

AQUI É ASSIM: TEM CURSO DE RICO PRA CONTINUAR RICO E CURSO DE POBRE PRA CONTINUAR POBRE

Hustana Maria **Vargas** – UFF

1 - ENSINO SUPERIOR NO PAÍS DOS “DOUTORES”

Objeto de desejo e reverência, o título de “doutor”¹ em nosso país conjuga vários elementos de distinção, calcados seja em nossa constituição histórica, seja em nossa estrutura de salários conexas à questão da mobilidade social, seja em aspectos particulares de nossa estrutura social.

Pode-se associar a constituição e a sustentação mesma do Estado brasileiro ao apoio de grupos profissionais: os bacharéis no Brasil colônia, os engenheiros imprescindíveis aos movimentos de industrialização e novamente os advogados na transição do terceiro milênio, dentro do fenômeno da “judicialização da política” (Barbosa, 2003). O caso dos profissionais do Direito é de fato exemplar. Embora o ensino superior não tenha ocupado a posição central que assumiu no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, os diplomados nesse curso foram atores decisivos na construção do Estado nacional brasileiro. É notável, também, o contraste entre a importância dos fundadores da pátria brasileira predominantemente juristas e o peso do estamento militar na fundação dos países ibero-americanos. Ao estudar a elite política imperial, José Murilo de Carvalho (Carvalho, 1980) evidenciou nossa formação jurídica iniciada na Universidade de Coimbra, formando a primeira geração de estadistas, e continuada pelas Escolas de Direito de São Paulo e Recife, como o ingrediente essencial do mandarinato brasileiro. Teria havido, na passagem de Coimbra para as escolas de direito nacionais, uma “internalização” do processo de constituição e reposição da rede de mandarins, eficientemente continuada ao longo de toda a nossa história. Ainda hoje se faz observar a preponderância de quadros egressos das faculdades de Direito nas representações político-administrativas nacionais.

No tocante a aspectos de ordem econômica, a educação explica entre 30 e 50% da desigualdade salarial no Brasil. Em linhas gerais, ela afeta a má distribuição de renda por dois motivos: pela elevada desigualdade educacional da força de trabalho e pela alta taxa de

¹ Contrariamente à regra que destina o título de doutor apenas àqueles que concluíram o doutorado, no Brasil a denominação se estende por profissões e camadas sociais.

retorno à educação no país, medida pelo aumento de salário resultante de um ano adicional de estudo (Psacharopoulos; Patrinos, 2004).

Pode-se objetar que a multiplicação dos títulos de ensino superior em nosso país, realidade da última década, poderia produzir o fenômeno descrito por Boudon (1979) como “efeito perverso” na forma de declínio do rendimento do investimento escolar. Porém, não é o que se observa: ainda se percebe uma relação positiva entre o nível de estudo e *status* ou salário.

Com relação a este ponto, pesquisa realizada em 71 países colocam nosso país em nono lugar no *ranking* dos maiores prêmios à escolaridade. Esta taxa de retorno está em queda em todos os níveis educacionais desde 1976, exceto para o ensino superior, onde se elevou em média de 14,7% para 18,7% por ano de estudo. A pesquisa “O Perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados”, elaborada pelo IBGE com base nos dados levantados pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2002-2003, mostra que famílias com mais de uma pessoa com nível superior têm rendimento médio de R\$ 6.994,98, ou seja: 1,83 vez maior que o rendimento dos núcleos com apenas um integrante com nível superior e 5,75 vezes acima dos ganhos de lares sem pessoas com nível superior. Ressalte-se, ainda segundo o IBGE, que 84% das famílias brasileira não têm integrantes com superior completo (IBGE, 2007)². Superpondo as vantagens, a taxa de ocupação cresce de 52% para 87% entre analfabetos e indivíduos que concluíram o ensino superior (Néri, 2007).

Quanto a aspectos da estrutura social brasileira em relação à escolarização, destacamos o fenômeno da persistência intergeracional. Vale dizer: a tendência à universalização do ensino fundamental tem afetado a mobilidade educacional no Brasil, aumentando-a, à exceção do que ocorre para filhos de pais com maior escolaridade. Esses permanecem com probabilidade muito maior de chegarem ao ensino superior do que aqueles cujos pais têm menos instrução (Ferreira e Veloso, 2006). Tal situação pode ser interpretada como uma exacerbação do elitismo entre nós: contrariando as teses meritocráticas em geral e as teorias do industrialismo e da modernização de que o efeito da educação diminui o efeito do *status* adscrito nas sociedades moderno-industriais, no caso

² Também em “Diploma é passaporte social: educação eleva renda familiar”. Jornal *O Globo*, 30 ago. 2007. Especial Economia.

brasileiro a obtenção do diploma de nível superior tende a **umentar**, ao invés de diminuir, o efeito do *status* de origem sobre o de destino.

Em trabalho sobre expansão do ensino superior, Prates (2006) investiga os efeitos do ensino médio e superior sobre o *status* socioeconômico dos indivíduos nas PNADs de 1973, 1982, 1988 e 1996. Sobre os efeitos do ensino superior, ao contrário do médio, conclui o seguinte:

nem mesmo o acesso ao ensino superior diminui o efeito do *status* sócio-econômico do pai sobre o *status* sócioeconômico do filho, ao contrário, a posse de um certificado de nível superior aumenta a influência do *status* do pai na definição do *status* que obterá na estrutura ocupacional. É inegável, à luz desses dados, que a sociedade brasileira ainda, não apenas, não quebrou os efeitos do sistema de *status* adscrito sobre o *status* ocupacional dos indivíduos, como, também, reforça os efeitos deste sistema sobre o *status* ocupacional para o segmento da população com educação superior (Prates, 2006, p.18).

