

## 3 CAPÍTULO 2

### 3.1 Revisão da literatura

#### *3.1.1 Breve histórico da Educação Superior no Brasil*

Não há consenso na literatura especializada a respeito da data de criação da primeira universidade no Brasil. Para Tobias (1980), a primeira universidade foi criada em 1909, em Manaus; para Vahl et al (1989), a primeira Universidade do País foi a do Paraná, criada em 1912; e para Marcovith (1998), a primeira universidade do País foi a Universidade de São Paulo, fundada em 1911. Cunha (1980) classifica as Universidades de Manaus, Paraná e São Paulo como passageiras, uma vez que, por situações diversas, esses estabelecimentos tiveram duração reduzida. E, segundo o autor, a primeira Instituição de Ensino Superior do Brasil que prosperou com o nome de universidade foi a universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Conflitos entre São Paulo e Rio de Janeiro fazem surgir a Universidade de São Paulo. Tal instituição consolidou-se como um dos mais importantes centros de pesquisa do País e contou com professores vindos, sobretudo, da Itália, da Alemanha e da França.

O presidente Getúlio Vargas (1930-45) criou o Ministério de Educação e Saúde. Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria também incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

A Universidade de São Paulo, instituída em 1934, incluía uma "Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras" que contava com um excelente elenco de professores de renome, contratados da França, da Itália e da Alemanha. A instituição tornou-se referência nacional no campo da cultura e pesquisa, posição que ocupa até hoje.

Em 1935, Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou através de um Decreto Municipal a Universidade do Distrito Federal, voltada especialmente à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados.

Mesmo enfrentando escassez de recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e com o apoio de professores simpáticos à iniciativa. Essa foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, Anísio não contou com apoios que dessem sustentabilidade a seu projeto universitário.

Devido ao clima político autoritário reinante no País, a Universidade do Distrito Federal careceu da simpatia do Ministério da Educação e, por ingerência direta do Governo Federal, teve breve existência: em janeiro de 1939, menos de quatro anos depois, foi extinta por decreto presidencial. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, no período de 1937/45, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de Ensino Superior para todo o território nacional. Essa realização constitui-se no exemplo mais significativo da centralização autoritária do ensino superior brasileiro.

Nos anos 60, embora o sistema de ensino superior estivesse se ampliando gradualmente, nos estabelecimentos públicos e privados, a demanda por formação superior crescia mais do que a oferta. Tal demanda era constituída por candidatos ao trabalho na burocracia estatal e nas indústrias de base que se instalavam no País. Cunha (1988) informa que em 1960 existiam 28.728 alunos excedentes que, embora tivessem sido aprovados nos exames vestibulares para as universidades públicas, não foram admitidos por falta de vagas.

De acordo com Silva (2003), a partir de 1960, e principalmente após o Golpe Militar em 1964, o Estado procurou criar os pilares de uma política de ciência e tecnologia, tomando como base as universidades públicas e os institutos de pesquisa públicos. A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, contribuindo para atrair jovens mestres e doutores às atividades acadêmicas.

Schwartzman (2001) esclarece que, antes da reforma universitária de 1968, a Educação Superior era organizada em escolas profissionais independentes e com pouca ênfase na pesquisa. A reforma provocou várias mudanças; entre outras medidas, pode-se destacar a eliminação da cátedra; a criação do sistema de institutos básicos, a instituição do

departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, a alteração do vestibular (que passou a ser classificatório) e a institucionalização do sistema de crédito e da semestralidade.

A reforma de 68 foi realizada a partir da pressão dos movimentos estudantis e de professores, sob a tutela do Estado, mas que não contou com a presença de seus elementos mais críticos e criativos, que haviam sido afastados pelo regime militar; levou à intensa centralização, estabeleceu mecanismos de controle burocráticos, excluindo os docentes dos centros de decisão, levando-os a perder a visão de conjunto da instituição e reforçando o isolamento das unidades acadêmicas (SARMENTO, 1991; MORAES, 1999).

Uma das conseqüências imediatas da reforma foi a proliferação de cursos nas áreas sociais e humanas. Essas áreas foram preferidas pelo setor privado, dada sua facilidade para implantação, visto que o seu funcionamento não exige investimentos com laboratórios e instalações específicas. Apesar de dar ênfase para que as instituições desenvolvessem a pesquisa, a legislação não considerou a enorme pressão para a educação de massa que existia desde então.

Sendo assim, conforme afirma Schwartzman (2002) a solução, na prática, foi a redução de restrições e controle para a criação de instituições privadas. Como conseqüência teve-se uma polarização: de um lado ficaram as instituições públicas federais, que adotaram um modelo baseado na pesquisa, absorvendo um terço dos estudantes; do outro lado, as instituições privadas, proporcionando ensino rotineiro e medíocre, principalmente nas carreiras gerenciais – Administração, Direito, Contabilidade – absorvendo os outros dois terços.

Com a transferência da Capital, do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada em 1961 a Universidade de Brasília, cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista.

Essa foi a primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e se contrapunha à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras.

A partir de 1933, o setor privado de educação superior começou a se consolidar no Brasil; naquela época esse setor respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas no Ensino Superior (SAMPAIO, 1999). As décadas de 50 e 60 notabilizaram-se pelo surgimento de iniciativas para o desempenho das atividades de formação de pesquisadores e de aperfeiçoamento docente. Considerava-se como responsabilidade das

universidades elevar os padrões de ensino e promover o desenvolvimento da ciência. Surgiram, em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

A expansão do setor privado, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, originou-se mediante a multiplicação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultantes da transformação de antigas escolas secundárias, visto que a preocupação quase que exclusiva do setor privado era para com o atendimento da demanda por ensino.

Schwartzman (1990) cita que os cursos criados nos anos 60 e 70 faziam parte de “carreiras modernas”, podendo ser citados os cursos noturnos de Direito, Administração e Pedagogia, que eram oferecidos por escolas isoladas, nas pequenas cidades do interior, e tinham clientela certa: jovens recém-egressos do curso secundário, sem condições financeiras para prosseguirem os estudos em centros urbanos maiores; pessoas mais velhas já empregadas, que não possuíam oportunidade de melhoria no mercado ocupacional; jovens mulheres que já passavam a aspirar a uma formação de nível superior, sem que isso implicasse o rompimento com a família de origem.

No início dos anos 90, a partir do discurso de modernização defendido pelo Presidente Collor de Mello, caberia às Instituições de Educação Superior a formação de recursos humanos demandados por um mercado que emergia diante da inserção do Brasil na economia globalizada.

No entanto, no período de 1990 a 1992 houve uma redução do número de matrículas nos cursos de graduação, além do encolhimento da remuneração dos profissionais da Educação.

A Educação Superior brasileira manteve-se relativamente estagnada ao longo da década de 80, retomou seu crescimento nos anos mais recentes e tende a se expandir cada vez mais nos próximos anos. Esse crescimento deve-se, em parte, à grande expansão do Ensino Médio, que tem crescido em alguns anos em até 20%, aumentando assim o número de candidatos à Educação Superior.

Em 1996, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), introduziu o processo regular de avaliação dos cursos de graduação e das próprias Instituições de Educação Superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado nesta avaliação. Com o advento da lei, ocorre a expansão da Educação Superior privada e esse crescimento passa a ser um fato notável nesse período.

A Educação Superior privada apresenta grande diversidade, compartilhada por Schwartzman e Schwartzman (2002), ao constatarem que um número relativamente pequeno de instituições, 5%, concentra quase a metade da matrícula da Educação Superior privada no País, enquanto, no outro extremo, 50% das instituições absorvem somente 5% da matrícula.

A relação do ensino privado com o mercado refere-se, em um primeiro nível, à capacidade do setor de suprir, mobilizando recursos privados, a demanda de massa por educação superior. O mercado e a dinâmica da competição entre os próprios estabelecimentos privados são determinantes na ocorrência dos grandes movimentos de expansão e estagnação que se verificam na trajetória do setor privado no País nos últimos trinta anos.

A Educação Superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação à pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

A normatização atual desse amplo sistema encontra-se formalizada na Constituição, bem como na LDBN/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

### ***3.1.2 A oferta e a demanda pela Educação Superior no Brasil***

Vários são os fatores que explicam o crescimento da demanda, em termos absolutos, por cursos de graduação presenciais. Em primeiro lugar temos a forte expansão do Ensino Médio na década de 90, que acabou pressionando o processo de ampliação das vagas na Educação Superior, criadas principalmente pelas IES privadas.

Mas tão ou mais importantes do que isso, e que em última instância justificam o incremento da demanda em termos absolutos, são os fatores relativos aos processos de mudança cultural somados às transformações nos sistemas produtivos e no mundo do trabalho. Os benefícios sociais e econômicos que resultam da obtenção de um diploma do Ensino Superior evidenciam os grandes diferenciais de renda que existem no Brasil entre os detentores de diplomas de nível superior e o restante da população.

Há que se considerar também o valor que a educação em geral passou a ocupar no jogo de inserção no mercado de trabalho, derivadamente, a expectativa dos indivíduos e das famílias de que melhores patamares educativos correspondam a um melhor padrão de vida e a maior mobilidade social ascendente.

A visão convencional, que o *Task Force*<sup>1</sup> do Banco Mundial/UNESCO também adota, mostra que os benefícios gerados pela Educação Superior decorrem da maior produtividade das pessoas mais educadas em relação às demais, e neste sentido haveria uma correspondência entre os benefícios sociais decorrentes de níveis educacionais mais altos. Isto aconteceria especialmente nas sociedades contemporâneas, onde o conhecimento em suas diversas formas tem uma importância cada vez maior como gerador de riqueza e, por isso, seria de se esperar que um número cada vez maior de pessoas buscasse a Educação Superior para melhorar suas habilidades e sua competência, como de fato parece estar ocorrendo. Schwartzman (2000).

A seguir proceder-se-á a análise de dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior no Brasil, focando o número de instituições, vagas e matrículas, com um olhar diferenciado para o Distrito Federal.

### 3.1.2.1 A oferta de Educação Superior

O Brasil já possuía grande diversificação em seu sistema de Educação Superior, mesmo antes da Constituição de 1988. Essa diversificação aprofundou-se a partir da aprovação da LDB de 1996. Dados do censo da Educação Superior de 2005 mostram que o sistema possuía 2.165 instituições; dessas, 176 (8,1%) universidades, 114 (5,3%) centros universitários, 117 (5,4%) faculdades integradas, 1.574 (72,7%) faculdades, escolas e institutos e 184 (8,5%) centros de educação tecnológica ou faculdades tecnológicas. Predomina, portanto, nesse cenário, um conjunto de instituições que prioritariamente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de graduação<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> O documento *Task Force* é um documento produzido pelo Banco Mundial, apresentado pela UNESCO, além de um representativo de idéias correntes sobre a educação Superior.

<sup>2</sup> Dados do Censo da Educação Superior 2005, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dados coletados no site: <http://www.inep.gov.br>.

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa, em 2005

<i>Unidade da Federação, por categoria administrativa</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
BRASIL	2.165	100
Universidades	176	8,1
Centros Universitários	114	5,3
Faculdades Integradas	117	5,4
Faculdades, Escolas e Institutos	1.574	72,7
Cefets	184	8,5

Fonte: MEC/INEP 2005

O número de universidades privadas saltou de 39 para 86 de 1989 a 2005, num aumento de 120,5%; as municipais são apenas cinco, em 2005; um aumento de 106,3% ocorreu entre as estaduais, de 16 para 33; e o número de universidades federais aumentou de 35, em 1989, para 52, em 2005. Notam-se, então, dois importantes movimentos com esses dados: primeiro, uma grande expansão do setor privado que atua no segmento das universidades; segundo, um grande crescimento no número de universidades estaduais.

Tabela 2: Número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa, em 2006

<i>Unidade da Federação, por categoria administrativa</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
BRASIL	2.270	100
Universidades	178	7,84
Centros Universitários	119	5,24
Faculdades Integradas	116	5,11
Faculdades, Escolas e Institutos	1.649	72,64
Cefets	208	9,16

Fonte: MEC/INEP 2006

Ao comparar os dados de 2005 e 2006 não se percebe um crescimento no número de instituições: no entanto, os dados apresentam uma expressiva distorção entre o número de faculdades, escolas e institutos em relação aos modelos de instituições existentes. Esses dados mostram que o Brasil teve um crescimento quantitativo desordenado no número de instituições que ofertam o Ensino Superior. Não se pode, entretanto, afirmar que esse número seja qualitativo.

Tabela 3: Número de Instituições de Educação Superior, segundo a categoria administrativa das IES, em 2006

<i>Unidade da Federação, por categoria administrativa</i>	<i>Total</i>	<i>Capital</i>	<i>Interior</i>	<i>Total</i>
BRASIL	2.270	811	1.459	178
PÚBLICA	248	82	166	92
FEDERAL	105	55	50	53
ESTADUAL	83	27	56	34
MUNICIPAL	60	-	60	5
PRIVADA	2.022	729	1.293	86
PARTICULAR	1.583	577	1.006	24
CONFSSIONAL	439	152	287	62

Fonte: MEC/INEP 2006



Comparando a Tabela I e A Tabela III, é possível comprovar que não houve crescimento significativo da IES no Brasil, com um crescimento expressivo das faculdades privadas e um destaque para interiorização desse sistema de ensino. Nesse sentido, é possível concluir que diminuirá a necessidade de uma mobilidade geográfica para os jovens que desejam frequentar esse nível de ensino.

Tabela 4: Vagas oferecidas no DF, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica, em 2006

<i>VAGAS OFERECIDAS</i>	<i>PÚBLICA</i>	<i>PRIVADA</i>	<i>TOTAL</i>
Universidades	4.089	22.429	26.518
Centros Universitários	0	20.760	20.760
Faculdades Integradas	0	7.590	7.590
Faculdades, Escolas e Institutos	80	30.625	30.709
CET/FAT	0	1.150	1.150
Total	4.169	82.554	86.723

Fonte: Censo da Educação Superior – 2006

No Distrito Federal, o número de instituições públicas e privadas apresenta uma distorção acentuada (quadro compatível com restante do País).

No Distrito Federal existem 80 instituições de Ensino Superior, das quais 97,5% são mantidas pela iniciativa privada e apenas duas (2,5%) pelo poder público. São ofertados 360 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), com um total de 65.212 vagas, e 60 cursos de graduação tecnológica, com 8.600 vagas, além de 14 cursos sequenciais de formação específica, com 2.220 vagas. Ao todo, são ofertadas 76.032 vagas anualmente.

O Distrito Federal apresenta a maior cobertura do Ensino Superior do País. Merece destaque também, a maior cobertura do Ensino Superior para a faixa de 18 a 24 anos. Esse fato deve-se ao crescimento das IES privadas. Os dados do Censo 2005/2006, referentes ao número de Instituições de Ensino Superior, mostram uma defasagem entre o número de instituições públicas e privadas: do total de 68 IES, 97% são privadas e somente três são públicas.

