

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CUSTO SOCIAL DE OPORTUNIDADE NA TRAJETÓRIA DE ACESSO
AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS INGRESSANTES NA UFRN
NOS VESTIBULARES DE 2006 A 2010**

Linha de Pesquisa:
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

RIDALVO MEDEIROS ALVES DE OLIVEIRA

Natal/RN
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CUSTO SOCIAL DE OPORTUNIDADE NA TRAJETÓRIA DE ACESSO
AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS INGRESSANTES NA UFRN
NOS VESTIBULARES DE 2006 A 2010**

RIDALVO MEDEIROS ALVES DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Betania Leite Ramalho.

Natal/RN
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CUSTO SOCIAL DE OPORTUNIDADE NA TRAJETÓRIA DE ACESSO
AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS INGRESSANTES NA UFRN
NOS VESTIBULARES DE 2006 A 2010**

AUTOR: RIDALVO MEDEIROS ALVES DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a BETANIA LEITE RAMALHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Betania Leite Ramalho.

Aprovada em: 30/08/2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Betania Leite Ramalho – UFRN (Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Carlos Miranda – UFPE (Membro Titular Externo)

Prof^a Dra. Ana Maria Iório Dias – UFC (Membro Titular Externo)

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto – UFRN (Membro Titular Interno)

Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez – UFRN (Membro Titular Interno)

À minha esposa, Daniele Rocha, por todo o amor que compartilhamos e por ter me presenteado com uma nova vida, quando eu já não acreditava ser possível; e aos meus filhos, Carol e Heitor, que me fazem buscar o crescimento intelectual e profissional a cada amanhecer, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato importante; é o reconhecimento àqueles que tornaram a nossa caminhada menos espinhosa. Porém, como a caminhada é longa, por vezes a memória nos trai e nos faz esquecer de agradecer a alguém, não por ter sido menos importante, mas talvez por ter sido mais presente. Esperando não cometer nenhuma injustiça, agradeço a todos os que caminharam juntos comigo nesse doutorado.

A Deus, por mais uma oportunidade de aprendizado e crescimento, intelectual, profissional e pessoal.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que me proporcionou a primeira experiência docente e me abriu as portas para a qualificação.

À professora Betania Leite Ramalho, minha orientadora, por ter me aceito como orientando, mesmo sabendo que, por eu ser oriundo de uma área tão diversa da sua, o trabalho de orientação não seria fácil; e também pelas orientações pessoais e profissionais, além da acadêmica.

Ao professor Isauro Beltrán, pela amizade, pelas orientações metodológicas iniciais e pelas palavras de incentivo quase diárias.

Ao professor Luiz Carlos Miranda, que tive a oportunidade de conhecer como professor na especialização e no mestrado, como chefe na Faculdade União Americana e como amigo desde então; aos três, minha admiração, respeito e eterna gratidão, por seu incentivo e orientações profissionais, acadêmicas e pessoais.

A todos os outros professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos conhecimentos repassados, em especial às professoras Alda Castro e Marta Araújo, que foram as professoras das primeiras disciplinas que cursei e que me acolheram de maneira especial, diminuindo a minha sensação de ser um “estranho no ninho”.

Ao professor Ridha Ennafaa, da Universidade Paris 8, pelas inúmeras contribuições para a construção do referencial e para a análise dos resultados.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sempre estiveram presentes e dispostos a orientar cada aluno, em especial a Milton e Edenise.

Ao Departamento de Ciências Contábeis da UFRN, pelo apoio e incentivo durante a fase de disciplinas que precisei cursar.

À Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE) da UFRN, pelo apoio durante todo o curso, e pelo fornecimento de informações imprescindíveis para o desenvolvimento desta tese.

Aos colegas da COMPERVE, em especial Daniel e Karine, pelas valiosas contribuições na coleta e na organização dos dados.

Ao meu pai, Abdias Medeiros, que nunca mediu os **custos** para proporcionar as **oportunidades** a seus filhos.

À minha mãe, Celestina Alves, que me acolheu de volta em sua casa durante a fase final desse doutorado, com zelo e carinho ainda maiores que quando criança.

À minha esposa, grande companheira de lutas e, graças a Deus, de vitórias, pelo apoio incondicional durante todo o curso, pelo amor sem limites e sem fronteiras, e pela imensurável contribuição na revisão de literatura para a elaboração da tese.

À minha filha, Ana Carolina, a Xum, que, mesmo distante, sempre me inspira e me dá forças para continuar buscando o melhor para todos nós.

Ao meu filho, Heitor, o Gum, mais novo ponto de luz em minha vida, que também já me inspirava e me dava forças mesmo antes de nascer, principalmente durante nossas interações por meio de seus “chutes” na barriga de sua mãe.

“... que la educación llegue a aprender sobre sí misma y ponga en acción ese nuevo conocimiento.”

(Koichiro Matsuura, Diretor Geral da UNESCO, La Conferencia sobre la EPT 2000 para la Región Ásia-Pacífico, Bangkok, 20 de janeiro de 2000).

RESUMO

O acesso é um problema do ensino superior no Brasil que existe desde a formalização deste, ocorrida após a instalação da corte portuguesa no país, em 1808. Somente 10% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade frequentavam esse nível de ensino no ano 2000, chegando em 2010 a apenas 15%, muito distante do que determinava o Plano Nacional de Educação em 2001: triplicar aquele percentual até o ano 2010. Além disso, a maioria das vagas das IES públicas é preenchida por alunos provenientes da rede privada, principalmente nos cursos de alta demanda. Nesse contexto, o presente estudo objetiva identificar os custos relacionados com as trajetórias dos estudantes que obtiveram sucesso no vestibular da UFRN nas edições de 2006 a 2010. Apresenta uma retrospectiva do ensino superior no Brasil, um breve histórico do vestibular, bem como das novas formas de acesso, e algumas das políticas de ampliação desse acesso, destacando o Argumento de Inclusão da UFRN. Focando o tema central do trabalho, são apresentados os conceitos de custos de oportunidade e sociais. Os dados dessa pesquisa, de caráter descritivo e analítico, foram coletados por meio de um questionário eletrônico e de consultas aos bancos de dados da COMPERVE, com a participação de 3.995 alunos, dos quais 1.642 (41,1%) cursaram o ensino médio em escolas da rede pública, e 2.078 (52%) em escolas da rede privada. O perfil indica que 90% são solteiros; cerca de 50% tem até 21 anos de idade, são de cor branca e do sexo feminino. Na trajetória de preparação para o vestibular, 80% escolheram o curso durante ou após a conclusão do último ano do ensino médio, e quase 70% afirmaram ter iniciado a preparação nessa mesma época. Descobertas relacionadas aos custos envolvidos com essa preparação apontam que: na maioria dos casos houve desembolsos com mensalidades escolares e cursinhos, e com a aquisição de livros e outros materiais, sendo os pais os principais responsáveis por esse custeio; o valor desembolsado mensalmente foi de até R\$ 300 para 64% dos respondentes e, para apenas 7% destes ultrapassou R\$ 1.000; os principais custos não financeiros se caracterizaram pelas seguintes renúncias: oportunidades de empregos (24%) ou trabalhos temporários (20%); frequentar cursos de idiomas (26%); atividades de lazer (48%); viagens de lazer (43%); e festas e/ou *shows* (54%). Dos investimentos sociais por parte do governo, destacam-se a renúncia fiscal na concessão de bolsas de estudo em IES privadas, a concessão de isenção de taxa de inscrição do vestibular, os cursinhos preparatórios da UFRN, e a realização de seminários pela COMPERVE/UFRN com as redes de ensino médio. A partir da junção dos custos de oportunidade (custos privados) com os custos sociais (custos públicos), surge um novo conceito: o de custo social de oportunidade, que mede o esforço conjunto das famílias e do governo para o financiamento da oportunidade de acesso ao ensino superior de um indivíduo. Esse conceito pode e deve ser incorporado como um vetor estratégico para a causa da universidade democrática, que reflete o modelo de sociedade que se busca.

Palavras-chave: **Ensino Superior. Acesso. Custo de Oportunidade. Custo Social. Custo Social de Oportunidade.**

ABSTRACT

Access is a problem of higher education in Brazil that has existed since the formalization of this has occurred since the installation of the Portuguese court in Brazil in 1808. Only 10% of young people between 18 and 24 years of age attending this level of education in 2000, arriving in 2010 just 15%, far from that determined the National Education Plan in 2001, triple that percentage by the year 2010. In addition, a majority of seats of public HEIs is populated by students from the private network, especially in high-demand courses. In this context, this study aims to identify the costs related to the trajectories of students who were successful in the vestibular UFRN editions from 2006 to 2010. Presents an overview of higher education in Brazil, a brief history of vestibular, as well as new forms of access, and some of the policies to expand such access, highlighting the argument Inclusion UFRN. Focusing on the theme of the paper presents the concepts of opportunity costs and social. After collecting data through a questionnaire and consultation of databases COMPERVE was developed to search for a descriptive and analytical, with the participation of 3,995 students, of whom 1642 (41.1%) had completed secondary education in schools public, and 2,078 (52%) in private schools. The profile indicates that 90% are single, about 50% are 21 years of age, are white and female. In the course of preparation for college entrance exams, 80% chose the course during or after completion of the last year of high school, and almost 70% said they had started preparing at that time. Findings related to the costs involved with this preparation indicate that, in most cases there were school fees and disbursements and workshops, and the purchase of books and other materials, with parents primarily responsible for this cost, the amount disbursed each month was up \$ 300 for 64% of respondents and only 7% of them exceeded \$ 1,000, the major non-financial costs were characterized by the following resignations: job opportunities (24%) or temporary work (20%) courses of languages (26%), leisure activities (48%), leisure travel (43%), and parties and / or shows (54%). Of social investments by the government, stand out in the tax waiver scholarships for study in private institutions, grant exemption from the registration fee of vestibular, the preparatory courses UFRN, and seminars by COMPERVE / UFRN with networks of high school. From the junction of the opportunity costs (private costs) and social costs (public costs), a new concept: the social opportunity cost, which measures the combined efforts of families and government to finance the opportunity to access higher education of an individual. This concept can and should be incorporated as a strategic vector for the sake of democratic university, which reflects the social model that is sought.

Keywords: Higher Education. Access. Opportunity Cost. Social Cost. Social Opportunity Cost.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Argumento de Inclusão
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das IFES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Centro de Biociências
CCET	Centro de Ciências Exatas e da Terra
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPLAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Indicador de Desigualdade no Acesso
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUSP	Programa de Inclusão Social da USP

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MSU	Movimento dos Sem Universidade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
OVEU	Observatório da Vida do Estudante Universitário
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPCor	Programa Políticas da Cor
PROCEEM	Programa Complementar de Estudos para Alunos do Ensino Médio
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PS	Processo Seletivo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAPIENS	Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCU	Tribunal de Contas da União
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIRIO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPE	Universidade Estadual de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Participação de estudantes vindos da escola pública e vindos da escola particular nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior .	33
Figura 02 – Proporção de estudantes no ensino médio – Distribuição entre as redes pública e particular em 2009	34
Figura 03 – Proporção de estudantes no ensino superior – Distribuição entre as redes pública e particular em 2009	34
Figura 04 – Evolução do número de universidades federais no período 2003-2010.	47
Figura 05 – Evolução do número de matrículas nos cursos presenciais no período 1964-1994	50
Figura 06 – Evolução do número de matrículas nos cursos presenciais no período 1994-2006	51
Figura 07 – Evolução do número de matrículas nos cursos presenciais no período 1964-2009	52
Figura 08 – Evolução do número de inscritos no ENEM – Brasil – 1998-2010	80
Figura 09 – Adesões das IES ao SiSU – 2010-2011	83
Figura 10 – Impactos na tributação das IES com a adesão ao ProUni	88
Figura 11 – Bolsas ProUni oferecidas por ano (visão geral)	90
Figura 12 – Bolsas ProUni oferecidas por ano (visão por tipo de bolsa)	90
Figura 13 – Bolsas ProUni concedidas na Região Nordeste – 2005-2010	91
Figura 14 – Programas de ações afirmativas por tipo de instituição e tipo de programa	94
Figura 15 – Histórico de isenções concedidas pela UNICAMP	97
Figura 16 – Histórico de resultados do PAAIS – visão geral	99
Figura 17 – Histórico de resultados do PAAIS – pretos, pardos e indígenas	99
Figura 18 – Impacto do INCLUSP no ingresso de alunos na USP – 2005 a 2008 ..	100
Figura 19 – Argumento final médio e respectivo desvio-padrão de acordo com área e tipo de escola, verificados nos vestibulares da UFRN anteriores ao Argumento de Inclusão	110
Figura 20 – Princípios político-acadêmicos e sociais da política de acesso à UFRN....	111
Figura 21 – Indicador de Desigualdade no Acesso – UFRN	113

Figura 22 – Distribuição dos cursos de acordo com as faixas de Indicador de Desigualdade no Acesso	114
Figura 23 – Simulação do processo de inclusão tendo como base o curso de Direito – PS 2004	115
Figura 24 – Alunos da rede pública aprovados com AI – 2006-2010	116
Figura 25 – Comportamento de um custo fixo, dentro de um único intervalo relevante de atividades.....	120
Figura 26 – Comportamento de um custo fixo, dentro de vários intervalos relevantes de atividades.....	120
Figura 27 – Comportamento esperado de um custo variável.....	121
Figura 28 – Comportamento de um custo variável sujeito a oscilações de produtividade	121
Figura 29 – Componentes dos custos sociais.....	122
Figura 30 – Conceitos básicos que formam o processo de escolha do curso superior.	130
Figura 31 – Distribuição de respondentes por turno de estudo.....	134
Figura 32 – Distribuição de respondentes por <i>Campus</i>	135
Figura 33 – Distribuição de respondentes por estado civil	135
Figura 34 – Distribuição de respondentes por faixa etária	136
Figura 35 – Distribuição de respondentes por gênero.....	137
Figura 36 – Distribuição de respondentes por etnia	137
Figura 37 – Distribuição de respondentes por situação de moradia.....	138
Figura 38 – Distribuição de respondentes por renda familiar	139
Figura 39 – Estudantes trabalhando durante a realização do curso superior	139
Figura 40 – Tempo de trabalho dos respondentes (em anos).....	140
Figura 41 – Ocupação profissional dos respondentes	140
Figura 42 – Influência do trabalho na escolha do curso superior	141
Figura 43 – Condição de chefe da família dos respondentes	142
Figura 44 – Participação dos respondentes na renda da família	143
Figura 45 – Momento da escolha do curso universitário pelos respondentes	145
Figura 46 – Início da preparação para o vestibular da UFRN pelos respondentes .	146
Figura 47 – Tempo de preparação para o vestibular (em anos) pelos respondentes	146

Figura 48 – Horas semanais dedicadas à preparação para o vestibular (excluído o tempo de sala de aula) pelos respondentes	147
Figura 49 – Número de vestibulares prestados para a UFRN pelos respondentes.	148
Figura 50 – Número de vestibulares prestados pelos respondentes para outras IES... ..	148
Figura 51 – Cursos frequentados pelos respondentes durante a preparação para o vestibular.....	149
Figura 52 – Preferências de leitura dos respondentes	150
Figura 53 – Custo financeiro mensal dos respondentes durante a preparação para o vestibular	154
Figura 54 – Custo de oportunidade: Candidatos que renunciaram a oportunidades de emprego durante a preparação para o vestibular	156
Figura 55 – Custo de oportunidade: Candidatos que renunciaram oportunidades de trabalho temporário durante a preparação para o vestibular	156
Figura 56 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de residir com família devido a mudança de cidade durante a preparação para o vestibular.....	157
Figura 57 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de frequentar cursos de idiomas durante a preparação para o vestibular	158
Figura 58 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de eventos profissionais e/ou científicos durante a preparação para o vestibular	159
Figura 59 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de comemorações de datas festivas durante a preparação para o vestibular	160
Figura 60 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de viagens de lazer durante a preparação para o vestibular	160
Figura 61 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de festas e/ou shows durante a preparação para o vestibular	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cronologia da criação de universidades federais – de Epiácio Pessoa a Lula.....	45
Quadro 02 – Evolução do número de vagas nos cursos de graduação – 2008	56
Quadro 03 – Evolução do número de cursos de graduação presenciais – 2008	56
Quadro 04 – Bolsas de assistência ao ensino – 2008.....	57
Quadro 05 – Execução orçamentária das bolsas de assistência ao ensino – 2008	57
Quadro 06 – Execução orçamentária geral do programa REUNI – 2008.....	57
Quadro 07 – Acesso ao ensino superior nos países desenvolvidos	61
Quadro 08 – Acesso ao ensino superior nos países em desenvolvimento	62
Quadro 09 – O acesso à educação no Brasil ao longo de sua história	63
Quadro 10 – Principais fatos da história do vestibular	72
Quadro 11 – Exemplos de IES que utilizaram o vestibular seriado.....	77
Quadro 12 – IES que utilizam o PAS atualmente no Brasil.....	78
Quadro 13 – Histórico de matrículas nos vestibulares da UFRN – 2003-2010	103
Quadro 14 – Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Respondentes por curso	132
Tabela 02 – Trajetórias percorridas nos ensinos médio e fundamental	144
Tabela 03 – Mensalidades escolares (Ensino médio)	151
Tabela 04 – Mensalidades de cursinhos em geral	152
Tabela 05 – Aquisição de livros e demais materiais de estudo	153

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Justificativa	22
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo Geral	24
1.2.2 Objetivos Específicos	24
1.3 Pressupostos norteadores	24
1.4 Aspectos metodológicos da pesquisa	25
1.5 Estrutura da tese	27
2 ORIGENS E EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	28
2.1 O ensino superior no Brasil: breve histórico	36
2.2 O panorama atual do ensino superior no Brasil e nas suas Regiões: O público e o privado	47
2.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	53
3 VESTIBULAR E NOVAS FORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	60
3.1 Acesso ao ensino superior no mundo	60
3.2 Acesso ao ensino superior no Brasil: um problema histórico	62
3.3 Formas de acesso que antecederam o vestibular	64
3.3.1 O acesso por meio de exames preparatórios	65
3.3.2 O acesso por meio dos exames de madureza	65
3.4 O vestibular	66
3.5 As novas formas de acesso	73
3.5.1 Processo de Avaliação Seriada (PAS)	74
3.5.2 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	79
3.5.3 O Sistema de Seleção Unificada (SiSU)	82
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	84
4.1 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)	84
4.2 Programa Universidade para Todos (ProUni)	86
4.3 Programas de Ação Afirmativa	92
4.3.1 Sistema de cotas	94
4.3.2 Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da UNICAMP	97
4.3.3 Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)	99

5 POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL DA UFRN	102
5.1 Políticas gerais de acesso	103
5.2 Políticas gerais de permanência.....	105
5.3 O Argumento de Inclusão	107
5.3.1 Antecedentes e concepção.....	107
5.3.2 Implantação e resultados	112
6 CUSTO DE OPORTUNIDADE NA POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL	118
6.1 Custos e suas classificações.....	118
6.1.1 Classificação dos custos quanto à forma de apropriação.....	119
6.1.2 Classificação dos custos quanto ao comportamento em relação aos níveis de atividades	120
6.2 Custo social	121
6.3 Custo de oportunidade no âmbito da educação superior.....	123
6.4 Custo de oportunidade no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação superior: a ótica do governo.....	125
6.5 O custo de oportunidade no âmbito do acesso ao ensino superior: a ótica dos candidatos no momento da escolha do curso superior	126
7 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	132
7.1 Perfil dos respondentes	132
7.2 Trabalho e estudo	139
7.3 Trajetória de preparação para o vestibular	143
7.4 Investimentos (custos de oportunidade) na trajetória do acesso (preparação para o vestibular)	150
7.4.1 Investimentos financeiros.....	151
7.4.2 Investimentos não financeiros (custos de oportunidade).....	154
7.4.3 O custo social de oportunidade dos aprovados no Vestibular da UFRN	161
8 CONCLUSÕES	163
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXO A	179
ANEXO B.....	181
APÊNDICE.....	186

1 INTRODUÇÃO

A conclusão da escolarização básica e a continuidade dos estudos em nível superior tem sido, historicamente, um grande problema para os jovens brasileiros. Esse problema se agrava mais ainda entre os jovens oriundos das classes sociais mais humildes. No ano 2000, o percentual da população brasileira de jovens entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam o ensino superior era de 10%, e no final do ano 2010 atingiu apenas 15% (SAÇASHIMA, 2011). Esse número é muito inferior aos de outros países da América Latina, como a Argentina, onde o percentual de jovens nessa faixa etária cursando o ensino superior atinge 32%. Em países mais desenvolvidos, como Estados Unidos e Canadá, esse percentual sobe para 50% e 62%, respectivamente. (CENTROS..., 2006, p. 13)

Em 2005, dados divulgados pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) reafirmam essa desconfortável posição brasileira, destacando, que

Apesar do crescimento de matrículas nos cursos de graduação nos últimos anos, o Brasil ainda tem menos de 10% dos jovens entre 20 e 24 anos matriculados em instituições de ensino superior. Essa situação nos coloca em posição de atraso se comparados à Argentina, com 40% de jovens nessa faixa etária frequentando universidades; ao Chile, com 20,6%; à Venezuela, com 26% e à Bolívia, com 20,6%. (SESU, 2005)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa que até 2011, o Brasil triplicasse esse percentual, ao instituir como uma das metas para a educação superior: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Caso essa meta tivesse sido atingida, o que representaria um crescimento de 200%, o Brasil ainda atingiria um percentual inferior ao da Argentina. (CENTROS..., 2006, p. 13)

Visando alavancar o crescimento da oferta de vagas federais no ensino superior, o governo federal tem investido na expansão e na interiorização do ensino superior federal, por meio da construção de novas unidades de instituições federais de ensino superior, bem como na ocupação de vagas ociosas nas instituições

privadas, através do Programa Universidade Para Todos (ProUni)¹, instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O Brasil busca, portanto, trilhar caminhos já trilhados por outros países, como a Coréia que, em meados do século passado, possuía uma população onde 1/3 era de analfabetos, e aonde hoje 80% da população chega às universidades. (AS NOVIDADES..., 2006, p. 19)

Outra medida implantada foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como Reuni, que foi instituído em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, e que tem como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. Em seu Artigo 2º, o Decreto define as diretrizes do Reuni como sendo:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; [grifo nosso]
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

As medidas acima descritas, adotadas pelo governo federal, garantiram já um substancial aumento na oferta de vagas do ensino superior, mas é preciso ficar atento à qualidade desse ensino, pois a realidade mostra que um diploma na mão não é mais garantia de inclusão automática no mundo do trabalho. É preciso que seja um diploma de qualidade.

¹ O ProUni propicia bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda egressos de escolas públicas, ou de escolas privadas na condição de bolsista.

Em se tratando especificamente das instituições públicas, onde o ensino superior é gratuito, essa gratuidade, aliada à qualidade dessas IES, faz com que as vagas existentes em seus cursos continuem sendo disputadas por uma quantidade de candidatos que supera, em muito, as vagas ofertadas. Na UFRN, nos últimos anos, o número de candidatos oscila em torno de 25.000, representando uma média de quase cinco candidatos para cada vaga, o que significa, em última análise, que cerca de 20.000 candidatos não conseguem uma vaga nos cursos por eles escolhidos em cada ano.

Em função da demanda de candidatos por vaga, as estratégias para obter sucesso no processo seletivo para os cursos de graduação acabam gerando, muitas vezes, um alto custo (custo de oportunidade) para o candidato das classes média e alta e para seus familiares que, além de já arcarem com as mensalidades regulares do curso de ensino médio em escolas particulares, têm ainda que custear cursinhos isolados, “aulões” de revisão, material adicional, entre outros gastos.

Do outro lado dessa questão, encontram-se as comissões de vestibular das instituições de ensino, que precisam, cada vez mais, administrar eficazmente os custos relacionados aos seus processos seletivos (vestibulares), visando proporcionar aos candidatos um processo de qualidade, praticando taxas de inscrição módicas, permitindo, assim, a um número maior de candidatos, a participação nesses processos. Dessa forma, o vestibular pode vir a ser um processo seletivo baseado puramente em conhecimento, deixando de ser um processo seletivo penalizante, com um grande limitador econômico para os candidatos de condições financeiras menos privilegiadas.

Também é assunto constantemente presente nas discussões das políticas das universidades, a criação de políticas de inclusão que possam aumentar as chances de candidatos de origem de classes menos favorecidas – negros, índios, estudantes de escolas públicas, entre outras – ingressarem nos seus cursos de graduação.

Com base no exposto, e fundamentado na premissa de que existem custos para lograr êxito na busca de acesso ao ensino superior, propõe-se o seguinte problema de pesquisa como foco principal de desenvolvimento deste trabalho: **Quais são e de que natureza são os custos relacionados com o êxito no acesso ao ensino superior?**

Para direcionar a pesquisa em tela, foram traçadas as seguintes questões de estudo:

- Quais as políticas de acesso implementadas pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil, em particular aquelas adotadas pela UFRN?
- Quais os custos envolvidos com as estratégias de acesso aos cursos da UFRN?
- Qual a natureza desses custos (financeira, social, governamental, pessoal)?

As questões de estudo propostas estão pautadas em um conjunto de fatores envolvendo as áreas de educação, economia, finanças (públicas e privadas) e gestão.

1.1 Justificativa

Na literatura brasileira, bem como na literatura internacional, existem inúmeros trabalhos de pesquisa sobre o custo de um aluno em uma instituição de ensino superior.

Estudos publicados pela Universidade de Brasília apontam o custo anual médio de um aluno em 2004 como sendo R\$ 5.482. Quando analisado por Faculdade/Instituto, observou-se que esse custo médio anual por aluno oscila entre R\$ 1.944 (Instituto de Física) e R\$ 11.414 (Faculdade de Medicina). Dois anos antes o custo de um aluno da Faculdade de Medicina chegava a R\$ 20.244, mas o aumento do número de alunos dessa unidade bem como o aumento de créditos ofertados a outros institutos/faculdades conseguiu reduzir esse custo em 18% e 32% nos anos de 2003 e 2004, respectivamente. (SILVA; MIRANDA, 2005)

Segundo Abreu (2004), o custo anual médio por aluno na educação superior varia de R\$ 9.000 a R\$ 11.000 de acordo com levantamento realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento (FORPLAD), órgão de assessoramento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Pereira e Santos (2007) apuraram o custo anual de um aluno da Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O valor encontrado foi de R\$ 1.750,05 por ano, que é praticamente o mesmo valor gasto pelos governos estaduais com um estudante secundário, e cerca de três vezes menos que o gasto anual com um aluno bolsista do ProUni.

Nas instituições privadas de ensino superior, a preocupação em mensurar o custo de um aluno é constante ao longo de todo o ano, uma vez que existe a necessidade de geração de resultados financeiros positivos para a manutenção da atividade da instituição. Essa informação tem importante contribuição no processo de gestão daquelas instituições, sendo peça fundamental na condução da tomada de decisão por parte dos gestores, pois possibilita identificar os cursos mais rentáveis, bem como os economicamente deficitários.

Porém, ainda é escasso na literatura o custo que um aluno tem para ter acesso a um curso em uma instituição pública de ensino superior. No Brasil, onde 58% dos alunos ricos estudam gratuitamente em universidades públicas, um levantamento recente produzido pelo Ministério da Educação, aponta que, no curso de medicina, 88% das matrículas nas universidades públicas são ocupadas por estudantes formados nas escolas particulares. No curso de odontologia, esse percentual é de 80%. Por outro lado, 52% das vagas das instituições privadas já são ocupadas por jovens formados em escolas públicas, que não obtiveram sucesso em processos seletivos nas instituições públicas. Desse universo, 66% pagam mensalidades. (O XIS..., 2006, p.85)

A relevância deste trabalho se pauta, portanto, na necessidade de se identificar os custos que um aluno (ou sua família) e o governo precisam promover para que esse aluno tenha sucesso no acesso aos cursos das instituições públicas de ensino superior.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar os custos (e a natureza destes) relacionados com o acesso ao ensino superior da UFRN a partir de informações fornecidas pelos candidatos aos cursos de graduação.

1.2.2 Objetivos Específicos

Visando atingir o objetivo geral, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- Situar a trajetória do ensino superior no Brasil;
- Identificar e caracterizar os fundamentos teóricos que pautam as políticas de acesso implantadas pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil, em particular aquelas adotadas pela UFRN; e
- Caracterizar os perfis e as trajetórias sociais, educacionais, escolares e familiares dos candidatos aprovados nos vestibulares da UFRN.

1.3 Pressupostos norteadores

Face às questões de pesquisa e objetivos propostos, e considerando que ainda há muito a explorar no campo de pesquisa relacionado ao acesso ao ensino superior, o presente trabalho busca trazer sua contribuição defendendo os seguintes pressupostos:

- Existe uma parcela de jovens e adultos oriundos de escolas públicas nos quais se identifica uma população com potencial elevado de exclusão aos benefícios sociais, educacionais e culturais, entre outros, mas com capacidade de sucesso em cursos de qualidade nas IES públicas. Esses “excluídos”, ao serem privados desses benefícios ficam à margem de uma

educação superior de qualidade se não houver políticas públicas que permitam o acesso desses às IES públicas;

- É possível mudar a realidade dos candidatos oriundos de escolas públicas que poucas vagas ocupam nos cursos de maior prestígio social das IES públicas, por meio da implantação de políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência bem sucedida na educação superior;
- Como em todas as atividades pessoais ou empresariais, na busca de lograr êxito no acesso ao ensino superior, o candidato tem que abdicar de oportunidades e investir (recursos financeiros, tempo, etc.) em estratégias para obter tal sucesso, ou seja, existem custos de oportunidade nesse processo;
- O governo precisa investir mais recursos em políticas públicas de inclusão social que favoreçam os “excluídos”; sendo assim, existe um custo social para a implantação dessas políticas; e
- O êxito de um candidato a uma vaga no ensino superior depende, então, da combinação de seus esforços (custos de oportunidade) e dos esforços do governo (custos sociais), o que abre espaço para um novo conceito, o de “custo social de oportunidade”.

1.4 Aspectos metodológicos da pesquisa

No que diz respeito aos seus objetivos, uma pesquisa pode ser do tipo exploratória, descritiva ou explicativa, conforme Beuren (2003, p.80). Esta pesquisa conjuga aspectos da vertente exploratória e descritiva. Exploratória porque há pouco conhecimento sobre a temática abordada; descritiva porque descreve estatisticamente a população investigada por meio das respostas obtidas dos elementos que compuseram a amostra.

Por outro lado, quanto aos procedimentos, Beuren (2003, p. 83) classifica as pesquisas como: estudo de caso, levantamento ou *survey*, pesquisa bibliográfica, pesquisa experimental, pesquisa documental e pesquisa participante. O presente trabalho possui características de estudo de caso, uma vez que se concentrou no

caso do acesso aos cursos da UFRN, e de levantamento, uma vez que coletou informações junto a um grupo de pessoas (alunos).

Quanto à abordagem do problema, uma pesquisa pode ser do tipo qualitativa ou quantitativa (BEUREN, 2003, p. 91). Em relação a essa classificação, o trabalho aqui apresentado caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, no momento em que buscou identificar as estratégias de acesso utilizadas pelos candidatos aos cursos da UFRN. Por outro lado, também gera uma abordagem quantitativa, uma vez que buscou mensurar alguns dos gastos (custos de oportunidade) relacionados àquelas estratégias.

Quanto às fontes de pesquisa, foram utilizadas fontes documentais e fontes bibliográficas. As fontes de pesquisa documentais foram os bancos de dados da COMPERVE, em especial os do Observatório da Vida do Estudante Universitário, e as informações obtidas com a aplicação do questionário eletrônico. Por sua vez, as fontes bibliográficas foram os livros, periódicos e outros materiais impressos ou em meio eletrônico que tratam do assunto em tela.

No que tange especificamente à metodologia para o seu desenvolvimento, o presente trabalho teve dois procedimentos principais. Inicialmente foram coletados dados junto aos bancos de dados da COMPERVE, por meio dos quais se identificou o perfil socioeconômico dos candidatos e as demandas ocorridas para cada um dos cursos de graduação. Num segundo momento, com base no questionário eletrônico, foram coletadas informações dos candidatos que obtiveram sucesso no vestibular para os cursos da UFRN, a respeito dos investimentos (custos de oportunidade) realizados na trajetória de preparação para o vestibular.

O questionário eletrônico para coleta de dados foi disponibilizado no endereço www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/pesquisas/questionario/, durante os meses de agosto e setembro de 2010. Nesse período, o questionário foi acessado e respondido por 4.396 pessoas, das quais 3.995 tiveram suas respostas validadas por meio da verificação de vínculo com a UFRN. Considerando o número de respostas validadas e o universo de 33.916 alunos matriculados nos cursos de graduação da UFRN no segundo semestre do ano de 2010, chegou-se a uma amostra de 11,8% de participantes.

Outras informações desses 3.995 respondentes foram coletadas do banco de dados do Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU) da

UFRN e dos questionários socioeconômicos que a COMPERVE solicita aos candidatos que preencham por ocasião da inscrição no vestibular.

Os dados coletados nos bancos de dados da COMPERVE e por meio do questionário eletrônico foram tratados com os *softwares* Microsoft Excel e Modalisa². O Modalisa, conforme apresentou Oliveira (2009, p. 21), objetiva auxiliar na análise qualitativa e quantitativa dos dados, “agilizando o processamento das informações, ampliando a confiabilidade e validade dos dados da pesquisa e possibilitando a interpretação, organização e análise estatística desses, gerando gráficos e tabelas”.

Delimitou-se esse estudo ao período compreendido entre os anos de 2005 e 2009, ou seja, abrangendo os processos seletivos de 2006 a 2010.

1.5 Estrutura da tese

Neste primeiro capítulo é apresentada uma contextualização do problema do acesso ao ensino superior no Brasil, a justificativa do trabalho, o problema da tese, os objetivos geral e específicos do trabalho. Também são definidos os pressupostos que pautaram a pesquisa realizada e a metodologia utilizada no desenvolvimento da tese.

A fundamentação teórica aborda duas temáticas principais: acesso e custo de oportunidade. A primeira temática é apresentada nos capítulos 2 a 5, que retratam uma revisão histórica do ensino superior no Brasil, as formas de acesso a essa modalidade de ensino até o vestibular, as novas formas de acesso praticadas, o novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), as principais políticas públicas de inclusão implantadas nos últimos anos (FIES, Sistema de Cotas, ProUni e Reuni) no Brasil, e a principal política de acesso implementada pela UFRN: o argumento de inclusão.

A segunda temática, abordada no capítulo 6, trata dos conceitos de oportunidade, custos, custos sociais e custos de oportunidade.

A análise dos dados coletados e a consequente discussão dos resultados encontram-se no capítulo 7, seguido das conclusões do estudo.

² Software desenvolvido pelo grupo de pesquisas ESSI CRES da Universidade de Paris VIII.

2 ORIGENS E EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em de 20 de dezembro de 1996 foi publicada e entrou em vigor a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB, na qual ficou estabelecido que a educação escolar brasileira é composta de dois níveis: educação básica e educação superior.

Conforme disciplina a legislação vigente – LDB e Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 – é de competência do governo federal atuar no ensino superior, além de prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, cabendo aos estados e ao Distrito Federal, a responsabilidade de oferta dos ensinos fundamental e médio, e, aos municípios, a oferta do ensino fundamental e a educação infantil. (IBGE, 2010)

No Brasil, segundo Moraes (2006), a educação superior caracteriza-se como um dos níveis formais da educação que é ministrada em instituições de ensino superior, conhecidas pela sigla IES, de natureza pública ou privada. Essa educação superior é regulamentada pela LDB, promulgada em 1996. O artigo 43 dessa Lei define as finalidades da educação superior brasileira para todas as instituições, sejam públicas ou privadas:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No artigo 8º da LDB são definidas as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, evidenciando-se os sistemas federal e estadual de educação superior, bem como seus níveis de competência e de responsabilidade, tudo consoante às diretrizes e planos nacionais de educação. O sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos federais de educação. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem as instituições de ensino mantidas por estes, as instituições de ensino superior mantidas pelos municípios, as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal. (BRASIL, 1996)

Até o ano de 2006, o governo classificava as IES de acordo com dois critérios: organização acadêmica e categoria administrativa. Quanto à organização acadêmica, as IES podem ser: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Cunha (2003, p. 53) chama a atenção para o fato de que “Não se distinguem faculdades e institutos superiores nem escolas superiores, termos que, no Brasil, têm sido utilizados como sinônimos”. No que diz respeito à categoria administrativa, as IES podem ser instituições públicas ou privadas, sendo as públicas divididas em federais, estaduais ou municipais, e as privadas em comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. (NUNES, 2007)

Em 2006, com a publicação do Decreto nº 5.773, de 9 de maio daquele ano, que ficou conhecido como “decreto-ponte”, os tipos de organizações acadêmicas foram assim definidos:

Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:
I - faculdades;
II - centros universitários; e
III - universidades.

Por sua vez, o sistema estadual de educação superior é formado por instituições que se reportam ao Ministério da Educação (MEC) apenas no momento do credenciamento do Ensino a Distância e, opcionalmente, quando aderem à Avaliação Institucional pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES³. (MORAES, 2006, p. 51)

No que diz respeito ao financiamento das IES brasileiras, Gouveia (2009, p. 157) apresenta a realidade que vigorou até o início dos anos 2000:

o Brasil possui uma estrutura de ensino superior com clara divisão entre as instituições públicas e privadas. O financiamento a ambas é distinto, sendo que as públicas são gratuitas e recebem financiamento direto estatal pela oferta do ensino, o que cobre todo o seu custeio, e as privadas são pagas e seu financiamento é feito pela via individual/familiar das pessoas que atendem a seus cursos. Existem algumas exceções de financiamento público a projetos de pesquisa em instituições privadas, como é o caso das PUCs. Ademais, os créditos e as bolsas fornecidas pelo Estado brasileiro diretamente a estudantes não deixam de ser uma via indireta de financiamento a este setor.

A educação superior brasileira, mesmo com pouco tempo de existência, passou por expressivas mudanças, principalmente nos últimos 50 anos. A origem desse sistema de educação superior data de 1911, ano em que os candidatos aos cursos de graduação começaram a submeterem-se a processos seletivos denominados exames de admissão, mais tarde chamados de exames vestibulares. Até o início dos anos 1970, os candidatos precisavam ser aprovados nos exames; a partir de então, o candidato só precisava obter nota diferente de zero e obter nota que lhe incluísse no número predefinido de vagas. (CUNHA, 2003, p. 43)

Com o advento da última LDB, as instituições de ensino superior, afirma Cunha (2006), aproveitando-se da omissão da Lei, passaram a adotar diversos processos de admissão de estudantes, diferentes dos até então praticados.

Recentemente, o próprio Ministério da Educação tem pressionado as IES a utilizarem o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parâmetro para seleção de candidatos. Tal procedimento já se observava desde o início dos anos 2000, conforme observou Sturion (2001, p. 15):

³ O SINAES foi concebido em 2004 com a missão de articular a avaliação educativa propriamente dita e a regulação. Essa concepção procura articular a avaliação interna à avaliação externa.

As tendências internacionais, tanto em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, acentuam um processo de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho fundamentado em competências, habilidades e aptidões adquiridas no ensino secundário. Resposta a esse problema não é tarefa fácil e será sempre polêmica. O MEC vem incentivando o emprego dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio na criação de processos alternativos aos exames vestibulares.

As novas formas de acesso, aliadas às políticas de inclusão implementadas pelo governo, provocaram um aumento considerável no número de vagas preenchidas nas IES, principalmente nas instituições privadas.

Porém, Wolyneec (2006) chama a atenção para o fato de que essas políticas não são a solução para o futuro da educação superior no Brasil; esse futuro depende de uma política de Estado para a educação fundamental, onde existem cinco milhões de alunos no primeiro ano e apenas 2,6 milhões de concluintes. A autora afirma que não adianta criar vagas ou novas opções de acesso ao ensino superior, se o ensino fundamental não é concluído por boa parte dos alunos que o iniciam.

