebeu outro cartão de lembrete, individualizado com o nome de sua escola.
14. Essas 17 instituições foram: Bryn Mawr College, Duke University, Kenyon College, University of Miami (Ohio), University of Michigan (Ann Arbor), University of North Carolina (Chapel Hill), Oberlin College, University of Pennsylvania, Pennsylvania State University, Princeton University, Stanford University, Vanderbilt University, Washington University, Wellesley College, Wesleyan University, Williams College e Yale University.
15. Houve outras pequenas alterações; por exemplo, houve perguntas sobre dois empregos depois da faculdade, e não três, como no primeiro questionário.
16. Para as escolas em que fizemos uma amostragem da coorte de ingresso (em 1976, as quatro universidades públicas, e, em 1989, todas as instituições, exceto as faculdades de ciências e humanidades), o denominador foi o número de matriculandos da amostra.

17. Em alguns casos, é difícil saber ao certo se um matriculando foi ou não localizado. Por exemplo, quando um questionário não era devolvido pelo correio mas não havia um número de telefone listado para o indivíduo no local em questão, presumíamos que ele não morava lá. Mas é possível que a pessoa realmente morasse naquele endereço e não tivesse telefone.
18. Como explicado no Capítulo 2 e no Apêndice B, o *status* sócio-econômico baseia-se na renda e na instrução dos pais.
19. Como descrevemos na seção anterior, fizeram-se tentativas de localizar *todas* os matriculandos, inclusive os que não tinham endereço atual nos arquivos dos escritórios de ex-alunos, usando todas as informações disponíveis.
20. Para informações sobre os padrões geralmente inferiores dos índices de resposta a levantamentos entre os afro-americanos, ver Krysan *et al.*, 1994.
21. Fizemos a mesma análise com respeito à coorte de ingresso de 1989 e obtivemos resultados substancialmente semelhantes.
22. Ao todo, 93% dos diplomados e 79% dos não diplomados receberam o questionário.
23. Algumas informações importantes foram colhidas em três instituições com fatos históricos suplementares sobre ex-alunos. Pedimos que elas nos fornecessem qualquer informação disponível sobre a ocupação e os graus universitários avançados dos não respondentes. Não por coincidência, muitos dos que não responderam à pesquisa também haviam perdido o contato com as escolas em que tinham cursado a graduação. Entretanto, essas instituições tinham informações empregatícias sobre 41% a 53% dos não respondentes, muitos dos quais tinham títulos profissionais que indicavam cargos bem remunerados (por exemplo, cardiologista, neurologista, engenheiro sênior de programação etc.). Além disso, cerca de 25% desses não respondentes informaram a suas instituições de graduação haver obtido diplomas de graus universitários avançados. Sabemos também, pela experiência da MPR nas tentativas de estabelecer contato com os não respondentes, que alguns dos indivíduos mais difíceis de encontrar estavam exercendo a medicina, e o sabemos em vista de seus horários apertados e dos assistentes que barravam o acesso a seus superiores. A partir desse dado, reconhecidamente anedótico, inferimos que não fora a simples falta de sucesso educacional ou profissional que havia impedido muitos consultados de responder à pesquisa.
24. No original, *community college*. Instituição de ensino posterior ao curso secundário e que, tal como o *junior college*, também oferece cursos de dois anos que são profissionalizante ou equivalentes ao ciclo básico da graduação, porém enfatiza mais os currículos profissionalizantes que os acadêmicos, volta-se para uma comunidade (que às vezes a financia, em parte) e é mantida pelo governo, (N, da T.)
24. A conclusão do NORC de que os respondentes tinham renda superior à dos não respondentes foi corroborada por comparações que fizemos entre a amostra do

- grupo de controle e os dados do recenseamento norte-americano de 1990: a renda média e os níveis de instrução de grupos comparáveis no censo eram, em geral, um pouco mais baixos. Parte da explicação talvez esteja no fato de a amostra do NORC haver excluído pessoas sem telefone, o que tenderia a introduzir uma distorção socioeconômica ascendente na amostra.
25. As principais exceções são alguns alunos estrangeiros e alguns candidatos a instituições do meio-oeste que aceitam os escores do Teste Universitário Norte-americano (ACT) (aplicado pelo Programa Norte-americano de Testes Universitários [American College Testing Program]) ou os escores do SAT.
 26. Para uma descrição completa desse projeto de pesquisa em andamento, ver Astin *et al.* (1997).

Notas sobre a metodologia*

O Apêndice B descreve os métodos de análise usados neste estudo. A primeira parte versa sobre as questões metodológicas gerais que afetam o estudo como um todo. As demais abordam questões específicas de determinados capítulos.

Questões metodológicas gerais

Esta parte começa por uma observação sobre o uso de pesos amostrais e as definições de dois constructos centrais empregados neste estudo – a seletividade institucional e o *status* sócio-econômico. Discutimos em seguida a análise de regressão e nosso método para calcular o ajuste de probabilidades. No fim da seção, descrevemos nossa abordagem geral da criação de modelos de regressão.

Pesos amostrais

Como foi explicado no Apêndice A, o arquivo de dados institucionais e o arquivo de dados de levantamento incluíram a totalidade das coortes de ingresso da maioria das escolas do universo G&EP, mas foram construídos a partir de amostras de algumas instituições. Todas as tabelas e análises de regressão apresentadas no texto usaram pesos amostrais apropriados, a fim de que os resultados representassem com exatidão a totalidade da coorte de ingresso de cada instituição. Os pesos institucionais e os pesos do levantamento são iguais ao inverso da probabilidade de inclusão na amostra. O peso institucional foi usado em todas as análises em que o resultado de interesse era uma variável institucional (por exemplo, os percentis de classificação nas turmas, a escolha da área de especialização etc.). Em todas as tabelas e análises

* O Apêndice B foi preparado por Thomas I. Nygren e Stacy Berg Dale.

de regressão que envolviam variáveis do levantamento (por exemplo, renda, satisfação com a vida etc.), usamos um peso igual ao produto do peso do levantamento pelo peso institucional. (A amostra do levantamento foi extraída da amostra institucional, donde a probabilidade de ser escolhido no levantamento estava condicionada ao ser escolhido na amostra institucional.) A propósito das implicações do uso de pesos amostrais na análise de regressão, ver DeMouchel e Duncan (1983).

Seletividade institucional

As 28 instituições do universo Graduação e Experiência Posterior foram agrupadas em três categorias de seletividade, baseadas no escore médio global dos novos calouros no SAT.¹ Embora não sejam a única medida possível da seletividade, os escores no SAT são os mais consistentes e mais fartamente disponíveis, e cremos constituírem uma medida razoavelmente exata da qualidade acadêmica geral das turmas que ingressam nas instituições. O escore médio das novas turmas no SAT também serve de substituto de outras características da instituição. Em geral, as escolas que atraem estudantes com escores altos no SAT dispõem de mais recursos financeiros do que as outras, o que tende a afetar a oferta de ajuda financeira e outros serviços de apoio, assim como o tamanho das turmas e as instalações de bibliotecas e laboratórios. Também se pode esperar que os escores dos novos calouros no SAT tenham uma correlação positiva com a qualidade geral do corpo docente. Assim, podemos presumir que a relação entre a seletividade institucional e vários tipos de efeitos (índices de diplomação, obtenção de graus universitários avançados, renda e assim por diante) seja afetada por todo esse conjunto de fatores, e não apenas pelos escores médios no SAT, em si mesmos.

Escolhemos as linhas demarcatórias entre as categorias no SAT classificando as 28 instituições e identificando os pontos de corte "naturais" que criariam os grupos mais homogêneos (reconhecendo que tais classificações, inevitavelmente, correm o risco de arbitrariedade).² As categorias foram assim definidas:

- *SEL-1*: instituições em que o escore médio global das novas turmas no SAT correspondeu a 1.250 ou mais em 1976 e 1.300 ou mais em 1989;
- *SEL-2*: instituições em que em que o escore médio global das novas turmas no SAT correspondeu, em 1976, a um mínimo de 1.125, porém menos do que 1.250, e, em 1989, a um mínimo de 1.150, porém menos do que 1.300;
- *SEL-3*: instituições em que em que o escore médio global das novas turmas no SAT ficou abaixo de 1.125 em 1976 e de 1.150 em 1989.

As instituições incluídas em cada categoria encontram-se relacionadas na Tabela B.1.³ As definições das categorias deslocam-se 20-25 pontos para cima entre as duas coortes, em virtude do aumento de seletividade ocorrido entre 1976 e 1989 nas escolas do G&EP. A lista de instituições enquadradas em cada categoria também exhibe uma ligeira variação entre as duas coortes.

Status sócio-econômico

Criamos três categorias de *status* sócio-econômico (SSE) – baixo, médio e alto –, que pretenderam captar, ao menos em linhas gerais, o meio sócio-econômico em que cada aluno foi criado. Usamos dois critérios para a inclusão dos alunos numa categoria de SSE: a renda familiar e o grau de instrução dos pais. Nossa categoria de baixo SSE compõe-se de estudantes provenientes de famílias em que nem o pai nem a mãe se bacharelaram e que tiveram renda familiar anual inferior a 10.000 dólares em 1976, ou a 22.000 dólares em 1989; a categoria de alto SSE compõe-se de estudantes de famílias em que ao menos um dos pais tinha o grau de bacharel e em que a renda familiar foi superior a 30.000 dólares em 1976 ou a 70.000 dólares em 1989.⁴ A categoria de *status* sócio-econômico médio⁵ compõe-se de todos os demais estudantes sobre quem dispusemos de informações acerca do SSE (ou seja, os que não atendiam aos critérios para as categorias de SSE alto ou baixo).

No intuito de colher informações sobre o SSE do maior número possível de matriculandos do G&EP, reunimos os dados sobre a renda e a instrução parentais constantes nos registros institucionais do G&EP, no levantamento G&EP, no questionário do Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais (CIRP), aplicado pelo Instituto de Pesquisas do Ensino Superior, e no Questionário Descritivo Estudantil da Diretoria de Exames de Admissão Universitários (ver a descrição dessas fontes de dados no Apêndice A). Usando todas as quatro fonte, pudemos determinar a renda familiar e o grau de instrução parental de 71% da coorte de ingresso de 1976 e 82% da de 1989.⁶ Os estudantes sobre os quais faltaram dados acerca da instrução dos pais ou da renda familiar foram incluídos na categoria "SSE não disponível". Uma vez que as percentagens em que faltaram informações sobre o SSE foram consideráveis (29% da coorte de 1976 e 18% da de 1989), incluímos uma variável "SSE não disponível" em todas as nossas análises de regressão.

Para construir pontos de referência nacionais, usamos os recenseamentos norte-americanos de 1990 e 1980, a fim de determinar a distribuição do SSE das famílias com filhos de 16 a 18 anos, usando os mesmos dois critérios. Como o censo de 1980 informa a renda familiar de 1979, elevamos os patamares de renda de 1976 de acordo com o Índice de Preços ao Consumidor; o limiar revisto de baixa renda da população do censo de 1980 ficou em 12.800 dólares anuais, enquanto o limiar revisto de alta renda correspondeu a 38.300 dólares. (O censo de 1990 informa a renda de 1989, de modo que não houve necessidade de ajustes.) A Tabela B.2 mostra as percentagens da população do G&EP e a população nacional correspondente enquadradas em cada categoria de SSE, assim como as percentagens que atendem a cada critério individual do SSE.

Tabela B.1: Instituições Incluídas em Cada Categoria de Seletividade Institucional; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de Ingresso de 1976	Coorte de Ingresso de 1989
SEL-1	Bryn Mawr College	Bryn Mawr College
	Princeton University	Duke University
	Rice University	Princeton University
	Stanford University	Rice University
	Swarthmore College	Stanford University
	Wesleyan University	Swarthmore College
	Williams College	Williams College
	Yale University	Yale University
	SEL-2	Barnard College
Columbia University		Columbia University
Duke University		Emory University
Hamilton College		Hamilton College
Kenyon College		Kenyon College
Northwestern University		Northwestern University
Oberlin College		Oberlin College
Smith College		Smith College
Tufts University		Tufts University
University of Pennsylvania		University of Pennsylvania
Vanderbilt University		Vanderbilt University
Washington University		Washington University
Wellesley College		Wellesley College
SEL-3	Denison University	Denison University
	Emory University	Miami University (Ohio)
	Miami University (Ohio)	Pennsylvania State University
	Pennsylvania State University	Tulane University
	Tulane University	University of Michigan
	University of Michigan (Ann Arbor)	(Ann Arbor)
	University of North Carolina (Chapel Hill)	University of North Carolina (Chapel Hill)

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Quanto a 1976, "SEL-1", "SEL-2" e "SEL-3" indicam as instituições cujos matriculandos obtiveram no SAT um escore global médio de 1.250 ou mais, 1.125-1.249 e abaixo de 1.125, respectivamente. Quanto a 1989, esses três níveis indicam as instituições cujos matriculandos obtiveram no SAT um escore global médio de 1.300 ou mais, 1.150-1.299 e abaixo de 1.150, respectivamente.

Tabela B.2: Critérios de Status Sócio-econômico de Acordo com a Raça; Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Estudantes em Idade Universitária em Âmbito Nacional. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989 (% das coortes).

	Graduação e Experiência Posterior		Âmbito nacional	
	Negros Brancos	Total	Negros Brancos	Total
	Coorte de ingresso de 1976			
Baixo SSE				
Percentagem que atende ao primeiro critério (nenhum dos genitores tem bacharelado)	54	24	26	95
Percentagem que atende ao segundo critério (baixa renda)	35	6	8	49
Percentagem de baixa renda (atende aos dois critérios)	26	4	5	48
Alto SSE				
Percentagem que atende ao primeiro critério (ao menos um dos genitores tem bacharelado)	46	76	74	5
Percentagem que atende ao segundo critério (alta renda)	12	43	40	6
Percentagem de alta renda (atende aos dois critérios)	11	40	38	1
SSE médio (nem baixo SSE nem alto SSE)	63	56	57	51
	Coorte de ingresso de 1989			
Baixo SSE				
Percentagem que atende ao primeiro critério (nenhum dos genitores tem bacharelado)	36	15	17	89
Percentagem que atende ao segundo critério (baixa renda)	20	3	6	51
Percentagem de baixa renda (atende aos dois critérios)	14	2	3	50
Alto SSE				
Percentagem que atende ao primeiro critério (ao menos um dos genitores tem bacharelado)	64	85	83	11
Percentagem que atende ao segundo critério (alta renda)	15	46	43	6
Percentagem de alta renda (atende aos dois critérios)	15	44	41	3
SSE médio (nem baixo SSE nem alto SSE)	71	54	56	47

Fontes: Recenseamentos dos EUA (1980 e 1990) e Graduação e Experiência Posterior.

Notas: As características nacionais do SSE baseiam-se em dados referentes a famílias com filhos de 16 a 18 anos nos recenseamentos de 1980 e 1990. A alta renda é definida como superior a 30.000 dólares em 1976 ou a 70.000 dólares em 1989. Baixa renda é definida como inferior a 10.000 dólares em 1976 e a 22.000 dólares em 1989. Os respondentes sobre os quais não existiam dados relativos ao SSE foram excluídos da tabela. Ver detalhes no texto.

Análise de regressão

Ao longo do texto, é comum usarmos a análise de regressão múltipla para calcular o efeito de cada variável explicativa ou independente numa determinada variável dependente, mantendo constante o efeito das demais variáveis. Por exemplo, quando queremos estimar se são os homens ou as mulheres que tiram as melhores notas, mantida a igualdade das demais condições, é importante fazer o controle dos escores no SAT, visto sabermos que homens e mulheres têm desempenhos diferentes nos testes padronizados. A maioria das variáveis explicativas que usamos é categórica, como o gênero (homens ou mulheres) ou o *status* sócio-econômico (baixo, médio ou alto). Ao se construir um modelo com variáveis explicativas categóricas, uma das categorias deve ser excluída do modelo de regressão, para servir de grupo basal com que comparar as outras categorias. As estimativas paramétricas devem ser interpretadas em relação a esse grupo basal. Assim, a estimativa paramétrica de FEMININO (à qual se atribui valor 1 para as mulheres e 0 para os homens) deve ser interpretada em relação à categoria omitida, MASCULINO. Do mesmo modo, as estimativas paramétricas do *status* sócio-econômico, SSE Alto e SSE Baixo, devem ser interpretadas em relação à categoria omitida, SSE Médio.

Algumas de nossas variáveis dependentes são contínuas, como a renda ou o percentil da classificação na turma; outras são binárias (ou seja, têm dois valores, como “diplomar-se” versus “não se diplomar”, ou “estar muito satisfeito” versus “não estar muito satisfeito”). Quando analisamos variáveis contínuas, usamos a análise de regressão por mínimos quadrados (RMQ). Os coeficientes estimados num modelo RMQ informam-nos sobre a mudança da variável dependente associada a uma mudança da variável independente, mantendo-se constante o efeito das outras variáveis do modelo. Por exemplo, no modelo de RMQ que prevê o percentil de classificação na turma, o coeficiente relativo a FEMININO é 8,2, o que implica que, havendo igualdade entre uma mulher e um homem no escore do SAT,

no SSE e em outras características, a mulher se classificará na turma num percentil 8,2 pontos acima do percentil do homem, em média.

Ao analisarmos variáveis dependentes que não são contínuas, mas binárias, usamos os modelos de regressão logística. O modelo logístico baseia-se na função de probabilidade logística cumulativa e é especificado como

$$\text{Probabilidade } [y_i = 1] p_i = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \beta x_i)}} \quad (1)$$

onde P_i é a probabilidade de que Y_i , o resultado em questão (por exemplo, diplomar-se), ocorra com o i -ésimo indivíduo; e representa a constante de Euler (que é aproximadamente igual a 2,718), α é o parâmetro de interceptação (ou termo constante), X_i é um vetor de variáveis explicativas (independentes), e β é um vetor de estimativas paramétricas da cada variável independente no vetor X_i .⁷ Dividindo a probabilidade esperável de que um evento ocorra pela probabilidade esperável de que não ocorra, e transformando essa equação por meio de logaritmos, temos:

$$\text{Logit } (P_i) = \log \left(\frac{1}{1 - P_i} \right) = \alpha + \beta X_i \quad (2)$$

Para obter os parâmetros α e β , usa-se a estimativa de máxima verossimilhança, a fim de encontrar o conjunto de parâmetros que tornam mais provável a ocorrência dos efeitos observados.⁸ O logaritmo da probabilidade de ocorrência de um determinado efeito (às vezes chamado razão da probabilidade logarítmica) é uma função linear das variáveis independentes.

Se P é a probabilidade de que um indivíduo se diplome, um modelo logístico típico (simplificado) poderia ser:

$$\text{logit } (P) = \alpha + \beta_1 \text{ FEMININO} + \beta_2 \text{ SSEBaixo} + \beta_3 \text{ SSEAlto} \quad (3)$$

onde FEMININO é igual a 1 para as mulheres e zero para os homens, e SSEBaixo e SSEAlto são iguais a 1 para os estudantes

provenientes de meios de baixo e alto *status* sócio-econômico, respectivamente, e iguais a zero para todos os outros. Os parâmetros α , β_1 , β_2 e β_3 podem ser estimados através de programas estatísticos de computador, e os resultados nos permitem prever o logaritmo da probabilidade de diplomação. Isso pode ser convertido numa estimativa da probabilidade de diplomação, usando a equação (1).

No exemplo acima, os parâmetros α , β_1 , β_2 e β_3 foram estimados em 1,22, 0,03, -0,35 e 0,23, respectivamente, de modo que a probabilidade de diplomação de um homem de baixo *status* sócio-econômico é 0,70, calculada da seguinte maneira (usando as equações (2) e (3), respectivamente):

$$\text{Logit } (P) = 1.22 + (0.03x0) + (-0.35x1) + (0.23x0) = 0.87$$

$$P = \frac{1}{1 + e^{-0.87}} = 0.70$$

Num modelo logístico, as estimativas paramétricas (β) não têm uma interpretação intuitiva simples, porque a variável dependente se expressa em "probabilidades logarítmicas". Para atribuir um sentido mais claro, as estimativas dos parâmetros categóricos independentes podem ser convertidas em "razões probabilísticas". Primeiro, calculamos a chance de ocorrência de um evento, que equivale à divisão da probabilidade de ocorrência de um efeito pela probabilidade de que ele *não* ocorra [$P/(1 - P)$]. No exemplo acima, a probabilidade de diplomação de um homem de baixo SSE é de 2,3 para 1 (0,70/0,30). Isso deve ser comparado com o exemplo basal, que é um homem de SSE médio. Sua chance de se formar é de 0,77 (calculada como acima, exceto por estipular todas as variáveis independentes como zero), donde sua probabilidade de diplomação é de 3,4 para 1. Para calcular a razão probabilística, dividimos a primeira probabilidade (2,3 para 1) pela segunda (3,4 para 1), obtendo 0,68.⁹ Em outras palavras, a probabilidade de diplomação de um homem de baixo SSE corresponde a 68% da probabilidade de diplomação de um homem de SSE médio.¹⁰ Nas tabelas dos apêndices que apresentam os resulta-

dos de modelos de regressão logística, mostramos as estimativas paramétricas e as razões probabilísticas. Para identificar o exemplo basal, também listamos as categorias omitidas de todas as variáveis categóricas nas notas referentes às tabelas.

Na parte inferior de cada tabela de regressão logística do Apêndice D, fornecemos diversos números, que podem ser usados para medir a adequação do modelo. Informamos a estatística de probabilidade $\log -2$ do modelo "restrito" (calculado sem nenhum parâmetro) e do modelo "irrestrito" (calculado com todos os parâmetros). Subtraindo a probabilidade $\log -2$ do modelo irrestrito da probabilidade $\log -2$ do modelo restrito, calculamos o teste estatístico do qui-quadrado. Essa prova estatística do qui-quadrado pode ser usada para verificar se as variáveis independentes do modelo irrestrito são conjuntamente significativas. Nas tabelas de regressão por mínimos quadrados, informamos o R^2 convencional, que é a percentagem de variância da variável dependente explicada pelo modelo. Nas tabelas de regressão logística e de regressão por mínimos quadrados, informamos os erros-padrão das estimativas paramétricas e mostramos em negrito todos os parâmetros significativamente diferentes de zero no nível de 5% (isto é, quando há menos de 5% de probabilidade de que algo ocorra unicamente por acaso).¹¹ Ao longo do texto, às vezes verificamos se duas variáveis de um modelo (como duas categorias do SAT) são significativamente diferentes entre si, construindo intervalos de 95% de confiança para cada variável; quando os intervalos se superpõem, as diferenças são insignificantes.

Probabilidades ajustadas

Nos Capítulos 3 a 8, é freqüente compararmos percentagens reais (como a percentagem de matriculandos que se formam num prazo de seis anos) com probabilidades "ajustadas". O objetivo de calcular as probabilidades ajustadas (que são apenas apresentações alternativas dos resultados, derivadas de regressões) é oferecer um método intuitivamente compreensível para controlar outros fatores que poderiam afetar sistematicamente certos grupos, de determinada

maneira. Por exemplo, as mulheres têm maior índice de diplomação do que os homens. Portanto, quando uma instituição tem uma proporção maior de mulheres, seu índice de diplomação mostra-se mais alto que os de instituições equiparáveis, mas que matriculam menos mulheres. É desejável "ajustar" os índices de diplomação para controlar esse fato. Ao compararmos índices ajustados de negros e brancos, como é freqüente fazermos, podemos analisar os resultados dos dois grupos partindo do pressuposto de que eles são equivalentes em todos os aspectos, exceto na raça. Ao observar que matriculandos negros e brancos têm índices diferentes de diplomação, podemos responder a uma pergunta como esta: se os dois grupos tivessem as mesmas proporções de homens e mulheres, se proviessem de meios sócio-econômicos similares, se tivessem distribuições idênticas nos escores do SAT, e se optassem por se formar nas mesmas áreas de estudo (e assim por diante, em relação a todas as outras variáveis de nossa equação), será que seus índices de diplomação ainda seriam diferentes?

Calculamos as probabilidades ajustadas usando os resultados da análise de regressão logística descrita há pouco.¹² Para calcular uma probabilidade média global (para a pessoa "média" de determinado modelo), usamos a equação (1), substituindo as estimativas paramétricas de cada elemento do vetor β e multiplicando-as pelo valor médio de cada variável. Na Tabela B.3, ilustramos nossa metodologia com dois exemplos, o primeiro calculando a probabilidade ajustada global de diplomação no curso de graduação, o segundo calculando a probabilidade ajustada de os estudantes de alto *status* sócio-econômico formarem-se na graduação. Em ambos os exemplos, usamos apenas os dados referentes aos estudantes negros.

Exemplo 1. A coluna A da tabela mostra as estimativas paramétricas e a coluna B mostra os valores médios de cada variável. As médias podem ser interpretadas da seguinte maneira: 59% dos matriculandos eram mulheres, 6% tinham escores globais de 1.300 ou mais no SAT, 13% tinham escores globais no SAT entre 1.200 e 1.299, e assim por

diante. A coluna C é simplesmente o produto das colunas A e B. Os produtos da coluna C são resumidos na base da coluna (primeiro passo) e, imediatamente abaixo deles, acrescentamos o intercepto (segundo passo). Fica assim calculada a "probabilidade logarítmica" ($P/1 - P$) que aparece na equação (2). O único passo restante (terceiro) é converter a probabilidade logarítmica numa probabilidade, colocando o resultado da segunda etapa na equação (1). O resultado, 0,76, é a probabilidade global de diplomação de um estudante de características médias.¹³

Exemplo 2. Trata-se de um exemplo idêntico ao anterior, exceto por uma medida: em vez de atribuir médias a *todas* as variáveis, na coluna D, atribuímos à variável Alto SSE o valor 1 e à variável Baixo SSE o valor zero. O resultado, 0,83, é a probabilidade global de diplomação dos estudantes de alto SSE que são negros, mas têm características médias em todos os outros aspectos. O mesmo método pode ser usado para calcular as probabilidades ajustadas de grupos definidos por outras variáveis do modelo. No Apêndice D, fornecemos tabelas que mostram as médias variáveis usadas em nossos cálculos de probabilidades ajustadas em cada capítulo (Tabelas D.3.7, D.4.5, D.5.7, D.6.9 e D.7.11).

Uso de modelos de regressão sucessivos

Ao apresentar os modelos de regressão, geralmente partimos de um modelo que inclui apenas características pré-universitárias dos estudantes e vamos criando modelos sucessivos, que acrescentam conjuntos de variáveis adicionais. Embora nem sempre os resultados de todos os modelos sejam descritos, em virtude das limitações de espaço, mostramos todas as etapas do processo nos modelos usados no Capítulo 5 para prever a renda. Os cinco modelos ali descritos assemelham-se aos usados em outros capítulos e ilustram nossa abordagem (ver Apêndice D, Tabelas D.5.2 a D.5.5, quanto aos resultados das regressões):

- O Modelo 1 inclui apenas as variáveis conhecidas na época em que o aluno se candidatou à admissão a uma faculdade: raça,

Tabela B.3: Dois Exemplos de Cálculo da Probabilidade Ajustada de Diplomação na Graduação, Apenas Estudantes Negros; Coorte de Ingresso de 1989.

Variável	Exemplo 1		Exemplo 2		
	A Estimativa paramétrica	B Valor médio paramétrica	C Produto da estimativa paramétrica pela média	D Valor médio, Produto da estimativa 0 ou 1 paramétrica pela média	E Produto da estimativa paramétrica pela média
Intercepto	0,46				
Gênero feminino	0,26	0,59	0,16	0,59	0,16
SAT > 1299	0,13	0,06	0,01	0,06	0,01
SAT 1200-1299	0,23	0,13	0,03	0,13	0,03
SAT 1100-1199	0,31	0,20	0,06	0,20	0,06
SAT 1000-1099	0,14	0,20	0,03	0,20	0,03
SAT não disponível	0,05	0,02	0,00	0,02	0,00
10% superiores da turma do curso secundário	0,31	0,35	0,11	0,35	0,11
Classificação na turma do secundário não disponível	-0,07	0,21	-0,01	0,21	0,00
Alto SSE	0,56	0,13	0,07	1,00	0,50
Baixo SSE	-0,30	0,13	-0,04	0,00	0,00
SSE não disponível	0,03	0,14	0,00	0,00	0,00
SEL-1	0,71	0,22	0,16	0,22	0,17
SEL-2	0,28	0,36	0,10	0,36	0,10
Faculdade feminina	0,16	0,04	0,01	0,04	0,01
1° Passo: Somar os produtos para chegar a βX			0,69		1,17
2° Passo: Acrescentar a intercepto (0,46) para obter a $+ \hat{\alpha} X$			1,15		1,62
3° Passo: Converter para a probabilidade ajustada, usando a equação (1)			0,76		0,84

Fonte: Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Ver no texto a explicação dos passos 1 a 3.

gênero, escores no SAT, notas do curso secundário e *status* sócio-econômico da família.

- O Modelo 2 acrescenta apenas a seletividade da escola freqüentada (SEL-1, SEL-2, SEL-3).
- O Modelo 3 acrescenta duas medidas “durante a graduação”: o campo de estudos escolhido pelo aluno e sua classificação na turma.
- O Modelo 4 acrescenta informações sobre o mais alto grau universitário obtido: apenas o bacharelado, mestrado, direito, medicina, administração de empresas ou doutorado.
- O Modelo 5 acrescenta informações sobre o setor de emprego (setor privado, trabalho autônomo, organizações sem fins lucrativos e governo).

Ao acrescentar seqüencialmente as variáveis, observamos como se modifica a relação entre uma dada variável independente (como o *status* sócio-econômico) e a variável dependente (renda auferida, por exemplo), à medida que outras variáveis são acrescentadas à regressão. No Modelo 1, por exemplo, podemos investigar a associação entre o *status* sócio-econômico e a renda auferida, mantendo constantes apenas os efeitos das outras variáveis pré-universitárias (raça, gênero, escores no SAT e notas no curso secundário). O *status* sócio-econômico relaciona-se com o tipo de instituição freqüentada pelos alunos (com os estudantes de *status* sócio-econômico elevado sendo um pouco mais propensos a freqüentar escolas de SEL-1), e o Modelo 2 mostra a associação entre o SSE e a renda, depois de fazermos também o controle dos efeitos dessa relação entre o SSE e a seletividade institucional. Similarmente, os Modelos 3, 4 e 5 mostram como o acréscimo de outras variáveis que podem estar relacionadas com o *status* sócio-econômico afetam a relação “original” entre o SSE e a renda.¹⁴

O modelo mais pertinente depende da variável independente em estudo e da questão específica de interesse. Visto que muitas variáveis independentes exercem grande parte de seu impacto sobre a renda através de seus efeitos noutras variáveis independentes, é importante não fazer um “controle excessivo” dessas inter-relações. Por exemplo,

se quisermos calcular o efeito da seletividade escolar sobre a renda, deveremos concentrar-nos no Modelo 2, que controla apenas variáveis como o *status* sócio-econômico parental e os escores de testes vigentes na época em que o aluno ingressou no curso superior. Todavia, não nos interessa controlar variáveis como a obtenção de graus universitários avançados, que tanto afetam a renda quanto são afetadas, em certa medida, pela seletividade da instituição freqüentada pelo aluno. Em outras palavras, freqüentar uma escola altamente seletiva associa-se a uma renda maior, em parte porque aumenta a probabilidade de se fazerem cursos de pós-graduação. Para responder a outras perguntas, todavia, é de nosso interesse usar todas as variáveis de controle que estiverem disponíveis, inclusive os graus universitários avançados obtidos e o setor empregatício, de modo que nos concentramos no Modelo 5. Por exemplo, estamos interessados em saber se os matriculandos negros das escolas do G&EP ganham menos do que seus colegas brancos por fatores associados à própria raça, ou por causa das inter-relações entre a raça e outras variáveis (classificação na turma, *status* sócio-econômico etc.). Nesse caso, o Modelo 5 é apropriado, porque nos permite estimar quanto da diferença da renda média entre negros e brancos persistiria, ainda que eles viessem do mesmo meio sócio-econômico, escolhessem as mesmas escolas, tirassem as mesmas notas na graduação, tivessem a mesma probabilidade de obter graus universitários avançados, trabalhassem no mesmo setor de emprego e assim por diante.

Como explicamos em detalhe nos Capítulos 4 e 5, a interpretação da relação entre os escores no SAT e várias medidas dos efeitos (graus universitários avançados e renda) depende do modelo que se julgue mais apropriado. Por exemplo, ao examinar a relação entre os escores no SAT e os diplomas obtidos em cursos de pós-graduação, seria impróprio, a nosso ver, fazer o controle pela classificação na turma; os estudantes com notas melhores têm mais probabilidade de concluir a pós-graduação, e os escores no SAT certamente exercem parte de seu impacto na obtenção de graus universitários avançados atra-

vés de seu efeito sobre a classificação na turma. Os modelos sequenciais ajudam-nos a compreender essas ligações.

Capítulo 2: O processo de admissão e a “neutralidade quanto à raça”

Simulação nacional de admissões neutras quanto à raça

Deste ponto em diante, discutiremos questões metodológicas específicas de determinados capítulos. Para avaliar o efeito da admissão racialmente neutra na matrícula no curso superior, fizemos uma simulação que combina dados nacionais sobre os escores no SAT com os padrões de admissão de todas as 28 instituições do universo G&EP. Presumimos que, num regime racialmente neutro, os estudantes negros em intervalos definidos do SAT se candidatariam, seriam aceitos e frequentariam escolas de todos os níveis de seletividade, na mesma proporção que os estudantes brancos (examinaremos a plausibilidade desses pressupostos na próxima seção). Esse conjunto de suposições implica que a proporção entre negros e brancos em cada intervalo do SAT, num dado conjunto de escolas, deveria corresponder à proporção entre alunos negros e brancos submetidos a esse teste, dentro do mesmo intervalo do SAT, na população nacional.

A Tabela B.4 mostra os cálculos subjacentes às simulações referentes a 1989.¹⁵ Com base nos dados nacionais, calculamos a proporção de negros e brancos entre os alunos submetidos ao teste, em intervalos de 100 pontos no SAT. Multiplicamos essas proporções pelo número de matriculandos brancos em cada intervalo do SAT, nas escolas de SEL-1, SEL-2 e SEL-3, a fim de calcular o número hipotético de negros que se matriculariam em cada um desses grupos de instituições, se a admissão fosse neutra quanto à raça. Como não havia escores globais do SAT nos dados nacionais, fizemos duas simulações separadas, uma usando os escores da área verbal, e outra, os escores da área matemática. Os resultados das simulações são exibidos na Tabela B.5.

Tabela b.4: Simulações de Admissão Universitária Racialmente Neutra; Coorte de Ingresso de 1989.

	Dados nacionais			Número atual de brancos/Número hipotético de negros										
	Número de brancos	Número de negros	Proporção entre negros e brancos	SEL-1	SEL-2	SEL-3	SEL-1	SEL-2	SEL-3	Total				
Simulação usando os escores verbais do SAT														
700+	7,273	91	0,013	1,608	698	355	20	9	4	33	35	6	4	45
600-699	59,314	1,536	0,026	3,435	3,819	2,738	89	99	71	259	229	109	68	406
500-599	166,231	6,673	0,040	1,188	3,055	5,840	48	123	234	405	277	256	245	778
400-499	271,629	20,501	0,075	174	585	3,435	13	44	259	317	96	180	398	674
300-399	199,855	37,438	0,187	11	43	376	2	8	71	81	8	31	206	245
200-299	47,955	30,376	0,633	2	3	6	1	2	4	7	1	3	19	23
Total	752,257	96,615	0,128	6,418	8,203	12,750	173	285	643	1,101	646	585	940	2,171
Simulação usando os escores matemáticos do SAT														
700+	33,445	381	0,011	3,431	2,195	1,888	39	25	22	86	74	21	17	112
600-699	115,616	2,826	0,024	2,448	4,044	5,312	60	99	130	289	235	145	111	491
500-599	208,212	10,834	0,052	501	1,770	4,268	26	92	222	340	270	277	321	868
400-499	226,768	25,503	0,112	37	190	1,179	4	21	133	158	59	120	374	553
300-399	140,822	39,407	0,280	1	4	98	0	1	27	29	8	22	113	143
200-299	27,394	17,664	0,645	0	0	6	0	0	4	4	0	0	4	4
Total	752,257	96,615	0,128	6,418	8,203	12,750	129	238	537	901	646	585	940	2,171

Fontes: Graduação e Experiência Posterior e tabelas fornecidas pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários.

Notas: Ver a explicação das simulações no texto. Ver notas da Tabela B.1 para uma definição das categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3).

Tabela B.5: Efeito Hipotético da Admissão Racialmente Neutra Sobre a Percentagem de Negros nas Turmas; Coorte de Ingresso de 1989.

	Resultados da simulação baseada nos escores verbais do SAT				Resultados da simulação baseada nos escores matemáticos do SAT			
	SEL-1	SEL-2	SEL-3	Total	SEL-1	SEL-2	SEL-3	Total
Número real de negros	646	585	940	2,171	646	585	940	2,171
Número hipotético de negros	173	285	643	1,101	129	238	537	901
Número total de estudantes	8,275	10,111	14,197	32,583	8,275	10,111	14,197	32,583
Percentagem real de negros	7,8%	5,8%	6,6%	6,7%	7,8%	5,8%	6,6%	6,7%
Percentagem hipotética de negros	2,1%	2,8%	4,5%	3,4%	1,6%	2,4%	3,8%	2,8%

Fontes e notas: As mesmas da Tabela B.4.

Padrões dos pedidos de admissão e da frequência

A simulação que acabamos de descrever presume que, num sistema neutro em relação à raça, negros e brancos com escores semelhantes no SAT se candidatariam em igual número a instituições seletivas e teriam a mesma probabilidade de cursá-las, se fossem aceitos. Infelizmente, não temos como testar integralmente essas suposições, porque as decisões dos alunos negros sobre as instituições a que se candidatar e sobre frequentar ou não uma dada faculdade poderiam modificar-se, se as escolas fossem obrigadas a adotar normas de admissão racialmente neutras. Entretanto, usando os resultados do levantamento de 1989, pudemos verificar se havia diferenças nos padrões de candidatura e frequência entre negros e brancos, nos termos da política atual de admissão.