### 3.1.2.2 A demanda pela Educação Superior

Em termos comparativos, o Brasil tem um número de matrículas no Sistema de Ensino Superior público bastante reduzido e, por isso, com um grande potencial de crescimento. O número de vagas ofertadas pelas instituições públicas apresenta um quadro sem consideráveis alterações em percentuais no período entre 1995 e 2006. Os dados acima mostram que não houve evolução equilibrada na oferta de vagas no período.

Tabela 5: Número de matrículas na Educação Superior, por Regiões, entre 1995 e 2006

Ano	1995			2006		
	Total	Pública	%	Total	Pública	%
BRASIL	1.759.703	689.720	39,20	4.676.646	1.209.304	25,86
Norte	64.192	47.510	74,01	280.554	128.173	45,69
Nordeste	269.454	183.872	68,24	796.140	356.278	44,75
Sudeste	973.448	255.762	26,27	2.333.514	382.862	16,41
Sul	330.056	160.525	48,64	854.831	228.585	26,74
Centro-Oeste	122.553	51.995	42,43	411.607	113.406	27,55

Fonte: Censo da Educação Superior 1995 e 2006

Em 2005, as IES registravam a presença de 10,9% do total de jovens brasileiros e, em 2006, 12,1%. O diretor do Setor de Estatística e Avaliação da Educação Superior do INEP afirma que estavam ultrapassando a estagnação. Aparentemente se expressa um crescimento significativo diante do quadro existente. Infelizmente não se pode olhar esses dados sem compará-los com a meta do PNE.

As diferenças na taxa de atendimento são marcantes até mesmo dentro das próprias regiões. Em São Paulo, 12,6% dos moradores com 18 a 24 anos freqüentam os cursos de graduação e, em Minas Gerais, 6,8%. Na Região Centro-Oeste, o índice do Distrito Federal (14%) é o dobro do verificado em Mato Grosso (7,1%). No Nordeste, 7% dos jovens de Sergipe e 4,1% dos do Maranhão estão na Educação Superior. O maior índice de freqüência à Educação Superior foi registrado em Santa Catarina, onde 14,2% estão matriculados. A Bahia tem o menor índice: 3,9%. O número de jovens baianos de 18 a 24 anos é o mesmo do Rio de Janeiro, mas no Estado fluminense há três vezes mais matriculados na graduação e pós-graduação<sup>3</sup>.

Em termos percentuais, as matrículas no Ensino Superior cresceram muito mais que as do Ensino Médio. Mas o número de matrículas no Ensino Superior é ainda muito menor do que as do Ensino Médio, fazendo com que a maioria que o estudo conclui não consiga uma vaga nos cursos superiores.

Essa discrepância intensifica-se quando são analisadas as vagas em Instituições de Ensino Superior públicas, que são muito menores, ressaltando o fato dos exames para o ingresso neste nível dificultarem o acesso.

Tabela 6: Número das matrículas no Ensino Médio nos anos de 1995 e 2006

<i>Ano</i>	<i>1995</i>	<i>2006</i>
Brasil	5.374.831	9.031.302
Norte	344.198	755.773
Nordeste	1.144.344	2.692.512
Sudeste	2.679.174	3.597.691
Sul	829.242	1.213.531
Centro-Oeste	377.873	647.313

Fonte: Censo Escolar 1995 e 2006

<sup>3</sup> *Informativo do Inep* de 6 de abril de 2004.

Nesse período ocorre um crescimento significativo das matrículas no Ensino Médio, o que origina uma demanda pelo Ensino Superior. Os dados apresentam um crescimento generalizado no País nesse período.

Tabela 7: Quantidade de vagas ofertadas no Ensino Superior, por concluintes do Ensino Médio no Distrito Federal

<i>Vagas ofertadas 2005</i>	<i>Concluintes do Ensino Médio 2005</i>	<i>Diferença</i>
<b>76.032</b>	23.023	- 53.009

Fontes: Censo da Educação Superior 2005 e Censo Escolar 2005.

A tabela acima apresenta um quadro de uma demanda de 23.023 concluintes do Ensino Médio em 2005, com uma oferta de 86.723 vagas para a Educação Superior. Se todos esses concluintes ingressassem, realidade pouco provável, ainda assim haveria, para as IES privadas do Distrito Federal, um déficit de 69,71% das vagas oferecidas. Se considerar os egressos de Ensino Médio de anos anteriores, esse déficit aumentará consideravelmente.

Ao lado do excesso de oferta de vagas para uma demanda incipiente, convém analisar os dados do IBGE, estimados para 2005, que identificam uma população total de 2.333.108 habitantes no DF, dos quais 6% estariam na classe sócio-econômica alta, 69% na média e 25% na baixa. Esses percentuais, se referidos aos concluintes do Ensino Médio, levam a concluir que apenas 1.381 candidatos estariam em condições de pagar mensalidades superiores a R\$ 1.000,00. Dos 69% dos concluintes do Ensino Médio (15.885), integrantes da classe média alta, 25% (3.971), no máximo, estariam em condições de arcar com o pagamento de mensalidade escolar entre R\$ 600,00 e R\$ 1.000,00; os demais (17.267) estariam na faixa dos R\$ 300,00 a R\$ 600,00.

Tabela 8: Número total de ingressos, por organização acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a Categoria Administrativa das IES do Distrito Federal em 2006

<i>Unidade da Federação</i> / <i>Categoria Administrativa</i>	Total	Vestibular	Outros processos seletivos	Outras formas de ingresso
BRASIL	1.753.06	1.311.533	136.976	304.559
	8			
DISTRITO FEDERAL	51.364	36.900	1.197	13.267
PÚBLICA	5.309	3.218	951	1.140
FEDERAL	5.226	3.138	951	1.137
ESTADUAL	83	80	-	3
MUNICIPAL	-	-	-	-
PRIVADA	46.055	33.682	246	12.127

Fonte: MEC/INEP/DEAES

- 1- Outros processos seletivos: ENEM, Avaliação Seriada no Ensino Médio e outros tipos de seleção.
- 2- Outras formas de ingresso: Mudanças de curso dentro da IES, transferência (vindo de outras IES, excluído *ex-officio*) transferência *ex-officio*, acordos internacionais, admissão de diplomados em Curso Superior, reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso.

O Distrito Federal apresenta a maior cobertura da Educação Superior do País. Merece destaque, também, a maior cobertura da Educação Superior para a faixa de 18 a 24 anos. Esse fato deve-se ao crescimento das IES privadas. Os dados do Censo 2005/2006, referentes ao número de Instituições de Ensino Superior, mostram uma defasagem entre o número de instituições públicas e privadas: do total de 68 IES, 97% são privadas e somente 3% são públicas.

Ao final da década de 90 o Distrito Federal apresentou uma considerável ampliação na oferta de oportunidades de acesso à Educação Superior privada. O aumento dessa demanda proporcionou o crescimento do número de instituições privadas. Em 1999, o Distrito Federal possuía 33 estabelecimentos de Educação Superior. Vale ressaltar que esse crescimento apresenta variados desequilíbrios, por exemplo, a redução do número médio de alunos por estabelecimento. É notório que as instituições de menor porte não oferecem um leque de cursos variado.

### 3.1.2.3 O Plano Nacional de Educação

Desde a década de 70, o Governo tem envidado esforços para ampliar a cobertura da Educação Superior no País. Um marco deste esforço de ampliação consta das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) para a Educação Superior.

Segundo as metas estabelecidas pelo PNE para o ensino de graduação, até 2011 a matrícula nesse nível de ensino deve corresponder a 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos.

A perda de espaço na educação pública brasileira começou a se acentuar nos anos 80, na chamada década perdida. A acentuada crise econômica e o nível de incertezas de um período de inflação galopante frearam a expansão do Ensino Superior no País. A taxa de matrícula permaneceu estacionada, com índices bem abaixo do crescimento da população. A sociedade política permaneceu atenta e sensibilizada quanto ao problema.

Na metade da década de 90, as questões centrais do debate nacional sobre a Educação Superior eram como recuperar a década perdida, garantir a expansão da universidade pública, o acesso gratuito e as condições de permanência dos jovens de baixa renda, a efetivação da autonomia das universidades prevista na Constituição de 1988 e a implementação de um programa de avaliação para garantir a qualidade da educação na plenitude de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa década, o Governo considerava fundamental ampliar as vagas do Ensino Superior no Brasil. Mas, devido às limitações das finanças públicas, não havia então como criar novas universidades federais, nem como expandir os cursos. Daí surge o crescimento das instituições privadas, como medida para conciliar as questões do acesso. Conseqüentemente surge no cenário nacional a falta da equidade social na oferta e no acesso à Educação Superior.

As metas do PNE que interferem na Educação Superior são as seguintes:

1. Prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

2. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
3. 3. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos seqüenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.
4. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes desta forma, competir em igualdades de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação<sup>4</sup>, promulgado em janeiro de 2001, apresenta diagnóstico que atenta para a distorção da crescente demanda pela Educação Superior em decorrência da expansão do Ensino Médio. Essa demanda aponta para um desfavorecimento de alunos carentes. O Plano surgiu com recomendações importantes. A primeira diz respeito à expansão do Ensino Superior com a manutenção de uma proporção de vagas por parte dos setores público e privado, sendo esta de 40% e 60%, respectivamente, o que corresponderia a um significativo aumento de vagas no setor público.

Para enfrentar a questão da ampliação e democratização do acesso, o Governo do Presidente Lula, a partir da gestão do Ministro Tarso Genro no MEC, acena basicamente com duas propostas: para democratizar o perfil do aluno ingressante, tanto do ponto de vista étnico quanto socioeconômico, o MEC defende a introdução de quotas, tanto no sistema público quanto no sistema privado de Educação Superior. No primeiro caso as IFEs reservariam, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (MEC, 2004).

A partir do reconhecimento do aumento da demanda do Ensino Superior, o Plano recomenda a expansão com qualidade do setor privado; indica ainda a necessidade de racionalização do gasto público com educação superior e também a flexibilização por meio da

---

<sup>4</sup> A Lei 10.172/2001 é o primeiro Plano Nacional de Educação, embora sua criação tenha sido aventada já na década de 1930, o que não veio a ocorrer por questões políticas.

efetiva autonomia das universidades, além da ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias.

Das trinta e cinco metas estabelecidas a serem cumpridas até o final desta década, uma assinala a provisão de oferta de Educação Superior para pelo menos 30% da população entre 18 e 24 anos. Esta meta, por sua relevância e audácia, merece um destaque por querer diminuir os problemas do acesso à Educação Superior.

Segundo Ristoff (2004), as projeções para o Plano Nacional de Educação requerem uma população universitária em torno de sete milhões de alunos (INEP, 2004). Mesmo diante da suposição de que a força inercial, mantidas todas as condições socioeconômicas da atual conjuntura, levasse a população a atingir os números acima, esta ficaria, ainda assim, 21,5% abaixo do projetado e, sem dúvida, com aproximadamente 1,5 milhão de jovens.

É relevante destacar que a expansão prevista no PNE estava originalmente associada à projeção de aumento significativo dos gastos públicos com educação, passando a atingir o mínimo de 7%. “Para tanto, os recursos deve [riam] ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano”. Como essa meta foi vetada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a ampliação expressiva das vagas pelo poder público ficou seriamente comprometida, passando a expansão a depender quase que exclusivamente da força do mercado (RISTOFF, 2004).

Uma das propostas de ampliação de oferta de vagas do MEC encontra-se no documento "Reforma da Educação Superior – Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior" (MEC, 2004). Esse documento propõe duplicar a oferta de vagas das IFES, especialmente nos cursos noturnos, em quatro anos, além de "avaliar a possibilidade" de viabilizar a expansão das IES estaduais e municipais em articulação e com o apoio da União. Para viabilizar a expansão apresentada para o sistema, propõe-se a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (SIC), que seria composto por 13,5% da receita líquida de impostos da União (o equivalente a 75% dos recursos vinculados da União destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino), sobre o qual não incidiriam os descontos da Desvinculação das Receitas da União (DRU).

O Censo da Educação Superior de 2006 constata que mais de um milhão de vagas oferecidas pelas IES no Brasil são ociosas. Esses dados são de forte impacto porque representam 49% das vagas oferecidas em todo o País. Das vagas ociosas, 97,3% são de IES privadas.



Tabela 9: Estimativa de expansão das matrículas do ensino de graduação do setor público e recursos necessários para atender as metas do Plano Nacional de Educação

	2003	2006	2011
Matrículas no setor público em mil	965	1697	2.779
Recursos Financeiros necessários (%PIB)	0,82	1,19	1,43
Recursos Financeiros (em R\$ milhões)	11.082	18.114	27.084

Fonte: Estimativa feita pelo INEP (publicado em INEP, 2001)

Os dados levam a concluir que, embora a perspectiva de crescimento potencial da Educação Superior brasileira seja grande, na prática, a demanda não deverá crescer muito. Isso porque a expansão das matrículas via crescimento da rede privada, já atendeu aos segmentos da classe média que podem arcar com os custos decorrentes. A manutenção dessa forma de ampliação de acesso estaria a depender do investimento em políticas de apoio financeiro aos candidatos que não têm condições de arcar com os custos.

Desde o início da década de 90, o Governo considerava fundamental ampliar as vagas do Ensino Superior. Mas, devido às limitações das finanças públicas, não havia como criar novas universidades federais, nem como expandir os cursos, vagas e programas de pesquisa, pós-graduação e extensão universitária. Mais uma década passou e o problema perdura.

O principal desafio não é a questão do direito no acesso à Educação Superior, mas a busca por uma progressiva expansão desse nível para que se possa atender aos que aspiram uma melhor formação. Há que refletir também sobre as maneiras de garantir e assegurar as oportunidades de igualdade no acesso e permanência, inclusive em instituições de alto grau de competitividade.

#### 3.1.2.4 REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para

ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (MEC, 2007).

A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A finalidade imediata do programa, lançado em 2007, é o aumento das vagas nas universidades e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Isso porque o governo acredita que o REUNI permitirá uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o número de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

Conforme divulgado no portal do MEC, toda a rede de universidades – formada por 53 instituições de ensino – aderiu ao REUNI. Acredita-se que o programa melhorará os indicadores das instituições federais de educação superior para alcançar um milhão de matrículas de graduação. Para isso, serão necessárias a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. Para receber recursos previstos no PDE, as universidades federais precisam elaborar projetos de reformulação que incluam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, a criação de novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão.

Hoje a relação é de dez alunos por professor. A meta é que, até 2017, sejam 18 estudantes por docente. O projeto é que, naquele ano, a taxa de conclusão de cursos de graduação chegue a 90%.

O Programa prevê ainda a flexibilização de currículos e a criação de novos modelos acadêmicos que têm o objetivo de aumentar a mobilidade estudantil com a adoção de regimes curriculares que permitam o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior.

No que diz respeito aos custeios, está previsto um acréscimo de 20% no orçamento das instituições para possibilitar a reestruturação, o que segundo o governo será suficiente para suprir despesas com pessoal e custeio.

Nos cursos de graduação presencial, havia 124.196 vagas em 2002. Em 2006, foram 142.614. A meta é que, em 2012, esse número chegue a 229.270 – um aumento de 84,6%. O número de alunos formados também vai aumentar. Em 2006, foram 77.545. Em 2017, poderá chegar a 203.576 – um crescimento de 161,90%.