Reforçando essa afirmação de Wolyneec, levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e publicado pela Revista Exame em 2006, mostra que a prioridade está invertida, pois o Brasil investe menos de 1.000 dólares por ano em alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, enquanto investe cerca de 10.000 dólares, em média, por ano em cada aluno do ensino superior. (MUITO DINHEIRO..., 2006)

Analisando os investimentos anuais em educação em relação ao número total de habitantes, o Brasil compartilha com países como Argentina e México a incômoda colocação entre os países cujo investimento anual gira em torno de 200 dólares por habitante, enquanto na Suécia e na Suíça esse investimento supera 2.000 dólares por habitante, e em países como Estados Unidos, Canadá, Holanda, Austrália, Japão, Alemanha, França e Áustria, o valor dos investimentos anuais em educação é de cerca de 1.500 dólares por habitante. (RISTOFF, 2000)

O resultado desse baixo investimento reflete diretamente na participação dos alunos oriundos da rede pública nas vagas das universidades. Os alunos de melhor poder aquisitivo, aqueles que podem custear um ensino fundamental e um ensino médio na rede privada, obtêm melhores resultados nos processos seletivos das universidades públicas, passando a ocupar a maioria das vagas dos cursos de

altas demandas. Por outro lado, os alunos que cursaram o ensino fundamental e o ensino médio na rede pública, onde historicamente o governo investe pouco e, por isso, a qualidade do ensino é inferior, acabam tendo que trabalhar para pagar mensalidades nas instituições privadas de ensino superior. Conforme defende Chauí (2003, p. 10):

A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão frequentar as universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público.

Oliveira (2009, p. 18) corrobora essa ideia, ao afirmar que

a qualidade do ensino público básico constitui-se como fator de entrave no acesso dos alunos oriundos destas instituições às universidades. Em muitos casos os alunos que tem acesso a uma educação básica de qualidade, na grande maioria das vezes, também são aqueles que cursam a educação básica em instituições privadas de ensino, contudo estas instituições não estão para atender toda população, mas apenas àqueles que tem capital para consumi-la e usufruí-la.

Essa realidade é confirmada por Azevedo e Salgado (2011, p. 1) ao afirmarem que “O governo brasileiro oferece mais de um milhão de vagas por ano em universidades públicas e gratuitas [...] e alunos mais ricos cursam universidades públicas com maior frequência do que alunos mais pobres”. Na Figura 01 se observa a participação majoritária dos alunos oriundos da rede privada no preenchimento das vagas das universidades públicas.

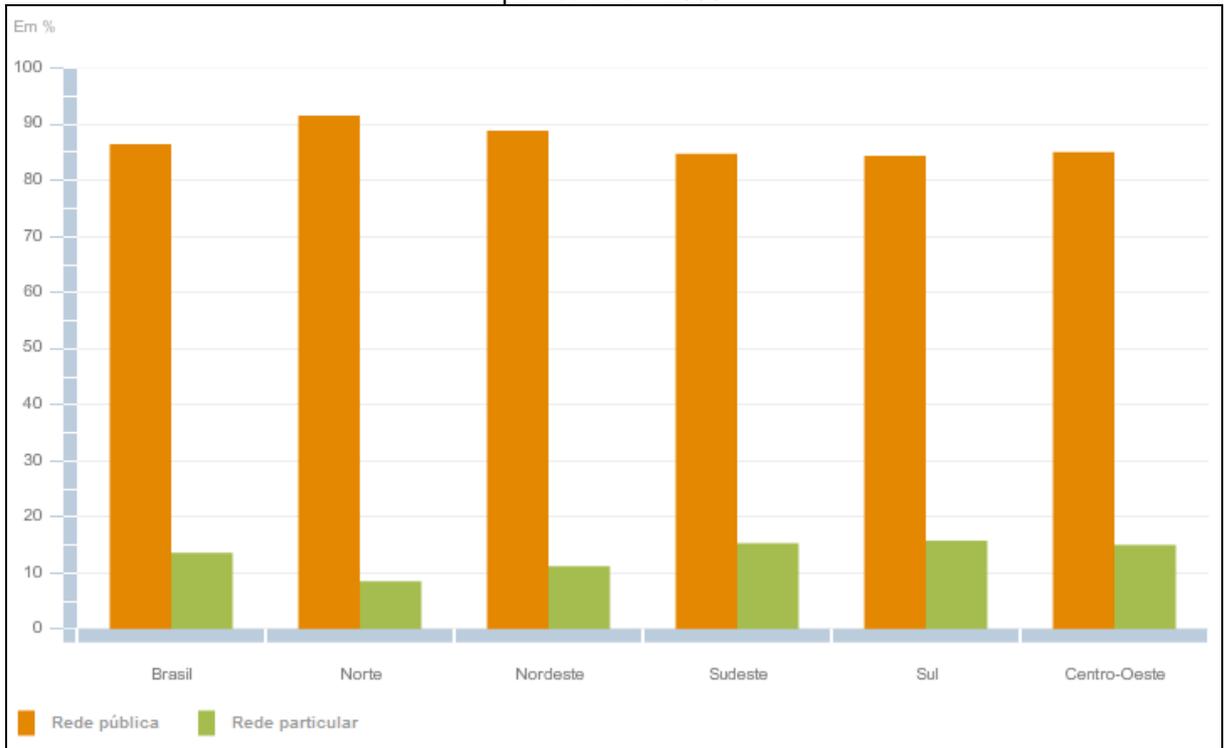
Figura 01 – Participação de estudantes vindos da escola pública e vindos da escola particular nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior



Fonte: O XIS... (2006, p.86)

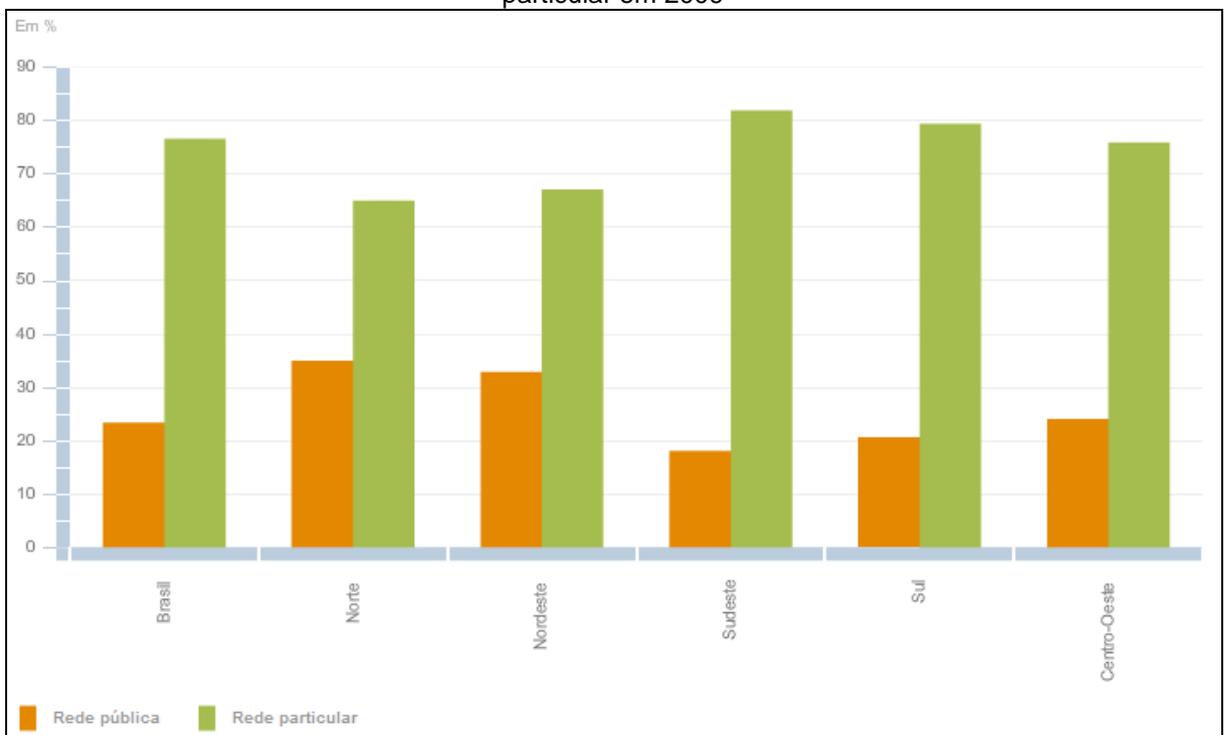
Essa realidade foi comprovada pelos resultados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos quais se constatou que a maioria dos estudantes brasileiros conclui o ensino médio em escolas da rede pública, mas recorre às instituições da rede particular para cursar o ensino superior. Analisando os números da PNAD 2009, verifica-se que 86,9% (cerca de 31 milhões) dos estudantes estavam em um estabelecimento da rede pública, enquanto apenas 13,1% (cerca de 4,5 milhões) estavam na rede particular. Essa distribuição se inverte quando se observa os números do ensino superior, que mostram 23,4% (1,5 milhão) de estudantes frequentando instituições públicas de ensino superior, enquanto 76,6% (cerca de 4,9 milhões) estudam nas IES da rede particular. Esses resultados estão representados graficamente nas Figuras 02 e 03.

Figura 02 – Proporção de estudantes no ensino médio – Distribuição entre as redes pública e particular em 2009



Fonte: Saçashima (2011)

Figura 03 – Proporção de estudantes no ensino superior – Distribuição entre as redes pública e particular em 2009



Fonte: Saçashima (2011)

Essa inversão provoca uma grande distorção, uma vez que, de acordo com Schwartzman (2005, p. 24) “Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população”. Essa constatação é reforçada por Gouveia (2009, p. 138) ao afirmar que “estudantes de origem em famílias de maior poder aquisitivo frequentariam as instituições de ensino superior públicas, ao passo que estudantes oriundos de famílias com rendas baixas estudariam nas instituições de ensino superior privadas”.

Outro ponto abordado por Wolynec (2006, p. 40) é o problema da “divisão digital”, que a autora define como sendo “o marco que divide as pessoas que têm acesso à tecnologia da informação das que não têm”. Trazendo esse problema para a educação superior, o preocupante é a divisão digital entre docentes e alunos.

Na atual conjuntura, com a expansão do ensino superior privado que passou de 711 instituições existentes em 1996 para 1,9 mil em 2005, de acordo com Monteiro Neto (2006, p. 46), o objetivo principal é “aprimorar a qualidade da atuação das IES, surpreender clientes atuais e o mercado, além de conquistar a redução de custos”. Essa mudança radical no panorama da educação superior no Brasil, defende Cassiano (2006, p. 26), decorre do projeto de reforma universitária que “traz poucas novidades em relação aos textos anteriores, desagrada à iniciativa privada e é alvo dos especialistas em educação”.

Porém, alguns passos em direção à melhoria das condições de acesso ao ensino superior público já foram dados nos últimos anos. Nunca tantos brasileiros tiveram acesso ao ensino superior gratuito. Somente no ano de 2006, mais de um milhão de novos alunos passaram a ter seus estudos custeados pelos cofres públicos. (MUITO DINHEIRO..., 2006, p. 28)

Iniciativas como a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que abre vagas (bolsas parciais e integrais) nas instituições privadas de ensino superior em troca de créditos fiscais para essas instituições, aumentaram consideravelmente a oferta de vagas gratuitas. Dados do Ministério da Educação indicam que cerca de 600.000 novas vagas foram preenchidas nas IES que aderiram ao programa, se considerado todo o período desde a criação deste.

No lado das instituições públicas, a criação de políticas de ações afirmativas (sistema de cotas, por exemplo) tem aumentado a participação de alunos oriundos da rede pública de ensino nas vagas dos cursos de graduação.

Também nas IES públicas tem aumentado o número de vagas ofertadas e preenchidas desde a criação do Reuni, em 2007. Esse aumento veio com a criação de novos cursos, bem como com a ampliação do número de vagas em cursos anteriormente existentes.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, foram investigadas essas iniciativas, objetivando contextualizar o problema de pesquisa estudado, destacando os custos que os alunos precisam arcar para melhorar suas chances de obter sucesso nos processos seletivos dos cursos das IES públicas.

2.1 O ensino superior no Brasil: breve histórico

O ensino superior brasileiro, apesar de ser relativamente jovem, percorreu um longo e tortuoso caminho até atingir essa realidade, que ainda não é a desejada, mas já é bastante evoluída se comparada aos tempos da colônia e da monarquia. A seguir serão apresentados os principais fatos que marcaram esse percurso.

Sardinha (2006) destaca que a primeira escola de ensino superior do Brasil foi criada em 1549 pelos jesuítas, que tiveram exclusividade na administração do sistema educacional brasileiro por cerca de 210 anos, até que, em 1759, o Estado expulsou a Companhia de Jesus, a partir das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal⁴, primeiro-ministro de Portugal no período de 1750 a 1777. Pombal, segundo Gomes (2007, p. 64), “Foi o responsável pela expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias”.

Por sua vez, Cunha (2003, p. 152) aponta que “o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia [...] em 1550”, cabendo ressaltar que, nessa época, a Bahia era a sede do governo geral do Brasil. No período colonial existiam no Brasil apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia, ambos oferecidos pelos Jesuítas. (FIGUEIREDO, 2005)

Segundo Morosini (2005), as primeiras tentativas de criação de cursos superiores no Brasil Colônia partiram dos colégios dos jesuítas, por volta de 1549. Foram dezessete os colégios criados pelos jesuítas no Brasil sem a finalidade

⁴ A reforma pombalina, que se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, prega a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, despertando um número cada vez maior de interessados no ensino superior (OLIVEIRA, 2004).

exclusiva de formação de sacerdotes. Em alguns desses colégios, a partir de 1553, afirma Cunha (2003), acrescia-se o ensino superior em Artes (também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia (que conferia o grau de doutor), com duração de três e quatro anos, respectivamente.

No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática, chegando a criar uma faculdade específica para o ensino dessa ciência. Também foram oferecidos cursos superiores pelos colégios localizados no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará. (CUNHA *op. cit.*)

O ensino superior só veio a acontecer tardiamente no Brasil, tendo ganhado impulso com a vinda da família real portuguesa para o país, afastando-se das guerras napoleônicas, em 1808. Tal acontecimento gerou a necessidade de organizar a Corte, formando quadros administrativos na Colônia, o que teria favorecido a criação dos primeiros cursos superiores. (NUNES, 2007)

Sturion (2001, p 11) corrobora essa afirmação, ao registrar:

O Ensino Superior iniciou-se no Brasil com a vinda da Família Real Portuguesa. As primeiras IES criadas foram as Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, no Rio de Janeiro, e a Faculdade de Medicina, em Salvador. Naquela época, a admissão ao Ensino Superior restringia-se aos filhos da aristocracia portuguesa.

Reforçando as afirmações de Nunes e de Sturion, Gomes (2007) cita que ao chegar ao Brasil em 1808, D. João permaneceu um mês na Bahia, ocasião em que aprovou a criação da primeira escola de medicina do Brasil. O próprio Gomes (2010) complementou asseverando que:

A criação de uma escola de medicina em Salvador inaugurou o ensino superior no Brasil. Vieram logo em seguida uma escola de técnicas agrícolas, um laboratório de estudos e análises químicas e a Academia Real Militar, cujas funções incluíam o ensino de engenharia civil e mineração. (GOMES, 2010, p. 75)

Nunes (2007) prossegue afirmando ainda que o processo de estruturação do ensino superior foi marcado por três características principais, que se mantiveram até o século seguinte: ascendência do governo central sobre as províncias (posteriormente estados), o que fez com que o formato de estruturação da educação superior derivasse do governo federal; ensino direcionado para a formação e

reprodução de elites; e opção inicial pela estruturação a partir de faculdades e escolas isoladas.

Como já anteriormente situado, o início das tentativas de criação de universidades no Brasil data da época da Colônia, ainda no século XVI. Essas tentativas não lograram êxito, principalmente, por encontrarem resistência por parte da Coroa portuguesa que defendia sua política de colonização. (FÁVERO, 2000)

Na visão de Gouveia (2009, p. 18),

A ideia que até então imperava a respeito de universidades no Brasil colônia apontava para o risco político que a existência de centros de ensino superior poderia causar na manutenção dos laços coloniais com a criação e a difusão de um pensamento regional próprio.

Na política de colonização da corte portuguesa, segundo Cunha (2003), a metrópole concedia bolsas para certo número de colonos, possibilitando aos filhos destes cursarem o ensino superior em Coimbra. Dessa forma, segundo Gouveia (2009, p. 18), o vínculo proporcionado com a educação superior realizada na metrópole, teria uma forma de seleção mais restrita, pois apenas os membros das classes econômicas e políticas dominantes poderiam concorrer, tornando-se, também, um laço ideológico de dependência.

Nesse período, a Universidade de Coimbra tornou-se o destino de muitos brasileiros que buscavam formação superior e, até o início do século XIX, aquela instituição chegou a graduar mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. (MENDONÇA, 2000)

A maior parte dos jovens brasileiros que buscavam a educação nas instituições europeias, afirma Castelo Branco (2005), saíam de Pernambuco e da Bahia, propiciados pelas riquezas geradas pelas lavouras de cana-de-açúcar. Outra origem de estudantes brasileiros que buscavam a Europa era o Estado de Minas Gerais, altamente desenvolvido em função da exploração do ouro. A consequência dessa realidade foi a concentração da vida intelectual da Colônia nas cidades de Recife, Salvador e Vila Rica.

Cunha (2003) ressalta a resistência da Coroa portuguesa à criação de universidades na Colônia, ao afirmar que Portugal além de não incentivar, proibiu a criação de instituições de ensino superior no Brasil. De acordo com Figueiredo (2005), por temer que os estudos viessem a contribuir com os movimentos de

independência, a Coroa Portuguesa impedia o desenvolvimento do ensino superior nas suas colônias.

Chiroleu (1998, p. 13) corrobora esse pensamento, ao afirmar que no Brasil:

fueron vanos los esfuerzos para lograr la creación de universidades en el período colonial, por la conjunción de diversos factores entre los cuales se destaca la política de control ejercitada por Portugal para impedir el desarrollo cultural de la colonia.

Fávero (2000, p. 17), acrescenta que, além da resistência da Coroa Portuguesa, os jesuítas ainda encontraram resistência por parte da população brasileira que não via “[...] justificativa para a criação de uma instituição desse gênero [instituição de ensino superior] no País, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores”.

Outro aspecto que inviabilizava a criação de universidades no Brasil na época da Colônia, segundo Faria (1952), era que Portugal dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, não tendo como transferir recursos docentes para as suas colônias sem prejudicar o ensino de suas universidades.

Diferentemente de Portugal, a Espanha instalou várias instituições de ensino superior nas suas colônias, ainda no século XVI, chegando a 26 ou 27 ao tempo da independência (TEIXEIRA, 1999). Isso foi possível, segundo Cunha (2003, p. 153), porque “Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa”. Ademais, ressalta Cunha (2003, p. 153),

[...] a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se, portanto, a formação de intelectuais *criolos* e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação.

Para corroborar essa visão das colonizações portuguesa e espanhola, Martins (2002, p.1) afirma que,

Alguns países da América Hispânica dispunham de universidades no período colonial, sendo a primeira delas criada no México em 1553, graças à concepção imperial da Espanha diversa da de Portugal. Em contraposição, o pragmatismo português não permitiu que o Brasil dispusesse de universidades no período colonial.

Como consequência dessas diferentes visões das colonizações espanhola e portuguesa, Gouveia (2009) cita que até o final do período colonial, cerca de 150.000 pessoas haviam obtido diploma de nível superior nas universidades da América Hispânica, enquanto apenas 1.242 estudantes brasileiros efetuaram suas matrículas em Coimbra.

Fávero (2006) registra como uma das tentativas de criação de universidades no Brasil, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. A partir dessa época, conforme ressalta Carvalho (2001, p. 140), a luta pela instauração da universidade no Brasil, “se traduziu em inúmeros projetos” que, porém, continuaram sem êxito por mais de um século.

Mendonça (2000) destaca a tentativa que coincidiu com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Quando a família real aportou na Bahia,

o comércio local se reuniu e deliberou solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma *universidade literária*, provendo para a construção do palácio real e o custeio da universidade importante soma de dinheiro. Essa solicitação, entretanto, não foi atendida (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Catorze anos depois, ocorreu a Proclamação da Independência; porém, esse fato nada trouxe de mudanças significativas para a educação superior. Nas palavras de Martins (2002, p. 1), “Com a independência política em 1822 não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades”.

Antes da proclamação da República, o próprio imperador, em sua última Fala do Trono no ano de 1889, propôs a criação de duas universidades, sendo uma no Norte e outra no Sul do país, visando tornarem-se centros de alta organização literária e científica. Porém, essa tentativa, da mesma forma das anteriores, não logrou êxito. (FÁVERO, 2006)

Martins (2002) afirma que no período de 1808 a 1882 foram propostos 24 projetos para criação de universidades no Brasil, sendo que nenhum desses foi aprovado. Nas palavras de Carvalho (2001, pp. 140-141),

A luta pela instauração, que se traduziu em inúmeros projetos, constituiu [...] um capítulo de relevante significado para o perfeito conhecimento do itinerário ideológico dos nossos bacharéis do Segundo Império. Mas resultou num simples capítulo da história de ideias sem positivas consequências de natureza institucional.

Dessa forma, transcorreram-se os períodos colonial e monárquico sem que o Brasil tivesse criado sua primeira universidade.

Desde a expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para a substituição dos educadores, defende Oliveira (2004), decorreram 13 anos. Durante esse período, ocorreu a desestruturação administrativa do ensino, com a substituição da uniformidade da ação pedagógica dos jesuítas, pela diversificação das disciplinas isoladas. Na primeira tentativa do Estado em assumir os encargos da educação, os mestres leigos das aulas e escolas régias recém-criadas, se mostraram incapazes de assimilar toda a modernidade norteadora da iniciativa pombalina. Castelo Branco (2005) acrescenta que os novos mestres eram os padres-mestres, os capelães de engenho e leigos nomeados sob o aval dos bispos.

Cerca de 35 anos depois, segundo Figueiredo (2005), com a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, a partir do ano de 1808, o ensino superior brasileiro passou a existir em instituições formais, sendo os cursos de engenharia, medicina e belas artes os primeiros a serem criados. Esses cursos eram oferecidos gratuitamente, sendo financiados com o “Quinto da Coroa”⁵.

Corroborando Figueiredo, Cunha (2003, p. 154) cita que o Príncipe Regente

[...] criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar [que posteriormente passou a se chamar Escola Nacional de Engenharia], no Rio de Janeiro, dois anos depois.

⁵ Imposto cobrado sobre os produtos exportados do reino e das colônias.

Assim, conforme defende Gouveia (2009, p. 18),

a elite brasileira foi, primeiramente, treinada em Coimbra, e somente com a vinda da corte portuguesa, em 1808, que alguns cursos de educação superior foram abertos pelo poder Real, seguindo as linhas de pensamento coimbrãs.

Em 1814, destaca Martins (2002), foi criado o Curso de Agricultura. Outra importante criação, ocorrida em 1820, foi a da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, fruto da presença da Missão Cultural Francesa no Brasil. (OLIVEIRA, 2004)

Fávero (2006) destaca a criação dos primeiros cursos jurídicos em 1827, que foram instalados no ano seguinte: o primeiro em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, localizado em São Paulo; e o segundo em 15 de maio do mesmo ano, no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Esses dois cursos, segundo Moreira (1960), tornaram-se provedores de quadros para as assembleias, para os governos das províncias e para o governo central. Complementando, Castelo Branco (2005) acrescenta que esses dois cursos jurídicos substituíram, por mais de um século, a necessidade de criação de uma universidade.

Com o advento da independência política em 1822, segundo Martins (2002, p. 4), o sistema de ensino brasileiro não sofreu mudança alguma no formato, nem registrou ampliação ou diversificação, pois a elite detentora do poder à época “não vislumbrava vantagens na criação de universidades”. Nessa época, o acesso ao ensino superior ainda era extremamente reduzido e desigual, pois esse acesso era, conforme cita Gouveia (2009, p. 19-20),

desfrutado apenas pelos filhos das famílias que possuíam uma significativa monta de recursos econômicos. Estes tinham a opção de ir para a Europa, com mais frequência a Portugal [...], ou escolheriam entre as escolas de direito, medicina, engenharia ou militares brasileiras. Tais escolas eram públicas, e, como tal, possuíam financiamento estatal, porém cobravam anuidade, o que as tornava ainda mais seletivas. A exceção ficava com os colégios militares, porém estes praticavam um recrutamento seletivo, o mais importante deles era a exigência de enxovais com custos muito elevados.

Após o ano de 1850, prossegue Martins (2002), foi possível se observar uma discreta expansão do número de instituições de ensino, chegando ao final do

século XIX com 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, apresentando cerca de 10.000 estudantes matriculados.

A proclamação da República, em 1889, trouxe outras tentativas de criação de universidades federais, todas postergadas devido à rejeição dos positivistas a tal instituição (CUNHA, 2003). Esses positivistas, segundo Castelo Branco (2005), viam a universidade como um atentado à liberdade espiritual, obstaculizando-a em sua reorganização, e que não correspondia a nenhuma necessidade real do Brasil. Por outro lado, continua a autora, os positivistas reconheciam que a universidade foi um importante foco de liberdade contra o poder opressor do catolicismo no século XIII.

Para Castelo Branco (2005) a proclamação da República significou apenas uma transferência de poder dos bacharéis e doutores paisanos, que dominaram o Império, para os militares letrados, que tentavam o domínio que antes era reservado às profissões jurídicas, médicas e politécnicas.

A Constituição de 1891 manteve o ensino superior como atribuição do poder central, mas não com exclusividade. Tal situação acabou por gerar condições para o surgimento de universidades estaduais, com uma tendência de deslocamento provisório da órbita do Governo Federal para os Estaduais. (FÁVERO, 2006)

Nesse contexto, conforme cita Cunha (2003), foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade de Manaus, em 1909, durante o curto período de prosperidade que foi fruto da exploração da borracha naquela região.

Na sequência, surgiram as universidades dos Estados de São Paulo e do Paraná, em 1911 e 1912, respectivamente. (FÁVERO, 2006)

Contraopondo Chagas (1967)⁶, Castelo Branco (2005, p. 128) ressalta que as universidades de Manaus e do Paraná tiveram uma existência que “não passou de momentânea e precária”.

Segundo Martins (2002, p. 1), a luta pela criação das universidades

mobilizou gerações de propositores e críticos desta forma de ensino. O projeto elaborado pela elite intelectual laica defendia a universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas e propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior.

⁶ CHAGAS, Valmir. A luta pela Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 48, n. 107, jul./set., 1967.

Morosini (2005) ressalta que, mesmo quando comparado a congêneres latino-americanos, o Brasil tardou na criação de suas universidades, e cita que foi apenas em 1920, por meio do ato que consubstanciou a Universidade do Rio de Janeiro, que surgiu a primeira universidade federal do Brasil.

Segundo Cunha (2003), a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade, e teve sua autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional. Essa instituição resultou da reunião das faculdades de Medicina e de Engenharia, descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810, respectivamente, e de uma faculdade de Direito.

Fávero (2006) destaca que foi por meio do Decreto nº. 14.343, de 7 de setembro de 1920, que o então presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Então, após mais de 400 anos do seu descobrimento, no início do século XX, o governo brasileiro deu um importante passo para o desenvolvimento da educação superior brasileira, criando a sua primeira universidade federal, no Estado do Rio de Janeiro.

No entanto, Mendonça (2000, p. 6) faz uma ressalva quanto à criação da Universidade do Rio de Janeiro:

A reunião em universidade dessas instituições, entretanto, não teve um maior significado e elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si (a não ser a disputa pelo poder que se estabelece entre elas, a partir daí) e sem qualquer alteração nos seus currículos, bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior.

Chiroleu (1998, p. 13) reforça que *“en 1920 la Universidad de Rio de Janeiro encabeza la creación de una serie de instituciones de ese tipo, aunque éstas constituyen una forma alternativa pero no exclusiva de educación superior”*.

De acordo com Nunes (2007), a educação superior brasileira, que teve seu início direcionado apenas à formação e reprodução de elites, expandiu-se para os segmentos médios da população apenas na segunda metade do século XX. Foi também nessa época que o ensino superior desenvolveu-se na forma universitária (a partir de 1930), deixando de ser predominantemente desenvolvido em faculdades

e escolas isoladas, fortalecendo-se nos anos de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (1961) e com a reforma universitária (1968).

Nesse período, afirma Gouveia (2009, p. 34),

Começaram a surgir, então, problemas com a questão da disponibilidade de vagas e com o acesso ao ensino superior, já que o mesmo passou a ter grande importância individual, visto que a qualificação acadêmica passou a significar uma ferramenta fundamental para a aquisição de um bom emprego e para a possibilidade de ascensão social da classe média.

Sobre esse período de desenvolvimento das universidades, Oliven (2005, p. 125) afirma que:

De 1945 a 1964 o ensino superior brasileiro viveu uma fase de integração, com a criação de universidades mediante vinculação administrativa de faculdades já existentes e com a federalização de grande parte de estabelecimentos de ensino de terceiro grau.

Nos dias de hoje, quase um século após a criação da Universidade do Rio de Janeiro, visando alavancar o crescimento da oferta de vagas federais no ensino superior, o governo federal tem investido na expansão e na interiorização do ensino superior federal, por meio da construção de novas unidades de instituições federais de ensino superior. O Quadro 01 apresenta a cronologia da criação de universidades federais, de acordo com a SESU (2006).

Quadro 01 – Cronologia da criação de universidades federais – de Epitácio Pessoa a Lula

Presidente da República	Universidade	Ano de Criação
Epitácio Pessoa	Rio de Janeiro	1920
Eurico Gaspar Dutra	Minas Gerais	1949
	Rio Grande do Sul	1950
	Bahia	
	Paraná	
Café Filho	Ceará	1954
Carlos Coimbra da Luz	Rural de Pernambuco	1955
Juscelino Kubitschek	Goiás	1960
	Juiz de Fora (MG)	
	Pará	
	Paraíba	
	Santa Maria (RS)	
	Federal Fluminense (RJ)	
	Rio Grande do Norte	
	Santa Catarina	
Espírito Santo	Alagoas	1961
		1962
João Goulart	Amazonas	1962

	Brasília	
	Rural do Rio de Janeiro	1963
Castelo Branco	Pernambuco	1965
	Maranhão	1966
Costa e Silva	Sergipe	1967
	Piauí	1968
	São Carlos (SP)	
	Viçosa (MG)	1969
	Ouro Preto (MG)	
	Rio Grande (RS)	
	Pelotas (RS)	
	Uberlândia (MG)	
Emílio Médici	Mato Grosso	1970
	Acre	1974
Ernesto Geisel	Mato Grosso do Sul	1979
	Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	
João Figueiredo	Rondônia	1982
José Sarney	Roraima	1985
	Amapá	1986
Itamar Franco	Lavras (MG)	1994
	São Paulo (UNIFESP)	
Fernando Henrique Cardoso	Tocantins ⁷	2000
	Itajubá (MG)	2002
	Rural do Amazonas	
	São João Del Rey (MG)	
	Campina Grande (PB)	
	Vale do São Francisco (PE)	
Luiz Inácio Lula da Silva	Alfenas (MG)	2005
	Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
	Triângulo Mineiro	
	Rural do Semiárido (RN)	
	Tecnológica do Paraná	
	ABC	
	Grande Dourados (MS)	
	Recôncavo da Bahia	
	Ciências da Saúde de Porto Alegre	2006
	Pampa	

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

Em janeiro de 2008, foram instituídas por lei duas novas universidades federais. A primeira delas (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA) resultou da transformação da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFFCMPA). Por sua vez, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi criada sob a justificativa de dar cabo à

⁷ Entrou efetivamente em atividades apenas em 2003, já no governo Lula, com a posse dos primeiros professores efetivos. (UFT, 2011)

demanda por vagas no extremo sul do Rio Grande do Sul. Com isso, a rede federal foi ampliada para 55 universidades com *campi* instalados em 188 municípios brasileiros. (IPEA, 2008, p. 134)

Mais recentemente, o Ministério da Educação divulgou o resultado da expansão da Rede Federal de Educação Superior desde o início do Governo Lula, ressaltando que o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003, para 237 em 2011. Nesse período foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*.

A Figura 04 apresenta a evolução do número de universidades federais no período de 2003 a 2010.

Figura 04 – Evolução do número de universidades federais no período 2003-2010



Fonte: MEC (2011)

2.2 O panorama atual do ensino superior no Brasil e nas suas Regiões: O público e o privado

A educação superior brasileira, que teve origem com os jesuítas na época da colonização, chegou à época da proclamação da República totalmente sob o controle estatal, e conforme afirma Cunha (2000, p. 39), “centralmente mantido e controlado”. No novo regime republicano o ensino superior brasileiro cresceu e se tornou complexo por meio de três vetores destacados por Cunha (2000, p. 40):

- a presença do governo federal nos estados (em geral nas capitais) pela criação e manutenção de faculdades;
- a projeção das elites locais e regionais no ensino superior na reprodução de quadros intelectuais, pela criação e manutenção de faculdades estaduais nas capitais e nas cidades politicamente mais importantes do interior;
- a criação de faculdades por agentes privados, profissionais e/ou empresariais, conforme a demanda não atendida pelo setor público e de acordo com projetos hegemônicos.

Esse quadro evoluiu com as políticas públicas favorecendo o crescimento do setor privado, que criava novas instituições, bem como a federalização de faculdades estaduais e privadas, que se reuniam em universidades quase sempre sem atender minimamente às condições para um ensino superior de qualidade. (MANCEBO, 2009)

Desde então, a educação superior brasileira passou por profundas transformações, principalmente a partir do início dos anos de 1960, quando contava com apenas cerca de 100 instituições (de pequeno porte em sua maioria), com um corpo docente fracamente profissionalizado e com menos de 100 mil estudantes, chegando ao ano 2000 com uma complexa rede de estabelecimentos constituída ao longo dos anos e com mais de dois milhões de estudantes. (MARTINS, 2000a)

Corroborando Martins, Lima e Silva (2000) afirmam que no período de 1960 a 1974 o ensino superior cresceu muito mais rapidamente do que qualquer outro segmento de ensino, principalmente no que se refere ao ensino privado, na época representado, em grande parte, por pequenos estabelecimentos isolados.

O sistema público de ensino superior não sendo capaz de absorver a demanda crescente de estudantes concluintes do ensino médio, fez com que “a própria sociedade [...] passou a abrir espaços para outras instituições de ensino de terceiro grau – estruturas da área privada e cobrar dos poderes públicos a implantação de novas escolas de nível superior”. (OLIVEIRA, 2010, p. 26)

Numa análise realizada a partir das informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo MEC, relativas ao período compreendido entre os anos de 1960 e 2002, Gouveia (2009, p. 57) constatou que nesse período as matrículas no ensino superior na rede privada cresceram 59 vezes, enquanto na rede pública o aumento foi de

apenas 20 vezes no mesmo período, o que “tornou o Brasil um dos países com mais alto grau de privatização desse nível de ensino”.

Essa evolução da educação superior no Brasil a partir da década de 1960, defende Sguissardi (2008) pode ser dividida em duas fases, sendo o “divisor de águas” o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). No início da primeira fase, quando foi implantado o regime militar-autoritário a abrangência do sistema de educação superior era muito pequena, contando com apenas 142.386 alunos, dos quais 61,6% estavam matriculados em instituições públicas e 38,4% em instituições privadas.

Nos primeiros 10 anos do novo regime esse montante cresceu mais de 500%, quando o número de alunos matriculados passou para 937.593. Sguissardi (2008, p. 998) chama a atenção para o fato que foi nesse período que

Sob o “espírito” do regime político, ocorre de forma marcante o primeiro grande movimento de privatização do *sistema*. As matrículas públicas tiveram um crescimento muito inferior à média (289,1%) e muito distante do crescimento das matrículas privadas (990,1%), o que fez mais do que inverterem as proporções da década anterior: são agora 36,4% as matrículas públicas e 63,6% as privadas.

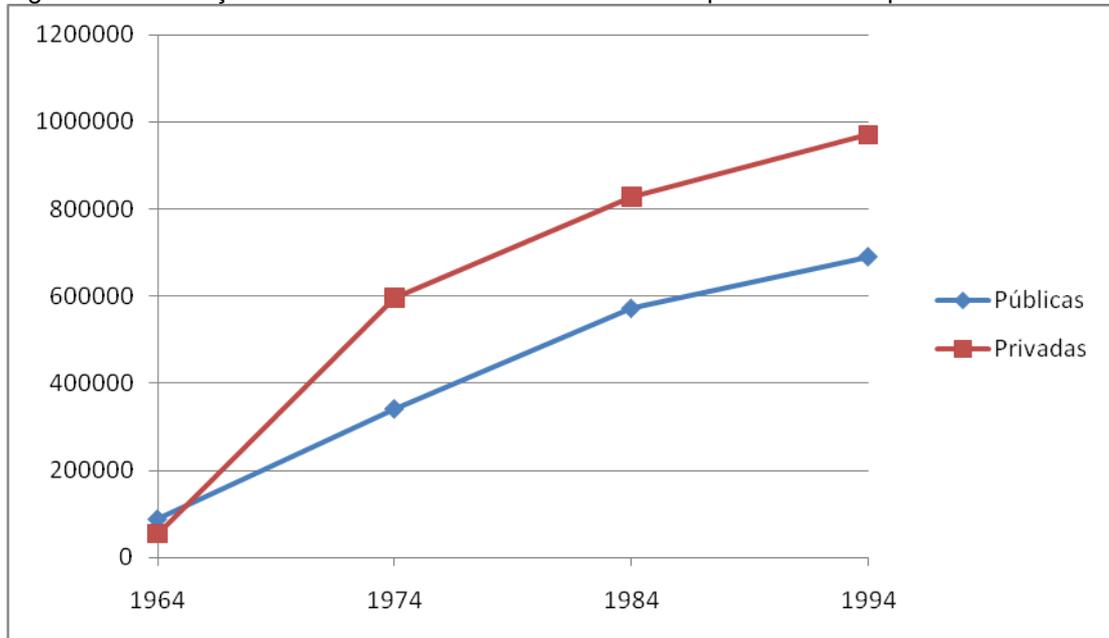
Observando a década seguinte, verifica-se que o crescimento foi muito inferior, com uma média de menos de 5% ao ano, o que representa menos de 10% do crescimento observado na década anterior. Entre 1974 e 1984 as matrículas na rede pública cresceram mais que na rede privada, 67,7% e 38,7%, respectivamente; mesmo assim, o percentual de matriculados na rede privada, 59,1%, ainda era maior que na rede pública, 40,9%.

A terceira e última década dessa primeira fase (1984-1994) foi a que apresentou o menor crescimento em número de matrículas: apenas 18,7%, o que representa uma média de crescimento anual de apenas 1,56%. (SGUISSARDI, 2008)

Nesse período, afirma Gouveia (2009, p. 70), iniciou-se uma retração econômica, que resultou na redução da capacidade de investimentos públicos em todas as áreas, inclusive a educação superior, ocasionando a interrupção do “processo de expansão física da rede federal de ensino superior que estava em curso até o final da década de 1970”.

A Figura 05 apresenta a evolução do número de matrículas nos cursos presenciais na primeira fase definida por Sguissardi (2008), segundo dados disponibilizados pelo INEP.