Considera Prates (2006, p. 15), que “as redes de relações sociais no Brasil são fortemente relacionadas à herança de *status* e funcionam como um tipo de capital social que favorece a aquisição do *status* de destino”. De qualquer forma, é surpreendente que um dos canais de mobilidade social tipicamente meritocrático e dos mais visíveis em qualquer sociedade contemporânea, a educação superior, funcione na sociedade brasileira como um fator que reforça a sua face mais oligárquica e estamental ainda nos dias de hoje, anulando, assim, o efeito do mérito na mobilidade ocupacional.

Vem na mesma direção as considerações de Schwartzman (2004): em períodos de estagnação econômica, a educação funciona sobretudo como um mecanismo de filtragem social, controlando o acesso a posições de autoridade, prestígio e riqueza:

Ao invés de fonte de geração e distribuição de competências, a educação funcionaria, nestes casos, como mecanismo de distribuição e controle de credenciais que permitem ou não o acesso a posições socialmente vantajosas, determinadas pelas condições anteriores, ou “capital cultural” das famílias dos estudantes. Quando isso ocorre, os aspectos formais e burocráticos da educação se tornam dominantes, reduzindo a relevância da formação técnica e profissional. As dimensões morais da educação também sofrem, com os valores do estudo, da cultura e da competência sendo substituídos pela manipulação crítica dos rituais para a distribuição de credenciais, ou transformados em estilos de vida e símbolos de *status* que discriminam contra os excluídos (Schwartzman, 2004, p. 482).

Um outro ponto afeto à estrutura social diz respeito à circunstância de que o ensino superior é o campo por excelência da profissionalização. Por sua vez, o que ocorre é que as profissões tornam-se grupos sociais – os grupos profissionais – com grande capacidade de

organizar as relações sociais, capacidade essa que passa a influenciar a estruturação e hierarquização do mundo social como um todo (Barbosa,1994). Decorre dessa forma de organização que a profissionalização constitui uma forma de mobilidade social, pois “[...] a profissionalização é o projeto coletivo de mobilidade social que acaba por garantir monopólios na prestação de serviços e certos privilégios na estrutura ocupacional” (Bastos, 2004, p.57). As profissões, por sua vez, se dividem segundo sua institucionalidade, organização, peso político, prestígio social etc. A cada uma delas corresponderá uma rentabilidade social, econômica e simbólica.

Não se trata de um objeto de desejo vazio, portanto³. Pelo contrário, trata-se de uma das mais consistentes fronteiras quando se pensa em mobilidade social e *status* entre nós, no “país dos doutores”.

2 – HIERARQUIA DE CURSOS NO BRASIL

Porém, essas fronteiras, uma vez transpostas, não situam seus desbravadores em posições equivalentes. Eis que o campo do ensino superior é o *locus* da **variedade**: de interesse científico, de vocação, de antiguidade e novidade das carreiras, de duração do curso, de investimento acadêmico e financeiro do aluno, de retorno de empregabilidade e financeiro – nada disso escapando ao ímpeto classificatório dos sistemas sociais.

Não podemos ignorar o fato de que a distinção conferida aos portadores de diploma de ensino superior se desdobra em distinções internas, traduzidas pela hierarquia de carreiras⁴. Tomando-se o campo do ensino superior como o campo de constituição e guarda da profissionalização e de títulos rentáveis no mercado econômico, social e simbólico, entendemos que qualquer investigação sobre o mesmo deve ter o cuidado de evitar generalizações. E é dessa forma que não escamoteamos - pelo contrário - privilegiamos o recorte de carreiras em nosso estudo.

Caberia, assim, indagar: como estariam hierarquizadas, no Brasil, as carreiras do ensino superior? Vários estudos (Setton, 2002, Schwartzman, 1998; Queiroz, 2004),

³ Tal circunstância não passa despercebida pelo conjunto dos estudantes. Para 80% dos concluintes do ensino superior no Brasil, sem subterfúgios, “[...] a aquisição de formação profissional é a principal contribuição do curso, ou seja, eles vêm para a educação superior em busca de uma profissão” (Ristoff e Sevegnani, 2006, p.91).

⁴ Este fenômeno não é observado no ensino básico, que simplifica sua cisão, grosso modo, a ensino público X ensino privado.

apresentam uma tipologia dessa hierarquização. O primeiro analisa esta hierarquia pelo volume e tipo de capital encontrado entre os estudantes (Setton, 2002). O segundo classifica tipos de carreiras: tradicionais, modernas e recentes (Schwartzman, 1998). O terceiro conjuga a relação candidato/vaga no vestibular com as ofertas do mercado de trabalho (Queiroz, 2004).

Importante destacar, sinteticamente, que independente do critério de hierarquização selecionado, encontramos no plano superior as chamadas “profissões imperiais”: Medicina, Direito e Engenharia. E no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas.

Pode-se dizer que o prestígio das carreiras se forma pelo agregado de seu valor simbólico e de mercado, refletindo em cursos de acesso mais disputado. Essa disputa, por sua vez, revela forte caráter de seleção social, observado, por exemplo, nos quesitos renda e cor do alunado. Relatórios sobre o ENADE 2006 dão conta de que em Formação de Professores aparece a maior proporção de alunos negros e com a menor renda, em oposição às engenharias e aos cursos da área médica, que apresentaram a menor presença de estudantes pobres e não brancos⁵.

A maior proporção de negros e pobres nos cursos de formação de professor e a pequena presença deles nas áreas médicas e de engenharia têm forte correlação com o grau de dificuldade para entrar nos cursos e acaba tendo reflexo também no rendimento salarial futuro. Medicina e engenharia, onde a relação candidato/vaga é quase sempre maior do que nas áreas de formação de professores, são também os cursos que trazem maior retorno financeiro. Segundo pesquisa do Observatório Universitário a partir do Censo 2000, de 20 áreas comparadas, os trabalhadores que se formaram em medicina e engenharia apresentavam maior rendimento médio: R\$6.706,00 e R\$5.731,00, respectivamente. Com menor rendimento, apareceram os trabalhadores formados em pedagogia (R\$1.794,00) e educação física (R\$2.172,00) (Góis, 2007, p. C1).