O sucesso do programa também depende da ampliação de vagas nos cursos noturnos, o que aumentará as chances de quem trabalha o dia inteiro estudar à noite. Em 2007, existiam 32.871 vagas nesse turno. Em 2012, o número chegará a 79.040 – um acréscimo de 140,5%.

O programa prevê, ainda, a redução do custo de aluno por graduação. O valor, de R\$ 15.118,04 em 2007, deve cair 37,8% e chegar a R\$ 9.403,39 em 2012.

A manifestação da comunidade acadêmica diante do programa ocorre imediatamente após a divulgação. A argumentação se embasa no texto abaixo:

A perda da qualidade e da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como propostas no REUNI acarretará conseqüentemente a perda de credibilidade e de legitimidade das Universidades federais. Se tomarmos como parâmetro unicamente a meta de aprovação de 90% de estudantes, esta já desqualificaria a credibilidade, uma vez que esta meta não é atingida nem pelos países da OCDE, que gira em torno de 70%.

Os parâmetros de financiamento são incompatíveis com a qualidade de ensino e a sobrecarga de atividades que as novas matrículas vão causar, devem piorar as condições de gestão das IFES nos próximos anos, caso haja a adesão.

A incerteza no maior montante previsto para o financiamento do programa, que fica para o próximo governo, poderá causar o colapso das IFES a partir de 2011.

A reestruturação pretendida não passa de uma tentativa para atender a metas de cobertura educacional impostas por organismos internacionais a custo reduzido, sem se importar com a sua repercussão na qualidade de ensino.

Ela não responde ao anseio da sociedade, não respeita as condições concretas existentes nas IFES e o calendário proposto para a discussão de modificações de tal monta na estrutura acadêmica não respeita o tempo acadêmico próprio que essas medidas requerem para serem discutidas e acordadas com qualidade. Não se mudam currículos e programas em dois meses de discussões atropeladas por datas

limite impostas por interesses externos às IFES. TONEGUTTI, C e MARTINEZ, M. (2008)

É fundamental que as universidades tenham claro que será difícil atender as metas do Plano Nacional de Educação sem o envolvimento e o compromisso social das instituições federais no que se refere ao aumento de vagas no ensino superior. Atualmente, há cerca de dez milhões de jovens matriculados no ensino médio e este número, certamente, aumentará, de forma significativa, após a plena implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Com isso, a demanda por ensino superior ganhará um acréscimo exponencial, principalmente daqueles que não terão acesso ao ensino privado.

Enfim, a universidade pública é, mais uma vez, colocada diante do desafio de garantir o acesso e a qualidade de ensino a um número cada vez maior de jovens.

### ***3.1.3 A democratização do acesso à Educação Superior***

Hoje o acesso à Educação Superior é uma aspiração generalizada da classe média e tende a se universalizar, independentemente dos eventuais custos ou benefícios que esta expansão possa trazer à sociedade como um todo (WOLF, 2002).

O cenário enseja algumas reflexões sobre o acesso à Educação Superior. O vestibular tem sido visto como um filtro social em si mesmo. Não é raro atribuir a esse exame a culpa pelo alto grau de seletividade social. O desafio para tornar justo esse processo requer medidas de lenta maturação e de significado mais profundo.

A despeito da considerável ampliação do acesso a esse nível de ensino, ocorrido em alguns momentos da história da educação brasileira, sobretudo nas décadas de 70 e 90, a demanda pela expansão de ontem continuam atuais. Há quem afirme, apoiando-se em dados empíricos, que “o Brasil clama por um grande projeto nacional do acesso à educação superior” (RISTOFF, 2003, p.255).

Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes das classes menos favorecidas reside na qualidade da Educação Básica, da qual dependem para prosseguir sua escolaridade. Sabe-se que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino, como observa Oliveira, (2000, p. 92). Apesar do crescimento acelerado dos últimos anos e de uma visível crise financeira do setor privado, que parece ter se expandido mais do que o mercado está conseguindo pagar, a Educação Superior brasileira tem uma cobertura muito pequena em comparação à de outros países, inclusive da América Latina, e por isto deverá continuar a crescer, na medida em que o ensino se desenvolva.

Não há dúvida de que a sociedade se beneficia quando tem uma população mais educada em todos os níveis. Por outro lado, já não se acredita hoje, como no passado, que existiriam necessidades profissionais específicas que pudessem ser identificadas de antemão e servissem de base para um planejamento detalhado do Ensino Superior. Uma maneira de olhar essa questão é examinando quais competências o mercado de trabalho está demandando. Os setores que mais crescem na economia são os de serviços, pouco exigentes em qualificação, e para os quais a formação dada pelo Ensino Superior do País parece ser satisfatória. Em alguns setores de ponta parece haver demanda por pessoas com qualificações mais avançadas, mas em pequeno número, e não há sinais de falta de mão-de-obra qualificada para atendê-los (SCHWARTZMAN, 2002).

Dados recentes mostram que apenas 13% dos brasileiros entre 18 e 24 anos freqüentam o Ensino Superior. Nos países da OCDE, essa porcentagem é em média de 30% e, na Coréia do Sul, de 60%. De resto, apenas 9% da população brasileira concluem o Ensino Superior, contra 26%, na média, nos países da OCDE<sup>5</sup>.

A experiência de outros países favorece a análise dos dados sobre o crescimento da Educação Superior no Brasil. Recentemente, no final de 2007, a UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, promoveu um fórum<sup>6</sup> sobre o tema. Na oportunidade ocorreu uma rica

---

<sup>5</sup> A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas, com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros.

<sup>6</sup> No final do ano passado, 2007, a Unicamp promoveu um fórum sobre o tema em que estudiosos e dirigentes universitários relataram experiências e projetos desenvolvidos no Brasil, na União Européia e nos EUA. A explanação de John Douglass, pesquisador da Universidade da Califórnia (Berkeley), foi um ponto alto da discussão.

troca de experiências sobre os projetos desenvolvidos no Brasil, Estados nos Unidos e na União Européia. A explanação de John Douglass, pesquisador da Universidade da Califórnia (Berkeley), enriqueceu o encontro com a divulgação dos projetos desenvolvidos naquele populoso Estado.

John Douglass<sup>7</sup> apresentou dados sobre a distribuição dos três milhões de estudantes matriculados nas instituições públicas do ensino superior no estado da Califórnia.

Ele descreve então que, no sistema norte-americano, 74% das instituições são públicas (um predomínio expressivo), enquanto 20% são instituições privadas sem fins lucrativos e 6% são privadas com fins lucrativos. Nesse sistema, aproximadamente 36% da população norte-americana concluiu o Ensino Superior.

A experiência internacional, segundo Durham e Sampaio (2000), mostra que os sistemas de Educação Superior são extremamente difíceis de reformar por decisão governamental, sobretudo pela grande força política e resistência à mudança dos diferentes grupos de interesse que participam desses sistemas – estudantes, organizações estudantis, professores pesquisadores, professores sindicalizados, corporações profissionais, administradores e outros profissionais da Educação.

Essa tem sido a experiência da França, da Argentina, do México e do Brasil, países que compartilham, não por acaso, uma história de centralização de seus sistemas educacionais. No Brasil, o Ministério da Educação tem sido capaz de promover reformas importantes na Educação Básica e Média, mas tem conseguido relativamente poucas reformas na área do Ensino Superior.

É possível, no entanto, que as tendências que vêm ocorrendo no Brasil e em outras partes do mundo acabem por fazer implodir, por si só, o formato antigo do Ensino Superior brasileiro, abrindo espaço para um sistema muito mais adequado e justo do ponto de vista social. Um sistema mais adequado seria um sistema mais amplo, que permitisse ao Brasil chegar a proporcionar algum tipo de Educação Superior a pelo menos 30% de sua população em idade escolar, em contraste com menos de 10% que ocorrem hoje; um sistema menos credencialista, que valorizasse muito mais o conhecimento e a competência e muito menos o título formal; que fosse socialmente mais justo, permitindo amplo acesso à Educação Superior em função do mérito, e não em função da origem social das pessoas; e mais autônomo, fazendo das corporações profissionais e instituições de ensino pólos dinâmicos de produção e transmissão de conhecimentos e de criação de padrões de qualidade e referência.

---

<sup>7</sup> John Douglass, pesquisador da Universidade da Califórnia (Berkeley).

A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos com a experiência acima citada, seria recomendável formar uma comissão de especialistas representando o governo central, as diversas regiões do País e a comunidade acadêmica, para realizar um estudo sobre as condições atuais e propor medidas que sejam viáveis e possam contribuir para formular uma política de Ensino Superior firmemente integrada com o desenvolvimento científico social, cultural e econômico do País.

Segundo o Dicionário do Pensamento Social do Século XX (1996), a crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária teve posição central no pensamento do século XX. A exigência deu-se sob a égide da igualdade social, entendida como o princípio das pessoas serem tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades.

De acordo com Pauperio (1977), historicamente o termo equidade vem do Direito, significando etimologicamente retidão e justiça. Ela complementa a justiça, quando esta se demonstra incompleta. É a justiça no caso particular, levando em conta as peculiaridades que possa apresentar.

Este princípio levou à substituição do conceito de igualdade pelo de equidade ao se admitir que, no caso da Educação, alguns não poderão, ou não deverão, deixar de ser atendidos por um sistema de ensino, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica do indivíduo ou recursos financeiros ou administrativos do poder público.

A desigualdade de oportunidades de acesso à Educação Superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos. Muito diferente do que observou Nogueira, (2000, p.132) em um estudo feito com universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas, a decisão pelo Ensino Superior não tem, como para aqueles, a conotação de uma quase “evidência”, um acontecimento inevitável. Chegar a esse nível de ensino nada tem de “natural”, mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no Ensino Médio, tinha um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. Essa lacuna não é uma característica comum ao meio estudado. Silva (1999, p.129) encontrou o que chamou de um capital informacional sobre o sistema vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem.

O acesso à Educação Superior historicamente enfrenta barreiras sociais impostas por uma formação social elitista e discriminatória que privilegia destinatários provindos de estratos sociais abastados. Além disso, esse nível de educação nacional conhece as barreiras de uma histórica secundarização do Ensino Fundamental recentemente enfrentada.

As conseqüências dessas barreiras determinaram um Ensino Superior elitizado, não apoiado nem na igualdade de oportunidade, nem na equidade social, mas em privilégio de ordem socioeconômica.

Uma matéria publicada na Folha de São Paulo (C3, 18/08/2002), apoiada em dados do vestibular de universidades públicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, argumenta que a baixa auto-estima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular. O fenômeno, conhecido por educadores estudiosos do assunto como auto-exclusão acentuou-se nos últimos anos, apesar do aumento significativo do número de alunos formados no Ensino Médio público.

Para se tornarem mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente freqüentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº CP 98/99, aprovado em 06/07/99, regulamenta o processo seletivo para acesso a cursos de graduação de universidades, centros universitários e instituições isoladas de Ensino Superior.

Determina, além disso, que devem ser atendidos, em todo e qualquer processo seletivo, “igualdade de oportunidades, equidade, conclusão do ensino médio ou equivalente e processo seletivo de capacidades.”

[...] é indispensável encontrar formas que garantam a todos os candidatos interessados, à luz dos princípios já enunciados, igualdade de oportunidades de acesso, o que obriga que o processo seletivo, qualquer que seja, assegure equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um para cursar, com proveito, o curso superior pretendido.

Igualmente indispensável é o atendimento à exigência da conclusão do Ensino Médio ou equivalente como condição necessária para ingresso na instituição de Ensino Superior, como, aliás, já estabelecia a legislação anterior.

O mesmo entendimento deve ser dado a outra determinação legal, a de que a escolha de alunos por uma instituição para admissão a seus cursos seja feita por meio de processo seletivo que envolva algum tipo de classificação. Quanto à essência, esse processo, além de permitir a demonstração da capacidade de cada um e a livre concorrência, deverá assegurar aos que concorrem às vagas oferecidas que a classificação dos alunos estabeleça igualdade de julgamento e das coisas que se comparam. Quanto ao conteúdo, faz-se mister que o



mecanismo adotado avalie não apenas a capacidade dos alunos para entrar, mas também a de cursar e prosseguir sua formação continuada ao longo da vida, de modo compatível com as exigências do mundo moderno em contínua transformação (PARECER CP nº. 98/99).

Essa formação é bastante desigual entre os candidatos ao vestibular. É possível perceber um grande contraste entre os estudantes do setor privado e os do setor público: os oriundos da escola pública, na sua grande maioria, estudam à noite, e a proporção de mulheres é maior. Em todas as áreas, a proporção de alunos mais velhos no setor privado é maior. No conjunto, 37.5% dos ingressantes no setor privado têm mais de 24 anos de idade, contra 32% no setor público. Os estudantes dos cursos de formação do Magistério formam o grupo mais velho, composto, sobretudo por mulheres, presumivelmente professoras buscando melhorar sua titulação. Os de Engenharia e Agricultura são os mais jovens. Não por acaso, as instituições privadas concentram-se justamente nas áreas que atraem alunos de mais idade. Com poucas exceções, o setor privado concentra suas atividades em cursos noturnos, nas áreas das ciências sociais aplicadas e para alunos mais velhos, que presumivelmente trabalham durante o dia. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999 permitem examinar algumas características socioeconômicas dos estudantes da Educação Superior no Brasil, ainda que não permitam distinguir os que estão em estabelecimentos públicos ou privados. Os dados mostram como a renda familiar dos estudantes cai sistematicamente para os de mais idade e também para as mulheres. E esses são, precisamente, os estudantes preferenciais do setor privado.

### ***3.1.4 Apoio financeiro ao estudante universitário***

Se o ingresso no Ensino Superior representa "uma vitória" para muitos egressos do Ensino Médio, Zaggo ( 2006, p. ) a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Estudantes originários de famílias de baixa renda precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Considerando as despesas com transporte, alimentação, livros, moradia etc. Nesses casos, no que diz respeito às universidades públicas, podem até residir na Casa do Estudante

Universitário (quando há vagas), com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas.

Com ou sem um pé-de-meia para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Para viabilizá-la, tentam obter renda mediante alguma forma de trabalho em tempo completo ou parcial.

A concomitância trabalho-estudo na educação superior não é uma realidade só dos países em desenvolvimento e não se reduz aos filhos de famílias com renda modesta. Em relação ao trabalho, cabe enumerar o tipo de atividade, a carga horária, a proximidade ou não com o curso, o resultado financeiro, entre outras variáveis. Partindo de realidades diferentes, em termos de políticas públicas para o Ensino Superior, como é o caso da França, e observando o que as pesquisas realizadas nos anos de 1990 revelam, observa-se que uma minoria trabalha no início do curso, mas a situação inverte-se nas últimas fases. As taxas de estudantes exercendo uma atividade remunerada variam, então, de 20% aos 18 anos, a 66,7% aos 26 anos e mais (GRIGNON e GRUEL, 1999, p. 67-69). As mudanças estão presentes, também na carga horária de trabalho e no tipo de ocupação, progressivamente mais voltada para a formação.