Figura 05 – Evolução do número de matrículas nos cursos presenciais no período 1964-1994



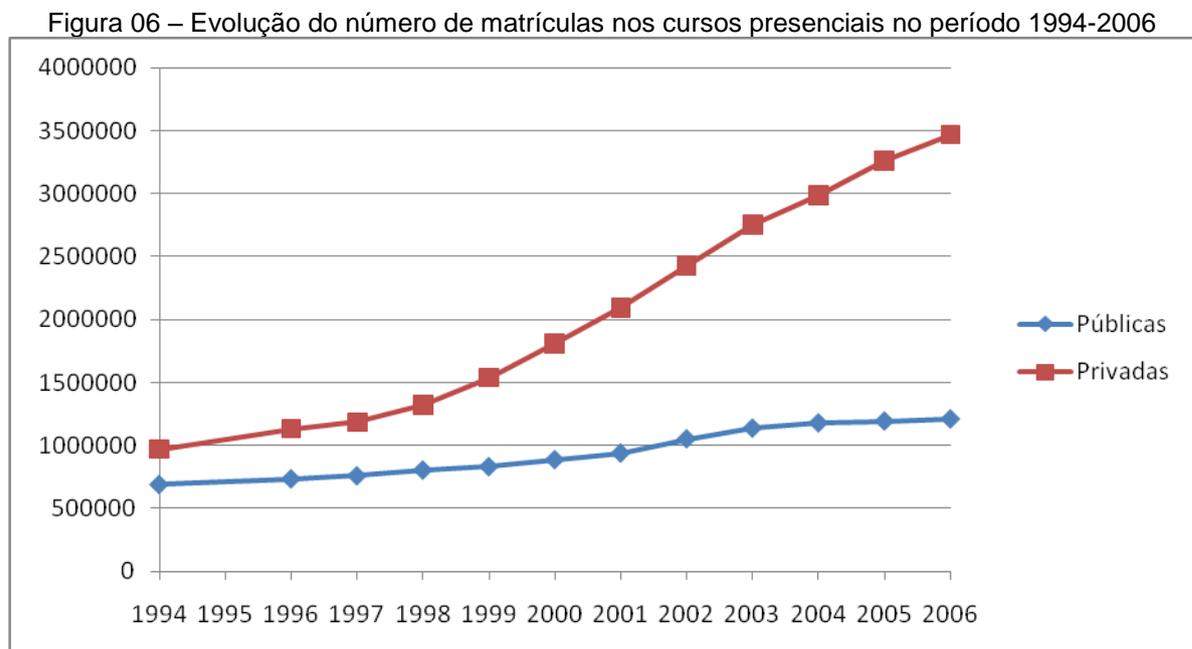
Fonte: Elaborado a partir de INEP (2010)

Na segunda fase definida por Sguissardi (2008), que compreende os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso e o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, ou seja, de 1994 a 2006, o autor apresenta como principais destaques na evolução da educação superior no Brasil:

- O processo de expansão pela via da privatização é retomado;
- No octênio 1994-2002 (FHC) o número de IES quase dobra, mas as IES públicas reduzem seu número em 10,5%, enquanto as privadas aumentam 127,8%;
- Nesse mesmo período, o número de matrículas cresce 109,5%, mas na rede pública o crescimento observado é de apenas 52,3%, ao passo que nas IES privadas o crescimento registrado é de 150,2%;
- No quadriênio seguinte, o número de IES públicas cresceu 27% e o número de IES privadas cresceu 40,2%;
- O número de matrículas nesse período aumentou em 15% nas IES públicas e em 42,6% nas privadas; e

- Analisando todo o período 1994-2006, observa-se que o crescimento no número de IES foi extremamente desproporcional, apontando 13,7% para as IES públicas e 219,4% para as IES privadas, refletindo, também no aumento de matrículas: 75% na rede pública e 275,2% na rede privada.

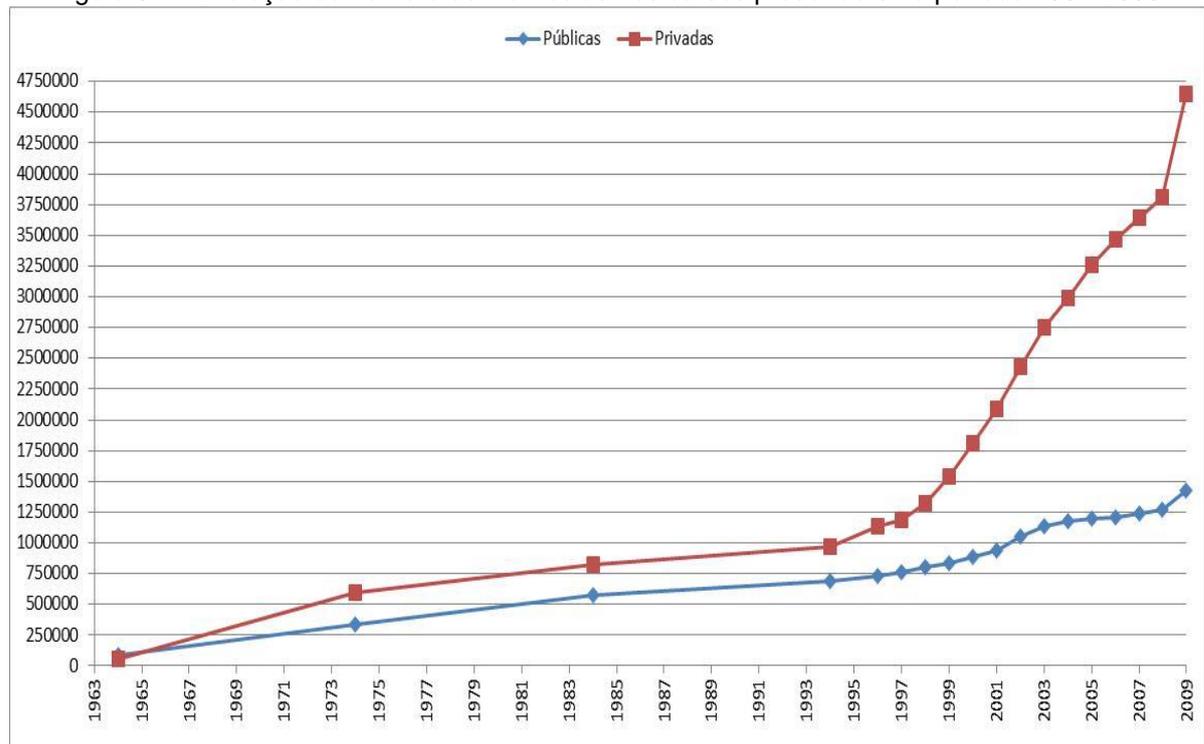
Na Figura 06 está demonstrada a evolução do número de matrículas nos cursos presenciais na segunda fase definida por Sguissardi (2008), onde se observa um maior distanciamento entre o crescimento das matrículas na rede privada em relação às da rede pública a partir do ano de 1998.



Fonte: Elaborado a partir de INEP (2010)

Expandindo o período analisado por Sguissardi (2008), limitado ao ano de 2006, para incluir os dados relativos aos Censos da Educação Superior dos anos de 2007 a 2009, já divulgados pelo INEP, é possível observar a mesma tendência apontada na segunda fase definida por aquele autor, conforme demonstrado na Figura 07.

Figura 07 – Evolução do número de matrículas nos cursos presenciais no período 1964-2009



Fonte: Elaborado a partir de INEP (2010)

A Figura 07 consolida o que Castro (2006, p. 122) afirmou em relação à mudança de configuração da educação superior brasileira com o processo de expansão:

Já na década de sessenta, esse nível de educação foi obrigado a se confrontar com uma nova realidade que gradativamente foi modificando a educação superior e o meio em que ela se desenvolve. E muito embora essa tendência já estivesse presente nos planos de governo dessa época, a grande expansão do ensino superior no Brasil só vai ganhar destaque nas políticas educacionais da década de 1990.

Porém, Gouveia (2009) chama a atenção para o fato de que esse modelo de expansão da educação superior no Brasil privilegiou o crescimento do número de instituições privadas, responsáveis atualmente por cerca de 70% das matrículas, sendo que a maioria dessas IES oferece um ensino de qualidade baixa. Nas palavras de Pinto (2004, p. 747), as IES privadas, que atendem a maioria dos alunos, mesmo tendo melhorado muito o grau de qualificação de seus docentes nos últimos tempos, “ainda funcionam mais como grandes colégios que como instituições destinadas a ‘estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito

científico e do pensamento reflexivo’, como determina a LDB”. O mesmo autor ainda afirma que:

podemos concluir que o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade. (PINTO, 2004, p. 730)

Diante do que foi apresentado, percebe-se o quanto evoluiu o ensino superior brasileiro desde a sua gênese até ultrapassar a marca de seis milhões de matrículas no ano de 2009, com mais de 3/4 dessas matrículas efetivadas em instituições privadas. Apesar do número expressivo, o Brasil ainda encontra-se distante de atingir a meta de matricular 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, estabelecida no PNE em janeiro de 2001.

2.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

Instituído em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país. (MEC, 2009)

Entre as principais metas do Reuni, Gouveia (2009) destaca:

- aumento imediato de vagas nas IFES;
- redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação; e
- ampliação ou abertura de cursos noturnos, de forma que estudantes cujas famílias não possam financiar o tempo nos estudos de graduação possam trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Segundo o IPEA (2008), outras metas do Reuni são:

- a redução do custo por aluno, buscando aumentar a relação alunos/professor de 10 para 18;
- a flexibilização de currículos; e
- a criação de novos modelos acadêmicos.

Visando atingir as metas propostas pelo Reuni, afirma o IPEA (2008, p. 115), o governo federal se comprometeu em alocar “nos próximos cinco anos, recursos financeiros adicionais da ordem de R\$ 7,2 bilhões. Em contrapartida, as universidades federais deverão aumentar para 90,0% a taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais”. O IPEA ressalta, ainda, que para as IFES poderem se beneficiar desse adicional orçamentário, devem apresentar propostas que contemplem ações voltadas à consecução das metas previstas no Reuni.

O Reuni contempla seis diretrizes, cujas especificidades foram elencadas por Simons (2008), listadas a seguir:

- Ampliação da oferta de educação superior pública
 - Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
 - Redução das taxas de evasão;
 - Ocupação de vagas ociosas.
- Reestruturação acadêmico-curricular
 - Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
 - Reorganização dos cursos de graduação;
 - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
 - Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos;
 - Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
- Renovação pedagógica da educação superior
 - Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;

- Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
- Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
- Mobilidade intra e interinstitucional
 - Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre IES.
- Compromisso social da instituição
 - Políticas de inclusão;
 - Programas de assistência estudantil;
 - Políticas de extensão universitária.
- Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação
 - Articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Conforme apresentado pelo MEC (2009), a adesão ao Reuni foi de quase 100%. Das 54 universidades federais existentes em 2007, 53 aderiram ao programa, em duas chamadas: 42 aderiram na primeira chamada, com implantação do programa no primeiro semestre de 2008; e outras 11 aderiram na segunda chamada, implantando o programa no segundo semestre daquele mesmo ano. Cabe ressaltar que a UFRN foi a sétima universidade a aderir ao programa.

As universidades federais que submeteram suas propostas ao Reuni, priorizaram nessas propostas: interiorização, oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e novos formatos de cursos de graduação.

Considerando que, em 2007, o número de vagas em cursos presenciais de graduação totalizava 132.451, e que os projetos pactuaram um aumento para 146.762, verifica-se que a meta foi superada, pois em 2008 as universidades

federais ofertaram 147.277 vagas, o que representa um aumento de 14.826 novas vagas, conforme se observa no Quadro 02.

Quadro 02 – Evolução do número de vagas nos cursos de graduação – 2008

IFES	Projetadas			Executadas			Diferenças		
	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
Total	108.553	38.209	146.762	109.690	37.587	147.277	1.137	-622	515

Fonte: MEC (2009, p. 6)

Analisando o número de cursos de graduação presenciais, o número total passou dos 2.326 cursos existentes em 2007, para 2.506 cursos em 2008, ficando abaixo da meta pactuada pelas universidades, que era atingir o número de 2.552. A diferença de 46 cursos a menos que a meta foi mais significativa nos cursos do turno noturno, com 33 cursos a menos, conforme se verifica no Quadro 03, enquanto nos cursos diurnos a diferença foi de apenas 13 cursos, ou seja, quase 72% da diferença ocorreram no turno noturno.

Quadro 03 – Evolução do número de cursos de graduação presenciais – 2008

Projetadas			Executadas			Diferenças		
Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
1.827	725	2.552	1.814	692	2.506	-13	-33	-46

Fonte: MEC (2009, p. 7)

Outro ponto considerado como um dos principais indicadores de sucesso do Reuni, a Relação Aluno Professor (RAP) atingiu resultados bastante satisfatórios, ficando, em média, próxima a 17,8, o que representa um valor muito próximo à meta, que é de 18 alunos por professor.

A ampliação de número de vagas e de cursos de graduação presenciais gera a necessidade de ampliação física das universidades, bem como a necessidade de contratação de mais docentes e técnicos. Nos projetos apresentados pelas 53 universidades em 2007, havia a previsão de 3.459 novos cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 de técnicos. Desses totais, foram nomeados em 2008 1.560 docentes e 1.275 técnicos. No que tange à execução de obras, o Reuni garantiu em 2008 o financiamento para 327 obras, das quais 123 estavam em execução ou concluídas naquele mesmo ano.

O Reuni também proporcionou a concessão de bolsas de assistência ao ensino, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo iniciado em março de 2008 o pagamento dessas bolsas

que, inicialmente tiveram seus valores fixados em R\$ 940 e R\$ 1.394, para mestrado e doutorado, respectivamente. Três meses depois, esses valores foram reajustados para R\$ 1.200 e R\$ 1.800. Também estavam previstas bolsas de pós-doutorado que, por ausência de regulamentação, não foram concedidas naquele ano.

O Quadro 04 apresenta o total de bolsas pactuadas e executadas em 2008, enquanto o Quadro 05 apresenta a execução orçamentária referente a essas bolsas.

Quadro 04 – Bolsas de assistência ao ensino – 2008

PACTUADO				EXECUTADO				DIFERENÇA	
Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	TOTAL	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	TOTAL	Executado - Pactuado	
656	352	52	1.060	645	296	-	941	-119	-11%

Fonte: MEC (2009, p. 11)

Quadro 05 – Execução orçamentária das bolsas de assistência ao ensino – 2008

IFES	PACTUADO			TOTAL	EXECUTADO			TOTAL	DIFERENÇA	
	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado		Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado		Executado - Pactuado	
TOTAL	7.399.680	5.888.256	2.059.200	15.347.136	7.071.980	4.767.142	-	11.839.122	3.508.014	-23%

Fonte: MEC (2009, p. 12)

Em se tratando de execução orçamentária total do programa, no ano de 2008 o MEC disponibilizou 99% do total previsto para o exercício, para custeio e para investimento, conforme demonstrado no Quadro 06. Cabe ressaltar que, visando promover a execução orçamentária relativa às obras, foram repassados ainda no ano de 2007, R\$ 250 milhões às universidades que aderiram à primeira chamada do programa.

Quadro 06 – Execução orçamentária geral do programa REUNI – 2008

IFES	PACTUADO			DISPONIBILIZADO				*DIFERENÇA: Disponibilizado - Pactuado	
	Custeio	Investimento	TOTAL exceto Bolsa Capes	Custeio	Investimento	TOTAL exceto Bolsa Capes	%	TOTAL exceto Bolsa Capes	
TOTAL	65.383.199	431.615.330	496.998.529	76.220.896	415.661.444	491.882.340	99%	-5.116.189	-1,0%

Fonte: MEC (2009, p. 12)

Apesar dos resultados bastantes satisfatórios obtidos ainda no primeiro ano do programa Reuni, o MEC chama a atenção para os motivos que concorreram para o não atingimento de algumas metas:

- Dificuldades nos processos de contratação de docentes (questões operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos);
- Remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009;
- Dificuldades para oferta de cursos noturnos (houve diferença positiva no cumprimento da meta de vagas em cursos diurnos e negativa na de cursos noturnos);
- Atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas.);
- Readequação dos projetos institucionais. (MEC, 2009, p.16)

Por outro lado, algumas metas, como visto anteriormente, foram superadas, e se tornaram alvo de estudos da Secretaria de Educação Superior, que pretende gerar um banco de dados de soluções que possam ser utilizadas por todas as universidades federais.

Destarte todos esses resultados positivos, Mancebo (2009) alerta para o fato que a contrapartida orçamentária do governo não é suficiente para tamanha expansão das IFES, o que pode comprometer a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar, em especial a pesquisa, precarizando o trabalho docente e rebaixando a qualidade da formação atualmente aferida para as universidades federais.

Chaves e Mendes (2009), por sua vez, ressaltam que o acordo de metas estabelecido entre o MEC e as IFES em 2008, previa aumento de cursos, vagas e matrículas na faixa de 60 a 200%, enquanto a contratação de novos docentes chegaria ao patamar máximo de 30%. Outro ponto que as autoras entendem como preocupante é que, visando atingir as metas pactuadas, várias IFES já reformularam seus regulamentos com medidas que podem trazer como consequência imediata a queda na qualidade de ensino, dentre as quais destacam:

- criação de currículos mais flexíveis;
- possibilidade de aproveitamento de estudos e práticas profissionais;
- possibilidade de cumprir parte da carga horária por meio do ensino a distância;
- facilidade na recuperação de estudos;
- regras “frouxas” para mobilidade estudantil; e

- criação de “exames” de recuperação para estudantes reprovados.

Como resultados da efetivação do Reuni nas universidades públicas federais, Chaves e Mendes (2009) preveem que haverá:

a) aumento substancial do número de alunos nas salas de aula, sem que haja garantia de estrutura física, recursos humanos e financeiros suficientes para atender, com qualidade, a essa expansão; b) aprofundamento da dualidade institucional, em razão da qual algumas IFES serão consideradas “de excelência” (com programas de pós-graduação consolidados) e a maioria se concentrará nas atividades de ensino de graduação; c) mudança profunda na organização dos cursos de graduação presenciais dessas instituições, cuja consequência imediata será a queda na qualidade do ensino; d) intensificação e precarização do trabalho docente pelo aumento da relação aluno-professor na sala de aula, e pela introdução de novas formas de contratação, como o já mencionado “docente-aluno flutuante”.⁸

Nessa mesma linha de posicionamento crítico, Coimbra et al. (2010) asseveram que

A forte carga ideológica do REUNI preconiza o aumento do acesso das camadas populares às universidades públicas desfocado de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro de professores, o que culmina na perda da qualidade acadêmica, via inchamento das instituições e precarização do trabalho docente. A universidade, nesse contexto, não atende aos interesses do povo, ou seja, o acesso a uma universidade pública, gratuita e de qualidade com o ensino e a pesquisa voltados para os interesses dos mesmos, mas sim, a uma extensão empresarial, norteada pelos princípios neoliberais impostos à educação brasileira.

No próximo capítulo serão apresentadas as formas de acesso utilizadas no Brasil ao longo da trajetória de evolução do ensino superior, enfocando o vestibular e as novas formas de acesso implantadas no país.

⁸ O Reuni prevê a concessão de bolsas de assistência ao ensino para alunos de mestrado (por até 2 anos) e de doutorado (por até 3 anos) que venham a desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, criando o que autoras consideram uma nova categoria de docentes, chamados de “docentes-alunos flutuantes”.

3 VESTIBULAR E NOVAS FORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

3.1 Acesso ao ensino superior no mundo

Segundo expõe Baroni (2010, p. 7), “O acesso ao Ensino Superior é restrito em todos os países do mundo, em maior ou menor grau”. Porém, o autor destaca que existem sistemas de educação menos excludentes, que garantem o prosseguimento dos estudos à maioria dos formandos do Ensino Médio.

Na opinião de Sturion (2001, p. 1)

A admissão ao Ensino Superior, de forma geral, é um problema que traz preocupação para os governos e responsáveis pelo sistema educacional em todos os países. Em países menos desenvolvidos, o problema se agrava, pois, além da pequena oferta de vagas para atender a um contingente cada vez maior de jovens que buscam ser admitidos ao ensino superior, os processos atuais baseados em exames vestibulares têm se mostrado discriminatórios e socialmente injustos.

Na última Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em julho de 2009, constatou-se que “*La ampliación del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados Miembros y el aumento de los índices de participación en la enseñanza superior es una de las grandes tendencias mundiales*”. (UNESCO, 2009, p.3)

Porém, apesar dos esforços dos países membros da UNESCO para ampliar o acesso à educação superior, também se constatou que “*Sin embargo, aún subsisten considerables disparidades, que constituyen una importante fuente de desigualdad*”. (UNESCO, 2009, p.3)

O acesso à educação superior é percebido pelas classes sociais menos favorecidas como uma passagem para a tão sonhada ascensão social. Esse acesso ocorre de formas distintas nos países desenvolvidos e em desenvolvimento ao redor do planeta.

Na visão de Sturion (2001, p. 7),

Os processos de avaliação do Ensino Secundário e de acesso ao Ensino Superior variam significativamente de país para país. Alguns países avaliam a vocação do candidato para o exercício da profissão pretendida. Outros, a eficácia do Ensino Secundário.

Nos quadros a seguir, elaborados a partir do estudo de Sturion (2001), são apresentadas as formas de acesso ao ensino superior em alguns países.

Quadro 07 – Acesso ao ensino superior nos países desenvolvidos

País	Acesso ao ensino superior
França	<ul style="list-style-type: none"> • Existe o <i>Baccalauréal</i>, exame obrigatório para todos os concluintes do ensino secundário • Todo aluno aprovado nesse exame, tem garantido o acesso ao ensino superior • Porém, as IES costumam empregar testes vocacionais para orientar a admissão dos estudantes
Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> • O acesso ao ensino superior é por área de conhecimento • O ensino secundário contempla currículos nacionais específicos para cada área • Para concluir o ensino secundário o aluno precisa ser aprovado em um exame de conteúdos de alguma área específica • Candidatos ao ensino superior têm acesso somente ao curso da área na qual realizou o exame • Nas instituições mais concorridas somente ingressam os candidatos que atendam aos critérios e condicionantes de cada instituição
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> • Há grande variedade de formas de admissão ao ensino superior • Não há exame obrigatório para conclusão ao ensino secundário; porém, há exames facultativos realizados por instituições não governamentais que identificam a vocação dos candidatos e os candidatos mais promissores • Os resultados desses exames são utilizados de diferentes formas pelas IES na seleção de seus candidatos • Nas instituições mais concorridas os candidatos são submetidos a exames adicionais de conhecimentos específicos, semelhantes ao vestibular do Brasil
Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> • A admissão ao Ensino Superior na Alemanha exige a obtenção do certificado de <i>Universitatstreif</i>, que pode ser um geral, que permite acesso a todos os cursos de qualquer universidade; ou especializado, que permite acesso apenas a carreiras técnicas • Há também a possibilidade de ingresso no Ensino Superior através de um exame de admissão destinado a candidatos entre 25 a 40 anos de idade, que não possuam o certificado <i>Universitatstreife</i>, mas que sejam recomendados por pessoas de reconhecido saber na área de especialização do curso pretendido
Japão	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino superior é orientado em função dos requerimentos do sistema produtivo • Todo candidato a qualquer universidade pública deve submeter-se obrigatoriamente a um exame de nível nacional que avalia os conhecimentos gerais e básicos adquiridos no ensino secundário • As universidades de prestígio, públicas ou privadas, costumam realizar exame específico para avaliar as habilidades e aptidões dos candidatos à admissão
Rússia	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de admissão ao ensino superior na Rússia tem duas fases • Na primeira, os conhecimentos do candidato são aferidos por seu currículo escolar; sem conhecimentos amplos, o candidato não é admitido ao ensino superior • Na segunda fase, são classificados os candidatos que atendam preferencialmente às necessidades do setor produtivo estabelecidas pelo governo • Assim, é admitido ao Ensino Superior aquele candidato que tenha forte ligação com o sistema produtivo

Fonte: Elaborado a partir de Sturion (2001)

Quadro 08 – Acesso ao ensino superior nos países em desenvolvimento

País	Acesso ao ensino superior
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> Os concluintes do ensino secundários são submetidos a um exame obrigatório que tem a finalidade de avaliar a eficácia do ensino secundário As IES selecionam entre os candidatos aprovados nesse exame, aqueles que melhor atendam às suas condicionantes e critérios através de um teste seletivo
Chile	<ul style="list-style-type: none"> Os candidatos ao ensino superior são submetidos a um exame obrigatório que combina aptidão e conhecimentos Esse exame é aplicado em nível nacional pela Universidade do Chile Cada IES pode aplicar exames adicionais de vocação profissional
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> O exame de admissão ao ensino superior é composto de duas provas A primeira dessas provas avalia o conhecimento das matérias básicas do ensino secundário A segunda delas mede a vocação
Cuba	<ul style="list-style-type: none"> Processo de admissão semelhante ao russo O ingresso no ensino superior já é permitido a todas as camadas sociais Na primeira fase, o candidato indica três opções de curso superior, explicitando sua ordem de preferência O candidato só tem acesso à primeira opção, se a nota média de toda a sua vida escolar estiver entre 90 e 100 Um exame vocacional, realizado através de uma entrevista que analisa hábitos, comportamentos e inserção comunitária e partidária do candidato caracteriza a segunda fase

Fonte: Elaborado a partir de Sturion (2001)

Sturion (2001) destaca que o emprego de um processo semelhante ao da Rússia foi experimentado no Brasil, mas não prosperou por razões que iam desde a falta de controle das escolas até a falsificação dos currículos de alguns candidatos.

3.2 Acesso ao ensino superior no Brasil: um problema histórico

O acesso ao ensino superior no Brasil sempre foi um assunto polêmico, defendem Oliveira et al. (2008), porque confronta a história de uma universidade elitista que limitava esse acesso visando à manutenção do valor dos diplomas e o *status* dos profissionais detentores desses diplomas no mercado de trabalho, com as perspectivas das camadas mais populares que veem na ampliação desse acesso a possibilidade de inserção profissional que pode garantir melhoria de condições de vida e ascensão social.

Existe hoje no Brasil uma oferta de cerca de três milhões de vagas no ensino superior, o que supera o número de concluintes do ensino médio. Por outro lado, existe um “estoque de atrasados” que concluíram o ensino médio e que têm menos de 30 anos, mas que não conseguiram ingressar no ensino superior. Esse contingente é estimado em cerca de 12 milhões de pessoas, o que torna a atual oferta de vagas insuficiente. (BARONI, 2010)

A constatação de Baroni corrobora o que Moehlecke (2004, p. 174) já expressava alguns anos antes, ao afirmar que

A pressão exercida sobre o Ensino Superior caracteriza-se hoje mais como um problema de demanda anterior reprimida e regularização de fluxo que de uma incapacidade de atendimento das instituições de Ensino Superior já existentes aos atuais formandos do Ensino Médio.

Porém, o acesso ao ensino superior no Brasil não é um problema atual, mas sim, histórico. Ter acesso ao ensino superior no Brasil sempre foi privilégio de apenas uma parcela da população, caracterizando-se como uma forma de exclusão social. Segundo Santos (200-), desde 1808, ano da chegada da família real ao Brasil⁹, com a introdução dos cursos superiores no país, até 1910, era garantido o acesso a esses cursos a poucos candidatos, todos oriundos das elites, por meio dos "exames parcelados preparatórios" realizados nas próprias instituições que ofereciam os cursos superiores. Santos ainda ressalta que, naquela época, não havia a obrigatoriedade de se comprovar a conclusão do então chamado "ensino secundário".

No seu estudo, Castelo Branco (2005) retratou esse problema ao longo do desenvolvimento político do Brasil, destacando como era o acesso à educação em cada fase da história, conforme demonstrado no Quadro 09.

Quadro 09 – O acesso à educação no Brasil ao longo de sua história

Período	Acesso à educação
Colonial	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino superior acessível apenas aos detentores de posse de terra e/ou de títulos de nobreza • Instrução dada ao povo, sobretudo índios e negros, era limitada e visava integrá-los ao sistema pela via da religião
Imperial	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino superior ganha foros como a principal via de acesso aos quadros político-administrativos do Estado Nacional em construção, mantendo-se como privilégio de poucos • Grande parte da população permanecia à margem do acesso mesmo ao ensino primário
Primeira República	<ul style="list-style-type: none"> • Educação permanece como privilégio, atuando como forte mecanismo de regulação do sistema, ainda calçada em uma exclusão jurídico-política • Ensino superior atendia a um mercado de trabalho livre, alargado pelo fim da escravidão

⁹ De acordo com Gomes (2007), em 29 de novembro de 1807 a rainha, o príncipe regente e toda a corte portuguesa fugiram para o Brasil sob a proteção da Marinha britânica, aportando em Salvador 54 dias depois, em 22 de janeiro de 1808.

Pós 1930	<ul style="list-style-type: none"> • Educação superior mantém sua função de formar quadros técnico-administrativos para o aparato estatal, continuando a ser privilégio das elites com a inclusão de segmentos das classes médias urbanas • Para o povo a educação resumia-se a uma instrução primária, voltada para a preparação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho
Estado Populista	<ul style="list-style-type: none"> • Educação superior passa a ser reivindicada como um direito, vislumbrada como via de ascensão social
Anos 1960-70	<ul style="list-style-type: none"> • Crise econômica aumenta a demanda de acesso à universidade, que passa a ser vista como “tábua de salvação” para a ascensão social
A partir dos anos 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia-se a expansão do ensino médio, em decorrência da universalização do ensino fundamental • Ensino superior privado cresce muito mais que o ensino superior público, favorecido por políticas governamentais
Mais recente	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar do aumento de oferta de vagas nas IES privadas, os candidatos com maior poder aquisitivo, oriundos de escolas privadas, ainda ocupam a maioria das vagas das IES públicas, onde o ensino é de melhor qualidade • Candidatos oriundos de escolas públicas, trabalhadores em grande parte, ingressam nas IES privadas, pagas e com um ensino, salvo exceções, de qualidade discutível • Ensino superior continua sendo um privilégio

Cabe destacar que, segundo Almeida (2006), na vigência da Carta Constitucional de 1891, período que ficou conhecido na história do Brasil como Primeira República, República Velha ou até mesmo como República das Oligarquias, foram publicadas 38 normas de regulação do acesso ao ensino superior, sendo 31 delas oriundas do Poder Executivo, e sete de autoria do Poder Legislativo, todas sob a forma de decretos, o que indica que as ditas “reformas educacionais” foram realizadas preponderantemente pelo Poder Executivo, por delegação do Poder Legislativo.

3.3 Formas de acesso que antecederam o vestibular

Para o acesso ao ensino superior, a história dos processos de seleção tem início ainda na época dos exames preparatórios, que eram avaliações de matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores. As próprias escolas superiores se encarregavam de oferecer aulas (de frequência não obrigatória) em cursos preparatórios para esses exames, e essas aulas eram conhecidas como “Aulas Menores”. (ALMEIDA, 2006)

A seguir serão apresentadas as formas de acesso ao ensino superior no Brasil desde as origens desse nível de ensino.

3.3.1 O acesso por meio de exames preparatórios

Como explicado acima, os exames preparatórios eram avaliações de matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores. Cabe ressaltar que, de acordo com Almeida (2006), para cada curso superior havia um rol de matérias específicas que eram exigidas nos exames.

Essa modalidade de acesso vigorou a partir da Carta Magna de 1824 e foi utilizada exclusivamente nas Faculdades ou Escolas Superiores do Império. A partir do ano de 1854 esses exames passaram a ser realizados também no município da Corte e no Colégio Pedro II e passaram a chamar-se “exames gerais preparatórios”, segundo Cunha (1980).

A partir de 1843 os concluintes do ensino secundário no Colégio Pedro II como Bacharel em Letras, passaram a gozar do direito de ingressar nos cursos superiores do Império sem que fosse necessário se submeterem aos exames preparatórios. Tal direito tornou-se possível com a promulgação do Decreto 296, de 30 de setembro daquele ano.

Curiosamente, o exame de língua portuguesa somente tornou-se requisito para o ingresso no nível superior a partir da publicação do Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869.

3.3.2 O acesso por meio dos exames de madureza

Com o advento da República, em 1889, tentou-se instituir o “exame de madureza”, de admissão aos cursos superiores. Primeiramente por Benjamin Constant, então Ministro da Educação, Correios e Telégrafos e, posteriormente, em 1901, por Epitácio Pessoa, quando a educação passou a ser responsabilidade do Ministério da Justiça. (SANTOS, 200-)

Segundo Almeida (2006), o exame de madureza foi criado para moralizar o ensino secundário e os exames preparatórios que na época eram alvo de várias denúncias de escândalos. Concebido com o objetivo de ser um exame de Estado, para avaliar a saída do ensino secundário, o exame de madureza acabou tornando-se um exame de acesso ao ensino superior. Esse exame destinava-se a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária para aceder ao ensino superior; daí a expressão “madureza”.

Esse exame foi elaborado a partir da experiência desenvolvida na Prússia em 1788 e adotado pelos demais países alemães e na Austro-Hungria. No Brasil ele foi fruto de dois projetos enviados à Assembleia Legislativa, sendo o primeiro de autoria de Rui Barbosa, em 1882, e o outro de autoria de Cunha Leitão, em 1886. (ALMEIDA, 2006)

Embora tenha sido regulamentado logo no início da República, o exame de madureza somente foi colocado em prática em 1908, pois, segundo Almeida (2006, p. 91) “outras normas acabaram por adiar a sua execução”. Santos (200-) corrobora Almeida, ao afirmar que as tentativas de implantação dos exames de madureza foram sucessivamente adiadas pelo Congresso Nacional.

3.4 O vestibular

Criado com o nome de “exame de admissão” no governo do então presidente da República Hermes da Fonseca, o vestibular passou a existir a partir da promulgação do Decreto nº 8.659¹⁰, de 05 de abril de 1911 (Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental). Esse exame era o “exame de saída” do ensino secundário e, ao mesmo tempo, permitia o acesso ao ensino superior. (TOSCANO, 1999)

Segundo Souza e Barreto (2009, p. 2), “Por este decreto, estabeleceu-se a exigência de exame de admissão e formularam-se critérios relativos à forma do exame, à banca examinadora, às datas dos exames e às taxas de inscrição”. Quanto à forma do exame, o citado decreto definiu que as provas deveriam ser realizadas em duas etapas: uma discursiva (primeira etapa) e outra oral (segunda etapa). Essa forma permaneceu sendo utilizada até a década de 1960. Corcini (2007) ressalta que esse exame não possuía caráter seletivo e era meramente escrito. Souza e Barreto (2009, p. 2) complementam que:

Naquela época, a prova ainda não se chamava vestibular e nem lhe era dada a importância que recebe hoje. Na verdade, o que importava realmente eram as notas dos alunos nos chamados exames preparatórios, instituídos em 1808, com acesso restrito aos

¹⁰ Reforma Rivadávia Correia (1911-1925), fixou pela primeira vez diretrizes para o concurso de ingresso ao ensino superior. (LIMA; SILVA, 2000)

alunos dos colégios de elite. Exigia-se uma nota mínima para aprovação, e os que a alcançavam iam preenchendo as vagas (os melhores colocados tinham prioridade) até elas se esgotarem.

Cerca de quatro anos após a criação dos “exames de admissão”, já no governo do presidente Venceslau Brás, foi promulgado o Decreto nº 11.530, em 18 de março de 1915, que instituiu a denominação de “vestibular” ao antes conhecido “exame de admissão”. Conforme defende Toscano (1999), o vestibular passou a ser realizado sempre no mês de janeiro, sendo composto de uma prova escrita que era a tradução de dois textos escritos em francês, inglês ou alemão, e uma prova oral, cujo conteúdo era definido de acordo com a escola que o candidato pretendia ingressar como, por exemplo, física, química e história natural para os candidatos que pretendiam ingressar nas faculdades de medicina.

Complementando as afirmações de Toscano, Souza e Barreto (2009, p. 2) afirmam que as provas eram realizadas com o tempo controlado por uma ampulheta e que “Apenas os candidatos que conseguissem no mínimo 5,0 em duas disciplinas podiam fazer os testes orais”.

O número de candidatos ao ensino superior passou a crescer ano após ano até que, pressionado por esse crescimento, em 1925, o então presidente da República Artur Bernardes instituiu o “numero clausus”, que prefixava o número de vagas em cada curso, transformando o vestibular em um concurso para preenchimento de vagas, ao contrário do que acontecia antes, quando todos os candidatos que conseguiam aprovação no vestibular tinham o direito de se matricularem nas instituições de ensino superior. Era o início da época do vestibular classificatório. (TOSCANO, 1999)

Outra mudança que merece destaque na história do vestibular foi a provocada pela promulgação do Decreto nº 34.330 de 21 de outubro de 1953, na época do governo do presidente Getúlio Vargas. Segundo apresenta Toscano (1999, p. 27),

A partir desse Decreto, egressos do ensino comercial, industrial, agrícola, poderiam também se inscrever no vestibular desde que o curso escolhido correspondesse a sua formação anterior; caso contrário, o candidato deveria se submeter aos exames complementares, o que significava, na prática, cursar disciplinas que completassem àquelas [sic] do ciclo colegial.

Várias mudanças ocorridas na economia a partir de meados dos anos de 1950 provocaram uma forte concentração da propriedade do capital, do mercado e da renda, resultando no crescimento de grandes empresas, que passaram a necessitar de pessoas com níveis de escolarização mais elevados, especialmente detentores de nível superior (TOSCANO, 1999). Foi nesse contexto que, em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, em 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantiu o acesso ao ensino superior a todos os alunos que concluíssem o ensino médio, tendo sua matrícula condicionada à obtenção de, no mínimo, nota 5,0 no vestibular.

Essa abertura propiciada pela primeira LDB gerou complicações, pois, nas instituições de menor prestígio a nota mínima não era atingida por um número suficiente de candidatos, ao passo que, nas instituições de maior prestígio, o número de candidatos aprovados era muito alto. Tal situação criou a figura do candidato excedente que, de acordo com Souza e Barreto (2009), era aquele candidato aprovado no vestibular (atingia a média mínima nas provas), mas que não conseguia vaga nas instituições de ensino superior. Os “excedentes”, afirma Toscano (1999), se avolumaram durante toda a década de 1960, tendo em vista que a expansão se processou em ritmo mais lento que a demanda. Vários fatores contribuíram para o crescimento dessa demanda, afirmam Borges e Carnielli (2005), dentre os quais estão o crescimento demográfico e a urbanização.

A nova economia fez com que a procura por cursos superiores aumentasse ainda mais rapidamente, até que, em 1968, chega ao auge o movimento dos candidatos excedentes (SOUZA; BARRETO, 2009), fazendo com que a questão das vagas no ensino superior passasse a ser considerada um problema crucial, e o vestibular passasse a ser criticado severamente por amplos setores da sociedade, que consideravam esse modelo de vestibular um exame que privilegiava uma determinada camada da população. (TOSCANO, 1999)

Esse movimento foi estancado naquele ano, após a promulgação da Lei nº 5.540 (Reforma Universitária) que, de acordo com Souza e Barreto (2009, p. 3) substituiu “o critério de habilitação pelo de classificação [no vestibular]. O Vestibular deixa de exigir nota mínima e passa a ser classificatório e unificado para todos os cursos de uma universidade”. Nas palavras de Lima e Silva (2000), com a Reforma Universitária o vestibular passou a ter caráter classificatório e passou a atender aos

princípios da unicidade de conteúdo (conteúdo único para todas as carreiras) e de unificação da execução.

Para Macedo et al. (2005, p. 129),

É inegável que, apesar de sua natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a reforma implementou, em meio a medidas de discutível mérito, algumas inovações importantes. Assim, ao lado da reformulação da natureza dos exames vestibulares, que ao eliminar a figura do excedente apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão característica das carreiras de alto prestígio social, houve a extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, e a criação dos colegiados de curso.

Sobre o vestibular, a lei da Reforma Universitária acima citada definiu, em seu artigo 21:

Art. 21 – O concurso vestibular [...] abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau, sem ultrapassar esse nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único: Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta Lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificados em sua execução, na mesma universidade ou federação das escolas, ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.