Em verdade, desde o vestibular percebe-se um grau de seletividade prévio, observado pela grande concentração de candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais são selecionados os que obtêm rendimento excelente nas provas. Em oposição, observa-se a preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais obtêm-se a vaga com desempenho mediano. Um destes estudos (Braga, Peixoto e Bogutchi, 2000) versa sobre uma série de 10 anos de vestibular da UFMG, tendo verificado a seguinte tendência: mesmo tendo obtido no vestibular nota suficiente para ingressar num curso concorrido, se a condição

⁵ Pardos, pretos, amarelos e indígenas.

socioeconômica do candidato era desfavorecida, estava inscrito em curso pouco disputado. Quando a condição socioeconômica era favorável, o candidato não se eximia de disputar cursos concorridos, mesmo com resultados fracos. Conclui que “são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras” (Braga, Peixoto e Bogutchi, 2000, p.21).

Nogueira (2005, p.11) expõe as várias facetas da escolha de carreiras nas trajetórias escolares: “[...] a escolha de um curso superior pode ser descrita como resultado de um conjunto de percepções (crenças e valores explicitamente formulados ou tacitamente assumidos como conhecimento prático) que o indivíduo sustenta em relação a si mesmo e ao ambiente de ação”. A correlação entre o “lugar social” e a percepção individual embasa o fenômeno da auto-seleção na escolha do curso superior, articulando as dimensões objetiva e subjetiva da realidade. É nesse sentido que Schwartzman (1998, p. 15) alerta:

Escolher uma carreira, no Brasil de hoje, tem pouco a ver com “vocações” e simples preferências pessoais, e muitíssimo com as condições pessoais e sociais que condicionam esta escolha. Nenhuma política governamental sobre o ensino superior brasileiro pode ser conduzida sem tomar em conta as implicações deste fato.

Ressalvamos que não consiste propriamente uma excepcionalidade brasileira o fenômeno da correlação entre gênero, origem socioeconômica e a graduação cursada⁶. Mesmo na Suécia, considerado um dos países mais igualitários do mundo, fica bem caracterizada essa relação. Estudo sobre o sistema de ensino deste país constatou: a) a distribuição de gênero em cursos e instituições acadêmicas freqüentadas principalmente ou por moças ou por rapazes, b) cursos e instituições que recebem estudantes oriundos de famílias com um amplo volume total de capital e de outro, instituições freqüentadas por estudantes de origem social mais modesta (Broady, Börjesson e Palme, 2002).

Finalmente, destacamos que essa face externa do desprestígio de carreiras como as Licenciaturas tem uma contrapartida no interior das instituições de ensino superior, onde esses cursos são igualmente desprestigiados. Comparando-se as instalações físicas, o número de docentes por aluno, os turnos em que os cursos são oferecidos, os recursos para pesquisa – verificam-se distâncias hierárquicas entre as várias escolas dentro de uma universidade, por exemplo. Em debate sobre a democratização do *campus* realizado pelo

⁶A propósito, Boudon (apud Turner, 1986) chega a sugerir que as desigualdades educacionais apenas seriam eliminadas se as sociedades se tornassem não estratificadas ou se o sistema escolar fosse totalmente indiferenciado – o que, sabemos, não possui respaldo em nenhuma experiência conhecida.

INEP, um dos palestrantes afirma: “[...] o poder universitário está investindo internamente muito mais nos cursos nos quais a elite opta por estudar. Já nos cursos que têm mais pobres, não há investimentos sérios” (Ristoff, Sevegnani, 2006, p.83). De outro lado, um aluno de química do turno da noite na UFMG assim depôs sobre esse ponto: “[...] a política da UFMG camufla a realidade que, de fato, não há iniciativas sérias para promoção da inclusão social. À noite não há palestras, seminários, cursos. Nossa formação fica restrita à grade obrigatória. As bibliotecas fecham e tenho dificuldade para pegar os livros. Tudo é muito mais difícil” (REDE..., 2006, p.26.). Deve-se destacar que é sobretudo na direção da ampliação destes cursos que o governo tenciona basear seu projeto de expansão do ensino superior.

Sobre esse ponto citamos Anísio Teixeira (UNIVERSIDADE..., 2007, p.12): “[...] a circunstância das escolas terem sido criadas como instituições isoladas de ensino profissional leva-as a conservar, ainda quando integradas na universidade, a sua lealdade à escola e não à universidade”. Esta visão é compartilhada por Darcy Ribeiro (1975, p.39):

[...] daí provém a estrutura dessas universidades compostas como federações e escolas de caráter profissionalista, não apenas autárquicas por sua independência em relação à universidade, como, também, estagnadas por seu isolamento e, inclusive, pela hostilidade de umas para com as outras.

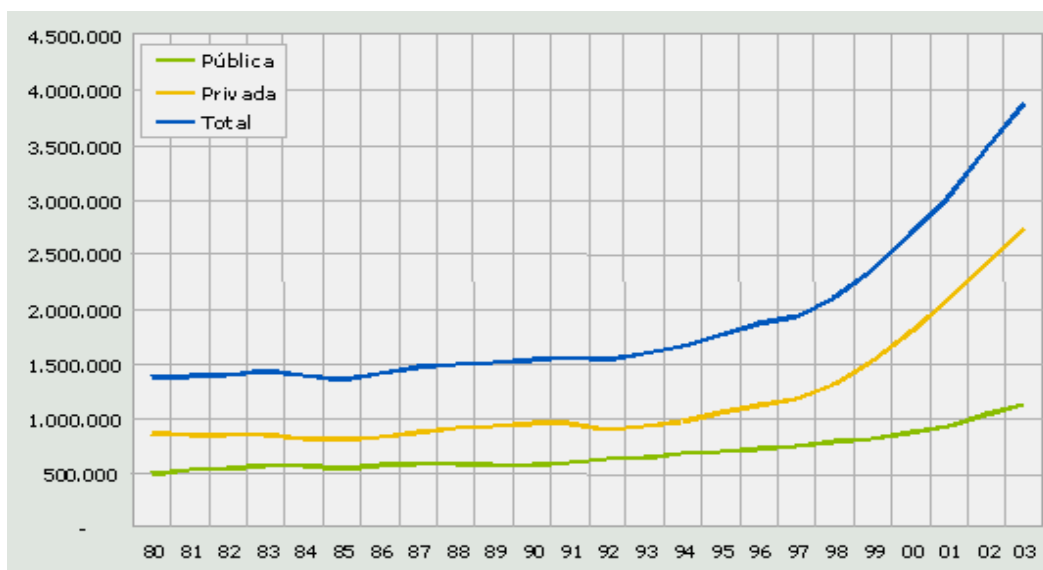
A hierarquia de cursos representa, pois, uma das mais persistentes e inflexíveis marcas da desigualdade no ensino superior. Como ela se manifesta nos últimos dez anos em nosso país, e que projeção podemos fazer para os próximos dez anos?