Estudos como os de Grignon e Gruel (1999), traçam um quadro bastante detalhado de vários aspectos que condicionam a mobilização do financiamento da educação superior, entre eles moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer.

Os recursos financeiros dos pais são desiguais, mas parte dessa desigualdade pode ser compensada por políticas públicas, mesmo sabendo que estas não excluem as disparidades sociais. No Brasil, percursos escolares de longa permanência na escola e ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população, embora, como mostram pesquisas recentes, essa relação venha sofrendo mudanças ao longo das últimas décadas (HASENBALG, 2003).

### 3.1.4.1 FIES

Em nível federal já ocorreram diversas iniciativas de crédito educativo. Inicialmente foi criado o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto do mesmo ano, e implementado no primeiro semestre de 1976. Nos primeiros anos, o Programa foi operacionalizado com recursos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal (CEF) e bancos comerciais. A Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, reformulou o Programa, após o que o CREDUC passou a ser administrado e supervisionado pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1993 ocorreram outras alterações, ficando a CEF como único agente financeiro. Introduziram-se novas fontes de financiamento e ficou restrito o acesso ao programa a estudantes carentes de instituições privadas, unicamente para o pagamento das mensalidades.

Na análise de Shwartzman (2001), o CREDUC sofreu as conseqüências de sua má engenharia financeira, pois subsidiou a taxa de juros e a correção monetária do financiamento, num período de elevada inflação. Esse fato, associado à inadimplência dos alunos, fez com que a continuidade do Programa estivesse na dependência do aporte contínuo de novos recursos monetários do MEC. Por essa razão foi inviável a criação de um fundo rotativo auto-suficiente.

Segundo o mesmo autor, a falta de definição do alvo correto para o CREDUC foi outro problema, considerando que o correto seria buscar, entre os alunos mais carentes, os que apresentavam melhor rendimento escolar e maior dedicação aos estudos e, sobretudo, aqueles matriculados em instituições de boa qualidade, em cursos estratégicos para o País. Entretanto, o maior número de alunos beneficiados pelo CREDUC estava concentrado em instituições comunitárias, em cursos noturnos, nas ciências sociais e humanas.

Sucedendo ao CREDUC, foi criado inicialmente pela Medida Provisória nº. 01 827/99, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ainda em funcionamento, e regulamentado pela Lei nº. 10.260, de julho de 2001. É um apoio financeiro sob a forma de concessão de financiamento aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores em IES privadas com avaliação positiva no Exame Nacional de Cursos (ENC); que hoje é o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). O Programa permitiu, inicialmente, o financiamento de até 70% do valor da mensalidade cobrada pela instituição de

ensino. A partir de setembro de 2005, passou a financiar 50% e, com a promulgação da Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007, 100%. Cumpre ressaltar que o aluno financiado, enquanto cursa a faculdade, paga, a cada três meses, o valor de 50,00 (cinquenta reais), que será subtraído do saldo devedor. Após o término do curso, o financiamento gradativamente começa a ser amortizado. Nos doze primeiros meses de formado, o aluno paga a prestação no valor de 50% da última mensalidade paga. O saldo devedor é parcelado em valores iguais, num período de duração de uma vez o maior tempo de utilização.

Conforme a Lei 10.260/2001, os critérios para financiamento são: o candidato deve estar regularmente matriculado no curso, sem a hipótese de se afastar da instituição por um ano; possuir desempenho acadêmico com 75% de aprovação nas disciplinas cursadas.

Outro fator relevante a ser considerado sobre o FIES é que, conforme mostra a tabela abaixo, ele tem atendido, proporcionalmente, muito mais os cursos elitizados, como Medicina e Odontologia, em detrimento daqueles em que predominam os alunos de menor poder aquisitivo, como Pedagogia e Matemática.

Tabela 10: Participação do FIES no setor privado para cursos escolhidos

CURSO	ALUNOS COM FIES (% DO TOTAL*)
Medicina	15,3
Direito	10,1
Odontologia	17,3
Engenharia Civil	11,5
Administração	6,5
Jornalismo	7,2
Pedagogia	5,2
Matemática	7,9

Fonte INEP, 2004.

\* Considerando o total de respondentes do ENC da rede privada em cada curso.

### 3.1.4.2 PROUNI

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi anunciado como carro-chefe na democratização da Educação Superior brasileira. Desde o anúncio de que o Projeto de Lei seria encaminhado à Câmara dos Deputados (13.05.2004) até a versão definitiva da Lei nº 11.096 (13.01.2005), o Programa sofreu diversas alterações. O PROUNI promove uma política pública de acesso à Educação Superior, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo bolsas não-reembolsáveis. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, voltados às demandas imediatas do mercado.

O princípio do PROUNI segue essa orientação: promove o acesso à Educação Superior, o atendimento às demandas do setor privado e tenta cumprir a meta do PNE quanto ao aumento da proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em cursos superiores. Pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à Educação Superior, valendo-se da alta ociosidade do Ensino Superior privado.

O Ministério da Educação (MEC) pretendia instituir o PROUNI por meio de Medida Provisória. No entanto, a decisão do Governo foi encaminhar o Projeto de Lei (PL) ao Legislativo em maio de 2004. Inicialmente, o PL previa apenas bolsas de estudo integrais concedidas a "brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo per capita" (BRASIL. MEC, 2004, Art. 1º, § 1º). As bolsas atenderiam a cerca de 80 mil alunos, sendo destinadas apenas aos concluintes do Ensino Médio em escolas públicas e à formação de professores da rede pública em cursos de licenciatura ou pedagogia. Os critérios para selecionar os beneficiários foram dois: o perfil socioeconômico do estudante e a nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com exceção dos professores da rede pública. Os ingressantes em nível superior pelo PROUNI seriam dispensados do processo seletivo específico das instituições privadas. O programa destacou-se por incluir políticas afirmativas, por meio da oferta de bolsas aos auto-declarados negros e indígenas.

As IES não-beneficentes ofereceriam uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados (Art. 5º, caput). Já as beneficentes deveriam destinar uma bolsa integral para cada quatro alunos de cursos de graduação ou seqüencial de formação específica (Art. 11). Em contrapartida, ficariam isentas do Imposto de Renda das

Pessoas Jurídicas (IRPJ), da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

No PROUNI, o vínculo das IES valeria por dez anos, renováveis por iguais períodos. Não poderiam participar instituições com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos (Art. 7º, § 4º). Na MP e na Lei, o desvinculamento foi abrandado para desempenho insuficiente no SINAES por três anos seguidos. Enquanto o PL condicionava a participação das IES no Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) à adesão ao PROUNI, na MP essa restrição foi suavizada: o acesso ao FIES passou a ser prioritário para as IES aderentes ao PROUNI (BRASIL. PODER EXECUTIVO, 2004, Art. 13). As IES que descumprissem as regras do PROUNI seriam multadas em até 1% do faturamento anual (punição retirada da MP e da Lei), teriam que restituir a porcentagem de 10% (IES não-beneficentes) e 20% (IES beneficentes) de bolsas integrais caso ficassem abaixo do mínimo e seriam desvinculadas do PROUNI em caso de reincidência.

Promulgada a Lei nº 1196/2005, os critérios iniciais para selecionar os beneficiários no PROUNI continuaram sendo a nota (mínimo 45 pontos) no ENEM e a condição socioeconômica, podendo participar do Programa apenas as IES Comunitárias/Confessionais e Filantrópicas. Em 2003, 1,9 milhão inscreveram-se no ENEM e em 2004, mais de 1,5 milhão. Em 2005 foram quase três milhões, dos quais 25% não compareceram e 900 mil concorreram às bolsas do PROUNI. A explosão da procura pelo ENEM em 2005 foi creditada à obrigatoriedade do exame para se inscrever no PROUNI. A primeira seleção ocorreu em fins de 2004 e só aceitou candidatos que fizeram o ENEM em 2004. Assim, o PROUNI selecionou apenas 64.982 (26,62%) dos 244.088 inscritos (FOLHA DE S. PAULO, 2004). Dos 64.982, 20.967 entraram nas cotas destinadas a negros e indígenas. A segunda fase de inscrições aceitou alunos que fizeram o ENEM em 2002 e 2003, para preencher as vagas restantes. O MEC contabilizou 154.944 candidatos para as 47.434 bolsas remanescentes (23.321 integrais e 24.113 parciais de 50%) em 1.135 IES.

Para enfrentar a dificuldade de preencher as vagas (em especial bolsas parciais destinadas às cotas étnicas, que tiveram baixas procura, pois a renda familiar do segmento muitas vezes não permite arcar com 50% ou 75% das mensalidades), o MEC estabeleceu que os estudantes com meia-bolsa teriam mais 25% do valor do curso financiados pelo FIES. Houve uma terceira fase (136.802 inscrições) para as 10.134 bolsas parciais e 6.441 integrais restantes – total de 16.575 benefícios, 12.786 dos quais prioritários para as cotas raciais.

Houve ainda excedente de 4.939 vagas (CONSTANTINO, 2005a), redistribuídas em duas seleções ao longo de 2005. Foram preenchidas pouco mais de 112.000 vagas (72 mil em bolsas integrais), superando a expectativa inicial do governo de 70 a 80 mil beneficiários para 2005. A meta para os primeiros quatro anos de PROUNI passara de cerca de 300.000 (maio/2004) para 760.000 benefícios (julho/2005).

O MEC informou que 95.000 bolsistas continuaram nas vagas do PROUNI (UOL EDUCAÇÃO, 2006) em 2006 – isto é, 15% desistiram. Quanto ao desempenho acadêmico dos beneficiários, há dados escassos. Na PUC Minas, 77,2% dos ingressantes pelo PROUNI, no início de 2005, foram aprovados em todas as disciplinas, enquanto o índice geral da universidade foi 70,3%. Quanto à evasão, o índice é similar à média geral da IES. Em 2005, a PUC Minas ofereceu 2.300 bolsas para o PROUNI, "sendo uma das universidades que mais tem destinado vagas ao Programa". Em 2006, foram apenas 1.511 (PUC MINAS, 2006).

Na seleção aos benefícios de 2006 houve 797 mil inscritos (130% a mais do que na primeira seleção) para 91.100 bolsas, preenchendo 94,4% das vagas (FOLHA ONLINE, 2006). Sobraram 5.100 bolsas, oferecidas na segunda seleção (a inscrição encerrou-se em 14.01.2006, com o resultado divulgado três dias depois), restando apenas 1.071 bolsas, cerca de metade para cursos à distância (FOLHA ONLINE, 2006). Apesar dos números crescentes sugerirem efeito democratizante, o problema maior do PROUNI é a permanência do estudante até a conclusão do curso (além da questionável qualidade das IES).

Cerca de 35% dos alunos que estão no último ano do Ensino Médio ou que já o concluíram (3,7 milhões num total de 10,5 milhões) "vêm de famílias em que a renda média nem sequer é suficiente para comprar eletrodomésticos de primeira necessidade como geladeiras, ou que comprometem mais de 40% do orçamento familiar com aluguel" (GOIS, 2004a). Além disso, uma família com renda de R\$ 1.000 a R\$ 1.200 "consome 82% de seus recursos com despesas essenciais como alimentação, habitação, transporte, higiene, saúde e vestuário. Em famílias no extremo mais pobre (renda mensal inferior a R\$ 400,00) o orçamento familiar é insuficiente para cobrir essas despesas básicas" (GOIS, 2004a).

Parte da resposta a tais problemas poderia estar no projeto do MEC de concessão de bolsas-permanência a esses estudantes. O Ministro Tarso Genro falava em 60 a 80 mil bolsas-permanência de um semestre para estudantes carentes do PROUNI em agosto de 2004 (STACHUK, 2004). Mas elas foram "esquecidas" por mais de um ano: "a Secretaria de Educação Superior do MEC está discutindo com as instituições privadas maneiras de assegurar a permanência desses alunos.

Em junho de 2005 o Governo anunciava um pacote para a área educacional, que incluía pela nº Lei 11.180, em seu Art. 11 (23.09.2005), a bolsa-permanência de R\$ 300,00 para bolsistas integrais do PROUNI matriculados em cursos em tempo integral. Os critérios e a fiscalização das bolsas foram regulamentados cinco meses depois – a Portaria nº 569 do MEC estabeleceu os cursos nos quais poderia haver beneficiários: Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharias, Farmácia, Fisioterapia, Informática, Medicina, Odontologia e Veterinária, contanto que tivessem ao menos seis semestres de duração e média mínima de 6 ou mais horas de aulas diárias.

Tabela XI: Bolsas ofertadas pelo PROUNI em 2005, 2006 e 2007

ANO	2005			2006			2007			TOTAL
TIPO	I	P	T	I	P	T	I	P	T	
BRASIL	71.905	40.370	112.275	98.698	39.970	138.668	97.544	65.914	163.458	414.401
DF	1.433	932	2.365	2.046	2.009	4.055	1.981	2.877	4.858	11.278

I= Integral, P = Parcial, T = Total.

Fonte: INEP 2007.

Segundo os dados da tabela IX, em 2006 havia mais ou menos 3,5 milhões de alunos nas IES privadas. Isso significa que o PROUNI beneficiou pouco mais de 10% do alunado. Mesmo considerando o início do Programa, esse percentual é muito baixo para a demanda.

Já antes do PROUNI, as IES beneficentes (comunitárias/confessionais/filantrópicas) eram isentas do pagamento da parte patronal do INSS, que deveria ser mantido em ações sociais e bolsas.

Essas mesmas IES consideram que, com o advento do PROUNI, diminuíram a concessão de bolsas, pois estas são concentradas nos candidatos contemplados, o que impede as IES de distribuírem para os não contemplados.



### *3.1.5 As aspirações dos egressos do Ensino Médio*

Segundo Ramos (1996), os alunos do Ensino Médio, em sua maioria adolescentes, ao escolherem uma profissão, estão definindo o seu projeto de vida. Por meio desse projeto o aluno busca conquistar autonomia, reconhecimento pessoal e participação na sociedade. Os pais e a escola, por intermédio dos professores e orientadores, devem propiciar aos alunos um processo de escolha profissional inserido na visão de mundo do trabalho em sua dimensão educativa.

Na década de 80, Morhy (1984), destacou a importância da orientação vocacional na escolha da profissão, por acreditar que o baixo desempenho do aluno na universidade é resultante da escolha errada do curso. As conclusões apresentadas nos diversos estudos indicam os fatores que, em sua maioria, determinam a opção do candidato pela carreira no ato da inscrição no processo seletivo de acesso à Educação Superior.

Outro dado significativo: no Brasil, segundo dados do INEP/MEC (2006), apenas 2% dos matriculados no Ensino Superior cursam programas com caráter vocacional ou profissionalizante, os quais familiarizam o aluno da IES com as características da profissão que escolheu. O percentual para a Coréia do Sul é de 50%.

Costa e Campos (2000), salientam que a decisão de escolha de um determinado curso superior não se dá em um vácuo de significados. O ingressante, mesmo de maneira pouco explícita e consciente para si, tem algumas expectativas quanto à profissão que busca suas condições de sucesso profissional, além de um conjunto de crenças quanto às suas possibilidades de conseguir os resultados desejados. Prosseguem os autores afirmando que os alunos têm também um leque de expectativas e de crenças sobre o curso e a instituição na qual ingressam. A experiência vivida diariamente no curso, o contato com profissionais, o confronto de suas expectativas com a realidade experimentada podem resultar num desconforto, o que dá ao aluno a alternativa provável de desistência do curso, resultando em evasão em suas várias possibilidades: abandono do curso, trancamento provisório, reopção e transferência para outra instituição.