Com efeito, em 1970, foi criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado, para organizar o sistema de vestibular no país (SOUZA; BARRETO, 2009). Essa comissão, que ficou conhecida como CONVESU, definiu a política de unificação dos conteúdos e a realização regionalizada do vestibular (TOSCANO, 1999). Já no ano seguinte, em 1971, o Decreto nº 68.980 unificou novamente o programa a ser abordado na prova, focando-o no currículo do ensino médio. (SOUZA; BARRETO, 2009)

Outra mudança marcante para as instituições universitárias, gerada com a Reforma Universitária de 1968, foi a retirada da possibilidade de elaboração de suas próprias provas, passando os vestibulares a serem realizados por empresas públicas ou privadas, como o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO) e a Fundação Universitária para o Vestibular

(FUVEST). Corcini (2007) ainda destaca que a partir da Reforma Universitária o número de vagas nas IES públicas teve um aumento e, paralelamente, as IES privadas proliferaram de forma abundante e desorganizada.

Complementando, Oliven (2005, p. 127) destaca ainda outras mudanças importantes trazidas pela reforma universitária de 1968, “que visavam a um maior aproveitamento das vagas pela racionalização dos recursos existentes, possibilitando aumentar o contingente estudantil nas universidades públicas, sem elevar muito os custos operacionais”:

- o vestibular deixou de ser eliminatório, passando a ser classificatório;
- abriu-se a possibilidade de cada estudante escolher mais de um curso na sua inscrição para o vestibular, o que possibilitou um redirecionamento de candidatos dos cursos mais procurados para os que tinham menor demanda;
- criação de cursos de curta duração, principalmente nas áreas técnicas e de formação de professores;
- foi incentivado o sistema de créditos; e
- ficou estabelecido um ciclo básico, que deveria ser oferecido para os alunos que ingressavam na universidade.

Nessa época, o país passou pelo momento que ficou conhecido como “milagre econômico”, compreendido entre os anos de 1967 a 1973, o que também provocou um crescimento no número de vagas oferecidas no ensino superior. Porém, a partir de 1974 uma nova crise econômica fez com que a expansão do ensino superior fosse contida. Começam a crescer as críticas aos testes de múltipla escolha com base nas “questões objetivas” e ao vestibular classificatório, que passam a ser apontados como os principais responsáveis pelas dificuldades encontradas pelos alunos na expressão escrita. Foi então que, em 1977, segundo Toscano (1999, p. 35), com o advento do Decreto nº 79.298 e de diversas portarias subsequentes, “o vestibular passa a ser realizado em duas etapas, com questões objetivas e discursivas. Além disso, ocorre a inclusão de provas de habilidades específicas para determinados cursos (Música, Arquitetura, Educação Física)”. Foi

também nesse momento que ficou estabelecido um limite mínimo de acerto nas questões objetivas, bem como foi introduzida a prova de redação.

Ao longo de mais de dez anos o ensino superior passou por um período de estagnação em função de as políticas educacionais estarem priorizando o ensino fundamental (CORCINI, 2007). Nesse período, crises econômicas fizeram surgir vagas ociosas nas IES, que passaram a aumentar as reivindicações por autonomia. Nesse contexto, antes mesmo da Constituição de 1988, o Ministério da Educação aos poucos foi permitindo a realização do vestibular pelas próprias instituições. Essa autonomia veio a consolidar-se em agosto de 1990, com o Decreto nº 99.490, regulamentado pela Portaria MEC nº 837, de 30 de agosto daquele ano, que concedeu definitivamente a autonomia para as universidades públicas realizarem seus próprios vestibulares. (TOSCANO, 1999)

A educação superior voltou a crescer a partir de 1995 e, logo no ano seguinte foi promulgada a nova LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No que diz respeito ao exame de acesso ao ensino superior, a nova LDB define que o candidato deve ser classificado em um processo seletivo, conforme destaque a seguir:

Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido **classificados em processo seletivo**; [grifo nosso]

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Corcini (2007) destaca que em 1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a regulamentação de processo seletivo para acesso a cursos de graduação das IES, de acordo com o que preconizou a nova LDB. Nessa regulamentação ficou definido que o vestibular continuaria a ser processo válido para ingresso no ensino superior, mas não mais seria o único e exclusivo mecanismo de acesso; as instituições passaram a ter permissão para desenvolver e

aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que melhor atendam aos seus interessados e às suas especificidades.

O Quadro 10 apresenta, de forma resumida, os principais fatos ocorridos na história do vestibular, desde a sua criação até o advento da última LDB.

Quadro 10 – Principais fatos da história do vestibular

<p>1808 - São instituídos os exames preparatórios para os cursos superiores existentes no Brasil, mas o ingresso torna-se privilégio de colégios de elite apenas a partir de 1837.</p> <p>1911 - Lei cria a obrigatoriedade do exame de admissão.</p> <p>1915 - As provas passam a ser chamadas de “vestibulares”, de acordo com o decreto n.11530.</p> <p>1964 - É criada a Fundação Carlos Chagas para seleção dos candidatos a vestibulares em São Paulo. Os exames ganham questões de múltipla escolha, processadas em computadores.</p> <p>1968 - Estoura o movimento de excedentes, candidatos aprovados com média mínima, porém, sem vagas. Para solucionar o problema é criada a Lei n. 5540 que passa a instituir o sistema classificatório por nota máxima.</p> <p>1970 - É criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado, para organizar o sistema no país.</p> <p>1976 - A USP unifica o seu vestibular com a criação da Fuvest. A primeira prova é realizada no ano seguinte, avaliando também candidatos de duas outras instituições estaduais, a Unicamp e a Unesp.</p> <p>1994 - A Fuvest altera suas provas, ampliando a fase de Conhecimentos Gerais. A primeira fase passa a ser eliminatória.</p> <p>1996 - Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases. O ingresso ao ensino superior passa a ser feito via processo seletivo a critério de cada escola.</p> <p>1998 – Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).</p> <p>2010 – Criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).</p>
--

Fonte: Elaborado a partir de: A HISTÓRIA... (2010)

Sobre o vestibular, Sturion (2001, p. 12-13) apresenta a seguinte opinião crítica:

os exames vestibulares vêm causando discriminação social em duas direções, independentemente da IES ser pública ou particular. Primeiro, porque privilegiam as classes mais abastadas, que podem assegurar a seus filhos um Ensino Secundário melhor, e assim, proporcionar a eles uma escolha profissional que leva em conta a sua vocação profissional. Segundo, porque discriminam as classes mais carentes, pois seus filhos, para assegurar admissão ao Ensino Superior, são levados a competir em cursos de menor concorrência, deixando de lado suas vocações, fato que tem provocado, nessas

classes, elevada evasão escolar e formação de profissionais com perfil inadequado ao exercício da profissão para a qual foram diplomados.

Também criticando o vestibular, Oliveira (2010, p. 27) assim se expressa:

O Vestibular, um dos grandes gargalos do ensino público nacional [...] Trata-se de um instrumento que não serve como medidor de conhecimento, não tem como escolher os que mais sabem, não estimula o jovem ao ensino para a vida e cria verdadeiros factoides educacionais. O vestibular ainda continua vigente porque mascara o processo da continuidade educacional no sistema público.

Apesar de todas as críticas, o vestibular continua sendo a principal forma empregada pelas IES para selecionar estudantes que aspiram às suas vagas. Só para ilustrar essa realidade, verifica-se no Censo da Educação Superior de 2003, que o vestibular era a forma de seleção empregada por mais de 90% das IES, tanto públicas, quanto privadas (GOUVEIA, 2009). Mais recentemente, a partir do perfil do aluno de ensino superior no Brasil, o INEP identificou que “a forma de ingresso mais comum ocorre por vestibular” (INEP, 2010, p.18). Essa realidade mostra que, mesmo com a abertura criada a partir do advento da última LDB, o que permitiu às instituições de ensino superior passarem a adotar diversos processos de admissão de estudantes, o vestibular ainda continua sendo o processo mais adotado no país.

3.5 As novas formas de acesso

A partir da segunda metade da década de 1990 começou a se delinear mais fortemente o cenário em que a política governamental relativa à educação passou a assinalar uma necessidade de revisão nas formas de acesso ao ensino superior no Brasil. (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004)

O Parecer do CNE nº CP 98/99 de 06 de julho de 1999, relata Corcini (2007), abriu a possibilidade para as instituições de educação superior criarem novas formas de ingresso para os seus candidatos. Dessa forma, surgiu a possibilidade de haver maior diversificação social e cultural entre os alunos, possibilitando oportunidades para as pessoas consideradas historicamente excluídas.

Nesse contexto, em várias universidades foram geradas formas alternativas ao vestibular para ingresso no ensino superior, dentre as quais se destacaram o uso do ENEM, a adoção de políticas de cotas e o Programa de Avaliação Seriada. (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004)

Nas palavras de Borges e Carnielli (2005, p. 117) “alteraram-se parâmetros e modelos, gerando novas oportunidades e expectativas de concretizar as aspirações dos candidatos ao ensino superior”.

Corcini (2007) destaca ainda que o Parecer do CNE nº 98/99 de 06 de julho de 1999 determina que igualdade de oportunidades, equidade, conclusão do ensino médio ou equivalente e participação em processo seletivo, são os fatores primordiais a serem observados e atendidos por todas as IES nos seus processos seletivos.

Porém, essa abertura de novas formas de acesso pode propiciar, segundo alerta Toscano (1999), a instituições pouco comprometidas com a qualidade do ensino a realização de processos seletivos inadequados. A autora cita como exemplo que a Faculdade Oswaldo Cruz, de São Paulo, preencheu as suas vagas ociosas do vestibular de 1998 utilizando um processo seletivo baseado apenas em uma “entrevista de caráter meramente vocacional”.

A última LDB também prevê, em seu Artigo 50 que as instituições de ensino superior podem dar acesso a alunos não regulares, conforme expresso a seguir:

Art. 50º. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Tal abertura representa um grande avanço na superação do problema de vagas ociosas em determinadas disciplinas, em especial as não obrigatórias, que nem sempre tem suas vagas preenchidas pelos alunos regulares.

3.5.1 Processo de Avaliação Seriada (PAS)

Observa-se em algumas IES do país uma forma de acesso diferenciada, realizada em todo o período que acompanha o candidato ao longo do ensino médio:

o Programa de Avaliação Seriada (PAS), popularmente chamado de “Vestibular Seriado”.

Nesse sistema, o aluno faz as provas no final de cada ano durante as três séries do ensino médio e a quantidade de vagas a serem preenchidas pela avaliação seriada é definida por cada IES. O estudante terá, em vez de um período curto de provas, o intervalo de um ano entre as avaliações e, portanto, mais condições de se preparar para melhorar a nota em caso de ter apresentado desempenho não satisfatório em uma das provas, evitando o estresse associado ao vestibular. (VESTIBULAR SERIADO, 2011)

As provas do PAS diferenciam-se das provas do vestibular tradicional, já que os conteúdos não são cumulativos, ou seja, as questões da primeira etapa são de assuntos da primeira série, as do segundo exame exige conhecimentos adquiridos na segunda série, e a terceira e última etapa abrange o programa somente da terceira série, além da prova de redação. Com as notas das três provas, obtém-se a média final que classificará o candidato para concorrer ao curso escolhido apenas no último ano do PAS. (VESTIBULAR SERIADO, 2011)

Schlichting, Soares e Bianchetti (2004, p. 116) atribuem ao vestibular seriado o *status* de “uma das versões atuais do ritual que caracteriza a passagem dos estudantes da educação básica para a educação superior”. Essa modalidade de seleção abre oportunidade para a oferta de cursinhos seriados, que tiram das escolas o protagonismo da preparação dos alunos para o vestibular.

Cabral Neto e Ramalho (2004) apontam como vantagens do vestibular seriado, entre outras:

- a perspectiva de o candidato realizar as provas ao longo do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, ser informado sobre o seu desempenho, passa a orientar o seu comportamento no decorrer do processo seletivo;
- a escola passa a ser informada sobre o desempenho de seus alunos, permitindo o planejamento de ações para corrigir falhas no decorrer do processo;
- ocorre uma aproximação entre a Universidade e o Ensino Médio, criando a possibilidade de recuperação dos conteúdos nos quais os alunos apresentaram baixo desempenho; e

- na medida em que as escolas do Ensino Médio passam a conhecer as informações geradas pelo processo seletivo e que o conteúdo desse processo seja objeto de análise e de estudo, esse processo passa a subsidiar um conjunto de estratégias que favorecem um avanço qualitativo do Ensino Médio.

Por outro lado, o vestibular seriado também apresenta desvantagens, dentre as quais Cabral Neto e Ramalho (2004) destacam o aumento significativo da carga de trabalho das comissões de vestibular e o considerável aumento dos custos do processo seletivo, quando comparados aos custos do vestibular tradicional.

Schlichting, Soares e Bianchetti (2004) afirmam que em meados da década de 1980 a busca por formas mais democráticas para equacionar a difícil relação candidato/vaga foi motivo de intensos debates no meio acadêmico. Naquela ocasião, já era discutida pelo CESGRANRIO e pela UnB a possibilidade de utilizar processos seletivos que avaliassem os alunos ao longo do ensino médio. Os autores apresentam as primeiras experiências de vestibular seriado realizadas no Brasil:

No período entre 1992 e 1995, a [sic] CESGRANRIO conseguiu autorização ministerial para implementar o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS). Em 1995, a Universidade de Brasília (UnB) reinicia seus estudos sobre alternativas ao vestibular e implanta, em 1996, o Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAS). Ainda em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria desencadeia o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), e essa modalidade de processo seletivo passa a ser discutida e adotada por outras instituições do meio universitário. (SCHLICHTING; SOARES; BIANCHETTI, 2004, p. 116)

O Quadro 11 a seguir apresenta outras instituições que utilizaram o vestibular seriado no Brasil.

Quadro 11 – Exemplos de IES que utilizaram o vestibular seriado

Vestibular Seriado	IES	Ano de criação	% de vagas	Unidade da Federação
Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS)	Fundação Cesgranrio	1992 a 1995	De acordo com os critérios de cada IES.	RJ
Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1995	20%	RS
Programa de Avaliação Seriada (PAS)	Universidade de Brasília (UnB)	1995/1996	50%	DF
Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES)	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1997	20%	MG
Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior (PASES)	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1998	30%	MG
Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM)	Sistema ACADE	1998	20%	SC
Processo Seletivo Contínuo (PSC)	Universidade do Amazonas (UA)	1998	(Setecentas e quatorze vagas em 2002)	AM

Fonte: Schlichting, Soares e Bianchetti (2004, p. 126)

Dentre as IES que optaram por essa modalidade de acesso, conforme se verifica no Quadro 12, encontram-se a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP), duas das maiores IES do país.

O Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS/UnB) foi criado há mais de 15 anos com a finalidade de incentivar o acesso ao ensino superior ao estudante do Ensino Médio de forma gradual e progressiva. O PAS/UnB é composto de três avaliações, realizadas ao término de cada série do Ensino Médio, as quais constituem os seus Subprogramas (triênios). Cada avaliação determina uma etapa do respectivo Subprograma, em que a nota final configura-se na soma das notas das três etapas. Para participar do PAS/UnB, o aluno deve estar regularmente matriculado na 1ª série do Ensino Médio, em escola pública ou particular, cuja modalidade de ensino seja regular, de três anos completos, ou na 2ª série, em escola com estrutura curricular de quatro anos completos para se inscrever na 1ª Etapa de um Subprograma do PAS. Caso o candidato já esteja na 2ª série do curso

regular, no primeiro caso, ou na 3ª série, no segundo, e ainda não esteja inscrito no PAS, mesmo assim poderá inscrever-se na segunda etapa. Nesse caso, à primeira etapa do Subprograma será atribuída a nota zero.

Os matriculados na Rede Pública do Distrito Federal estão dispensados do pagamento da taxa de inscrição, e os bolsistas da rede particular podem solicitar a isenção. No primeiro semestre de cada ano letivo, 50% das vagas oferecidas para cada curso de graduação da UnB destinam-se aos candidatos aprovados pelo PAS realizado no semestre anterior. É importante frisar que o participante do PAS não está impedido de concorrer também pelo vestibular tradicional. (UNB, 2010)

No caso específico da USP, o Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP), destina-se apenas aos alunos que cursaram toda a sua educação básica (ensinos fundamental e médio) em escolas da rede pública. O PASUSP foi criado com a finalidade de ampliar a presença da USP nas escolas públicas do estado de São Paulo, de forma que os alunos dessas escolas passem a vislumbrar a continuidade de seus estudos em uma universidade pública de qualidade e gratuita como uma possibilidade concreta. Nos seus dois primeiros anos, de 2008 e 2009, o PASUSP aprovou 117 e 260 candidatos, respectivamente. Nesses dois anos, o número de candidatos inscritos foi de 12.821 e 9.717, o que significa que o percentual de alunos que obtiveram sucesso com a política de inclusão foi de cerca de 1% em 2008 e 2,7% em 2009, números bastante inexpressivos frente ao contingente de alunos oriundos da rede pública no Estado de São Paulo. (USP, 2010)

Segundo informações divulgadas no *site* Vestibular Seriado, são vinte e quatro as IES que atualmente utilizam o PAS no Brasil, distribuídas nas unidades da federação conforme demonstrado no Quadro 12.

Quadro 12 – IES que utilizam o PAS atualmente no Brasil

Unidade da Federação	Quantidade de IES que utilizam o PAS	IES que utilizam o PAS
Amazonas	1	UFAM
Alagoas	1	UFAL
Distrito Federal	1	UnB
Goiás	1	UEG
Minas Gerais	8	UFV UEPG UFLA UFJF UNIUBE

		UNIMONTES UFVJM UFU
Pará	2	UEPA UFPA
Paraíba	1	UFPB
Pernambuco	1	UPE
Paraná	1	UEM
Piauí	1	UFPI
Rio Grande do Sul	2	UFPeI UFSM
Roraima	1	UFRR
Sergipe	1	UFS
São Paulo	2	FAAP USP
Total	24	

Fonte: Elaborado a partir de www.vestibularseriado.com.br (2010)

3.5.2 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Ministério da Educação em 1998, encontrava-se contextualizada na reforma do Ensino Médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O ENEM, segundo Menezes (2002), tinha como objetivo analisar as habilidades e competências fundamentais dos alunos do Ensino Médio para a inserção social e para o exercício da cidadania, não havendo sinalização de que serviria como instrumento de seleção para acesso ao ensino superior. Ricci (2002), porém, afirmou que em sua origem o ENEM não visava avaliar o sistema educacional, mas gerou um debate entre muitos educadores sobre a substituição dos vestibulares por um exame nacional único.

O exame procurava avaliar o aluno sob a perspectiva de cinco competências básicas, articulando conteúdos da vida cotidiana com conteúdos conceituais das disciplinas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

A prova era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação elaborada a partir de um tema de ordem social, cultural ou política. Os participantes recebiam o Boletim Individual de Resultados (BIR) pelos Correios, com duas notas: uma para a parte objetiva e outra para a redação e, também, uma interpretação dos resultados obtidos para cada uma das cinco competências avaliadas nas duas partes da prova. O desempenho do aluno era qualificado em três faixas: de

insuficiente a regular, que corresponde às notas entre zero e 40; de regular a bom, com notas entre 41 e 70; e de bom a excelente, com notas entre 71 e 100. (MENEZES, 2002)

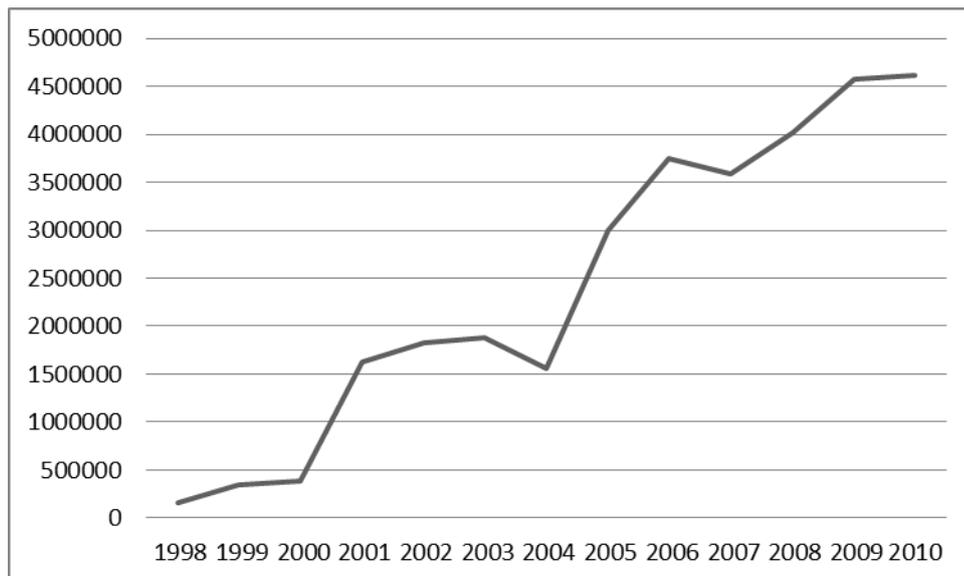
Muitas universidades brasileiras utilizam os resultados do ENEM nos seus processos de seleção. Os métodos de uso podem variar: algumas reservam vagas aos participantes que obtiverem média maior ou igual a determinada nota, outras acrescentam pontos à primeira ou à segunda fase de seus vestibulares, e outras ainda substituem a nota do vestibular pela do ENEM.

A ideia do ENEM é também servir de referência para o professor implementar a reforma do Ensino Médio em sala de aula, desenvolvendo os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar.

Segundo o IBGE (2009, p. 45)

Em dez anos de realização, o ENEM vem sendo apontado não só como uma notável ferramenta de avaliação, mas também um instrumento que aumenta as oportunidades de ingresso em faculdades particulares para estudantes beneficiados pelo Programa Universidade para Todos – ProUni, que financia bolsas de 100% e 50%, proporcionalmente ao número de alunos matriculados, como ocorre desde 2005. Nota-se que a confiabilidade do programa tem crescido a passos largos conforme podemos observar pela evolução do número de inscritos no ENEM.

Figura 08 – Evolução do número de inscritos no ENEM – Brasil – 1998-2010



Fonte: Elaborado a partir de MEC (2011)

Em março de 2009, o MEC reformulou o ENEM, possibilitando a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Essa proposta tinha como objetivos principais democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (MEC, 2011)

Segundo essa proposta, as universidades, gozando de autonomia, podem optar entre quatro possibilidades de utilização do ENEM como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e *on-line*;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição; ou
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Mais recentemente, por meio da Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010, o MEC possibilitou aos maiores de 18 anos utilizarem o ENEM como certificação de conclusão do ensino médio. Para tanto, os interessados precisam atingir o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento e 500 pontos na redação.

Atualmente o ENEM encontra-se estruturado a partir da Matriz de Referência publicada para o ENEM 2009, e constitui-se de uma redação e de quatro provas objetivas, contendo cada uma 45 questões de múltipla escolha, que visam avaliar as seguintes áreas de conhecimento do ensino médio:

- Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física);
- Prova II – Matemática e suas Tecnologias (Matemática);
- Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e
- Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia).

O ENEM é aplicado simultaneamente em todas as unidades da Federação, com duração de 4 horas e meia no primeiro dia (Provas III e IV), e de 5 horas e meia no segundo dia (Provas I e II).

Desde o ano de 2010 que o ENEM tem sido utilizado pelo MEC como instrumento para seleção do SiSU, que será descrito a seguir.

3.5.3 O Sistema de Seleção Unificada (SiSU)

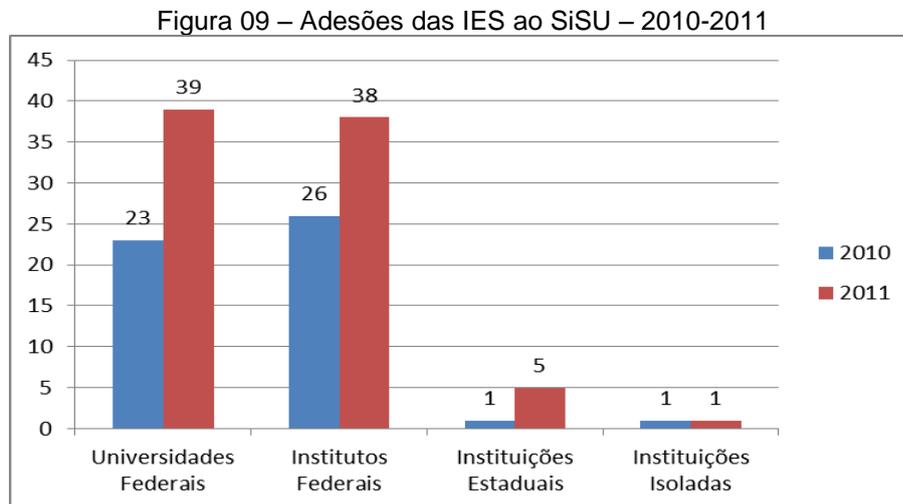
Em 26 de janeiro de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 2, o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é um sistema informatizado gerenciado pelo próprio MEC, por meio do qual os candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior participantes do sistema são selecionados.

Conforme especificado no parágrafo 1º do Artigo 1º da referida Portaria, “A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009”. Para aderir ao SiSU, as IES devem formalizar sua opção por meio do Termo de Participação, que deve ser assinado digitalmente pelo representante legal da instituição ou pelo responsável institucional, utilizando o certificado digital de pessoa física tipo A1 ou A3, emitido no âmbito da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira (ICP-Brasil).

Na primeira edição do SiSU, no ano de 2010, foram oferecidas cerca de 48 mil vagas por 51 instituições, sendo 23 universidades federais, 26 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, uma universidade estadual e uma instituição isolada.

No primeiro semestre de 2011, foram oferecidas 83.125 vagas, distribuídas em 83 instituições no país inteiro, sendo 39 universidades federais, cinco universidades estaduais, 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e uma instituição isolada. Ressalta-se o crescimento das adesões das instituições estaduais, que no ano de 2010, quando o sistema operou pela primeira vez, teve apenas a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e nesse ano teve cinco adesões, de instituições situadas em quatro estados: Bahia (Universidade do Estado da Bahia), Rio de Janeiro (UENF e Centro Universitário Estadual da Zona Oeste), Rio Grande do Sul (Universidade Estadual do Rio Grande

do Sul) e Mato Grosso do Sul (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). A Figura 09 apresenta o comparativo dos anos 2010 e 2011 do SiSU, em termos de adesões das instituições.



Fonte: Elaborado a partir de MEC (2011)

Das vagas oferecidas para os estudantes que se submeteram ao ENEM em 2010, a área tecnológica/exatas é a que tem maior participação, com 34.702 vagas, o que corresponde a cerca de 42% do total lançado no sistema, sendo as maiores ofertas pertencentes aos cursos de engenharia (12.258 vagas) e de matemática (4.020). A área de humanidades/artes/pedagógicas é a segunda mais contemplada, com oferta de 14.854 vagas, que representam 18% do total. Com 14.506 vagas ofertadas, cerca de 17% do total, a área de saúde/biológicas aparece na terceira colocação, sendo os cursos de medicina (1.304 vagas) e de enfermagem (1.280) os de maior participação nessa área. Nas duas últimas posições estão os cursos das áreas de ciências sociais/aplicadas, com 13.240 vagas, e agrárias/rurais, com 5.823 vagas.

Verifica-se o quanto tem se modificado o acesso ao ensino superior no Brasil com a adoção de formas alternativas ao vestibular tradicional. Essas formas alternativas devem, futuramente, contribuir sobremaneira para uma maior democratização do acesso, e também para a redução dos custos envolvidos com os processos seletivos, tanto por parte das IES como dos candidatos. No capítulo a seguir serão apresentadas as políticas de inclusão adotadas no Brasil, que são causa e também consequência da evolução das formas de acesso.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O ensino superior brasileiro, como visto anteriormente, tem ampliado as possibilidades de inclusão aos integrantes de grupos historicamente desprestigiados nessa área. De acordo com informações levantadas por ocasião do Censo da Educação Superior de 2009, 36.294 das vagas dos cursos de graduação presencial das IES públicas ofertadas por meio de processos seletivos foram preenchidas por meio de programas de reservas de vagas. (INEP, 2010)

Dentre as vagas referidas, 69% foram preenchidas por candidatos beneficiados por serem “procedentes de ensino público” e 25% por candidatos que se beneficiaram das políticas de inclusão por razões de etnia. O INEP (2010) aponta ainda para a inclusão de candidatos por razões sociais ou de renda e portadores de deficiência, entre outros.

A seguir serão apresentados alguns dos principais programas de inclusão em vigor no Brasil atualmente.

4.1 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE-CREDUC), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), destina-se a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não tenham condições financeiras de arcar com os investimentos necessários à sua formação. O orçamento anual do FIES, ressalta Schwartzman (2005), em grande parte provém de recursos arrecadados da Loteria Federal e do orçamento do MEC.

Para concorrer às cotas destinadas pelo FIES, o aluno deve estar regularmente matriculado em uma instituição privada cadastrada no programa e que tenha obtido avaliação positiva¹¹ nos processos de verificação do Ministério da Educação (MEC).

Até o primeiro semestre de 2005 o FIES financiava até 70% do valor da mensalidade; porém, a partir de setembro daquele ano esse percentual foi reduzido

¹¹ São considerados cursos de graduação com avaliação positiva, aqueles que possuem conceito maior ou igual a 3 no SINAES.

para apenas 50%. O governo adotou essa medida em função da alta taxa de inadimplência verificada entre os estudantes que utilizavam o FIES. Por outro lado, a taxa de juros cobrada pelos contratos do FIES, que era de 9% ao ano, caiu para 6,5% em 2006 e atualmente está no patamar de 3,4% ao ano. Se for descontada a taxa de inflação anual, a taxa de juros do FIES torna-se, praticamente, nula.

Durante o tempo em que estiver cursando a graduação o aluno pagará, trimestralmente, parcela de juros que não exceda cinquenta reais. Após a conclusão do curso, o beneficiário ainda disporá de uma carência de 18 meses para começar a pagar o financiamento propriamente dito. Durante esse período o beneficiário continua pagando trimestralmente cinquenta reais, no máximo, a título de amortização de juros. O prazo para amortização do valor total financiado é de até três vezes o período financiado do curso, acrescido de 12 meses e, para os estudantes de medicina e licenciatura que se dispuserem a trabalhar nas redes públicas de saúde e educação, a dívida é amortizada em 1% para cada mês trabalhado, sem que haja nenhum desembolso.

Segundo dados divulgados pela Caixa Econômica Federal, agente operador do programa até o ano de 2009, em 2006 foram beneficiados cerca de 500.000 estudantes, o que representou um valor total de financiamentos na ordem de R\$ 4,5 bilhões. A partir desse ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o novo Agente Operador do Programa FIES.

Cabe ressaltar que o FIES beneficia não só os estudantes, mas também as instituições de ensino superior, reduzindo a inadimplência e, conseqüentemente, a evasão de alunos. Por outro lado, na visão de Schwartzman (2005), o FIES apresenta problemas quanto à eficiência, pois não atende a toda a demanda, uma vez que existem mais alunos carentes do que recursos disponíveis para atendê-los. Por essa razão, o autor defende que:

Neste caso, faria mais sentido escolher, dentre os carentes, aqueles que atendessem simultaneamente a outros requisitos, como o de ter mais disponibilidade para os estudos (curso diurno), frequentar cursos mais estratégicos para a economia do país, privilegiar cursos e instituições de melhor qualidade, favorecer regiões mais pobres e, finalmente conceder o crédito ao aluno (e não à instituição) antes do mesmo se matricular e, desta forma, aumentar a concorrência entre as instituições pelos alunos com crédito. A distribuição de crédito ao aluno permitiria, também, que se selecionassem os de maior potencial entre os carentes. No entanto, tradicionalmente, a concessão de crédito educativo segue o mesmo padrão da demanda,

concentrando-se em cursos na área de Ciências Sociais (Direito e Administração), nas regiões Sudeste e Sul (76,5% dos contratos) e em alunos de cursos noturnos.

4.2 Programa Universidade para Todos (ProUni)

Outra ação do governo visando à ampliação da oferta de vagas é a ocupação de vagas ociosas nas instituições privadas, através do Programa Universidade Para Todos (ProUni).

Criado em 2004 pelo governo federal, o ProUni nasceu a partir do Projeto de Lei (PL) nº 3.582, que deu origem à Medida Provisória (MP) nº 213/2004 que instituiu o programa. Em seguida, o Decreto nº 5.245/2004 veio para regularizar a MP e a Portaria nº 3.268/2004 estabeleceu os procedimentos que deveriam ser seguidos pelas IES privadas que desejassem aderir ao programa. (MARTINS, 2010)

Por fim, por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, foi sancionado o ProUni, que tem por finalidade conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior (em cursos de graduação e sequenciais de formação específica) para estudantes de baixa renda egressos de escolas públicas, ou de escolas privadas na condição de bolsista.

Martins (2010, p. 2-3) ressalta, porém, que:

durante o período em que o PL tramitou no Congresso até tornar-se a Lei do PROUNI, o Programa sofreu diversas alterações, as quais foram influenciadas pelas IES privadas e beneficentes, tendo em vista os interesses dos empresários do ensino. [...] Foram feitas mais de 290 emendas ao Projeto de Lei, o que se justifica pelo fato de que as IES privadas encontravam-se num momento caótico no que diz respeito ao número excessivo de vagas ociosas.

Nesse aspecto, Leher (2004, p.879) ressalta que “Da versão original à MP, o custo relativo de cada vaga foi multiplicado por 2,8!”.

Os requisitos para os candidatos terem o direito de concorrer às vagas do ProUni, conforme o MEC¹² são: ter renda familiar de até três salários-mínimos, não possuir diploma de curso superior e ter realizado o ENEM no ano anterior, tendo alcançado no mínimo 400 pontos na média das cinco notas (ciências da natureza e

¹² http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html

suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação). Além disso, o candidato deve satisfazer a uma das seguintes condições, de acordo com o MEC:

- ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
- ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada;
- ser portador de deficiência;
- ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública e que estejam concorrendo a bolsas nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Nesses casos não é considerado o critério de renda.

Os valores referentes às mensalidades que custariam para esses alunos cursarem os seus respectivos cursos são transformados em créditos fiscais para as instituições mantenedoras das IES. Em outras palavras, as bolsas ProUni oferecidas pelas IES privadas aos alunos representam uma renúncia fiscal por parte do governo federal, que teve sua arrecadação de tributos reduzida no segmento de instituições privadas de ensino superior. Conforme afirma Mancebo (2009, p. 21), o ProUni “configura, na prática, nada mais do que a implementação das parcerias público-privadas (PPP) na educação superior”.

De acordo com o Artigo 8º da Lei nº 11.096, a IES que aderir ao ProUni ficará isenta dos seguintes tributos durante o período de vigência do termo de adesão:

- I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;
- III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991;
- e
- IV – Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Como parte das IES privadas sem fins lucrativos já possuía isenção ou imunidade a alguns desses tributos, a adesão ao ProUni não despertou o interesse

de todas as IES. Carvalho (2006) apresenta os impactos na tributação das IES, de acordo com a sua forma de organização, conforme demonstrado na Figura 10.

Figura 10 – Impactos na tributação das IES com a adesão ao ProUni

Alíquotas e Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria de IES						
Tributos	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos			
			Confessional / Comunitária		Filantrópica	
	Atual	PROUNI	Atual	PROUNI	Atual	PROUNI
IRPJ	25% x lucro	-	-	-	-	-
CSLL	9% x lucro	-	-	-	-	-
COFINS	7,6% x receita	-	3% x receita	-	-	-
PIS	1,65% x receita	-	1% x folha	-	1% x folha	-
INSS (patronal)	20% x folha	20% x folha	20% x folha	20% x folha	-	-

Fonte: Carvalho (2006, p. 988)

Com base no exposto na Figura 10, Carvalho (2006) afirma que as instituições mais beneficiadas são aquelas com fins lucrativos, visto que ficam isentas de praticamente todos os tributos federais que recolham aos cofres públicos, o que reduz, consideravelmente, seus custos operacionais. Esse entendimento é corroborado por Goitia (2006), que assevera ser o impacto positivo para as instituições sem fins lucrativos de 4% a 5%, enquanto nas instituições com fins lucrativos esse impacto positivo chega a 10%.

Em 2009, o Tribunal de Contas da União (TCU) ratificou essa verdade ao concluir uma auditoria sobre o ProUni, constatando que:

Participam do ProUni três diferentes tipos de entidades privadas de ensino superior: com fins lucrativos, sem fins lucrativos e não-beneficentes, e sem fins lucrativos e beneficentes. As entidades sem fins lucrativos aderentes ao programa deixaram de recolher o PIS e a Cofins, tendo em vista que já eram isentas do IRPJ e da CSLL. As entidades beneficentes participantes do ProUni deixaram de recolher apenas o PIS sobre a folha de pagamento, mas passaram a ser obrigadas a participar do programa para manter o título de beneficência. Nota-se que, primordialmente, as entidades mais beneficiadas com o ProUni foram aquelas com fins lucrativos, que antes pagavam os quatro tributos e passaram a não recolher nenhum deles. (TCU, 2009, p. 69)

Para Carvalho (2006, p. 980),

A concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal surge

acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de alunos de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior. O evidente respaldo da sociedade civil em busca do diploma de graduação é acompanhado pela pressão das associações representativas do segmento privado.

Porém, Carvalho (2006, p. 984) chama a atenção para o fato que a expansão do ensino superior privado que ocorreu inicialmente nos anos de 1970, teve uma forte retomada no período compreendido entre 1998 e 2002 que “resultou na criação de um número excessivo de vagas que, segundo informações recentes do INEP, é superior ao número de formandos no ensino médio”.

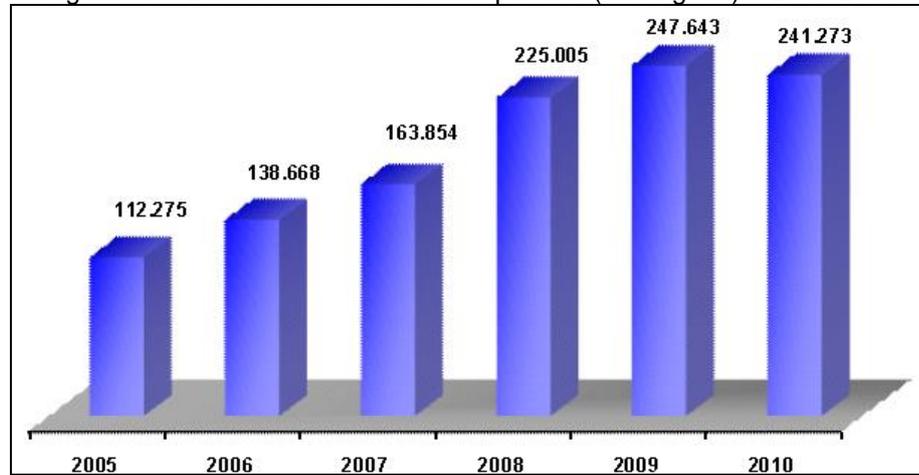
Dessa forma, o ProUni surge não só como solução para a ampliação das vagas no ensino superior, mas também como “tábua de salvação” para as IES privadas ameaçadas pelo peso do excesso de vagas ociosas. Esse pensamento é compartilhado por Catani, Hey e Gilioli (2006) que analisaram o ProUni desde a fase que antecedeu a sua criação por meio da Lei nº 11.096/2005, quando aconteciam as negociações no Congresso Nacional, até o final do seu primeiro ano de existência. Ao final do seu estudo, os autores concluíram que o ProUni pode vir a ser “uma equação eficaz que desprestigia a esfera pública, valoriza IES privadas de qualidade duvidosa e alavanca índices estatísticos capazes de acobertar um déficit educacional que não se resolve com malabarismos fiscais” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 138).

Porém, Martins (2010) assevera que o MEC, ao instituir o ProUni, optou por uma política assistencialista de concessão de benefícios, ao invés de promover os direitos dos cidadãos de poderem ter acesso a uma educação pública gratuita e de qualidade. A autora ressalta, ainda, que o ProUni promove o acesso, mas não promove a permanência dos alunos nos seus respectivos cursos, nem a conclusão destes cursos.