O levantamento G&EP pediu aos respondentes que não cursaram a escola de sua primeira opção que indicassem a instituição que mais haviam desejado frequentar e informassem se tinham-se candidatado a ela e sido aceitos ou não. (Os que frequentaram a escola de sua primeira opção foram instruídos a pular essa pergunta. Ver Documento A.1, no fim do Apêndice A.) Em seguida, a pesquisa pediu a todos os respondentes para listarem até três outras instituições de graduação que houvessem considerado seriamente, indicando se tinham-se candidatado a elas e sido aceitos. Com isso, os respondentes puderam fornecer informações sobre três ou quatro escolas a que haviam pleiteado admissão.

Usamos dados do Instituto de Pesquisas do Ensino Superior para determinar o escore médio global no SAT de cada instituição a que os respondentes da pesquisa se candidataram. Esses escores médios foram usados para distribuir as diversas instituições em nossas categorias de seletividade.¹⁶

Em seguida, calculamos a média de solicitações de ingresso que os respondentes apresentaram a outras escolas que não aquelas que vieram a frequentar. (Essas médias são um pouco subestimadas, porque os respondentes só puderam listar um máximo de quatro escolas

a que se houvessem candidatado: a de sua primeira opção e mais três.) No cômputo geral, verificamos que os respondentes fizeram uma média de 1,6 pedidos de admissão a outras escolas. Em seguida, testamos se houve diferenças raciais nos padrões desses pedidos de admissão, conforme o grau de seletividade. Constatamos que, em média, os negros que freqüentaram escolas de SEL-1 submeteram ligeiramente mais pedidos a outras escolas de SEL-1 do que os brancos (média de 0,94 versus 0,87), mas essa diferença não foi estatisticamente significativa. Os negros que cursaram escolas de SEL-2 submeteram, em média, 0,16 pedidos menos do que os brancos para ingressar em instituições de SEL-2, e os que freqüentaram escolas de SEL-3 submeteram cerca de 0,13 pedidos menos do que os brancos a escolas de SEL-3; o tamanho dessas diferenças é pequeno, mas elas são estatisticamente significativas.

Depois disso, verificamos se os negros tinham a mesma probabilidade que os brancos de freqüentar as escolas mais seletivas em que fossem aceitos. De acordo com nossa definição, o estudante teria freqüentado a escola mais seletiva possível quando o escore médio global no SAT, na instituição mais seletiva em que fosse aceito, não ficasse mais de 100 pontos acima do escore médio global do SAT na escola em que ele se matriculou. Segundo essa definição, 89% dos negros e 90% dos brancos freqüentaram as escolas mais seletivas em que foram aceitos.

Por último, testamos o efeito do *status* sócio-econômico nos pedidos de admissão às instituições e nos padrões de freqüência. Como os negros têm uma representação exagerada na categoria de baixo SSE e são sub-representados na categoria de alto SSE, qualquer efeito do SSE nos padrões de candidatura e de freqüência poderia persistir como diferença racial, mesmo num mundo “racialmente neutro”. Constatamos que os estudantes de alto SSE das escolas de SEL-1 submeteram (em média) 0,15 pedidos mais do que fizeram os estudantes de SSE médio a outras escolas de SEL-1, e que os alunos de alto SSE das escolas de SEL-3 submeterem 0,12 pedidos mais do

que fizeram os estudantes de SSE médio a outras escolas de SEL-3 (não houve diferença estatisticamente significativa com respeito às instituições de SEL-2). Também verificamos que os estudantes de baixo SSE tinham uma probabilidade ligeiramente maior que os estudantes de SSE médio ou alto de freqüentar as escolas mais seletivas em que fossem aceitos.

Em resumo, encontramos pequenas diferenças nos padrões de candidatura de negros e brancos e nos padrões de freqüência dos alunos de alto e baixo SSE nas escolas seletivas. Mesmo que essas diferenças persistissem num mundo racialmente neutro, sua dimensão é tão reduzida que só precisaríamos fazer ligeiras modificações em nossos pressupostos iniciais de que negros e brancos se candidatariam e seriam aceitos em escolas seletivas numa mesma proporção. Por isso, cremos que os resultados de nossa simulação nacional se manteriam essencialmente inalterados.

Capítulo 3: resultados acadêmicos

Índices de diplomação

Dois índices de diplomação diferentes são discutidos no Capítulo 3: o da “primeira escola”, que inclui apenas os alunos que se formaram nas instituições em que se matricularam originalmente, e o índice “global” de diplomação, que inclui também os estudantes que se transferiram para outras escolas e nelas se formaram (“diplomados transferidos”). Assim, por definição, o índice da primeira escola é sempre inferior ou igual ao índice global, e este é igual à soma do índice da primeira escola com o dos diplomados transferidos. Os índices global e da primeira escola podem ser encontrados nas Tabelas D.3.1 e D.3.2 do Apêndice D.

Os índices de diplomação na primeira escola foram calculados a partir de registros individuais dos alunos, fornecidos por todas as 28 instituições do universo G&EP, e revelam de maneira exata e completa quantos matriculandos receberam o grau de bacharel num prazo

de seis anos. Visto que as informações sobre diplomados transferidos só nos ficaram disponíveis com respeito aos indivíduos que responderam ao levantamento G&EP, empregamos os três pressupostos abaixo para calcular o índice dessa diplomação:

1. No caso dos matriculandos que responderam ao levantamento, usamos informações fornecidas por eles na pesquisa a respeito de haverem ou não obtido o grau de bacharel em outra instituição, num prazo de seis anos a contar da data da matrícula.

2. Quanto aos matriculandos que fizeram parte da população do levantamento, mas não responderam, presumimos (de modo bastante arbitrário) que o índice de diplomação dos transferidos corresponderia à metade desse índice entre os respondentes.

3. Com respeito aos matriculandos que não fizeram parte da população do levantamento, ou sobre os quais faltavam informações relativas à diplomação nos registros institucionais e de pesquisa, presumimos que o índice de diplomação de transferidos seria equivalente a esse mesmo índice entre os respondentes.

Áreas de estudo escolhidas na graduação

No Capítulo 3 e nos modelos de regressão de outros capítulos, as áreas de especialização na graduação foram agrupadas em cinco categorias. Fornecemos abaixo exemplos dos campos de estudos incluídos em cada categoria. A lista não tem a pretensão de ser abrangente, mas inclui a grande maioria de todas as áreas de estudos priorizadas na graduação.

- *Humanidades*: estudos norte-americanos, arte, história da arte, letras clássicas, literatura inglesa, línguas e literatura estrangeiras, história, letras, música, teatro, filosofia e religião;
- *Ciências sociais*: antropologia, estudos regionais, economia, ciência política, administração pública, psicologia, sociologia e estatística;
- *Ciências naturais*: astronomia, ciências atmosféricas, ciências biológicas, química, ciências geológicas, matemática e física;

- *Engenharia*: todos os ramos da engenharia, acrescidos de ciências de computação e informática;
- *Outras áreas profissionais*: agricultura, arquitetura, planejamento ambiental ou paisagismo, comércio, gerenciamento, comunicações, pedagogia e ciências da saúde.

Capítulo 4: estudos avançados: pós-graduação e profissões liberais

Múltiplos graus universitários avançados

Na análise da obtenção de graus universitários avançados, uma das complicações é que, em muitos casos, os respondentes haviam recebido mais de um título. Ao examinar os graus avançados obtidos em campos distintos, fizemos a contagem individual de cada grau obtido; em outras palavras, um respondente diplomado em comércio e em direito seria contado nas duas categorias. Na análise de regressão, no entanto, contamos cada indivíduo uma só vez, usando as seguintes regras:

- Os que haviam concluído o mestrado (exceto em administração de empresas) e um grau de profissão liberal ou o doutorado foram incluídos nesse grau profissional ou doutoral;
- Os que tinham múltiplos graus em profissões liberais (inclusive mestrado em administração de empresas) e/ou doutorado foram incluídos no grau obtido em data mais recente.

Por exemplo, uma pessoa que primeiro se houvesse formado em medicina e depois em direito seria incluída na categoria dos diplomados em direito. Mas uma pessoa que primeiro se diplomasse em medicina e depois fizesse mestrado em saúde pública seria incluída na categoria do diploma de medicina.

Escolas de maior prestígio nas profissões liberais

No Capítulo 4, discutimos as percentagens de matriculandos do universo G&EP que freqüentaram as escolas mais prestigiosas de

formação em profissões liberais. As instituições incluídas nessa categoria foram assim definidas:

- *Faculdades de direito:* John Wehrli, um estudante de pós-graduação da Universidade da Califórnia em Berkeley, computou uma lista classificatória compósita das faculdades de direito, usando uma combinação das classificações divulgadas para o público, uma medida da qualidade dos alunos e dados referentes à colocação no emprego.¹⁷ Primeiro, Wehrli calculou a média das posições atribuídas às escolas em cada publicação, em todos os anos disponíveis, com exceção dos mais recentes (em geral, a partir do fim da década de 1980). No tocante a cada escola, essa posição histórica média foi cotejada com a classificação atribuída pela publicação nos anos mais recentes, tirando-se a média para produzir a classificação média global de cada publicação. Em seguida, Wehrli calculou a média das classificações atribuídas por todas as publicações, fazendo um ajuste em relação às que não classificam todas as escolas do país. Nas trinta melhores escolas, calculou-se uma medida do quilate dos estudantes, usando os escores no Teste de Admissão às Faculdades de Direito (LSAT), a média das notas e o rendimento final. A classificação quanto à colocação no emprego foi determinada calculando-se o salário médio inicial da turma mais recente e a percentagem de estudantes empregados seis meses depois de se formarem numa faculdade de direito. Por último, determinou-se a classificação compósita das 30 melhores escolas, atribuindo um peso de 70% à classificação média publicada, um peso de 20% à classificação da qualidade dos estudantes e um peso de 10% à classificação pela colocação no emprego. Com base no estudo das variações em torno da média, de acordo com as classificações publicadas, Wehrli constatou uma clara separação entre as faculdades de direito classificadas do 1º ao 8º lugar, as do 9º ou 17º e as do 18º ao 30º. A “camada superior” [de alto nível], tal como usada no texto,

refere-se às oito melhores faculdades de direito, conforme determinadas pela classificação compósita de Wehrli.

- *Faculdades de administração.* Wehrli também computou uma classificação compósita das faculdades de administração, com base nas classificações publicadas e numa medida do “quilate dos estudantes”. Tal como na metodologia usada para as faculdades de direito, Wehrli calculou a média da classificação histórica e da classificação publicada no ano em curso, dando peso de 50% à classificação histórica média e de 50% à classificação mais recente das publicações. Em seguida, calculou uma classificação do “quilate dos estudantes”, usando a média das notas, o escore médio no Teste de Admissão a Cursos de Pós-graduação de Administração (GMAT) e as classificações publicadas da seletividade dos estudantes. Determinou-se uma classificação compósita, atribuindo peso de 80% à classificação média publicada e de 20% à classificação pelo quilate dos estudantes. Com base num estudo das variações em torno da média, Wehrli constatou uma divisão estatística entre as escolas de administração classificadas do 1º ao 6º lugares, as classificadas do 7º ao 19º e as classificadas do 20º ao 30º. “Camada superior” [alto nível], tal como empregada no texto, refere-se às seis melhores escolas de administração.
- *Faculdades de medicina:* para classificar as faculdades de medicina, tiramos a média das “25 Mais” do *U.S. News & World Report* de 1997 das classificações Gourman [*Gourman Report Rankings*] referentes a 1989. Primeiro, as escolas foram distribuídas de acordo com sua classificação média e, em seguida, calculou-se a posição de cada instituição no percentil. “Camada superior” [alto nível], tal como usada no texto, refere-se às doze escolas classificadas no quartil superior.

As mesmas faixas qualitativas foram usadas nas coortes de ingresso de 1976 e 1989 do universo G&EP. Os estudos demonstraram que a classificação dessas instituições tem sido bastante coerente nos diferentes períodos.¹⁸

Capítulo 5: emprego, renda e satisfação no trabalho

Estimativa da renda

O levantamento G&EP não pediu que os respondentes indicassem sua renda exata. Em vez disso, pediu-se que assinalassem uma das dez categorias seguintes (usaram-se as mesmas para a renda pessoal e a renda familiar): menos de 1.000 dólares; 1.000-9.999 dólares; 10.000-19.999 dólares; 20.000-29.999 dólares; 30.000-49.999 dólares; 50.000-74.999 dólares; 75.000-99.999 dólares; 100.000-149.999 dólares; 150.000-199.999 dólares; e 200.000 dólares ou mais.¹⁹ Os respondentes das coortes de ingresso de 1951 e 1976 foram solicitados a indicar sua renda bruta de 1995,²⁰ e os da coorte de ingresso de 1989 foram solicitados a informar sua renda bruta de 1996.

Em geral, convertemos as categorias de renda numa escala linear, atribuindo valores iguais ao ponto médio de cada faixa de renda (presumimos que a renda mais baixa possível seria zero, donde o ponto médio da categoria mais baixa correspondeu a 5.000 dólares). Entretanto, como a categoria de renda mais alta não tem limite superior, precisávamos estimar a renda média dos trabalhadores do G&EP que ganhavam mais de 200.000 dólares anuais. Para isso, primeiro soubemos, pelos dados referentes à renda no recenseamento norte-americano de 1990 (ajustados para dólares de 1995, mediante o uso do Índice de Preços ao Consumidor), que a renda média de todos os diplomados universitários nacionais da faixa de 36-38 anos que ganhavam mais de 200.000 dólares era de 248.000 dólares. Visto que os diplomados do G&EP tendem a ganhar mais do que todos os outros, presumimos que essa estimativa ficaria aquém da renda dos profissionais mais bem pagos desse universo. Em termos específicos, sabemos que a renda média dos diplomados do G&EP que ganhavam menos de 200.000 dólares ficava cerca de 17.000 dólares acima da renda média do total de diplomados nacionais dessa mesma faixa. Assim, acrescentamos 17.000 dólares à estimativa censitária de 248.000 dólares, chegando a nossa estima-

tiva final de que os trabalhadores do G&EP na categoria superior de renda ganhavam uma média de 265.000 dólares anuais.

Usamos o mesmo procedimento para calcular a renda média familiar dos que ficavam acima de 200.000 dólares. A média censitária correspondente era de 273.000 dólares, aos quais somamos o diferencial de 17.000 dólares do G&EP, chegando assim a nossa estimativa final de 290.000 dólares.

Para determinar até que ponto nossos cálculos da renda média eram sensíveis a mudanças na categoria superior de renda, experimentamos quatro valores diferentes nessa categoria: 225.000, 250.000, 265.000 e 300.000 dólares. Como não é de admirar, o efeito sobre os homens foi maior do que sobre as mulheres. No total dos homens, as estimativas de renda média situaram-se entre 93.400 e 101.500 dólares, e no total das mulheres, entre 63.000 e 65.200 dólares. Fizemos testes similares em nossa análise de regressão e constatamos que nossos resultados eram semelhantes em termos qualitativos, independentemente da estimativa usada.

A maior parte de nossa análise da renda incluiu apenas pessoas que trabalharam em regime de horário integral durante o ano inteiro. Nas comparações nacionais extraídas do recenseamento dos EUA, definimos os trabalhadores em horário integral durante o ano inteiro como aqueles que haviam trabalhado pelo menos 50 semanas por ano e pelo menos 35 horas por semana. Na população do G&EP, os respondentes se identificaram como trabalhadores em horário integral durante o ano inteiro através de suas respostas ao questionário.

Capítulo 6. Participação na sociedade civil e satisfação com a vida

Estimativa da renda do cônjuge

Precisávamos estimar a renda dos cônjuges dos respondentes, a fim de entender melhor os índices de participação da mulher na força de trabalho. Para avaliar a renda do cônjuge, subtraímos a renda do

respondente da renda familiar. Depois, incluímos cada respondente numa de quatro categorias de renda do cônjuge: menos de 30.000 dólares, 30.000-74.999 dólares; 75.000-149.999 dólares; e 150.000 dólares ou mais. Essa abordagem envolve duas aproximações. Primeiro, a renda familiar inclui a renda do cônjuge e outros rendimentos não provenientes do trabalho, como dividendos e ganhos de capital. Assim, a renda do cônjuge fica exagerada nos casos de pessoas com rendimentos substanciais não provenientes do trabalho, embora suspeitemos que a maioria delas permaneceria na mesma categoria. Segundo, como a categoria mais alta de renda no questionário de levantamento era “mais de 200.000 dólares”, era impossível determinar a categoria de renda do cônjuge no caso dos indivíduos com alta renda pessoal. Por exemplo, se a renda pessoal do respondente era de 150.000 dólares e sua renda familiar ficava acima de 200.000 dólares, a renda de seu cônjuge poderia representar qualquer valor acima de 50.000 dólares. Por causa desse problema, excluímos esses casos indeterminados do modelo de regressão da Tabela D.6.1 do Apêndice D. Uma abordagem alternativa que testamos utilizar consistiu em deixar os casos indeterminados no modelo, mas assinalá-los com uma variável “dummy”. Os resultados foram qualitativamente idênticos.

Capítulo 10: resumo

Estimativa dos efeitos relativos aos matriculandos negros retrospectivamente rejeitados

Em nossa simulação da admissão (ver notas do Capítulo 2, acima), estimamos o número hipotético de estudantes negros que seriam aceitos num regime racialmente neutro. No Capítulo 10, levamos essa simulação um passo adiante. Primeiro, calculamos o número dos que seriam “retrospectivamente rejeitados”, subtraindo o número dos matriculandos negros hipotéticos do número de estudantes negros que de fato ingressaram na faculdade (ver Tabela B.6).²¹ Em seguida, estimamos alguns efeitos que incidiriam sobre esses negros e negras “re-

trospectivamente rejeitados”, tais como os relativos à renda. Para isso, presumimos que todos os estudantes negros de cada faixa de 100 pontos no SAT, em cada categoria de seletividade, sofriam os mesmos efeitos. Depois, os efeitos sobre a população “retrospectivamente rejeitada” foram calculados como médias ponderadas, com pesos iguais dos números relativos de estudantes “retrospectivamente rejeitados” em cada faixa do SAT e em cada categoria de seletividade.²²

Para ilustrar nossa abordagem, a Tabela B.7 mostra como calculamos o número de matriculandos negros que atualmente cursam faculdades da área médica e que teriam sido “retrospectivamente rejeitados” da coorte de ingresso de 1989 no universo G&EP. Dentro de cada faixa do SAT e cada categoria de seletividade, multiplicamos o número real de matriculandos negros em cursos da área médica pelo número de “rejeições retrospectivas” (extraído da Tabela B.6). A soma desses produtos, 80, é nossa estimativa do número de matriculandos negros que teriam sido rejeitados das escolas do G&EP, num sistema de admissão racialmente neutro, e que hoje cursam faculdades da área médica.

Tabela B.6: Número de Matriculandos Negros Hipotéticos, Reais e “Retrospectivamente Rejeitados”; Coorte de Ingresso de 1989.

SAT Verbal	Matriculandos negros hipotéticos			Matriculandos negros reais			Matriculandos negros “retrospectivamente rejeitados”		
	SEL-1	SEL-2	SEL-3	SEL-1	SEL-2	SEL-3	SEL-1	SEL-2	SEL-3
700+	20	9	4	35	6	4	15	-3	0
600-699	89	99	71	229	109	68	140	10	-3
500-599	48	123	234	277	256	245	229	133	10
400-499	13	44	259	96	180	398	83	136	139
300-399	2	8	71	8	31	206	6	23	135
200-299	1	2	4	0	1	3	-1	-1	-1
Total	173	285	643	645	583	924	472	298	280

Fontes: Graduação e Experiência Posterior e tabelas fornecidas pela Diretoria de Exames de Admissão Universitários.

Notas: Os matriculandos negros “retrospectivamente rejeitados” são a diferença entre os matriculandos negros reais e hipotéticos em cada faixa do SAT e cada categoria de seletividade. Ver a Tabela B.4 e o texto correspondente quanto à explicação dos matriculandos negros hipotéticos.

Tabela B.7: Estimativa do Número de Matriculandos Negros "Retrospectivamente Rejeitados" que Hoje Cursam Faculdades de Medicina; Coorte de Ingresso de 1989

SAT Verbal	Porcentagem dos matriculandos negros usando faculdades de medicina			Número de matriculandos negros "retrospectivamente rejeitados"			Número de matriculandos negros "retrospectivamente rejeitados" em faculdades de medicina			Todos
	SEL-1	SEL-2	SEL-3	SEL-1	SEL-2	SEL-3	SEL-1	SEL-2	SEL-3	
700+	0	0	0	15	-3	0	0	0	0	0
600-699	8	8	20	140	10	-3	11	1	-1	11
500-599	13	7	7	229	133	10	30	9	1	40
400-499	12	5	6	83	136	139	10	7	8	25
300-399	0	0	3	6	23	135	0	0	4	4
200-299	0	0	0	-1	-1	-1	0	0	0	0
Total	11	6	5	472	298	280	51	17	13	80

Fontes: As mesmas da Tabela B.6.

Notas: O número de matriculandos negros "retrospectivamente rejeitados" deriva da Tabela B.6. Ver explicações no texto.

Notas

1. A média dos matriculandos de cada escola no SAT foi calculada a partir dos dados existentes sobre esse teste no arquivo de dados institucionais do G&EP (usando pesos da amostra institucional, quando apropriado). Todos os escores do SAT no banco de dados do G&EP foram anteriores à recentralização dos escores ocorrida em 1995. Os escores no Teste Universitário Norte-americano [ACT] foram convertidos num escore global aproximadamente equivalente no SAT. Dispusemos dos escores no SAT ou no ACT de 96% dos matriculandos de 1976 no banco de dados e de 99,5% dos matriculandos de 1989.
2. Uma abordagem alternativa ao uso de três categorias seria atribuir a cada instituição seu próprio escore médio global no SAT, o que, a rigor, criaria 28 categorias de seletividade. Além de dificultar as apresentações nas tabelas, cremos que essa abordagem daria um peso excessivo a distinções sutis entre escolas que, na prática, têm aproximadamente o mesmo nível de seletividade.
3. Os escores médios que informamos talvez não correspondam às fontes publicadas, que costumam basear-se em dados transmitidos pelas instituições.

4. Os limiares de baixa renda dos dois anos ficaram mais ou menos no 30º percentil da distribuição nacional da renda das famílias com filhos de 16 a 18 anos. (A título de comparação, os níveis de pobreza definidos pelo governo federal para famílias de quatro pessoas, em 1976 e 1989, foram de 5.815 dólares e 12.674 dólares anuais, respectivamente.) Apesar de serem um tanto arbitrários, os pontos de corte têm a vantagem de ser pelo menos aproximadamente comparáveis aos limites federais para habilitação ao programa Pell Grant de assistência à população carente. São também comparáveis aos limites usados por Kane (a ser publicado) em sua definição do baixo *status* sócio-econômico.
- Os limiares de alta renda foram escolhidos por uma razão pragmática: eram as categorias mais altas que os estudantes podiam assinalar nas versões de 1976 e 1989 do Questionário Descritivo Estudantil, que foram as fontes mais completas de que dispusemos para os dados sobre a renda parental. Nos dois anos, eles ficaram mais ou menos no 85º percentil da distribuição nacional da renda para famílias com filhos de 16 a 18 anos.
5. No texto e nas tabelas, usamos indiscriminadamente as denominações "SSE intermediário" e "SSE médio".
 6. Houve alguns casos em que os estudantes forneceram informações diferentes sobre os pais em diferentes pesquisas. Nesses casos, utilizamos o nível mais alto de renda e/ou instrução informado.
 7. Esta seção baseia-se em Pindyck e Rubinfeld, 1991, p. 258-281.
 8. Ver Pindyck e Rubinfeld, 1991, p. 279-281, para mais detalhes sobre a estimativa da verossimilhança máxima dos modelos logísticos.
 9. Pode-se demonstrar que a razão probabilística é, convenientemente, igual a e elevado à potência do coeficiente estimado, ou seja, $e^{-0,35} = 0,68$. A razão probabilística de uma estimativa de um parâmetro negativo será sempre inferior a 1.
 10. Note-se que informar uma razão probabilística de 0,68 não é o mesmo que dizer que um homem de baixo SSE tem os mesmos 68% de probabilidade de se formar que um homem de alto SSE. Como calculamos acima, a probabilidade de diplomação de um homem de baixo SSE é de 0,70, e a probabilidade de diplomação de um homem de alto SSE é de 0,77, de modo que, na verdade, um homem de baixo SSE tem 91% de probabilidade de diplomação, comparado a um homem de alto SSE. Essa diferença entre as razões probabilísticas e as razões das probabilidades é um dos motivos pelos quais geralmente evitamos o uso de razões probabilísticas na apresentação dos resultados. As "probabilidades ajustadas" (explicadas mais adiante) têm um sentido intuitivo mais claro.
 11. Em geral, não verificamos se as diferenças "brutas" das estatísticas que reproduzimos nas tabelas e figuras são significativas. Em vez disso, confiamos nos resultados de nossa regressão, que nos permitem testar se as diferenças são significativas ou não, ao fazermos o controle de outros fatores relevantes.
 12. Também calculamos resultados ajustados ao usar os modelos de regressão por mínimos quadrados dos Capítulos 3 e 5. A metodologia é conceitualmente idêntica à descrita quanto aos modelos logísticos (só que mais simples, pois não é necessário

- converter o resultado de uma probabilidade logarítmica numa probabilidade).
13. Poder-se-ia esperar que a média global ajustada (0,76) fosse igual à média *real* (isto é, a simples percentagem de estudantes negros diplomados na graduação). Na verdade, esse não é necessariamente o caso, quando se usam regressões logísticas, e isso deve ser levado em conta na interpretação dos resultados. Nesse exemplo específico, o índice real foi de 0,75. Westoff e Rodriguez (1993) dão um passo a mais do que nós e ajustam o intercepto, para assegurar que os dois resultados sejam coerentes. Nos resultados ajustados que apresentamos no texto, as médias reais e as probabilidades ajustadas globais raramente diferem em mais de dois ou três pontos percentuais, de modo que, a bem da simplicidade, não fizemos esse retoque final.
 14. Algumas forças não observadas, como a motivação, podem contribuir para determinar as variáveis independentes (por exemplo, o tipo de escola frequentada, o campo de estudos escolhido e as notas) e a variável dependente, como a renda auferida. Idealmente, gostaríamos de calcular um modelo que explicasse essas inter-relações, e uma das abordagens seria usar um modelo de regressão por mínimos quadrados em duas etapas. Para isso, precisaríamos encontrar uma variável instrumental que se correlacionasse com as variáveis independentes e com a variável dependente, mas não com o termo de erro. Tal nível de análise está fora do alcance deste estudo.
 15. Fizemos uma simulação parecida em relação a 1976, mas não apresentamos os cálculos subjacentes.
 16. Tivemos que modificar ligeiramente os limites de pontuação no SAT em nossas categorias de seletividade, porque o arquivo do HERI fornecia o escore médio do SAT registrado nas instituições em 1982, e não em 1989.
 17. No momento, essas classificações só estão disponíveis na Internet, no endereço <http://wehrli.ilrg.com>.
 18. Webster, 1983.
 19. Na 1ª Leva da pesquisa (um estudo piloto inicial de cinco instituições), as duas categorias mais baixas foram combinadas numa só. Para tornar os dados coerentes com respeito a todas as instituições, as duas categorias inferiores também foram combinadas, no tocante às instituições pesquisadas depois da 1ª Leva, numa só categoria de "menos de 10.000 dólares".
 20. A 1ª Leva do levantamento diferiu ligeiramente, por indagar sobre a renda de 1994. Como essa discrepância afetava apenas cinco escolas, optamos por ignorá-la.
 21. Um número negativo de rejeições retrospectivas indica que haveria mais estudantes negros nessa categoria de SAT/seletividade num sistema de admissão racialmente neutro.
 22. Naturalmente, não há como saber que estudantes negros de cada faixa do SAT, individualmente considerados, seriam mantidos e quais seriam rejeitados, razão por que adotamos uma abordagem que presumiu que os efeitos seriam os mesmos em todos os intervalos do SAT.

Renda em relação a graus universitários avançados, setor empregatício e profissão

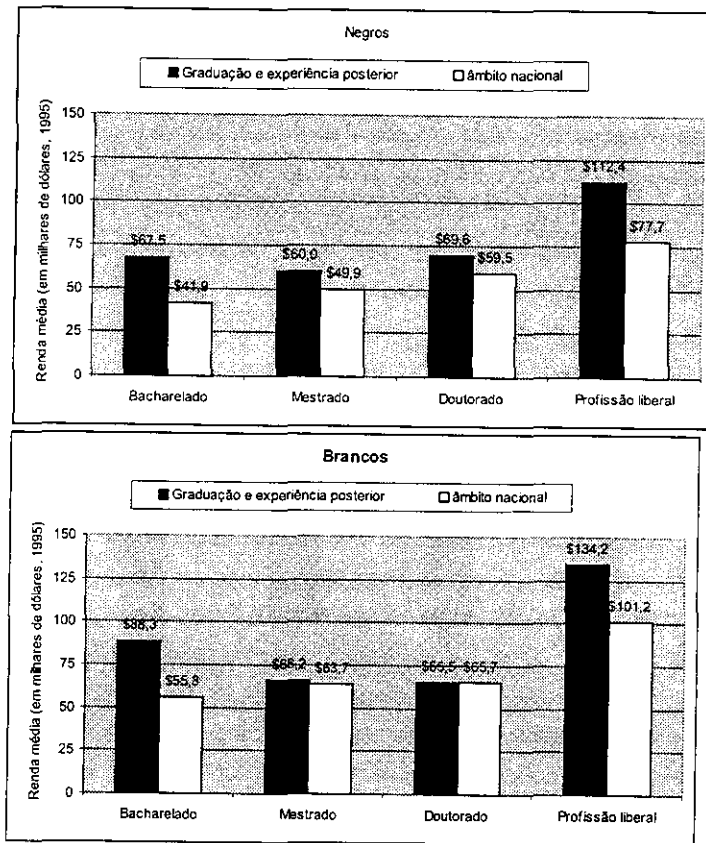
Neste apêndice, descrevemos com minúcias de que maneiras a renda dos diplomados do universo Graduação e Experiência Posterior, sobretudo a dos diplomados negros, é afetada pelos graus universitários avançados que eles obtêm, pelos setores em que trabalham e pelas profissões exercidas. Concentramo-nos nos diplomados, em vez dos matriculandos, e em trabalhadores em regime de horário integral, a fim de podermos tecer comparações diretas com os dados censitários relativos a indivíduos equiparáveis, portadores do grau de bacharel, trabalhando em horário integral e situados na mesma faixa etária.

Graus universitários avançados

Até que ponto a renda elevada dos diplomados do G&EP é um reflexo da formação posterior que eles receberam na pós-graduação e em carreiras liberais, e não da obtenção do grau de bacharel em si?¹ Trata-se de uma relação um tanto complexa. A formação na graduação numa escola do G&EP tem um duplo efeito na renda, através da obtenção de graus avançados. No plano nacional, os detentores de diplomas de profissões liberais ganhavam bem mais, em média, do que os diplomados universitários sem pós-graduação. Na faixa etária dos matriculandos da coorte de 1976, a vantagem em termos de renda vai de 65% a 85%, dependendo da raça e do gênero (Gráficos C.1a e C.1b). E, como vimos antes, um número excepcionalmente elevado de diplomados brancos e negros das escolas do G&EP obteve graus universitários avançados – especialmente diplomas em profissões liberais nos campos bem remunerados do direito, da medicina e da administra-

ção de empresas. Além disso, os formados em profissões liberais nas escolas do G&EP tiveram uma renda média expressivamente superior à do total de detentores desses graus universitários; essa vantagem adicional sobre a renda vai de cerca de 30% até 55%.²

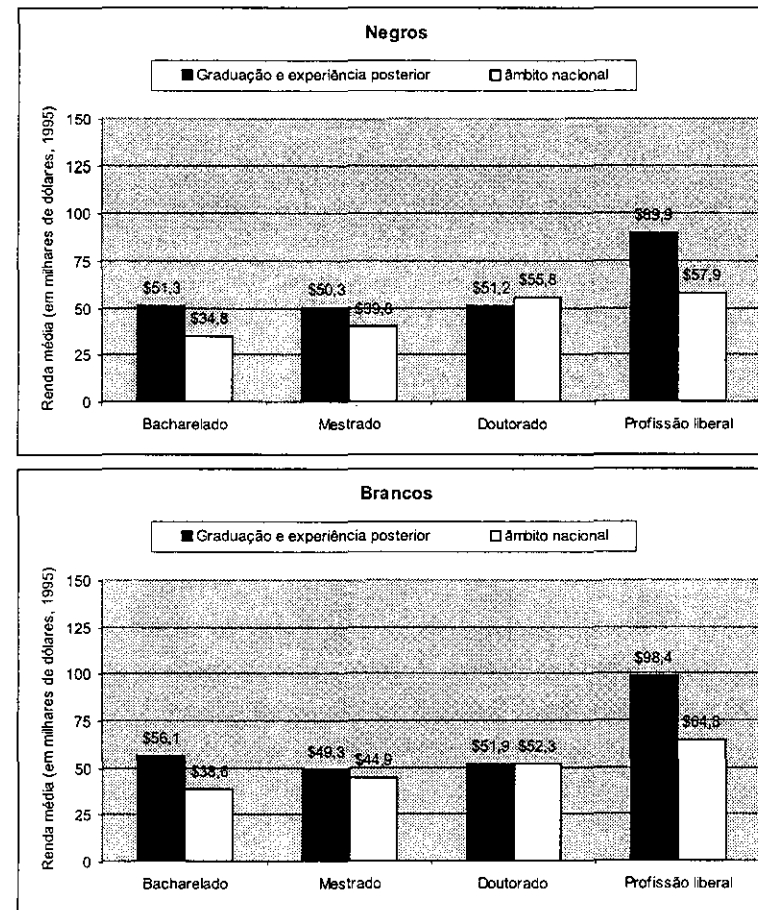
Gráfico C.1a. Renda Média Masculina em 1995, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes: Graduação e Experiência Posterior e Recensamento dos EUA, 1990.

Notas: No que concerne aos diplomados do universo Graduação e Experiência Posterior, a renda média deriva das faixas de renda indicadas por pessoas trabalhando em regime de horário integral e durante o ano inteiro. Quanto aos diplomados em âmbito nacional, a renda média de 1989 de pessoas que trabalharam em regime de horário integral e durante o ano inteiro foi majorada, a fim de chegar ao valor em dólares em 1995. Ver detalhes no Apêndice B.

Gráfico C.1b. Renda Média Feminina em 1995, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Diplomadas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes e notas: As mesmas do Gráfico C.1a.

Estas afirmações aplicam-se a mulheres e homens, negros e brancos. O vantagem dos diplomados do G&EP, contudo, é relativamente maior para os negros do que para os brancos e maior para as mulheres do que para os homens. Além disso, embora os diplomados do G&EP, considerados como um grupo, tivessem mais probabilidade que os de outras instituições de se haverem diplomado em profis-

sões liberais, esse diferencial de realizações educacionais foi especialmente pronunciado entre os diplomados negros.

Os diplomados das escolas do G&EP que *não* obtiveram graus universitários avançados também ganhavam bem mais do que a população nacional “apenas com bacharelado”. As bonificações sobre a renda entre os diplomados do G&EP que tinham só o bacharelado eram da ordem de 45% a 55%; essas bonificações assemelham-se às vantagens de que gozam os diplomados do G&EP nas profissões liberais.

Em contraste, os que obtiveram diplomas avançados fora das profissões liberais, tanto considerando o grau de mestrado quanto o de doutorado, exibiram padrões de renda que, ao menos à primeira vista, eram surpreendentes. Duas aparentes anomalias se destacam. Primeiro, enquanto a renda média subia sistematicamente entre os graduados em âmbito nacional, à medida que eles galgavam novos patamares de realização educacional (os bacharéis ganhavam menos que os detentores de mestrado, e estes, menos que os que concluíram o doutorado), essa progressão clara não foi observada ao examinarmos a população do G&EP. Dentro desse grupo, os bacharéis ganhavam mais do que os mestres e doutores, e os detentores de mestrado e doutorado ganhavam aproximadamente a mesma coisa. Segundo, os diplomados com grau de doutor constituíam, dentre qualquer das categorias já identificadas neste estudo, a única em que os diplomados das escolas do G&EP ganhavam menos do que seus equivalentes formados em outras instituições.

Mas é possível explicar e fazer com que desapareçam essas anomalias, se examinarmos as escolhas feitas pelos diplomados do G&EP quanto a seus setores de trabalho e ao tipo de atividade exercida – escolhas que foram influenciadas pelo leque de oportunidades à sua disposição. Em síntese, os diplomados do G&EP com mestrado ou doutorado eram mais propensos a trabalhar no setor sem fins lucrativos, especialmente no ensino e na pesquisa, do que os detentores em geral desses tipos de graus universitários avançados – muito mais propensos a trabalhar no setor de entidades com fins lucrativos, no qual a remuneração é melhor.

Depois de examinarmos essas diferenças por setor e profissão, a vantagem dos rendimentos dos diplomados do G&EP reaparece. Dentro de um mesmo setor, as pessoas que se doutoraram no universo G&EP tinham uma renda média sistematicamente superior à do total de detentores do doutorado – cerca de 15% a mais no setor com fins lucrativos e uns 5% a mais no setor sem fins lucrativos. Observam-se relações semelhantes no nível do mestrado. O exame separado de cada setor e atividade também elimina a outra anomalia aparente: os detentores de doutorado do G&EP ganhavam mais do que os de mestrado, dentro de um mesmo setor e atividade.³

Desvendar essas relações é útil, em virtude da luz lançada sobre a interpretação dos diferenciais de renda “bruta”. Uma das vantagens da formação avançada é que ela oferece mais opções de carreira aos indivíduos. Alguns, sem dúvida, fizeram sacrifícios financeiros para seguir caminhos que lhes trazem recompensas maiores em outros aspectos.