Conforme Dias Sobrinho (1996, p. 12):

[...] as expectativas e a percepção dos clientes podem ser administradas. As instituições de ensino superior não têm se preocupado com esta questão, pois, em geral, os discentes optam por um curso sem possuir as informações necessárias, ou com informações distorcidas, de modo a gerar uma expectativa que não condiz com a realidade do curso escolhido. 'Diante da percepção do que o curso realmente oferece,/ o discente, decepcionado, não consegue concluir o curso, ou, quando consegue, o faz de forma precária, prejudicando a qualidade de sua formação e sua produção social.

Diversos estudos já mostraram a importância atribuída por famílias de diferentes classes e camadas sociais à escolarização dos filhos como meio para que eles consigam melhores condições de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, salários mais elevados.

O grau de escolarização almejado para os filhos, contudo, é variável de acordo com duas ordens de fatores. De um lado, a posição da família na estrutura da sociedade; vale dizer, a inserção em uma classe ou camada social estabelece limites na escolarização da prole e ainda delimita o acesso dos filhos a estabelecimentos de ensino de qualidade diferencial, que facilitam ou dificultam a conquista de postos de trabalho. Por outro lado, fatores de ordem cultural presentes nas representações da família acerca do significado e do valor da escola contribuem para ordenar a ação parental quanto à escolarização dos filhos. O significado simbólico atribuído à escola pública e à privada e ao processo educacional canaliza e direciona a orientação e as oportunidades de escolarização que os pais oferecem aos filhos.

Entre as camadas médias há um enorme empenho para que os filhos tenham acesso ao curso superior. Nas representações de pais e de filhos, a escolarização superior é avaliada como recurso que qualifica a força de trabalho, habilitando-os a disputar empregos bem remunerados, revestidos de alto valor simbólico, e a competir por posições hierárquicas elevadas nas empresas.

As diferentes motivações que conduzem à escolha de um curso e de uma carreira podem ser incluídas em dois eixos (SCHWARTZMAN, 1992). Uma das motivações tem como elemento nuclear a preocupação com a profissionalização, isto é, a escolha do curso está vinculada a representações bastante objetivas acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho. De acordo com essa concepção, a aquisição do conhecimento não é algo importante em si, mas tem um valor instrumental, pois capacita o sujeito a desempenhar

determinada tarefa. Certamente, a procura de satisfação pessoal e de realização profissional é fator relevante, contudo fica condicionada ao sucesso profissional.

Outra motivação tem como eixo articulador a vocação, que compreende escolha de curso e de carreira fundada em representações que levam em conta a realização pessoal e profissional, em primeiro lugar. Nessa representação de carreira, o conhecimento não é apenas instrumento ou meio para atingir fins, mas é procurado como algo que tem valor próprio.

No entanto, essas motivações ficam subordinadas às condições sociais e culturais da família. No primeiro caso trata-se da disponibilidade de recursos financeiros que podem ser investidos pela família na formação dos filhos. Todavia, a questão não é apenas financeira. Muitas vezes, as famílias dispõem de condições para assegurar escolarização prolongada para os filhos, mas preferem encaminhá-los ao mercado de trabalho logo após a conclusão do Ensino Médio. Em outros casos, os pais impedem que as filhas ingressem em determinados cursos porque precisam estudar em outra cidade. Portanto, a escolha depende também do modo como a família representa e avalia a profissionalização dos filhos a partir do que Bourdieu (1974a, 1979) chama de capital cultural.

Assim sendo, a escolha da carreira não se configura como decisão exclusivamente individual e se subordina tanto às condições financeiras da família quanto à posse de determinado capital cultural. É nesse sentido que se pode compreender porque determinados pais fazem aquilo que os filhos chamam de “sacrifício” para mantê-los apenas estudando.

As condições sócio-econômicas da família delimitam o acesso dos filhos aos cursos que os qualificam para profissões de maior prestígio e melhor remuneração (DURHAM e SCHARTZMAN, 1989). Como a competição por esses cursos é grande, apenas os jovens provenientes de famílias com capital cultural adequado e com recursos financeiros elevados para mantê-los em boas escolas privadas de Ensino Médio e fora do mercado de trabalho, podem se preparar adequadamente para competir por vagas altamente disputadas e ultrapassar a barreira do vestibular. Todavia, não basta passar por essa barreira para concretizar a aspiração de sucesso profissional. É preciso levar em conta, também, a redução no número de postos de trabalho, fato que não ocorre apenas no Brasil (UNESCO, 1981). O ingresso no mercado de trabalho depende de contingências diversas que valorizam mais a origem social e o capital cultural do que a competência do candidato (DURHAM e SCHARTZMAN, 1989). Essa modalidade de seleção, fundada em critérios personalistas, é prática comum na vida brasileira (DA MATTA, 1985) e remete às formas de sociabilidade e aos vínculos de amizade e de lealdade criados na vivência universitária.

## **4 CAPÍTULO 3**

### **4.1 Os concluintes do ensino médio e suas perspectivas profissionais futuras**

Apresentam-se, a seguir, as informações colhidas junto à amostra de alunos concluintes do Ensino Médio, inicialmente através do questionário, aplicado aos alunos no mês de dezembro de 2007, enquanto ainda procuravam a escola para receber resultados finais e, em seguida, aos grupos focais. Conforme explicitados no item relativo à metodologia, foram pesquisados concluintes do Ensino Médio de quatro escolas: uma particular e uma pública situadas no Plano Piloto e uma particular e outra pública situadas na Região Administrativa do Gama.

A coleta de dados ocorreu nos meses de dezembro de 2007 e janeiro de 2008, compreendendo a fase em que os concluintes estariam no auge do processo decisório quanto ao seu futuro. O questionário aplicado e a entrevista de grupo focal forneceriam subsídios para apontar as principais condicionantes envolvidas nos processos de escolha da carreira, o nível de informação, as situações e as instituições que influenciam o processo de escolha do curso e principais dificuldades que norteiam essa etapa.

Os instrumentos utilizados na pesquisa buscaram aprofundar o real sentido dos processos de tomada de decisão dos concluintes do Ensino Médio, na busca do acesso à Educação Superior. Pela análise foi possível identificar as percepções envolvidas na trajetória de escolhas, considerando as suas experiências e expectativas quanto ao futuro.

As informações coletadas, esquematicamente, são apresentadas a seguir.

**Categorias e variáveis investigadas****I- Perfil sócio-demográfico**

**Estado civil**  
**Situação na unidade familiar**  
**Raça**  
**Renda**  
**Escolarização do pai**  
**Escolarização da mãe**  
**Inserção no mercado de trabalho**

**II- Escolarização e Cultura**

**Trajetória escolar**  
**Acesso à cultura e à informação**  
**Acesso à mídia eletrônica**  
**Acesso ao lazer**

**III- Aspirações**

**A passagem do Ensino Médio à Educação Superior**  
**A formação recebida no Ensino Médio**  
**Escolha da futura carreira profissional**  
**O financiamento dos estudos na universidade**  
**Conhecimento sobre PROUNI e FIES**

#### 4.1.1. Perfil sócio-demográfico dos alunos

A quase totalidade dos alunos declarou-se solteira (93%). Dos casados, um deles informou ter um filho e dois deles, dois filhos, cada um. A maioria (68%) dos alunos tem um ou dois irmãos. As famílias mais numerosas estão presentes na escola pública do Gama (GPU), onde 6 alunos informaram ter 4 ou mais irmãos.

Os alunos solteiros (93%) informaram morar com os pais e os casados, com o cônjuge.

Pouco menos da metade dos alunos considera-se do etnia branco (43%). Desses, um terço estão na escola particular do Plano Piloto. Dos que se declararam negros (22%) cerca da metade está na escola pública do Gama. Já os auto declarados pardos (30%) dividem-se em quase igual proporção entre as escolas do Gama e do Plano Piloto.

O levantamento da renda familiar teve o intento de identificar as condições econômicas dos alunos, o que, associado à composição da unidade familiar e à inserção do aluno no mercado de trabalho, permitiria analisar a possibilidade ou não do mesmo dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas.

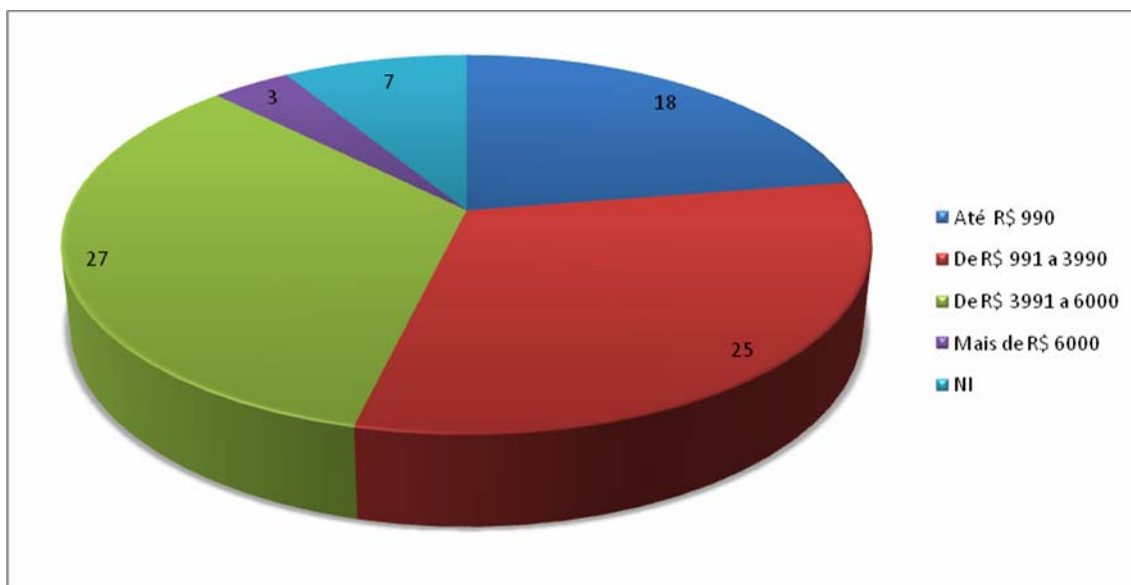
Pelas informações prestadas, cerca de um quarto dos alunos tem renda familiar de até R\$ 990,00. Essa faixa de renda concentra-se na escola pública do Gama (GPU), onde representa mais da metade (50%) das situações familiares. Outros 30 % dos casos ocorrem na escola pública do Plano Piloto (PPPU), evidenciando que os alunos da escola pública provêm de famílias com uma faixa de renda inferior à dos alunos da escola particular. Nesta faixa não foi registrado nenhum caso na escola particular do Gama (GPA).

Tabela 12: Renda Familiar

Escola	Faixa de Renda		De R\$		De R\$		Mais		NI	Total	%
	Até R\$ 990	%	991 a 3990	%	3991 a 6000	%	de R\$ 6000	%			
GPA	-	-	8	40	8	40	2	10	2	20	25
GPU	10	50	5	25	5	25	-	-	-	20	25
PPPA	2	10	6	30	11	55	-	-	1	20	25
PPPU	6	30	6	30	3	15	1	5	4	20	25
TOTAL	18		25		27		3		7	80	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1: Renda Familiar



Fonte: Dados da pesquisa

As maiores incidências de renda familiar situam-se nas duas faixas seguintes. A de R\$ 991,00 a R\$ 3.990,00 tem uma distribuição bastante equilibrada entre as escolas, com ligeira elevação entre os alunos da GPA (32%). Na faixa de R\$ 3.991,00 a R\$ 6.000,00 predominam as famílias dos alunos das escolas particulares, 30% do GPA e 41% PPPA. A parcela de famílias com renda superior a R\$ 6.000,00 resume-se a três casos.

Comparando os dados das informações prestadas no Gráfico 1, nota-se que uma pequena parcela possui uma renda acima de R\$6.000,00. Tal fato permite inferir que o acesso à Educação Superior privada, principalmente de cursos chamados de elite, seria privilégio de poucos dos pesquisados.

Ainda que a variável estado civil não fosse determinante para os principais objetivos da pesquisa, uma grande maioria declarou-se solteira e, conseqüentemente, torna a família fundamental para todos os processos decisórios. Quando se associa essa variável à situação do indivíduo na família, percebe-se que a maioria declarou uma importante dependência financeira da família para seu sustento. É possível supor que grande parte deles precisaria trabalhar para custear seus estudos, inviabilizando a escolha de cursos de tempo integral.

Considerando-se o curso de Medicina numa instituição privada e levando em conta que o valor da mensalidade nas instituições privadas de Brasília varia de R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00, através da renda declarada, só três respondentes poderiam optar por esse curso, comprometendo quase 50% da renda familiar:

Em todos os recantos, famílias se desdobram para arcar com os pesados custos da faculdade. Para muitos, o sacrifício, mesmo que venha a afetar a sobrevivência, vale a pena, visto que o estudante é o primeiro da família a alcançar o nível superior. Mas o limite humano obriga um imenso contingente a se desfazer dos sonhos. Entre a sobrevivência biológica e o prosseguimento dos estudos, a realidade é cruel: sem moradia, abrigo, alimento, vestuário mínimo e transporte, o sonho não tem espaço. Por isso, grosso modo, somente chegam ao final dos cursos pagos os segmentos médios para cima. ( LEHER, 2003, p.83)

É possível inferir que as condições socioeconômicas tornam-se fatores preponderantes para a liberdade de escolha do curso superior para o aluno ao término do Ensino Médio. Nesse sentido, a tendência é fazer uma escolha que lhe ofereça menores barreiras para a realização pessoal. Os indivíduos tomam decisões pelas alternativas que lhe possibilitem menores dificuldades financeiras para o acesso à Educação Superior e proporcionem também maiores possibilidades de sucesso na carreira profissional:

[...] uma família com renda total entre R\$ 1.000 e R\$ 1.200 consome 82% de seus recursos com despesas essenciais como alimentação, habitação, transporte, higiene, saúde e vestuário. Em famílias no extremo mais pobre (renda mensal inferior a R\$ 400), o orçamento familiar é insuficiente para cobrir essas despesas básicas (GOIS, 2004<sup>a</sup>).

A tabela a seguir reúne informações relativas à escolaridade dos pais da amostra de alunos pesquisados. É de se notar que o fator escolaridade dos pais é considerado relevante por ser um possível preditor tanto do *status* familiar como das aspirações sociais dos filhos.



Tabela 13: Escolaridade dos pais dos alunos

Escolaridade \ Escola	GPA	GPU	PPPA	PPPU
Nenhum				
Pai	-	1	-	-
Mãe	-	-	-	1
EF 1ª A 4ª SÉRIE				
Pai	1	4	1	2
Mãe	-	5	1	2
EF 5ª A 8ª SÉRIE				
Pai	-	9	1	6
Mãe	3	8	1	6
ENSINO MÉDIO				
Pai	6	5	4	7
Mãe	5	5	4	7
EDUCAÇÃO SUPERIOR				
Pai	11	1	14	3
Mãe	5	5	6	7

Fonte: Dados da pesquisa.