Conforme informações divulgadas pelo MEC, até o último semestre de 2010 o ProUni já havia atendido mais de 1 milhão e 100 mil estudantes, sendo que o número de bolsas ofertadas por ano atualmente representa mais que o dobro do número de bolsas do primeiro ano de vigência do programa, conforme demonstrado na Figura 11, apesar da pequena redução do ano de 2009 para o ano de 2010. Cabe destacar que, de acordo com Haddad (2008), 40% das bolsas concedidas nos três primeiros anos do Programa foram destinadas a afrodescendentes e indígenas,

inclusive em cursos de alta demanda, como medicina, direito, engenharia e odontologia.

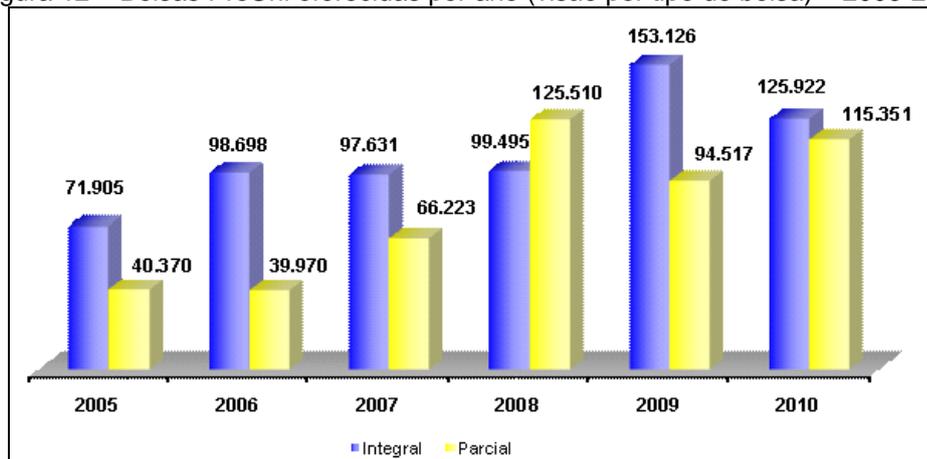
Figura 11 – Bolsas ProUni oferecidas por ano (visão geral) – 2005-2010



Fonte: MEC (2011)

À exceção do ano de 2008, o número de bolsas integrais sempre superou o número de bolsas parciais concedidas, conforme pode ser observado na Figura 12. No último ano o número de bolsas integrais oferecidas era 75% maior que no primeiro ano do programa, enquanto o número de bolsas parciais quase triplicou no ano passado em comparação com o ano de 2005.

Figura 12 – Bolsas ProUni oferecidas por ano (visão por tipo de bolsa) – 2005-2010

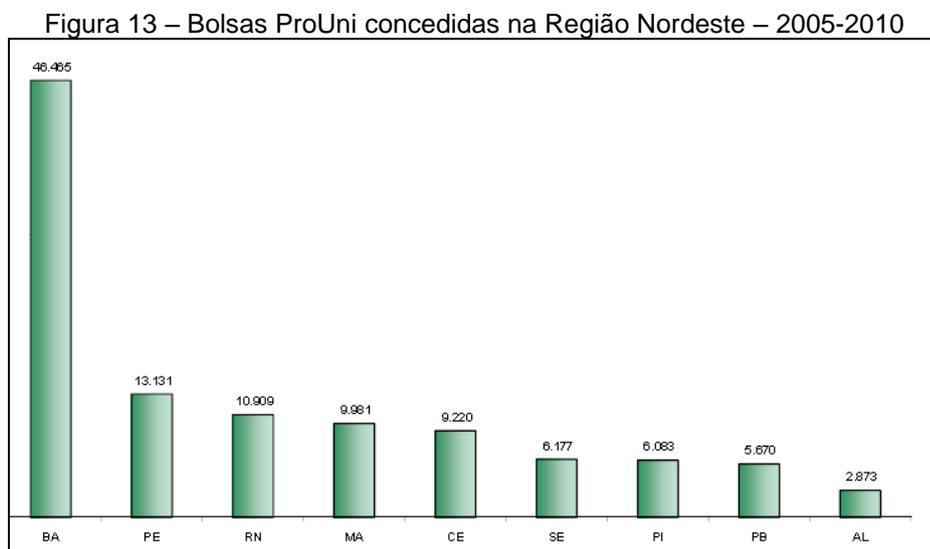


Fonte: MEC (2011)

Um fato que merece destaque é o de que a oferta de bolsas integrais apresentou uma redução de cerca de 18% do ano de 2009 para o ano de 2010, enquanto nesse mesmo período a oferta de bolsas parciais cresceu 22%. Tal

comportamento no crescimento da oferta de bolsas parciais por parte das IES pode significar que o número de alunos existentes na condição de bolsistas integrais já é suficiente para suprir as necessidades de créditos fiscais dessas instituições para com o governo federal, fazendo com que as IES passem a ofertar mais bolsas parciais, garantindo, assim, a manutenção dos créditos fiscais de que necessitam e, por outro lado, gerando receita real com a arrecadação de mensalidades parciais dos alunos que são bolsistas parciais.

Analisando a participação da Região Nordeste, verifica-se, conforme apresentado na Figura 13, que o número de bolsas concedidas aos estudantes dessa região no período de 2005 a 2010 foi de 110.509, o que representa cerca de 10% de todas as bolsas concedidas no país. Do total de bolsas concedidas na Região Nordeste, 9,87% (10.909 bolsas) foi concedido para estudantes de IES potiguares. Com esse número, o Estado do Rio Grande do Norte foi o terceiro estado em número de bolsas concedidas na Região Nordeste, ficando atrás apenas da Bahia (46.465 bolsas) e de Pernambuco (13.131 bolsas). Porém, se analisada a participação do RN no número total de bolsas concedidas no país, o percentual de participação do estado é de menos de 1%.



Fonte: MEC (2011)

Apesar dos números apresentados pelas estatísticas oficiais do ProUni, Martins (2010) ressalta que o programa não garantiu a democratização do ensino superior, visto que a porcentagem de estudantes com idade entre 18 e 24 anos que estão matriculados ainda era de apenas 12% aproximadamente.

Também adotando uma posição crítica, Mancebo (2004, p. 86) defende que a privatização promovida pelo ProUni está longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, acrescentando ainda que o programa

tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passaram nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres.

Outro ponto crítico que merece destaque é que nem todas as bolsas ofertadas são preenchidas, ou seja, existe uma “ociosidade” no sistema. Essa “ociosidade”, no entanto, não impede as IES de obterem o benefício fiscal concedido pelo governo, pois, conforme ressalta o TCU (2009, p. 69),

a isenção fiscal oferecida à IES é total, independentemente do número de bolsas ofertadas e/ou efetivamente ocupadas. Basta a instituição aderir ao programa para que receba os benefícios das contrapartidas. Ou seja, se uma entidade oferta 10 bolsas para um curso específico, mas apenas duas bolsas são efetivamente ocupadas, a isenção fiscal recebida é a mesma se todas houvessem sido ocupadas.

Além disso, em análise realizada com participação da Secretaria da Receita Federal do Brasil, o TCU também constatou que o custo da renúncia fiscal por aluno para o governo federal é maior que o valor da mensalidade cobrada pelas IES que concedem as bolsas a esses alunos. Em outras palavras, “em média, se tem “pago” – indiretamente – um preço maior pelas vagas nas instituições privadas de ensino superior do que o montante que elas efetivamente valem”. (TCU, 2009, p. 74)

4.3 Programas de Ação Afirmativa

Políticas e ações afirmativas são o conjunto de medidas especiais e temporárias implementadas pelo Estado, visando eliminar desigualdades raciais, religiosas, étnicas e de gênero, dentre outras, acumuladas historicamente. Com isso,

o Estado busca garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento, além de compensar perdas provocadas pela discriminação. (DIAS, 2007)

Corroborando Dias, Gomes (2004, p. 47) assevera que “Uma política de ação afirmativa tem por objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego”. A autora prossegue afirmando que as políticas de ação afirmativa significam uma mudança não só de postura, mas de concepção e de estratégia, do Estado, da universidade e do mercado de trabalho, que, suportados pelo discurso de igualdade para todos, aplicam políticas e definem critérios de seleção, ignorando a importância de fatores como raça, sexo e cor.

Para Vasconcelos e Silva (2005), as ações afirmativas podem ser políticas públicas ou privadas de combate à desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis à discriminação. Segundo os autores, a expressão “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, e seu público alvo abrangeu, entre outros, minorias étnicas, pessoas portadoras de necessidades especiais e mulheres.

No Brasil, conforme apresenta Gouveia (2009, p. 135), “há tanto políticas de concessão de bolsas e créditos a estudantes de baixa renda para o acesso a instituições privadas, quanto políticas de cotas para o ingresso em instituições públicas gratuitas de educação terciária”. Ambas as políticas citadas por Gouveia têm como uma de suas finalidades principais aumentarem o ingresso nas IES de grupos étnicos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, como índios e negros.

Segundo Marques (2008) já existem mais de 40 universidades brasileiras com programas de ação afirmativa implantados, divididos entre os sistemas de cotas – que, em geral, reservam um percentual de vagas nos processos seletivos para candidatos pobres e/ou negros e índios – e os sistemas de bonificação de pontos no vestibular, que não estabelecem uma quantidade mínima de vagas, mas que ampliam as chances desses grupos obterem sucesso via vestibular.

Corroborando a afirmação de Marques, o IPEA (2008, p. 215) cita que “Atualmente são 48 as instituições públicas de ensino superior que adotam alguma modalidade de políticas de ações afirmativas para o ingresso no curso de graduação para a juventude negra e/ou oriunda do sistema de ensino público”. A Figura 14 apresenta os tipos de ações afirmativas adotadas por essas 48 instituições.

Figura 14 – Programas de ações afirmativas por tipo de instituição e tipo de programa

Tipo de programa	Tipo de instituição		Total
	Federal	Estadual	
Bonificação	1	4	5
Raciais	3	2	5
Sociais	4	6	10
Cotas			
Raciais e sociais (independentes)	4	3	7
Raciais e sociais (sobrepostas)	9	12	21
Total	21	27	48

Fonte: IPEA (2008, p. 219)

Por sua vez, os sistemas de bonificação de pontos no vestibular tiveram início com a experiência da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e foram adotados, com algumas variações pela Universidade de São Paulo (USP) e pelas Universidades Federais Fluminense (UFF), do Rio Grande do Norte (UFRN) e de Pernambuco (UFPE). Também as Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATECs) passaram a adotar um sistema de bonificação.

A seguir serão descritos alguns desses sistemas implementados no Brasil, dentre os quais o sistema adotado pela UFRN, que é o Argumento de Inclusão.

4.3.1 Sistema de cotas

Visando a democratização do acesso ao ensino superior, foi criado o sistema de cotas atualmente adotado por algumas IES brasileiras. De acordo com esse sistema, 50% das vagas das IES públicas ficariam reservadas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio nas escolas da rede pública. (GOUVEIA, 2009)

O sistema de cotas prevê, ainda, que a cota deve ser distribuída de acordo com a composição étnica da população da unidade da federação onde se localiza a IES que aderir ao sistema. No caso de não ocorrer o preenchimento de todas as vagas, estudantes oriundos da rede pública terão as remanescentes revertidas em seu favor.

Segundo o IPEA (2008), foi a partir do final dos anos 1990 que o Brasil intensificou suas experiências de ações afirmativas no âmbito das instituições de ensino superior. No período compreendido entre os anos de 2001 e 2004, essas

ações se consolidaram e um importante marco nesse processo foi a constituição do Programa Políticas da Cor (PPCor), pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Esse projeto, de acordo com o IPEA (2008, p. 216-217) era

voltado para o desenvolvimento de pesquisas e para o apoio a iniciativas destinadas ao acesso e à permanência de populações sub-representadas nas universidades, em especial os afro-brasileiros. O PPCor financiou e acompanhou 27 projetos de ação afirmativa previstos para serem desenvolvidos entre 2002 e 2003, em 16 estados do Brasil. Do PPCor emergiu uma grande quantidade de experiências em ações afirmativas de acesso e permanência da população negra no ensino superior, largamente divulgadas nos anos subsequentes a 2004.

Em se tratando de pioneirismo, de acordo com o IPEA (2008, p. 218), as primeiras IES brasileiras a adotarem cotas em seus processos seletivos “foram a UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que, por meio de duas leis estaduais, instituíram cotas sociais para alunos de escola pública, em 2000, e cotas raciais para negros e indígenas, em 2001”.

Camargo (2005, p. 118) esclarece que a UERJ, ao estabelecer em 2001 o sistema de cotas para o ingresso de afrodescendentes em seus cursos,

estava atendendo ao preceito legal estabelecido pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro que anunciou, em 09/10/2001, que 40% das vagas nas universidades estaduais seriam dedicadas a negros e pardos, concretizando as definições estabelecidas, após ampla discussão, com o seu próprio Colegiado.

Dentre os pioneiros, Muniz (2007, p. 326) destaca a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), citando-a como “ainda mais pioneira porque instituiu vagas também na pós-graduação, sendo este o primeiro grupo a se beneficiar com o sistema”. Gomes (2004) ressalta que nessa instituição, apenas no ano de 2004, cerca de 1.500 estudantes negros tiveram acesso ao ensino superior.

Marques (2008) assevera que os sistemas de cotas foram iniciados entre os anos de 2002 e 2003 em instituições de ensino superior dos estados de Mato Grosso e do Rio de Janeiro, e hoje estão em vigor em dezenas de instituições, principalmente nas federais.

Na UnB, o sistema de cotas que reserva 20% das vagas para candidatos que se autodeclararem negros, foi introduzido a partir do segundo vestibular do ano de 2004, e tem garantido o ingresso de cerca de 400 estudantes negros a cada vestibular. No ano seguinte, através de convênio de cooperação celebrado com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a UnB passou a realizar um vestibular diferenciado para estudantes indígenas. (WELLER, 2007)

Porém, ressaltam Menin et al. (2008, p. 257) que “Apesar da adesão de várias instituições de ensino, esse tipo de política tem gerado posições contraditórias. Há pesquisas que mostram ceticismo e revelam posições contrárias por parte da opinião pública”. Os principais argumentos de sustentação dessas posições da opinião pública, citados pelos autores, são:

- seria um privilégio restrito aos negros, excluindo outras minorias;
- seria mais justo privilegiar alunos de escolas públicas, já que o problema da pouca representação de negros nas IES estaria ligado à pobreza e à baixa qualidade da educação fundamental pública;
- as cotas poderiam estimular o preconceito racial por meio de estigmatização dos alunos cotistas;
- possibilidade de perda na qualidade do ensino; e
- a falta de identidade de cor no país geraria uma dificuldade na seleção dos estudantes que teriam direito às cotas.

Vasconcelos e Silva (2005, p. 456) também destacam que a implantação das políticas de cotas tem gerado polêmicas em torno de questões como: “mérito x oportunidade, falta de critérios sólidos para determinar a veracidade dos candidatos que se consideram afrodescendentes, e proporcionalidade de beneficiados”.

O ProUni, segundo Goitia (2006), também se utiliza do sistema de cotas, ao reservar vagas para os estudantes portadores de deficiência e para os autodeclarados negros, pardos ou indígenas. Para definir a participação desses cotistas na distribuição das vagas, prossegue Goitia (2006, p. 23),

A porcentagem das bolsas [...] será igual àquela de cidadãos negros, pardos e indígenas constante no último censo apurado pelo IBGE, em cada Estado da Federação. Os cotistas também devem se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa.

4.3.2 Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da UNICAMP

Historicamente, a UNICAMP tem beneficiado candidatos do seu vestibular com isenção da taxa de inscrição, como forma de inclusão. A Figura 15 apresenta a evolução do número de isenções concedidas e do número de beneficiados dessa isenção que obtiveram êxito no vestibular e que efetivamente se matricularam na UNICAMP nos últimos 10 anos.

Figura 15 – Histórico de isenções concedidas pela UNICAMP

Isentos						
Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	Isentos	%	Geral	Isentos	%
2001	41934	1606	3,8%	2443	30	1,2%
2002	43853	1511	3,5%	2555	30	1,2%
2003	43008	1969	4,6%	2753	63	2,3%
2004	47269	3908	8,3%	2847	115	4,0%
2005	50324	7027	14,0%	2870	196	6,9%
2006	46195	5896	12,8%	2909	185	6,4%
2007	16944	5564	11,9%	2937	157	5,4%
2008	46118	5619	12,2%	2908	183	6,3%
2009	45940	4293	9,3%	3451	163	4,7%
2010	51222	4474	8,7%	3412	184	5,4%

Fonte: COMVEST (2010)

Observa-se nos números apresentados que a quantidade de isenções concedidas iniciou com um percentual de 3,8% em 2001, atingindo um pico de 14% no ano de 2005, e chegando a 8,7% no último vestibular. A taxa de sucesso (alunos aprovados e matriculados) iniciou com 1,2% em 2001, atingindo o seu máximo no ano de 2005, com 6,9%, e chegando ao último vestibular com 5,4%. Considerando todo o período, a taxa média de sucesso é de 3,65%, o que é inexpressivo para um programa existente já há 10 anos.

A partir do vestibular 2005, a UNICAMP passou a utilizar o primeiro programa de ação afirmativa sem cotas implantado no Brasil, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), instituído em 2004.

O PAAIS tem por objetivo principal estimular o acesso de estudantes da rede pública¹³ aos cursos da UNICAMP, visando estimular também a diversidade étnica e cultural. Seu principal aspecto é a adição de pontos extras à nota final dos candidatos oriundos da rede pública no vestibular.

Para efeito do cálculo da nota final do candidato, após a segunda fase, são acrescidos 30 pontos nessa nota final sobre o referencial de 500¹⁴ pontos, atribuído à média do desempenho de todos os candidatos em cada prova. Existe, ainda, um acréscimo de 10 pontos para aqueles candidatos que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas, desde que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas.

Logo no primeiro ano do programa, de acordo com a agência de notícias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a participação de alunos egressos da rede pública aumentou 15,4%, passando de 29% para 34%, sendo o maior impacto observado nos cursos de maior demanda, como, por exemplo, o curso de medicina, no qual a presença desses alunos aumentou de 10% para cerca de 25%. Quanto à inclusão de negros, pardos e índios, o aumento observado no primeiro ano foi de 44,4%, quando esse grupo passou de uma participação de 11% para 16% do total de aprovados. (AGÊNCIA FAPESP, 2008)

As Figuras 16 e 17 apresentam a evolução do número de alunos beneficiados com o PAAIS desde o primeiro ano de sua implantação (Vestibular 2005).

¹³ São consideradas escolas públicas apenas aquelas mantidas pelas administrações municipais, estaduais ou federal.

¹⁴ A escolha dessa faixa de pontuação não foi casual. Trata-se de uma espécie de zona de empate técnico do vestibular, dentro da qual a oscilação de desempenho dos candidatos não indica propriamente uma vantagem – caso os mesmos candidatos submetam-se a sucessivos exames, suas colocações costumam variar dentro dessa área cinzenta. A ideia, portanto, era privilegiar alunos de escolas públicas, negros e índios apenas como critério de desempate dentro de uma amostra de candidatos com rendimentos acadêmicos muito semelhantes. (MARQUES, 2008, p. 1)

Figura 16 – Histórico de resultados do PAAIS – visão geral

PAAIS						
Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	PAAIS	%	Geral	PAAIS	%
2001	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2002	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2003	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2004	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2005	50324	16030	31,9%	2870	944	32,9%
2006	46195	13560	29,4%	2909	909	31,3%
2007	46944	13023	27,7%	2937	921	31,4%
2008	46118	13396	29,1%	2908	954	32,8%
2009	45940	11764	25,6%	3451	1005	29,1%
2010	51222	12421	24,2%	3412	964	28,3%

Fonte: COMVEST (2010)

Figura 17 – Histórico de resultados do PAAIS – pretos, pardos e indígenas

Pretos, pardos e indígenas que participaram do PAAIS						
Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	PAAIS	%	Geral	PAAIS	%
		PPI			PPI	
2001	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2002	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2003	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2004	0	0	0,0%	0	0	0,0%
2005	50324	5309	10,6%	2870	242	8,4%
2006	46195	4512	9,8%	2909	229	7,9%
2007	46944	4287	9,1%	2937	245	8,3%
2008	46118	4623	9,3%	2908	253	8,7%
2009	45940	3776	8,2%	3451	303	8,8%
2010	51222	3714	7,3%	3412	257	7,5%

Fonte: COMVEST (2010)

4.3.3 Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)

A USP, responsável pelo maior vestibular do Brasil, seleciona anualmente cerca de 10.000 candidatos para os seus 243 cursos de graduação. Visando ampliar o acesso e a permanência de estudantes da rede pública em seus cursos, a USP criou no ano de 2006 o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP), combinando inclusão social com mérito estudantil.

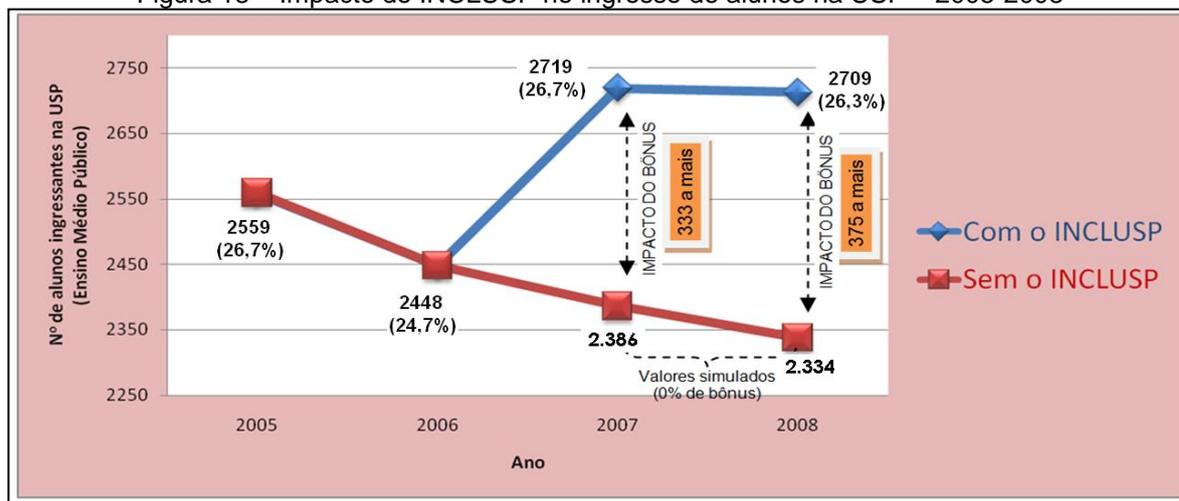
Para ser beneficiado com o INCLUSP, o estudante deve ter cursado todo o ensino médio na rede pública e os benefícios ocorrem antes, durante e após o vestibular. Antes do vestibular, o aluno já é beneficiado com a isenção da taxa de inscrição; durante o vestibular, pode somar até três bônus na nota; e, após o

ingresso como aluno da USP, pode contar com bolsas de apoio e incentivo para auxiliar sua permanência na universidade.

Na primeira etapa do vestibular, como ação direta na seleção, são concedidos bônus de 3% em cada uma das fases. O aluno pode ainda receber um bônus de até 3%, qualificado pelo seu desempenho no Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP), e outro, de até 6%, decorrente do bônus FUVEST, que substitui a nota do ENEM, podendo somar, dessa forma, até 12% de pontuação acrescida em sua classificação no vestibular. (USP, 2010)

Nos três últimos anos, os percentuais de alunos da rede pública aprovados na USP foram de 24% (2008), 30,01% (2009) e 25,64% (2010), o que representa uma média de 26,55% (USP, 2010). Porém, o número de candidatos aprovados devido ao benefício do INCLUSP contribui pouco para essa participação percentual de alunos provenientes da rede pública na USP. Analisando especificamente os resultados do INCLUSP, Pimenta et al. (2008, p. 3) afirmam que “o bônus teve papel determinante para a aprovação de 333 candidatos em 2007 e 375 em 2008” e apresentam graficamente esses resultados, conforme demonstrado na Figura 18.

Figura 18 – Impacto do INCLUSP no ingresso de alunos na USP – 2005-2008



Fonte: Pimenta et al. (2008, p. 3)

Considerando as quase 10.000 vagas anualmente ofertadas pela USP para os seus cursos de graduação, verifica-se que o impacto do INCLUSP ainda apresenta resultados bastante inexpressivos, com percentuais médios de 3,5%.

Como se observa ao longo desse capítulo, o Brasil tem evoluído na busca de políticas públicas de inclusão na área do ensino superior que atendam aos anseios da população de menor poder aquisitivo, e tem conseguido apresentar avanços nesse sentido. Não obstante haver críticas relacionadas, principalmente, à qualidade associada às vagas criadas a partir da implantação das políticas, os números que resultam dessas políticas representam um avanço significativo no acesso ao ensino superior, embora que ainda distante do pretendido pelo governo ao anunciar o PNE em 2001.

5 POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL DA UFRN

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte é uma instituição de ensino superior pública, mantida pelo Ministério da Educação e organizada sob a forma de autarquia¹⁵ de regime especial¹⁶. Sua criação ocorreu em 25 de junho de 1958, por meio da Lei Estadual nº 2.307, tendo sido federalizada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960.

Porém, de acordo com Ramalho (2007, p. 2), a preocupação com o acesso e a inclusão de alunos oriundos da rede pública nos seus cursos, somente veio acontecer na UFRN no início da década passada:

A relação entre o acesso e a inclusão dos estudantes provenientes da rede pública ao ensino superior, da universidade pública, é um tema que entrou na agenda política acadêmica da UFRN em 2003. Até então, pouca atenção se dava ao fato da universidade matricular em seus cursos, majoritariamente, a cada ano, alunos egressos da rede privada de ensino. Igualmente, pouca atenção vinha sendo dada aos fatores que possibilitam ou dificultam a inclusão ou permanência bem sucedida dos aprovados aos cursos superiores.

A UFRN, a exemplo do que vem ocorrendo em outras IES do país, passou a concentrar esforços para promover a inclusão social de alunos pertencentes a grupos historicamente privados de uma educação de qualidade. Dentre os esforços dessa IES para viabilizar o acesso e permanência de estudantes provenientes da rede pública de ensino nos seus cursos de graduação, se destaca o Argumento de Inclusão (AI).

A partir desse interesse acadêmico e institucional, o tema da inclusão passou a ser objeto de estudo do grupo de docentes pesquisadores responsáveis pela Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE) da UFRN, tendo como suporte para a ampliação da discussão teórico-metodológica a parceria firmada com professores da Universidade de Paris 8, Alain Coulon, Ridha Ennaffa e Bernard Charlot. (RAMALHO, 2007)

¹⁵ Entidade administrativa autônoma, criada por lei com personalidade jurídica de direito público, patrimônio próprio e atribuições estatais específicas para realizar os fins que a lei lhe atribuir. (TESOURO NACIONAL, 2011)

¹⁶ Aquela a que a lei instituidora conferir privilégios específicos e aumentar a sua autonomia comparativamente com as autarquias comuns. (TESOURO NACIONAL, 2011)

Cabe ressaltar que, mesmo antes da implantação do AI na UFRN, que aconteceu a partir do ano de 2005, ou seja no Processo Seletivo (PS)¹⁷ 2006, os alunos da rede pública já ocupavam mais de 30% das vagas oferecidas, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Histórico de matrículas nos vestibulares da UFRN – 2003-2010

ANO	MATRICULADOS			PERCENTUAL DE MATRICULADOS	
	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	TOTAL	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
2003	1156	2206	3705	31,2%	59,5%
2004	1305	2086	3713	35,1%	56,2%
2005	1258	2195	3741	33,6%	58,7%
2006	1232	2250	3817	32,3%	58,9%
2007	1542	2129	3926	39,3%	54,2%
2008	1345	2390	4005	33,6%	59,7%
2009	2013	3255	5639	35,7%	57,7%
2010	2678	3238	6305	42,5%	51,4%

Fonte: COMPERVE (2010, p. 8)

A seguir serão apresentadas as principais políticas de inclusão implantadas pela UFRN.

5.1 Políticas gerais de acesso

Além do AI, outras políticas de inclusão desenvolvidas pela UFRN com foco no acesso aos seus cursos de graduação, podem ser destacadas: isenção da taxa de inscrição do vestibular, cursinho gratuito de preparação para o vestibular, e seminários de integração com as redes de ensino médio (pública e privada).

A isenção da taxa do vestibular inicialmente era concedida a candidatos que pudessem comprovar uma situação econômico-financeira desfavorável no momento da inscrição do vestibular. Após a inscrição, a Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE) da UFRN promovia uma série de visitas aos candidatos, visando

¹⁷ A UFRN somente passou a usar o termo “Vestibular” no ano de 2008, quando ocorreu o “Vestibular 2009”. Até então, os exames vestibulares da UFRN eram chamados de “Processos Seletivos”.

averiguar a veracidade das informações prestadas. Além de ser um processo demorado, tornava-se dispendioso em função da necessidade de deslocamento da equipe de assistentes sociais para realizar as visitas.

A partir de estudos desenvolvidos pela COMPERVE, a isenção passou a ser concedida àqueles candidatos que aliassem a condição socioeconômica desfavorável a uma capacidade potencial de sucesso no vestibular. A condição socioeconômica é considerada como atendida se o aluno fosse proveniente da escola pública, e sua capacidade potencial de sucesso foi definida como um indicador composto pela medição de seu desempenho nas disciplinas de Português e Matemática nos dois primeiros anos do ensino médio.

Essas definições foram homologadas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e, anualmente, o Conselho Superior de Administração (CONSAD) determina o número de isenções que serão concedidas para o vestibular. Atualmente são concedidas 7.000 isenções para um público de, aproximadamente, 12.000 alunos provenientes de instituições da rede pública de ensino médio. Essas vagas são distribuídas entre todas as escolas públicas, proporcionalmente à quantidade de inscrições de alunos dessas escolas. Cada candidato concorre apenas com os demais candidatos que concluíram o ensino médio na mesma instituição que ele, evitando que critérios diferentes de medição de desempenho adotados por instituições diferentes possa prejudicar essa concorrência.

Outra política de inclusão implantada foi o Programa Complementar de Estudos para Alunos do Ensino Médio (PROCEEM), que objetiva ampliar as condições de acesso de alunos de escolas públicas à UFRN, por meio de um cursinho gratuito oferecido para a preparação de candidatos ao vestibular. É uma das ações inseridas na política institucional de inclusão social e passou a fazer parte das ações do processo de consolidação do REUNI. O cursinho oferece aulas de todas as disciplinas do vestibular, e essas aulas são ministradas por alunos da própria UFRN.

A procura pelo cursinho tem crescido consideravelmente, tendo passado de cerca de 700 alunos distribuídos em 14 turmas no ano de 2008, para aproximadamente 1.000 alunos em 20 turmas no ano de 2009, ano em que foram aprovados 127 candidatos no vestibular da UFRN. Para se inscrever, o candidato

precisa comprovar que estuda ou que concluiu o ensino médio em uma instituição pública de ensino. (UFRN, 2009)

Também visando à inclusão social, a UFRN, por meio da COMPERVE, promove seminários de integração com as redes de ensino médio (pública e privada). A COMPERVE realiza esses seminários no início de cada ano letivo, para os quais são convidados representantes e professores de todas as instituições de ensino médio do estado. Os principais temas abordados são: informações gerais sobre o vestibular realizado no ano anterior, evolução do número de vagas e da taxa de matrículas, comparação do número de inscritos e de matriculados da rede pública e da rede privada, políticas de inclusão da UFRN, análise de questões das provas do vestibular, desempenho dos candidatos e das escolas, e orientações para o próximo vestibular.

Após a realização do seminário geral, são realizados seminários específicos por área (Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens), para discussões a respeito da matriz curricular. Dessa forma, a UFRN tem buscado contribuir com o aprimoramento e a melhoria da qualidade do ensino médio, o que virá a impactar diretamente no desempenho dos alunos nos próximos vestibulares.

5.2 Políticas gerais de permanência

Se o acesso a uma universidade pública representa um grande obstáculo como já apresentado nesse trabalho, a permanência de um aluno nessa universidade representa, também, um grande desafio, principalmente durante o primeiro ano. Conforme Zago (2006, p. 228),

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Segundo afirma Ramalho (2007, p.10), os alunos chegam à universidade e encontram um novo paradigma de ensino-aprendizagem, uma nova relação com os saberes, marcada pelo academicismo e pelo poder dos saberes que impõe aos estudantes “novas exigências para estudar, aprender, participar e viver a

Universidade. Os tempos e espaços na Universidade, configuram uma nova dinâmica que, no geral, representam rupturas dialéticas, com as experiências anteriores”.

A questão da permanência, aqui entendida como a possibilidade de terminar a formação universitária, encontra-se cercada de situações complexas e adversas que, por muitas vezes, são inacessíveis à reflexão construtiva e crítica das universidades. Essas universidades precisam, cada vez mais, reconhecer a sua responsabilidade com o papel, as normas e o clima institucional, visando garantir aos novos alunos oriundos das escolas públicas que, em sua maioria são desfavorecidos econômica e culturalmente, uma melhor formação profissional. Isso somente será possível se as universidades começarem a reconhecer as fraquezas do sistema externo (ensino médio) e suas implicações no sistema interno (a própria universidade), que exclui e marginaliza em proporções consideráveis esses alunos. (RAMALHO, 2007)

É nesse contexto que se multiplicam os “excluídos do interior”, apontados por Bourdieu e Champagne (2001)¹⁸ como aqueles alunos que conseguem o acesso à universidade pública em condições econômicas e culturais desfavoráveis, com necessidades diversas como: financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer. (ZAGO, 2006)

Pereira e Passos (2007, p. 20) compartilham desse entendimento, afirmando que

Os membros das classes desfavorecidas que, contrariando as probabilidades estatísticas, conseguem ingressar no ensino superior apresentam vantagens sociais que os distinguem dos demais de sua categoria social. Isso, contudo, não é suficiente para poupá-los de uma inserção marginal na universidade. Esses estudantes, devido ao seu escasso volume de capitais, ocupam as posições inferiores no campo universitário e tendem a enfrentar dificuldades no cumprimento das atividades acadêmicas, além dos problemas no financiamento dos estudos e na inserção social e simbólica, tudo em decorrência de sua condição classe.

A UFRN, ciente dessas dificuldades enfrentadas pela maioria dos alunos provenientes das escolas públicas, tem aprimorado suas ações visando melhorar as

¹⁸ BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. (Org.). *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

condições de permanência desses alunos nos seus cursos de graduação. Dentre as principais ações podem ser destacadas: residência universitária, restaurante universitário, bolsas e acompanhamento de desempenho.

No quesito residência universitária, a UFRN disponibiliza 11 unidades, atendendo cerca de 500 alunos. O restaurante universitário atende a toda a comunidade universitária, vendendo refeições a preços subsidiados, além de atender a mais de 700 alunos com bolsa alimentação.

As bolsas destinadas aos alunos de graduação somam atualmente mais de 2.500 cotas, distribuídas em Programas de Educação Tutorial (PET), Projetos de Extensão Universitária, Monitorias, Iniciação Científica, Auxílio Estágio e Apoio Técnico, sendo as três últimas as de maior representatividade, com cerca de 70% de todas as bolsas ativas da UFRN. (UFRN, 2010)

O acompanhamento do desempenho dos alunos encontra-se fortemente suportado pelos sistemas integrados, dentre os quais se destaca o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). O Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU), disponível no sítio eletrônico da COMPERVE, é outra importante ferramenta de acompanhamento do desempenho dos alunos, por ser um centro de informações estatísticas sobre os estudantes ingressantes na UFRN. (COMPERVE, 2010)

5.3 O Argumento de Inclusão

5.3.1 Antecedentes e concepção

Inserindo-se no contexto das mudanças no acesso ao ensino superior, acentuadas a partir da segunda metade da década de 1990, após a promulgação da última LDB, a UFRN, ao construir seu Plano de Ação para a gestão 2003-2007, apresentou a necessidade de desenvolver ações visando à ampliação do acesso de alunos provenientes da rede pública aos seus cursos, bem como assegurar a permanência bem sucedida desses alunos na instituição. A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), reforçando essa determinação, incluiu nos objetivos do seu Plano de Trabalho para aquele quadriênio a democratização das formas de acesso ao ensino de graduação. (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004)

O primeiro passo para implementação das mudanças foi a criação de uma comissão para estudar a temática e apresentar proposições para uma nova política de acesso aos cursos da UFRN. Essa comissão foi instituída por meio da Portaria nº 580/03-R, emitida pelo Reitor Ivonildo Rêgo em 15 de setembro de 2003 e era presidida pela PROGRAD, com representantes do Centro de Biociências (CB), do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da PROGRAD, do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), da COMPERVE, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), do Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

A comissão iniciou suas atividades, definindo os seguintes procedimentos de trabalho para reuniões semanais:

- levantamento bibliográfico sobre a temática;
- estudo e síntese do material organizado para debate;
- elaboração de documentos preliminares, destacando aspectos conceituais sobre o tema;
- levantamento e estudo de resultados de experiências em desenvolvimento em outras IES;
- visitas a IES que estavam implantando formas alternativas de acesso aos seus cursos; e
- relato de experiências em desenvolvimento em outras IES.

Para nortear a discussão do tema nas reuniões da comissão, foram definidos os seguintes pressupostos, segundo Cabral Neto e Ramalho (2004, p. 7):

- a) a ampliação do acesso à universidade pública de qualidade deve ser uma meta, particularmente nesse cenário recortado por orientações políticas que restringem o papel do Estado em relação ao financiamento do ensino superior;
- b) a viabilização da política de expansão de vagas nas IFES requer uma redefinição da política de Estado para o financiamento do Ensino Superior Público;
- c) a ampliação do acesso à universidade pública requer, necessariamente, o aumento de vagas, principalmente no Ensino Noturno e a criação de novos cursos em áreas emergentes;
- d) o processo seletivo/vestibular deve, necessariamente, ser um indutor de qualidade para o Ensino Médio, apoiando-se nos princípios da política nacional para esse nível de ensino. Portanto, o

conteúdo do processo seletivo deve propiciar aos candidatos um confronto de conhecimentos e habilidades transversais etc.;

e) a democratização do acesso deve criar mecanismos para a inclusão de setores da sociedade tradicionalmente excluídos ou em desvantagem em relação ao acesso à universidade;

f) os mecanismos para ampliar o acesso desses segmentos ao ensino superior devem necessariamente estar articulados com a criação de estratégias para garantir a sua permanência na UFRN;

g) as mudanças no processo seletivo para ingresso na UFRN, em qualquer situação, devem estar articuladas com os delineamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio;

h) a democratização do acesso pode decorrer tanto da adoção de políticas afirmativas quanto de estratégias de recomposição de vagas ociosas na instituição.