3 – ENSINO SUPERIOR E DESIGUALDADE: QUESTÕES PARA O BALANÇO DE UMA DÉCADA

A partir de meados dos anos 90, vimos a população cursando o ensino superior se aproximar dos 5 milhões⁷, num aclave espantoso se compararmos com a evolução anterior.

Gráfico 1 Evolução do número de matrículas no ensino superior – 1980-2003 (em milhares)

⁷ São 4.880.381 matrículas, segundo o Censo da Educação Superior de 2007. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 11 dez. 2009.



Fonte: MEC/INEP Censo do Ensino Superior 2003

Tal fenômeno quantitativo é tributário de um movimento de valorização da educação que tem como ponto de inflexão a promulgação da Constituição de 1988. Seu artigo 208 no inciso V estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. O art. 214 expressa a elevação, ao nível constitucional, do desejo da sociedade brasileira de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual. Este Plano entrou em vigor em 2001, com duração de 10 anos. Quanto ao ensino superior, diagnostica que, para enfrentar “sérios problemas” deve-se renovar e desenvolver o sistema. Em suas diretrizes, explicita uma preocupação com a emergência de uma sociedade do conhecimento a demarcar o limite do desenvolvimento e da independência política, bem como uma preocupação com a *desigualdade*:

nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior (...). As instituições de ensino superior têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades (MEC, 2001).

Dentre as metas do PNE, destacamos: a) prover, até 2011, a oferta deste nível educacional para pelo menos 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos e b) criar políticas que

facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação em sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Em todas essas remissões observa-se a vinculação entre educação e desigualdade. Há que considerar que essas junções não ocorrem aleatoriamente. Tratam-se de associações tão mais relevantes quanto sabemos que, no Brasil, os ganhos econômicos, sociais e simbólicos para o portador de diploma de ensino superior são muito destacados. Esses ganhos, como vimos, diferem segundo o prestígio social das carreiras, refletido numa rígida hierarquia que se estende sobre o campo profissional e institucional.

Um novo PNE está prestes a ser elaborado. A CONAE – Conferência Nacional de Educação – reunida em março/abril de 2010 em Brasília, propôs um texto para vigorar pelos próximos dez anos, base para o novo PNE a ser votado pelo Congresso Nacional. É em meio a este ponto de inflexão na política educacional que entendemos ter a Sociologia da Educação importante contribuição a dar no sentido crítico e analítico dessa mesma política.

Assim, considerando-se a correlação entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais, traduzidas no ensino superior pela patente hierarquia de carreiras, deseja-se saber como estão constituídos em termos de perfis socioeconômicos, conluentes de carreiras diferenciadas segundo seus prestígio social. Embora o próprio Ministério da Educação produza análises do perfil de carreiras ano a ano, julgamos importante estudar esta configuração **numa linha de tempo e de forma comparada**, indagando: 1) qual é o perfil socioeconômico de graduandos de carreiras especiais no ensino superior no Brasil numa série histórica? 2) Expressam uma dinâmica de redução das desigualdades sociais no ensino superior? Este resultado nos daria uma visão do passado recente destas carreiras. Esta visão, por sua vez, possibilitaria uma prospecção de futuro, cotejando dados sociológicos com a política educacional que se pretende empregar nos próximos anos em nosso país. Dessa forma, não apenas o balanço de dez anos seria subsidiado por esse recorte, como o próximo decênio poderia ser interpelado por esta perspectiva.

3.1 – PASSADO RECENTE: PERFIL SOCIOECONÔMICO DO CONCLUINTE DE DOIS GRUPOS DE CARREIRAS

Para efetivar este estudo, recorremos aos Microdados do Provão⁸ (Exame Nacional de Cursos) numa série histórica – 2000 a 2003 - em que seis cursos de graduação realizaram simultaneamente aquele exame, provendo um banco de dados coerente sociologicamente. A série histórica não poderia ser ampliada porque a partir de 2004 o sistema de avaliação do ensino superior mudou, com a entrada do ENADE. A metodologia empregada é outra. Para termos uma série de quatro anos, como o banco do Provão nos proporcionou, seriam necessários 12 anos de ENADE, uma vez que cada curso é avaliado de três em três anos.

O Provão é realizado por todos os formandos das respectivas graduações, em conjunto com a aplicação de um questionário socioeconômico. A escolha dos cursos deveu-se ao quadro de hierarquia de carreiras que vimos desenhar em nosso país. Estes cursos foram: Medicina, Engenharia e Direito - consagrados no imaginário nacional como cursos de elite - e Biologia, Matemática e Letras – cursos de médio e baixo prestígio de certa forma correlatos aos primeiros.