Do conjunto de informações disponíveis, observa-se que apenas um pai e uma mãe aparecem com a indicação de não ter freqüentado a escola. Nas duas escolas particulares pesquisadas, mais da metade dos pais possui Educação Superior. Já nas escolas públicas, as maiores concentrações de casos ocorrem no 2º segmento do EF (PPU) e Ensino Médio (PPPU). É interessante notar que a escolaridade das mães é igual ou inferior à dos pais, exceto na escola PPPU, onde o número de mães com escolaridade de nível superior é acima do dobro daquela dos pais.

Embora a amostra não seja representativa, a tendência geral era de as mães possuírem um nível mais baixo de escolaridade. Na literatura o nível de escolaridade da mãe é um dos mais importantes preditores do aproveitamento do filho na escola, mais forte até do que o nível de escolaridade dos pais.

É possível estabelecer uma relação importante entre a variável renda e escolarização dos pais, conforme reforça a tese dos teóricos do capital humano, amplamente verificada, que associa o *quantum* de capital humano ao nível de seus rendimentos. Assim, o grau de instrução dos pais tende a ser uma variável influente sobre a renda como o grau de instrução dos filhos.

Metade dos pais dos estudantes de nível superior do Brasil tiveram, no máximo, nove anos de educação, e, ainda que a maioria tenha renda familiar bastante significativa, 30% estavam abaixo de mil reais mensais. Pela mesma razão, a contribuição proporcional das pessoas à renda familiar cresce com sua educação, indo de 36% para os que têm educação básica e média para 52% dos que tem nível superior. (IBGE, PNAD/2004).

A partir dos 16 anos de idade o jovem está legalmente autorizado a desenvolver atividades laborais. Considerando que os alunos da amostra estão numa faixa etária superior a essa idade mínima, indagou-se quanto ao exercício de atividades remuneradas, no decorrer de seus estudos no Ensino Médio.

Tabela 14: Inserção do aluno no mercado de trabalho

Formas de Trabalho \ Escola	GP <sub>a</sub>	GP <sub>u</sub>	PPP <sub>a</sub>	PPP <sub>u</sub>	Total
Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	16	8	13	17	54
Trabalho e recebo ajuda da família	2	7	5	1	15
Trabalho e contribuo com o sustento da família	-	4	-	-	4
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	-	-	-	-	-
Trabalho (trabalhei) eventualmente	4	2	2	-	8
Trabalho (trabalhei) até 20 horas semanais	1	2	5	5	13
Trabalho (trabalhei) mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais	-	4	-	-	4
Trabalho (trabalhei) em tempo integral – 40 horas semanais ou mais	-	6	-	-	6
NI	3	2	1	4	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: a questão admitia mais de uma resposta

A maioria dos alunos não trabalha e vive às expensas de suas famílias. A proporção de estudantes trabalhadores é pequena entre os alunos pesquisados. Nenhum dos alunos é responsável pela manutenção da família. Dos que trabalharam ou trabalham, fazem-no em caráter eventual ou num regime de 20 horas semanais. No GPU foi encontrado o maior número de alunos que trabalhavam em tempo integral.

Dos que informaram trabalhar, as principais ocupações indicadas foram: auxiliares administrativos (10), em diversos tipos de instituições públicas e privadas, vendedores (2), professores de música (2) e trabalhadores na área de informática (2). A maioria dos respondentes informou não pretender continuar exercendo essas funções. Efetivamente, se as atividades de auxiliar administrativo são compatíveis com a escolaridade de um aluno do Ensino Médio, dificilmente são a aspiração para uma carreira ao longo da vida.

#### ***4.1.2 Escolarização e cultura***

Neste bloco serão considerados os aspectos ligados à trajetória escolar, especificamente no período que antecede as escolhas e o preparo para o acesso à Educação Superior. O objetivo do bloco de questões é também o de mapear as redes de sociabilidade dos estudantes, buscando localizar e analisar os aspectos ligados aos seus interesses, à maneira como estes se relacionam com a escola, com os estudos, com o tempo, com o acesso aos bens culturais, com a informação e com o lazer.

Tabela 15: Tipo de escola e turno em que os alunos cursaram o Ensino Médio

Escola/turno \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
<b>Instituição Particular</b>					
Todo o curso	15	-	15	-	30
Maior parte do curso	3	-	4	3	10
<b>TURNO</b>					
Todo diurno	18	1	18	12	49
Maior parte diurno			2	6	8
Todo noturno	-	-	-	-	-
Maior parte noturno					
<b>Instituição Pública</b>					
Todo o curso	-	17	-	16	33
Maior parte do curso	-	4	-	3	7
<b>TURNO</b>					
Todo diurno	18	1	9	17	45
Maior parte diurno		7	7		14
Todo noturno	-	9	-	-	9
Maior parte noturno		4			4

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo as informações prestadas pelos alunos, a trajetória escolar, no que tange à natureza da instituição onde estudam (pública ou privada,) não se altera com muita frequência. Ela ocorre em quase um quarto dos casos entre os alunos das escolas particulares, talvez como decorrência das flutuações de renda da classe média.

A maioria dos alunos estudou no turno diurno, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. A exceção fica por conta da metade dos alunos do GPU, que frequentaram o Ensino Médio no turno noturno. As amostras da pesquisa, comparadas com os dados das matrículas do Ensino Médio no Distrito Federal em 2006, confirmam a prevalência de matrículas no diurno. O total de matrículas do Ensino Médio no Distrito Federal em 2006 foi de 84.132. No noturno, foi efetuado um total de 25.431 matrículas, sendo 24.901 na rede pública e 534 na rede privada. (INEP, -2006).

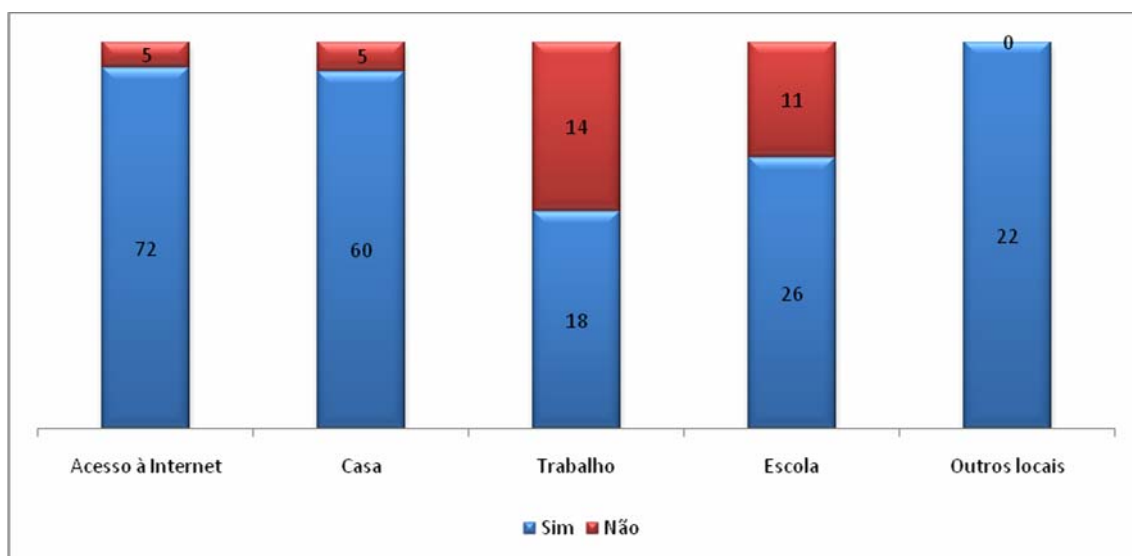
Tabela 16: Acesso às tecnologias – computador e internet

	Escola		GPu		PPPa		PPPu		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Acesso à Internet	17	1	18	1	19	1	16	2	72	5
Casa	15	2	13	-	19	-	13	3	60	5
Trabalho	1	4	4	3	12	1	1	6	18	14
Escola	6	3	7	1	12	1	1	6	26	11
Outros locais	3	-	7	-	6	-	6	-	22	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: A questão admitia mais de uma resposta.

Gráfico 2: Acesso às tecnologias - computador e internet



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode perceber através do Gráfico 2 a quase totalidade dos alunos tem acesso à rede mundial de informação. O acesso à Internet é feito principalmente em casa. Cerca de um terço dos alunos também acessa a Internet na escola. No Plano Piloto, mais da metade dos

alunos realiza esse acesso na escola particular onde estuda e apenas um aluno informou fazê-lo em sua escola, que é pública.

Esses dados referendam pesquisa que aponta o Distrito Federal como a Unidade da Federação com maior índice de computadores por habitante (Comitê Gestor da Internet -CGI 2005). Outra pesquisa, a PNAD 2005, realizada em conjunto com IBGE e CGI, sobre o acesso à Internet e ao telefone celular, constatou que mais da metade dos estudantes do Distrito Federal (57,5%) tiveram contato com a Internet. Essa marca superou a todos os outros Estados.

O conhecimento de idiomas estrangeiros é necessário para o progresso na vida acadêmica e, mais recentemente, uma exigência para a navegação pela maioria dos sítios da Internet.

Tabela 17: Conhecimento do idioma inglês

Domínio \ Escola	GP <sub>a</sub>	GP <sub>u</sub>	PPP <sub>a</sub>	PPP <sub>u</sub>	Total
Leio, escrevo e falo bem	3	1	2	1	7
Leio, escrevo e falo razoavelmente	7	4	7	9	27
Leio e escrevo, mas não falo	1	2	2	1	6
Leio, mas não escrevo nem falo	5	3	3	1	12
Praticamente nulo	2	9	6	3	20
NI	-	1	1	3	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que poucos alunos tenham assumido o domínio do idioma inglês, mais de 30% consideram que lêem, escrevem e falam razoavelmente. Esse grupo divide-se de forma quase igual entre os alunos das escolas públicas e particulares. Outro grupo, de cerca de um quarto dos alunos, informou ser capaz, basicamente, de entender textos escritos em inglês. Por fim, 25% dos alunos declararam ter um conhecimento praticamente nulo do idioma.

O empenho dos alunos em seus estudos, medido pelo número de horas diárias a eles dedicados, bem como às atividades extracurriculares, constituem um preditor importante do seu sucesso acadêmico. No entanto, cabe lembrar que a fidedignidade deste dado é muito baixa, pela ausência na maioria dos alunos de uma disciplina em termos de horas diárias de

estudo, o que leva as respostas a serem uma aproximação das horas reais despendidas, nem sempre próximas da realidade.

Tabela 18: Horas diárias dedicadas ao estudo e às atividades extracurriculares atendidas pelos alunos

Atividade \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
<b>Horas de Estudo</b>					
Nenhuma, apenas assisto às aulas	5	6	2	5	18
Uma a duas	7	6	12	9	34
Três a cinco	6	4	2	4	16
Seis a oito	-	-	3	-	3
Mais de oito	-	-	3	-	3
<b>Atividades Extracurriculares</b>					
Atividades culturais (palestras, conferências, etc.)	5	6	6	7	24
Estudos de línguas estrangeiras	-	2	-	11	13
Atividades desportivas	6	4	6	3	19
Nenhuma	5	4	7	2	18

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: a questão admitia mais de uma resposta no item Atividades Extracurriculares.

A maioria dos alunos respondeu que estuda de uma a duas horas diárias, com maior incidência entre os alunos das escolas do Plano Piloto. Na faixa seguinte, de três a quatro horas, predominam os alunos das escolas do Gama. De modo geral, os alunos das escolas particulares informaram um número diário de horas de estudo superior ao das escolas públicas, e seis alunos do PPPU estimaram estudar seis ou mais horas por dia. Cerca de um quarto dos alunos assumiu assistir apenas às aulas.

As principais atividades extracurriculares em que os alunos se envolvem estão relacionado a palestras e conferências, possivelmente realizadas na sua própria escola. Segue, em número de menções, a atividade esportiva, praticada mais intensamente pelos alunos das

escolas particulares. Surpreende a informação de somente alunos das escolas públicas, principalmente os da PPPA, dedicarem-se ao estudo de idiomas estrangeiros.

Atividades que concorrem para a ampliação da cultura geral e a atualização sobre os acontecimentos nacionais e mundiais são de particular importância para quem aspira a ingressar na Educação Superior, mesmo porque constituem item do exame vestibular.

Tabela 19: Leitura, atualização e atividades de lazer dos alunos

Atividade \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
<b>Leitura</b>					
Obras literárias de ficção	12	3	6	11	32
Obras literárias de não-ficção	5	2	4	1	12
Livros técnicos	2	4	3	1	10
Livros de auto-ajuda	1	2	4	3	10
Outros	6	10	6	3	25
<b>Atualização</b>					
Jornais	1	7	3	6	17
Revistas	3	1	4	4	12
TV	8	11	6	13	38
Rádio	0	3	1	5	9
Internet	11	8	12	9	40
<b>Atividades de Lazer</b>					
Cinema	9	7	9	11	36
Espetáculos teatrais	5	3	4	5	17
<i>Shows</i> musicais e/ou concertos	4	7	4	5	20
Dança	1	5	2	1	9

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: a questão admitia mais de uma resposta.

As obras literárias de ficção merecem a preferência dos alunos, principalmente do GPA e PPPU. Também as obras de não-ficção e livros técnicos despertam interesse, exceto entre os alunos do PPPU (apenas duas menções).



A televisão é a grande fonte de informações sobre temas atuais. Observa-se que a dependência do informativo televisionado está mais presente entre os alunos das escolas públicas, os quais também são os mais freqüentes leitores de jornal.

O cinema destaca-se entre as atividades de lazer, compartilhado, em maior ou menor grau, pelos alunos de todas as escolas.

Já o comparecimento a manifestações artísticas, teatro e espetáculos musicais é mais comum entre os alunos das escolas públicas.

#### ***4.1.3 Aspirações quanto à continuidade dos estudos***

Este bloco de questões, cerne da pesquisa, é composto das respostas ao questionário e das falas no grupo focal, tendo três eixos de análise: a ligação do Ensino Médio com a Educação Superior, nele estando compreendida a preparação para o exame vestibular; a escolha da futura carreira profissional e a forma de financiamento dos estudos em nível superior.

##### ***4.1.3.1 A passagem do Ensino Médio à Educação Superior***

Ao ser indagado sobre as finalidades do Ensino Médio, a maioria dos alunos apontou a aquisição da cultura geral. Exceto os alunos da PPPA, que centraram suas respostas na finalidade da obtenção de uma formação profissional ou teórica.