Setores empregatício

É importante levar em conta os setores de emprego ao interpretar toda sorte de diferenciais de renda, e não apenas os associados a certos tipos de graus universitários avançados.⁴ Assim, ampliaremos agora a discussão para considerar explicitamente, e com detalhes, de que modo os diferenciais de renda em geral são afetados pelos setores em que as pessoas exercem suas atividades. As pronunciadas diferenças globais de renda entre os diplomados do G&EP e o total de diplomados do país estão ligadas, em parte – mas apenas em parte –, a diferenças entre os setores em que os membros de cada grupo resolvem trabalhar. Distinguímos três setores principais: (1) as organizações e empresas *com fins lucrativos* (incluindo o trabalho autônomo); (2) as entidades *sem fins lucrativos* (que incluem as escolas particulares e as faculdades e universidades privadas); e (3) as organizações *governamentais* (que incluem o governo federal, estadual e municipal, as forças armadas e as escolas, faculdades e universidades públicas).

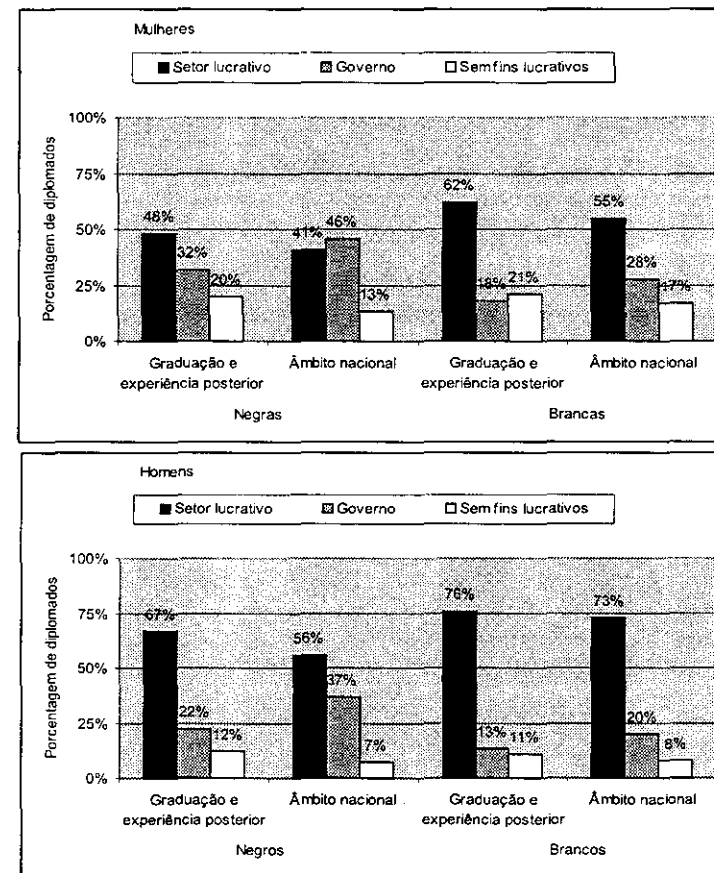
A distribuição dos postos de trabalho nos diversos setores varia sistematicamente de acordo com a raça e o gênero (Gráfico C.2), e o faz por uma multiplicidade de razões, inclusive as preferências pessoais e os obstáculos reais e percebidos a um tratamento imparcial. Os homens e os brancos têm maior representação no setor com fins lucrativos do que as mulheres e os negros; inversamente, as mulheres e os negros têm maior representação no setor governamental. Há também uma tendência persistente a que mais mulheres do que homens gravitem para o setor sem fins lucrativos, mas o emprego nesse setor não tem nenhuma correlação sistemática com a raça.

Considerando esse pano de fundo, indaguemos agora se esses padrões variam conforme os indivíduos tenham ou não frequentado escolas do universo G&EP – pergunta que é de particular importância no caso dos negros que concluíram o bacharelado. Vemos no Gráfico C.2 que os diplomados do G&EP da coorte de 1976 têm maior tendência a trabalhar no setor lucrativo – que é, em geral, o que remunera melhor – do que os diplomados em âmbito nacional; a barra que representa os diplomados do G&EP é mais alta que a dos graduados nacionais, em todos os quatro quadrantes de raça/gênero do Gráfico C.2. Esse padrão é particularmente pronunciado entre os negros. No grupo dos homens, 2/3 dos bacharéis negros das escolas do G&EP (67%) trabalhavam no setor lucrativo, enquanto apenas 56% do total de bacharéis negros em âmbito nacional trabalhava nesse setor. Entre os graduados brancos do gênero masculino, a porcentagem empregada no setor lucrativo também era mais alta no grupo saído das escolas do G&EP, mas com uma defasagem decididamente menor (76% entre os diplomados do G&EP versus 73% dos graduados no plano nacional). Verificam-se relações similares quanto às mulheres.

Uma segunda constatação digna de nota é que os diplomados das instituições do G&EP, agrupados por raça e por gênero, revelaram-se expressivamente menos inclinados a trabalhar no setor governamental do que o total de bacharéis do país inteiro. Uma porcentagem extremamente alta da população nacional de negras bachareladas, nessa faixa etária, trabalha para este ou aquele órgão de governo (46%); a cifra

correspondente entre as negras das escolas do G&EP ficou em 32%. Similarmente, a porcentagem nacional de homens negros no setor governamental é de 37%, comparada a 22% entre os das escolas do G&EP. (O governo também atrai percentagens menores de diplomados brancos do universo G&EP do que das instituições em âmbito nacional.)

Gráfico C.2. Porcentagem de Graduados em Cada Setor Empregatício, Conforme o Gênero e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



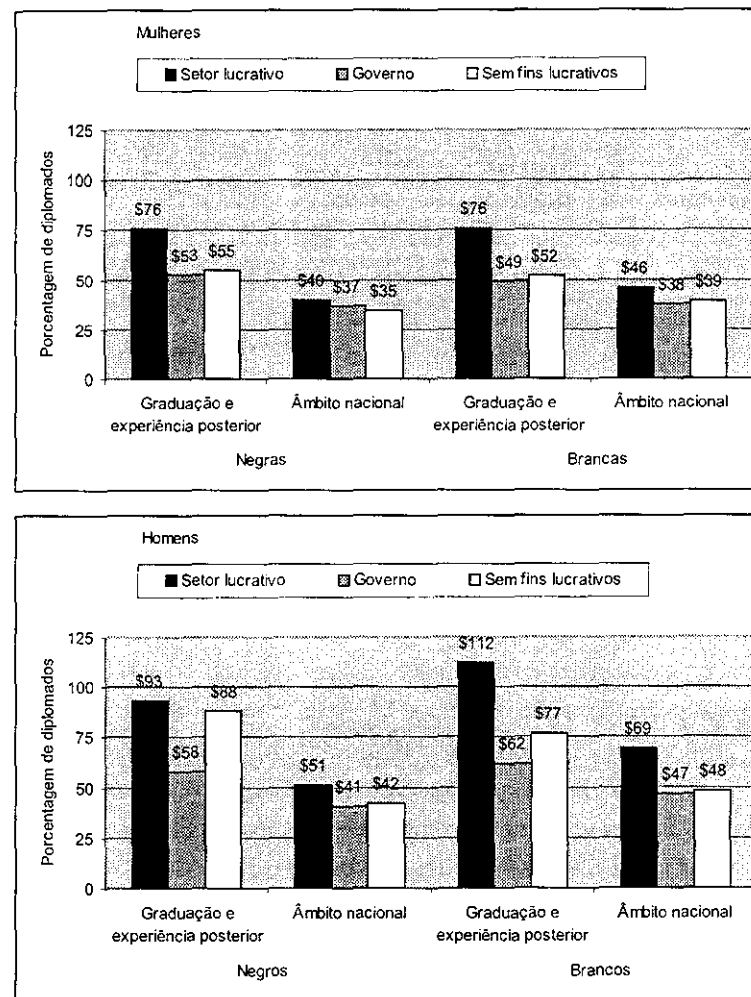
Fontes: Banco de dados Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Notas: O setor com fins lucrativos inclui os indivíduos que trabalham por conta própria. As percentagens podem não totalizar 100, em função dos arredondamentos.

O acréscimo de informações sobre a remuneração enriquece consideravelmente esse quadro. Como se poderia esperar, o setor de organizações com fins lucrativos remunerou melhor do que qualquer dos outros dois, em todos os oito pares de comparações exibidos no Gráfico C.3. O setor de entidades sem fins lucrativos parece haver pago ligeiramente mais do que o governamental em cinco das oito comparações, ligeiramente menos em uma delas (mulheres negras em âmbito nacional) e bem melhor em duas (negros e brancos do gênero masculino diplomados nas instituições do G&EP).

Especialmente dignas de nota são as disparidades acentuadas nos diferenciais de salário entre os graduados do G&EP e os de todo o país: os primeiros receberam *muito* mais para trabalhar no setor com fins lucrativos do que nos outros dois (sobretudo no governamental), comparados aos diplomados em âmbito nacional. Entre os graduados do G&EP, o diferencial nos salários médios entre o setor com fins lucrativos e o governamental foi de 23.000 dólares para as mulheres negras (+43%), 27.000 dólares para as brancas (+55%), 35.000 dólares para os homens negros (+62%) e 50.000 dólares para os homens brancos (+81%). Os diferenciais salariais correspondentes, em relação ao total de detentores do grau de bacharel, foram de 3.000 dólares para as negras (+8%), 8.000 dólares para as brancas (+21%), 10.000 dólares para os homens negros (+24%) e 22.000 dólares para os homens brancos (+47%). Os incentivos radicalmente diferentes para que se trabalhe no setor privado, implicados nesses diferenciais de salário nitidamente divergentes, por certo ajudam a explicar as diferenças na distribuição do emprego por setor. Na população nacional de negras com grau de bacharel, o incentivo financeiro para ingressar no setor de organizações com fins lucrativos foi mínimo – apenas 3.000 dólares. Não admira que quase metade dessas mulheres trabalhe para o governo. Na população do G&EP, por outro lado, o diferencial correspondente de remuneração para as negras foi de 23.000 dólares, e muitas delas parecem haver reagido em consonância com esse dado.

Gráfico C.3. Renda Média Auferida em 1995, por Setor Empregatício, Gênero e Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Corte de Ingresso de 1976.



Fontes e notas: As mesmas do Gráfico C.1a.

É desnecessário dizer que vários outros fatores ajudam a explicar a distribuição do emprego entre os setores. Como assinalou Freeman há muitos anos, em seu estudo pioneiro sobre a “Elite negra”, o governo antecipou-se aos outros setores na acolhida dada aos profissionais

negros.⁵ (Desde longa data, esperava-se que a maioria dos médicos, advogados, professores e religiosos negros exercessem suas atividades profissionais primordialmente em suas comunidades.) Além disso, como foi assinalado no Capítulo 5, os empregos do governo, de um modo geral, são considerados mais seguros e com melhores benefícios assistenciais do que os postos de trabalho dos outros setores. Por último, algumas explicações sobre esse padrão enraizam-se na teoria econômica da discriminação, que postula que as empresas, respondendo ao preconceito dos consumidores e operando em mercados competitivos, podem ter maior tendência a exercer a discriminação do que empregadores “monopolistas” como o governo.⁶

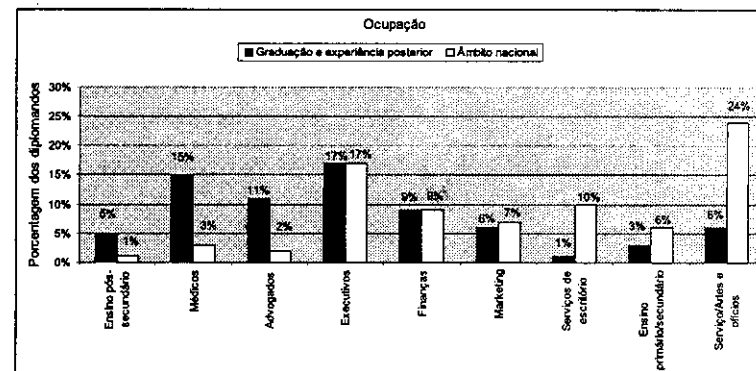
Os diplomados negros do universo G&EP mostraram-se claramente mais propensos do que os graduados negros em âmbito nacional a trabalhar no setor de organizações com fins lucrativos, e a ser relativamente bem remunerados. Embora os dados também indiquem que os diplomados brancos do G&EP saíram-se ainda melhor no setor lucrativo, seu excepcional sucesso econômico não deve obscurecer o avanço obtido por seus colegas negros na obtenção de empregos de alta remuneração nas empresas e no comércio. Os dados sobre a renda revelam também que os diplomados negros do G&EP receberam aproximadamente os mesmos salários que seus colegas brancos nos setores governamental e sem fins lucrativos (na verdade, ligeiramente mais, no caso das mulheres negras). Sob certos aspectos, a comparação mais reveladora se dá entre os diplomados negros das escolas do G&EP e a população nacional de diplomados brancos. Em todas as categorias isoladas (definidas pela combinação entre gênero e setor empregatício), os diplomados negros do G&EP tiveram uma renda média expressivamente maior que a da população nacional de bacharéis brancos.

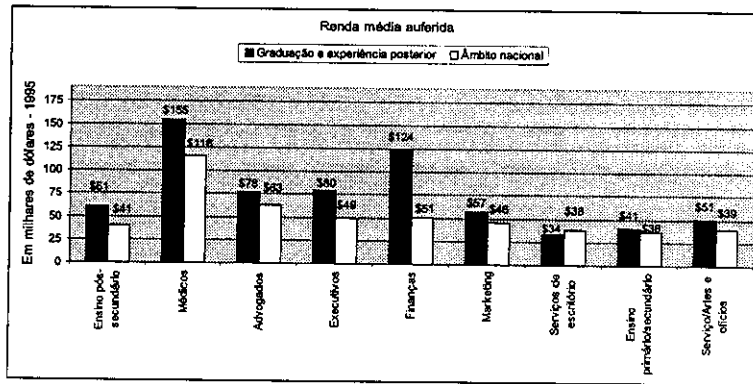
Categorias profissionais

As diferenças entre os graduados do G&EP e os bacharéis em âmbito nacional são ainda mais pronunciadas ao examinarmos categorias profissionais específicas. As negras e negros das escolas do G&EP

têm uma representação muito mais maciça nos campos da medicina, direito e ensino superior do que os bacharéis negros em âmbito nacional (ver o lado esquerdo dos painéis superiores dos Gráficos C.4a e C.4b). As negras formadas nas instituições do G&EP têm uma probabilidade cinco vezes maior de trabalhar no ensino superior, seis vezes maior de ser advogadas e oito vezes maior de ser médicas do que a população nacional de negras detentoras do grau de bacharel. As proporções relativas aos homens negros são muito parecidas. Em contraste, as percentagens de emprego nas principais profissões empresariais – cargos executivos, financeiros e de *marketing* – são praticamente idênticas entre os negros das escolas do G&EP e os bacharéis negros em âmbito nacional (ver a divisão central superior dos painéis dos Gráficos C.4a e C.4b). Por último, os negros de ambos os gêneros, diplomados nas escolas do G&EP, têm uma probabilidade muito menor que a dos graduados negros em âmbito nacional de trabalhar em atividades de escritório, no ensino primário ou secundário, ou no ramo de serviços e de artes e ofícios (lado direito dos painéis superiores das Gráficos C.4a e C.4b). Por exemplo, os diplomados negros do G&EP revelaram ter 1/8 a 1/10 da probabilidade dos bacharéis negros em âmbito nacional de trabalhar em atividades de escritório.⁷

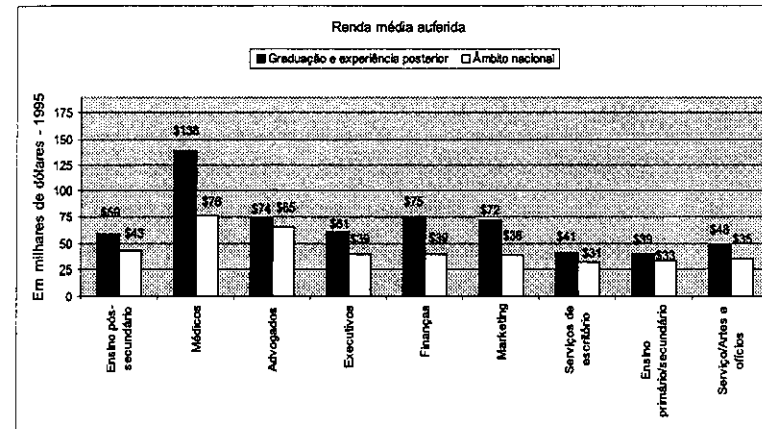
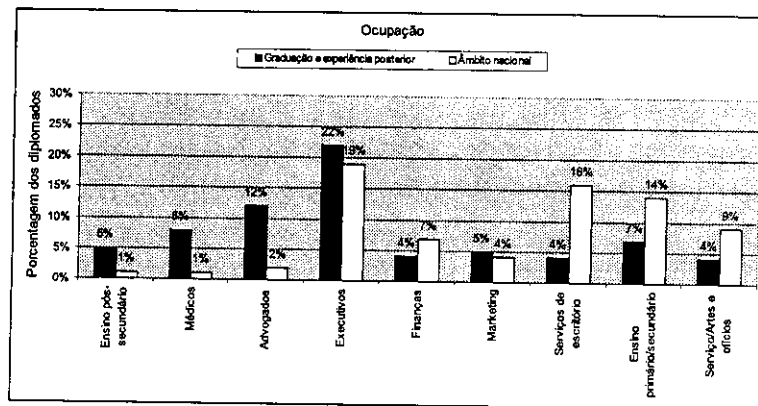
Gráfico C.4a. Porcentagem de Homens Negros em Ocupações Seletas e Renda Média Auferida por Eles em 1995, Conforme a Ocupação; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.





Fontes e notas: As mesmas do Gráfico C.1a.

Gráfico C. 4b: Porcentagem de Mulheres Negras em Ocupações Seletas e Renda Média Auferida por Elas em 1995, Conforme a Ocupação; Diplomadas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.



Fontes e notas: As mesmas do Gráfico C.1a.

A renda média por ocupação, observada em relação a esses padrões de emprego, revela diversos padrões claros:

- Os diplomados negros do universo G&EP ganharam mais do que os graduados negros em âmbito nacional em dezessete das dezoito categorias de gênero/profissão exibidas nas Gráficos C.4a e C.4b (painéis inferiores).
- Como se poderia prever, a vantagem na renda dos diplomados do G&EP tendeu a ser inferior nas áreas de atividade menos valorizadas por eles – especialmente os serviços de escritório e o ensino primário/secundário.
- Nas profissões “doutas”, nas quais os diplomados do G&EP se fazem presentes em número muito grande, as vantagens quanto à renda são substanciais, tanto em termos absolutos quanto em termos relativos. Nessas profissões, as médicas negras têm as maiores vantagens e as advogadas negras têm a menor;⁸ a vantagem dos diplomados do G&EP no ensino superior é muito maior do que teríamos esperado (46% entre os homens e 30% entre as mulheres).
- As profissões empresariais são particularmente reveladoras em certos aspectos. Embora os diplomados negros do G&EP se façam

presentes nessas ocupações, aproximadamente no mesmo número relativo dos bacharéis negros em âmbito nacional, sua renda é muito maior: é comum a vantagem sobre a renda situar-se na faixa de 60% ou mais, chegando a um pico de 143% para os homens negros da área de serviços financeiros. Interpretamos esses resultados como uma indicação de que é possível haver grandes diferenças nas posições que duas pessoas podem ocupar, ainda que ambas sejam classificadas como "executivos" ou "da área de finanças", e de que os diplomados negros do G&EP que gravitaram para esses postos de trabalho no setor lucrativo conseguiram ocupar cargos muito mais bem remunerados (e, ao que presumimos, amiúde mais exigentes) do que os diplomados negros em geral.

Notas

1. Os efeitos de vários tipos de graus universitários avançados na renda posterior dos matriculandos do G&EP, "mantida a igualdade das demais condições", foram estimados nas regressões por mínimos quadrados (RMQ) dos Modelos 4 e 5, apresentados nas Tabelas D.5.2 a D.5.5 do Apêndice D. A discussão deste apêndice concentra-se apenas nos diplomados e compara os dados dos formados no universo G&EP com dados nacionais referentes a todos os detentores do bacharelado.
2. Como se vê na Tabela D.C.2 do Apêndice D, há também diferenças substanciais de renda conforme o tipo de diploma liberal obtido. Mais adiante, neste apêndice, examinaremos a renda por profissão, considerando especificamente os médicos, advogados e executivos de empresas.
3. Cremos também (com menos provas em que confiar) que um número desproporcionalmente grande de detentores de doutorado do G&EP diplomou-se em campos de estudo em que a remuneração é relativamente baixa - sobretudo as humanidades. Inversamente, desconfiamos que a população em geral tem relativamente mais doutores em pedagogia do que a população do G&EP, e que um número significativo desses indivíduos exerce funções administrativas na educação, as quais remuneram melhor do que a maioria dos cargos de ensino. Infelizmente, os dados censitários não permitem uma verificação direta dessas hipóteses.
4. Ver as Tabelas D.5.2 a D.5.5 do Apêndice D, para ter estimativas por quadrados

mínimos sobre os efeitos do setor empregatício na renda dos matriculandos do G&EP, depois de feito o controle pelas outras variáveis, inclusive os graus avançados obtidos.

5. Freeman, 1976, cap. 6. Escreveu ele: "Os empregadores públicos, particularmente o governo federal, ofereceram aos negros instruídos melhores oportunidades de emprego do que o setor privado no novo mercado" (p. 151).
6. Ehrenberg e Smith, 1994, e Cain, 1986.
7. Os dados referentes ao total de detentores do grau de bacharel foram extraídos do recenseamento decenal de 1990. As classificações profissionais usadas nos levantamentos do G&EP e no recenseamento são muito similares. Dados comparativos sobre um número ainda maior de profissões são exibidos nas Tabelas D.C.1A e D.C.1B do Apêndice D, juntamente com dados referentes a homens e mulheres brancos.
8. O campo do direito é particularmente interessante, em grande parte porque os advogados têm um leque maior de escolhas no tocante ao setor empregatício. A vantagem global da renda das advogadas negras das escolas do G&EP, que é relativamente modesta, deve-se, em grande parte, ao fato de muitas delas trabalharem no setor de entidades sem fins lucrativos ou no setor governamental, nos quais os diferenciais de salário são mais estreitos do que no setor lucrativo privado (no qual trabalha ligeiramente mais de 1/3 das mulheres negras). Em contraste, 2/3 dos homens negros das escolas do G&EP trabalham em escritórios particulares de advocacia. As comparações nacionais também são reveladoras. Entre os advogados negros do gênero masculino, em âmbito nacional, pouco mais da metade trabalhava em empresas privadas e ganhava, em média, 65.000 dólares por ano, em comparação com uma renda média anual de 90.000 dólares entre os advogados negros do gênero masculino formados nas escolas do G&EP e empregados no setor privado. Essas relações espelham rigorosamente os padrões que já observamos, ao examinar em linhas mais gerais o emprego e a renda por setor: as diferenças são mais pronunciadas aqui, provavelmente porque o direito é uma categoria profissional mais estritamente definida.

Tabelas adicionais

TABELA D.2.1: Escores Médios no SAT Verbal e Matemático de Candidatos a Cinco Instituições Seletivas e de Terceiranistas do Curso Secundário a Caminho da Faculdade, em Âmbito Nacional, Conforme a Raça, 1989

	<i>Âmbito nacional</i>		<i>Cinco instituições do G&EP</i>	
	<i>Negros</i>	<i>Branco</i>	<i>Negros</i>	<i>Branco</i>
Escore médio no SAT verbal	351	446	520	61
Escore médio no SAT matemático	386	491	545	663

Fontes: Dados de admissão fornecidos por cinco instituições do levantamento Graduação e Experiência Posterior; dados nacionais provenientes da Diretoria de Exames de Admissão Universitários (1989, p. 6).

Tabela D.3.1: Índices de Diplomação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coorte de Ingresso de 1989 (%)

		<i>Primeira Escola</i>	<i>Global</i>
		SEL-1	Negros
	Hispanicos	91,7	96,4
	Asiaticos	95,4	98,4
	Índios	78,9	78,9
	Branco	94,8	97,3
	Outros	75,0	85,5
	Total	93,7	96,5
SEL-2	Negros	76,2	80,1
	Hispanicos	79,3	91,1
	Asiaticos	86,4	96,4
	Índios	88,7	88,7
	Branco	85,7	95,4
	Outros	76,6	84,0
	Total	84,9	94,3
SEL-3	Negros	67,9	72,8
	Hispanicos	71,2	81,6
	Asiaticos	84,4	93,3

	Índios	71,9	85,9
	Branços	82,4	90,3
	Outros	81,7	88,0
	Total	81,3	88,3
Instituições particulares	Negros	79,1	84,3
	Hispanicos	84,9	93,4
	Asiáticos	90,4	95,8
	Índios	82,1	82,1
	Branços	87,6	95,3
	Outros	72,3	99,2
	Total	87,1	94,0
Instituições públicas	Negros	67,3	72,2
	Hispanicos	71,2	81,5
	Asiáticos	84,6	93,4
	Índios	70,8	85,4
	Branços	83,6	90,9
	Outros	84,2	89,5
	Total	82,4	88,9
Faculdades de ciências e humanidades (artes liberais)	Negros	77,6	80,9
	Hispanicos	82,2	96,2
	Asiáticos	86,0	96,3
	Índios	86,7	86,7
	Branços	86,5	95,1
	Outros	82,2	82,2
	Total	85,7	94,3
Todas as instituições	Negros	74,7	79,2
	Hispanicos	81,4	90,0
	Asiáticos	88,2	96,2
	Índios	77,9	81,0
	Branços	85,8	93,7
	Outros	78,1	84,9
	Total	85,1	92,3

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: O "índice de diplomação na primeira escola" inclui como diplomados apenas os alunos que se formaram num prazo de seis anos na mesma instituição em que se matricularam como calouros. O "índice global de diplomação" inclui também os que se transferiram de sua primeira escola e se formaram noutra instituição. Ver uma definição mais completa no Apêndice B. "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.300 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore

médio global no SAT entre 1.150 e 1.299; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.150.

Tabela D.3.2: Índices de Diplomação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976 (%)

		Primeira Escola	Global
SEL-1	Negros	81,2	85,1
	Hispanicos	76,5	79,2
	Asiáticos	90,7	93,5
	Índios	70,0	85,0
	Branços	87,2	91,8
	Outros	56,1	70,4
	Total	86,2	90,8
SEL-2	Negros	67,4	73,2
	Hispanicos	67,2	73,2
	Asiáticos	77,4	84,6
	Índios	63,6	78,4
	Branços	79,6	89,1
	Outros	47,4	55,8
	Total	77,7	87,2
SEL-3	Negros	56,1	60,7
	Hispanicos	54,9	62,9
	Asiáticos	78,1	88,8
	Índios	45,5	52,9
	Branços	74,1	84,3
	Outros	42,5	42,5
	Total	72,4	82,6
Instituições particulares	Negros	72,3	76,3
	Hispanicos	70,1	75,9
	Asiáticos	83,5	87,0
	Índios	55,3	69,7
	Branços	81,0	89,7
	Outros	46,9	55,2
	Total	79,3	87,8
Instituições públicas	Negros	55,1	60,2
	Hispanicos	59,4	61,2
	Asiáticos	77,2	87,9
	Índios	47,4	56,4
	Branços	75,2	84,2
	Outros	45,9	45,9

	Total	73,5	82,5
Faculdades de ciências e humanidades (artes liberais)	Negros	71,2	77,8
	Hispânicos	66,7	75,8
	Asiáticos	81,8	92,4
	Índios	83,3	94,4
	Branços	78,7	89,2
	Outros	28,1	28,1
	Total	78,0	88,4
Todas as instituições	Negros	65,9	70,8
	Hispânicos	68,1	73,3
	Asiáticos	82,1	88,7
	Índios	56,9	68,6
	Branços	78,3	87,2
	Outros	45,8	49,4
	Total	76,8	85,7

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: O "índice de diplomação na primeira escola" inclui como diplomados apenas os alunos que se formaram num prazo de seis anos na mesma instituição em que se matricularam como calouros. O "índice global de diplomação" inclui também os que se transferiram de sua primeira escola e se formaram noutra instituição. Ver uma definição mais completa no Apêndice B. "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.250 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.125 e 1.249; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.125.

Tabela D.3.3: Índices de Diplomação, Conforme a Seletividade Institucional, o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989 (%)

Escore global no SAT	Coorte de ingresso de 1976							
	Negros				Branços			
	SEL-1	SEL-2	SEL-3	TODOS	SEL-1	SEL-2	SEL-3	TODOS
<1000	83	72	53	63	81	75	69	70
1000-1099	84	62	69	70	89	78	73	75
1100-1199	83	68	65	73	87	79	77	79
1200-1299	73	68	-	69	87	83	78	82
>1299	75	-	-	69	88	81	81	84
Total	81	67	56	66	87	80	74	78

Escore global no SAT	Coorte de ingresso de 1989							
	Negros				Branços			
	SEL-1	SEL-2	SEL-3	TODOS	SEL-1	SEL-2	SEL-3	TODOS
<1000	88	75	65	68	86	82	78	78
1000-1099	81	76	72	75	89	83	82	83
1100-1199	87	79	72	80	94	87	84	85
1200-1299	87	74	83	81	95	86	83	86
>1299	82	81	-	81	95	86	84	90
Total	85	76	68	75	95	86	82	86

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior

Notas: Os índices de diplomação são os de seis anos na primeira escola, tal como definidos nas notas da Tabela D.3.1. Com respeito a 1989, as categorias de seletividade institucional estão definidas nas notas da Tabela D.3.1; quanto a 1976, são as definidas nas notas da Tabela D.3.2. Os traços representam células com menos de 20 observações.

Tabela D.3.4: Modelo de Regressão Logística Preditivo dos Índices de Diplomação; Coorte de Ingresso de 1989

Variável	Todos os matriculandos			Somente os negros		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	0.957	0.052	-	0.455	0.112	-
Gênero feminino	0.280	0.031	1.323	0.265	0.101	1.303
Negros	-0.513	0.056	0.599			
Hispanicos	-0.350	0.080	0.705			
Asiáticos	0.122	0.055	1.130			
Outras raças	-0.330	0.104	0.719			
SAT >1299	0.331	0.059	1.393	0.128	0.248	1.137
SAT 1200-1299	0.253	0.055	1.288	0.232	0.179	1.261
SAT 1100-1199	0.350	0.053	1.420	0.308	0.149	1.361
SAT 1000-1099	0.192	0.054	1.211	0.141	0.136	1.151
SAT não disponível	-0.330	0.127	0.719	0.048	0.349	1.050
10% superiores da turma do secundário	0.342	0.036	1.407	0.315	0.117	1.370
Classificação na turma do secundário não disponível	0.065	0.046	0.937	-0.065	0.148	0.937
Alto SSE	0.283	0.036	1.327	0.557	0.175	1.746
Baixo SSE	-0.385	0.079	0.680	-0.305	0.143	0.737

SSE não disponível	0.110	0.050	1.116	0.031	0.172	1.031
SEL-1	1.092	0.058	2.979	0.712	0.161	2.038
SEL-2	0.193	0.036	1.212	0.280	0.119	1.323
Faculdade feminina	-0.299	0.069	0.742	0.158	0.269	1.171
Número de observações	32.524		2.354			
Probabilidade de log -2						
Restrito	31,553		2,667			
Irrestrito	30,160		2,569			
Qui-quadrado	1,393 com 18 d.f.		98 com 14 d.f.			

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3 e Instituição Co-educacional. Os índices de diplomação são os da formatura na primeira escola num prazo de seis anos, como definidos nas notas da Tabela D.3.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.3.5: Porcentagem de Alunos Diplomados em Campos Seletos, Conforme a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de Ingresso de 1976		Coorte de Ingresso de 1989	
	Negros	Brancos	Negros	Brancos
Ciências sociais				
Economia	6,8	7,1	5,3	5,7
Psicologia	10,5	5,2	9,4	7,0
Sociologia	4,4	1,4	3,7	1,3
Ciência política	10,5	7,0	13,7	10,0
Estudos regionais e étnicos	1,1	0,5	2,7	1,5
Humanidades				
História	3,6	5,4	5,1	6,8
Inglês	4,7	5,8	5,6	8,7
Filosofia	1,1	1,1	1,1	1,1
Ciências naturais/Matemática				
Biologia	10,0	8,4	6,8	7,1
Química	2,0	2,6	1,5	1,7
Matemática	1,5	1,9	1,5	2,0
Engenharia	6,3	10,1	8,9	9,0

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: Inclui somente os diplomados na primeira escola.

Tabela D.3.6: Modelo de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivo da Classificação nos Percentis da Turma; Coorte de Ingresso de 1989

Variável	Todos os matriculandos		Somente os negros	
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão
Intercepto	-23.937	1.422	-26.173	3.192
Gênero feminino	8.159	0.306	4.924	0.881
Negros	-16.183	0.644		
Hispânicos	-9.002	0.848		
Asiáticos	-3.071	0.495		
Outras raças	-3.378	1.224		
Escore no SAT (Interv. de 100 pontos)	5.929	0.118	5.024	0.304
10% superiores da turma do secundário	10.819	0.359	5.524	0.989
Classificação na turma do secundário não disponível	4.855	0.472	2.488	1.311
Alto SSE	2.749	0.332	3.400	1.292
Baixo SSE	-1.798	0.928	0.072	1.320
SSE não disponível	2.939	0.496	0.028	1.528
SEL-1	-14.924	0.476	-15.468	1.312
SEL-2	-7.892	0.367	-8.098	1.074
Faculdade feminina	-1.131	0.676	-0.441	2.154
Ciências sociais	-0.706	0.404	-0.304	1.191
Ciências naturais	-2.131	0.501	-4.923	1.633
Engenharia	-8.092	0.546	-9.050	1.680
Outras áreas de estudo	0.601	0.463	1.890	1.398
Área de estudos não disponíveis	-14.011	0.696	-14.467	1.820
Número de observações	31.593		2.233	
R ²	0.205		0.190	

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são Brancos, Masculino, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Instituição Co-educacional e Especialização em humanidades. As categorias de seletividade institucional são como definidas nas notas da Tabela D.3.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.3.7: Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 3, Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Médias dos modelos de regressão das tabelas:					
	Tabela D. 3.4			Tabela D. 3.6		
	Todos	Negros	Todos	Negros	Todos	Negros
Negros	0,06	-	0,06	-	-	-
Hispânicos	0,03	-	0,03	-	-	-
Asiáticos	0,10	-	0,10	-	-	-
Outras raças	0,02	-	0,01	-	-	-
Feminino	0,51	0,59	0,51	0,51	0,59	0,59
Escore no SAT (Intervalos de 100 pontos)	-	-	12,02	-	10,42	-
SAT >1299	0,30	0,06	-	-	-	-
SAT 1200-1299	0,23	0,13	-	-	-	-
SAT 1100-1199	0,21	0,20	-	-	-	-
SAT 1000-1099	0,14	0,20	-	-	-	-
SAT não disponível	0,01	0,02	-	-	-	-
10% superiores da turma do secundário	0,51	0,35	0,51	0,51	0,35	0,35
Classificação na turma do secundário não disponível	0,22	0,21	0,21	0,21	0,20	0,20
Alto SSE	0,34	0,13	0,35	0,13	0,13	0,13
Baixo SSE	0,03	0,13	0,03	0,03	0,12	0,12
SSE não disponível	0,16	0,14	0,15	0,15	0,13	0,13
SEL-1	0,20	0,22	0,20	0,20	0,23	0,23
SEL-2	0,37	0,36	0,37	0,37	0,35	0,35
Faculdade feminina	0,05	0,04	0,05	0,05	0,04	0,04
Ciências sociais	-	-	0,27	0,27	0,35	0,35
Ciências naturais	-	-	0,13	0,13	0,10	0,10
Engenharia	-	-	0,11	0,11	0,10	0,10
Outras áreas de estudo	-	-	0,19	0,19	0,19	0,19
Área de estudos não disponíveis	-	-	0,05	0,05	0,07	0,07

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados incluem todos os matriculados, e não apenas os respondentes do levantamento. Os dados usados no modelo da Tabela D.3.6 excluem os matriculados sem indicação dos escores no SAT e, portanto, as médias são diferentes das do modelo da Tabela D.3.4. Os traços representam variáveis não usadas no modelo de regressão. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE) e da seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3).