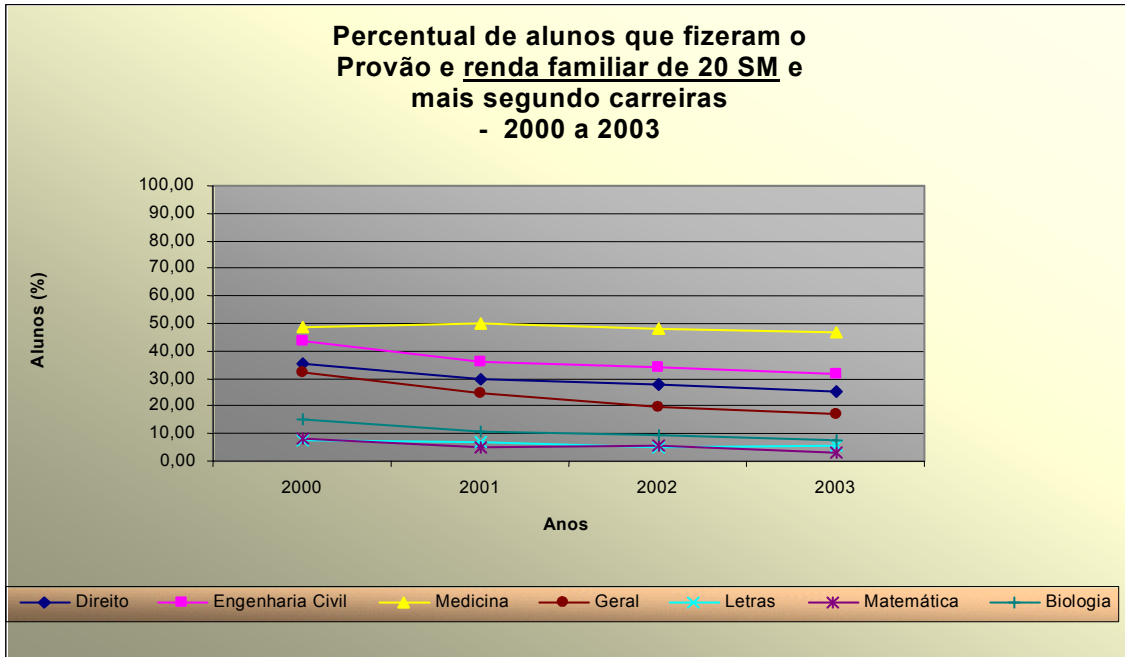
Selecionamos, do questionário socioeconômico do Provão, alguns indicadores que a literatura mais freqüentemente aponta como vantajosos no processo de escolarização: titulação dos pais, renda, situação de trabalho, origem do ensino médio, cor e estado civil (Foracchi, 1997, Martins, 2006, Schwartzman, 2000). O exame do comportamento destes indicadores *em cada* carreira passou, então, a balizar o estudo.

Ilustramos três dessas variáveis graficamente: a renda familiar do estudante, sua situação de trabalho e a titulação dos seus pais. Como segue:

Gráfico 2:

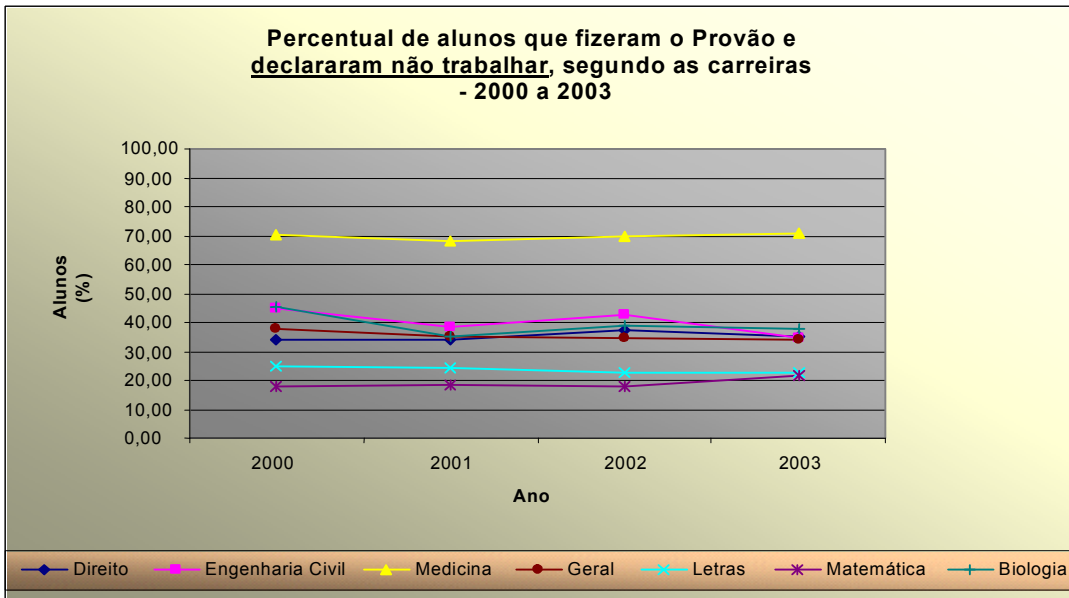
⁸ Fornecidos pelo INEP em CD-Rom mediante solicitação do pesquisador ou baixados do próprio *site*. As bases foram trabalhadas em SPSS.