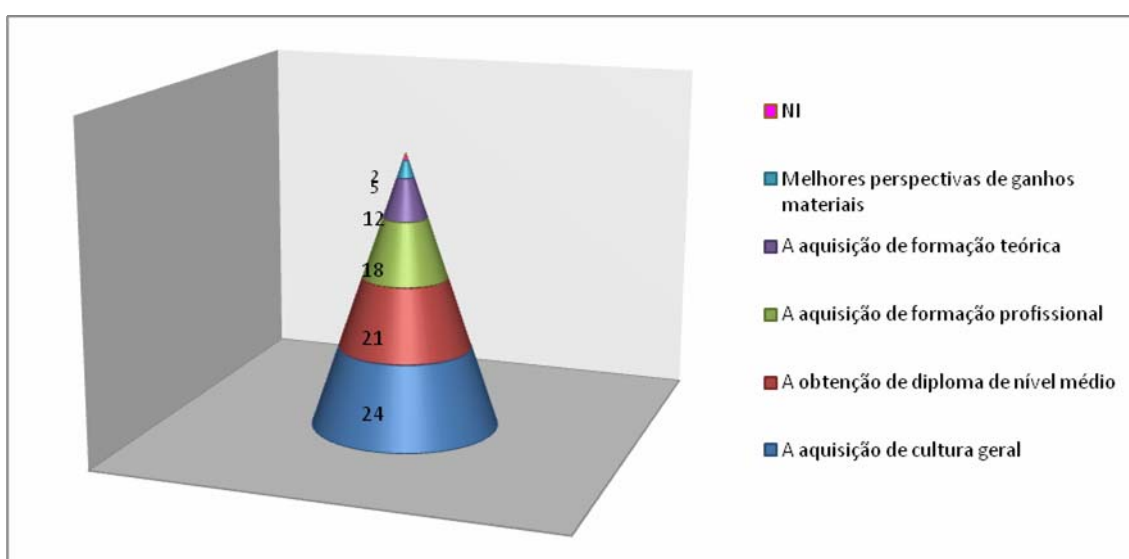
Tabela 20: Finalidade do Ensino Médio, segundo os alunos

Finalidade	Escola	GPA	GPU	PPPA	PPPU	Total
A aquisição de cultura geral		8	8	3	5	24
A obtenção de diploma de nível médio		4	6	5	6	21
A aquisição de formação profissional		3	4	7	4	18
A aquisição de formação teórica		2	2	5	3	12
Melhores perspectivas de ganhos materiais		2	-	1	2	5
NI		-	-	-	2	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: A questão admitia mais de uma resposta.

Gráfico 3: Finalidade do ensino médio, segundo os alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

A cultura geral, majoritariamente apontada como finalidade do Ensino Médio, em princípio não está coerente com as demais respostas apresentadas a seguir, nas quais os alunos declaram sua intenção de cursar a Educação Superior, a não ser que a cultura geral seja entendida por eles como conhecimento necessário ao prosseguimento dos estudos.

Chama atenção segundo se pode observar no Gráfico 3, a segunda maior finalidade do Ensino Médio apontada pelos alunos: a obtenção do diploma correspondente a esse nível de ensino. Pode parecer uma indicação óbvia, porém sinaliza que, para muitos alunos, principalmente os das escolas públicas, o diploma constitui, por si, um importante objetivo a ser alcançado:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata da educação superior no capítulo IV, nos artigos 43º a 57º. Estabelece, por finalidade do ensino superior, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão, dentre outros (IIESALC, 2001 p.59).

A continuidade dos estudos é pretensão compartilhada por quase todos os alunos.

Tabela 21: Intenção de realizar o exame vestibular

Intenção \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
Sim	19	17	22	17	75
Sim, daqui a um ano	1	1	-	1	3
Sim, daqui a dois anos	-	1	-	1	2

Fonte: Dados da pesquisa.

A quase totalidade dos alunos pretende realizar o exame de ingresso à Educação Superior, supostamente, de imediato. Somente três alunos informaram que este exame deverá ocorrer dentro de um ou dois anos.

Aparentemente, os alunos estão confiantes na formação que receberam no Ensino Médio, pois pretendem realizar, a curto prazo, o exame vestibular e poucos adotam a prática comum de freqüentar um curso pré-vestibular.

Tabela 22: Freqüência a curso pré-vestibular

Curso \ Escola	GP <sub>a</sub>	GP <sub>u</sub>	PPP <sub>a</sub>	PPP <sub>u</sub>	Total
Não	13	19	16	16	64
Sim, menos de um ano	2	-	2	1	5
Sim, mais de um ano	3	-	2	1	6
NI	1	1	1	2	5

Fonte: Dados da pesquisa.

A determinação em cursar a Educação Superior está acompanhada, como era de se esperar, de uma ansiedade generalizada com as formas de acesso. O exame admissional ao curso superior tem constituído e constitui uma das maiores fontes de angústia de todo jovem, por se tratar de um dos principais ritos de passagem para a fase adulta.

Quando indagados sobre o principal sentimento ao término do Ensino Médio, os participantes demonstraram que a incerteza quanto ao futuro era a sua principal preocupação.

(...) eu tive um sentimento de expectativa de uma nova etapa né? Que tava se encerrando uma etapa e que eu deveria me preocupar com uma nova etapa na minha vida (...)

Eu tive uma certa preocupação! Terminando a primeira fase, o que eu iria fazer na segunda fase e tal...

#### 4.1.3.2 A formação recebida no Ensino Médio

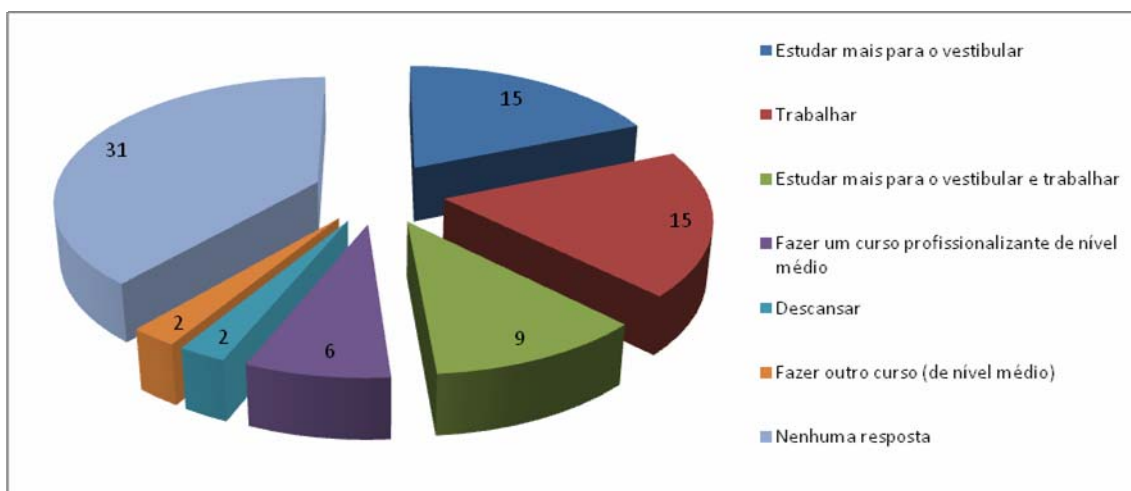
Indagados se a formação recebida no Ensino Médio os fazia realmente se sentirem preparados para o ingresso na Educação Superior, os participantes, na sua maioria, mesmo os oriundos da rede privada, mencionaram a dificuldade de conseguir êxito nos exames vestibulares. Os alunos entrevistados demonstram com maior ou menor intensidade que a escola poderia ter exigido mais, ou um pouco mais deles no Ensino Médio.

Tabela 23: Atividades a serem realizadas pelos alunos que não pretendem prestar o exame vestibular proximo

Atividade	Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu
Estudar mais para o vestibular		2	3	7	3
Trabalhar		4	5	1	5
Estudar mais para o vestibular e trabalhar		2	-	3	4
Fazer um curso profissionalizante de nível médio		-	4	1	1
Descansar		-	1	1	-
Fazer outro curso (de nível médio)		1	1	-	-
Nenhuma resposta		9	8	7	7

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4: Atividades a serem realizadas pelos alunos que não pretendem prestar o exame vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

Em que pese a quase unanimidade de intenção entre os alunos em prestar o concurso vestibular, mais da metade, a curto prazo, tem outros projetos. Desses alunos, a maioria pretende estudar mais, antes do vestibular, e alguns estudar e trabalhar ( veja Gráfico 4). Entre os que sentem a necessidade de se preparar mais bem para o vestibular, sobressaem numericamente os alunos da PPPA, seguidos dos da PPPU.

A opção pela realização de um curso profissionalizante está presente nos projetos dos alunos, associada, certamente, à intenção de conseguir um trabalho remunerado em melhores condições. Não por acaso o curso profissionalizante aparece com mais intensidade entre os alunos do GPU. Essa opção aponta tanto para a necessidade sentida pelos alunos de prover seu sustento, como para o eventual pagamento das mensalidades do curso superior que pretendem realizar.

A necessidade de complementar ou aprofundar o conteúdo das disciplinas cursadas no Ensino Médio remete à avaliação pelos alunos do grau de exigência dos estudos nesse nível de ensino.

Tabela 24: Opinião dos alunos sobre o nível de exigência dos estudos no Ensino Médio

Exigência \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
Deveria ter exigido mais	2	9	11	6	28
Deveria ter exigido um pouco mais	7	5	5	5	22
Exigiu na medida exata	8	6	4	5	23
Deveria ter exigido menos	-	1	-	-	1
Não respondeu	1	2	-	1	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Concluído o Ensino Médio e frente à perspectiva de se submeter ao exame vestibular, os alunos se dão conta de que poderiam ter aprendido mais, o que não aconteceu por falta de maior rigor da escola na exigência de empenho nos estudos. Trata-se de uma opinião compartilhada por cerca de dois terços dos alunos, enquanto um terço considerou que a exigência foi feita na medida adequada. Os mais críticos, quanto ao nível de exigência da escola, são os alunos da PPPA, seguidos dos da GPU. Já os mais satisfeitos com o seu aprendizado são os alunos do GPA.

Todos mencionaram achar o vestibular muito injusto, pois o volume de conteúdos ensinados no Ensino Médio é muito extenso para ser lembrado em uma única prova:

“ que assim, eu chego lá e cai tudo o que você estudou, por exemplo, no ensino médio, e tal. Só que assim, muita coisa que você estudou grava e tal, mas com o passar do tempo você vai ficando, sei lá (...), fica mais difícil de lembrar. e vestibular despenca tudo, então você tem que estudar um monte de coisa.”

Ao serem indagados sobre as chances reais de acesso de um aluno que cursou o Ensino Médio em escola pública em relação ao que o cursou na escola particular, os entrevistados foram unânimes em citar a disparidade de oportunidades em ingressar numa escola federal:

“Eu tive casos de amigos meus que no segundo ano, quase no terceiro ano, acontecia uma greve e não tinha aula. Perto de fazer o PAS, muitos inscritos pro

PAS e não tinha aula, então eles tinham que se virar pra estudar sozinhos pra descobrir coisas que eles nem sabiam.”

"Tive professores que deixavam de dar a matéria e passavam todo mundo."

"É que em colégios privados há uma certa cobrança. No público como não paga não tem. Eu sou prova viva disso. O professor chegava na sala assim e largava de mão. Deixava o aluno lá, o aluno ficava olhando pro teto. Por que no final do mês o dinheiro dele vai ta na conta mesmo."

Percebe-se que alguns professores parecem negligenciar suas funções, o que na opinião dos alunos trouxe grande prejuízo ao seu aprendizado.

#### 4.1.3.3 Escolha da futura carreira profissional

Percebe-se que a cultura geral, recebida através de atividades proporcionadas pelas escolas, tais como: palestras, conferências e outras orientações proporcionadas mencionada pelos alunos, servirá para orientar a escolha de sua futura carreira profissional.

Tabela 25: Fatores que influenciaram a escolha da futura carreira profissional

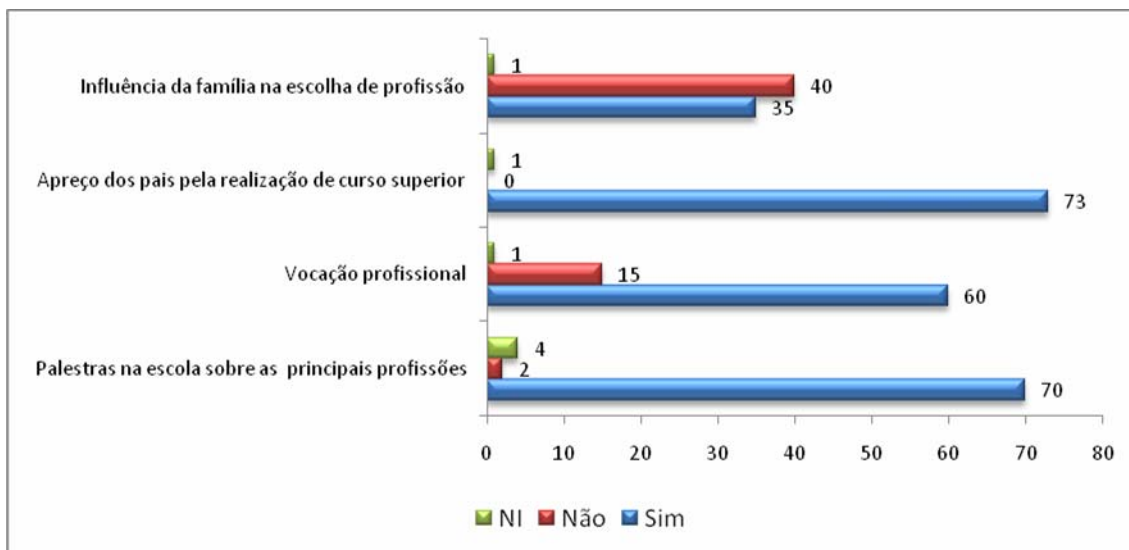
Fator	Escola			GP <sub>a</sub>			GP <sub>u</sub>			PPP <sub>a</sub>			PPP <sub>u</sub>			Total		
	Sim	Não	NI	Sim	Não	NI	Sim	Não	NI	Sim	Não	NI	Sim	Não	NI			
Palestras na escola sobre as principais profissões	18	-	2	18	1	1	20	-	-	16	1	1	70	2	4			
Vocação profissional	17	1	-	12	7	1	16	4	-	15	3	1	60	15	1			
Apreço dos pais pela realização de curso superior	18	-	-	18	-	-	19	-	1	18	-	-	73	-	1			
Influência da família na escolha de profissão	10	8	-	8	11	1	10	10	-	7	11	-	35	40	1			

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: A questão admitia mais de uma resposta.



Gráfico 5: Fatores que influenciaram a escolha da futura carreira profissional



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: A questão admitia mais de uma resposta.

É louvável constatar que em todas as escolas foram realizadas palestras dirigidas aos alunos do Ensino Médio, expondo as diversas ocupações existentes no mercado de trabalho. Talvez por isso a grande maioria dos alunos ( Gráfico 5) acredita já ter definida sua vocação profissional. Os alunos indecisos são mais freqüentes na GPU, cerca de um terço dos alunos, e na PPPA, menos de um quarto desses.

Todos os pais, segundo a percepção dos alunos, gostariam que eles cursassem o nível superior. No entanto, as opiniões dividem-se quanto à tentativa dos pais em influenciá-los na escolha da futura carreira. Os pais que mais se empenham em influenciar a decisão dos filhos são os das escolas particulares. Os das escolas públicas envolvem-se em menor proporção na escolha profissional dos filhos.