Tabela D.4.1: Porcentagem de Diplomados com Graus Universitários Avançados, Conforme o Tipo de Grau, a Seletividade Institucional, o Gênero e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976

	SEL-1			SEL-2			SEL-3			Todas as escolas do G&EP		
	Negros	Branco	Todos	Negros	Branco	Todos	Negros	Branco	Todos	Negros	Branco	Todos
Grau avançado												
Feminino	61	67	66	61	59	59	50	39	40	57	51	52
Masculino	62	71	71	53	67	66	49	50	51	54	60	60
Todos	61	69	69	59	63	63	49	45	45	56	56	56
Apenas mestrado												
Feminino	17	23	23	17	24	23	24	20	20	20	22	22
Masculino	8	14	14	13	14	15	10	14	14	11	14	14
Todos	13	18	18	16	19	19	19	17	17	16	18	18
Diploma de profissão liberal												
Feminino	39	34	34	40	29	30	22	16	17	34	24	24
Masculino	48	46	46	36	46	45	36	32	33	40	40	40
Todos	43	40	40	39	37	37	28	24	24	36	32	32
Diploma de Administração de empresas												
Feminino	8	10	10	14	12	12	9	8	8	11	10	10
Masculino	18	17	17	16	17	17	15	15	15	16	16	16
Todos	12	14	14	15	14	14	11	11	11	13	13	13
Diploma de Direito												
Feminino	16	14	14	17	11	11	11	5	6	15	9	9
Masculino	21	18	18	9	17	16	10	10	10	13	14	14
Todos	18	16	16	14	14	14	10	8	8	14	11	12
Diploma de Medicina												
Feminino	16	9	10	10	6	7	3	3	3	9	5	6
Masculino	14	11	12	12	13	13	14	8	8	13	10	11
Todos	15	10	11	10	9	10	7	5	6	11	8	8
Doutorado												
Feminino	4	11	11	4	6	6	3	3	3	4	6	6
Masculino	8	13	13	3	8	8	3	5	5	5	8	7
Todos	6	12	12	4	7	7	3	4	4	4	7	7

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: O "Diploma de profissão liberal" inclui direito, medicina, administração de empresas e outros diplomas de profissões liberais. "Apenas mestrado" inclui os estudantes cujo grau mais avançado foi o mestrado (excluído o mestrado em administração). "SEL-1" indica as instituições com escores médios globais de 1.250 ou mais no SAT; "SEL-2" indica as instituições com escores médios globais de 1.125 a 1.249 no SAT; "SEL-3" indica as instituições com escores médios globais abaixo de 1.125.

Tabela d.4.2: Modelos de Regressão Logística Preditivos da Obtenção de Graus Universitários Avançados pelos Diplomados; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Todos						Somente negros					
	Modelo 2			Modelo 3			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-1.251	0.063	-	-1.518	0.076	-	-0.611	0.355	-	-1.277	0.413	-
Negros	0.399	0.075	1.491	0.618	0.078	1.856						
Hispanícos	0.284	0.132	1.328	0.342	0.136	1.408						
Asiáticos	0.310	0.097	1.363	0.266	0.100	1.305						
Outras raças	-0.321	0.250	0.726	-0.209	0.260	0.811						
Feminino	-0.254	0.028	0.776	-0.361	0.030	0.697	0.160	0.144	1.173	0.128	0.150	1.137
SAT >1299	0.988	0.057	2.685	0.518	0.060	1.679	1.470	0.564	4.347	1.200	0.581	3.319
SAT 1200-1299	0.770	0.054	2.160	0.455	0.056	1.575	0.262	0.294	1.299	-0.039	0.311	0.962
SAT 1100-1199	0.507	0.051	1.660	0.269	0.053	1.309	0.220	0.211	1.245	0.035	0.221	1.035
SAT 1000-1099	0.280	0.052	1.323	0.157	0.054	1.169	0.089	0.182	1.093	-0.029	0.190	0.971
SAT não disponível	0.512	0.082	1.668	0.330	0.086	1.391	0.082	0.417	1.085	-0.045	0.438	0.956
10% superiores da turma do secundário	0.249	0.040	1.282	0.084	0.042	1.087	-0.046	0.175	0.956	-0.078	0.183	0.925
Classificação na turma do secundário não disponível	0.002	0.041	1.002	-0.068	0.043	0.935	-0.416	0.189	0.659	-0.418	0.195	0.659
Alto SSE	0.208	0.034	1.231	0.194	0.035	1.214	0.288	0.237	1.334	0.294	0.245	1.342
Baixo SSE	-0.177	0.079	0.838	-0.102	0.082	0.903	-0.342	0.187	0.711	-0.344	0.193	0.709
SSE não disponível	0.108	0.045	1.113	0.099	0.046	1.104	0.316	0.222	1.372	0.333	0.229	1.395
Aspirantes a graus avançados	0.798	0.046	2.222	0.674	0.047	1.961	0.652	0.343	1.920	0.605	0.354	1.832
Aspirantes a graus avançados não disponível	0.623	0.050	1.864	0.530	0.052	1.699	0.636	0.350	1.888	0.626	0.362	1.870
SEL-1	0.455	0.045	1.576	0.557	0.048	1.746	0.280	0.198	1.323	0.466	0.214	1.593
SEL-2	0.391	0.034	1.478	0.476	0.036	1.609	0.244	0.164	1.276	0.431	0.175	1.539
Ciências sociais				0.295	0.043	1.344				0.625	0.212	1.867
Ciências naturais				0.602	0.051	1.826				0.865	0.268	2.376
Engenharia				-0.083	0.054	0.920				0.066	0.321	1.068
Outra área de estudos				-0.391	0.044	0.677				0.244	0.233	1.276
Área de estudos não disponível				0.041	0.074	1.042				0.048	0.384	1.049
Terço superior da turma				1.247	0.040	3.481				1.275	0.320	3.577
Terço médio da turma				0.639	0.037	1.894				0.822	0.172	2.275
Número de observações	18,840			18,840			888			888		
Probabilidade de log -2												
Restrito	31,342			31,342			1,249			1,249		
Irrestrito	29,231			27,688			1,209			1,158		
Qui-quadrado	2,111 com 19 d.f.			3,654 com 26 d.f.			40 com 15 d.f.			91 com 22 d.f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, Não Aspirantes a Graus Avançados, SEL-3, Especialização em Humanidades e Terço Inferior da Turma. As categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3) são como definidas nas notas da Tabela D.4.1.

Tabela D.4.3: Modelos de Regressão Logística Preditivos da Obtenção de Diplomas em Profissões Liberais ou Doutorado pelos Diplomados; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Todos						Somente negros					
	Modelo 2			Modelo 3			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-1.936	0.064	-	-2.348	0.079	-	-1.339	0.246	-	-2.350	0.338	-
Negros	0.560	0.079	1.751	0.729	0.082	2.073						
Hispanicos	0.432	0.132	1.540	0.485	0.135	1.624						
Asiáticos	0.240	0.093	1.271	0.194	0.097	1.214						
Outras raças	-1.171	0.269	0.843	-0.114	0.279	0.893						
Feminino	-0.598	0.030	0.550	-0.715	0.031	0.489	-0.248	0.148	0.780	-0.219	0.156	0.803
SAT >1299	1.082	0.064	2.950	0.727	0.067	2.068	0.823	0.434	2.277	0.527	0.461	1.694
SAT 1200-1299	0.913	0.061	2.490	0.677	0.064	1.967	0.496	0.291	1.642	0.167	0.313	1.182
SAT 1100-1199	0.627	0.060	1.891	0.458	0.062	1.580	0.573	0.211	1.774	0.347	0.222	1.415
SAT 1000-1099	0.443	0.062	1.557	0.356	0.064	1.428	0.372	0.187	1.451	0.252	0.196	1.286
SAT não disponível	0.523	0.093	1.687	0.383	0.096	1.467	-0.374	0.469	0.688	-0.495	0.494	0.610
10% superiores da turma do secundário	0.184	0.043	1.203	0.033	0.044	1.034	-0.029	0.179	0.971	-0.071	0.188	0.932
Classificação na turma do secundário não disponível	-0.016	0.045	0.984	-0.085	0.046	0.919	-0.217	0.195	0.805	-0.190	0.205	0.827
Alto SSE	0.348	0.035	1.416	0.336	0.036	1.400	0.171	0.237	1.187	0.196	0.246	1.217
Baixo SSE	-0.139	0.088	0.870	-0.080	0.090	0.923	-0.279	0.200	0.756	-0.274	0.207	0.760
SSE não disponível	0.184	0.047	1.202	0.180	0.048	1.197	0.007	0.225	1.007	0.010	0.237	1.010
Aspirantes a graus avançados	1.074	0.040	2.926	0.926	0.041	2.525	1.012	0.216	2.750	0.870	0.226	2.387
Aspirantes a graus avançados não disponível	0.609	0.042	1.838	0.541	0.043	1.718	0.740	0.223	2.096	0.710	0.231	2.034
SEL-1	0.395	0.045	1.484	0.487	0.048	1.627	0.410	0.203	1.506	0.626	0.222	1.870
SEL-2	0.333	0.035	1.395	0.401	0.038	1.493	0.368	0.172	1.445	0.568	0.185	1.765
Ciências sociais				0.596	0.044	1.815				0.931	0.230	2.537
Ciências naturais				0.757	0.049	2.133				1.526	0.280	4.600
Engenharia				-0.128	0.057	0.880				0.783	0.338	2.189
Outra área de estudos				-0.116	0.048	0.890				0.475	0.257	1.608
Área de estudos não disponível				0.134	0.078	1.143				0.013	0.437	1.013
Terço superior da turma				1.011	0.042	2.748				1.128	0.298	3.091
Terço médio da turma				0.476	0.040	1.609				0.794	0.173	2.211
Número de observações	18,840		18,840		888		888					
Probabilidade de log -2												
Restrito	30,295		30,296		1,223		1,223					
Irrestrito	27,279		26,037		1,155		1,090					
Qui-quadrado	3,016 com 19 d.f.			4,259 com 26 d.f.			68 com 22 d.f.			133 com 22 d.f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, Não Aspirantes a Graus Avançados, SEL-3, Especialização em Humanidades e Terço Inferior da Turma. As categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3) são como definidas nas notas da Tabela D.4.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.4.4: Porcentagem de Diplomados com Graus Universitários Avançados, Conforme a Seletividade Institucional, a Classificação na Turma e a Raça; Percentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976

	Porcentagem que obteve qualquer grau avançado		Porcentagem com diploma em profissão liberal ou doutorado	
	Real	Ajustada	Real	Ajustada
Todos os diplomados				
SEL-1	69	63	51	41
SEL-2	63	62	43	39
SEL-3	45	50	28	30
Terço superior da turma	69	70	49	47
Terço médio da turma	54	56	35	34
Terço inferior da turma	41	40	27	24
Apenas os diplomados negros				
SEL-1	61	61	48	44
SEL-2	59	60	43	42
SEL-3	49	50	31	29
Terço superior da turma	75	78	56	59
Terço médio da turma	68	69	50	51
Terço inferior da turma	49	49	34	32

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os índices ajustados foram estimados usando-se um modelo de regressão logística que fez o controle pelas características estudantis e institucionais (ver Tabelas D.4.2 e D.4.3 [Modelo 3] e o Apêndice B). Os graus universitários avançados e as categorias de seletividade institucional são como definidos nas notas da Tabela D.4.1.

Tabela D.4.5: Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 4; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Médias dos modelos de regressão das tabelas D.4.2 e D.4.3:	
	Todos	Negros
Negros	0,04	-
Hispânicos	0,01	-
Asiáticos	0,02	-
Outras raças	0,00	-
Feminino	0,51	0,63
SAT > 1299	0,24	0,03
SAT 1200-1299	0,21	0,07
SAT 1100-1199	0,21	0,15
SAT 1000-1099	0,17	0,21
Escore no SAT não disponível	0,04	0,03
10% superiores da turma do secundário	0,40	0,30
Classificação na turma do secundário não disponível	0,40	0,35
Alto SSE	0,30	0,11
Baixo SSE	0,03	0,19
SSE não disponível	0,23	0,21
Aspirantes a graus avançados	0,47	0,35
Aspiração a graus avançados não disponível	0,40	0,45
SEL-1	0,20	0,25
SEL-2	0,35	0,41
Ciências sociais	0,22	0,35
Ciências naturais	0,15	0,13
Engenharia	0,11	0,07
Outra área de estudos	0,25	0,24
Área de estudos não disponível	0,05	0,04
Terço superior da turma	0,36	0,07
Terço médio da turma	0,35	0,26

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados excluem os que não se diplomaram. Os traços representam as variáveis não usadas no modelo de regressão. Ver no Apêndice B as definições do status socioeconômico (SSE) e da seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3).

Tabela D.5.1: Modelo de Regressão Logística Preditivo da Decisão das Mulheres de Não Trabalhar Fora; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-1,494	0,164	-
Negros	-0,910	0,181	0,402
Hispanicos	0,419	0,225	1,520
Asiáticos	0,043	0,178	1,044
Outras raças	0,545	0,410	1,725
SAT >1299	-0,013	0,103	0,987
SAT 1200-1299	-0,022	0,092	0,979
SAT 1100-1199	0,014	0,084	1,015
SAT 1000-1099	0,024	0,083	1,024
SAT não disponível	-0,119	0,138	0,888
10% superiores da turma do secundário	-0,186	0,069	0,830
Classificação na turma do secundário não disponível	-0,173	0,070	0,841
Alto SSE	0,113	0,059	1,119
Baixo SSE	-0,272	0,162	0,762
SSE não disponível	-0,064	0,070	0,938
SEL-1	0,065	0,089	1,067
SEL-2	-0,033	0,063	0,968
Ciências sociais	0,078	0,072	1,081
Ciências naturais	-0,112	0,096	0,894
Engenharia	0,120	0,120	1,127
Outra área de estudos	-0,051	0,070	0,951
Área de estudos não disponível	0,196	0,109	1,217
Terço superior da turma	0,104	0,069	1,109
Terço médio da turma	0,002	0,065	0,998
Menos que o bacharelado	-0,292	0,103	0,747
Mestrado	-0,381	0,067	0,683
Diploma de Direito	-0,711	0,102	0,491
Diploma de Medicina	-1,803	0,183	0,165
Diploma de Administração de empresas	-0,440	0,092	0,644
Doutorado	-0,991	0,153	0,371
Renda do cônjuge US\$150,000+	1,205	0,072	3,337

Renda do cônjuge US\$75,000-US\$149,999	0,881	0,065	2,413
Renda do cônjuge <US\$30,000	-1,138	0,093	0,320
Renda do cônjuge não disponível	2,080	0,120	8,004
Casados	-0,723	0,145	0,485
Divorciados/Viúvos	-0,736	0,183	0,479
Estado civil não disponível	-0,470	0,350	0,625
Com filhos	1,246	0,089	3,475
Número de observações	9,981		
Probabilidade de log -2			
Restrito	12,450		
Irrestrito	10,367		
Qui-quadrado	2,083 com 37 d. f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são Brancos, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em Humanidades, Terço Inferior da Turma, Apenas Bacharelado, Renda do Cônjuge US\$30.000-US\$74.999, Solteiros e Sem Filhos. "SEL-1" indica as instituições com escores médios globais de 1.250 ou mais no SAT; "SEL-2" indica as instituições com escores médios globais de 1.125 a 1.249 no SAT; "SEL-3" indica as instituições com escores médios globais abaixo de 1.125. Ver no Apêndice B as definições do status socioeconômico (SSE) e da renda do cônjuge.

Tabela D.5.2: Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda Masculina em 1995; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão
Intercepto	76,357	2,662	75,919	2,654	56,849	3,104	65,110	2,971	32,684	3,311
Negros	-7,729	3,974	-13,182	3,998	-9,763	3,910	-12,554	3,596	-8,450	3,482
Hispânicos	194	6,044	-6,302	6,049	-3,868	5,906	-8,976	5,419	-7,147	5,241
Asiáticos	17,344	4,599	13,409	4,590	10,231	4,487	3,356	4,118	5,054	3,984
Outras raças	2,172	12,091	1,388	12,025	3,676	11,725	7,219	10,746	5,770	10,393
SAT >1299	14,743	2,766	3,843	2,952	-7,039	2,971	-6,868	2,731	-5,855	2,644
SAT 1200-1299	15,296	2,803	8,342	2,871	1,023	2,849	-969	2,616	-1,132	2,531
SAT 1100-1199	10,672	2,796	6,847	2,806	1,602	2,767	-385	2,538	-421	2,455
SAT 1000-1099	3,554	2,905	1,710	2,894	-577	2,830	-2,380	2,594	-4,560	2,510
SAT não disponível	-3,618	4,368	-7,938	4,365	-9,498	4,266	-6,469	3,919	-7,559	3,791
10% superiores da turma do secundário	5,937	2,034	4,033	2,033	-1,739	2,006	-3,075	1,839	-2,526	1,779
Classificação na turma do secundário não disponível	377	2,079	-920	2,073	-3,762	2,026	-4,280	1,857	-4,205	1,796
Alto SSE	20,296	1,726	18,861	1,722	16,974	1,686	11,233	1,554	9,919	1,504
Baixo SSE	-12,243	3,898	-12,123	3,877	-10,658	3,781	-9,761	3,466	-7,960	3,353
SSE não disponível	15,344	3,023	12,232	2,046	13,174	1,998	9,925	1,833	9,649	1,773
SEL-1			19,654	2,176	23,419	2,184	20,984	2,020	19,893	1,958
SEL-2			14,937	1,745	18,539	1,742	14,286	1,614	13,528	1,564
Ciências sociais					22,790	2,231	16,280	2,068	15,346	2,002
Ciências naturais					23,994	2,365	9,874	2,326	7,228	2,254
Engenharia					8,679	2,348	10,037	2,196	4,337	2,148
Outra área de estudos					15,667	2,282	11,365	2,127	9,559	2,059
não disponível					816	3,303	2,262	3,097	3,12	2,996
Terço superior da turma					29,712	1,832	20,838	1,798	20,900	1,739
Terço médio da turma					11,884	1,738	7,792	1,639	7,897	1,586
Menos que o bacharelado							-16,296	2,439	-14,535	2,361
Mestrado							-25,615	2,158	-14,226	2,136
Diploma de Direito							19,797	2,272	20,036	2,204
Diploma de Medicina							69,079	2,575	77,799	2,576
Diploma de Administração de Empresas							28,768	2,041	26,273	1,980
Doutorado							-34,048	2,935	-14,067	2,949
Organizações com fins lucrativos									41,177	1,982
Trabalho autônomo									41,533	2,398
Organizações sem fins lucrativos									3,382	2,572
Outro setor empregatício									17,941	8,215
Setor empregatício não disponível									33,142	6,758
Número de observações	9,238		9,238		9,238		9,238		9,238	
R ²	0,036		0,046		0,095		0,241		0,290	

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados excluem as pessoas que não trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são Brancos, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em humanidades, Terço Inferior da Turma, Apenas Bacharelado, Setor Governamental. As categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3) são como definidas nas notas da Tabela D.5.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.5.3: Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda Feminina em 1995; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão
Intercepto	47,081	2,014	46,810	2,014	34,626	2,385	40,067	2,364	25,715	2,609
Negros	6,295	2,569	2,033	2,625	2,321	2,607	-3,136	2,444	-333	2,388
Hispanicos	-2,250	5,476	-7,051	5,501	-5,738	5,470	-8,082	5,029	-8,086	4,891
Asiáticos	22,484	4,064	19,411	4,072	16,358	4,002	14,495	3,730	12,478	3,629
Outras raças	-4,948	9,704	-6,879	9,670	-5,144	9,363	-5,311	8,831	2,833	8,601
SAT >1299	16,080	2,210	8,979	2,435	2,007	2,463	-1,192	2,316	-701	2,254
SAT 1200-1299	11,438	2,176	6,100	2,287	1,426	2,271	-939	2,132	-268	2,074
SAT 1100-1199	6,490	2,079	2,849	2,130	-425	2,095	-1,932	1,963	-2,137	1,910
SAT 1000-1099	5,449	2,123	4,041	2,123	2,628	2,076	826	1,942	565	1,889
SAT não disponível	-769	3,392	-2,703	3,389	-4,094	3,607	-5,005	3,099	-3,926	3,014
10% superiores da turma do secundário	6,254	1,770	5,555	1,766	2,323	1,704	1,310	1,631	1,062	1,588
Classificação na turma do secundário não disponível	3,525	1,844	2,562	1,841	1,520	1,792	1,864	1,688	1,128	1,642
Alto SSE	12,859	1,515	11,547	1,520	11,448	1,487	6,974	1,395	6,228	1,357
Baixo SSE	-3,268	3,016	-3,261	3,005	-3,385	2,946	-2,709	2,742	-2,105	2,668
SSE não disponível	5,735	1,776	3,586	1,794	3,919	1,785	1,510	1,641	1,472	1,596
SEL-1			11,867	1,978	14,209	2,018	10,516	1,901	10,858	1,859
SEL-2			9,858	1,517	10,347	1,555	6,923	1,466	7,399	1,435
Ciências sociais					16,341	1,670	11,340	1,649	10,250	1,606
Ciências naturais					17,700	1,574	8,522	2,063	7,129	2,012
Engenharia					27,264	1,764	24,444	2,797	18,612	2,741
Outra área de estudos					6,195	2,097	5,200	1,661	5,265	1,616
Área de estudos não disponível					6,850	2,995	7,172	2,484	6,572	2,416
Terço superior da turma					13,246	1,778	8,057	1,618	8,397	1,575
Terço médio da turma					7,011	2,628	3,985	1,490	4,077	1,449
Menos que o bacharelado							-8,224	2,203	-7,055	2,144
Mestrado							-8,969	1,592	-2,001	1,595
Diploma de Direito							29,305	2,103	31,013	2,057
Diploma de Medicina							51,636	2,671	58,294	2,647
Diploma de Administração de Empresas							33,314	2,049	31,091	1,998
Doutorado							-9,491	2,581	698	2,574
Organizações com fins lucrativos									23,565	1,580
Trabalho autônomo									10,257	1,580
Organizações sem fins lucrativos									-96	1,805
Outro setor empregatício									8,219	6,059
Setor empregatício não disponível									-3,381	5,808
Número de observações		6,024		6,024		6,024		6,024		6,024
R ²		0,037		0,046		0,080		0,211		0,254

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados excluem as pessoas que não trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são como enumeradas nas notas da Tabela D.5.2. As categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3) são como definidas nas notas da Tabela D.5.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.5.4: Modelos de Regressão Comum por Quadrados Mínimos, Preditivos da Renda dos Homens Negros em 1995; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão
Intercepto	60,617	5,681	58,513	6,059	41,595	8,433	43,804	8,709	27,539	9,582
SAT >1299	-10,110	12,489	-14,726	12,909	-23,391	12,694	-22,618	11,843	-25,586	11,637
SAT 1200-1299	30,405	10,880	27,874	11,030	15,628	10,870	19,942	10,103	16,239	9,965
SAT 1100-1199	3,722	8,894	934	9,118	-6,019	8,881	-8,122	8,287	-11,088	8,182
SAT 1000-1099	17,429	6,991	15,512	7,147	6,940	6,950	2,681	6,477	-1,356	6,448
SAT não disponível	-14,441	14,063	-15,376	14,081	-14,505	13,456	-10,811	12,505	-16,287	12,316
10% superiores da turma do secundário	19,438	7,007	17,332	7,167	10,302	6,936	10,650	6,449	9,079	6,355
Classificação na turma do secundário não disponível	-836	7,412	-2,631	7,523	-5,332	7,238	-5,321	6,742	-5,300	6,646
Alto SSE	41,128	10,970	40,762	11,049	31,986	10,611	30,055	9,878	23,929	9,778
Baixo SSE	-7,449	6,978	-6,799	6,995	-7,679	6,641	-4,335	6,248	-4,742	6,152
SSE não disponível	18,519	8,162	18,101	8,167	14,675	7,832	16,589	7,279	16,225	7,169
SEL-1			10,699	7,648	17,365	7,603	12,199	7,244	13,996	7,170
SEL-2			5,629	6,550	12,899	6,336	8,995	6,004	11,394	5,942
Ciências sociais					12,653	8,354	8,868	7,911	10,351	7,811
Ciências naturais					49,537	9,923	16,305	10,200	16,415	10,022
Engenharia					11,529	10,465	7,563	9,812	5,082	9,653
Outra área de estudos					21,490	8,985	17,204	8,361	16,659	8,245
Área de estudos não disponível					-2,717	10,967	-2,240	10,472	-162	10,284
Terço superior da turma					34,089	12,263	26,857	11,638	34,133	11,634
Terço médio da turma					19,382	6,943	11,209	6,718	15,698	6,710
Menos que o bacharelado							-4,192	6,749	-3,931	6,620
Mestrado							-10,915	9,806	-8,093	9,649
Diploma de Direito							11,804	9,537	12,742	9,460
Diploma de Medicina							74,180	10,106	77,361	10,423
Diploma de Administração de Empresas							23,521	8,648	18,751	8,527
Doutorado							-4,782	14,956	3,928	15,206
Organizações com fins lucrativos									22,649	6,179
Trabalho autônomo									26,635	8,546
Organizações sem fins lucrativos									923	9,641
Outro setor empregatício									-11,018	29,352
Setor empregatício não disponível									46,191	20,376
Número de observações		402		402		402		402		402
R ²		0,114		0,119		0,225		0,348		0,385

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados excluem as pessoas que não trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em humanidades, Terço Inferior da Turma, Apenas Bacharelado e Setor Governamental. As categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3) são como definidas nas notas da Tabela D.5.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.5.5: Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda das Mulheres Negras em 1995; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Estimativa paramétrica	Erro padrão
Intercepto	54,302	3,625	47,550	3,978	33,940	5,708	40,359	5,598	32,467	5,915
SAT >1299	22,630	15,382	15,411	15,282	9,209	14,878	-1,152	13,390	1,545	13082
SAT 1200-1299	-4,986	8,683	-13,074	8,798	-16,127	8,558	-14,166	7,683	-12,402	7,506
SAT 1100-1199	16,666	5,381	8,867	5,669	3,276	5,503	-1,334	5,004	-66	4,901
SAT 1000-1099	8,947	4,915	2,850	5,062	-150	4,897	-3,699	4,468	-3,533	4,354
SAT não disponível	3,375	12,826	-1,240	12,698	-2,771	12,311	1,313	11,025	-2,676	10,897
10% superiores da turma do secundário	2,147	4,513	-179	4,481	-4,105	4,406	-5,454	3,970	-5,769	3,878
Classificação na turma do secundário não disponível	-2,284	4,950	-4,704	4,919	-6,299	4,762	-1,080	4,329	-2,521	4,230
Alto SSE	22,371	6,472	21,272	6,382	23,331	6,118	14,854	5,555	13,904	5,417
Baixo SSE	-2,538	4,829	-1,642	4,766	-1,904	4,565	-1,447	4,089	-653	4,010
SSE não disponível	2,236	5,650	1,314	5,574	1,584	5,386	-4,284	4,839	-2,409	4,733
SEL-1			20,583	5,603	23,671	5,545	14,939	5,040	13,386	4,983
SEL-2			16,021	4,394	16,133	4,340	9,877	3,944	9,410	3,899
Ciências sociais					10,744	5,351	5,727	4,831	4,567	4,711
Ciências naturais					37,935	6,913	12,752	6,789	8,987	6,668
Engenharia					17,894	8,896	12,746	8,079	8,131	7,924
Outra área de estudos					3,512	5,804	-1,925	5,223	-1,615	5,100
Área de estudos não disponível					10,452	7,698	13,067	7,199	12,687	7,018
Terço superior da turma					27,478	7,512	21,069	6,860	21,560	6,701
Terço médio da turma					16,006	4,243	10,217	3,937	9,627	3,861
Menos que o bacharelado							-11,689	5,361	-10,762	5,226
Mestrado							-2,514	4,714	3,554	4,738
Diploma de Direito							16,864	5,361	21,667	5,361
Diploma de Medicina							66,960	6,920	71,056	6,867
Diploma de Administração de Empresas							25,811	5,874	24,513	5,756
Doutorado							-3,066	9,324	4,835	9,198
Organizações com fins lucrativos									17,851	3,910
Trabalho autônomo									9,863	6,432
Organizações sem fins lucrativos									-3,660	4,513
Outro setor empregatício									3,843	21,092
Setor empregatício não disponível									1,902	13,712
Número de observações		523		523		523		523		523
R ²		0,057		0,088		0,178		0,356		0,392

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados excluem as pessoas que não trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são como enumeradas na Tabela D.5.4. As categorias de seletividade institucional são como definidas nas notas da Tabela D.5.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.5.6: Modelo de Regressão Logística Preditivo da Probabilidade de o Indivíduo Estar "Muito Satisfeito" no Trabalho; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-0,077	0,088	-
Negros	-0,349	0,076	0,705
Hispanicos	0,119	0,131	1,126
Asiáticos	-0,107	0,099	0,898
Outras raças	0,439	0,260	1,550
Femininos	0,211	0,034	1,235
SAT >1299	-0,118	0,063	0,889
SAT 1200-1299	-0,061	0,060	0,941
SAT 1100-1199	0,001	0,057	1,001
SAT 1000-1099	0,061	0,057	1,063
SAT não disponível	-0,038	0,089	0,963
10% superiores da turma do secundário	-0,034	0,044	0,966
Classificação na turma do secundário não disponível	-0,035	0,044	0,965
Alto SSE	0,090	0,037	1,094
Baixo SSE	-0,177	0,079	0,837
SSE não disponível	0,086	0,043	1,090
SEL-1	-0,187	0,049	0,830
SEL-2	-0,158	0,039	0,854
Ciências sociais	-0,025	0,047	0,975
Ciências naturais	0,006	0,055	1,006
Engenharia	-0,034	0,057	0,967
Outra área de estudos	-0,051	0,048	0,950
Área de estudos não disponível	-0,076	0,071	0,927
Terço superior da turma	-0,068	0,043	0,934
Terço médio da turma	-0,055	0,039	0,946
Menos que o bacharelado	0,051	0,059	1,053
Mestrado	0,060	0,048	1,062
Diploma de Direito	-0,332	0,056	0,718
Diploma de Medicina	-0,035	0,070	0,965
Diploma de Administração de empresas	-0,153	0,051	0,858
Doutorado	0,162	0,071	1,176

Organizações com fins lucrativos	-0,404	0,047	0,668
Trabalho autônomo	0,190	0,059	1,209
Organizações sem fins lucrativos	0,051	0,056	1,053
Outro setor empregatício	0,110	0,186	1,116
Setor empregatício não disponível	-0,278	0,178	0,758
Renda do cônjuge US\$150,000+	0,984	0,057	2,675
Renda do cônjuge US\$75,000-US\$149,999	0,475	0,040	1,608
Renda do cônjuge <US\$30,000	-0,528	0,052	0,590
Renda do cônjuge não disponível	0,859	0,105	2,360
Casados	0,219	0,052	1,245
Divorciados/Separados/Viúvos	0,097	0,076	1,102
Estado civil não disponível	0,495	0,231	1,641
Com filhos	0,175	0,038	1,192
Número de observações	15,326		
Probabilidade de log -2			
Restrito	25,792		
Irrestrito	24,775		
Qui-quadrado	1,016 com 43 d. f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados excluem as pessoas que não trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. As categorias omitidas no modelo são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em Humanidades, Terço Inferior da Turma, Apenas Bacharelado, Setor Governamental, Renda Pessoal US\$30.000-US\$74.999, Solteiros, Sem Filhos. As categorias de seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3) são como definidas nas notas da Tabela D.5.1. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.5.7: Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 5; Coorte de Ingresso de 1976

Variável (dos)	Médias dos modelos de regressão das tabelas:					
	D.5.1 (Todas as mulheres)	D.5.2 (Todos os homens)	D.5.3 (Todas as mulheres)	D.5.4 (Homens negros)	D.5.5 (Mulheres negras)	D.5.6 (T o -
Negros	0,05	0,04	0,07	-	-	0,05
Hispânicos	0,01	0,01	0,01	-	-	0,01
Asiáticos	0,02	0,02	0,02	-	-	0,02
Outras raças	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00
Feminino	-	-	-	-	-	0,40
SAT > 1299	0,18	0,28	0,19	0,05	0,01	0,25
SAT 1200-1299	0,19	0,22	0,19	0,07	0,05	0,21
SAT 1100-1199	0,22	0,21	0,21	0,12	0,16	0,21
SAT 1000-1099	0,19	0,15	0,18	0,23	0,19	0,17
SAT não disponível	0,05	0,04	0,05	0,04	0,02	0,04
10% superiores da turma do secundário	0,38	0,39	0,41	0,26	0,32	0,39
Classificação na turma do secundário não disponível	0,41	0,40	0,39	0,34	0,30	0,40
Alto SSE	0,29	0,29	0,28	0,07	0,10	0,28
Baixo SSE	0,04	0,04	0,05	0,24	0,21	0,04
SSE não disponível	0,23	0,22	0,21	0,22	0,17	0,22
SEL-1	0,17	0,20	0,19	0,24	0,22	0,20
SEL-2	0,35	0,33	0,35	0,33	0,43	0,34
Ciências sociais	0,22	0,20	0,22	0,29	0,34	0,21
Ciências naturais	0,12	0,17	0,13	0,14	0,11	0,15
Engenharia	0,05	0,17	0,05	0,12	0,05	0,12
Outra área de estudos	0,28	0,21	0,26	0,21	0,25	0,23
Área de estudos não disponível	0,07	0,06	0,07	0,10	0,08	0,06
Terço superior da turma	0,35	0,32	0,35	0,05	0,06	0,33
Terço médio da turma	0,36	0,32	0,36	0,18	0,24	0,33
Menos que o bacharelado	0,09	0,10	0,09	0,27	0,14	0,09
Mestrado	0,21	0,12	0,19	0,08	0,16	0,15
Diploma de Direito	0,08	0,12	0,10	0,09	0,13	0,11
Diploma de Medicina	0,04	0,10	0,06	0,10	0,08	0,09
Diploma de Administração de empresas	0,08	0,14	0,10	0,11	0,09	0,13
Doutorado	0,05	0,06	0,06	0,03	0,03	0,09
Organizações com fins lucrativos	-	0,59	0,48	0,53	0,40	0,55
Trabalho autônomo	-	0,16	0,12	0,13	0,07	0,14
Organizações sem fins lucrativos	-	0,11	0,20	0,10	0,19	0,14
Outro setor empregatício	-	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Setor empregatício não disponível	-	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Renda do cônjuge US\$149.999+	0,12	-	-	-	-	-
Renda do cônjuge US\$75.000-US\$149.999	0,17	-	-	-	-	-
Renda do cônjuge <US\$30.000	0,40	-	-	-	-	-
Renda do cônjuge não disponível	0,05	-	-	-	-	-
Renda pessoal alta	-	-	-	-	-	0,12
Renda pessoal média	-	-	-	-	-	0,26
Renda pessoal muito baixa	-	-	-	-	-	0,14
Renda pessoal não disponível	-	-	-	-	-	0,03
Casados	0,79	-	-	-	-	0,79
Divorciados/Separados/Viúvos	0,07	-	-	-	-	0,06
Estado civil não disponível	0,01	-	-	-	-	0,00
Com filhos	0,69	-	-	-	-	0,65

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os modelos de regressão das Tabelas D.5.2 a D.5.6 excluem as pessoas que não trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Os traços representam as variáveis não usadas no modelo de regressão. Ver no Apêndice B as definições do status socioeconômico (SSE) e da seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3).

Tabela D.6.1A: Modelo de Regressão Logística Preditivo de Liderança em Atividades Cívicas Seletas em 1995, Modelo 2; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Jovens/Educação			Culturais/Ex-alunos			Sociais/Comunitários		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-1,262	0,057	-	-3,023	0,092	-	-2,605	0,081	-
Negros	0,060	0,082	1,061	0,355	0,109	1,426	0,603	0,095	1,827
Hispânicos	-0,249	0,164	0,780	-0,173	0,217	0,841	0,212	0,181	1,236
Asiáticos	-0,516	0,140	0,597	-0,258	0,165	0,773	-0,083	0,152	0,920
Outras raças	-0,110	0,274	0,896	0,420	0,322	1,522	0,066	0,350	1,069
Femininos	0,065	0,034	1,067	0,181	0,047	1,198	0,121	0,044	1,129
SAT >1299	-0,532	0,067	0,587	0,079	0,097	1,082	-0,124	0,089	0,884
SAT 1200-1299	-0,271	0,061	0,763	0,130	0,094	1,139	0,038	0,084	1,039
SAT 1100-1199	-0,066	0,057	0,937	0,118	0,090	1,126	0,084	0,079	1,087
SAT 1000-1099	-0,033	0,057	0,967	0,153	0,092	1,165	0,150	0,080	1,162
SAT não disponível	-0,105	0,092	0,901	0,115	0,141	1,121	-0,102	0,133	0,903
10% superiores da turma do secundário	0,037	0,046	1,038	-0,004	0,006	0,996	0,036	0,061	1,036
Classificação na turma do secundário não disponível	-0,029	0,047	0,971	-0,124	0,069	0,883	-0,084	0,063	0,919
Alto SSE	0,098	0,040	1,103	0,264	0,056	1,302	0,299	0,052	1,348
Baixo SSE	-0,213	0,094	0,808	-0,151	0,141	0,860	0,000	0,118	1,000
SSE não disponível	0,048	0,047	1,050	0,199	0,066	1,220	0,182	0,062	1,200
SEL-1	-0,380	0,056	0,684	0,633	0,071	1,883	0,206	0,068	1,228
SEL-2	-0,239	0,040	0,788	0,470	0,058	1,601	0,153	0,053	1,165
Número de observações	20,647			20,647			20,647		
Probabilidade de log -2									
Restrito	23,614			14,198			15,628		
Irrestrito	23,268			13,990			15,510		
Qui-quadrado	345 com 17 d. f.			208 com 17 d. f.			118 com 17 d. f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3. "SEL-1", "SEL-2" e "SEL-3" indicam as instituições cujos matriculandos tiveram escores médios globais no SAT de 1.250 ou mais, 1.125-1.249 e abaixo de 1.125, respectivamente.