A partir dos estudos realizados, tomando como base os resultados do PS 2004, a comissão constatou que:

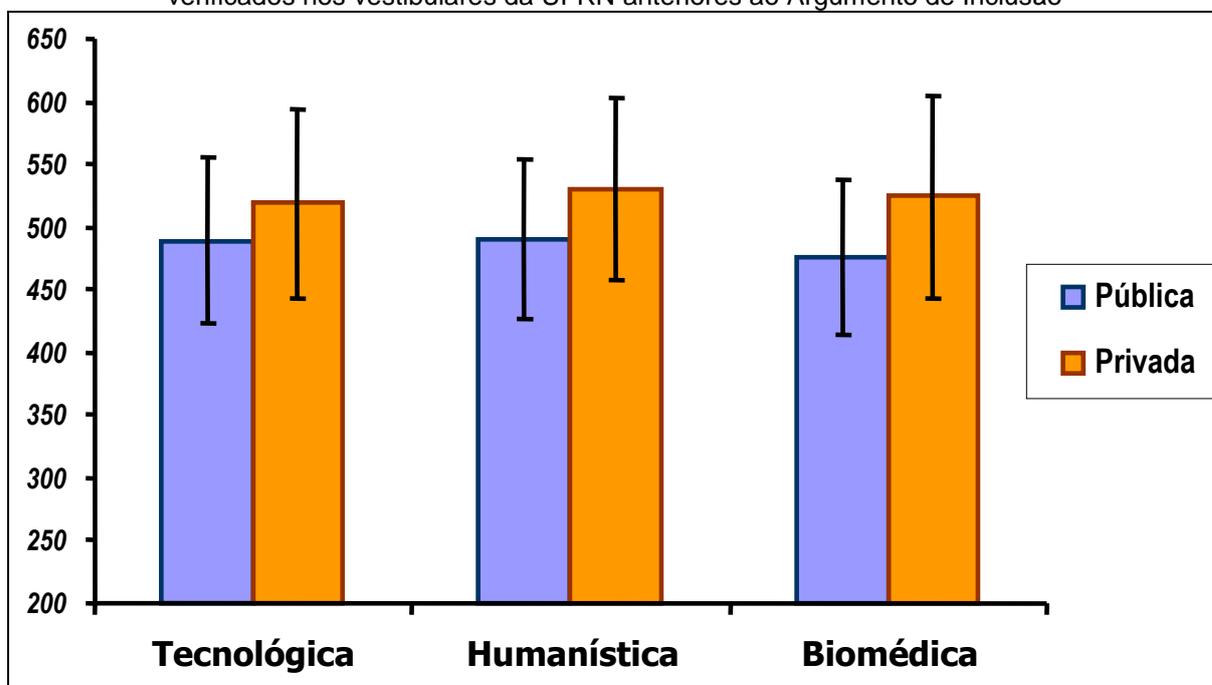
- dos 3.029 isentos¹⁹, 1.072 (56,2%) conseguiram passar na primeira fase;
- dos 1.072 isentos aprovados na primeira fase, apenas 294 (9,7% de todos os isentos) foram aprovados naquele ano;
- os cursos do interior do Estado apresentaram média de 9 isentos aprovados por curso, com incidência maior nos cursos de licenciatura;
- dentre os cursos ofertados no *campus* da capital que aprovaram 5 ou mais candidatos isentos, a média é de 6 alunos por curso;
- dentre os cursos ofertados no *campus* da capital que aprovaram menos de 5 candidatos isentos, a média é de 2 alunos por curso;
- em 12 cursos – Administração (matutino), Comunicação Social (jornalismo – matutino), Direito (matutino), História (bacharelado), Letras (inglês), Psicologia, Engenharia de Produção, Aquicultura, Biomedicina, Ciências Biológicas (matutino-vespertino), Fisioterapia e Medicina – não houve aprovação de candidatos isentos;

¹⁹ Candidatos provenientes da rede pública, beneficiados com a isenção da taxa de inscrição do vestibular.

- dentre os cursos que não aprovaram candidatos isentos, estavam os quatro de maior demanda no PS 2004 – Medicina (26,87), Psicologia (16,56), Fisioterapia (15,37) e Direito (matutino, 14,39);
- a aprovação de isentos apresentava-se concentrada nas áreas Humanística I e II, seguidas da área Tecnológica II; e
- cerca de 1/3 das vagas ocupadas por alunos da rede pública, eram preenchidas por alunos dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

As constatações acima apresentadas permitiram a definição de um diagnóstico que apontava que os alunos da rede pública apresentavam argumento médio final inferior aos alunos da rede privada, fato esse que sinalizava a necessidade de implantação de políticas compensatórias por parte UFRN, possibilitando a ampliação do acesso dos alunos da rede pública aos seus cursos superiores. Esse diagnóstico está representado na Figura 19.

Figura 19 – Argumento final médio e respectivo desvio-padrão de acordo com área e tipo de escola, verificados nos vestibulares da UFRN anteriores ao Argumento de Inclusão



Fonte: Cabral Neto e Ramalho (2004, p. 31)

Considerando esse diagnóstico, a comissão recomendou ações que deveriam traduzir-se em políticas de curto e médio prazos, pautadas no princípio geral de democratizar o acesso e a permanência do aluno da rede pública de ensino na UFRN, expresso nos seguintes pressupostos: (a) o processo seletivo deve induzir a melhoria da qualidade do ensino médio público; (b) o acesso do aluno da rede pública aos cursos superiores da UFRN deve ser baseado em um Plano de Metas Inclusivas; e (c) garantido o acesso, tornam-se necessárias políticas que apoiem a permanência dos ingressantes nos cursos da UFRN, de forma bem sucedida. Esse conjunto de pressupostos traduz a política de acesso proposta pela comissão, representada na Figura 20.



Fonte: Cabral Neto e Ramalho (2004, p. 26)

Como se observa na figura acima, a política de acesso proposta defende um compromisso da UFRN com a melhoria da qualidade do ensino médio público, assim como a garantia de ações voltadas para a permanência e para o fluxo regular dos alunos da rede pública em seus cursos. A proposta final da comissão traduziu-se em nove ações, a saber:

- Isenção de alunos da rede pública;
- Ações junto ao cursinho do DCE;
- Ações junto às escolas da Rede Pública/Ensino Médio;
- Ações para garantir a permanência dos alunos aprovados;

- Diferencial para alunos das escolas públicas: Índice de inclusão;
- Ajustes no atual Processo Seletivo;
- Indução de estudos e pesquisas para subsidiar a política de acesso e permanência de alunos na UFRN;
- Mecanismos de aproximação entre a UFRN, o CEFET e a UERN; e
- Ampliação de vagas.

Surgiu, então, a partir dessa proposta de política de acesso, o índice de inclusão para alunos provenientes das escolas públicas, denominado “Argumento de Inclusão” (AI). A proposição desse diferencial foi assim apresentada pela comissão:

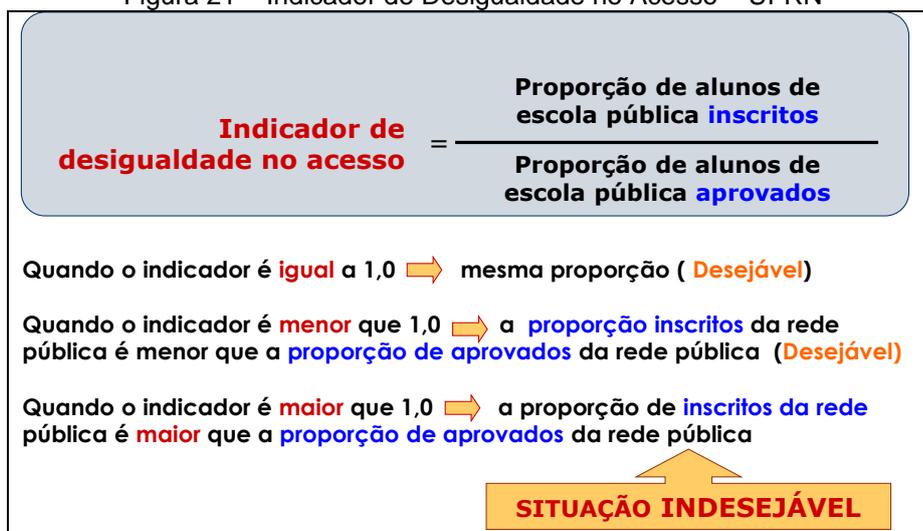
A Comissão propõe um Argumento de Inclusão para alunos da rede pública de ensino, criando uma estratégia de inclusão pautada em um sistema de pontuação diferenciado, tomando como referência critérios socioeconômicos e de desempenho no Processo Seletivo. Esse argumento deve constituir-se em uma ação transitória, objetivando ampliar o acesso dos alunos da rede pública que, mesmo apresentando um bom desempenho no processo seletivo, colocam-se sempre em desvantagem em relação aos alunos da rede privada. (CABRAL NETO; RAMALHO, 2004, p. 29)

Destaca-se na concepção do AI que esse diferencial foi pensado como uma “ação transitória”, uma vez que se espera a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas, o que tornaria o AI desnecessário.

5.3.2 Implantação e resultados

Para a implantação do AI, foi criado um indicador obtido a partir da divisão da proporção de alunos de escolas públicas inscritos no processo seletivo pela proporção de alunos de escolas públicas aprovados. Esse indicador, ilustrado na Figura 21, foi denominado “Indicador de Desigualdade no Acesso” (IDA).

Figura 21 – Indicador de Desigualdade no Acesso – UFRN



Fonte: Cabral Neto (2007, p. 6)

Esse indicador foi calculado para todos os cursos da UFRN, tomando como base os dados referentes ao PS 2004 fornecidos pela COMPERVE. Os principais resultados apontados no relatório da comissão a respeito da análise dos indicadores calculados foram:

- Para os cursos da área Tecnológica, o IDA apresentado foi 1,24, variando de 2,17 para o curso de Arquitetura e Urbanismo, a 0,99 para o curso de Matemática;
- Nos cursos da área de Humanas, o IDA calculado foi de 1,3, com o curso de Direito no patamar de 3,04 e outros 7 cursos (dentre os 43 dessa área) com IDA abaixo ou pouco superior a 1;
- Na área Biomédica não houve nenhum curso com IDA igual ou inferior a 1, e o valor máximo foi encontrado no curso de Educação Física, com 6,1; e
- Na análise global de todos os cursos da UFRN, a proporção de alunos da escola pública inscritos no PS varia muito, desde cerca de 90% para os cursos de Geografia e Matemática, até apenas 13% para o curso de Medicina.

A realidade completa apontada pelo IDA de todos os cursos da UFRN está apresentada a seguir na Figura 22.

Figura 22 – Distribuição dos cursos de acordo com as faixas de Indicador de Desigualdade no Acesso

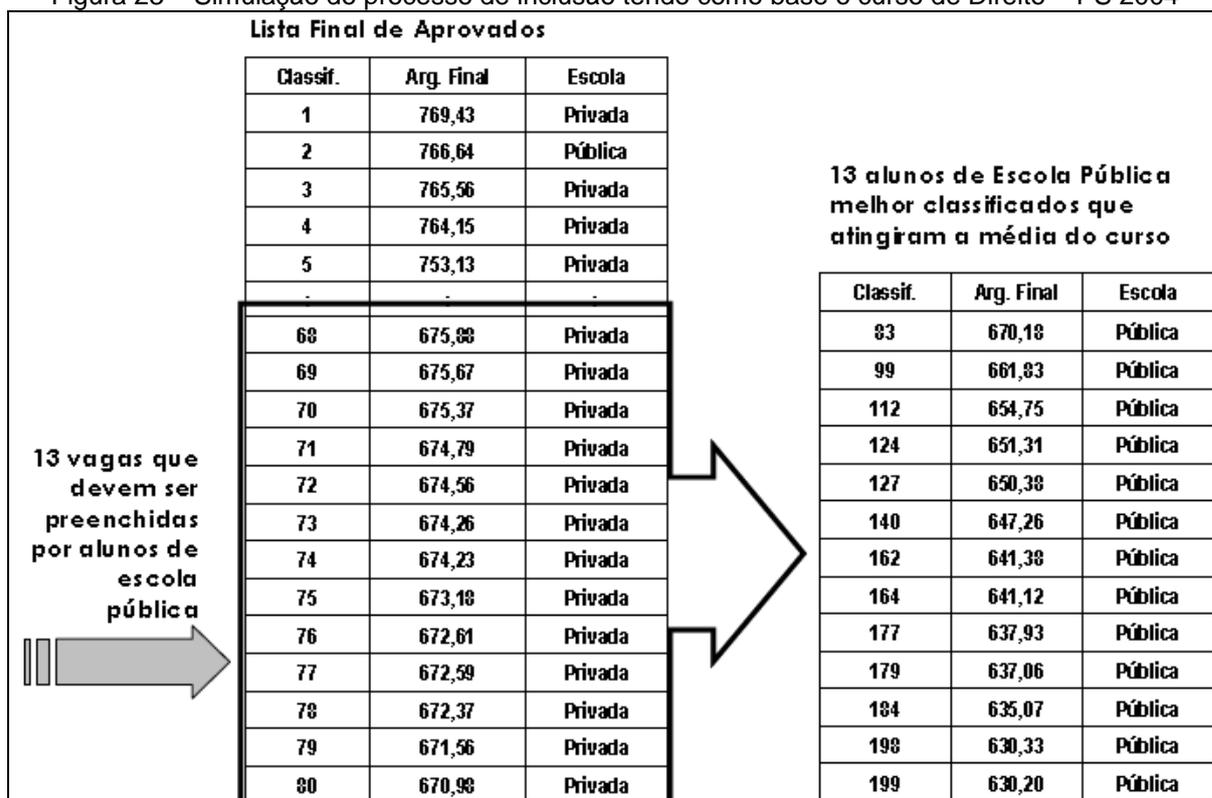
Até 1,00 9 cursos	De 1,01 a 1,50 49 cursos			De 1,51 a 2,00 9 cursos	Mais de 2,00 11 cursos
MÚSICA	GEOGRAFIA	EDUCAÇÃO FÍSICA- MT	DIREITO	LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA- M	DIREITO- N
MATEMÁTICA- B- MT	QUÍMICA- L- N	PEDAGOGIA- N	ECOLOGIA	COM SOCIAL- RADIALISMO- N	COM SOCIAL- JORNALISMO- M
CIÊNCIAS ECONÔMICAS- N	LETRAS	SERVIÇO SOCIAL- M	GEODISIA	PSICOLOGIA	COM SOCIAL- JORNALISMO- N
ED. ART- ARTES CIÊNCIAS	ENGENHARIA TÊXTIL	QUÍMICA- B- MT	ADMINISTRAÇÃO- N	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS- N	ARQUITETURA E URBANISMO
ED. ART- MÚSICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA- M	CIÊNCIAS SOCIAIS- N	TURBINO	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS- MT
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	ADMINISTRAÇÃO	MATEMÁTICA- L- N	CIÊNCIAS SOCIAIS- M	NUTRIÇÃO	ENFERMAGEM OBSTETRICAL
CIÊNCIAS CONTÁBEIS- N	CIÊNCIAS CONTÁBEIS- M	HISTÓRIA- L- M	AQUICULTURA	FIOTERAPIA	FARMÁCIA
MATEMÁTICA	FILOSOFIA- L- N	ADMINISTRAÇÃO- M	GEOGRAFIA- N	MEDICINA	DIREITO- M
LETRAS- LÍNGUA FRANCESA	ESTATÍSTICA	SERVIÇO SOCIAL- T	PEDAGOGIA- T	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	ODONTOLOGIA
	ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA- N	ENGENHARIA CML		ODONTOLOGIA
	LETRAS- LÍNGUA INGLESA	PEDAGOGIA	HISTÓRIA- B- M		ODONTOLOGIA
	FÍSICA- N	HISTÓRIA- L- N	BIBLIOTECOLOGIA		EDUCAÇÃO FÍSICA- N
	CIÊNCIAS ECONÔMICAS- M	ENGENHARIA MECÂNICA	ZOOTECNIA		
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	FILOSOFIA- B- N	ENGENHARIA ELÉTRICA		
	FÍSICA- MT	ENGENHARIA DE MATERIAS	COM SOCIAL- RADIALISMO- M		
	MATEMÁTICA- L- MT	ENGENHARIA QUÍMICA	ED. ART- ARTES PLÁSTICAS		
			QUÍMICA- L- MT		

Fonte: Cabral Neto e Ramalho (2004, p. 36)

Analisando a distribuição apresentada na Figura 22, verifica-se que apenas 9 dos 78 cursos de graduação existentes à época na UFRN apresentavam IDA igual ou inferior a 1, ou seja, a proporção entre alunos inscritos e aprovados da rede pública era aceitável, o que reforçava a necessidade de implantação do AI.

A partir de então foi sugerido que o AI passasse a fazer parte dos PS da UFRN, considerando duas restrições: os cursos que preenchem pelo menos 50% de suas vagas com alunos da rede pública não seriam objeto dessa política de inclusão, e os alunos somente seriam beneficiados com o AI se obtivessem um argumento final igual ou superior à média do curso. Foram realizadas simulações com os cursos de Odontologia, Ciências Biológicas, Geografia (Caicó) e Direito, sendo que os resultados da simulação desse último curso estão apresentados na Figura 23.

Figura 23 – Simulação do processo de inclusão tendo como base o curso de Direito – PS 2004



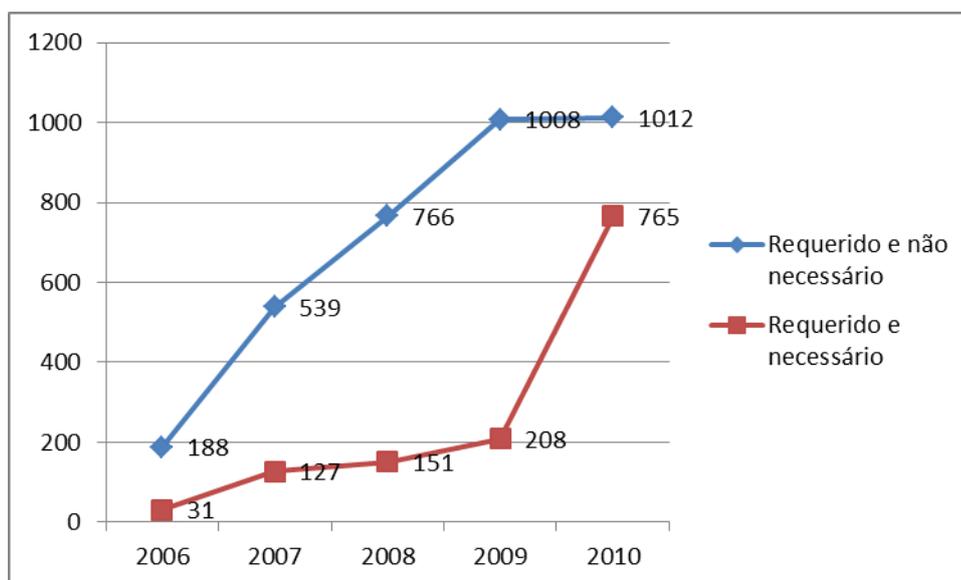
Fonte: Cabral Neto e Ramalho (2004, p. 39)

Verifica-se nos resultados da simulação apresentado na Figura 23, que os 13 candidatos oriundos da rede pública que seriam inseridos ocupavam posições de classificação além da 80^a, uma vez que todas as 80 vagas foram preenchidas por alunos da rede privada, sendo o primeiro o aluno com classificação original na 83^a posição e o último na 199^a posição. Cabral Neto e Ramalho (2004, p. 40) concluem a apresentação da proposta de política de inclusão, defendendo as seguintes vantagens potenciais dessa proposta:

- Reconhece o padrão desigual de procura aos cursos por alunos de escola pública e trabalha na perspectiva de ampliar as oportunidades de acesso aos cursos com elevada demanda.
- A médio e longo prazos, contribuirá para um maior estímulo para que alunos de escola pública se candidatem a vagas para os cursos tradicionalmente mais competitivos.
- Não estabelece cotas lineares, o que traria dificuldades para alguns cursos e teria efeito bastante limitado na maioria deles.
- Associa critérios socioeconômicos e mérito, visto que estabelece a necessidade de os alunos atingirem, pelo menos, o argumento médio do curso para ser beneficiado pelo Argumento de Inclusão.

O AI foi implantado a partir do ano de 2005 (PS 2006), com valores diferentes dependendo do curso, de acordo com os resultados das simulações realizadas pela comissão que estudou e propôs sua implantação, conforme demonstrado no Anexo A. A partir do PS 2007 o critério de mérito foi alterado, obrigando o aluno a ser aprovado na primeira fase (provas de múltipla escolha) para ter direito de se beneficiar do AI. Atualmente o AI deixou de ser diferenciado por curso, passando a representar um acréscimo de 10% no argumento final dos alunos beneficiados. Os resultados globais da implantação do AI na UFRN verificados nos PS (Vestibulares) 2006 a 2010 estão demonstrados na Figura 24, e os resultados por curso podem ser verificados no Anexo B..

Figura 24 – Alunos da rede pública aprovados com AI – 2006-2010



Fonte: Elaborado a partir de COMPERVE (2010)

Os resultados apresentados na Figura 24 demonstram a efetividade da política de acesso do AI. Desde o seu primeiro ano, o número de aprovados com o benefício do AI aumentou mais de 2300%, passando de 31 para 765. O resultado do último vestibular (765 aprovados com AI) representou um crescimento de quase 270% em relação ao resultado do vestibular anterior (208 aprovados com AI), devido à alteração no cálculo do AI, que passou para 10% para todos os cursos. Com esse resultado, o AI passou a garantir o preenchimento de cerca de 12% das vagas ofertadas no último vestibular por alunos da rede pública. Em números totais, a

participação dos alunos da rede pública no preenchimento das vagas dos cursos de graduação da UFRN atingiu 42,5% no ano de 2010.

Também cabe ressaltar que o número de alunos da rede pública que requerem o benefício do AI, mas que conseguiriam ser aprovados no vestibular sem a necessidade do acréscimo desse no seu argumento final, tem crescido nos últimos cinco anos, passando de 188 em 2006 para 1012 em 2010, o que representa um crescimento de mais de 400%.

6 CUSTO DE OPORTUNIDADE NA POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL

Neste capítulo são apresentados os conceitos e classificações dos custos, apresentando os custos sociais e os custos de oportunidade no âmbito da educação superior, abordando o processo de escolha do curso superior.

6.1 Custos e suas classificações

É comum as pessoas no dia-a-dia utilizarem termos como “custo”, “despesa”, “gasto” e “desembolso” de forma indistinta, como se fossem sinônimos. No entanto, no mundo dos negócios, das finanças, esses termos têm significados diferentes. A palavra “custo”, segundo Padoveze (2006), é aplicada a diversas coisas e situações, mas, na abordagem econômica, pode ser definida como o valor pago por alguma coisa ou, mais tecnicamente, como a mensuração econômica dos recursos (produtos, serviços e direitos) adquiridos.

Na concepção de Maher (2001), “custo” representa um sacrifício de recursos em prol da obtenção de alguma coisa. Para ilustrar essa concepção, o autor assim se expressa:

Um **custo** representa um sacrifício de recursos. Em nosso dia-a-dia, compramos muitas coisas diferentes: roupas, alimentos, livros, uma lâmpada, talvez um automóvel etc. O preço de cada item mede o sacrifício que precisamos fazer para adquiri-lo. Independentemente de pagarmos imediatamente ou de pagarmos no futuro, o custo do item é estabelecido pelo seu preço. (MAHER, 2001, p. 64)

Nascimento (2001, p. 26) corrobora Maher ao afirmar que “Custo pode ser definido, ainda, como a soma de todos os dispêndios para produção ou obtenção de um bem ou serviço”.

Numa outra linha, associando o termo “custo” a uma forma de investimento, visando obtenção de ganhos futuros, Atkinson et al. (2000, p. 125), definem custo como “o valor monetário de bens e serviços gastos para se obter benefícios reais ou futuros”. Nessa mesma linha de entendimento, Hansen e Mowen (2001, p. 61) definem custo como “o valor em dinheiro, ou o equivalente em dinheiro, sacrificado para produtos e serviços que se espera que tragam um benefício atual ou

futuro para a organização [...]. Custos são incorridos para produzir benefícios futuros”. Observa-se, no entendimento desses autores, que o termo “custo” assume a conotação de investimento, em função da expectativa de geração de benefícios futuros.

Dessa forma, para se apurar o custo de alguma coisa, essa “coisa” precisa estar definida, ou seja, é preciso definir qual o “objeto de custo”, que, segundo Padoveze (2006) é aquele elemento do qual se deseja apurar o custo. Hansen e Mowen (2001) definem objeto de custo como qualquer item para o qual os custos sejam medidos e atribuídos.

Garrison, Noreen e Brewer (2007) afirmam que o significado do termo “custo” pode ser utilizado de várias maneiras distintas, pois existem muitos tipos de custos e estes são classificados de maneiras diferentes. A seguir serão apresentadas algumas das classificações mais utilizadas no estudo dos custos.

6.1.1 Classificação dos custos quanto à forma de apropriação

Quando a classificação refere-se à forma como os custos são apropriados ao objeto de custo, estes custos podem ser classificados como diretos ou indiretos.

Nas palavras de Martins (2003, p. 48-49), os custos diretos são os que “podem ser diretamente apropriados aos produtos [ou serviços ou qualquer outro objeto de custo], bastando haver uma medida de consumo”. Os indiretos, por outro lado, são os que “realmente não oferecem condição de uma medida objetiva e qualquer tentativa de alocação tem de ser feita de maneira estimada e muitas vezes arbitrária”. Cabe ressaltar que podem existir custos de natureza direta, mas que, por questões econômicas, são tratados como indiretos, por serem de valor irrelevante se comparado ao custo total apurado.

Para Megliorini (2002), existe uma regra básica para se fazer a separação de custos diretos e indiretos. O autor defende que se for possível identificar a quantidade do insumo aplicado no objeto de custo, o custo será direto; caso contrário, será indireto.

Como existem custos que não podem ser diretamente apropriados ao objeto de custo, os chamados custos indiretos, é necessário que se utilize um artifício matemático para promover essa apropriação. A esse artifício se dá o nome de rateio, que parte de uma base previamente definida.

6.1.2 Classificação dos custos quanto ao comportamento em relação aos níveis de atividades

As oscilações dos valores dos custos apresentam diferentes comportamentos relacionados às variações ocorridas no volume das atividades. Nessa ótica, os custos são classificados como fixos ou variáveis.

Os custos fixos, na definição de Maher (2001, p. 75) são os que “não se alteram quando o volume se altera, dentro de um intervalo relevante de atividade”. VanDerbeck e Nagy (2001) seguem a mesma definição, afirmando que os custos fixos são “os custos que permanecem iguais, no total, quando os níveis de produção aumentam ou diminuem”.

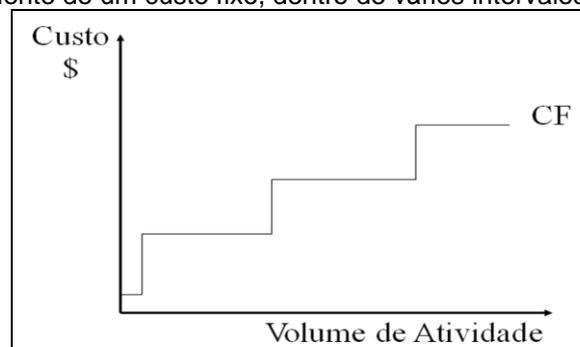
As Figuras 25 e 26 representam graficamente o comportamento de um custo fixo, considerando um único intervalo e vários intervalos relevantes de atividades.

Figura 25 – Comportamento de um custo fixo, dentro de um único intervalo relevante de atividades



Fonte: Adaptado de Martins (2003)

Figura 26 – Comportamento de um custo fixo, dentro de vários intervalos relevantes de atividades

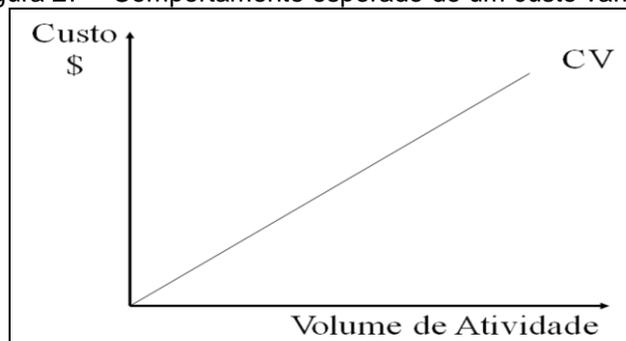


Fonte: Adaptado de Martins (2003)

Por outro lado, existem os custos cujo valor oscila de forma diretamente proporcional às mudanças no volume, conforme o entendimento de Leone (1997), corroborado por VanDerbeck e Nagy (2001). Esses são os custos chamados de

variáveis que, conforme define Maher (2001, p. 75), são os que “se alteram na proporção direta da alteração no volume, dentro de um intervalo relevante de atividade”. A Figura 27 representa, graficamente, o comportamento esperado de um custo variável, em consequência das variações de volume.

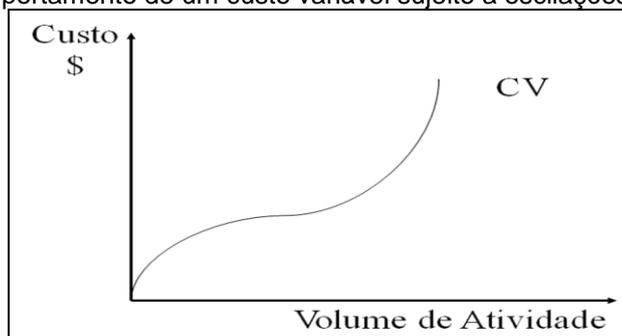
Figura 27 – Comportamento esperado de um custo variável



Fonte: Adaptado de Martins (2003)

No entanto, Martins (2003) ressalta o fato de que, em função de variáveis específicas de cada pessoa ou organização, relacionadas à produtividade, o custo variável pode não oscilar de forma exatamente proporcional ao volume, apresentando um comportamento conforme o representado na Figura 28.

Figura 28 – Comportamento de um custo variável sujeito a oscilações de produtividade

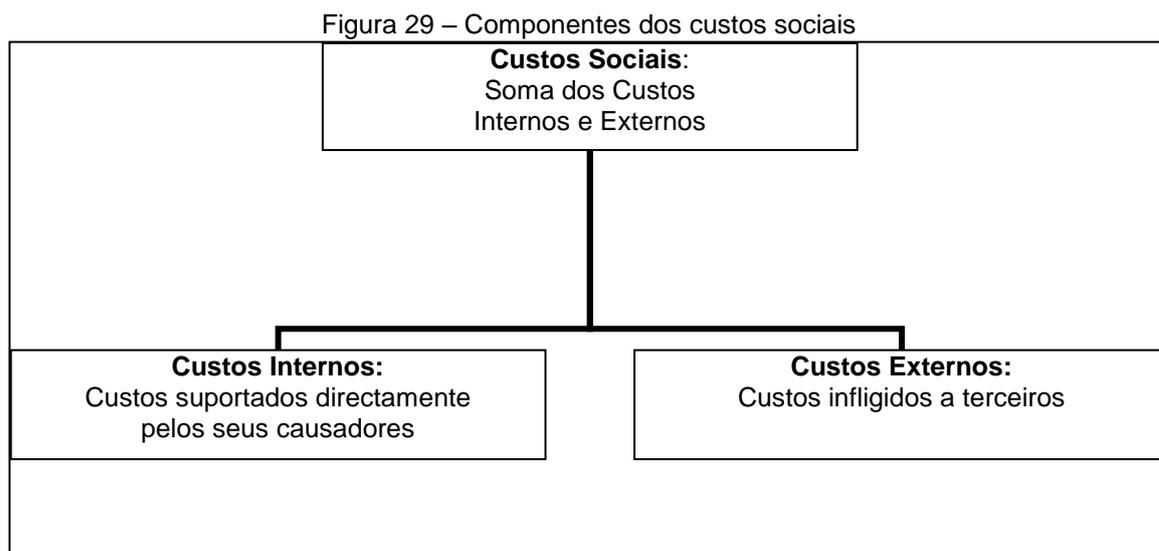


Fonte: Adaptado de Martins (2003)

6.2 Custo social

Custo social pode ser definido como a soma de todos os custos diretos e indiretos que uma atividade gera. Nesses custos estão incluídos não apenas os custos que são suportados pela entidade (pessoa física ou jurídica) promotora da atividade, mas também os custos extras suportados por terceiros, sejam estes o Estado ou a sociedade em geral. (MARTINS, 2000b)

Os custos suportados pela entidade geradora da atividade são chamados de custos internos ou privados, enquanto os suportados por terceiros recebem a denominação de custos externos, conforme representação na Figura 29. Quando há ciência e aceitação dos custos externos por parte dos terceiros, afirma Martins (2000b), ocorre a situação de subsidiação direta ou cruzada; quando não, ocorre o fenômeno da geração dos custos externos.



Fonte: Martins (2000b, p. 4)

Se o custo externo excede o privado, ocorre uma externalidade negativa, o que significa que a produção do bem ou a prestação do serviço é prejudicial para a sociedade. Caso ocorra o contrário, ou seja, se o custo privado for maior que o custo social, há uma externalidade positiva.

Para ilustrar uma externalidade negativa, Azevedo e Salgado (2011) citam que “Ao ocupar uma vaga na universidade pública, um aluno rico exerce uma externalidade negativa sobre um indivíduo sem recursos para pagar a universidade privada”. Analisando a educação como exemplo, se uma instituição oferece serviços educacionais a uma determinada comunidade, apenas os integrantes dessa comunidade que recorreram àqueles serviços pagarão pelos mesmos, mas toda a comunidade é beneficiada indiretamente pela melhoria no nível de educação das pessoas que fazem parte dela (externalidade positiva). A educação gera externalidades positivas, o que é padrão na literatura. (AZEVEDO; SALGADO *op. cit.*)

Situando o conceito de custos sociais no ensino superior Morgan (2004) entende que esses custos sociais são a medida do sacrifício que a sociedade arca para fornecer a educação superior.

Reinert e Reinert (2005, p. 4), citando Blaug (1975)²⁰, esclarecem que quando o objeto de custo é a educação superior, “os custos podem ser classificados como individuais ou sociais. Individuais quando são custos suportados pelo indivíduo, pela família ou pelas unidades econômicas produtivas de bens e serviços. Sociais quando são suportados pela sociedade”.

6.3 Custo de oportunidade no âmbito da educação superior

O conceito de custo de oportunidade deriva da ciência econômica e foi originalmente empregado por Frederich Von Wieser (1851-1926) na mensuração do valor econômico dos fatores de produção. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2001)

Quando existem diferentes alternativas de investimento, cada alternativa corresponde a uma oportunidade. Quando uma alternativa é escolhida em detrimento de outras, os benefícios potenciais dessas últimas não estão mais disponíveis. Assim, os custos de oportunidade são os benefícios que são renunciados ao se optar por uma alternativa em detrimento de outras. (ELDENBURG; WOLCOTT, 2007)

Nessa mesma perspectiva, Garrison, Noreen e Brewer (2007, p. 41) definem custo de oportunidade como “o benefício em potencial que é sacrificado quando uma alternativa é escolhida em detrimento de outra”.

Pereira e Oliveira (2001, p. 389) afirmam que “O *custo de oportunidade* corresponde ao valor de um determinado recurso em seu melhor uso alternativo. Representa o custo da escolha de uma alternativa em detrimento de outra capaz de proporcionar um maior benefício”. Em outras palavras, o custo de oportunidade seria o custo da melhor oportunidade renunciada na ocasião da escolha de outra.

Nessa mesma linha de pensamento, Blocher et al. (2007, p.74) definem custo de oportunidade como “o benefício perdido pela escolha de uma opção em relação aos benefícios de uma opção alternativa não escolhida”.

²⁰ BLAUG, M. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975.

Numa abordagem mais voltada à teoria econômica, Horngren, Sundem e Stratton (2004, p. 194) conceituam custo de oportunidade como sendo “a contribuição disponível máxima ao lucro, abandonada (ou desprezada), usando-se recursos limitados para um propósito em particular”.

Benke Jr e Edwards²¹ *apud* Beuren (1993, p. 4), definiram “custo de oportunidade” dando-lhe um sentido de sacrifício associado a uma escolha, apresentando-o como “a medida do sacrifício feito na forma de oportunidades possíveis no sentido de seguir um particular curso de ação”.

Também Horngren (1986) associou o conceito de “custo de oportunidade” à ideia de sacrifício, adicionando a necessidade de mensurar esse sacrifício, ao definir o custo de oportunidade como o sacrifício mensurável da alternativa rejeitada, ou seja, o custo de oportunidade de uma escolha é o benefício sacrificado da alternativa não escolhida.

Corroborando Horngren, Leone (2000) segue a linha de mensuração do sacrifício para conceituar custo de oportunidade como o *valor do benefício que se deixa de ganhar*, quando se escolhe um caminho a seguir e, conseqüentemente, se abre mão de seguir outro.

Maher (2001, p. 64), ao apresentar o conceito de custo de oportunidade como sendo “O benefício perdido pela não aplicação de recursos na melhor alternativa seguinte”, ilustra-o com um exemplo voltado à área de educação:

muitos de vocês tiveram que largar seus empregos, para dispor do tempo necessário à obtenção do grau universitário. A renda assim perdida – o benefício que poderia ser obtido pela aplicação de um recurso escasso (tempo) em um uso alternativo – faz parte do custo de sua educação.

Garrison, Noreen e Brewer (2007, p. 41) também contextualizaram o custo de oportunidade na educação com o seguinte exemplo:

Steve trabalha numa empresa que lhe paga um salário de US\$ 30.000 por ano. Está pensando em deixar a empresa e voltar à escola. Como o regresso à escola lhe custaria seu salário de US\$ 30.000, o salário sacrificado seria um custo de oportunidade da

²¹ BENKE JR., Ralph; EDWARDS, James D. **Transfer pricing**: techniques and uses. New York: National Association of Accountants, 1980.

busca de educação adicional. [...] se Steve decidir permanecer em seu emprego, o salário mais alto que poderia obter posteriormente, em consequência de voltar aos estudos, seria um custo de oportunidade.

Ainda no campo educacional, Pereira e Santos (2007, p.150) exemplificam que se houver interesse em comparar o retorno de um nível de ensino com o de outro, é fundamental o levantamento dos custos de oportunidade envolvidos com os investimentos necessários para se obter esse novo nível de ensino, para se identificar o sacrifício da escolha.

6.4 Custo de oportunidade no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação superior: a ótica do governo

A implantação de uma política pública implica em custos de oportunidade para o governo, uma vez que os recursos são escassos e, conseqüentemente, ao optar por uma determinada política, o governo precisa abdicar de investir os recursos necessários à implantação dessa política em outras aplicações.

Quando se relaciona ao ensino público, as decisões de alocação de recursos no ensino superior, segundo Pereira e Santos (2007, p. 151), dependem “dos condicionantes do meio socioeconômico-político e de um detalhamento de como, onde e com quais resultados os recursos públicos estariam sendo distribuídos”.

Por exemplo, ao instituir o ProUni, o governo precisou utilizar-se da renúncia fiscal de tributos, em troca de bolsas de estudo para os alunos que passariam a cursar o ensino superior nas IES privadas. As IES participantes do ProUni passam a utilizar o valor destinado às bolsas de estudo como créditos fiscais para os seguintes tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Numa estimativa inicial realizada em 2004 calculou-se que, caso todas as instituições privadas de ensino superior aderissem ao programa, o valor da renúncia fiscal do governo em troca das bolsas de estudo seria de R\$ 122 milhões por ano, o que representava, segundo cálculos do MEC, um custo anual de R\$ 406 por vaga, ou R\$ 33,88 por mês. (TAQUARI, 2004)

6.5 O custo de oportunidade no âmbito do acesso ao ensino superior: a ótica dos candidatos no momento da escolha do curso superior

A educação passou a ser tratada como um investimento nas pessoas, sob duas perspectivas: primeiro porque o ato de se educar demanda tempo por parte dos indivíduos, e segundo porque a observação empírica tem mostrado que pessoas com mais escolaridade têm, em média, rendimentos maiores que pessoas com menos escolaridade. (CAMARGO, 2006)

É na primeira das perspectivas apresentadas que se aplica o conceito de custo de oportunidade aos candidatos ao vestibular, pois o tempo consumido na preparação para o vestibular poderia ser dedicado a obter renda no mercado de trabalho ou em outra atividade qualquer. Logo, o custo de oportunidade mínimo seria a remuneração que o candidato deixou de auferir trabalhando, enquanto investia seu tempo na preparação para as provas do vestibular.

Do ponto de vista puramente econômico, afirma Camargo (2006, p. 6),

a decisão de se educar pode ser tratada como um investimento no qual o indivíduo incorre em um custo [de oportunidade] no presente para obter um ganho futuro de renda. Se o ganho de rendimento devido a um ano adicional de educação for maior que seu custo, podemos dizer que a taxa de retorno privada deste ano adicional de educação é positiva.

Estudo desenvolvido por Mincer²², citado por Camargo (2006) sobre a taxa de retorno privada de um ano adicional de educação, aponta que nos Estados Unidos essa taxa era de 10% em 1974. Ainda de acordo com Camargo (2006), 20 anos depois, em 1994, Psacharopoulos²³ estudou essa taxa em diversos países do mundo e concluiu que a mesma oscilava entre 5 e 15%.