Renda familiar de mais de 20 salários mínimos – 2000-2003



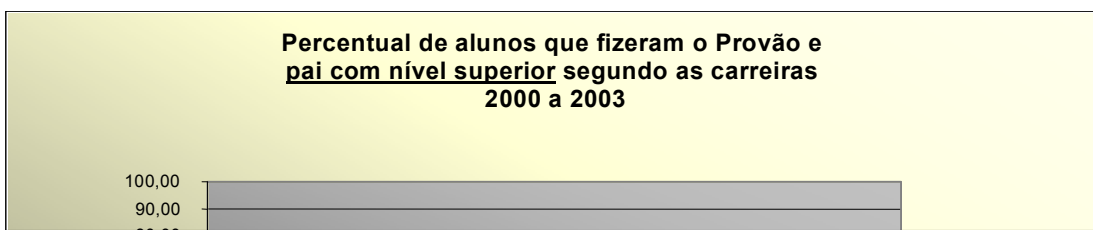
Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 3:
Graduandos que fizeram o Provão e não trabalham segundo cursos – 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 4:
Graduandos que fizeram o Provão com pai com ensino superior segundo cursos – 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

O que encontramos? Desde os primeiros exercícios materializou-se uma realidade de oposição entre *dois grupos* em relação à presença desses indicadores. Nas duas situações, fácil é a visualização de grupos estanques de cursos, separados pela fronteira da linha “Geral”⁹, que reflete a média de todos os cursos que fizeram o Provão naquele ano. Medicina, Engenharia e Direito se agrupam de um lado, Biologia, Letras e Matemática de outro.

O primeiro grupo reúne graduandos mais elitizados que no segundo grupo em todas as variáveis socioeconômicas examinadas. Pode-se verificar, assim, que os nomeados cursos imperiais mantêm sua majestade: para além do fenômeno simbólico de seu prestígio diferencial, evidencia-se uma outra faceta de sua apartação social, pela condição socioeconômica do alunado.

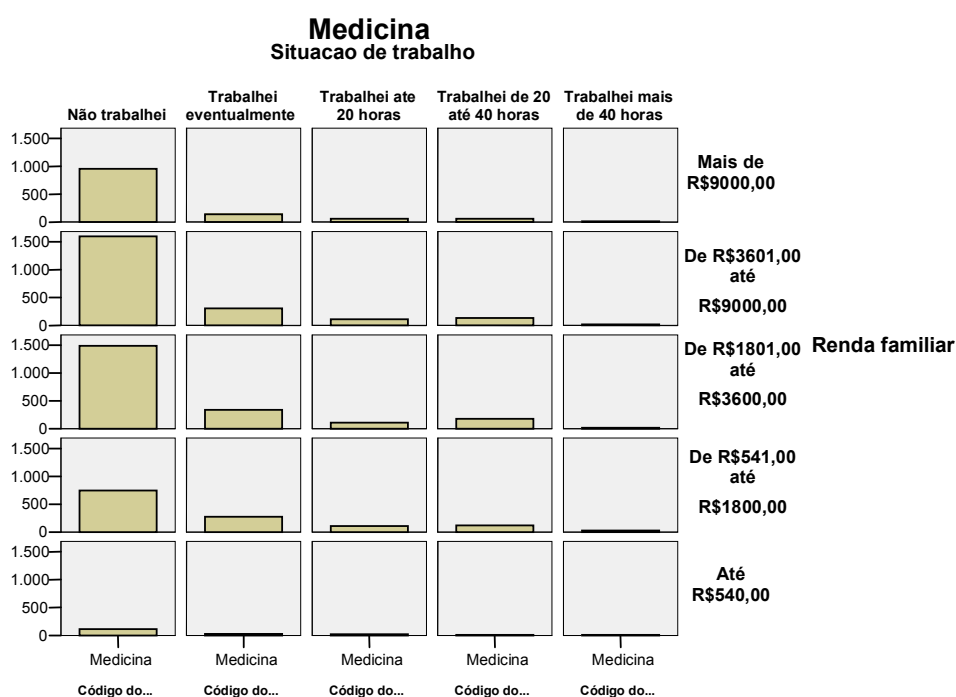
Sobre as variáveis situação de trabalho e renda, um detalhe nos angustiava. No caso específico do ensino superior, em que os estudantes são adultos, talvez fosse pertinente

⁹ Em 2000 a categoria “Geral” reunia os seguintes cursos: Administração, Agronomia, **Biologia**, Comunicação Social, **Direito**, Economia, **Engenharias**, Física, **Letras**, **Matemática**, **Medicina**, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Química. Em 2001, todos estes mais Farmácia e Pedagogia. Em 2002, a estes foram acrescidos Arquitetura, Ciências Contábeis, Enfermagem e História. E em 2003, os anteriores mais Fonoaudiologia e Geografia.

indagar sobre o custo de produção dessa renda: seria composto com trabalho do graduando – o que comprometeria sua vida escolar – ou adviria da renda de pais-provedores? Ou seja: em algum caso em que aparecesse uma renda elevada, ela poderia estar sendo configurada em função do trabalho do estudante, diferentemente do que ocorre, via de regra, nos níveis anteriores de escolarização. Assim, essas variáveis deveriam ser correlacionadas.

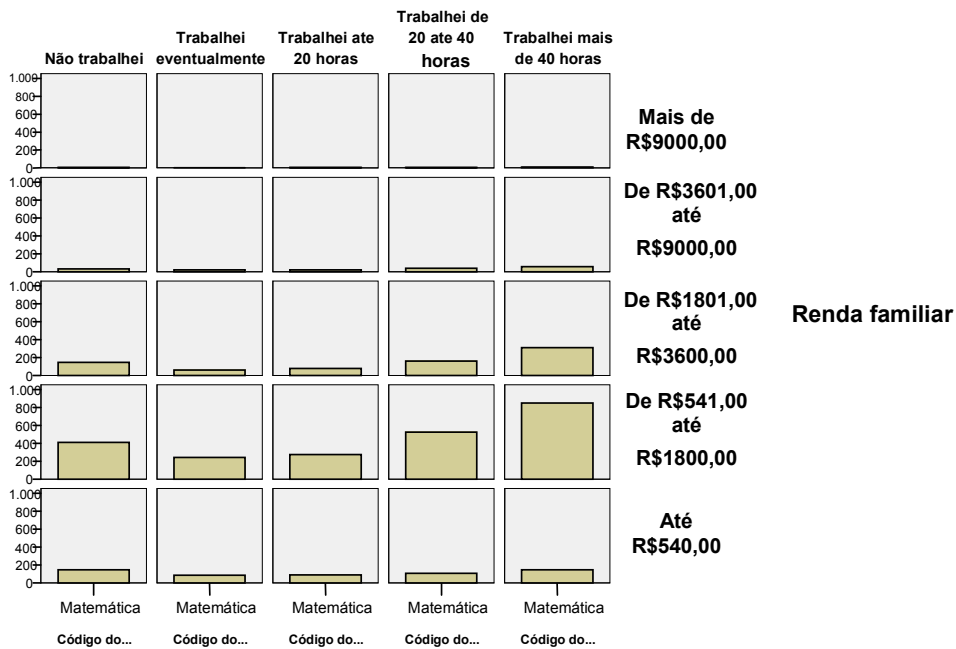
Ilustramos com os dados dos concluintes de Medicina e Matemática, os extremos das variáveis renda e situação de trabalho.