Tabela D.6.1B: Modelo de Regressão Logística Preditivo de Liderança em Atividades Cívicas Seletas em 1995, Modelo 5; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Jovens/Educação			Culturais/Ex-alunos			Sociais/Comunitários		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-1,317	0,295	-	-2,724	0,351	-	-2,483	0,343	-
Negros	0,294	0,088	1,342	0,474	0,113	1,606	0,656	0,099	1,927
Hispânicos	-0,229	0,169	0,795	-0,124	0,219	0,884	0,175	0,183	1,191
Asiáticos	-0,404	0,144	0,668	-0,120	0,167	0,887	0,005	0,154	1,005
Outras raças	0,031	0,285	1,032	0,410	0,326	1,506	0,041	0,353	1,042
Femininos	-0,247	0,042	0,781	0,006	0,053	1,006	-0,043	0,051	0,958
SAT >1299	-0,329	0,072	0,720	0,098	0,102	1,103	-0,080	0,093	0,924
SAT 1200-1299	-0,149	0,065	0,861	0,125	0,096	1,133	0,069	0,086	1,072
SAT 1100-1199	0,014	0,059	1,014	0,116	0,092	1,123	0,104	0,081	1,109
SAT 1000-1099	-0,016	0,059	0,984	0,154	0,093	1,166	0,166	0,081	1,180
SAT não disponível	-0,043	0,096	0,958	0,129	0,143	1,138	-0,049	0,135	0,952
10% superiores da turma do secundário	0,082	0,048	1,085	0,053	0,068	1,054	0,051	0,062	1,052
Classificação na turma do secundário não disponível	-0,011	0,049	0,989	-0,124	0,070	0,884	-0,075	0,064	0,928
Alto SSE	0,043	0,042	1,043	0,167	0,057	1,182	0,204	0,053	1,226
Baixo SSE	-0,156	0,097	0,855	-0,099	0,142	0,906	0,025	0,120	1,025
SSE não disponível	0,002	0,049	1,002	0,132	0,067	1,141	0,114	0,063	1,121
SEL-1	-0,318	0,061	0,728	0,359	0,076	1,432	0,090	0,072	1,095
SEL-2	-0,194	0,044	0,824	0,283	0,061	1,326	0,053	0,056	1,054
Ciências sociais	0,098	0,054	1,102	-0,304	0,063	0,738	0,133	0,063	1,142
Ciências naturais	0,172	0,066	1,188	-0,638	0,088	0,528	-0,184	0,083	0,832
Engenharia	0,066	0,068	1,068	-0,822	0,102	0,439	-0,545	0,103	0,580
Outra área de estudos	0,200	0,052	1,221	-0,630	0,073	0,533	0,016	0,067	1,016
Área de estudos não disponível	0,056	0,081	1,058	-0,355	0,104	0,701	-0,007	0,099	0,993
Terço superior da turma	-0,150	0,049	0,861	0,018	0,066	1,018	0,003	0,063	1,003
Terço médio da turma	-0,091	0,044	0,913	0,017	0,062	1,017	0,024	0,058	1,025
Menos que o bacharelado	-0,123	0,066	0,884	-0,090	0,098	0,914	0,145	0,087	1,156
Mestrado	-0,141	0,053	0,868	0,188	0,071	1,206	0,154	0,067	1,166
Diploma de Direito	-0,117	0,066	0,890	0,261	0,079	1,298	0,585	0,072	1,794
Diploma de Medicina	-0,800	0,093	0,449	-0,643	0,128	0,526	-0,036	0,103	0,965
Diploma de Administração de empresas	-0,059	0,059	0,942	0,321	0,077	1,378	0,023	0,080	1,023
Doutorado	-0,573	0,102	0,564	0,090	0,115	1,094	-0,290	0,125	0,749
Regime de horário integral	-0,947	0,272	0,388	0,165	0,320	1,179	-0,225	0,315	0,799
Regime de meio expediente	-0,449	0,273	0,638	0,447	0,323	1,563	-0,070	0,318	0,932
Organizações com fins lucrativos	-0,178	0,059	0,837	-0,009	0,083x	0,991	-0,191	0,075	0,826
Trabalho autônomo	0,090	0,069	1,095	0,398	0,093	1,489	0,307	0,084	1,360
Organizações sem fins lucrativos	0,014	0,071	1,014	0,288	0,093	1,334	0,283	0,085	1,328
Outro setor empregatício	-0,183	0,237	0,833	0,344	0,274	1,410	0,053	0,267	1,054
Sector empregatício não disponível	-0,296	0,273	0,744	0,458	0,322	1,580	0,108	0,317	1,114
Renda do cônjuge (\$150.000+)	0,152	0,053	1,165	0,503	0,071	1,653	0,341	0,068	1,406
Renda do cônjuge (\$75.000-149.999)	0,021	0,043	1,022	0,071	0,063	1,074	0,094	0,058	1,098

Renda do cônjuge (<US\$30.000)	-0,291	0,098	0,747	0,029	0,107	1,029	-0,079	0,109	0,924
Renda do cônjuge não disponível	0,324	0,129	1,382	0,124	0,158	1,132	0,300	0,150	1,350
Casados	-0,239	0,095	0,787	-0,188	0,083	0,829	-0,099	0,085	0,906
Divorciados/Separados/Viúvos	-0,260	0,115	0,771	0,033	0,114	1,034	-0,030	0,115	0,971
Est. civil não disponível	0,175	0,261	1,191	-1,060	0,427	0,347	0,164	0,263	1,178
Com filhos	1,539	0,067	4,662	-0,190	0,061	0,827	0,083	0,060	1,086
Número de observações	20,647			20,647			20,647		
Probabilidade de log -2									
Restrito	23,614			14,198			15,628		
Irrestrito	21,611			13,597			15,147		
Qui-quadrado	2,003 com 45 d. f.			600 com 45 d. f.			454 com 45 d. f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em Humanidades, Terço Inferior da Turma, Apenas Bacharelado, Não Trabalhando, Setor Governamental, Renda Familiar Baixa (US\$30.000-US\$74.999), Solteiros, Sem Filhos. "SEL-1" indica as instituições com escores médios globais de 1.250 ou mais no SAT; "SEL-2" indica as instituições com escores médios globais de 1.125 a 1.249 no SAT; "SEL-3" indica as instituições com escores médios globais abaixo de 1.125. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

TABELA D.6.2: Participação e Opiniões Políticas, Conforme a Raça e o Gênero; Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e do Grupo de Controle Nacional; Coorte de Ingresso de 1976

matriculandos	Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior									Grupo de Controle Nacional	
	Homens			Mulheres			Total			Matriculandos	N ã o
	Negros	Branco	Total	Negras	Branca	Total	Negros	Branco	Total		
Porcentagem dos que participaram de atividades políticas em 1995	19%	14%	14%	15%	12%	12%	17%	13%	13%	10%	9%
Porcentagem dos que exerceram atividade política de liderança em 1995	5%	4%	4%	2%	2%	2%	4%	3%	3%	2%	1%
Porcentagem dos que participaram em algum momento de atividades políticas	29%	22%	22%	27%	21%	21%	28%	22%	22%	16%	14%
Porcentagem dos que lideraram atividades políticas em algum momento	9%	6%	6%	5%	4%	4%	6%	5%	5%	5%	2%
Porcentagem dos que votaram na eleição presidencial norte-americana de 1992	88%	93%	92%	92%	94%	94%	90%	94%	93%	91%	78%
Auto-avaliação média das opiniões econômicas	3,02	3,51	3,48	2,71	3,07	3,05	2,84	3,29	3,26	3,41	3,22
Auto-avaliação média das opiniões sociais	2,39	2,72	2,71	2,34	2,44	2,44	2,36	2,58	2,57	3,05	3,12

Fontes: Graduação e Experiência Posterior e Estudo do Grupo de Controle Nacional (ver Apêndice A).

Nota: As auto-avaliações das opiniões econômicas e sociais situam-se numa escala de 1 (liberais) a 5 (conservadoras).

Tabela D.6.3: Distribuição da Renda Familiar Acumulada em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (%)

Renda familiar (dólares, 1995)	Homens				Mulheres			
	Negros		Branco		Negras		Branca	
	G&EP	Nacional	G&EP	Nacional	G&EP	Nacional	G&EP	Nacional
US\$10,000	2	7	1	2	1	4	1	2
US\$10,000-US\$19,999	4	11	2	4	3	8	2	5
US\$20,000-US\$29,999	7	18	4	8	7	18	5	11
US\$30,000-US\$49,999	18	41	13	27	28	45	18	32
US\$50,000-US\$74,999	40	70	33	57	53	73	39	60
US\$75,000-US\$99,999	62	86	52	76	70	89	57	78
US\$100,000-US\$149,999	81	96	74	90	86	97	77	92
US\$150,000-US\$199,999	90	98	84	95	93	99	86	96
US\$200,000+	100	100	100	100	100	100	100	100
Renda média	US\$107,770	US\$63,390	US\$125,160	US\$82,502	US\$92,877	US\$63,390	US\$116,718	US\$79,156

Fontes: Graduação e Experiência Posterior e Recenseamento dos EUA, 1990.

Nota: Ver no Apêndice B o cálculo estimativo da renda familiar média. Com respeito aos diplomados em âmbito nacional, a renda familiar de 1990, na faixa etária apropriada, foi convertida em dólares de 1995.

Tabela D.6.4: Renda Familiar Média das Mulheres em 1995, Conforme a Situação Empregatícia, o Estado Civil e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976 (dólares de 1995)

	Casadas		Divorciadas/separadas		Nunca se casaram		Todas	
	Negras	Branca	Negras	Branca	Negras	Branca	Negras	Branca
Trabalho em horário integral	116,058	131,118	64,946	71,084	62,774	68,886	92,400	114,908
Meio expediente	130,071	114,393	-	72,534	-	31,208	99,834	108,264
Inativas	101,591	136,913	-	62,353	-	36,715	88,362	131,154
Total	116,602	128,289	63,496	70,474	59,613	63,454	92,877	116,718

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: "Casadas" inclui as mulheres que viviam maritalmente com um parceiro. Os traços representam células com menos de 20 observações.

Tabela D.6.5: Porcentagem de Matriculandos que Extraem "Muita" ou "Enorme" Satisfação de Aspectos Seletos da Vida, Conforme a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Satisfação com:	Coorte de ingresso de 1976					
	Mulheres		Homens		Todos	
	Negras	Branças	Negros	Branços	Negros	Branços
Amizades	62	66	49	47	57	57
Atividades não ligadas ao trabalho	52	59	60	54	55	57
Condição física e estado de saúde	47	54	57	49	51	52
Vida familiar	70	79	66	75	69	77
Local de residência	45	56	47	51	46	54

Satisfação com:	Coorte de ingresso de 1989					
	Mulheres		Homens		Todos	
	Negras	Branças	Negros	Branços	Negros	Branços
Amizades	67	74	69	69	68	72
Atividades não ligadas ao trabalho	51	57	60	57	54	57
Condição física e estado de saúde	51	55	63	53	55	54
Vida familiar	64	70	60	58	62	64
Local de residência	36	50	45	47	40	49

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Tabela D.6.6: Porcentagem de Matriculandos Satisfeitos com a Vida, Conforme o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Escore global no SAT	Coorte de ingresso de 1976					
	Porcentagem "muito satisfeita"			Porcentagem "muito satisfeita" ou "razoavelmente satisfeita"		
	Negras	Branças	Todos	Branços	Negros	Todos
<1000	28	45	42	83	90	89
1000-1099	29	46	45	83	90	90
1100-1199	30	45	44	83	89	89
1200-1299	30	44	44	82	89	89
>1299	25	41	42	81	88	88
Todos	28	44	43	83	89	89

Escore global no SAT	Coorte de ingresso de 1989					
	Porcentagem "muito satisfeita"			Porcentagem "muito satisfeita" ou "razoavelmente satisfeita"		
	Negras	Branças	Todos	Branços	Negros	Todos
<1000	22	39	35	76	89	86
1000-1099	29	34	33	81	87	86
1100-1199	31	41	40	80	86	85
1200-1299	29	41	39	79	88	87
>1299	40	41	40	82	87	86
Todos	28	40	38	79	87	86

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Tabela D.6.7: Porcentagem de Matriculandos "Muito Satisfeitos" com a Vida, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Classificação na turma	Porcentagem "muito satisfeita" com a vida					
	Coorte de ingresso de 1976			Coorte de ingresso de 1989		
	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos
Terço superior da turma	33	46	46	33	44	43
Terço médio da turma	33	45	44	34	39	38
Terço inferior da turma	27	41	39	26	35	33
Todos	28	44	43	28	40	38

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Tabela D.6.8: Modelos de Regressão Logística Preditivos da Probabilidade de o Indivíduo Estar “Muito Satisfeito” com a Vida; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Variável	Coorte de ingresso de 1976						Coorte de ingresso de 1989					
	Todos os matriculandos			Somente os negros			Todos os matriculandos			Somente os negros		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-1,724	0,2222	-	0,145	1,255	-	-0,817	0,070	-	-1,101	0,250	-
Feminino	0,150	0,031	1,162	-0,221	0,153	0,802	0,047	0,031	1,048	-0,364	0,144	0,695
Negros	-0,425	0,076	0,654				-0,414	0,073	0,661			
Hispânicos	-0,007	0,120	0,993				-0,065	0,088	0,937			
Asiáticos	-0,092	0,091	0,913				-0,560	0,055	0,571			
Outras raças	-0,039	0,220	0,962				-0,055	0,183	0,946			
SAT >1299	-0,158	0,056	0,853	-0,017	0,446	0,983	-0,124	0,066	0,884	0,479	0,313	1,614
SAT 1200-1299	-0,077	0,052	0,926	0,102	0,304	1,108	-0,077	0,062	0,926	-0,045	0,250	0,956
SAT 1100-1199	-0,043	0,049	0,958	0,124	0,229	1,132	0,010	0,059	1,010	0,076	0,216	1,079
SAT 1000-1099	-0,012	0,050	0,989	-0,014	0,197	0,986	-0,238	0,063	0,789	0,148	0,208	1,159
SAT não disponível	-0,114	0,078	0,892	0,339	0,413	1,404	0,296	0,168	1,344	0,029	0,630	1,029
10% superiores da turma do secundário	0,088	0,038	1,092	0,149	0,182	1,160	-0,054	0,037	0,947	-0,098	0,159	0,907
Classificação na turma do secundário não disponível	0,044	0,039	1,044	0,112	0,193	1,118	-0,250	0,051	0,779	0,095	0,225	1,100
Alto SSE	0,114	0,033	1,120	0,347	0,244	1,415	0,283	0,033	1,326	-0,175	0,206	0,839
Baixo SSE	-0,084	0,075	0,920	-0,209	0,192	0,811	-0,023	0,107	0,977	0,112	0,235	1,118
SSE não disponível	0,089	0,038	1,093	-0,301	0,212	0,740	0,137	0,051	1,146	-0,382	0,252	0,683
SEL-1	-0,060	0,045	0,942	-0,594	0,227	0,552	0,100	0,045	1,105	0,329	0,213	1,390
SEL-2	-0,068	0,034	0,934	-0,514	0,179	0,598	0,081	0,039	1,084	0,647	0,187	1,909
Ciências sociais	-0,014	0,041	0,986	-0,150	0,220	0,861	0,085	0,042	1,089	-0,015	0,193	0,985
Ciências naturais	-0,032	0,049	0,969	-0,463	0,309	0,630	0,287	0,052	1,333	0,032	0,270	1,033
Engenharia	-0,044	0,052	0,957	-0,224	0,322	0,799	0,167	0,056	1,182	-0,258	0,282	0,773
Outra área de estudos	0,054	0,041	1,055	-0,240	0,239	0,786	0,192	0,047	1,212	-0,008	0,233	0,992
Área de estudos não disponível	0,109	0,062	1,15	0,375	0,301	1,455	0,117	0,076	1,124	-0,264	0,343	0,768
Terço superior da turma	0,021	0,038	1,021	-0,318	0,326	0,727	0,272	0,040	1,312	0,301	0,286	1,351
Terço médio da turma	0,057	0,035	1,058	0,028	0,183	1,0298	0,146	0,038	1,157	0,349	0,168	1,418
Menos que o bacharelado	-0,040	0,053	0,960	-0,169	0,228	0,845	0,283	0,078	0,753	-0,218	0,245	0,804
Mestrado ou outro grau universitário	0,121	0,041	1,129	0,516	0,230	1,675	0,033	0,039	1,033	-0,183	0,196	0,833
Diploma de Direito	-0,007	0,050	0,993	0,261	0,261	1,298	0,178	0,055	1,195	0,359	0,234	1,432
Diploma de Medicina	0,205	0,062	1,228	0,290	0,312	1,337	0,680	0,059	1,974	0,647	0,280	1,910
Diploma de Administração												
de empresas	0,052	0,046	1,053	0,135	0,256	1,144	0,536	0,056	1,709	0,421	0,268	1,523
Doutorado	0,004	0,066	1,004	0,148	0,448	1,160	0,064	0,060	1,066	-0,292	0,318	0,746
Regime de horário integral	0,150	0,205	1,162	-1,205	1,210	0,300						
Regime de meio expediente	0,230	0,207	1,259	-0,979	1,223	0,376						
Organizações com fins lucrativos	-0,218	0,044	0,804	-0,161	0,191	0,851						
Trabalho autônomo	-0,030	0,054	0,971	-0,260	0,281	0,771						
Organizações sem fins lucrativos	0,077	0,052	1,080	0,371	0,233	1,499						
Outro setor empregatício	-0,419	0,166	0,657	-0,279	0,906	0,757						
Setor empregatício não disponível	0,145	0,205	1,156	-0,819	1,184	0,441						
Renda do cônjuge (\$150.000+)	0,779	0,042	2,179	1,487	0,243	4,423						
Renda do cônjuge (\$75.000-149.999)	0,379	0,034	1,460	0,669	0,178	1,952						
Renda do cônjuge (<US\$30.000)	-0,318	0,075	0,728	-0,342	0,327	0,710						

Renda do cônjuge não disponível	0,998	0,099	2,713	1,055	0,581	2,873		
Casados	0,848	0,056	2,335	0,450	0,237	1,568		
Divorciados/ Separados/Viúvos	0,062	0,079	1,064	0,317	0,292	1,373		
Estado civil não disponível	0,492	0,194	1,636	0,115	0,740	1,121		
Com filhos	0,303	0,036	1,354	0,140	0,186	1,150		
Número de observações	20,559			1,094		9,531		1,135
Probabilidade de log -2								
Restrito	34,341			1,355		28,351		1,360
Irrestrito	32,128			1,234		27,601		1,304
Qui-quadrado	2,313 com 45 d. f.		121 com 41 d. f.			750 com 30 d. f.		57 com 26 d. f.

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas no modelo são como enumeradas nas notas da Tabela D.6.1. Em relação a 1976, "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.250 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.125 e 1.249; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.125. Quanto a 1989, "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.300 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.150 e 1.299; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.150. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.6.9: Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 6; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Variável	Médias dos modelos de regressão das Tabelas D.6.1A, D.6.1B e D.6.8			
	Coorte de ingresso de 1976		Coorte de ingresso de 1989	
	Todos	Negros	Todos	Negros
Feminino	0,50	0,59	0,52	0,62
Negros	0,05	-	0,05	-
Hispânicos	0,01	-	0,03	-
Asiáticos	0,02	-	0,09	-
Outras raças	0,00	-	0,01	-
SAT >1299	0,23	0,03	0,33	0,07
SAT 1200-1299	0,21	0,07	0,22	0,15
SAT 1100-1199	0,21	0,14	0,21	0,21
SAT 1000-1099	0,17	0,20	0,14	0,19
SAT não disponível	0,04	0,03	0,01	0,01
10% superiores da turma do secundário	0,39	0,28	0,56	0,40
Classificação na turma do secundário não disponível	0,40	0,33	0,19	0,17
Alto SSE	0,29	0,09	0,33	0,14
Baixo SSE	0,04	0,21	0,02	0,10
SSE não disponível	0,23	0,20	0,15	0,13
SEL-1	0,19	0,22	0,24	0,30
SEL-2	0,35	0,40	0,26	0,25
Ciências sociais	0,21	0,31	0,26	0,35
Ciências naturais	0,14	0,12	0,14	0,11
Engenharia	0,11	0,08	0,11	0,09
Outra área de estudos	0,24	0,23	0,21	0,20
Área de estudos não disponível	0,07	0,10	0,05	0,07
Terço superior da turma	0,34	0,06	0,34	0,07
Terço médio da turma	0,34	0,21	0,34	0,23
Menos que o bacharelado	0,09	0,20	0,05	0,13
Mestrado e outro grau universitário	0,16	0,13	0,22	0,20
Diploma de Direito	0,10	0,11	0,09	0,10
Diploma de Medicina	0,07	0,08	0,08	0,07
Diploma de Administração de empresas	0,11	0,10	0,08	0,07
Doutorado	0,06	0,03	0,07	0,06
Regime de horário integral	0,75	0,87	-	-

Regime de meio expediente	0,13	0,08	-	-
Organizações com fins lucrativos	0,47	0,44	-	-
Trabalho autônomo	0,14	0,10	-	-
Organizações sem fins lucrativos	0,14	0,15	-	-
Outro setor empregatício	0,01	0,01	-	-
Setor empregatício não disponível	0,12	0,06	-	-
Renda familiar alta (US\$150.000+)	0,22	0,13	-	-
Renda familiar média (US\$75.000-149.999)	0,36	0,33	-	-
Renda familiar muito baixa (<US\$30.000)	0,09	0,11	-	-
Renda familiar não disponível	0,04	0,02	-	-
Casados	0,81	0,61	-	-
Divorciados/Separados/Viúvos	0,06	0,13	-	-
Estado civil não disponível	0,01	0,01	-	-
Com filhos	0,69	0,62	-	-

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os traços representam variáveis não utilizadas no modelo de regressão. Ver no Apêndice B as definições de status socioeconômico (SSE) e seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3).

Tabela D.7.1: Porcentagem de Estudantes Satisfeitos com a Graduação, Conforme o Status de Diplomação, a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

TABELAS ADICIONAIS

	Coorte de ingresso de 1976						Coorte de ingresso de 1989					
	Muito satisfeito(a)	Razoavelmente satisfeito(a)	Muito ou razoavelmente satisfeito(a)	Meio insatisfeito(a)	Muito insatisfeito(a)	Meio ou muito insatisfeito(a)	Muito satisfeito(a)	Razoavelmente satisfeito(a)	Muito ou razoavelmente satisfeito(a)	Meio insatisfeito(a)	Muito insatisfeito(a)	Meio ou muito insatisfeito(a)
Todos os matriculandos												
Negros												
Feminino	58	31	89	4	1	6	59	33	91	4	1	5
Masculino	59	27	86	5	2	7	62	31	93	3	1	4
Todos	58	30	88	5	2	7	60	32	92	4	1	5
Branco												
Feminino	62	29	90	4	1	5	67	26	93	4	1	5
Masculino	62	28	89	4	2	6	64	28	91	4	1	5
Todos	62	28	90	4	1	6	65	27	92	4	1	5
Todas as raças												
Feminino	62	29	90	5	1	6	66	27	93	4	1	5
Masculino	62	27	89	4	2	6	64	28	91	4	1	5
Todos	62	28	90	4	1	6	65	27	92	4	1	5
Diplomados na primeira escola												
Negros	65	28	93	3	1	4	66	29	95	2	0	3
Branco	67	26	93	3	1	4	69	26	95	3	1	3

Todos	67	26	93	3	1	4	68	26	95	2	1	3
Diplomados transferidos												
Negros	43	33	77	8	4	12	30	46	76	11	8	19
Branços	39	35	74	11	4	15	33	39	72	13	7	20
Todos	40	35	75	11	4	15	33	39	72	13	7	19
Não diplomados												
Negros	36	37	73	10	5	15	33	47	80	10	3	13
Branços	31	39	70	12	5	17	30	29	60	20	8	28
Todos	32	38	71	11	5	16	32	32	64	18	7	24

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os dados relativos à coorte de ingresso de 1976 excluem cinco instituições pesquisadas na 1ª Leva (ver Apêndice A). Os "Diplomados na primeira escola", "Diplomados transferidos" e "Não diplomados" são definidos no Apêndice B.

Tabela D.7.2: Modelos de Regressão Logística Preditivos da Probabilidade de os Diplomados Estarem "Muito Satisfeitos" com a Graduação; Coorte de Ingresso de 1976

Variável	Todos						Somente negros					
	Modelo 3			Modelo 5			Modelo 3			Modelo 5		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-0,661	0,077	-	-0,805	0,091	-	-0,189	0,337	-	-0,410	0,392	-
Feminino	-0,093	0,032	0,911	0,010	0,034	1,010	-0,353	0,165	0,703	-0,290	0,173	0,748
Negros	-0,001	0,081	0,999	-0,051	0,083	0,951						
Hispanicos	0,267	0,149	1,306	0,234	0,151	1,264						
Asiáticos	-0,143	0,099	0,867	-0,194	0,100	0,824						
Outras raças	-0,061	0,277	0,940	-0,081	0,279	0,922						
SAT >1299	-0,129	0,063	0,879	-0,164	0,064	0,849	-0,288	0,494	0,749	-0,368	0,509	0,692
SAT 1200-1299	-0,026	0,059	0,975	-0,062	0,060	0,940	-0,661	0,324	0,516	-0,702	0,335	0,496
SAT 1100-1199	-0,026	0,056	0,975	-0,049	0,057	0,953	0,314	0,249	1,368	0,361	0,260	1,435
SAT 1000-1099	0,149	0,057	1,160	0,130	0,058	1,139	0,089	0,206	1,093	0,063	0,216	1,065
SAT não disponível	0,095	0,094	1,099	0,105	0,095	1,111	0,840	0,604	2,316	1,067	0,621	2,906
10% superiores da turma do secundário	0,085	0,044	1,089	0,082	0,044	1,086	0,017	0,196	1,107	-0,009	0,202	0,991
Classificação na turma do secundário não disponível	0,038	0,044	1,039	0,046	0,045	1,047	-0,041	0,207	0,960	0,055	0,214	1,057
Alto SSE	-0,027	0,037	0,973	-0,104	0,038	0,901	0,311	0,269	1,365	0,090	0,278	1,094
Baixo SSE	-0,036	0,085	0,964	-0,020	0,086	0,980	0,151	0,209	1,163	0,232	0,216	1,261
SSE não disponível	-0,086	0,043	0,917	-0,128	0,044	0,880	0,017	0,227	1,017	-0,083	0,237	0,920

SEL-1	0,558	0,051	1,747	0,472	0,052	1,603	0,756	0,234	2,129	0,630	0,243	1,878
SEL-2	0,333	0,039	1,395	0,265	0,040	1,304	0,457	0,188	1,579	0,291	0,196	1,338
Ciências sociais	0,177	0,046	1,194	0,084	0,047	1,088	-0,374	0,246	0,688	-0,602	0,257	0,548
Ciências naturais	0,271	0,052	1,311	0,158	0,056	1,172	-0,310	0,295	0,733	-0,627	0,331	0,534
Engenharia	0,313	0,058	1,367	0,278	0,060	1,320	-0,770	0,347	0,463	-0,991	0,363	0,371
Outra área de estudos	0,184	0,047	1,201	0,165	0,048	1,179	-0,190	0,271	0,827	-0,289	0,279	0,749
Área de estudos não disponível	0,281	0,148	1,324	0,193	0,151	1,213	-0,456	0,558	0,634	-0,778	0,571	0,460
Terço superior da turma	0,599	0,042	1,819	0,462	0,044	1,587	0,840	0,328	2,317	0,588	0,351	1,800
Terço médio da turma	0,299	0,039	1,348	0,233	0,040	1,263	1,095	0,200	2,989	0,982	0,207	2,607
Instit. de primeira opção	0,459	0,037	1,582	0,481	0,037	1,617	0,365	0,174	1,440	0,336	0,181	1,400
Opção institucional não disponível	-0,227	0,139	0,797	-0,222	0,141	0,801	-0,811	0,685	0,444	-0,821	0,716	0,440
Com mentor	0,786	0,032	2,195	0,809	0,032	2,245	0,600	0,156	1,822	0,524	0,162	1,688
Mestrado				0,075	0,045	1,077				0,361	0,237	1,434
Diploma de Direito				0,521	0,058	1,684				1,011	0,291	2,749
Diploma de Medicina				0,465	0,073	1,592				0,725	0,340	2,065
Diploma de Administração de empresas				0,273	0,051	1,314				0,623	0,258	1,864
Doutorado				0,289	0,074	1,335				0,344	0,447	1,411
Organizações com fins lucrativos				0,061	0,052	1,062				0,031	0,213	1,031
Trabalho autônomo				-0,088	0,061	0,916				0,074	0,296	1,077
Organizações sem fins lucrativos				-0,017	0,061	0,983				-0,130	0,263	0,879
Outro setor empregatício				-0,466	0,187	0,628				-0,129	1,010	0,879
Setor empregatício												

564

O CURSO DO RIO

não disponível			-0,060	0,065	0,942				0,212	0,396	1,236
Renda do cônjuge (\$150.000+)			0,373	0,047	1,452				0,600	0,276	1,822
Renda do cônjuge (\$75.000-149.999)			0,171	0,038	1,186				0,455	0,185	1,576
Renda do cônjuge (<US\$30.000)			-0,465	0,074	0,628				-0,563	0,324	0,569
Renda do cônjuge não disponível			0,512	0,103	1,668				0,734	0,613	2,084
Número de observações	17,252		17,252			840			840		
Probabilidade de log -2											
Restrito	26,470		26,470			1,113			1,113		
Irrestrito	25,146		24,795			1,011			969		
Qui-quadrado	1,324 com 27 d. f.		1,675 com 41 d. f.			102 com 23 d. f.			145 com 37 d. f.		

TABELAS ADICIONAIS

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção. Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em Humanidades, Terço Inferior da Turma, Não a Escola de Primeira Opção, Sem Mentor, Apenas Bacharelado, Setor Governamental e Renda Familiar Baixa (US\$30.000-US\$74.999). "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.250 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.125 e 1.249; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.125. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

565

Tabela D.7.3: Modelos de Regressão Logística Preditivos da Probabilidade de os Diplomados Estarem "Muito Satisfeitos" com a Graduação; Coorte de Ingresso de 1989

Variável	Todos						Somente negros					
	Modelo 3			Modelo 4			Modelo 3			Modelo 4		
	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística	Estimativa paramétrica	Erro padrão	Razão probabilística
Intercepto	-0,818	0,086	-	-0,852	0,087	-	-0,315	0,314	-	-0,331	0,321	-
Feminino	0,052	0,034	1,054	0,089	0,035	1,093	-0,317	0,163	0,728	-0,321	0,165	0,725
Negros	0,009	0,078	1,009	-0,061	0,079	0,941	-	-	-	-	-	-
Hispânicos	0,131	0,102	1,140	0,096	0,103	1,100	-	-	-	-	-	-
Asiáticos	-0,106	0,058	0,900	-0,143	0,058	0,867	-	-	-	-	-	-
Outras raças	0,046	0,212	1,047	0,083	0,213	1,087	-	-	-	-	-	-
SAT >1299	-0,155	0,074	0,857	-0,215	0,075	0,807	0,189	0,402	1,208	0,189	0,405	1,208
SAT 1200-1299	-0,043	0,070	0,958	-0,103	0,070	0,902	0,057	0,277	1,059	-0,028	0,281	0,973
SAT 1100-1199	-0,036	0,067	0,964	-0,086	0,067	0,918	-0,251	0,232	0,778	-0,314	0,235	0,731
SAT 1000-1099	0,040	0,069	1,041	0,016	0,069	1,016	-0,552	0,220	0,576	-0,595	0,221	0,551
SAT não disponível	0,022	0,203	1,022	-0,047	0,205	0,954	-	-	-	-	-	-
10% superiores da turma do secundário	0,196	0,041	1,216	0,186	0,041	1,204	-0,015	0,171	0,985	-0,047	0,172	0,955
Classificação na turma do secundário não disponível	0,169	0,057	1,185	0,167	0,057	1,182	0,156	0,253	1,169	0,153	0,253	1,165
Alto SSE	0,199	0,038	1,220	0,162	0,038	1,176	-0,182	0,221	0,834	-0,244	0,225	0,784
Baixo SSE	-0,461	0,114	0,631	-0,430	0,115	0,650	0,355	0,268	1,426	0,368	0,270	1,445
SSE não disponível	-0,110	0,057	0,896	-0,147	0,057	0,863	0,021	0,272	1,021	-0,063	0,275	0,939
SEL-1	0,620	0,052	1,852	0,606	0,052	1,834	1,163	0,240	3,199	1,147	0,242	3,149
SEL-2	0,266	0,044	1,305	0,262	0,044	1,300	0,567	0,203	1,763	0,595	0,205	1,814
Ciências sociais	0,282	0,047	1,325	0,248	0,047	1,282	-0,218	0,223	0,804	-0,236	0,224	0,790
Ciências naturais	0,105	0,056	1,110	0,008	0,059	1,008	-0,619	0,285	0,539	-0,743	0,306	0,476
Engenharia	0,199	0,061	1,220	0,259	0,062	1,295	-1,366	0,306	0,255	-1,238	0,308	0,277
Outra área de estudos	0,272	0,051	1,313	0,289	0,052	1,335	-0,350	0,247	0,705	-0,285	0,250	0,752
Área de estudos não disponível	-0,193	0,107	0,825	-0,245	0,107	0,783	-0,848	0,454	0,428	-0,832	0,456	0,435
Terço superior da turma	0,695	0,044	2,004	0,639	0,045	1,895	0,841	0,330	2,319	0,801	0,335	2,227
Terço médio da turma	0,407	0,041	1,503	0,377	0,041	1,458	0,707	0,188	2,028	0,659	0,190	1,932
Instituição de primeira opção	0,380	0,037	1,462	0,371	0,037	1,450	0,548	0,165	0,730	0,565	0,166	1,759
Opção institucional não disponível	0,059	0,158	1,060	0,100	0,159	1,105	0,773	0,747	2,167	0,793	0,745	2,211
Com mentor	0,752	0,033	2,122	0,766	0,034	2,151	0,846	0,160	2,331	0,830	0,161	2,293
Mestrado				0,012	0,042	1,012				-0,084	0,189	0,919
Diploma de Direito				0,453	0,065	1,573				0,515	0,276	1,673
Diploma de Medicina				0,602	0,072	1,827				0,554	0,334	1,741
Diploma de Administração de Empresas				0,556	0,067	1,744				0,013	0,285	1,013
Doutorado				0,132	0,069	1,141				0,269	0,341	1,308
Número de observações	8,620			8,620			945			945		
Probabilidade de log -2												
Restrito	23,999			23,999			1,234			1,234		
Irrestrito	22,564			22,392			1,083			1,076		
Qui-quadrado	1,435 com 27 d.f.			1,608 com 32 d.f.			147 com 22 d.f.			154 com 27 d.f.		

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção. Os coeficientes em negrito são significativos no nível de 0,05; os demais não o são. As categorias omitidas nos modelos são Brancos, Masculino, SAT <1.000, 90% Inferiores da Turma do Secundário, SSE Médio, SEL-3, Especialização em Humanidades, Terço Inferior da Turma, Não a Escola de Primeira Opção, Sem Mentor e Apenas Bacharelado. "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.300 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.150 e 1.299; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.150. Ver no Apêndice B a definição do status socioeconômico (SSE).

Tabela D.7.4: Porcentagem de Diplomados "Muito Satisfeitos" com a Graduação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição, o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Porcentagem dos "Muitos Satisfeitos" com a Graduação									
	Escore da coorte de ingresso de 1976 no SAT					Escore da coorte de ingresso de 1989 no SAT				
	<1000	1000-1099	1100-1199	1200-1299	>1299	<1000	1000-1099	1100-1199	1200-1299	>1299
Seletividade institucional										
Negros										
SEL-1	76	69	78	64	-	-	72	75	79	83
SEL-2	65	62	68	54	-	69	63	65	71	-
SEL-3	55	70	77	-	-	56	45	59	68	-
Branços										
SEL-1	75	81	71	72	74	77	76	75	74	77
SEL-2	67	68	68	68	68	72	77	71	72	66
SEL-3	61	65	61	64	63	66	66	64	64	68
Tipo de instituição										
Negros										
Particular	61	64	69	61	65	71	64	67	75	84
Pública	56	69	80	-	-	56	45	59	68	-
Faculdade de artes liberais	78	68	83	-	-	72	80	80	-	-
Branços										
Particular	62	66	66	66	69	68	76	70	72	72
Pública	62	66	62	66	64	66	66	64	64	68
Faculdade de artes liberais	63	69	72	74	77	82	78	75	74	75

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Diplomados" refere-se aos que se formaram na escola de sua primeira opção. Os traços representam células com menos de 20 observações. Em relação a 1976, "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.250 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.125 e 1.249; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.125. Quanto a 1989, "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.300 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.150 e 1.299; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.150.

Tabela D.7.5: Porcentagem de Diplomados "Muito Satisfeitos" com a Graduação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Seletividade institucional	Porcentagem dos "Muitos Satisfeitos" com a Graduação											
	Coorte de ingresso de 1976					Coorte de ingresso de 1989						
	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos
SEL-1	73	73	73	78	76	76	76	76	76	76	76	
SEL-2	65	68	68	68	70	69	69	69	69	69	69	
SEL-3	59	63	63	55	65	64	64	64	64	64	64	
Todos	65	67	67	66	69	68	68	68	68	68	68	
Tipo de instituição												
Universidade particular	64	67	67	72	72	72	72	72	72	72	72	
Universidade pública	60	64	64	64	65	64	64	64	64	64	64	
Faculdade de artes liberais	76	73	73	78	75	75	75	75	75	75	75	
Todos	65	67	67	66	69	68	68	68	68	68	68	

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção. Ver definições da seletividade institucional nas notas da Tabela D.7.4.

Tabela D.7.6: Porcentagem dos Diplomados que Tiveram Mentores, Conforme a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de ingresso de 1976			
	Quem foi o mentor?			
	Tiveram mentor	Membro do corpo docente	Decano	Ex-aluno(a)
Negros				
Feminino	55	69	40	9
Masculino	56	61	38	14
Todos	55	66	39	11
Branços				
Feminino	48	85	15	6
Masculino	46	82	15	6
Todos	47	84	15	6
Todas as raças				
Feminino	48	84	17	6
Masculino	46	81	16	6
Todos	47	82	16	6

	Coorte de ingresso de 1989			
	Quem foi o mentor?			
	Tiveram mentor	Membro do corpo docente	Decano	Ex-aluno(a)
Negros				
Feminino	67	69	40	9
Masculino	74	70	36	12
Todos	70	70	39	10
Branços				
Feminino	60	83	15	7
Masculino	57	80	16	8
Todos	59	81	16	7
Todas as raças				
Feminino	61	81	19	7
Masculino	58	80	18	8
Todos	59	80	18	8

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção. Os respondentes tiveram a possibilidade de identificar mais de um mentor.