Bartalotti e Menezes-Filho (2007, p. 3) defendem que “A decisão de investir em educação é tomada comparando o fluxo de rendimentos esperados, excluídos os custos associados [custos de oportunidade] à sua aquisição, com o valor presente da renda esperada ao não fazer o investimento”. Segundo os autores, enquanto o fluxo de rendimentos esperados superar o custo de oportunidade,

²² MINCER, J. *Schooling, earnings and experience*. New York: Columbia University Press, 1974.

²³ PSACHAROPOULOS, M. *Overview of debt conversion*. London: Debt Relief International Ltd., 2001.

haverá incentivos para dar continuidade aos estudos. Analisando os custos de oportunidade, ou seja, os custos associados à aquisição da educação, a demanda por essa educação sofre uma redução sempre que esses custos aumentam; por outro lado, subsídios e ajudas de custo aos estudantes reduzem o custo de oportunidade e, conseqüentemente, aumentam a procura pelos cursos.

Pesquisa desenvolvida por Avena (2003), utilizando a base de dados referentes aos candidatos aprovados no Vestibular da Universidade Federal da Bahia no período compreendido entre os anos de 1993 e 2001 (exceto os anos de 1996, 1999 e 2000, cujos dados não estavam disponíveis), com uma amostra de 6.440 casos, procurou identificar as variáveis que influenciam os candidatos no momento de escolher o curso para o qual prestaria vestibular. Dentre as variáveis estudadas, estava o custo de oportunidade pela escolha de um curso superior, em detrimento de perceber um salário relativo à sua qualificação no ensino médio. Entre outras conclusões, destacam-se as seguintes que têm relação com o custo de oportunidade:

- em 3028 casos o custo de oportunidade era o máximo, pois os candidatos não trabalhavam;
- os indivíduos procuram um curso superior analisando a trajetória de renda que a profissão escolhida poderá proporcionar, mas sem se descuidar do sacrifício que terá que fazer (custo de oportunidade) por se ausentar do mercado de trabalho para estudar;
- cursos mais longos implicam em menor demanda, por apresentarem maior custo de oportunidade;
- a cada 1% de aumento no custo de oportunidade, verifica-se uma redução de 0,251% na demanda pelo curso;
- uma maior taxa de desemprego reduz o custo de oportunidade de forma direta (via desemprego) ou indireta (redução de salários pelo excesso de oferta de mão-de-obra); e
- quanto maior a renda de quem trabalha, menor a demanda por ensino superior, pois o custo de oportunidade cresce de acordo com a renda.

O processo de escolha do curso superior é um tema bastante complexo e tem despertado interesse de pesquisadores de diversas áreas no mundo inteiro. No plano internacional, Nogueira (2005, p. 4) destaca os achados de Bourdieu²⁴ que, em 1964 já constatava

a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes (definida pela categoria sócio profissional dos pais) e o tipo de curso superior frequentado. O autor mostrava que essa correlação era influenciada ainda pelas variáveis sexo, idade e, secundariamente, pela origem geográfica (rural ou urbana) dos estudantes. De um modo geral, os indivíduos oriundos das camadas superiores da sociedade ingressavam nos cursos mais prestigiados do sistema universitário francês. Os membros das camadas inferiores, ao contrário, quando chegavam ao ensino superior, eram relegados aos cursos e faculdades de menor prestígio. Em relação às mulheres, da mesma forma que foi observado no caso brasileiro, Bourdieu já destacava que, embora suas probabilidades de ingresso no ensino superior fossem próximas às dos homens, elas tendiam, na época, a se restringir às humanidades e às carreiras voltadas para o magistério.

Ainda no plano internacional, Nogueira (2005, p. 4-5) destaca estudos mais recentes de, por exemplo, Duru e Mingat, 1979²⁵, 1988²⁶; Duru-Bellat, 1995²⁷; Ball et al., 2001²⁸; Reay et al., 2001²⁹; Broady et al., 2002³⁰, que reiteram com maior riqueza de detalhes, as constatações de Bourdieu, deixando claro que as pessoas “não escolhem seus cursos superiores de maneira aleatória, a partir de atributos de caráter idiossincrático, mas em função de suas características socioeconômicas e acadêmicas, do seu gênero, de sua idade e de seu pertencimento étnico”.

²⁴ BOURDIEU, Pierre. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

²⁵ DURU, M.; MINGAT, Alain. Les disparités de carrières individuelles a l'université: une dialectique de la sélection et de l'autosélection. *L'Année sociologique*, vol. 38, p. 309-340, 1988.

²⁶ DURU, M.; MINGAT, Alain. Comportement des bacheliers: modèle de choix de disciplines. *Consummation*, n 3-4, 1979.

²⁷ DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe.*, Paris: PUF, 2002.

²⁸ BALL, S. J. ; DAVIES, J. ; DAVID, M. ; REAY, D. Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue Française de Pédagogie*, n 136, juillet/août/septembre, p. 65-75, 2001.

²⁹ REAY, D.; DAVIES, J.; DAVID, M.; BALL, S. J. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, “Race” and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, vol. 35, n 4, p. 855-874, 2001.

³⁰ BROADY, D.; BÖRJESSON, M.; PALME, M. GO WEST! - O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais. In: ALMEIDA A, e NOGUEIRA, M. A. (Org.), *A escolarização das elites*. Petrópolis: Vozes, 2002.

No Brasil, os trabalhos pioneiros nessa área foram desenvolvidos por Gouveia em 1968³¹ e 1970³² e constataram a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes e o ramo do ensino superior no qual eles se encontravam matriculados. (NOGUEIRA, 2005)

Nos seus estudos, Gouveia apresentou outras constatações, destacadas por Nogueira (2005, p. 4-5), tais como:

concentração dos alunos com perfil socioeconômico mais elevado na área de ciências e tecnologia, incluindo-se aí os cursos de Medicina, Odontologia e Arquitetura, mas também a importância da origem étnica e do gênero na definição dos estudos superiores. [...] os descendentes de japoneses apresentavam uma significativa predileção pela área de ciência e tecnologia, e, paralelamente, uma rejeição pela área de ciências humanas e ramos correlatos. [...] com exceção das japonesas, as mulheres apresentavam uma preferência pelas ciências humanas em detrimento das demais áreas de formação.

Estudos realizados por Paul e Silva (1998)³³ e por Braga, Peixoto e Bogutchi (2001)³⁴ também são citados por Nogueira (2005, p.4), e indicam que

essas variações no perfil do alunado segundo os cursos são definidas anteriormente ao próprio vestibular. Via de regra, os indivíduos já se candidatam aos diversos vestibulares em função do seu perfil socioeconômico (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; situação de trabalho no momento da inscrição e pretensão ou não de trabalhar durante o curso), do seu perfil acadêmico (tipo de escola anteriormente frequentada: pública ou privada, profissionalizante ou geral; fato de ter ou não feito cursinho preparatório; nível de desempenho acadêmico) e de variáveis ditas pessoais (sexo e idade). Os alunos mais novos e com melhor perfil socioeconômico e acadêmico tendem a escolher os cursos de acesso mais difícil, de maior prestígio e que abrem maiores

³¹ GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 50, n. 112, 1968.

³² GOUVEIA, Aparecida J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. *América Latina*, ano 13, n. 4, p. 33-48, 1970.

³³ PAUL Jean-Jacques; SILVA, Nelson V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 14, nº1, p. 115-130, 1998.

³⁴ BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, nº113, p. 129-152, 2001.

perspectivas de ganhos financeiros. Os alunos com perfil e idade menos favoráveis tendem, ao contrário, a se candidatar aos cursos de acesso mais fácil, menos prestigiosos e que formam para as profissões menos rentáveis. Em relação à variável sexo, continua-se a observar uma concentração das mulheres em certos cursos, especialmente nas áreas de humanas e biológicas.

Soares e Milan (2008), em pesquisa realizada com uma amostra de 655 alunos matriculados no primeiro ano de 23 diferentes cursos de graduação, concluíram que os fatores determinantes das escolhas do curso superior são: a realização pessoal, aptidão ou vocação para o curso pretendido, as oportunidades no mercado de trabalho, a qualidade e o prestígio da IES e a possibilidade de ascensão financeira. Nesse mesmo estudo identificou-se que a maioria dos alunos escolheu o curso no final do último ano do ensino médio. O processo de escolha pode ser visto por meio de um esquema de conceitos básicos representado na Figura 30. (SOARES; MILAN, *op. cit.*)

Figura 30 – Conceitos básicos que formam o processo de escolha do curso superior

Condição sócio-econômica		A escolha e o fator tempo	Curso superior escolhido	Certeza e satisfação
		A dúvida e a incerteza		
		O risco e a sinalização		
	ESTUDANTE	A informação recebida		
Instituições sociais		As situações e as influências		Incerteza e insatisfação
		A antecipação e a imaginação		
		A racionalidade		

Fonte: Soares e Milan (2008, p. 11)

Numa outra linha de pensamento, Bartalotti e Menezes-Filho (2007, p. 4), defendem que “Fatores como renda, perspectiva de empregabilidade, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação fazem parte do processo de decisão individual”. Os autores afirmam, ainda, que é de esperar que uma pessoa escolha a carreira que lhe proporcione o maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções.

Outro aspecto preponderante na escolha do curso superior no Brasil é a concorrência no vestibular. Em relação a esse aspecto, Bartalotti e Menezes-Filho (2007, p. 6) ressaltam que a concorrência no vestibular “pode influenciar a demanda por um curso específico, especialmente notável no caso brasileiro”. Os autores prosseguem afirmando que

Não é raro encontrar estudantes matriculados no ensino superior que afirmam ter escolhido um curso em detrimento a outro por ser mais “fácil” ingressar neste. É razoável imaginar que os alunos que adotam este tipo de postura provavelmente estavam próximos à indiferença entre os dois cursos, observando-se os critérios descritos anteriormente, de tal sorte que a concorrência e a probabilidade de sucesso no vestibular desempenharam o papel de pivô no “desempate” entre as carreiras.

Especificamente em relação aos custos envolvidos com a escolha, Nogueira (2005, p. 11) resalta que a decisão dos candidatos está relacionada não apenas ao fato da faculdade ser paga ou não, mas também “ao tempo de duração do curso, se é de horário integral ou apenas de um turno (e, portanto, se impede ou não a conciliação com o trabalho), e aos gastos financeiros e de tempo com deslocamento”, características que determinam o custo de oportunidade da escolha.

No capítulo a seguir serão apresentados os resultados encontrados a partir dos dados coletados.

7 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 Perfil dos respondentes

Os 3.995 alunos que participaram da pesquisa estavam distribuídos em 59 dos 83 cursos de graduação oferecidos pela UFRN nos seus *Campi* localizados na capital e no interior do Estado.

Os cursos de Ciências e Tecnologia, Administração e Ciências Contábeis foram os que tiveram mais participantes na amostra, com 252, 250 e 209 respondentes, respectivamente. No outro extremo, encontram-se os cursos de Fonoaudiologia, Educação Artística e Engenharia de Software, com menos de 10 respondentes cada.

A distribuição de frequência completa dos respondentes por curso está apresentada na Tabela 01.

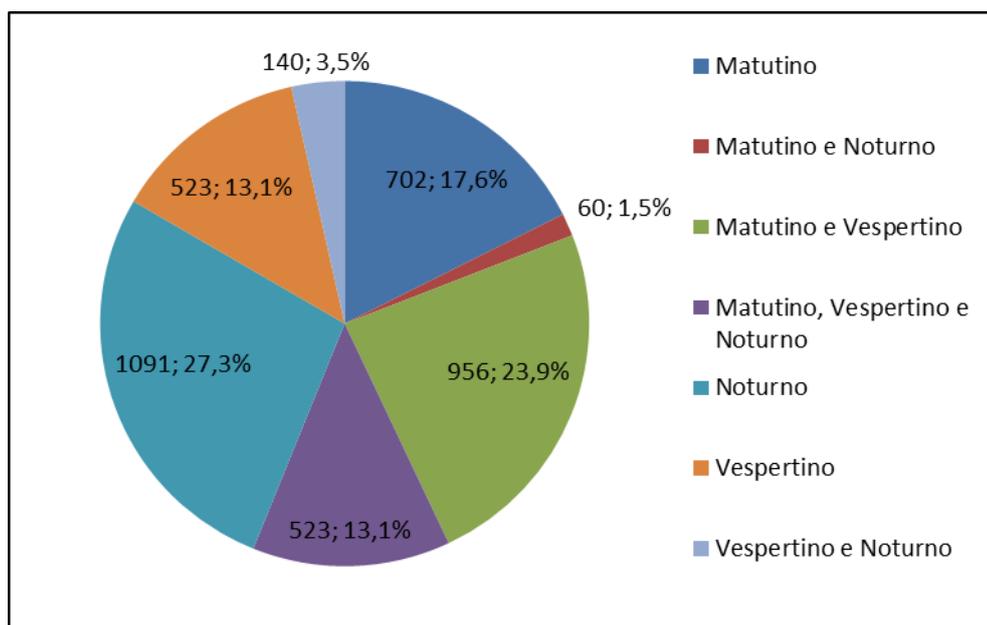
Tabela 01 – Distribuição dos respondentes por curso

Curso	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Administração	250	6,26%
Aquicultura	27	0,68%
Arquitetura e urbanismo	53	1,33%
Artes visuais	23	0,58%
Biblioteconomia	37	0,93%
Biomedicina	43	1,08%
Ciência da computação	63	1,58%
Ciências atuariais	10	0,25%
Ciências biológicas	171	4,28%
Ciências contábeis	209	5,23%
Ciências e tecnologia	252	6,31%
Ciências econômicas	66	1,65%
Ciências sociais	99	2,48%
Comunicação social	176	4,41%
Dança	14	0,35%
Design	11	0,28%
Direito	177	4,43%
Ecologia	25	0,63%
Educação artística	6	0,15%
Educação física	47	1,18%
Enfermagem	60	1,50%
Engenharia civil	63	1,58%
Engenharia de alimentos	23	0,58%
Engenharia de computação	40	1,00%
Engenharia de materiais	20	0,50%
Engenharia de produção	49	1,23%
Engenharia de software	3	0,08%
Engenharia elétrica	74	1,85%
Engenharia florestal	13	0,33%
Engenharia mecânica	59	1,48%

Engenharia química	66	1,65%
Engenharia têxtil	22	0,55%
Estatística	34	0,85%
Farmácia	77	1,93%
Filosofia	31	0,78%
Física	37	0,93%
Fisioterapia	29	0,73%
Fonoaudiologia	9	0,23%
Geofísica	15	0,38%
Geografia	89	2,23%
Geologia	34	0,85%
Gestão de políticas públicas	25	0,63%
Gestão em sistemas e serviços de saúde	14	0,35%
História	130	3,25%
Letras	143	3,58%
Matemática	78	1,95%
Medicina	140	3,50%
Música	25	0,63%
Nutrição	71	1,78%
Odontologia	50	1,25%
Pedagogia	174	4,36%
Psicologia	66	1,65%
Química	144	3,60%
Química do petróleo	28	0,70%
Serviço social	101	2,53%
Sistemas de informação	17	0,43%
Teatro	15	0,38%
Turismo	121	3,03%
Zootecnia	47	1,18%
Total	3995	100,0%

Analisando os turnos nos quais os alunos respondentes frequentam seus cursos, verificou-se que a maior frequência foi de alunos dos cursos noturnos, com 1.091 respondentes, representando aproximadamente 27% do total da amostra; por sua vez, os alunos que frequentam cursos simultaneamente nos turnos vespertino e noturno foram os que menos participaram, com apenas 140 respondentes (3,5% da amostra), conforme apresentado na Figura 31.

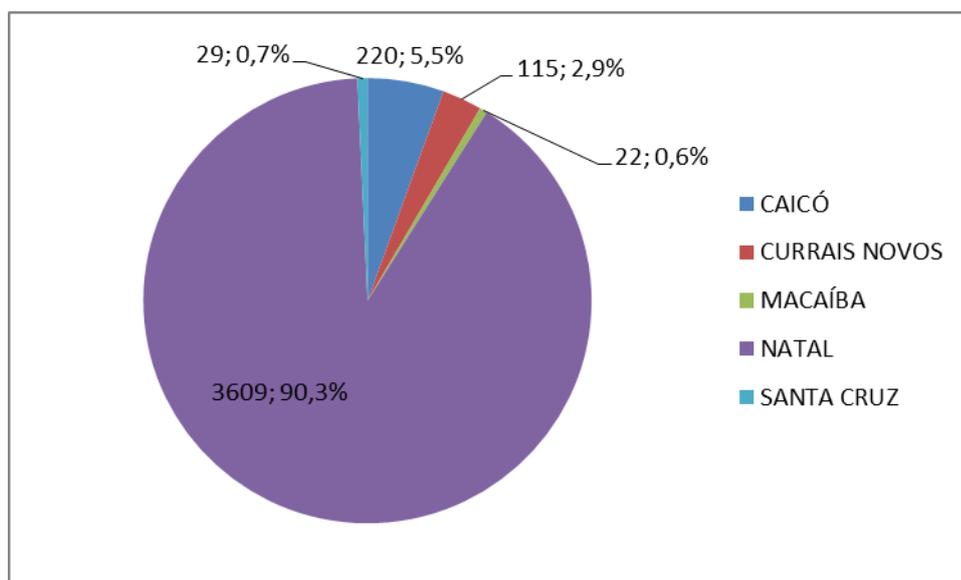
Figura 31 – Distribuição de respondentes por turno de estudo



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à distribuição dos alunos respondentes pelos *Campi* da UFRN, constatou-se que aproximadamente 90% (3.609) daqueles alunos são matriculados no *Campus* de Natal, ficando o *Campus* de Santa Cruz com o segundo maior número de participantes, mas bem distante do *Campus* de Natal, que foi de 220 (5,5% da amostra).

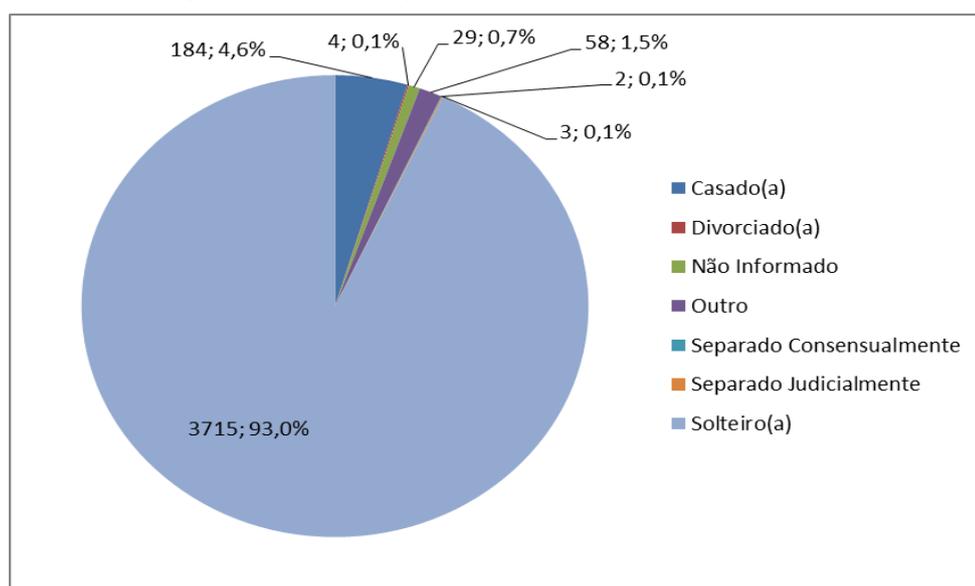
A Figura 32 apresenta a distribuição completa dos respondentes por *Campus*, apontando a menor participação como sendo do grupo de alunos da unidade de Macaíba (Escola Agrícola de Jundiá).

Figura 32 – Distribuição de respondentes por *Campus*

Fonte: Dados da pesquisa

No quesito que identificou o estado civil dos alunos da UFRN que participaram da pesquisa, constatou-se que aproximadamente 93% dos respondentes são solteiros, enquanto apenas 184 respondentes (cerca de 4,6%) são casados. A Figura 33 ilustra essas constatações.

Figura 33 – Distribuição de respondentes por estado civil



Fonte: Dados da pesquisa

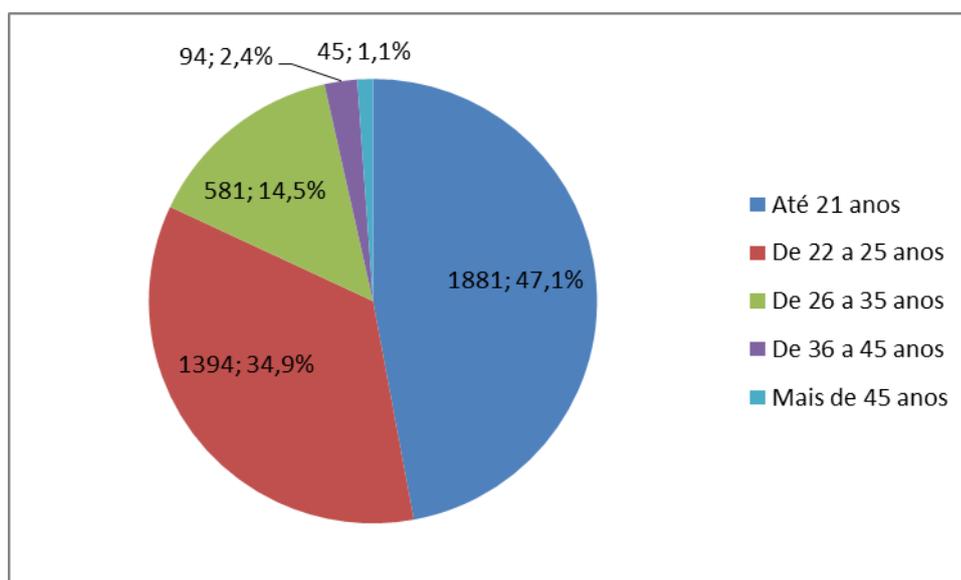
Uma característica marcante da amostra de respondentes foi a baixa idade na ocasião do ingresso na universidade (dado do questionário socioeconômico

preenchido por ocasião da inscrição no vestibular). A grande maioria dos respondentes (cerca de 82%) encontra-se na faixa etária de até 25 anos, sendo 47% de toda a amostra composta de jovens de até 21 anos de idade, conforme se pode observar na Figura 34. Por outro lado, o número de respondentes com mais de 45 anos representou pouco mais de 1% do tamanho total da amostra.

Essas constatações confirmam a tendência verificada em estudos estatísticos relacionados à educação superior no Brasil, que apontam para um crescimento no acesso ao ensino superior por parte dos jovens de 18 a 24 anos, conforme divulgado pelo IBGE (2010, p. 48):

em 2009, a maioria dos estudantes de 18 a 24 anos ainda frequentava nível de ensino abaixo do recomendado para sua faixa etária. Contudo, de 1999 para 2009, houve uma melhora, com decréscimo na frequência aos ensinos fundamental e médio e aumento na frequência ao nível superior.

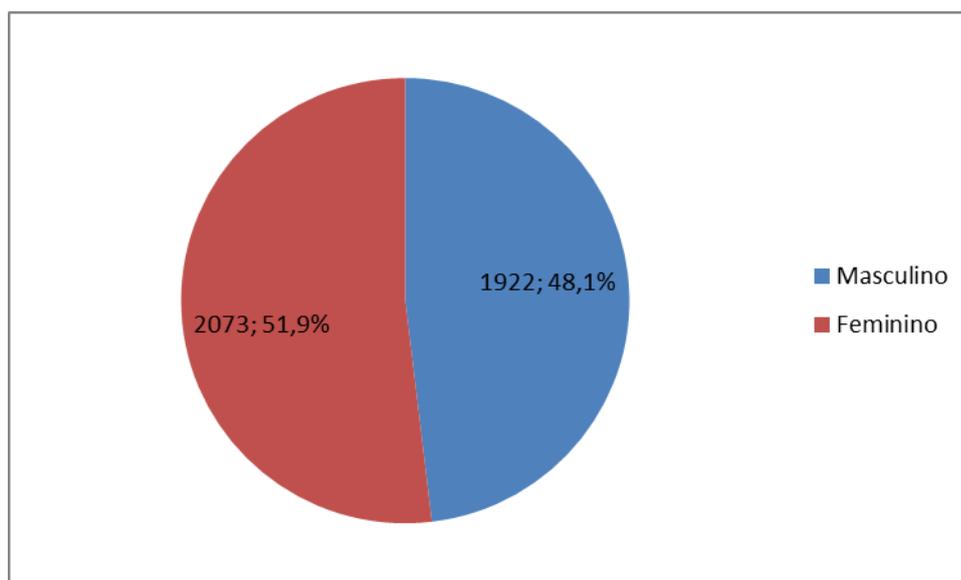
Figura 34 – Distribuição de respondentes por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao gênero, a distribuição dos respondentes se apresenta de forma bastante equilibrada, apresentando cerca de 48% de respondentes do sexo masculino e aproximadamente 52% de respondentes do sexo feminino, como apresentado na Figura 35.

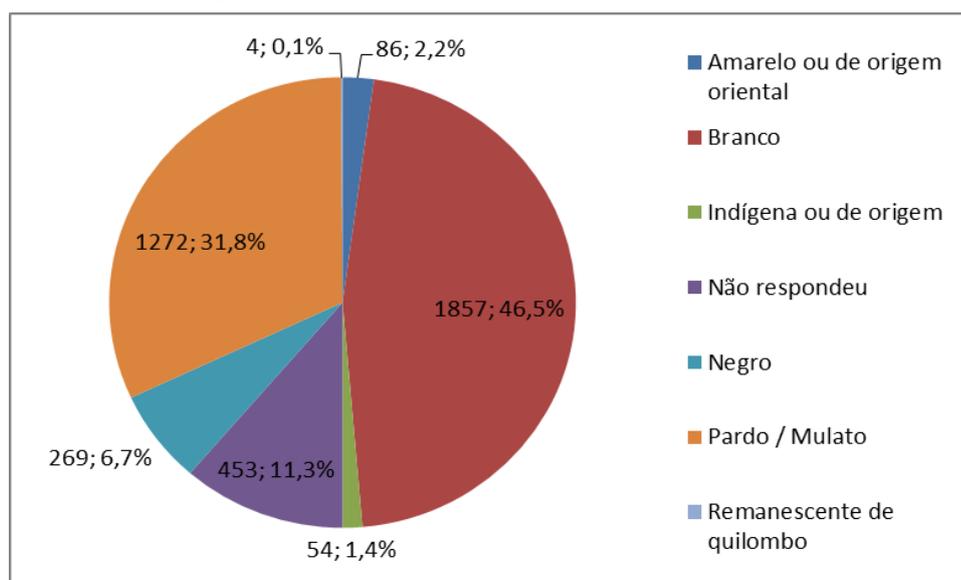
Figura 35 – Distribuição de respondentes por gênero



Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados a respeito de suas etnias, quase metade dos respondentes se autodeclararam brancos e, cerca de 32%, pardos ou mulatos. A menor representatividade na amostra foi composta por remanescentes de quilombos, com apenas quatro respondentes, o que representa cerca de 0,1% da amostra. A distribuição completa está apresentada na Figura 36.

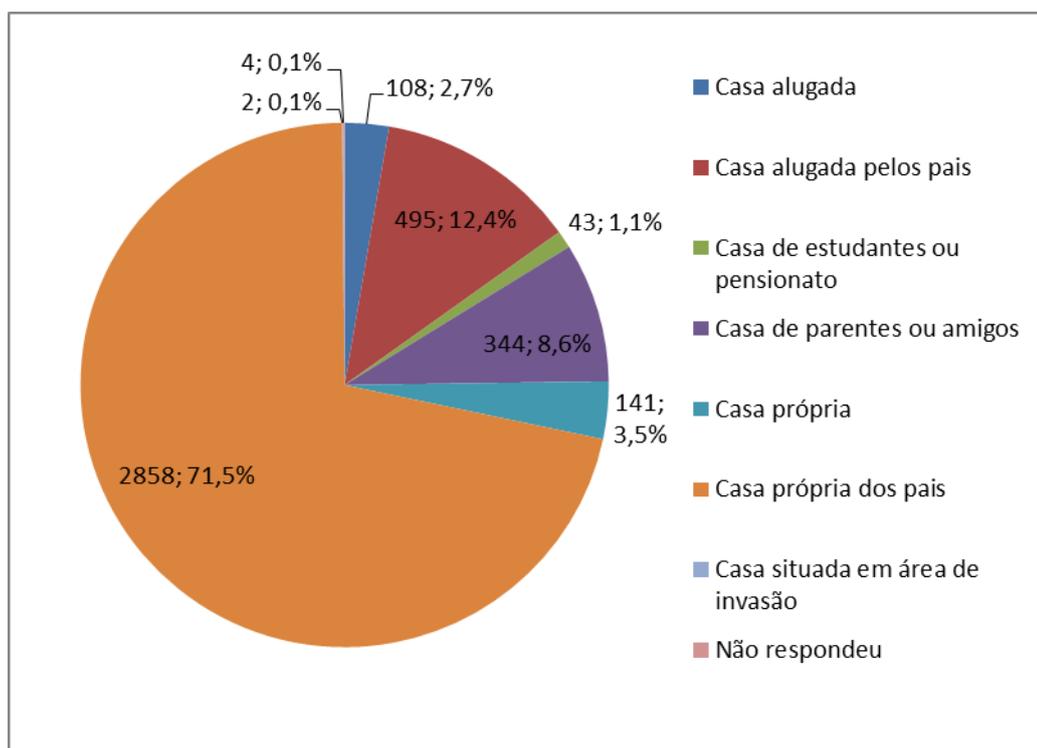
Figura 36 – Distribuição de respondentes por etnia



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme verificado anteriormente, cerca de 82% dos respondentes estão na faixa etária de até 25 anos, o que pode significar que ainda não atingiram independência financeira. Tal suposição reforça-se quando analisado o quesito que trata da situação de moradia dos respondentes, que aponta um percentual de mais de 71% de residentes nas casas dos pais e de mais de 12% de residentes em casas alugadas pelos pais, além de cerca de 8,6% de residentes em casas de parentes ou amigos. Esses três grupos representam cerca de 92% do total dos respondentes, enquanto que o percentual daqueles que afirmaram residir em casa própria ou casa alugada com recursos próprios, é de pouco mais de 6%. A Figura 37 apresenta a distribuição completa desse item.

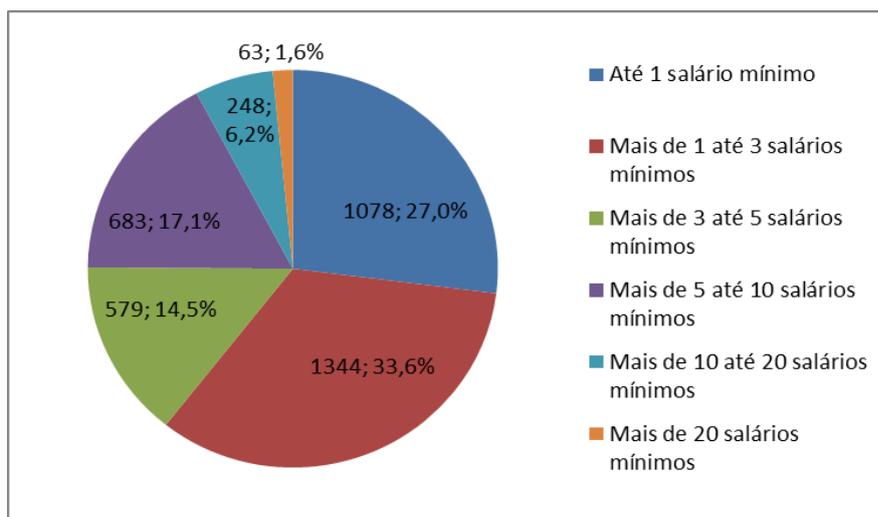
Figura 37 – Distribuição de respondentes por situação de moradia



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando o perfil sob a ótica da renda familiar, verifica-se uma concentração na faixa de renda de até três salários mínimos, onde figuram cerca de 60% dos elementos que compuseram a amostra. A parcela de respondentes com renda familiar acima de 10 salários mínimos não atinge os 8% da amostra, conforme se pode verificar na Figura 38.

Figura 38 – Distribuição de respondentes por renda familiar



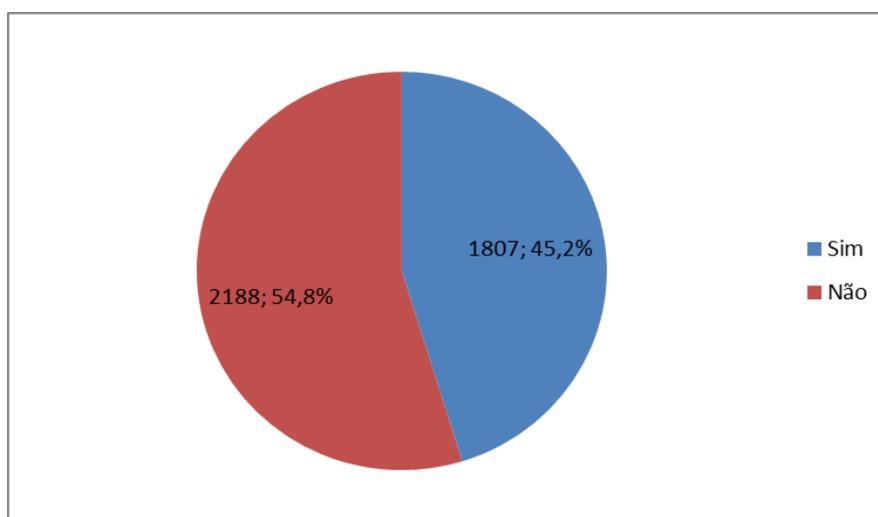
Fonte: Dados da pesquisa

7.2 Trabalho e estudo

O perfil do estudante de Ensino Superior do Brasil tem passado por transformações ao longo dos anos, e o mundo do trabalho tem adquirido influência nessas transformações, visto que é cada vez maior o número de estudantes que dividem seu tempo entre o estudo e uma atividade remunerada.

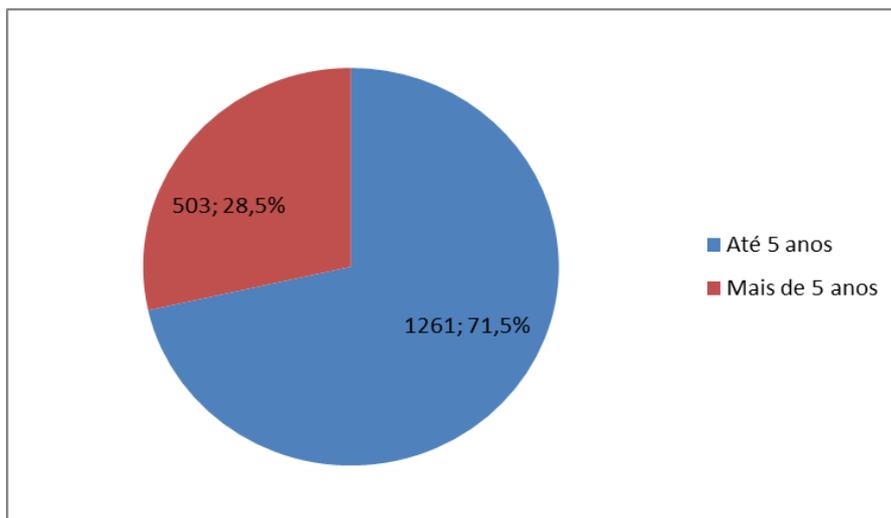
Cerca de 45% dos respondentes encontram-se trabalhando durante a realização do seu curso superior na UFRN, dos quais aproximadamente 71,5% têm até cinco anos de tempo de trabalho, conforme demonstrado nas Figuras 39 e 40.

Figura 39 – Estudantes trabalhando durante a realização do curso superior



Fonte: Dados da pesquisa

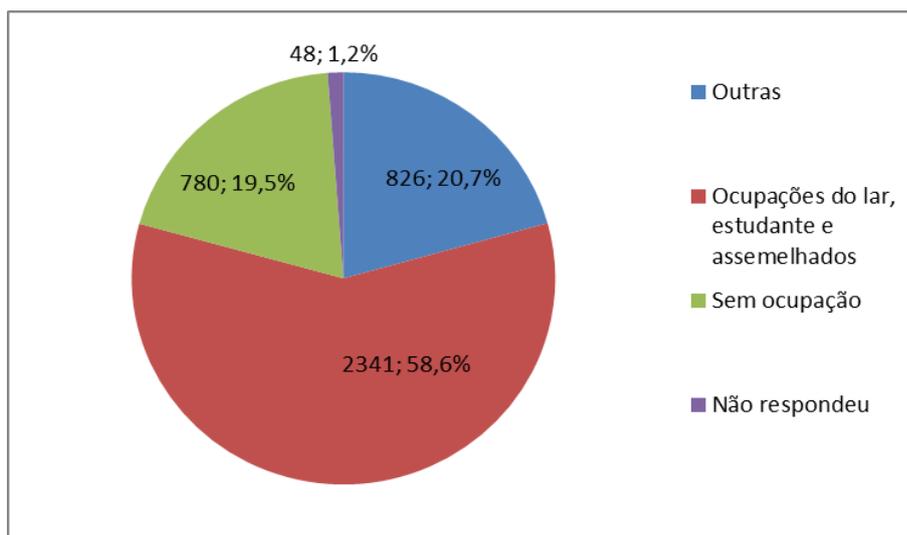
Figura 40 – Tempo de trabalho dos respondentes (em anos)



Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem indagados a respeito da natureza da ocupação atual, quase 20% dos respondentes se declararam sem ocupação, enquanto pouco mais de 58% se declararam como desenvolvendo atividades de ocupações do lar, estudante e assemelhados, ao passo que outros 20% declararam ocupar outras atividades. Nesse quesito apenas pouco mais de 1% não responderam, conforme demonstrado na Figura 41.

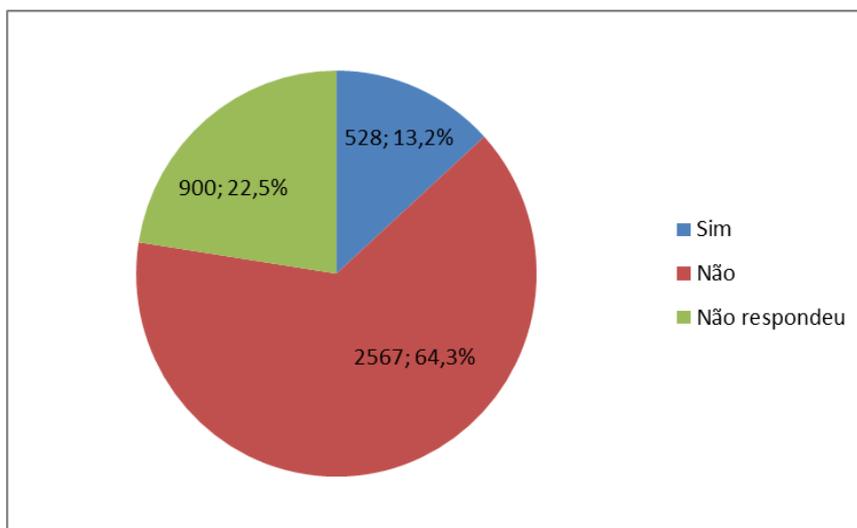
Figura 41 – Ocupação profissional dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados a respeito da influência do trabalho (atual ou passado) na escolha do curso superior, a maioria (64%) dos alunos negou, e apenas 13,2% responderam afirmativamente, conforme apresentado na Figura 42.