Gráfico 5: Renda familiar x relação de trabalho em Medicina e Matemática



Fonte: Microdados Provão INEP

Matemática Situacao de trabalho



Fonte: Microdados Provão

Verificamos, como se vê, que as mais baixas faixas de renda salarial ocorrem simultaneamente ao trabalho do graduando e as mais altas são produzidas sem ou com parca participação do trabalho do concluinte. Situação duplamente injusta: a produção da baixa renda se faz às custas do trabalho do estudante, presumivelmente comprometendo seu investimento escolar. Inversamente, a produção da alta renda independe do trabalho do graduando, totalmente liberado para estudar, em meio a um ambiente familiar favorecido economicamente.

Finalmente, examinando a evolução temporal dos dados, não verificamos nenhuma tendência de modificação neste padrão. Os dois grupos permaneceram com características socioeconômicas inalteradas. Ou seja: dois grupos estanques e permanentemente cindidos segundo a origem socioeconômica do estudante. Ressaltemos que essa linha de tempo reflete justamente um momento de expansão do ensino superior no Brasil, como nos informa o Gráfico 1, quando poderíamos supor o ingresso de novas camadas sociais no sistema.

3.2 – O FUTURO QUE SE DESENHA: “EXCLUÍDOS DO INTERIOR”?

Vimos que, de forma sistemática, o ensino superior brasileiro tem servido à reprodução de postos sociais. Discutindo a problemática construção da cidadania num espaço público constituído por forte hierarquia nas relações sociais como o Brasil, Ângela Paiva (Paiva, 2006) considera que a educação superior se constituiu num dos mais eficazes mecanismos de reprodução dessa desigualdade e controle social: “a reprodução social foi mantida graças a um forte controle do acesso ao ensino superior, colocando em evidência e reproduzindo nosso padrão de desigualdade social”.

A formação de uma ordem social desigual, porém harmoniosa, continua a autora, pode ser compreendida dentro de algumas marcas sociais expressivas: a) a *hierarquização* da ordem social, antitética à noção de igualdade como pressuposto para a participação na esfera pública, b) a *organicidade* na concepção do mundo – cada um no seu lugar -, ainda que de forma desigual, c) o *patriarcalismo* nas relações sociais e d) o *autoritarismo* na esfera pública como resultante da apropriação do público pelo privado. Essa patologia, juntamente com seus remédios, “paternalismo nas relações sociais, misticismo religioso na visão de mundo, permitiram enorme sobrevida da desigualdade na nossa experiência republicana em um padrão de dominação de classe pouco solidária em termos de projeto societário mais amplo” (Paiva, 2006, p. 11), conclui Paiva. E é dessa forma que se pode compreender a invisibilidade da desigualdade pela sociedade brasileira, dada sua característica de naturalização.

Essa naturalização talvez explique a direção das iniciativas governamentais quanto ao ensino superior. A meta de expansão se acentua, escudada em torno de programas como o REUNI, o PROUNI e a EaD¹⁰. Porém, estas ações têm redundado na expansão de vagas em cursos de baixo prestígio social nas universidades públicas ou permitindo que a maior parte das bolsas do PROUNI e cursos de EaD sigam na mesma direção.

¹⁰ REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Decreto 6096/2007. Propõe a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Pretende-se, com este Plano, reduzir as taxas de evasão, ocupar vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período noturno. PROUNI: Programa Universidade Para Todos, Lei 11096/2005. Concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação e cursos sequenciais em instituições privadas. O aluno que ganha bolsa parcial pode pagar sua parcela financiada pelo FIES. Como contrapartida, oferece isenção de alguns tributos às instituições que aderem ao Programa. EaD: Educação a Distância, ofertada sobretudo em cursos das áreas humanas e sociais, sobretudo nas Licenciaturas.

Nosso questionamento vai no sentido de que a expansão do sistema de ensino superior em direção a cursos desprestigiados, sem desdouro dos mesmos, não proporcionará a mobilidade social suficiente para pensarmos um ensino superior coerente com o objetivo de diminuição da desigualdade social. Esta “cortina de fumaça” sobre a desigualdade educacional foi estudada por Bourdieu (2002) como o fenômeno dos “excluídos do interior”, uma modalidade de seleção altamente eufemística, pois exclui de modo suave e sem traumas aparentes: ao mesmo tempo que inclui, pois alarga o acesso; exclui, pois no seu interior produz um processo de re-hierarquização de carreiras.