Tabela D.7.7: Porcentagem de Diplomados com "Muita Probabilidade" e "Sem Probabilidade" de Escolher Novamente a Mesma Instituição, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Porcentagem com "Muita probabilidade" de escolher a mesma instituição					
	Coorte de ingresso de 1976			Coorte de ingresso de 1989		
	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos
Seletividade institucional						
SEL-1	68	71	72	80	81	81
SEL-2	53	58	58	67	63	63
SEL-3	54	66	65	68	76	75
Todos	57	64	64	72	74	74
Tipo de instituição						
Universidade particular	57	63	63	74	72	73
Universidade pública	57	68	68	68	76	75
Faculdade de artes liberais	57	58	59	74	71	71
Todos	57	64	64	72	74	74

	Porcentagem "sem probabilidade" de escolher a mesma instituição					
	Coorte de ingresso de 1976			Coorte de ingresso de 1989		
	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos
Seletividade institucional						
SEL-1	10	8	8	3	4	4
SEL-2	15	12	12	9	9	9
SEL-3	15	9	9	8	5	6
Todos	14	10	10	7	6	6
Tipo de instituição						
Universidade particular	13	10	11	5	6	6
Universidade pública	14	8	8	8	5	6
Faculdade de artes liberais	15	12	13	10	8	8
Todos	14	10	10	7	6	6

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção. Ver definição da seletividade institucional nas notas da Tabela D.7.4.

Tabela D.7.8: Porcentagem de Diplomados com "Muita Probabilidade" e "Sem Probabilidade" de Voltar a Escolher o Mesmo Campo de Estudos, Conforme a Área de Especialização e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Porcentagem com "muita probabilidade" de escolher o mesmo campo de estudos					
	Coorte de ingresso de 1976			Coorte de ingresso de 1989		
	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos
Ciências sociais	30	33	33	51	46	47
Ciências naturais	48	47	47	43	38	39
Engenharia	45	51	50	45	54	53
Humanidades	38	44	43	54	55	54
Todos	36	41	41	46	46	46
	Porcentagem "sem probabilidade" de escolher o mesmo campo de estudos					
	Coorte de ingresso de 1976			Coorte de ingresso de 1989		
	Negros	Branços	Todos	Negros	Branços	Todos
Ciências sociais	36	26	27	13	13	14
Ciências naturais	24	16	17	22	20	20
Engenharia	17	17	17	28	15	14
Humanidades	28	18	18	18	11	11
Todos	29	21	22	19	16	16

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção.

Tabela D.7.9: Porcentagem de Diplomados que Gostariam de Ter Dedicado Mais Tempo aos Estudos, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de ingresso de 1976	Coorte de ingresso de 1989
Terço superior da turma		
Negros	-	25
Branços	17	16
Todos	17	17
Terço médio da turma		
Negros	43	53
Branços	46	49
Todos	46	50
Terço inferior da turma		
Negros	67	75
Branços	68	69
Todos	68	70

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Nota: "Diplomados" refere-se aos alunos que se formaram na escola de sua primeira opção. Os traços representam células com menos de 20 observações.

Tabela D.7.10: Auto-avaliações Médias das Aptidões; Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Terceiranistas do Secundário a Caminho do Curso Superior, em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976

Aptidões	Matriculandos do G&EP			Terceiranistas em âmbito nacional	Diferença
	Negros	Branços	Todos		
Matemáticas	3,19	3,73	3,71	2,85	0,86
Científicas	3,02	3,48	3,46	2,76	0,70
Expressão escrita	3,43	3,58	3,57	3,00	0,57
Redação literária	3,13	3,30	3,29	2,76	0,53
Organização	3,33	3,57	3,56	3,05	0,51
Expressão oral	3,39	3,45	3,44	2,95	0,49
Liderança	3,63	3,60	3,60	3,16	0,44
Arte dramática	2,30	2,58	2,57	2,37	0,20
Mecânicas	2,61	2,63	2,63	2,48	0,15
Bom convívio com os outros	4,05	3,83	3,84	3,69	0,15
Artísticas	2,19	2,42	2,41	2,38	0,03

Fontes: Diretoria de Exames de Admissão Universitários e Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: As auto-avaliações têm uma escala de 1 (abaixo da média) a 5 (1% superior). A coluna "Diferença" corresponde à diferença entre os matriculandos do G&EP e os terceiranistas do secundário a caminho da faculdade, em âmbito nacional.

Tabela D.7.11: Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 7; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.

Variável	Médias dos modelos de regressão das Tabelas D.7.2 e D.7.3			
	Coorte de ingresso de 1976		Coorte de ingresso de 1989	
	Todos	Negros	Todos	Negros
Negros	0,04	-	0,05	-
Hispânicos	0,01	-	0,03	-
Asiáticos	0,02	-	0,09	-
Outras raças	0,00	-	0,01	-
Femininos	0,50	0,62	0,52	0,64
SAT >1299	0,25	0,03	0,34	0,07
SAT 1200-1299	0,21	0,07	0,22	0,16
SAT 1100-1199	0,21	0,15	0,20	0,22
SAT 1000-1099	0,16	0,21	0,14	0,19
SAT não disponível	0,04	0,03	0,01	0,01
10% superiores da turma do secundário	0,40	0,30	0,57	0,42
Classificação na turma do secundário não disponível	0,40	0,35	0,19	0,17
Alto SSE	0,30	0,11	0,35	0,15
Baixo SSE	0,04	0,19	0,02	0,10
SSE não disponível	0,23	0,21	0,15	0,13
SEL-1	0,21	0,25	0,25	0,32
SEL-2	0,35	0,41	0,26	0,26
Ciências sociais	0,24	0,36	0,27	0,37
Ciências naturais	0,16	0,14	0,14	0,11
Engenharia	0,12	0,08	0,11	0,09
Outra área de estudos	0,26	0,24	0,22	0,21
Área de estudos não disponível	0,01	0,02	0,02	0,03
Terço superior da turma	0,37	0,07	0,36	0,07
Terço médio da turma	0,36	0,27	0,36	0,26
Instituição de primeira opção	0,77	0,74	0,73	0,72
Opção institucional não disponível	0,01	0,01	0,01	0,01
Com mentor	0,47	0,55	0,59	0,70
Mestrado	0,18	0,16	0,23	0,24
Diploma de Direito	0,11	0,14	0,09	0,12
Diploma de Medicina	0,08	0,11	0,09	0,08

Diploma de Administração de empresas	0,13	0,13	0,08	0,08
Doutorado	0,06	0,04	0,08	0,07
Organizações com fins lucrativos	0,47	0,42	-	-
Trabalho autônomo	0,14	0,12	-	-
Organizações sem fins lucrativos	0,14	0,15	-	-
Outro setor empregatício	0,01	0,01	-	-
Setor empregatício não disponível	0,12	0,05	-	-
Renda familiar alta (US\$150.000+)	0,24	0,16	-	-
Renda familiar média (US\$75.000-149.999)	0,37	0,36	-	-
Renda familiar muito baixa (<US\$30.000)	0,08	0,09	-	-
Renda familiar não disponível	0,04	0,02	-	-

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os traços representam variáveis não utilizadas no modelo de regressão. Ver no Apêndice B as definições do status socioeconômico (SSE) e da seletividade institucional (SEL-1, SEL-2 e SEL-3).

Tabela D.8.1: Opiniões dos Matriculandos Brancos Sobre a Diversidade Racial, Conforme o Tamanho da População Negra na Coorte de Ingresso; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

Porcentagem de negros na coorte de ingresso	Porcentagem de respondentes que:			
	Disseram que a graduação contribuiu "muito" para o bom convívio com pessoas de raças diferentes	Disseram que conviver bem com pessoas de raças diferentes era "muito importante"	Disseram que suas escolas deveriam enfatizar "muito" a diversidade racial	Conheceram bem dois ou mais negros na graduação
Coorte de ingresso de 1976				
1,0 a 3,9%	42	13	32	-
4,0 a 6,9%	42	19	37	-
7,0 a 9,9%	42	21	39	-
Coorte de ingresso de 1989				
2,0 a 4,9%	54	26	42	49
5,0 a 12,9%	55	39	53	60

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: As escolas foram agrupadas em duas categorias na coorte de ingresso de 1989, porque apenas 17 instituições foram pesquisadas. O levantamento da coorte de ingresso de 1976 não incluiu a pergunta sobre "conhecer bem dois ou mais negros".

Tabela D.8.2: Grau de Interação dos Matriculandos Brancos na Graduação, Conforme as Auto-avaliações Pré-universitárias de Traços de Personalidade; Coorte de Ingresso de 1989

Auto-avaliação pré-universitária	Porcentagem de matriculandos brancos que:		
	Não conheceram nenhum negro	Conheceram alguns negros	Conheceram bem dois ou mais negros
Popularidade			
Abaixo da média	24	37	39
Na média	8	38	54
Acima da média	9	34	57
10% superiores	6	28	65
Autoconfiança (social)			
Abaixo da média	14	42	45
Na média	9	38	53
Acima da média	9	33	58
10% superiores	6	30	64
Liderança			
Abaixo da média	13	42	45
Na média	12	38	50
Acima da média	8	35	57
10% superiores	6	32	62

Fontes: Instituto de Pesquisas do Ensino Superior e Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os respondentes avaliaram seus traços de personalidade numa escala de 1 a 5, na qual 1 = "10% inferiores", 2 = "abaixo da média", 3 = "na média", 4 = "acima da média" e 5 = "10% superiores". Nesta tabela, "abaixo da média" combina as respostas de "1" e "2", em virtude do pequeno número de respostas nessas categorias.

Tabela D.8.3: Auto-avaliações Pré-universitárias Médias dos Matriculandos Brancos Sobre Traços de Personalidade, Conforme a Seletividade Institucional; Coorte de Ingresso de 1989

	Auto-avaliação pré-universitária média		
	Popularidade	Autoconfiança (social)	Liderança
SEL-1	3,5	3,5	3,9
SEL-2	3,6	3,6	3,9
SEL-3	3,5	3,4	3,7
Todos	3,5	3,5	3,8

Fontes: Instituto de Pesquisas do Ensino Superior e Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os respondentes avaliaram seus traços de personalidade numa escala de 1 a 5, na qual 1 = "10% inferiores", 2 = "abaixo da média", 3 = "na média", 4 = "acima da média" e 5 = "10% superiores". "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.300 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.150 e 1.299; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.150.

Tabela D.8.4: Opiniões Sobre as Prioridades Institucionais, Conforme a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de ingresso de 1976 (avaliação média)				Coorte de ingresso de 1989 (avaliação média)			
	Visão da ênfase atual		Ênfase desejada		Visão da ênfase atual		Ênfase desejada	
	Negros	Branços	Negros	Branços	Negros	Branços	Negros	Branços
Pesquisas do corpo docente	4,5	4,3	4,0	3,8	4,5	4,4	4,1	3,9
Liberdade intelectual	4,1	4,2	4,6	4,5	4,1	4,1	4,7	4,6
Formação em humanidades	4,2	4,1	4,4	4,3	4,2	4,1	4,5	4,3
Ensino a alunos da graduação	4,0	4,0	4,8	4,8	3,9	3,8	4,9	4,9
Qualidade da vida residencial	3,6	3,7	4,3	4,1	3,9	3,8	4,5	4,3
Atividades extracurriculares	3,5	3,4	3,8	3,7	3,7	3,7	4,0	3,9
Interesses dos ex-alunos	3,8	3,7	3,7	3,3	4,0	3,9	3,9	3,6
Esportes interuniversitários	3,8	3,7	3,3	3,1	4,0	3,9	3,5	3,4
Diversidade racial	3,0	3,7	4,7	4,0	3,4	3,8	4,8	4,2

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os respondentes foram solicitados a avaliar a ênfase que acreditavam ser dada atualmente a cada prioridade por suas escolas de graduação, bem como a dizer quanta ênfase lhes parecia que elas *deveriam* dar a cada prioridade. As respostas às duas perguntas foram escolhidas numa escala de 1 ("muito pouca/nenhuma") a 5 ("muita").

Tabela D.8.5: Opiniões Sobre a Ênfase da Instituição na Diversidade Racial, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989

	Coorte de ingresso de 1976 (avaliação média)				Coorte de ingresso de 1989 (avaliação média)			
	Visão da ênfase atual		Ênfase desejada		Visão da ênfase atual		Ênfase desejada	
	Negros	Branços	Negros	Branços	Negros	Branços	Negros	Branços
SEL-1	3,3	4,0	4,8	4,0	3,6	4,1	4,8	4,3
SEL-2	2,9	3,8	4,7	4,0	3,5	3,8	4,8	4,3
SEL-3	2,8	3,6	4,7	3,9	3,3	3,7	4,8	4,2
Universidade particular	2,9	3,8	4,7	3,9	3,4	3,8	4,8	4,2
Universidade pública	2,8	3,6	4,8	3,9	3,3	3,7	4,8	4,2
Faculdade de artes liberais	3,4	4,0	4,8	4,3	3,9	4,2	4,8	4,6

Fonte: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior.

Notas: Os respondentes foram solicitados a avaliar a ênfase que acreditavam ser dada atualmente à diversidade racial por suas escolas de graduação, bem como a dizer quanta ênfase lhes parecia que elas *deveriam* dar a essa prioridade. As respostas às duas perguntas foram escolhidas numa escala de 1 ("muito pouca/nenhuma") a 5 ("muita"). Em relação a 1976, "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.250 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.125 e 1.249; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.125. Quanto a 1989, "SEL-1" indica instituições com escore médio global no SAT de 1.300 ou mais; "SEL-2" indica instituições com escore médio global no SAT entre 1.150 e 1.299; "SEL-3" indica instituições com escore médio global no SAT abaixo de 1.150.

Tabela D.C.1A: Distribuição das Ocupações em 1995, Conforme a Raça e o Gênero. Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (%)

	Atividades		Ensino	Ensino		Funções		Serviços	
	Clero	de escritório	Computação	primário	pós-secundário	Engenharia	executivas /gerenciais	financeiros	Medicina
Mulheres negras									
G&EP	2,4	4,0	3,8	7,5	4,7	1,8	21,7	3,6	8,4
Âmbito nacional	7,9	16,3	1,6	14,2	1,1	7,0	19,0	6,9	1,3
Mulheres brancas									
G&EP	1,5	4,0	4,3	7,9	6,0	3,5	20,1	5,3	6,6
Âmbito nacional	3,6	11,2	2,0	12,1	1,6	1,4	18,1	7,4	2,2
Homens negros									
G&EP	1,4	1,4	5,8	3,4	5,4	3,0	16,5	8,8	14,6
Âmbito nacional	4,5	10,1	10,2	5,5	1,3	5,0	17,4	8,9	3,3
Homens brancos									
G&EP	0,9	0,6	5,8	2,1	4,3	10,0	21,7	7,9	10,9
Âmbito nacional	2,5	4,6	2,1	3,3	1,3	7,1	21,5	9,3	4,7

	Outras áreas de saúde	Direito	Consultoria de administração	Comercialização e vendas	Forças armadas	Matemática/ Ciências	Ciências Sociais	Escritores, artistas, atores	Serviços e trabalho artesanal
Mulheres negras									
G&EP	5,3	12,2	2,0	5,1	0,4	2,2	4,4	4,0	4,5
Âmbito nacional	9,6	2,3	1,3	4,1	1,0	9,0	1,6	2,0	9,1
Mulheres brancas									
G&EP	7,5	9,0	1,4	6,4	0,2	3,2	3,3	6,4	2,7
Âmbito nacional	12,7	2,8	1,2	6,6	0,1	1,2	2,7	4,5	8,5
Homens negros									
G&EP	1,6	10,8	3,4	6,5	2,0	0,7	2,4	6,8	5,8
Âmbito nacional	2,2	2,4	0,7	7,2	1,2	1,4	1,5	2,6	23,8
Homens brancos									
G&EP	1,4	11,8	1,4	6,4	1,4	3,6	1,4	3,7	3,6
Âmbito nacional	2,5	4,7	9,0	11,8	0,7	2,0	1,4	3,0	16,5

Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e recenseamento dos Estados Unidos, 1990.

Nota: Para definições das ocupações, ver a "Lista de campos de ocupação" no fim do Documento A.1, no Apêndice A.

Tabela D.C.1B: Renda média Auferida em 1995, Conforme a Profissão, a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (dólares de 1995)

	Atividades		Ensino	Ensino		Funções	Funções	Funções	
	Clero	de escritório	Computação	primário	pós-secundário	Engenharia	/gerenciais	executivas	Serviços
								financeiros	Medicina
Mulheres negras									
G&EP	33,636	40,694	51,912	39,038	58,810	-	60,607	74,844	137,697
Âmbito nacional	31,568	31,130	46,909	33,189	52,540	53,396	39,441	39,066	76,477
Mulheres brancas									
G&EP	35,369	35,448	64,805	34,651	45,709	63,281	76,871	100,985	111,120
Âmbito nacional	31,044	30,777	48,800	32,853	39,585	51,151	49,175	48,061	84,125
Homens negros									
G&EP	-	-	71,637	40,750	61,250	-	79,946	123,942	155,074
Âmbito nacional	33,959	38,270	55,703	36,457	41,479	56,917	49,247	51,162	116,365
Homens brancos									
G&EP	38,728	50,003	75,507	42,813	57,742	73,483	108,053	149,037	169,583
Âmbito nacional	32,965	45,274	57,926	39,381	50,011	59,880	68,875	69,941	123,260

	Outras		Consultoria	Comercia-				Escritores,	Serviços e
	áreas de	Direito	de adminis-	lização	Forças	Matemática/	Ciências	artistas,	trabalho
	saúde		tração	e vendas	armadas	Ciências	Sociais	atores	artesanal
Mulheres negras									
G&EP	47,188	74,070	-	71,596	-	51,880	54,500	56,528	48,043
Âmbito nacional	41,511	65,338	34,122	37,961	44,827	44,982	35,943	36,917	35,273
Mulheres brancas									
G&EP	47,999	93,692	100,556	71,596	62,736	50,881	47,294	48,804	40,604
Âmbito nacional	40,653	73,807	48,889	45,685	43,782	44,208	43,380	42,824	34,090
Homens negros									
G&EP	-	77,891	58,292	56,806	-	-	-	83,625	51,243
Âmbito nacional	44,629	62,998	64,939	45,993	36,997	45,795	46,652	45,800	39,028
Homens brancos									
G&EP	65,696	119,072	121,777	95,852	56,368	65,726	58,071	65,798	64,762
Âmbito nacional	55,502	98,269	70,306	65,608	47,427	51,971	58,944	50,804	45,441

Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e recenseamento dos Estados Unidos, 1990.

Nota: Os traços representam células com menos de 10 observações. Para definições das ocupações, ver a "Lista de campos de ocupação" no fim do Documento A.1, no Apêndice A. Entre os diplomados do banco de dados Graduação e Experiência Posterior, a renda média foi derivada das faixas de renda informadas por pessoas que trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Quanto aos diplomados em âmbito nacional, a renda média de 1989 entre os que trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral, na faixa de 37 a 39 anos, foi convertida em dólares de 1995. Ver Apêndice B.

Tabela D.C.2: Renda Média Auferida em 1995, Conforme o Tipo de Grau Universitário, a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (dólares de 1995)

	Diplomas de profissões liberais						
	Bacharelado	Mestrado	Doutorado	Direito	Medicina	Administração de empresas	Todos os diplomas de prof. liberais
Mulheres negras							
G&EP	51,259	50,264	51,176	73,597	127,791	79,700	89,850
Âmbito nacional	34,794	39,828	55,795	-	-	-	57,908
Mulheres brancas							
G&EP	56,093	49,321	51,926	91,624	112,845	96,317	98,350
Âmbito nacional	38,552	44,906	52,322	-	-	-	64,760
Homens negros							
G&EP	67,519	60,000	69,583	87,838	153,134	95,797	112,420
Âmbito nacional	41,895	49,867	59,468	-	-	-	77,735
Homens brancos							
G&EP	88,728	66,162	65,523	119,394	168,551	124,129	134,214
Âmbito nacional	55,762	63,733	65,671	-	-	-	101,213

Fontes: Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e reconhecimento dos Estados Unidos, 1990.

Notas: A renda por tipo de profissão liberal não estava disponível nos dados censitários. No caso dos diplomados do universo Graduação e Experiência Posterior, a renda média foi derivada das faixas de renda informadas pelos que trabalharam o ano inteiro em regime de horário integral. Quanto aos diplomados em âmbito nacional, a renda média de 1989 entre os que trabalharam em horário integral durante o ano inteiro, na faixa de 37 a 39 anos, foi convertida em dólares de 1995. Ver Apêndice B.

Referências bibliográficas

- Allport, Gordon W., *The Nature of Prejudice* (1954), reprodução com introdução de Kenneth Clark e prefácio de Thomas Pettigrew, edição do 25º aniversário, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1979.
- Appiah, K. Anthony, "The Multiculturalist Misunderstanding", *New York Review of Books*, 44 (15), 1997, p. 30-36.
- Arrow, Kenneth J., *The Limits of Organization*, Nova York, Norton, 1974.
- Association of American Medical Colleges, *Minority Students in Medical Education: Facts and Figures X*, Washington, Association of American Medical Colleges, 1996.
- Astin, Alexander W., Sarah A. Parrott, William S. Korn e Linda J. Sax, *The American Freshman: Thirty Year Trends*, Los Angeles, Higher Education Research Institute, UCLA, 1997.
- Avery, Christopher, Andrew Fairbanks e Richard Zeckhauser. "An Assessment of Early Admissions Programs at Highly Selective Undergraduate Institutions", Universidade de Harvard, 6 de novembro de 1997, cópia.
- Axtell, James, *The Pleasures of Academe: A Celebration and Defense of Higher Education*, Lincoln, University of Nebraska Press, a ser publicado.
- Barron's, *Profiles of American Colleges*, 12ª ed., Woodbury, N.Y., Barron's Educational Series, 1982.
- Bates, Timothy Mason, *Banking on Black Enterprise. The Potential of Emerging Firms for Revitalizing Urban Economies*, Washington, D.C., Joint Center for Political and Economic Studies, 1993.
- Becker, Gary S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- Behrman, Jere R., Jill Constantine, Lori Kletzer, Michael S. McPherson e Morton Owen Schapiro, "The Impact of College Quality Choices on Wages: Are There Differences Among Demographic Groups?", Discussion Paper nº 38, Williams Project on the Economics of Higher Education, 1996.
- Bernstein, Richard, *The Dictatorship of Virtue: Multiculturalism and*

- the Battle for America's Future*, Nova York, Knopf, 1994.
- Blackwell, James E., *Mainstreaming Outsiders: The Production of Black Professionals*, 2ª ed., Dix Hills, N.Y., General Hall, 1987.
- Bobo, Lawrence, e Susan A. Suh, "Surveying Racial Discrimination: Analyses from a Multiethnic Labor Market", Working Paper nº 75, Russell Sage Foundation, 1995.
- Bok, Derek, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.
- ¾¾¾, *The Cost of Talent: How Executives and Professionals Are Paid and How It Affects America*, Nova York, Free Press, 1993.
- ¾¾¾, *State of the Nation*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1996.
- Brewer, Dominic, Eric Eide e Ronald G. Ehrenberg, *Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross Cohort Evidence on the Effects of College Quality on Earnings*, Santa Monica, Cal., RAND Corporation, 1996.
- Bronner, Ethan, "Colleges Look for Answers to Racial Gaps in Testing", *New York Times*, 8 de novembro de 1997, seção A1.
- Bruni, Frank, "Blacks at Berkeley are Offering no Welcome Mat", *New York Times*, 2 de maio de 1998, seção A1.
- Cain, Glen G., "The Economic Analysis of Labor Market Discrimination: A Survey", in Orley Ashenfelter e Richard Layard (orgs.), *Handbook of Labor Economics*, Nova York, Elsevier Science Publishers, 1986.
- Campbell, Angus, *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*, Nova York, McGraw-Hill, 1981.
- Campbell, Angus, Philip E. Converse e Willard L. Rodgers, *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*, Nova York, Russell Sage Foundation, 1976.
- Card, David e Alan B. Krueger, "Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States", *Journal of Political Economy*, 100(1), 1992a, p. 1-40.
- ¾¾¾, "School Quality and Black-White Relative Earnings: A Direct Assessment", *The Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 1992b, p. 151-200.
- ¾¾¾, "Labor Market Effects of School Quality: Theory and Evidence", in Gary Burtless (org.), *Does Money Matter? The Effect of School Measures on Student Achievement and Adult Success*, Washington, D.C., Brookings Institution, 1996.

- Casper, Gerhard, "Keeping Open an Avenue Whereby the Deserving May Rise through Their Own Efforts", pronunciamento sobre a ação afirmativa na Universidade de Stanford, 4 de outubro de 1995.
- Collins, Randall, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Nova York, Academic Press, 1979.
- College Entrance Examination Board, *National Report on College-Bound Seniors, 1975-76*, Nova York, College Entrance Examination Board, 1976.
- ¾¾¾, *College-Bound Seniors: 1989 Profile of SAT and Achievement Test Takers*, Nova York, College Entrance Examination Board, 1990.
- Consortium on Financing Higher Education, Pesquisa de acompanhamento da Classe de 1982, Cambridge, Mass., 1992.
- Cose, Ellis, *Color-Blind: Seeing Beyond Race in a Race-Obsessed World*, Nova York, HarperCollins, 1997.
- Cross, Theodore e Robert Bruce Slater, "Why the End of Affirmative Action Would Exclude All but a Very Few Blacks from America's Leading Universities and Graduate Schools", *Journal of Blacks in Higher Education* 17 (outono), 1997, p. 8-17.
- Daniel, Kermit, Dan Black e Jeffrey Smith, "College Quality and the Wages of Young Men", Relatório de pesquisa nº 9707, Departamento de Economia, University of Western Ontario, 1997.
- Davidson, Robert C. e Ernest L. Lewis, "Affirmative Action and Other Special Consideration Admissions at the University of California, Davis, School of Medicine", *Journal of the American Medical Association* 278(14), 1997, p. 1153-1158.
- Diener, Ed, "Subjective Well-Being", *Psychological Bulletin* 95(3), 1984, p. 542-575.
- Doermann, Humphrey, *Crosscurrents in College Admissions: Institutional Response to Student Ability and Family Income*, Nova York, Teachers College Press, 1969.
- D'Souza, Dinesh, *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus*, Nova York, Free Press, 1991.
- Duffy, Elizabeth A. e Idana Goldberg, *Crafting a Class: College Admissions and Financial Aid, 1955-1994*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1998.
- Dugan, Mary Kay et al., "Affirmative Action: Does It Exist in Graduate

- Business Schools?", *Selections* 12(2), 1996, p. 11-18.
- DuMouchel, William H. e Greg J. Duncan, "Using Sample Survey Weights in Multiple Regression Analyses of Stratified Samples", *Journal of the American Statistical Association* 78(383), 1983, p. 535-543.
- Ehrenberg, Ronald G. e Robert S. Smith, *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*, Nova York, HarperCollins, 1994.
- Executive Leadership Council, "Diversity: A Business Imperative", seção especial de propaganda na *Forbes*, 20 de abril de 1998.
- Farley, Reynolds, *The New American Reality: Who We Are, How We Got Here, Where We Are Going*, Nova York, Russell Sage Foundation, 1996.
- Feagin, Joe R. e Melvin P. Sikes, *Living with Racism*, Boston, Beacon Press, 1994.
- Fetter, Jean H., *Questions and Admissions: Reflections on 100,000 Admissions Decisions at Stanford*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 1995.
- Fordham, Signithia e John U. Ogbu, "Black Students' School Success: Coping with the Burden of 'Acting White'", *Urban Review* 18(3), 1986, p. 176-206.
- Frank, Robert H. e Philip J. Cook, *The Winner-Take-All Society*, Nova York, Free Press, 1995.
- Franklin, John Hope, *The Color Line: Legacy for the Twenty-First Century*, Columbia, University of Missouri Press, 1993.
- Freeman, Richard B., *Black Elite: The New Market for Highly Educated Black Americans*, Nova York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1976.
- Gates, Henry Louis, Jr., "Are We Better Off?", ensaio preparado para *Frontline*, "The Two Nations of Black America", 1998; disponível em <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/race/main.html>.
- Gates, Henry Louis, Jr. e Cornel West, *The Future of the Race*, Nova York, Knopf, 1996.
- Goldin, Claudia Dale, *Understanding the Gender Gap: An Economic History of American Women*, Nova York, Oxford University Press, 1990.
- Goode, William J., "Toward a Sociological Understanding of the Professions: The Professionalizing Occupations", *General Education Seminar Reports* 3(6), 1975, p. 97-104.
- Graglia, Lino A., "Racial Preferences in Admission to Institutions of Higher Education", in Howard Dickman (org.), *The Imperiled Academy*,

- New Brunswick, N.J., Transaction Publishers, 1993.
- Greider, William, "The Politics of the Diversion: Blame It on the Blacks", in Nicolaus Mills (org.), *Race, Gender, Ethnicity, and the Politics of Inclusion*, Nova York, Delta, 1994.
- Guinier, Lani, "An Equal Chance", *New York Times*, 23 de abril de 1998, seção A25.
- Hacker, Andrew (org.), *U/S: A Statistical Portrait of the American People*, Nova York, Viking, 1983.
- Healy, Patrick, "Admissions Law Changes the Equations for Students and Colleges in Texas", *Chronicle of Higher Education*, 3 de abril de 1998, p. A29-A31.
- Heckman, James J. e Solomon Polachek, "Empirical Evidence on the Functional Form of the Earnings-Schooling Relationship", *Journal of the American Statistical Association* 69(346), 1974, p. 350-354.
- Hedges, Larry V. e Amy Nowell, "Black-White Test Score Convergence: Can Socioeconomic Changes Explain the Trend?", in Christopher Jencks e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.
- Herrnstein, Richard J. e Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Nova York, Free Press, 1994.
- Higginbotham, A. Leon, Jr., "Breaking Thurgood Marshall's Promise", *New York Times*, 18 de janeiro de 1998, seção 6.
- Hochschild, Jennifer L., *Facing Up to the American Dream: Race, Class, and the Soul of the Nation*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1995.
- Hout, Michael, "More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s", *American Journal of Sociology* 93(6), 1988, p. 1358-1400.
- Howd, Jay B., "Race-Exclusive Scholarships in Federally-Assisted Colleges and Universities ¾ Will They Survive?", *Southern Illinois Law Journal* 16, 1992, p. 451.
- Hrabowski, Freeman A., Kenneth I. Maton e Geoffrey L. Greif, *Beating the Odds: Raising Academically Successful African American Males*, Nova York, Oxford University Press, 1998.
- Hungerford, Thomas e Gary Solon, "Sheepskin Effects in the Returns to Education", *Review of Economics and Statistics* 69(1), 1987, p. 175-177.

- Independent Sector, *Giving and Volunteering in the United States*, Washington, D.C., Independent Sector, 1996.
- Jaeger, David A. e Marianne E. Page, "Degrees Matter: New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education", *Review of Economics and Statistics* 78(4), 1996, p. 733-740.
- Jaynes, Gerald D. e Robin M. Williams, Jr. (orgs.), *A Common Destiny: Blacks and American Society*, Washington, D.C., National Academy Press, 1989.
- Jencks, Christopher e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.
- Johnson, William R. E Derek Neal, "Basic Skills and the Black-White Earnings Gap", in Christopher Jencks e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.
- Kahlenberg, Richard D., *The Remedy: Class, Race, and Affirmative Action*, Nova York, Basic Books, 1996.
- Kane, Thomas J., "Racial and Ethnic Preferences in College Admission", in Christopher Jencks e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.
- Karen, David, "The Politics of Class, Race and Gender: Access to Higher Education in the United States, 1960-1986", *American Journal of Education* 99(2), 1991, p. 208-237.
- Katchadourian, Herant e John Boli, *Cream of the Crop: The Impact of Elite Education in the Decade after College*, Nova York, Basic Books, 1994.
- Katzenbach, Nicholas de B. e Burke Marshall, "Not Color Blind: Just Blind", *New York Times*, 22 de fevereiro de 1998, seção 6.
- Keith, Stephen N. et al., "Effects of Affirmative Action in Medical School: A Study of the Class of 1975", *New England Journal of Medicine* 313(24), 1986, p. 1519-1525.
- Kendrick, S. A., "The Coming Segregation of Our Selective Colleges", *College Board Review* 66 (inverno), 1967, p. 6-13.
- Kernan, Alvin, *In Plato's Cave: The Democratization of Higher Education*, New Haven, Yale University Press, a ser publicado.
- Klausner, Stephen E., Stephen B. Hunter e Samuel Estreicher, processo judicial Board of Education of the Township of Piscataway v. Sharon

- Taxman, 1997, N. 96-697 (juntada aos autos U.S. 1997) (sumário do réu), *recurso retirado*.
- Klitgaard, Robert, *Choosing Elites*, Nova York, Basic Books, 1985.
- Kluger, Richard, *Simple Justice: The History of Brown v. Board of Education and Black America's Struggle for Equality*, Nova York, Vintage Books, 1975.
- Knaplund, Kristine S. e Richard Sander, "The Art and Science of Academic Support", *Journal of Legal Education* 45(2), 1995, p. 157-234.
- Komaromy, Miriam et al., "The Role of Black and Hispanic Physicians in Providing Health Care for Underserved Populations", *New England Journal of Medicine* 334(20), 1996, p. 1305-1310.
- Kravitz, David A. et al., "Affirmative Action: A Review of Psychological and Behavioral Research", relatório preparado por uma subcomissão do Comitê de Assuntos Científicos da Society for Industrial and Organizational Psychology, Bowling Green, Ohio, outubro de 1996.
- Krysan, Maria, Howard Schuman, Lesli Jo Scott e Paul Beatty, "Response Rates and Response Content in Mail Surveys versus Face-to-Face Surveys", *Public Opinion Quarterly* 58, 1994, p. 381-399.
- Ladd, Everett C., "The Data Just Don't Show Erosion of America's 'Social Capital'", *The Public Perspective* 7(4), 1996, p. 5-22.
- Lederman, Douglas, Michael Crissey e Bryan Mealer, "Impact of Affirmative-Action Ruling in Texas is Less Clear-Cut Than Predicted", *Chronicle of Higher Education*, 26 de setembro de 1997, p. A32.
- Levin, Richard C., "Preparing for Yale's Fourth Century", ensaio preparado para a Assembléia da Associação de Ex-alunos de Yale, 26 de outubro de 1996.
- Levy, Frank e Richard J. Murnane, "U.S. Earnings Levels and Earnings Inequality: A Review of Recent Trends and Proposed Explanations", *Journal of Economic Literature* 30(3), 1992, p. 1333-1381.
- Lewis, W. Arthur, "The Road to the Top Is Through Higher Education - Not Black Studies", *New York Times*, 11 de maio de 1969, seção 6.
- Loury, Glenn C., "The Moral Quandary of the Black Community", in *One by One from the Inside Out: Essays and Reviews on Race and Responsibility in America*, Nova York, Free Press, 1995.
- 3/434, "Discrimination in the Post-Civil Rights Era: Beyond Market Interactions", artigo apresentado numa reunião da Russell Sage Foundation, 1998.

- Loury, Linda Datcher e David Garman, "College Selectivity and Earnings", *Journal of Labor Economics* 13(2), 1995, p. 289-308.
- Lowe, Eugene Y. (org.), *Dilemma and Promise: Incorporating Racial Diversity in Higher Education*, Princeton, N.J., Princeton University Press, a ser publicado.
- Malamud, Deborah, "Class-Based Affirmative Action: Lessons and Caveats", *Texas Law Review* 74, 1996, p. 1847.
- Merton, Robert K., George G. Reader e Patricia L. Kendall (orgs.), *The Student Physician: Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1957.
- Metzger, Walter P., "A Spectre Is Haunting American Scholars: The Spectre of 'Professionalism'", *Educational Researcher* 16(6), 1987, p. 10-19.
- Miller, L. Scott, *An American Imperative: Accelerating Minority Educational Advancement*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1995.
- Mincer, Jacob, *Schooling, Experience, and Earnings*, Nova York, National Bureau of Economic Research, 1974.
- Morris, John E., "Boalt Hall's Affirmative Action Dilemma", *American Lawyer* 19(9), 1997, p. 4-7, 77-81.
- Moy, Ernest e Barbara A. Bartman, "Physician Race and Care of Minority and Medically Indigent Patients", *Journal of the American Medical Association* 273(19), 1995, p. 1515-1520.
- Murphy, Kevin e Finis Welch, "Wage Premiums for College Graduates: Recent Growth and Possible Explanations", *Educational Researcher* 18(4), 1989, p. 17-26.
- Murray, Charles, "Affirmative Racism", in Nicolaus Mills (org.), *Debating Affirmative Action: Race, Gender, Ethnicity, and the Politics of Inclusion*, Nova York, Delta, 1994.
- Nakao, Keiko e Judith Treas, *Computing 1989 Occupational Prestige Scores*, General Social Survey Methodological Report no. 70, Chicago, National Opinion Research Center, 1990.
- National Collegiate Athletic Association, *NCAA Division I Graduation-Rates Report*, 1996.
- National Opinion Research Center, General Social Surveys Cumulative Data File, 1972-1996 (arquivo de computador), Chicago, Ill., National Opinion Research Center (produtor), Storrs, Conn., Roper Center for Public Opinion Research (distribuidor), 1997.