Ao serem indagados sobre a carreira/curso que pretendiam seguir, obteve-se um elenco elevado de cursos superiores, o que tende a demonstrar que os alunos possuem um conhecimento bastante extenso das opções de cursos desse nível. No entanto, as maiores concentrações de preferências recaíram sobre os cursos tradicionais, entre eles, os mais valorizados socialmente. Assim, como primeira opção aparece o curso de Direito, com 14 indicações; em segundo lugar, o curso de Administração, com nove indicações, e, em terceiro, o curso de Medicina, com sete. É de se notar que a área de saúde foi a mais lembrada, pois, além do curso de Medicina como primeira opção, foram mencionados, também, os cursos de Fisioterapia, com três citações; Enfermagem, Nutrição, Educação Física, Veterinária, cada

qual com duas citações, e os cursos de Farmácia e Odontologia, cada qual com uma indicação.

O curso de Engenharia, também considerado como uma carreira de elevado prestígio social, foi indicado como opção por apenas um aluno, assim como o curso de Arquitetura e Urbanismo.

Não houve registro da intenção de seguir o curso de Pedagogia, ainda que as indicações dos cursos de Filosofia, Letras e Matemática, cada qual com uma menção, possam levar a supor que os alunos que assinalaram esses cursos possam ter em mente a licenciatura nessas disciplinas.

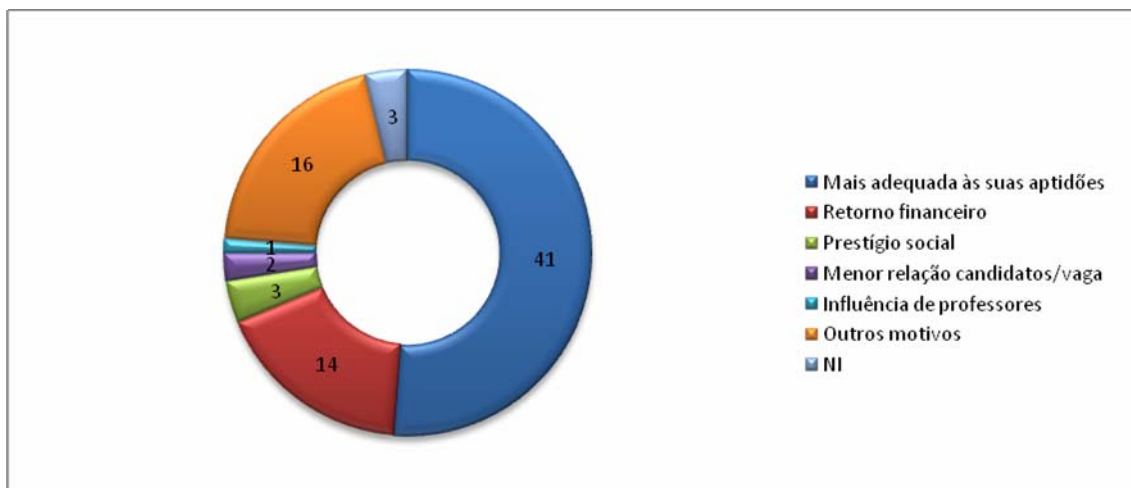
Após a consideração dos fatores que influenciaram a decisão de cursar a Educação Superior e a área escolhida, foram formuladas duas outras questões relativas à escolha da carreira: os motivos pela opção por determinada carreira e os benefícios associados a essa escolha.

Tabela 26: Motivo principal da escolha da carreira a ser seguida

Motivo \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
Mais adequada às suas aptidões	12	8	13	8	41
Retorno financeiro	2	2	7	3	14
Prestígio social	-	3	-	-	3
Menor relação candidato/vaga	-	1	-	1	2
Influência de professores	-	-	-	1	1
Outros motivos	9	8	7	7	31
NI	-	3	-	-	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6: Motivo principal da escolha da carreira a ser seguida



Fonte: Dados da pesquisa.

Com respeito à primeira questão, motivos da escolha da carreira, ( Gráfico 6), cerca da metade dos alunos, coerentemente com a resposta de questão anterior, informou ser a mais adequada às suas aptidões, o que pode ser entendido como compatível com sua vocação. Um percentual significativo pode ser observado entre os alunos da PPPA, os quais declararam terem feito a opção pelo curso em função do retorno financeiro, ou seja, a remuneração média dos integrantes daquela categoria profissional:

Dados do World Education Indicators da OECD mostram que o rendimento relativo das pessoas com educação superior no Brasil é 3,59 vezes maior do que os de educação secundária completa, enquanto que, para os países da OECD, este multiplicador oscila entre 1,5 e 1,8.

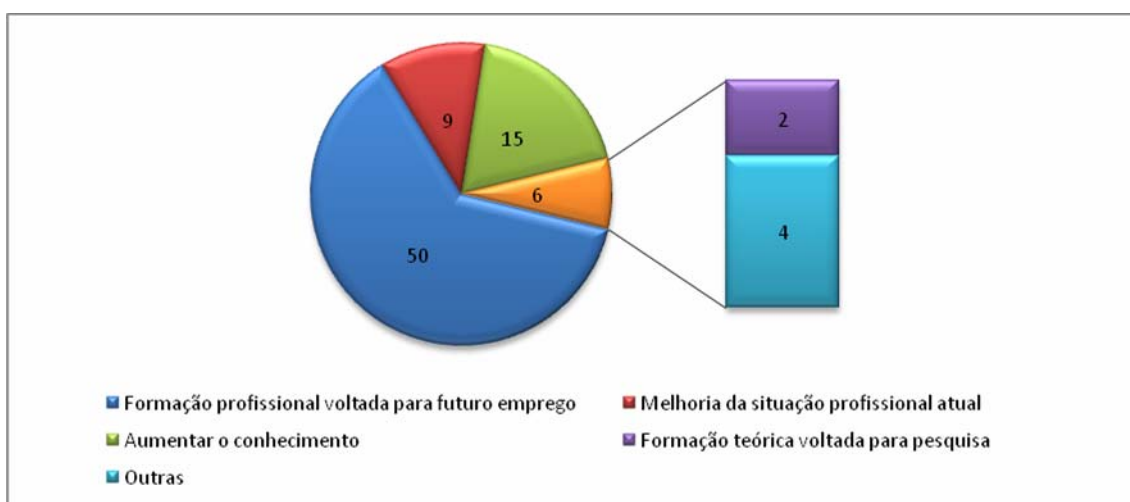
Um teste indireto desta hipótese da importância do diploma pode ser feito comparando, com dados da PNAD 1998, pessoas que completaram a Educação Superior com as que não o completaram. Os dados mostram que a obtenção do diploma significa um ganho adicional de cerca de 50% da renda média em relação aos que não completam o curso (as médias são 1.824 e 1.258 Reais, respectivamente, para a população de mais de 25 anos de idade) (NUPES/USP. 2000 p.6).

Tabela 27: Expectativas quanto à formação em nível superior

Expectativa \ Escola	GPa	GPu	PPPa	PPPu	Total
Formação profissional voltada para o futuro emprego	11	11	15	13	50
Melhoria da situação profissional atual	1	2	3	3	9
Formação teórica voltada para pesquisa	-	1	1	-	2
Aumento de conhecimento	4	4	4	3	15
Outras	2	1	-	1	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7: Expectativas quanto à formação em nível universitário



Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas à segunda questão reforçam o fator econômico na escolha do curso, visto que a maioria dos alunos, de todas as escolas, indicou buscar, na Educação Superior, a formação profissional voltada para um futuro trabalho ( Gráfico 7).

A aparente segurança na escolha da futura carreira não foi confirmada nos depoimentos colhidos nos grupos focais. Ao serem questionados sobre as principais preocupações quanto ao término do Ensino Médio, o grupo demonstrou que a principal dúvida que pairava era quanto à escolha do curso superior a ser seguido. Todos concordaram que essa decisão seria fundamental, pois, ao escolherem um curso, estariam também fazendo

a escolha da profissão em caráter definitivo, e isso teria que ser muito bem ponderado, pois um erro traria danos de difícil superação.

#### 4.1.3.4 O financiamento dos estudos superiores

Presentemente, mais de dois terços das matrículas na Educação Superior estão na rede privada, o que implica arcar com o pagamento de mensalidade. Ao mesmo tempo, existem programas de bolsas e financiamento para apoiar os alunos que não dispõem de recursos para o pagamento das mensalidades, sendo os dois principais programas o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento da Educação Superior (FIES).

Tabela 28: Conhecimento sobre financiamento e formas de acesso a esse

Conhecimento	Escola	GP <sub>a</sub>		GP <sub>u</sub>		PPP <sub>a</sub>		PPP <sub>u</sub>		Total		
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	NI	Sim	Não
Condições financeiras da família para pagar as mensalidades de um curso superior numa universidade particular		15	3	5	15	10	8	7	11	0	37	37
Informações sobre as diversas formas de apoio para custear as mensalidades de um curso universitário		12	6	11	9	14	4	14	4	0	51	23
Enquadramento nos requisitos para ter bolsa do PROUNI		4	14	14	6	6	12	15	2	1	39	34
Enquadramento nos requisitos para obter o financiamento do FIES		5	15	15	5	10	8	14	2	2	44	30

Fonte: Dados da pesquisa.

As opiniões dos alunos dividem-se quanto às suas possibilidades (da família) em custear as mensalidades de um curso superior, numa instituição privada. Os alunos das escolas privadas foram os que forneceram a maioria das respostas afirmativas e os das públicas, as

respostas negativas. Essa informação está de acordo com a renda familiar declarada na Tabela XI, na qual os alunos das escolas particulares aparecem com uma renda familiar média superior à dos alunos das escolas públicas.

Mais de dois terços dos alunos consideram-se informados sobre os programas de apoio financeiro ao estudante de nível superior. O maior número de alunos sem informação (9) encontra-se no GPU.

Aparentemente, eles têm conhecimento de que a renda e o fato de terem cursado o Ensino Médio em uma escola pública são fatores condicionantes para a obtenção de uma bolsa do PROUNI ou do financiamento do FIES, pois a maioria dos que responderam estarem enquadrados nos requisitos de acesso a esses programas são alunos das escolas públicas. Apenas três alunos da PPPU informaram desconhecer os critérios de acesso aos dois programas.

#### ***4.1.4 Principais evidências apontadas pela pesquisa***

As informações levantadas pela pesquisa, junto a uma amostra de alunos concluintes do Ensino Médio, vão ao encontro de conclusões de outros estudos sobre o alunado desse nível de ensino.

A posição socioeconômica familiar dos alunos das escolas particulares, em nível de faixa de renda e escolaridade dos pais, é superior à dos alunos das escolas públicas. Poucos alunos exerceriam atividades remuneradas em período integral (40 horas semanais), se auto-sustentavam ou contribuía substancialmente para o sustento da família. Isso, possivelmente, por existir na amostra uma parcela reduzida de alunos freqüentando o turno noturno, o que lhes permitiria um engajamento efetivo no mercado de trabalho.

Todos os alunos esperam continuar os estudos freqüentando um curso superior. Além disso, possuem um bom conhecimento da estrutura de ocupações no mercado de trabalho como decorrência das palestras sobre o tema que a escola freqüentada lhes proporcionou. Esse conhecimento os faz acreditar que conhecem sua vocação e buscam, na Educação Superior, o prestígio social e uma inserção bem remunerada no mercado de trabalho. Contam com o incentivo da família para o ingresso na Educação Superior e, no caso dos alunos das escolas particulares, com a tentativa de direcionar sua opção pelo curso a ser freqüentado.

Se o ingresso na Educação Superior é aspiração compartilhada, os procedimentos para a viabilização desse ingresso nem sempre estão bem delineados. Poucos já frequentam cursos pré-vestibulares e a maioria acredita que deve aprofundar seus estudos, por um período não definido, antes de realizar o exame vestibular. O trabalho é uma opção freqüente, assim como a realização de um curso de nível médio, certamente para melhorar suas possibilidades de um trabalho bem remunerado.

Ao concluírem o Ensino Médio, fica-lhes a convicção de que a escola deveria ter exigido deles um maior empenho nos estudos, opinião presente com maior freqüência entre os alunos das escolas particulares. Os alunos das escolas públicas registraram suas queixas quanto à negligência de alguns de seus professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Esse fato colocaria em posição de desvantagem frente aos alunos das escolas particulares, quando do exame vestibular.

Possuem os conhecimentos gerais quanto aos programas de apoio ao estudante de nível superior, como o PROUNI e o FIES, possivelmente supondo que através deles poderão realizar sua aspiração de ingresso na Educação Superior.

Com relação ao perfil da juventude brasileira, dados da pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania<sup>8</sup> (2004) apontam que os assuntos que mais interessam aos jovens são: educação (38%), emprego (37%) e cultura/lazer (27%). Nesse aspecto, Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p.210) esclarecem que, “num quadro de profundas restrições orçamentárias, tanto das famílias como do Estado, a cultura e o lazer são freqüentemente vistos como algo supérfluo ou mesmo privilégio de poucos”, até o lazer constitui um direito assegurado por lei, seu acesso e prática estão diretamente vinculados à própria capacidade de consumo e/ou da família:

Todavia, o exame da nossa realidade concreta mostrará facilmente que as oportunidades de usufruir das agências educacionais e seus serviços são desiguais em termos de quantidade e qualidade; a educação escolar está estruturada de modo a premiar as habilidades e competências, cujo desenvolvimento depende de condições objetivas que não prevalecem para os indivíduos das classes subalternas; a permanência ou não na escola, a partir da capacidade de aprender, é mais efeito

---

<sup>8</sup> O relatório do Instituto Cidadania sintetiza o trabalho da Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a juventude. Esta obra foi construída por Parlamentares de diferentes partidos políticos, com a contribuição de vários segmentos juvenis, de especialistas e pesquisadores de institutos e organismos nacionais e internacionais que se dedicam à causa da juventude. Foi criada por Ato da Presidência da Câmara dos Deputados, em 7 de abril de 2003.

do que causa da posição que o indivíduo ocupa na sociedade (FERRETI, 1997, p. 37).

O resultado do ENEM (INEP, 2006) denunciou mais uma vez que a qualidade do ensino público do País é inferior ao privado. Em todos os Estados, os alunos de escolas particulares tiveram médias melhores do que os das públicas na parte objetiva, sendo estas 49,20 contra 68,04. Já na redação, o desempenho entre alunos das duas redes não foi muito diferente. Enquanto os estudantes de instituição públicas obtiveram média de 55,26, os de escola particular fecharam com 62,26<sup>9</sup>.

Nos seus estudos, Akkari ( 2001) salienta que a fragmentação das redes de educação básica, em escola particular e pública, é uma determinante do público da Educação Superior. Para o autor, as universidades públicas são freqüentadas, quase que exclusivamente, por alunos advindos da rede particular de ensino, enquanto é três vezes maior o número de alunos que terminam o ensino médio na rede pública, os quais são em sua maioria excluídos.

---

<sup>9</sup> Com informações da assessoria de imprensa do MEC.