Esse processo, como se alertou, corre o risco de passar por “natural”, como expressado por uma dirigente de universidade federal, sobre a expansão das vagas: "Já abrimos mais turmas à noite de cursos na área de humanas. Mas nos cursos de maior ascensão social, como medicina e arquitetura, por exemplo, é mais difícil. Um estudante de medicina tem que se dedicar 100% às aulas. Não pode dividir seu tempo com trabalho" (UFMG, 2006). Ora, não há maiores dificuldades quanto ao acordo que um curso como Medicina deva ocorrer em horário integral. O problema é a circularidade do raciocínio, admitindo que a condição pregressa do estudante continue determinando o possível ou não quanto à opção de carreira. Há que se romper com este vício, por exemplo através de bolsas que permitam ao outrora estudante trabalhador que logrou ingressar em Medicina, condições para cursá-la sem necessidade de trabalhar. Como o fazem seus colegas oriundos de estratos sociais superiores, dedicando-se integralmente ao curso. Não é demais relembrar a correlação entre renda e trabalho exposta anteriormente, que sela o destino profissional do estudante-trabalhador, se a ele não for dada uma opção de liberação do trabalho, por exemplo na forma de bolsa, refeitório e alojamento universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos hoje em meio à *modernidade reflexiva* de que nos falam Giddens (1997), Kumar (1997) e Silva (1994). Para esses, ela encerra elevado potencial de autocrítica social, decorrente da consciência de que as instituições que nascem com a modernidade¹¹, bem como os projetos sociais e pessoais nelas enraizados, apresentam fragilidades e inconvenientes irrefutáveis. Nesse sentido, a sociedade teria perdido sua inocência e se

¹¹Como a família nuclear, o Estado moderno, a técnica e a ciência em sua forma contemporânea.

percebe como “sociedade de risco”. Seja no campo da ciência, seja no da política, as soluções fáceis que se apresentam em última análise como “mais do mesmo”, são renegadas. É o momento em que a ciência e o que ela produz se coloca como seu próprio objeto de questionamento e que a política se politiza. Nesse sentido, está plenamente aberta a possibilidade da sociedade e da academia acompanharem criticamente o desenrolar da política educacional brasileira, com vistas a dela cobrar uma posição protagônica no sentido de se alinhar aos esforços de diminuição da gritante e persistente desigualdade social.

E essa crítica pode e deve ser subsidiada pelo olhar da Sociologia que desvelou, como no caso deste estudo, a iniquidade do destino selado dos mais pobres no tocante à escolha da carreira. Nesse sentido julgamos que empreendermos, como na teoria de Boaventura Santos (2007), uma “sociologia das ausências”, compreendida como uma

Investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-creível ao que existe. O seu objeto é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (Santos, 2007, p. 12).

Caso contrário eternizaremos, sem oferecer reais esperanças de diminuição de desigualdade aos nosso jovens, a situação de um país que “tem curso de rico pra continuar rico, e curso de pobre pra continuar pobre”¹².

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. In: *Dados*. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

_____. Em Torno da Legitimidade de Um Objeto: A Sociologia das Profissões. *Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 36, p. 3-30, 1994.

BASTOS, Ana Paula Barbosa Leite. *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. IFICS/UFRJ, 2004.

BOUDON, Raymond. *Ordem social e efeitos perversos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹² Essa foi a fala descrente de uma aluna de um curso Normal Superior, em entrevista à pesquisadora.

BRAGA, Mauro Mendes, PEIXOTO, Maria do Carmo L., BOGUTCHI, Tânia F. A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90. 23^a Reunião da ANPED. Caxambu, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1110T.PDF>. Acesso em 12 jun. 2005.

BROADY, Donald, BÖRJESSON, Mikael e PALME, Mikael. GO WEST! O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais. In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites*. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

FERREIRA, Sérgio Guimarães e VELOSO, Fernando. A reforma da educação. In: PINHEIRO, Armando Castelar e GIAMBIAGI, Fábio. *Rompendo o marasmo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

FORACCHI, Marialice M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, IPEA. Disponível em www.ipea.gov.br. Acesso em 23 ago. 2008.

GIDDENS, Anthony. “A Vida em uma Sociedade Pós-Tradiconal”. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GOIS, Antônio. Universitários acham que seus cursos exigem pouco. *Folha de São Paulo*, 8 jul. 2007.

IBGE. 2007. *Perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=961. Acesso em 30 set. 2009.

KUMAR, Krishan. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006.

MEC/INEP. *Provão 2003. Resumo técnico*. 2004. Disponível em http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/resumo_tecnico_2003.pdf. Acesso em 05 jun. 2009.

MEC. *Plano Nacional de Metas*. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. 2001. Acesso em 2 mar. 2008.

NERI, Marcelo. *Equidade e eficiência na educação: motivações e metas*. 2007. Disponível em <http://www4.fgv.br/cps>. Acesso em 2 abr. 2007.

NOGUEIRA, C. M. M. Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., 2005, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPOCS, 2005

PAIVA, Ângela Randolpho. Direitos, desigualdade e acesso à universidade. *30º Encontro anual da ANPOCS, 2006*. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em 4 mar. 2007.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades VS Terciarização do Ensino Superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *30º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu, 2006. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em 4 mar. 2007.

PSACHAROPOULOS, George e PATRINOS, Harry. Returns to investment in education: a further update. Apud FERREIRA, Sérgio Guimarães e VELOSO, Fernando. *Mobilidade intergeracional de educação no Brasil*. Pesquisa e Planejamento Econômico. IPEA, v. 34 n.3, dez. 2004. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>. Acesso em 02 ago. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *O negro e a universidade brasileira*. 2004 Disponível em <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. Acesso em 28 ago. 2006.

REDE pública dificulta acesso. *Estado de Minas*, 26 nov. 2006, p. 26.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Democratização no campus: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005* / Brasília: INEP, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2007. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências: para uma ecologia dos saberes*. Disponível em www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso em 2 fev. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior no Brasil, 1998*. AIR Brasil – Pesquisa e Consultoria em Recursos Humanos e Políticas Públicas. 1998. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/lobo.pdf>. Acesso em 3 ago. 2004.

_____. *A revolução silenciosa do ensino superior*. 2000. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>. Acesso em 23 jan. 2007.

_____. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio, REIS, José Guilherme e URANI, André (orgs.). *Reformas no Brasil. Balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TURNER, Bryan. *Equality*. London, Tavistock, 1986.

UFMG pode ter cota para rede pública. Disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_deeha.html. Acesso em 23 abr. 2007.

UNIVERSIDADE do passado, do presente e do futuro. *Jornal da UFRJ*. Outubro de 2007.