- Nettles, Michael T. e Laura W. Perna, *The African American Education Data Book: Higher and Adult Education*, vol. 1, Fairfax, Va., Frederick D. Patterson Research Institute of the College Fund/UNCF, 1997.
- Nettles, Michael T., Laura W. Perna e Kimberley C. Edelin, "The Role of Affirmative Action in Expanding Student Access at Selective Colleges and Universities", in *Hopwood, Bakke, and Beyond: Diversity on our Nation's Campuses*, Washington, D.C., American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, a ser publicado.
- Nickens, Herbert W., Timothy P. Ready e Robert G. Petersdorf, "Project 3000 by 2000: Racial and Ethnic Diversity in U.S. Medical Schools", *New England Journal of Medicine* 331(7), 1994, p. 472-476.
- Oliver, Melvin L. e Thomas M. Shapiro, *Black Wealth/White Wealth: A New Perspective on Racial Inequality*, Nova York, Routledge, 1995.
- O'Neil, Robert M., "Preferential Admissions: Equalizing Access to Legal Education", *University of Toledo Law Review* (primavera/verão), 1970, p. 281-320.
- O'Sullivan, John, in "Is Affirmative Action on the Way Out? Should It Be? A Symposium", *Commentary* 105(3), 1998, p. 40-42.
- Page, Benjamin I. e Robert Y. Shapiro, *The Rational Public: Fifty Years of Trends in Americans' Policy Preferences*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- Pascarella, Ernest T. e Patrick T. Terenzini, *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass, 1991.
- Patterson, Orlando, *The Ordeal of Integration: Progress and Resentment in America's "Racial" Crisis*, Washington, D.C., Civitas/Counterpoint, 1997.
- Peterson, Marvin W. et al., *Black Students on White Campuses: The Impacts of Increased Black Enrollments*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1978.
- Peterson's Guide to Four-Year Colleges*, Princeton, N.J., Peterson's, 1998.
- Phillips, Meredith, James Crouse e John Ralph, "Does the Black-White Test Score Gap Widen after Children Enter School?", in Christopher Jencks e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.

- Pindyck, Robert S. e Daniel L. Rubinfeld, *Econometric Models and Economic Forecasts*, 3ª ed., Nova York, McGraw-Hill, 1991.
- Putnam, Robert D., "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy* 6(1), 1995, p. 65-78.
- Rainwater, Lee e William L. Yancey, *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1967.
- Ramist, Leonard, Charles Lewis e Laura McCamley-Jenkins, "Student Group Differences in Predicting College Grades: Sex, Language, and Ethnic Groups", College Board Report no. 93-1, 1994.
- Ramphele, Mamphela, "Equity and Excellence – Strange Bedfellows? A Case Study of South African Higher Education", artigo apresentado na Conferência de Princeton sobre Ensino Superior, 21-23 de março de 1996.
- Reddy, Marlita A., *The Statistical Record of Hispanic Americans*, 2ª ed., Detroit, Gale Research, 1995.
- Report of The Andrew W. Mellon Foundation*, Nova York, The Andrew W. Mellon Foundation, 1993.
- Riley, Matilda White, Anne Foner e Joan Waring, "Sociology of Age", in Neil J. Smelser (org.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1988.
- Rindfuss, Ronald R., S. Philip Morgan e Kate Offutt, "Education and the Changing Age Pattern of American Fertility: 1963-1989", *Demography* 33(3), 1996, p. 277-290.
- Roberts, Sam, "Conversations/Kenneth B. Clark: An Integrationist to This Day, Believing All Else Has Failed", *New York Times*, 7 de maio de 1995, seção 4.
- Rosen, Jeffrey, "Damage Control", *New Yorker*, 23 de fevereiro e 2 de março de 1998, p. 58-68.
- Rudenstine, Neil L., "The President's Report on Diversity and Learning", Harvard University, 1996.
- Sax, Linda J. e Alexander W. Astin, "The Development of 'Civic Virtue' among College Students", in John N. Gardner e Gretchen Van der Veer (orgs.), *The Senior Year Experience: Facilitating Integration, Reflection, Closure, and Transition*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass, 1997.
- Schön, Donald A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nova York, Basic Books, 1983.

- Schuman, Howard *et al.*, *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*, ed. rev., Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997.
- Seglin, Jeffrey L., "The Happiest Workers in the World", *Inc.*, 1996, número sobre a situação da pequena empresa.
- Shepard, Scott, "Discussion of Race Must Be Inclusive", *Times of Trenton*, 29 de dezembro de 1997, seção A.
- Smigel, Ervin, *The Wall Street Lawyer: Professional Organizational Man*, Bloomington, Indiana University Press, 1969.
- Sniderman, Paul M. e Edward G. Carmines, *Reaching Beyond Race*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997.
- Sowell, Thomas, *Black Education: Myths and Tragedies*, Nova York, McKay, 1972.
- Steele, Claude e Joshua Aronson, "Stereotype Threat and the Test Performance of Academically Successful African-Americans", in Christopher Jencks e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.
- Steele, Shelby, "A Negative Vote on Affirmative Action", in Nicolaus Mills (org.), *Race, Gender, Ethnicity, and the Politics of Inclusion*, Nova York, Delta, 1994.
- Sturm, Susan e Lani Guinier, "The Future of Affirmative Action: Reclaiming the Innovative Ideal", *California Law Review* 84, 1996, p. 953.
- Sullivan, William M., *Work and Integrity: The Crisis and Promise of Professionalism in America*, Nova York, HarperBusiness, 1995.
- Thernstrom, Stephan e Abigail Thernstrom, *America in Black and White: One Nation Indivisible*, Nova York, Simon and Schuster, 1997.
- Tinto, Vincent, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2ª ed., Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- Tocqueville, Alexis de, *Democracy in America* [1840], Nova York, Vintage Books, 1990.
- Turner, Sarah E. e William G. Bowen, "Choice of Major: The Changing (Unchanging) Gender Gap", *Industrial and Labor Relations Review*, a ser publicado.
- Twain, Mark, *Life on the Mississippi* [1883], reedição, Nova York, Penguin Books, 1961.

- U.S. Bureau of the Census, *Census of the Population*, 1940. Amostra em microdados para uso do público.
- 3/4, *Census of Population and Housing*, 1960, amostra para uso do público.
- 3/4, *Census of Population and Housing*, 1990, amostra para uso do público.
- 3/4, *Statistical Abstract of the United States*, Washington, D.C., Government Printing Office, 1997.
- U.S. Bureau of Labor Statistics, *Employment and Earnings*, janeiro de 1998, tabela 10.
- U.S. Department of Education, *High School and Beyond, 1980: Sophomore and Senior Third Follow-Up* (arquivo de computador), 2º comunicado, Chicago, National Center for Education Statistics (produtor); Ann Arbor, Interuniversity Consortium for Political and Social Research (distribuidor), 1986.
- 3/4, *Digest of Education Statistics*, Washington, D.C., Government Printing Office, vários anos.
- Vars, Fredrick e William G. Bowen, "SAT Scores, Race, and Academic Performance in Academically Selective Colleges and Universities". in Christopher Jencks e Meredith Phillips (orgs.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, a ser publicado.
- Verhovek, Sam Howe, "Houston Voters Maintain Affirmative Action Policy", *New York Times*, 6 de novembro de 1997 (1997a), seção A.
- 3/4, "In Poll, Americans Reject Means but Not Ends of Racial Diversity", *New York Times*, 14 de dezembro de 1997 (1997b), seção 1.
- Watters, Ethan, "Claude Steele Has Scores to Settle", *New York Times*, 17 de setembro de 1995, seção 6.
- Webster, David S., "America's Highest Ranked Graduate Schools, 1925-1982", *Change* 15(4), 1983, p. 14-24.
- Wehrli, John E., "Wehrli's Graduate School Rankings: Internet Legal Resource Guide", 1998, disponível em <http://wehrli.ilrg.com>.
- West, Cornel, *Race Matters*, Boston, Beacon Press, 1993.
- Westoff, Charles F. e Germán Rodríguez, "The Mass Media and Family Planning in Kenya", Demographic and Health Surveys Working Paper No. 4, Columbia, MD, 1993.
- Wightman, Linda F., "The Threat to Diversity in Legal Education: An Empirical Analysis of the Consequences of Abandoning Race as a

- Factor in Law School Admissions Decisions", *New York University Law Review* 72(1), 1997, p. 1-53.
- Wilkins, David B. e G. Mitu Gulati, "Why Are There So Few Black Lawyers in Corporate Law Firms? An Institutional Analysis", *California Law Review* 84(3), 1996, p. 493-626.
- Wilson, William Julius, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.
- Wright, Charles Alan, Douglas Laycock e Samuel Issacharoff, processo judicial Board of Education of the Township of Piscataway v. Sharon Taxman, No. 96-679 (juntado aos autos U.S. 1997) (sumário), *recurso retirado*.

Processos judiciais citados

- Adarand Constructors, Inc. v. Peña, 515 U.S. 200 (1995).
- Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
- City of Richmond v. J. A. Croson Co., 488 U.S. 469 (1989).
- Hopwood v. Texas, 78 F.3d 932 (5ª Cir. 1996), *recurso negado*, 116 S.Ct. 2582 (1996).
- Missouri *ex rel.* Gaines v. Canada, 305 U.S. 337 (1938).
- Regents of the University of California v. Bakke, 438 U.S. 265 (1978).
- Sweatt v. Painter, 339 U.S. 629 (1950).
- Sweezy v. New Hampshire, 354 U.S. 234, 263 (1957).

Índice remissivo

Os números de página referentes aos verbetes que ocorrem em documentos recebem o sufixo "d"; os dos verbetes que ocorrem em gráficos, o sufixo "g"; os dos verbetes que ocorrem em notas, o sufixo "n"; e os dos verbetes que ocorrem em tabelas, o sufixo "t".

Aptidões acadêmicas, 306,307,324,328t
 Adams, Henry, 317
 Admissão, 53-104; universos de candidatos e, 53-61; objetivos gerais da, 61; baseada na classe, *ver* Admissão baseada na classe; quatro considerações na, 62-63; por mérito, *ver* Mérito; mal-entendidos sobre a, 53-54; probabilidade de, 62-66; probabilidade de, conforme a raça, 64-66; racialmente cega ou neutra, *ver* Admissão racialmente neutra; sensível à raça, *ver* Admissão sensível à raça
 Admissão baseada na classe, 384,385; diversidade e, 66,392; seletividade e, 211
 Allport, Gordon, 360n
America in Black and White (Thernstrom), 356
 American Bar Association (ABA) [Ordem dos Advogados dos EUA], 85, 110
 Associação Norte-americana de Medicina [American Medical Association (AMA)], 47
 Anderson, John, 45
 Andrew W. Mellon Foundation, The, 404, 412, 424,426
 Appiah, K. Anthony, 360n4, 360n5
 Áreas de especialização em ciências físicas, 609
 Aronson, Joshua, 151n34, 390n11
 Arrow, Kenneth, 186n4
 Asiático-americanos, 44, 78, 402
 Associação de Faculdades Norte-americanas de Medicina [Association of American Medical Colleges (AAMC)], 153n39
 Associação de Universidades Norte-americanas, 336
 Astin, Alexander, 361n9
 Atletas, *ver* Desportistas*
 Avery, Christopher, 101n24
 Axtell, James, 360n3
 Autonomia institucional, 604
 Auto-avaliação de aptidões, 612

Admissão racialmente neutra, 56, 87, 94, 398; perfis acadêmicos e, 80-82; graus universitários avançados e, 172; candidatura e padrões de frequência sob o regime da, 484-89; no universo Graduação e Experiência Posterior, 74-82, definição, 55; efeitos da, 71-82; interação e, 336; metodologia usada na análise da, 484-89; redução percentual das matrículas de negros, 103; em instituições de formação em profissões liberais, 84-86, 397; simulações baseadas em dados nacionais, 79-82; rendimento e, *ver* Rendimento
 Admissão sensível à raça, 55, 70, 72, 408; graus universitários avançados e, 167, 173; versus admissão baseada na classe, *ver* Admissão baseada na classe; impacto sobre os pretensos beneficiários, 367-70; impacto sobre as tensões raciais na sociedade, 380-81; satisfação no trabalho e, 227; origem e desenvolvimento da, 36-43; alternativas propostas à, 379
 Associação Interuniversitária Nacional de Atletismo [National Collegiate Athletic Association (NCAA)], universidades da 1ª Divisão da, índices de diplomação, 366
 Atividades culturais e dos ex-alunos, 241
 Atividades juvenis/educacionais, 244, 248-49
 Análise de regressão: logística, *ver* Modelos de regressão logística; RMQ, *ver* Modelos de regressão por mínimos quadrados
 Áreas de especialização em ciências físicas, 124
 Avaliação do desempenho, ... *Ver também* Subaproveitamento
 Analogia com vagas de estacionamento para deficientes, 77
 Ajuda financeira, 38, 43; impacto do caso *Bakke* na, 42; admissão baseada na classe e, 103; índices de diplomação e, 107, 108, 109g
 Analogia com as quotas de importação de açúcar, 99n21
 Aptidões, 306,307,324,328t; avaliação da contribuição da faculdade para as, conforme a raça, 311, 325t; avaliação da importância das, conforme a raça, 312, 322; auto-avaliação das, 314-15t, 572t
 Áreas de especialização em ciências naturais, 125, 490, 233n30
 Áreas de estudo especializadas, 124-26; obtenção de graus universitários avançados e, 163; categorias das, 490; renda e, 231n24; probabilidade de escolha das mesmas, conforme a raça, 571t; porcentagem nas, conforme a raça, 522t; arrependimento pela escolha de, 301-02
 Auto-avaliação de traços de personalidade: prevendo a interação racial, 338-39, 574t; conforme a seletividade, 575t
 Auto-avaliação de aptidões, 293-94, 572t
 Aptidões pessoais/sociais, 306t
 Áreas de especialização em ciências sociais, 301-02, 315n15Suh, Susan, 282n47
 Áreas de especialização em humanidades, 42, 45, 352, 416
 Banco de dados Graduação e Experiência Posterior (G&EP), 415-468; arquivo de dados institucionais, 415; grupo de controle do NORC, *ver* Grupo de controle do Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais [National Opinion

Research Center]; distorção das respostas e, 429; fontes secundárias de dados e, 420; arquivo de dados de levantamento, 422

Barnett, Ross, 36

Barron's [guia universitário], 95n1

Bartman, Barbara, 52n57

Bates, Timothy, 52n53

Battelle Memorial Institute, 56

B&B, *ver* Estudo Longitudinal do Bacharelado e Formação Posterior

Becker, Gary, 227n1

Behrman, Jere, 201,230n16

Bernstein, Richard, 391n19

Black, Daniel, 230n16

Blackmun, Harry, 42, 410

Blackwell, James, 51n29

Bobo, Lawrence, 282n48

Bok, Derek, 276n2, 427

Boli, John, 227n2

Bowen, William G., 149n21, 151n30, 424

"Bowling Alone" (Putnam), 252

BPS, *ver* Estudo Longitudinal de Alunos Iniciantes do Pós-Secundário

Brewer, Dominic, 230n16

Bronner, Ethan, 52n54

Brown vs. Board of Education, 35

Bruni, Frank, 100n23

Classe média negra, 45, 254-257

Cain, Glen, 515n6

Campbell, Angus, 281n37

Card, David, 50n2, 50n8, 148n19

Carreiras: vias de promoção nas, 201-205; impacto da admissão sensível à raça nas, 374-378

Carmines, Edward, 391n22

Casper, Gerhard, 97n10

Chrysler Corporation, 52n52

CIRP, *ver* Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais

Clark, Kenneth, 12

Classificação na turma, 245; obtenção de graus universitários avançados e, 271; como alternativa para os escores de testes, 385-389; liderança cívica prevista pela, 255; experiências na graduação e, 255; satisfação na vida e, 237-38; renda e, 158-159; curso secundário, *Ver* classificação na turma do secundário; iniciativas institucionais e, 140-142; renda média por gênero, raça e, 214g; admissão a faculdades de medicina e, 61; modelos de regressão RMQ, 526t; influências pré-universitárias e, 133-135; previsão da, 126-127; diplo-

mas de profissões liberais por raça e, 147g; distorção das respostas e, 429; satisfação com a graduação e, 345; satisfação com a vida e, 281n,61, escores no SAT e, 60-63; status socioeconômico e, 430; tempo de estudo e, 302-303

Coale, Ansley, 150n16

Coca-Cola Company, 52n52

COFHE, *ver* Consórcio de Financiamento do Ensino Superior

Collins, Randall, 188n16

Conselho de Admissão às Faculdades de Direito [Law School Admissions Council], 383

Centro de Levantamentos de Pesquisa da Universidade de Princeton, 423

Classificação na turma do secundário, 544, 559t; previsão da classificação na graduação pela, 129, 132-133; renda e, 208

Conselho de Liderança Executiva [Executive Leadership Council], 52n50

Conselho de Admissão a Cursos de Pós-Graduação em Administração [Graduate Management Admissions Council], 87

Contexto histórico, 33-52; das admissões sensíveis à raça, 36-44

Curso Secundário e Formação Posterior [High School and Beyond], 277n7

Consórcio de Financiamento do Ensino Superior [Consortium on Financing Higher Education (COFHE)], 423, 465n9

Converse, Philip, 97n9

Cook, Philip, 148n20

Cose, Ellis, 271, 282n46

Cross, Theodore, 411n1

Crouse, James, 97n9

Dados censitários, 501; sobre a renda, 582; sobre as vantagens na auferição de renda, 271; sobre a participação na força de trabalho, 195

Daniel, Kermit, 230n16

Davidson, Robert, 278n14

Desportistas, 414n12; mentores e, 296; probabilidade de admissão dos, 66, 266; escores no SAT, 281n41

Defasagem entre negros e brancos: na obtenção de graus universitários avançados, 250, 322, 431; na participação cívica, 472n2; na classificação na turma, 131; nos índices de resposta das coortes, 429; nas atitudes quanto à diversidade, 285; na renda, 439; na renda dos homens, 199; nos índices de diplomação, 109, 113, 114; na satisfação no trabalho, 494-495; na participação na força de trabalho, 195, 261; na liderança de atividades cívicas, 239-241, 246-247; no desempenho acadêmico, 64, 302; na satisfação com a vida, 237-38, 422; nos escores no SAT, 60-74; no rendimento, 87

Diplomas de administração de empresas, 164, 166, 341

Direito, 43, 44, 401; liderança cívica e, 250; renda e, 510, 499n8; porcentagem de negros no, depois da Segunda Guerra Mundial, 34; porcentagem de negros no, antes da Segunda Guerra Mundial, 33

- Diplomados transferidos, 489; índices de diplomação dos, 107-11; satisfação com a faculdade, 286-90
- Diplomas de direito, 159, 160, 161, 166
- Desistentes do curso superior, 286, 365-369
- Diretoria de Exames de Admissão Universitários [College Entrance Examination Board], 56-57, 415
- Doutorado, 128, 131, 133-34, 137; fatores preditivos da obtenção do, 139-40; satisfação no trabalho e, 223; participação na força de trabalho e, 200
- Diener, Edward, 234n38
- Diversidade, 44-45, 62, 67, 317-64, 378; atitudes dos negros perante a, 343-45; atitudes dos brancos perante a, 340-343, 574t; de crenças, 320, 323, 326; contribuição da faculdade para, 325, 330; valor educacional da, 356-357; efeitos sobre a vida no campus, 378-79; efeitos sobre as tensões raciais na sociedade, 380-81; efeitos sobre a compreensão racial, 378-392; escola secundária, 378; importância na vida, 319; abordagens institucionais e, 326-328; políticas e prioridades institucionais quanto à, 343-347; tipo de instituição e, 351-63, 577t; nas escolas de formação em profissões liberais, 63; de raça/cultura, 318-320, 323, 326; interação racial e, *ver* Interação; escores no SAT e, 352, 353g, 380; opiniões sobre a, conforme a seletividade, o tipo de instituição e a raça, 577t
- Doutorado, 401; definição, 160; conforme o tipo de grau e a raça, 164g; renda e, 503; liderança cívica e, 250; modelo de regressão logística prevendo a obtenção de, 528-529t; conforme a raça, 183g; escores no SAT e, 171; seletividade e, 176-78; tipos de, 163-164
- Doermann, Humphrey, 51n42
- D'Souza, Dinesh, 51n30
- Du Bois, W. E. B.
- Duffy, Elizabeth, 52n20
- Dugan, Mary Kay, 102n34
- Defasagem no lazer, 194
- Diversidade no curso secundário, 323
- Descendentes de ex-alunos, 13, 414n12
- Diplomas de medicina/área médica, 39, 44, 56, 166, participação na força de trabalho e, 193; conforme a raça, 169-70; matriculandos retrospectivamente rejeitados que obtiveram, 496t
- Diplomas de profissões liberais, 365, 399, 501; conforme a classificação na turma e a raça, 180g; definição, 164; conforme o tipo de grau universitário e a raça, 167g; modelo de regressão logística preditivo da obtenção de, 527-28t; conforme a raça, 183g; escores no SAT e, 173; seletividade e, 178g; tipos de, 166-67
- Distorção da resposta, 427-434, estimativa dos efeitos da, 433-437; mensuração, 427-430

- Dez por Cento Talentosos, 253
- Evasão escolar: da graduação, 286, 0367-69; do curso secundário, 159
- Ex-alunos, atividades dos, *ver* Atividades culturais e dos ex-alunos
- Escolas de administração: processo de admissão nas, 168; admissão racialmente neutra e, 68; de alto nível, 127, 386
- Estudo Longitudinal de Alunos Iniciantes do Pós-Secundário [*Beginning Postsecondary Student Longitudinal Study* (BPS)], 32n8
- Estudo Longitudinal do Bacharelado e Formação Posterior [*Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study* (B&B)], 145n4
- Escolha da instituição, 300-303 *Ver também* Escola de primeira opção
- Efeito de credenciamento, 188n16
- Ehrenberg, Ronald, 230n16
- Eide, Eric, 230n16
- Emprego: *ver* Carreiras; Setor empregatício; Satisfação no trabalho; Participação na força de trabalho; Situação empregatícia
- Engenharia, 68, 124, 127, 141; renda e, 233n30; porcentagem de negros na, depois da Segunda Guerra Mundial, 34; porcentagem de negros na, antes da Segunda Guerra Mundial, 33
- ETS, 103n. *Ver* Serviço de Testes Educacionais
- Escola de primeira opção: opiniões sobre diversidade e, 355g; rejeição pela, 365
- Exame Documental de Pós-graduação [Graduate Record Examination (GRE)], 152n34
- Estudo Longitudinal do Curso Secundário e Formação Posterior [High School and Beyond Longitudinal Study (HS&B)], 32n8
- Estado civil, 258-260; participação na força de trabalho e, 194; renda familiar média das mulheres, conforme a situação empregatícia, a raça e o, 553t; conforme a raça e o gênero, 259g
- Estudo Longitudinal de 1988 sobre a Educação Nacional [National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS)], 32n8
- Estudantes retrospectivamente rejeitados, 79, 80, 85, 86, 96; estimativa dos efeitos para os, 468; número de, 467t; número dos que cursam medicina, 468t
- Eaton, Robert, 52n
- Edelin, Kimberley, 95n1
- Efeito do "canudo", 108
- Expressão oral, 309, 316n17
- Escores de testes: notas como alternativa aos, 385-389; como indicação de mérito, 394-98 *Ver também* testes específicos
- Expressão escrita, 309
- Estudo do LSAC sobre a Aprovação para a Ordem dos Advogados [LSAC Bar Passage Study], 109
- Faculdade Bryn Mawr [Bryn Mawr College], 272, 418t, 465n14

Faculdade Barnard [Barnard College], 20, 97n10, 417t
 Faculdade Dartmouth [Dartmouth College], 37
 Faculdade Oberlin [Oberlin College], 465n14, 417t
 Faculdade Antioch [Antioch College], 37
 Faculdades femininas, 417t
 Faculdade de Direito de Yale,
 Faculdade Williams [Williams College], 465n14, 417t
 Faculdade Wellesley [Wellesley College], 465n14, 417t
 Faculdade Swarthmore [Swarthmore College], 417t, 473
 Faculdade Spelman [Spelman College], 464n2
 Faculdade Smith [Smith College], 417t
 Faculdade Mount Holyoke [Mount Holyoke College], 37
 Faculdade Morehouse [Morehouse College], 464n2
 Faculdade de Medicina Meharry [Meharry Medical College], 36
 Faculdades de medicina, 39; processo de admissão nas, 53; matrículas depois do movimento pelos direitos civis, 39; matrículas antes da admissão sensível à raça, 36; porcentagem de candidatos rejeitados pelas, 369; admissão racialmente neutra e, 59, 60, 406; mais prestigiosas [de alto nível], 127, 167-168, 180, 492; área de estudos especializados na graduação e, 124
 Faculdades de artes liberais [ciências e humanidades], 298, 352; no banco de dados Graduação e Experiência Posterior, 20, 22; diversidade nas, 352; tamanho da coortes de ingresso nas, 417t; mentores nas, 296-97
 Faculdades de direito, 39, 44, 56, 492; processo de admissão nas, 53; matrículas depois do movimento pelos direitos civis, 276; matrículas antes da admissão sensível à raça, 36; índices de diplomação das, 187; porcentagem de candidatos rejeitados pelas, 369; admissão racialmente neutra e, 72-73, 100n23; mais prestigiosas [de alto nível], 127, 167-168, 180, 492
 Faculdade Kenyon [Kenyon College], 20, 43, 473t, 465n14
 Faculdades e universidades historicamente negras, 37, 464n2
 Faculdade Hamilton [Hamilton College], 20, 417t
 Faculdade Harvard [Harvard College], 103n42
 Faculdade de Direito de Harvard, 404
 Fairbanks, Andrew, 101n24
 Farley, Reynolds, 50n7
 Feagin, Joe, 282n48
 Fetter, Jean, 145n1
 Foner, Anne, 361n7
 Fordham, Signithia, 138, 152n36
 Frank, Robert, 148n20
 Frankfurter, Felix, 407
 Franklin, John Hope, 11, 31n1
 Freeman, Richard B., 231n19

Graus universitários avançados, 155-190, 366, 372; aspiração a, 158-161, 168-171; liderança cívica e, 248-250; classificação na turma e, 176, 178-180, 530t; por tipo de grau, classificação na turma e raça, 180g; por tipo de grau e raça, 159g; por tipo de grau, seletividade institucional, gênero e raça, 525t; renda e, 160, 205, 206, 501-503; fatores preditivos da obtenção de, 168-171; modelo de regressão logística prevendo a obtenção de, 504-505t; metodologia para análise dos, 491-493; padrões gerais de obtenção de, 161-164; distorção da resposta e, 417t, 418; satisfação com a vida e, 281n, 61; seletividade da instituição e, 176-179, 178-179t. *Ver também* Tipo de grau/diploma universitário; *tipos específicos*
 Grupo de controle, *ver* Grupo de controle do Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais
 Garman, David, 230n16
 Gates, Henry Louis, Jr., 190n28
 Gênero: grau universitário avançado conforme o tipo, a seletividade, a raça e, 522-23t; participação cívica por tipo de atividade, raça e, 239, 241, 243g; renda acumulada conforme a raça e, 199g; diversidade e, 360n5; setor empregatício conforme a raça e, 507, 509g; renda familiar conforme a raça e, 262g, 552t; satisfação no trabalho conforme a renda e, 224f; estado civil conforme o, 259g; renda média por classificação na turma, raça e, 214g; renda média por tipo de grau universitário, raça e, 582t; renda média conforme o setor empregatício, a raça e, 509g; renda média conforme a profissão, a raça e, 580-81t; renda média conforme a raça e, 197, 219g; renda média conforme os escores no SAT e, 208g; renda média conforme a seletividade, a raça e, 212g; renda média conforme o *status* sócio-econômico e, 210g; mentores e, 569t; grupo de controle do NORC conforme a raça e, 438t; distribuição das profissões por raça e, 578-79t; participação política por raça e, 551t; índices de resposta conforme o, 432t; satisfação com a faculdade, conforme o *status* da diplomação, a raça e, 561-62; satisfação com a graduação conforme a raça e, 289g; satisfação com a vida conforme a raça e, 262, 263g, 554t. *Ver também* Homens; Mulheres
 GMAT, *ver* Teste de Admissão a Cursos de Pós-Graduação em Administração
 Goldberg, Idana, 50n20
 Goldin, Claudia, 228n6
 Goode, William J., 186n4
 Graglia, Lino, 389n4
 Gray, William, 465n12
 GRE, *ver* Exame Documental de Pós-graduação
 Greider, William, 414n12
 Greif, Geoffrey, 153n43
 Griswold, Erwin, 38

Grupo de controle do Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais [National Opinion Research Center (NORC)], 415
 GSS, *ver* Levantamento Social Geral
 Guinier, Lani, 391n26
 Gulati, G. Mitu, 231n21
 Hacker, Andrew, 50n29
 Healy, Patrick, 391n27
 Heckman, James, 145n2
 Hedges, Larry, 97n9
 HERI, *ver* Instituto de Pesquisas do Ensino Superior [Higher Education Research Institute]
 Herrnstein, Richard, 102n30, 149n26
 Higginbotham, Leon, 406
 Instituto de Pesquisas do Ensino Superior [HERI], 441, 500n16
 Hispânicos, 17, 18, 40, 426, 438; graus universitários avançados e, 164; admissão baseada na classe e, 89, 384; classificação na turma e, 149n28; diversidade e, 380; índices de diplomação dos, 109; interação com outras raças/culturas, 333; porcentagem de, com formação superior, 43; em escolas de formação em profissões liberais, 84-85
 Hochschild, Jennifer, 274, 282n48
Hopwood v. Texas, 49, 385, 406
 Hout, Michael, 233n28
 Howd, Jay B., 370, 390n6
 Hrabowski, Freeman, 153n43
 HS&B, *ver* Estudo Longitudinal do Curso Secundário e Formação Posterior
 Hungerford, Thomas, 145n2
 Herdeiros, *ver* Descendentes de ex-alunos*
 Hipótese da adequação, 369; obtenção de graus universitários avançados e, 182-83; renda e, 504, 505-509; índices de diplomação e, 218-19; satisfação com a graduação e, 113-122, 368
Illiberal Education (D' Souza), 285
 Inman, Dana, 100n23
 Iniciativas institucionais, 140-145
 Interação entre os estudantes, 330-331, 426-427; fatores que influem na extensão da, 334-339; extensão global da, 331-334; supostos efeitos da, 339-341; perguntas no levantamento Graduação e Experiência Posterior, 462-63d; conforme a auto-avaliação de traços de personalidade, 575t
 Ivester, M. Douglas, 52n52
 Índios norte-americanos, 40, 334,
 Índices de resposta, 425-27, da coorte, 425, 426t; da amostra, 425-27, 428-30
 Instituições de formação em profissões liberais, 201; processo de admissão nas, 63; matrículas antes da política de admissão sensível à raça, 36; índices de

diplomação nas, 366; interação nas, 341; admissão racialmente neutra e, 84-86, 398; mais prestigiosas [de alto nível], 167-70, 491-92
 Instituto W. E. B. Du Bois, 253
 Instituto de Estatísticas do Trabalho dos EUA [U.S. Bureau of Labor Statistics], ...n
 Instituições de alto nível, 166, 167g, 180g
 Índices de diplomação na escola de primeira opção, 109, 119-120; definição, 489
 Índices de diplomação, 112-124, 366; probabilidades ajustadas dos, 478-480; dos negros, conforme os escores no SAT e a seletividade, 114g; na escola de primeira opção, 109, 119, 121, 286, 366; melhora dos, 122, 124; modelo de regressão logística preditivo dos, 521t; globais, 108-112; conforme a raça, 517-518g; conforme a seletividade, o tipo de instituição e a raça, 519-520t; conforme a seletividade, os escores no SAT e a raça, 321t; dos brancos, conforme os escores no SAT e a seletividade, 115g
 Jaeger, David, 145n2
 Jaynes, Gerald, 50n1
 Jencks, Christopher, 96n2
 Johnson, Lyndon B., 46, 52n50
 Johnson, William, 186n4
 Kahlenberg, Richard, 102n36
 Kane, Thomas, 76, 95n1
 Karen, David, 51n28
 Katchadourian, Herant, 227n2
 Katzenbach, Nicholas, 405, 414n10
 Keith, Stephen, 52n56
 Kendall, Patricia, 188n19
 Kendrick, S. A., 51n23
 Kernan, Alvin, 234n39
 King, Martin Luther, Jr., 25, 411n1
 King, Rodney, 359
 Klitgaard, Robert, 150n27
 Kluger, Richard, 50n17
 Knaplund, Kristine, 153n42
 Komaromy, Miriam, 52n55
 Kravitz, David, 31n2
 Krueger, Alan, 28, 50n2
 Krysan, Maria, 272, 466n20
 Ladd, Everett, 278n17
 Lei de Direitos Civis de 1957, 37; de 1964, 39
 Levantamento Social Geral [General Social Survey (GSS)], 156
 Liderança em atividades cívicas, 242-43; aptidão para, 306, 208-209; dos negros, 251-257; atitudes perante a diversidade e, 323; fatores preditivos, 168-71;

modelos de regressão logística preditivos de, 546-7t; moral, 253; satisfação com a vida e, 268-69

Lederman, Douglas, 100n23

Levin, Richard, 28, 186n6

Levy, Frank, 148n19

Lewis, Ernest, 361n6

Lewis, W. Arthur, 321

Light, Richard, 28, 328, 362n18

Looney, Jacqueline, 28, 153n41

Los Angeles, tumultos em, 359

Loury, Glenn, 230n16

Lowe, Eugene, 314n10

LSAT, *ver* Teste de Admissão às Faculdades de Direito

Levantamento Longitudinal Nacional de 1972 [National Longitudinal Survey of 1972 (NLS)], 32n8

Modelos de regressão logística, 84; previsão da obtenção de graus universitários avançados, 526-27t; definição, 475, 476-77; previsão de obtenção de doutorado ou diplomas de profissões liberais, 528-29t; previsão dos índices de diplomação, 521t, previsão de satisfação no trabalho, 542-43t; previsão de liderança, 546-7, 548-9t; previsão de satisfação com a faculdade, 556-57, 558-59t; previsão de satisfação com a vida, 556-57t; previsão da decisão das mulheres de não trabalhar fora, 532-33

Movimento pelos direitos civis, 252

McPherson, Mary Patterson, 136

McPherson, Michael, 28, 99n19

Malamud, Deborah, 391n25

Marshall, Burke, 405, 414n10

Marshall, Thurgood, 412n6

Mestrado em Administração de Empresas [Master of Business Administration (MBA)], 206

Mestrado, 164, 166

Mathematica Policy Research, Inc. (MPR), 422

Maton, Kenneth, 153n46

MBA, *ver* Mestrado em Administração de Empresas

MCAT, *ver* Teste de Admissão às Faculdades de Medicina

Medicina, 43, 44, 47, 505; liderança cívica e, 250; renda e, 512; porcentagem de negros na, depois da Segunda Guerra Mundial, 39; porcentagem de negros na, antes da Segunda Guerra Mundial, 33. *Ver também* Diplomas de medicina/área médica.

MMUF, *ver* Programa Mellon de Bolsas de Estudos para Minorias na Graduação

Mentores, conforme a raça e o gênero, 569t; satisfação com a faculdade e, 296-97

Meredith, James, 39

Mérito, 64, 66-67, 394-404; da diversidade, 397-398; notas e escores de testes como indicadores de, 395, 396; identificação de indivíduos com, 396-97; necessidades sociais e, 398-404

Merton, Robert K., 79, 188n19

Metodologia, 469-500, da análise dos resultados acadêmicos, 489-90; probabilidades ajustadas, 479-482; da análise de estudos avançados, 491-92; da análise da participação cívica, 494; das estimativas de renda, 493-94; da análise da admissão racialmente neutra, 484-488; da análise de regressão. *ver* Análise de regressão; pesos amostrais, 469; da análise da satisfação com a vida, 494; da determinação da seletividade, 470-71; da determinação do *status* sócio-econômico, 471-73, 474t

Metzger, Walter, 157, 186n5

Médicos, *ver* Medicina

Ministério da Educação dos EUA [U.S. Department of Education], 50n4

Miller, L. Scott, 150n29

Mincer, Jacob, 148n19

Morgan, S. Philip, 280n30

Morris, John, 100n23

Moy, Ernest, 52n57

Modelos de regressão por mínimos quadrados (RMQ), 499n12; previsão da classificação na turma, 126-27; previsão da renda de homens negros, 536-37t; previsão da renda de mulheres negras, 538-39t; previsão da renda de todos os homens, 534-35t; previsão da renda de todas as mulheres, 536-37t

Murnane, Richard, 148n19

Murphy, Kevin, 148n19

Murray, Charles, 148n19

Nakao, Keiko, 185n2

Negros/Africano-americanos, estudos sobre, 100

NCAA, *ver* Associação Interuniversitária Nacional de Atletismo

Neal, Derek, 160

NELS, *ver* Estudo Longitudinal de 1988 sobre a Educação Nacional

Nettles, Michael, 28, 52n38

Nickens, Herbert, 51n26

NLS, *ver* Levantamento Longitudinal Nacional de 1972

NORC, *ver* Grupo de controle do Centro de Pesquisas de Opinião Nacionais

Nowell, Amy, 97n9

Notas, *ver* Classificação na turma

Ordem dos advogados, *ver* American Bar Association.

O'Neil, Robert, 51n25

O'Sullivan, John, 390n15

Ocupação(ões), 43, 203; distribuição conforme a raça e o gênero, 502-03t; renda conforme a, 504, 510-14; satisfação no trabalho e, 223; renda média confor-

me a raça, o gênero e a, 503-504t; acessíveis aos negros depois da Segunda Guerra Mundial, 34

Offutt, Kate, 380n30

Ogbu, John, 138, 152n36

Oliver, Melvin, 103n41

Participação cívica, 422; atitudes perante a diversidade e, 355; metodologia usada na análise da, 421; por tipo de atividade, 239g; por tipo de atividade, raça e gênero, 435. *Ver também* Liderança

Processo *Bakke*, 413n6

Page, Benjamin, 145n2

Page, Marianne, 391n23

Instrução parental, 472

Pascarella, Ernest, 279n28

Patterson, Orlando, 279n21

Pressão dos pares, 153n37

Perna, Laura, 32n38

Petersdorf, Robert, 51n26

Peterson's Guide, 95n1

Pesquisa Gallup, 240

Peterson, Marvin, 51n30

Projeto Século XXI, Universidade de Michigan, 140

Projeto Cooperativo de Pesquisas Institucionais [Cooperative Institutional Research Program (CIRP)], 186n8, 441

Programa Meyerhoff da Universidade de Maryland no Condado de Baltimore (UMBC), 142

Programa Mellon de Bolsas de Estudos para Minorias na Graduação [Mellon Minority Undergraduate Fellowship Program (MMUF)], 141

Participação na força de trabalho, 195

Pesos amostrais, 469

Políticas e prioridades institucionais, 343, 344t

Phillips, Meredith, 96n2

Pindyk, Robert, 499n7

Processo *Piscataway*, 409, 31n4

Polachek, Solomon, 145n2

Participação política, 551t

Powell, Lewis, 42

Price, Hugh, 139

Probabilidades ajustadas, método de cálculo, 378

Probabilidades: ajustadas, 478-80; de admissão, 61-65

Profissões liberais: importância das, 155-56; de maior prestígio, 188n17; acessíveis aos negros depois da Segunda Guerra Mundial, 34

Proposta 209, 408

Putnam, Robert, 278n16

QDE, *ver* Questionário Descritivo Estudantil

Questionário Descritivo Estudantil (QDE) [Student Descriptive Questionnaire (SDQ)], 309, 441, 467

Renda do cônjuge, 263g, 495-96

Renda familiar, 260-63; admissões baseadas na, *ver* Admissão baseada na classe; renda e, 262, 263; participação na força de trabalho e, 194; liderança e, 248; metodologia usada para calcular a, 494-95; conforme a raça e o gênero, 262g, 552t; distorção das respostas e, 434t; satisfação com a vida e, 268, 269g; *status* sócio-econômico e, 210; das mulheres, conforme a situação empregatícia, o estado civil e a raça, 553t

RMQ, *ver* Modelos de regressão por mínimos quadrados

Razão probabilística, explicação da, 478

Rage of a Privileged Class, The (Cose), 271

Rainwater, Lee, 51n27

Ralph, John, 97n9

Ramist, Leonard, 150n29

Ramphele, Mamphela, 404, 413n7

Reader, George, 188n19

Ready, Timothy, 51n26

Recrutamento, 30, 61, 175; de desportistas, 69, histórico, 36

Reddy, Marlita, 51n36

Resultados acadêmicos, 105-154; escolha da área de estudos, 123; classificação na turma, *ver* Classificação na turma; média de pontos, *ver* Classificação na turma; índices de diplomação, *ver* Índices de diplomação; iniciativas institucionais e, 140; metodologia usada na análise dos, 489-491

Riley, Matilda White, 361n7

Rindfuss, Ronald, 280n30

Roberts, Sam, 31n3

Rodgers, Willard, 281n37

Rodriguez, German, 500n13

Rosen, Jeffrey, 414n15

Rouse, Cecilia, 150n29

Rubinfeld, David, 499n7

Rudensine, Neil, 317, 360n1

Renda, 44-45, 195-198; graus universitários avançados e, 161, 209, 210, 501-505; anual de trabalhadores em horário integral, 195-197; classificação na turma e, 214-215; acumulada, conforme a raça e o gênero, 199g; conforme o setor empregatício, 505-507; fatores que afetam a dos matriculandos do G&EP, 205, 218; renda familiar e, 267-268; hipótese da adequação e, 216-218; satisfação no trabalho e, 221-223; média, *ver* Renda pessoal média; metodologia usada para estimar a, ; conforme a profissão, 494-95; modelo de

regressão RMQ prevendo a de todos os homens, 534-35t; modelo de regressão RMQ prevendo a de todas as mulheres, 536-37t; modelo de regressão RMQ prevendo a dos homens negros, 538-39t; modelo de regressão RMQ prevendo a das mulheres negras, 540-41t; "outros" rendimentos, 267-268; depois da Segunda Guerra Mundial, 33-4; dos profissionais liberais, 157; distorção da resposta e, 435-37; escores no SAT e, 195, 197, 230n17; distorção da seleção na análise da, 195-198; seletividade e, 195-98; *status* sócio-econômico e, 205, 210-212; do cônjuge, 216; modelos sucessivos de regressão sobre a, 198-99, 483

Serviço de Testes Educacionais [Educational Testing Service (ETS)], 21, 30, 103

Serviço de Recenseamento dos EUA [U.S. Bureau of the Census], 52n41

Sander, Richard, 153n42

SAT, *ver* Teste de Aptidão Escolástica

Satisfação com a graduação, 282-83, classificação na turma e, 54-55, 56-57; hipótese da adequação e, 168-72; índices de diplomação e, 107, 108, 109g; conforme a situação de diplomação, a raça e o gênero, 208g; modelos de regressão logística preditivos da, 546-7t; mentores e, 296; medidas globais da, 286; conforme a raça e o gênero, 199g; interação racial e, 338; distorção da resposta e, 417t, 418; seletividade e, 211;

Satisfação com a vida, 281n,61; classificação na turma e, 176, 178-180, 530t; fatores preditivos de, 168-71; modelos de regressão logística preditivos da, 546-7t; metodologia usada na análise da, 421; conforme a raça, 64-66; conforme a raça e o gênero, 199g; conforme a raça e os escores no SAT, 195, 197; distorção das respostas e, 429; em campos específicos, 179

Sax, Linda, 361n9

Schön, Donald, 186n4

Seletividade institucional, *ver* Seletividade

Setor Independente, 239

Satisfação no trabalho, 220-223, 542-43t

Simulação nacional de admissões racialmente neutras, 484

Serviços comunitários e sociais, 328, 380

Setor de entidades sem fins lucrativos, 201; renda e, 504, 505-509; satisfação no trabalho e, 223

Schuman, Howard, 272

Seglin, Jeffrey, 234n17

Seletividade das instituições de graduação: obtenção de graus universitários avançados e, 22, 182-83; escolha da instituição centagem de matriculandos negros conforme a, 130; escolha da instituição e, 570t; liderança cívica e, 248-250; admissão baseada na classe e, 384-85; classificação na turma e, 176, 178-180, 530t; critérios de, 41; diversidade e, 67; renda e, 158-159; matrícula de calouros conforme a raça e, 421t; índices de diplomação de negros conforme os escores no SAT e, 114g; índices de diplomação de brancos

conforme os escores no SAT e, 115g; índices de diplomação conforme a, 113, 123, 368-69; índices de diplomação por tipo de instituição, raça e, 517-18t, 519-20t; índices de diplomação conforme os escores no SAT, a raça e, 521t; categorias institucionais de, 473t; renda média conforme o gênero, a raça e, 212g; renda média masculina conforme a raça, os escores no SAT e, 217t; renda média feminina conforme a raça, os escores no SAT e, 217t; metodologia para determinação da, 471-72; simulações de admissão racialmente neutra e, 80-82, 486, 487-88; interação racial e, 337-40; satisfação com a graduação e, 569t; satisfação com a vida e, 268, 269, escores no SAT e, 60-63; auto-avaliação de traços de personalidade conforme a, 575t. *Ver também* Hipótese da adequação

Shapiro, Thomas, 391n23

Shepard, Scott, 32n5

Sikes, Melvin, 282n48

Slater, Robert, 411n1

Smigel, Erwin, 36, 50n18

Smith, Jeffrey, 515n6

Sniderman, Paul, 391n22

Status socio-econômico (SSE), 430, 471-72; classificação na turma e, 176, 178-180; diversidade e, 351-352; renda e, 160, 205, 206, 501-503; índices de diplomação e, 107, 108, 109g; renda média conforme o gênero e o, 212g; metodologia para determinação do, 469-70, 471t; interação racial e, 338; distorção das respostas e, 429, 431, 432t. *Ver também* Admissão baseada na classe

Solon, Gary, 145n2

Sowell, Thomas, 391n24

Setor de organizações com fins lucrativos, 508; renda e, 504, 505-509; satisfação no trabalho e, 218-19

Status da diplomação: distorção das respostas e, 431, 432t; satisfação Stanford, Jane, 63

Steele, Claude, 390n9

Steele, Shelby, 32n5, 372

Setor empregatício, 201-202; renda conforme o, 504, 505-509; satisfação no trabalho e, 222, 223f. *Ver também* Setor de organizações com fins lucrativos; Setor governamental; Setor de entidades sem fins lucrativos

Setor governamental, 202-203, ; renda e, 506-10; satisfação no trabalho e, 221; com a graduação, conforme a raça, o gênero e, 520

Sturm, Susan, 391n26

Sullivan, William, 102n30

Suprema Corte dos Estados Unidos, 358, 413n6. *Ver também* processos específicos

Situação empregatícia, 553t

Subaproveitamento, 373-74, desmoralização e, 372-74; influências pré-universitárias e, 133-35 *Ver também* Avaliação do desempenho

Terenzini, Patrick, 279n28

Texas, 49, 385, 406

Thernstrom, Abigail, 357,

Thernstrom, Stephan, 363n23

Thomas, James, 166

Tinto, Vincent, 145n3

Tocqueville, Alexis de, 276n1

Tipo de instituição: escolha da instituição conforme a seletividade, a raça e o, 570t; diversidade e, 351-352, 577t; índices de diplomação conforme a seletividade, a raça e o, 517-518t; satisfação com a graduação, conforme a seletividade, a raça e o, 569t; satisfação com a graduação, conforme a seletividade, o escore no SAT, a raça e o, 568t. *Ver também* Faculdades de artes liberais; Universidades particulares; Universidades públicas

Tipo de grau universitário: avançado, conforme a classificação na turma e a raça, 180g; avançado, conforme a raça, 162g; avançado, conforme a seletividade, o gênero e a raça, 525t; avançado, serviço comunitário e social conforme a raça e, 261g; doutorado e profissões liberais, conforme a raça, 163g; renda média conforme a raça e, 502g; renda média conforme a raça, o gênero e, 582t; renda média feminina, conforme a raça e, 503g

Teste de Admissão às Faculdades de Direito [Law School Admission Test (LSAT)], 78, 189n2, 202, 291n26

Teste de Aptidão Escolástica em Matemática [Math Scholastic Aptitude Test (SAT)]: distribuição dos escores conforme a raça, 57g; escores médios no, 517t

Teste de aproveitamento (SAT II), 67

Teste de Aptidão Escolástica [Scholastic Aptitude Test] (SAT), 10, 54, 308; admissões baseadas no, 54-55, 56-57; prevendo a obtenção de graus universitários avançados, 250, 322, 431; avaliação do, 232n24; desportistas e, 414n12; índices de diplomação de negros conforme a seletividade e, 570t; escolha da faculdade e, 299-301; prevendo a liderança cívica, 255; prevendo a classificação na turma, 126-28; prevendo atitudes quanto à diversidade, 285; prevendo a renda, 160, 205, 206, 501-503; índices de diplomação e, 107, 108, 109g; prevendo a interação, 330-331, 426-427; área de estudos baseada no, 218, 187n11; renda média por gênero e, 214g; renda média masculina, conforme a raça, a seletividade e, 502t; renda média feminina conforme a raça, a seletividade e, 503t; escores médios dos matriculandos conforme a raça, 84, escores médios verbais e matemáticos, 63, t; probabilidade de admissão e, 65; admissão racialmente neutra e, 68; admissão sensível à raça e, 55, 70, 72, 408; distorção das respostas e, 436t; satisfação com a faculdade, conforme o tipo de instituição, a seletividade, a raça e, 296-97t;

satisfação com a faculdade conforme a seletividade e, 519-520t. satisfação com a vida e, 268, 269g; distribuição dos escores conforme a raça, 57g; distribuição dos escores dos candidatos negros, distribuição dos escores dos matriculandos nas instituições de SEL-1, 180n27; distribuição dos escores verbais e matemáticos conforme a raça, 72n13; seletividade e, 176-78; auto-avaliações comparadas com os escores no, índices de diplomação de brancos conforme a seletividade e, 572t; rendimento conforme a raça e, 262g, 552t. *Ver também* Hipótese da adequação

Teste Verbal de Aptidão Escolástica (SAT): distribuição dos escores conforme a raça, 57g, escores médios, 517t

Teste de Admissão a Cursos de Pós-Graduação em Administração [Graduate Management Admissions Test (GMAT)], 87

Teoria da vulnerabilidade aos estereótipos, 135-36

Trabalho autônomo, 482, 505

Treas, Judith, 185n2

Turner, Sarah, 149n21

UMBC, *ver* Programa Meyerhoff da Universidade de Maryland no Condado de Baltimore

Universo de candidatos, 56-61

Universidade Tufts [Tufts University], 417t, 473t

Universidade Tulane [Tulane University], 20, 417t, 473t

Universidade Emory [Emory University], 20, 80, 147n10, 464n3, 473t

Universidade Stanford [Stanford University], 465n14, 417t

Universidade Rutgers [Rutgers University], 37

Universidade Duke [Duke University], 417t, 465n14

Universidade Rice [Rice University], 20, 473t

Universidades de pesquisa, 20, 363n21

Universidades públicas, 298, 409; diversidade nas, 352; tamanho das coortes de ingresso, 416t; mentores nas, 296-97

Universidade de Princeton [Princeton University], 28, 465n14, 473t

Universidades particulares, 298, 409; diversidade nas, 352; tamanho das coortes de ingresso, 410t; mentores nas, 297

Universidade Denison [Denison University], 278n14

Universidade Columbia [Columbia University], 417, 472t

Universidade do Noroeste [Northwestern University], 417, 473t

Universidade Miami (Ohio) [Miami University (Ohio)], 417t, 473t

Universidade de Harvard [Harvard University], 28

Universidade Howard [Howard University], 464n2

Universidade do Estado da Pensilvânia [Pennsylvania State University (Penn State)], 417t

Universidade da Califórnia em Berkeley [University of California, Berkeley], 72n17a

Universidade da Califórnia em Davis [University of California, Davis], 272n14
 Universidade da Califórnia em Los Angeles [University of California, Los Angeles (UCLA)], 32n5
 Universidade da Cidade do Cabo, 404
 Universidade do Colorado em Boulder [University of Colorado at Boulder], 141
 Universidade de Maryland no Condado de Baltimore [University of Maryland, Baltimore County (UMBC)], 142
 Universidade de Michigan em Ann Arbor [University of Michigan at Ann Arbor], 417t
 Universidade do Mississippi [University of Mississippi], 29
 Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill [University of North Carolina at Chapel Hill], 465n14, 417t
 Universidade da Pensilvânia [University of Pennsylvania], 465n14n, 417t
 Universidade do Texas [University of Texas], 100n23
 Universidade Vanderbilt [Vanderbilt University], 465n14, 417t
 Universidade Xavier da Louisiana [Xavier University of Louisiana], 464n2
 Universidade de Yale [Yale University], 27, 417t
 Universidade Wesleyan [Wesleyan University], 417t
 Universidade de Washington [Washington University], 465n14, 417t
 Vars, Fredrick, 150n29
 Vantagens em relação à renda, 196-197; graus universitários avançados e, 503; classificação na turma e, 216; diplomação e, 122-23; profissão e, 513-14
 Vida familiar, 258-261; satisfação com a, 266
 Viés da seleção, 22
 Verhovek, Sam, 31n2
 Viner, Jacob, 222
 Vantagens salariais, *ver* Vantagens sobre a renda
 Waring, Joan, 361n7
 Webster, David, 500n18
 Welch, Finis, 148n19
 West, Cornel, 256
 Westoff, Charles, 500n13
 Wightman, Linda, 390n7
 Wilkins, David, 231n21
 Williams, Robin, 50n1
 Wilson, William Julius, 279n18
 Wright, Charles, 414n16
 Yancey, William, 51n27
 Yoo, John, 408
 Zeckhauser, Robert, 101n24

Lista de Gráficos

CAPÍTULO 2

- Gráfico 2.1. Distribuições dos Escores Verbal e Matemático no SAT entre Candidatos a Cinco Instituições Seletivas, de Acordo com a Raça, 1989. 57
 Gráfico 2.2. Distribuição do Escore Global no SAT entre Candidatos a Cinco Instituições Seletivas, de Acordo com a Raça, 1989. 58
 Gráfico 2.3. Defasagem entre Negros e Brancos nos Escores Médios do SAT, 1976-1995. 59
 Gráfico 2.4. Distribuição dos Escores no SAT Entre Candidatos Negros a Duas Instituições Seletivas, 1976 e 1989. 60
 Gráfico 2.5. Probabilidade de Admissão em Cinco Instituições Seletivas, Conforme o Escore Global no SAT e a Raça, 1989. 66
 Gráfico 2.6. Escore Médio no SAT entre Matriculandos de Quatro Instituições Seletivas, de Acordo com a Raça, 1951, 1976 e 1989. 70
 Gráfico 2.7. Distribuição dos Escores de Matriculandos Negros no SAT em Instituições de SEL-1, 1976 e 1989. 71
 Gráfico 2.8. Probabilidade de Admissão em Cinco Instituições Seletivas, de Acordo com a Raça; Probabilidades Reais e Hipotéticas, 1989. 74
 Gráfico 2.9. Rendimento Constatado em Cinco Instituições Seletivas, Conforme o Escore no SAT e a Raça, 1989. 75
 Figura 2.10. Percentagem de Matriculandos Negros no Total de Matriculandos de Cinco Instituições Seletivas; Percentagens Reais e Hipotéticas, 1989. 77
 Gráfico 2.11. Porcentagem de Matriculandos Negros no Total de Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior, Conforme a Seletividade Institucional; Porcentagens Reais e Hipotéticas, 1989. 81
 Gráfico 2.12. Distribuição dos Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e dos Estudantes em Idade Universitária em Todo o País, Conforme o Status Sócio-Econômico, 1989. 91

CAPÍTULO 3

- Gráfico 3.1. Índices de Diplomação Global e na Primeira Instituição, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1989. 109
 Gráfico 3.2. Índices de Diplomação, Conforme os Escores Globais no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1989. 113
 Gráfico 3.3. Índices de Diplomação dos Estudantes Negros, Conforme os Escores Globais no SAT e a Seletividade Institucional;

Coorte de Ingresso de 1989.	114
Gráfico 3.4. Índices de Diplomação dos Estudantes Brancos, Conforme os Escores Globais no SAT e a Seletividade Institucional; Coorte de Ingresso de 1989.	115
Gráfico 3.5. Índices de Diplomação Conforme a Seletividade Institucional, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.	117
Gráfico 3.6. Índices de Diplomação Conforme o Escore Global no SAT, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.	119
Gráfico 3.7. Índices de Diplomação Conforme o Status Sócio-econômico, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.	121
Gráfico 3.8. Índices de Diplomação Conforme a Raça, Valores Reais e Ajustados; Coorte de Ingresso de 1989.	122
Gráfico 3.9. Porcentagem de Alunos Diplomados em Campos Seletos, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.	125
Gráfico 3.10. Classificação Média por Percentis nas Turmas, Conforme o Escore Global no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.	129
CAPÍTULO 4	
Gráfico 4.1. Porcentagem de Matriculandos Aspirantes a Diplomas Posteriores ao Curso Secundário, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	159
Gráfico 4.2. Porcentagem de Diplomados que Obtiveram Graus Universitários Avançados, Conforme o Tipo de Grau e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	162
Gráfico 4.3. Porcentagem de Diplomados com Formação em Profissões Liberais ou Grau de Doutorado, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	164
Gráfico 4.4. Porcentagem de Diplomas de Profissões Liberais Recebidos de Instituições de Alto Nível, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	167
Gráfico 4.5. Percentagens de Matriculandos que Aspiravam à Formação em Medicina e se Diplomaram, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	169
Gráfico 4.6. Porcentagem de Alunos que Obtiveram Graus Universitários Avançados, Conforme o Escore global no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	172
Gráfico 4.7. Porcentagem de Alunos que Obtiveram Graus Universitários Avançados, Conforme o Escore Global no SAT; Percentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.	174

Gráfico 4.8. Porcentagem de Diplomados com Formação em Profissões Liberais ou Grau de Doutorado, Conforme a Seletividade Institucional e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	177
Gráfico 4.9. Porcentagem de Diplomados com Graus Universitários Avançados, Conforme o Tipo de Grau, a Classificação na Turma e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	180
Gráfico 4.10. Porcentagem de Diplomas de Profissões Liberais Recebidos de Instituições de Alto Nível, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	180
Gráfico 4.11. Porcentagem de Diplomados com Formação em Profissões Liberais ou Grau de Doutorado, Conforme a Raça; Percentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.	183
CAPÍTULO 5	
Gráfico 5.1. Participação Feminina na Força de Trabalho em 1995, de Acordo com a Raça; Diplomadas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	195
Gráfico 5.2. Renda Média do Trabalho em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	197
Gráfico 5.3. Distribuição da Renda Cumulativa Auferida em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	199
Gráfico 5.4. Renda Média Auferida em 1995, Conforme o Escore Global no SAT e o Gênero; Renda Real e Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.	208
Gráfico 5.5. Renda Média Auferida em 1995, Conforme o Status Sócio-econômico e o Gênero; Renda Real e Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.	210
Gráfico 5.6. Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Seletividade Institucional, o Gênero e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	212
Gráfico 5.7. Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Classificação na Turma, o Gênero e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	214
Gráfico 5.8. Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Renda Real e Renda Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.	219
Gráfico 5.9. Porcentagem de Profissionais "Muito Satisfeitos" no Trabalho, Conforme a Renda Auferida e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.	223
Gráfico 5.10. Porcentagem de Profissionais "Muito Satisfeitos" no Trabalho, Conforme o Setor Empregatício e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	224
Gráfico 5.11. Porcentagem de Profissionais "Muito Satisfeitos" no Trabalho, Conforme a Raça; Percentagens Real e Ajustada; Coorte de Ingresso de 1976.	226

CAPÍTULO 6

Gráfico 6.1. Porcentagem de Matriculandos que Participaram de Atividades Cívicas em 1995, Conforme o Tipo de Atividade; Coorte de Ingresso de 1976.	239
Gráfico 6.2. Porcentagem de Matriculandos que Participaram de Atividades Cívicas em 1995, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.	241
Gráfico 6.3. Porcentagem de Matriculandos que Lideravam Atividades Cívicas em 1995, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.	243
Gráfico 6.4. Porcentagem de Matriculandos que Participaram de Atividades Cívicas desde o Curso de Graduação, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1989.	246
Gráfico 6.5. Porcentagem de Matriculandos que Lideraram Atividades Cívicas desde o Curso de Graduação, Conforme o Tipo de Atividade, a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1989.	247
Gráfico 6.6. Porcentagem de Matriculandos que Lideraram Atividades Comunitárias ou de Assistência Social desde o Curso de Graduação, Conforme o Tipo de Grau Universitário Avançado e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	251
Gráfico 6.7. Porcentagem de Diplomados cujo Estado Civil em 1995 Era Casados ou Divorciados/Separados, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	259
Gráfico 6.8. Renda Média Pessoal e Renda Familiar em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	262
Gráfico 6.9. Percentagens de Matriculandos "Muito Satisfeitos" ou "Razoavelmente Satisfeitos" com a Vida, Conforme a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.	264
Gráfico 6.10. Percentagens de Matriculandos que Extraíam "Muita" Satisfação de Aspectos Seletos da Vida, Conforme a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976.	265
Gráfico 6.11. Porcentagem de Matriculandos "Muito Satisfeitos" com a Vida, Conforme o Escore no SAT e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	267
Gráfico 6.12. Porcentagem de Matriculandos "Muito Satisfeitos" com a Vida, Conforme a Renda Familiar e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	269
Gráfico 6.13. Porcentagem de Matriculandos "Muito Satisfeitos" com a Vida, de Acordo com a Raça, em Porcentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.	270

CAPÍTULO 7

Gráfico 7.1. Porcentagem de Matriculandos "Razoavelmente Satisfeitos" ou "Muito Satisfeitos" com a Graduação, Conforme a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	289
Gráfico 7.2. Porcentagem de Diplomados Negros "Muito Satisfeitos" com a Graduação, conforme a Seletividade Institucional e o Escore no SAT; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	292
Gráfico 7.3. Porcentagem de Diplomados "Muito Satisfeitos" com a Graduação, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	295
Gráfico 7.4. Porcentagem de Diplomados que Gostariam de Haver Dedicado Mais Tempo a Atividades Seletas, Conforme a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	303
Gráfico 7.5. Porcentagem de Diplomados com Baixa Auto-avaliação que se Beneficiaram do Curso de Graduação em Áreas Seletas, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	310

CAPÍTULO 8

Gráfico 8.1. Percepção da Importância que Tem na Vida a "Capacidade de Trabalhar Eficazmente e Conviver Bem com Pessoas de Raças e Culturas Diferentes", de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	321
Gráfico 8.2. Percepção da Contribuição da Vida Universitária para a "Capacidade de Trabalhar Eficazmente e Conviver Bem com Pessoas de Raças e Culturas Diferentes", de Acordo com a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	325
Gráfico 8.3. Porcentagem de Matriculandos que Conheceram Bem Duas ou Mais Pessoas com Características Seletas, de Acordo com a Raça; Coorte de Ingresso de 1989.	333
Gráfico 8.4. Relação entre a Porcentagem de Negros da Coorte de Ingresso e a Porcentagem de Matriculandos Brancos que Conheceram Bem Dois ou Mais Alunos Negros na Graduação; Coorte de Ingresso de 1989.	336
Gráfico 8.5. Opiniões dos Matriculandos Brancos sobre as Prioridades Institucionais; Coorte de Ingresso de 1976.	344
Gráfico 8.6. Opiniões dos Matriculandos Negros sobre as Prioridades Institucionais; Coorte de Ingresso de 1976.	349
Gráfico 8.7. Porcentagem de Matriculandos Favoráveis a "Muita" Ênfase na Diversidade Racial, Conforme o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	353
Gráfico 8.8. Ênfase Institucional Desejada na Diversidade Racial, Conforme a Frequência à Escola de Primeira Opção; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	355

APÊNDICE C

Gráfico C.1a. Renda Média Masculina em 1995, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	502
Gráfico C.1b. Renda Média Feminina em 1995, Conforme o Tipo de Grau Universitário e a Raça; Diplomadas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	503
Gráfico C.2. Porcentagem de Graduados em Cada Setor Empregatício, Conforme o Gênero e a Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	507
Gráfico C.3. Renda Média Auferida em 1995, por Setor Empregatício, Gênero e Raça; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	509
Gráfico C.4a. Porcentagem de Homens Negros em Ocupações Seletas e Renda Média Auferida por Eles em 1995, Conforme a Ocupação; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	511
Gráfico C. 4b: Porcentagem de Mulheres Negras em Ocupações Seletas e Renda Média Auferida por Elas em 1995, Conforme a Ocupação; Diplomadas do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	512

*Lista de Tabelas***CAPÍTULO 5**

Tabela 5.1: Renda Média Auferida em 1995, Conforme a Seletividade Institucional, a Raça, o Gênero e os Escores Globais no SAT; Coorte de Ingresso de 1976 (em milhares de dólares, 1995).	217
Tabela 5.2: Visão dos Profissionais sobre Atributos Seletos do Trabalho, Conforme a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	225

CAPÍTULO 7

Tabela 7.1: Porcentagem de Diplomados que Consideraram Certas Aptidões Seletas "Muito Importantes" em Sua Vida, Conforme a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	306
Tabela 7.2: Porcentagem de Diplomados que Acham que a Graduação Contribuiu "Muito" para o Desenvolvimento de Aptidões Seletas, Conforme a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	307

CAPÍTULO 8

Tabela 8.1: Porcentagem de Matriculandos que Consideraram Certas Aptidões Seletas "Muito Importantes" em sua Vida, de Acordo com a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	324
Tabela 8.2: Porcentagem de Matriculandos que Consideraram que a Graduação Contribuiu "Muito" para Desenvolver Aptidões Seletas, de Acordo com a Raça. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	328
Tabela 8.3: Porcentagem de Matriculandos que Conheceram Bem Dois ou Mais Alunos de Outra Raça, Conforme a Raça do Respondente. Coorte de Ingresso de 1989	334
Tabela 8.4: Opiniões dos Matriculandos Brancos sobre a Ênfase Institucional na Diversidade Racial; Coorte de Ingresso de 1976	347

APÊNDICE A

Tabela A.1: Tamanho das Coortes de Ingresso das Instituições do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior, 1976 e 1989	417
Tabela A.2: Matrículas de Calouros em Regime de Horário Integral em Instituições de Graduação com Cursos de Quatro Anos, Conforme a Seletividade Institucional e a Raça, 1976	421
Tabela A.3: Índices de Resposta da Coorte e da Amostra, Conforme o Tipo de Instituição; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	428
Tabela A.4: Índices de Resposta da Coorte e da Amostra, Conforme	

Características Seletas e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	432
Tabela A.5: Características Seletas dos Respondentes do Levantamento, Conforme a Situação de Diplomação e a Raça; Respondentes pelo Correio e por Telefone; Coorte de Ingresso de 1976.	434
Tabela A.6: Efeito Estimado da Distorção das Respostas na Renda Pessoal Média, Conforme a Raça e o Gênero; Coorte de Ingresso de 1976 (em dólares de 1995)	436
Tabela A.7: Dimensões da Amostra do Grupo de Controle, Conforme a Raça, o Gênero e a Matrícula em Cursos de Graduação de Quatro Anos; Coorte Mais Jovem (1976).	438

APÊNDICE B

Tabela B.1: Instituições Incluídas em Cada Categoria de Seletividade Institucional; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989	473
Tabela B.2: Critérios de Status Sócio-econômico de Acordo com a Raça; Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Estudantes em Idade Universitária em Âmbito Nacional. Coortes de Ingresso de 1976 e 1989 (% das coortes).	474
Tabela B.3: Dois Exemplos de Cálculo da Probabilidade Ajustada de Diplomação na Graduação, Apenas Estudantes Negros; Coorte de Ingresso de 1989.	481
Tabela B.4: Simulações de Admissão Universitária Racialmente Neutra; Coorte de Ingresso de 1989.	485
Tabela B.5: Efeito Hipotético da Admissão Racialmente Neutra Sobre a Percentagem de Negros nas Turmas; Coorte de Ingresso de 1989.	486
Tabela B.6: Número de Matriculandos Negros Hipotéticos, Reais e "Retrospectivamente Rejeitados"; Coorte de Ingresso de 1989.	497
Tabela B.7: Estimativa do Número de Matriculandos Negros "Retrospectivamente Rejeitados" que Hoje Cursam Faculdades de Medicina; Coorte de Ingresso de 1989	498

APÊNDICE D

Tabela D.2.1. Escores Médios no SAT Verbal e Matemático de Candidatos a Cinco Instituições Seletivas e de Terceiranistas do Curso Secundário a Caminho da Faculdade, em Âmbito Nacional, Conforme a Raça, 1989.	517
Tabela D.3.1. Índices de Diplomação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coorte de Ingresso de 1989 (%).	517
Tabela D.3.2. Índices de Diplomação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976 (%).	519

Tabela D.3.3. Índices de Diplomação, Conforme a Seletividade Institucional, o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989 (%).	520
Tabela D.3.4. Modelo de Regressão Logística Preditivo dos Índices de Diplomação; Coorte de Ingresso de 1989.	521
Tabela D.3.5. Porcentagem de Alunos Diplomados em Campos Seletos, Conforme a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	522
Tabela D.3.6. Modelo de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivo da Classificação nos Percentis da Turma; Coorte de Ingresso de 1989.	523
Tabela D.3.7. Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 3; Coorte de Ingresso de 1976.	524
Tabela D.4.1. Porcentagem de Diplomados com Graus Universitários Avançados, Conforme o Tipo de Grau, a Seletividade Institucional, o Gênero e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976.	525
Tabela D.4.2. Modelos de Regressão Logística Preditivos da Obtenção de Graus Universitários Avançados pelos Diplomados; Coorte de Ingresso de 1976.	526
Tabela D.4.3. Modelos de Regressão Logística Preditivos da Obtenção de Diplomas em Profissões Liberais ou Doutorado pelos Diplomados; Coorte de Ingresso de 1976.	527
Tabela D.4.4. Porcentagem de Diplomados com Graus Universitários Avançados, Conforme a Seletividade Institucional, a Classificação na Turma e a Raça; Percentagens Reais e Ajustadas; Coorte de Ingresso de 1976.	530
Tabela D.4.5. Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 4; Coorte de Ingresso de 1976.	531
Tabela D.5.1. Modelo de Regressão Logística Preditivo da Decisão das Mulheres de Não Trabalhar Fora; Coorte de Ingresso de 1976.	532
Tabela D.5.2. Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda Masculina em 1995; Coorte de Ingresso de 1976.	534
Tabela D.5.3. Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda Feminina em 1995; Coorte de Ingresso de 1976.	536
Tabela D.5.4. Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda dos Homens Negros em 1995; Coorte de Ingresso de 1976.	538
Tabela D.5.5. Modelos de Regressão por Mínimos Quadrados, Preditivos da Renda das Mulheres Negras em 1995; Coorte de Ingresso de 1976.	540
Tabela D.5.6. Modelo de Regressão Logística Preditivo da Probabilidade de o Indivíduo Estar "Muito Satisfeito" no Trabalho; Coorte de Ingresso de 1976.	542
Tabela D.5.7. Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 5; Coorte de Ingresso de 1976.	544
Tabela D.6.1A. Modelo de Regressão Logística Preditivo de Liderança em Atividades Cívicas Seletas em 1995, Modelo 2; Coorte de Ingresso de 1976.	546

Tabela D.6.1B. Modelo de Regressão Logística Preditivo de Liderança em Atividades Cívicas Seletas em 1995, Modelo 5: Coorte de Ingresso de 1976.	548
Tabela D.6.2. Participação e Opiniões Políticas, Conforme a Raça e o Gênero; Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e do Grupo de Controle Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	551
Tabela D.6.3. Distribuição da Renda Familiar Acumulada em 1995, Conforme a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (%).	552
Tabela D.6.4. Renda Familiar Média das Mulheres em 1995, Conforme a Situação Empregatícia, o Estado Civil e a Raça; Coorte de Ingresso de 1976 (dólares de 1995).	553
Tabela D.6.5. Porcentagem de Matriculandos que Extraem "Muita" ou "Enorme" Satisfação de Aspectos Seletos da Vida, Conforme a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	554
Tabela D.6.6. Porcentagem de Matriculandos Satisfeitos com a Vida, Conforme o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	554
Tabela D.6.7. Porcentagem de Matriculandos "Muito Satisfeitos" com a Vida, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	555
Tabela D.6.8. Modelos de Regressão Logística Preditivos da Probabilidade de o Indivíduo Estar "Muito Satisfeito" com a Vida; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	556
Tabela D.6.9. Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 6; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	559
Tabela D.7.1. Porcentagem de Estudantes Satisfeitos com a Graduação, Conforme o Status de Diplomação, a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	561
Tabela D.7.2. Modelos de Regressão Logística Preditivos da Probabilidade de os Diplomados Estarem "Muito Satisfeitos" com a Graduação; Coorte de Ingresso de 1976.	563
Tabela D.7.3. Modelos de Regressão Logística Preditivos da Probabilidade de os Diplomados Estarem "Muito Satisfeitos" com a Graduação; Coorte de Ingresso de 1989.	566
Tabela D.7.4. Porcentagem de Diplomados "Muito Satisfeitos" com a Graduação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição, o Escore no SAT e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	568
Tabela D.7.5. Porcentagem de Diplomados "Muito Satisfeitos" com a Graduação, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	569
Tabela D.7.6. Porcentagem dos Diplomados que Tiveram Mentores, Conforme a Raça e o Gênero; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	569

Tabela D.7.7. Porcentagem de Diplomados com "Muita Probabilidade" e "Sem Probabilidade" de Escolher Novamente a Mesma Instituição, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	570
Tabela D.7.8. Porcentagem de Diplomados com "Muita Probabilidade" e "Sem Probabilidade" de Voltar a Escolher o Mesmo Campo de Estudos, Conforme a Área de Especialização e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	571
Tabela D.7.9. Porcentagem de Diplomados que Gostariam de Ter Dedicado Mais Tempo aos Estudos, Conforme a Classificação na Turma e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989;	572
Tabela D.7.10. Auto-avaliações Médias das Aptidões; Matriculandos do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e Terceiranistas do Secundário a Caminho do Curso Superior, em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976.	572
Tabela D.7.11. Médias das Variáveis Independentes dos Modelos de Regressão do Capítulo 7; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	573
Tabela D.8.1. Opiniões dos Matriculandos Brancos Sobre a Diversidade Racial, Conforme o Tamanho da População Negra na Coorte de Ingresso; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	574
Tabela D.8.2. Grau de Interação dos Matriculandos Brancos na Graduação, Conforme as Auto-avaliações Pré-universitárias de Traços de Personalidade; Coorte de Ingresso de 1989.	575
Tabela D.8.3. Auto-avaliações Pré-universitárias Médias dos Matriculandos Brancos Sobre Traços de Personalidade, Conforme a Seletividade Institucional; Coorte de Ingresso de 1989.	575
Tabela D.8.4. Opiniões Sobre as Prioridades Institucionais, Conforme a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	576
Tabela D.8.5. Opiniões Sobre a Ênfase da Instituição na Diversidade Racial, Conforme a Seletividade Institucional, o Tipo de Instituição e a Raça; Coortes de Ingresso de 1976 e 1989.	577
Tabela D.C.1A. Distribuição das Ocupações em 1995, Conforme a Raça e o Gênero. Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (%).	578
Tabela D.C.1B. Renda média Auferida em 1995, Conforme a Ocupação, a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (dólares de 1995).	580
Tabela D.C.2. Renda Média Auferida em 1995, Conforme o Tipo de Grau Universitário, a Raça e o Gênero; Diplomados do Banco de Dados Graduação e Experiência Posterior e em Âmbito Nacional; Coorte de Ingresso de 1976 (dólares de 1995).	582

William G. Bowen é presidente da Fundação Andrew W. Mellon [*The Andrew W. Mellon Foundation*] e ex-reitor da Universidade de Princeton.

Derek Bok é titular da Cátedra do Tricentenário da Escola John F. Kennedy de Administração Pública da Universidade de Harvard. É ex-reitor da Universidade de Harvard e ex-decano da Faculdade de Direito de Harvard.