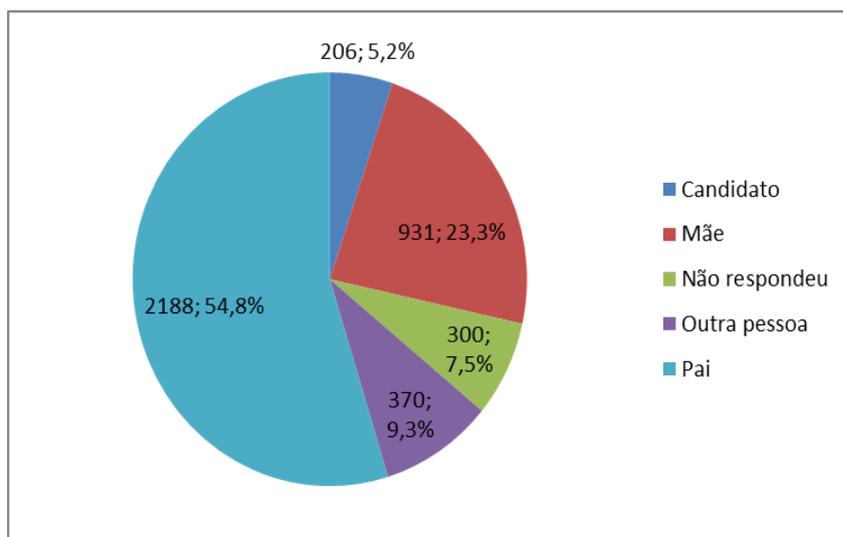
Figura 42 – Influência do trabalho na escolha do curso superior dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

A verificação da condição de chefe da família vem reforçar as constatações anteriores relacionadas à autonomia financeira dos respondentes. Os dados coletados demonstram que apenas 5% dos alunos respondentes se declararam como chefes de família, enquanto que cerca de 23% destes declararam ser a mãe a chefe da família, e outros quase 55% declararam ser o pai. Também foi constatado que cerca de 7,5% dos respondentes não se pronunciaram quanto a essa questão, segundo de verifica na Figura 43.

Figura 43 – Condição de chefe da família dos respondentes

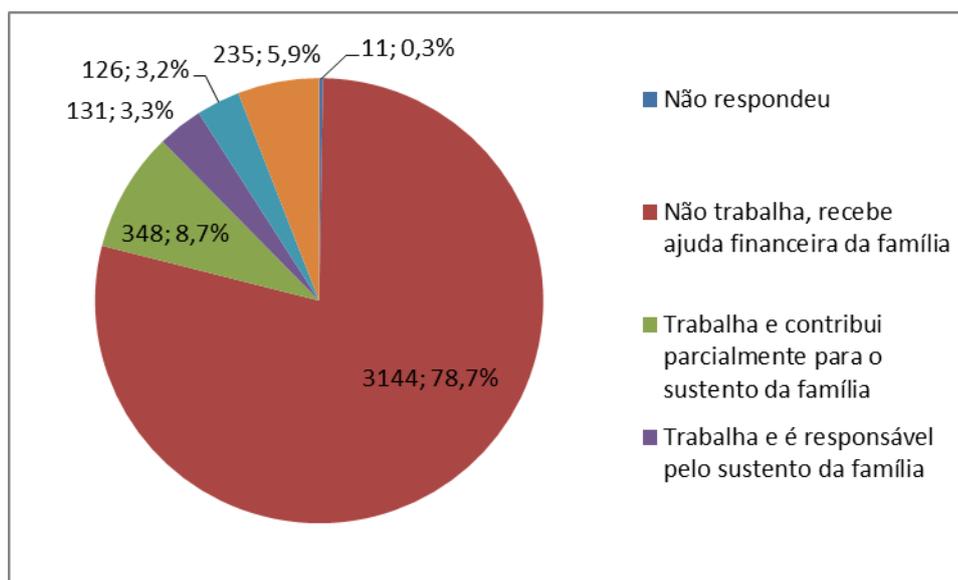


Fonte: Dados da pesquisa

Corroborando os resultados apresentados a partir das questões anteriores, o quesito seguinte verificou a participação da renda do respondente na renda familiar constatou que em cerca de 80% dos casos, o respondente não trabalha e recebe ajuda financeira da família, conforme demonstrado na Figura 44.

Esse resultado pode parecer incoerente com o resultado apresentado na Figura 39, onde apenas 55% dos respondentes afirmaram não estarem trabalhando durante a realização do curso superior na UFRN. Porém, como aquela questão foi respondida no momento da realização desta pesquisa, e a questão relacionada à participação na renda familiar foi respondida no questionário socioeconômico, por ocasião da inscrição no vestibular, pode-se inferir que parte dos que não trabalhavam naquela ocasião, passaram a trabalhar depois do ingresso em um dos cursos superiores da UFRN.

Figura 44 – Participação dos respondentes na renda da família



Fonte: Dados da pesquisa

7.3 Trajetória de preparação para o vestibular

Conforme apresentado no Capítulo 5 (vide Quadro 13), o percentual de alunos provenientes das escolas públicas que conseguiram ser aprovados no vestibular e matriculados nos cursos de graduação da UFRN chegou a 42,5% no Vestibular 2010, ficando os alunos da rede privada com 51,4% das vagas. Essas proporções refletiram-se na amostra de alunos que responderam ao questionário dessa pesquisa, onde se identificaram 1.642 (41,1%) da rede pública e 2.078 (52%) da rede privada. Os demais respondentes, cerca de 7%, estudaram em outros tipos de escola, ou parte em escola pública e parte em escola particular, ou não responderam.

Verificou-se que mais de 90% (1.888) dos alunos da rede privada cursaram todo o ensino médio no turno diurno e menos de 2% (37) no noturno. Dos alunos da rede pública, 77% (1.264) cursaram o ensino médio durante o dia e 13% (213) no turno noturno.

Os alunos que cursaram o ensino médio integralmente na rede privada, em sua grande maioria (81,3%) também cursaram todo o ensino fundamental na rede privada, enquanto apenas 5% destes cursaram em instituições públicas. Quando se observa o grupo que frequentou o ensino médio todo em escola pública, verifica-se que 66,6% (1.094) destes cursaram também o ensino fundamental

integralmente em escolas da rede pública, e que mais de 13% (217) o fizeram em escolas da rede privada.

A Tabela 02 demonstra a distribuição de frequência completa a respeito da trajetória percorrida pelos respondentes nos ensinos médio e fundamental.

Tabela 02 – Trajetórias percorridas pelos respondentes nos ensinos médio e fundamental

Tipo de escola onde cursou o ensino médio	Frequências		Tipo de escola onde cursou o ensino fundamental	Frequências	
	Absoluta	Relativa		Absoluta	Relativa
Todo em escola pública	1642	41,1%	Todo em escola pública	1.094	66,6%
			Todo em escola privada	217	13,2%
			Parte em escola pública; parte em escola privada	325	19,8%
			Em outros tipos de escolas	5	0,3%
			Não informado	1	0,1%
			Subtotal	1.642	100%
Todo em escola privada	2078	52,0%	Todo em escola pública	103	5,0%
			Todo em escola privada	1.690	81,3%
			Parte em escola pública; parte em escola privada	282	13,6%
			Em outros tipos de escolas	2	0,1%
			Não informado	1	0,0%
			Subtotal	2.078	100%
Parte em escola pública; parte em escola privada	228	5,7%	Todo em escola pública	73	32,0%
			Todo em escola privada	66	29,0%
			Parte em escola pública; parte em escola privada	89	39,0%
			Subtotal	228	100%
Em outros tipos de escolas	38	1,0%	Todo em escola pública	11	29,0%
			Todo em escola privada	12	31,5%
			Parte em escola pública; parte em escola privada	4	10,5%
			Em outros tipos de escolas	11	29,0%
			Subtotal	38	100%
Não informado	9	0,2%	Não informado	9	100%
			Subtotal	9	100%
Total	3995	100,0%	Total	3995	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

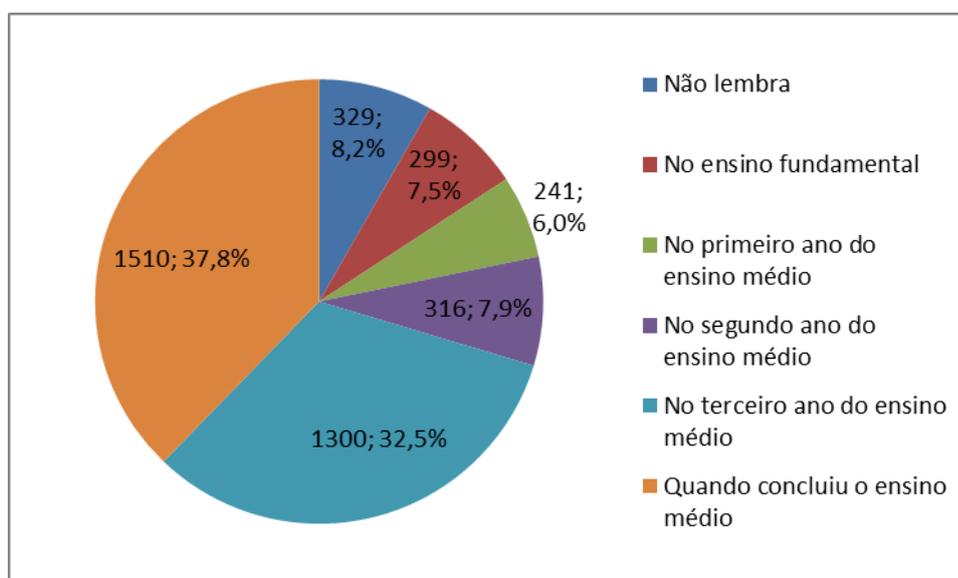
Geralmente, a efetiva preparação para o vestibular inicia-se ou torna-se mais intensa a partir do momento em que o candidato escolhe o curso universitário de sua preferência. Nas palavras de Oliveira (2009, p. 73) esse processo de preparação “que deveria ser construído durante toda a trajetória escolar dos alunos, na maioria das vezes se centra especialmente nos anos do Ensino Médio”.

Conforme discutido anteriormente no capítulo 6, o processo de escolha do curso universitário no Brasil está fortemente relacionado com a origem social dos estudantes. Ao se aproximarem da conclusão do ensino médio, a concorrência no vestibular é outro aspecto preponderante no momento dessa escolha. Porém, o momento da escolha do curso varia muito entre os candidatos; alguns fazem essa

escolha muito precocemente, quando ainda cursam o ensino fundamental, e a grande maioria quando estão cursando ou até mesmo após concluírem o ensino médio.

Na análise dos dados foram confirmadas essas assertivas, visto que menos de 8% dos respondentes afirmaram ter escolhido o curso superior quando cursavam o ensino fundamental, enquanto mais de 70% afirmaram ter feito essa escolha durante o último ano do ensino médio (32,5%) ou mesmo após terem concluído esse nível da educação básica (37,8%). Os demais respondentes afirmaram não lembrar o momento que fizeram essa escolha (8,2%) ou a fizeram nos dois anos iniciais do ensino médio (14%), conforme retratado na Figura 45.

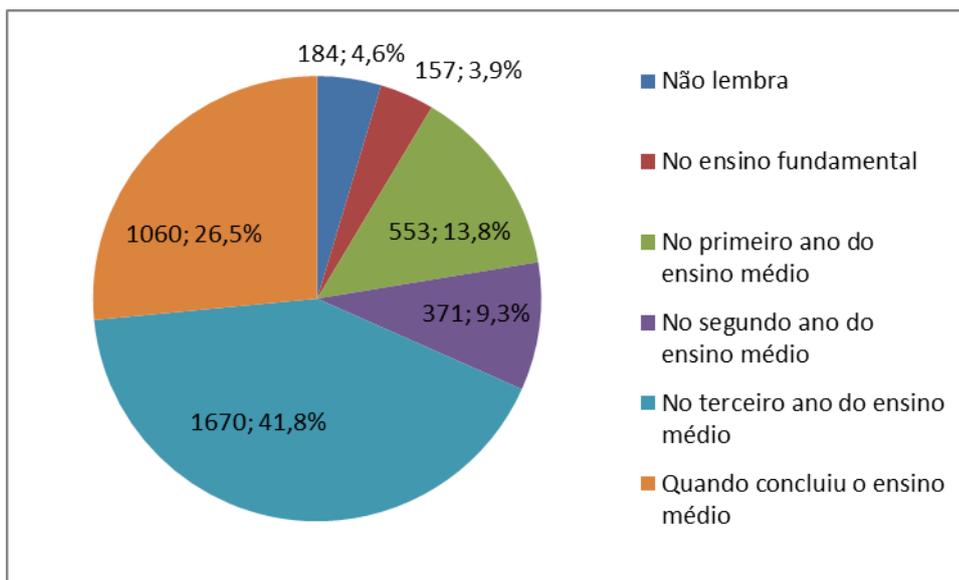
Figura 45 – Momento da escolha do curso universitário pelos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

Complementando o quesito anterior, foi perguntado aos alunos quando eles haviam iniciado, de fato, a preparação para o vestibular da UFRN. Corroborando os resultados encontrados no quesito anterior, apenas 4% afirmaram ter iniciado essa preparação ainda durante o ensino fundamental, enquanto quase 42% afirmaram ter iniciado durante o último ano do ensino médio e pouco mais de 26% após a conclusão deste. A Figura 46 demonstra a distribuição completa das respostas obtidas nesse quesito.

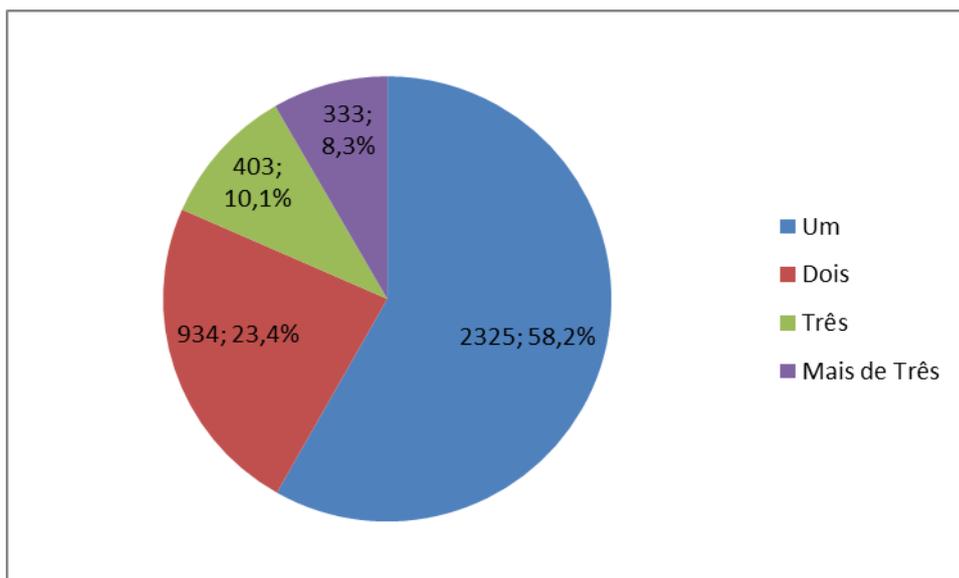
Figura 46 – Início da preparação para o vestibular da UFRN pelos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

Quando objetivamente perguntados sobre quanto tempo passaram se preparando para o vestibular, quase 60% afirmaram ter passado apenas um ano se preparando, o que corrobora os resultados apresentados no quesito anterior, segundo se observa na Figura 47.

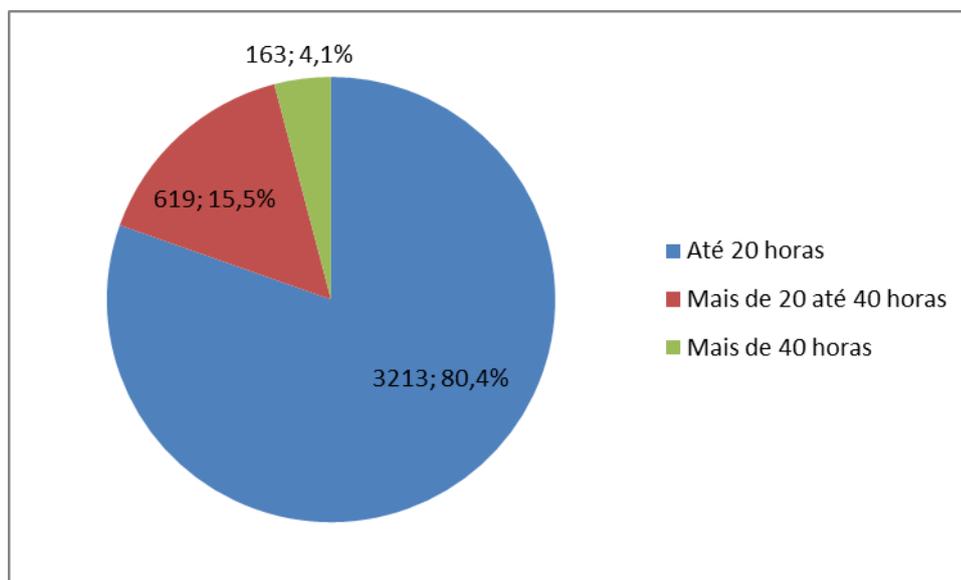
Figura 47 – Tempo consumido na preparação para o vestibular (em anos) pelos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados a respeito de quantas horas semanais se dedicavam à preparação do vestibular, sem que fossem consideradas as horas em sala de aula, pouco mais de 80% afirmaram terem se dedicado até 20 horas semanalmente a essa preparação, enquanto cerca de 15% dedicaram-se mais de 20 e até 40 horas semanais, e pouco mais de 4% dedicaram-se mais de 40 horas semanalmente, como visto a seguir na Figura 48.

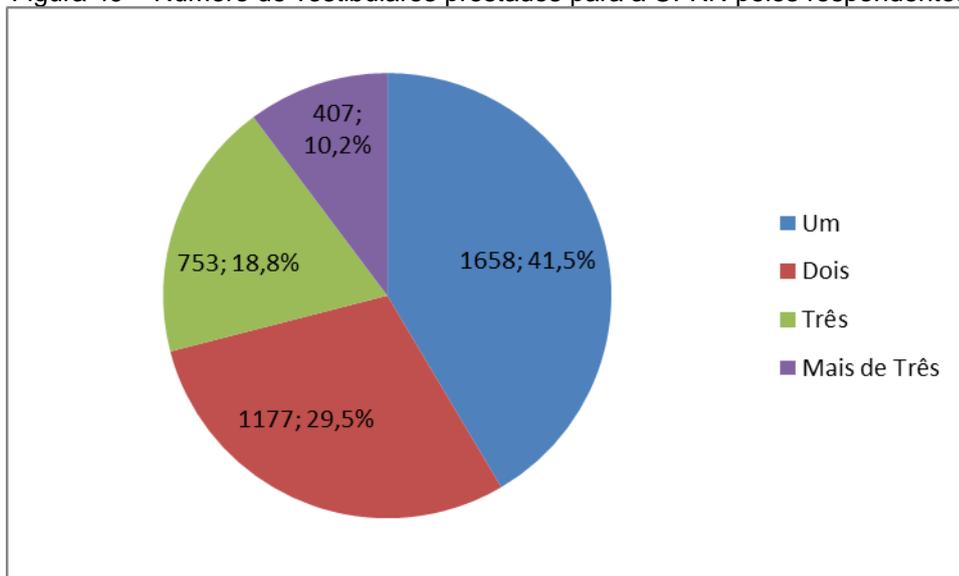
Figura 48 – Horas semanais dedicadas à preparação para o vestibular (excluído o tempo de sala de aula) pelos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

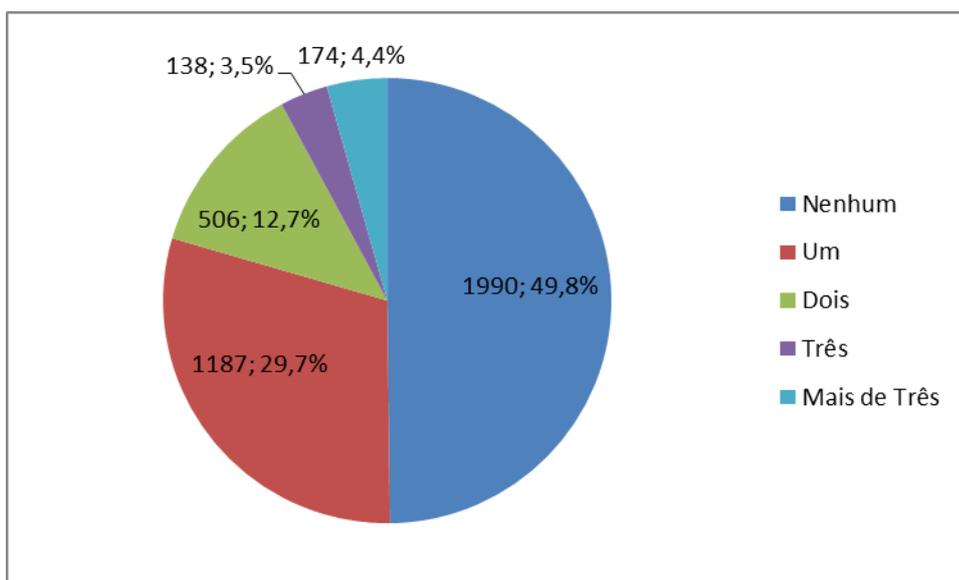
A demanda histórica de candidatos por vaga no vestibular das instituições federais de ensino superior (IFES), em todo o Brasil, aponta para um excedente de candidatos em relação ao número de vagas disponíveis. Por essa razão, dentre outras, é comum um candidato submeter-se várias vezes ao vestibular da UFRN ou de outras IES. Nos dados coletados na presente pesquisa, confirma-se essa realidade, onde se verifica que quase 60% dos respondentes afirmaram terem se submetido ao vestibular da UFRN mais de uma vez, e mais de 50% afirmaram ter se submetido a vestibulares em outras IES, sendo que 20% por mais de uma vez, conforme apresentado nas Figuras 49 e 50.

Figura 49 – Número de vestibulares prestados para a UFRN pelos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 50 – Número de vestibulares prestados pelos respondentes para outras IES

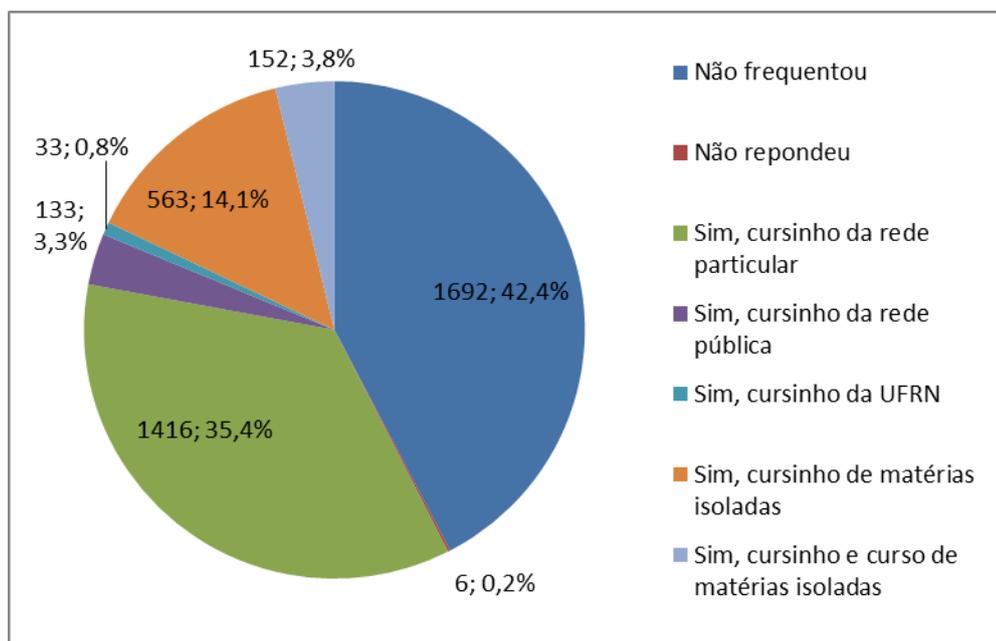


Fonte: Dados da pesquisa

Na busca de uma preparação mais intensa para o vestibular, muitos candidatos frequentam cursinhos preparatórios, sejam isolados de determinadas disciplinas ou gerais, incluindo todas as disciplinas que compõem as provas do vestibular. Dentre os alunos que participaram da pesquisa, mais da metade (56,5%) participaram de algum cursinho preparatório, com predominância (35,4%) em cursinhos da rede particular de ensino. Participaram do cursinho preparatório da

UFRN, que é uma das políticas de inclusão da IES já descrita anteriormente no Capítulo 5, apenas 33 alunos, o que representa menos de 1% da amostra, como se verifica na Figura 51.

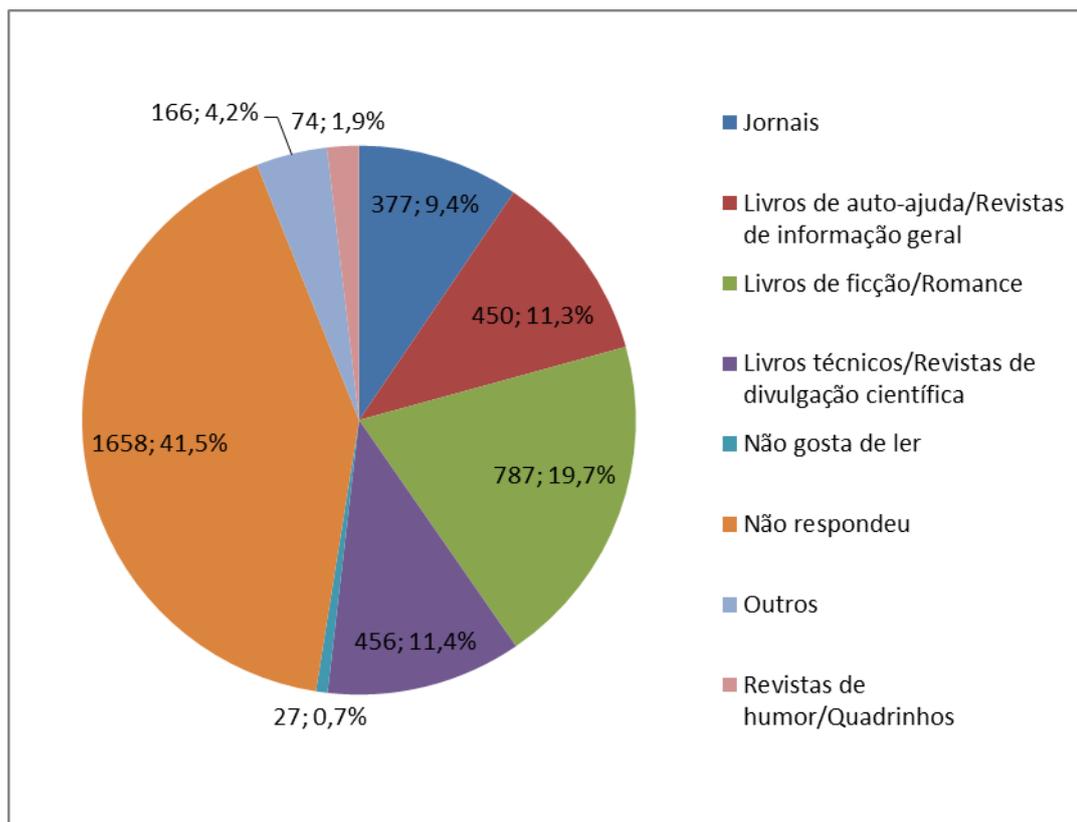
Figura 51 – Cursos frequentados pelos respondentes durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

Outra maneira de reforçar a preparação para o vestibular é a leitura. O quesito que investigou o tipo de leitura preferida dos candidatos no questionário socioeconômico, preenchido no ato da inscrição para o vestibular, deixou de ser respondido por 41,5% dos participantes da amostra. Dentre os demais participantes, a maioria, quase 20% afirmou preferir livros de ficção/romance, enquanto apenas 11,4% preferem livros técnicos ou revistas de divulgação científicas. Os jornais, livros de autoajuda e revistas de informação geral foram apontados como a leitura preferida de outros 20% dos respondentes, e os que afirmaram não gostar de ler representam apenas 0,6% da amostra, como pode se observar na Figura 52.

Figura 52 – Preferências de leitura dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

7.4 Investimentos (custos de oportunidade) na trajetória do acesso (preparação para o vestibular)

A preparação para o vestibular implica no consumo de recursos, representado por investimentos de caráter financeiro e/ou não financeiro. Esses investimentos são os custos de oportunidade relacionados à opção feita por cada candidato na sua trajetória de preparação. Segundo Oliveira (2009, p. 64)

os candidatos que se propõem a concorrer a uma vaga na universidade pública, não podem concorrer em igualdade de condições. Uns participam com uma melhor preparação, pois possuem um domínio cultural e simbólico que facilita a compreensão dos conteúdos escolares, ou mesmo quando existe qualquer dificuldade neste processo eles podem recorrer a outras formas auxiliares (como cursinhos) que os ajudem a superar tais condições. Já os candidatos oriundos das famílias de baixa renda, devem realizar esforços maiores, na medida em que não possuem quase nenhum capital cultural ou linguístico que os auxilie na fase de escolarização e ainda contam com as barreiras econômicas que dificultam até a sua permanência na escola. [...] o sucesso nas disputas depende do capital acumulado sob suas diferentes espécies.

Nas análises seguintes serão apresentadas as informações coletadas para responder ao problema central dessa pesquisa, que foi a busca pela identificação dos custos de oportunidade relacionados com o acesso ao ensino superior da UFRN sob a ótica dos candidatos.

7.4.1 Investimentos financeiros

7.4.1.1 Mensalidades escolares (Ensino Médio)

Essa questão buscou identificar se houve algum investimento financeiro com o pagamento de mensalidades escolares durante o Ensino Médio, bem como identificar quem assumiu esse custo. As respostas obtidas foram agrupadas e estão demonstradas na Tabela 03.

Tabela 03 – Responsáveis pelos gastos com mensalidades escolares (Ensino médio) dos respondentes

Respostas possíveis	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Não responderam	1	0,0%
Não houve investimento	1545	38,7%
Seus irmãos	18	0,5%
Outras pessoas	129	3,2%
Seus avós	102	2,6%
Seu cônjuge	6	0,2%
Seus pais	2237	56,0%
Você	121	3,0%
Total	3995	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se na Tabela 03 que cerca de 39% dos respondentes informaram que não houve investimentos financeiros com o pagamento de mensalidades escolares durante o Ensino Médio. Dessa forma, os demais respondentes, cerca de 61%, informaram diferentes fontes de investimentos financeiros com essa finalidade. Identificando quem assumiu os custos com a realização desse investimento, verifica-se que em 91% dos casos (56% em 61%) foram os pais dos candidatos que custearam as mensalidades escolares do Ensino Médio. Também é importante destacar que o próprio candidato arcou com as mensalidades escolares de seu Ensino Médio em apenas 3% dos casos.

7.4.1.2 Mensalidades de cursinhos em geral

Na preparação para o vestibular, além do Ensino Médio, muitos candidatos utilizam parte do tempo de estudo em cursinhos (gerais e/ou isolados). Da mesma forma que a questão anterior, essa questão visou identificar se ocorreu algum investimento financeiro com o pagamento de mensalidades de cursinhos, assim como verificar a(s) pessoa(s) que realizou(aram) tal investimento. As respostas obtidas indicam que quase 29% dos respondentes não se utilizaram de cursinhos na sua preparação para o vestibular, e que dos pouco mais de 71% que o fizeram, tiveram como principais responsáveis pelas mensalidades os próprios pais (53%). A Tabela 04 apresenta os resultados encontrados para essa questão, de forma consolidada.

Tabela 04 – Responsáveis pelos gastos com mensalidades de cursinhos em geral dos respondentes

Respostas possíveis	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Não responderam	1	0,0%
Não houve investimento	1146	28,7%
Outras pessoas	173	4,3%
Seus avós	98	2,5%
Seu cônjuge	36	0,9%
Seus irmãos	58	1,5%
Seus pais	2130	53,3%
Você	645	16,1%
Total	3995	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Esses resultados acompanham os que foram apresentados na Tabela 03, que apontam para os pais como os principais responsáveis pelo pagamento de mensalidades escolares; porém, o próprio candidato, que só em 3% dos casos pagava sua própria mensalidade escolar do Ensino Médio, quando se trata de mensalidade de cursinhos, é responsável por esse gasto em cerca de 16% dos casos.

7.4.1.3 Aquisição de livros e demais materiais de estudo

Apesar do avanço tecnológico e do constante crescimento do uso da Internet para fins educacionais, a utilização de materiais didáticos como livros, apostilas e revistas, dentre outros, ainda é bastante frequente na preparação para o vestibular.

Seguindo a linha das duas questões anteriores, essa questão teve por objetivo identificar a ocorrência de custos com a aquisição de materiais de estudo, além de verificar quem assumiu tal desembolso. A Tabela 05 apresenta as respostas obtidas para essa questão, cabendo ressaltar que nenhum dos respondentes deixou de responder a mesma.

Tabela 05 – Responsáveis pelos gastos com aquisição de livros e demais materiais de estudo dos respondentes

Respostas possíveis	Frequências	
	Absoluta	Relativa
Não houve investimento	417	10,4%
Outras pessoas	217	5,4%
Seus avós	127	3,2%
Seu cônjuge	51	1,3%
Seus irmãos	89	2,2%
Seus pais	2707	67,8%
Você	1103	27,6%
Total	3995	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente do que se observou nas duas questões anteriores, onde quase 30% das respostas foram negativas (não houve custo), para essa questão apenas pouco mais de 10% dos respondentes afirmaram não ter havido investimento na aquisição de livros e demais materiais de estudo.

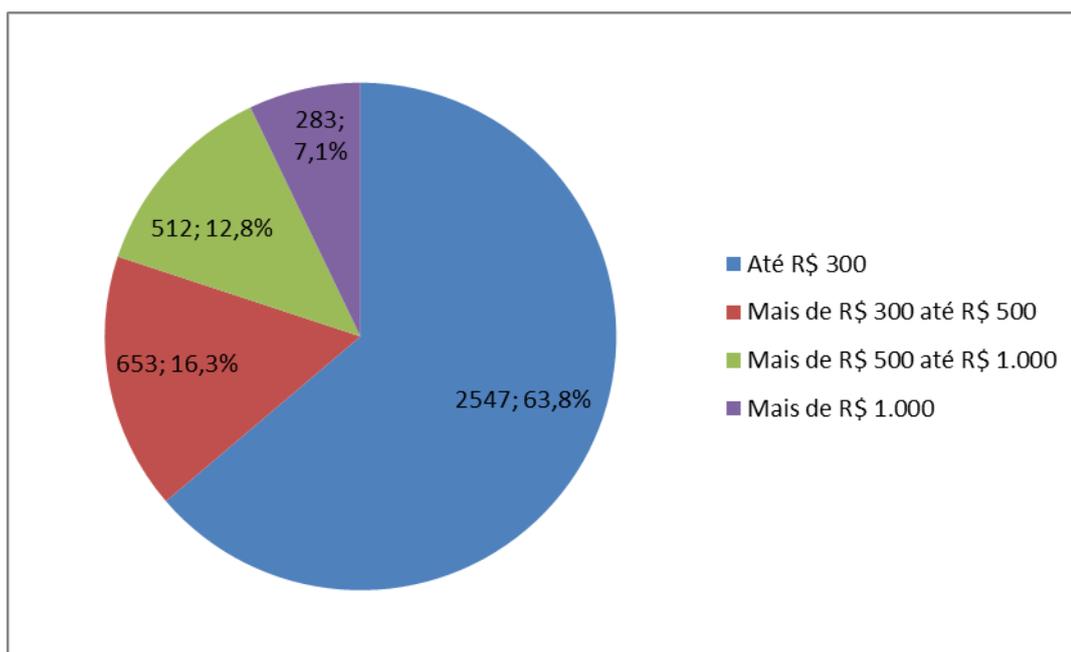
Por outro lado, corroborando os resultados apresentados nas Tabelas 03 e 04, também na Tabela 05 verifica-se que os pais foram os responsáveis por esse investimento na maioria dos casos (cerca de 68%). É importante destacar que em cerca de 28% dos casos, o próprio candidato foi o responsável pela aquisição dos seus livros e demais materiais de estudo.

7.4.1.4 Custo financeiro total

Após responderem sobre os custos com mensalidades escolares e de cursinhos, bem como os custos com aquisição de materiais para a preparação para o vestibular, os alunos indicaram qual teria sido o custo (investimento) financeiro mensal médio durante o período de preparação.

Como se pode observar na Figura 53, cerca de 64% dos respondentes afirmaram que o valor do investimento financeiro mensal foi de até R\$ 300. Como apenas 7% dos respondentes afirmaram desembolsar mais de R\$ 1.000 por mês com a preparação para o vestibular, cerca de 93% investiram menos de R\$ 1.000 mensalmente durante a preparação para o vestibular.

Figura 53 – Custo financeiro mensal dos respondentes durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

7.4.2 Investimentos não financeiros (custos de oportunidade)

Como discutido no Capítulo 6, o custo de oportunidade nem sempre está representado por um desembolso, por um investimento financeiro. Ao longo de sua vida, um indivíduo decide sua trajetória por meio de escolhas, e essas escolhas

implicam em renúncias. Essas renúncias caracterizam um custo de oportunidade, muitas vezes de característica não financeira.

A estratégia de preparação para o vestibular traz em seu escopo uma série de custos de oportunidade, traduzidos nas escolhas e nas renúncias que cada candidato decide realizar. A seguir serão apresentados os principais custos de oportunidade não financeiros identificados na pesquisa.

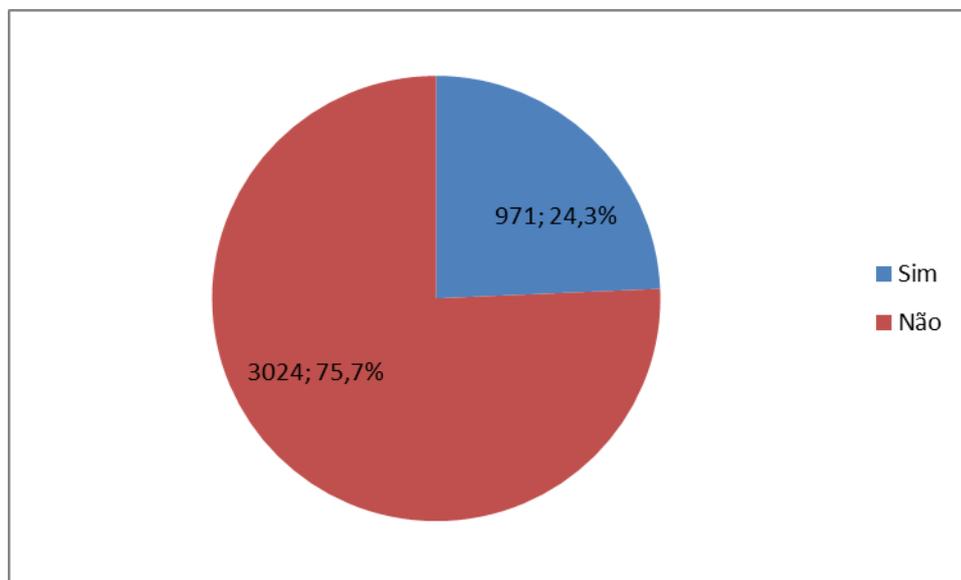
7.4.2.1 Empregos e/ou trabalhos eventuais

Renunciar a uma proposta de emprego ou mesmo de um trabalho eventual talvez seja o custo de oportunidade não financeiro com consequências financeiras mais próximas. Nesse caso o custo de oportunidade surge em duas abordagens:

- 1) se o indivíduo renuncia ao emprego e decide estudar, a remuneração que ele deixar de receber por esse emprego caracteriza-se como um custo de oportunidade dessa escolha; e
- 2) por outro lado, se o indivíduo opta pelo trabalho ao invés de optar por um curso universitário, o salário maior que ele poderia passar a receber após concluir o curso superior é um custo de oportunidade dessa outra escolha.

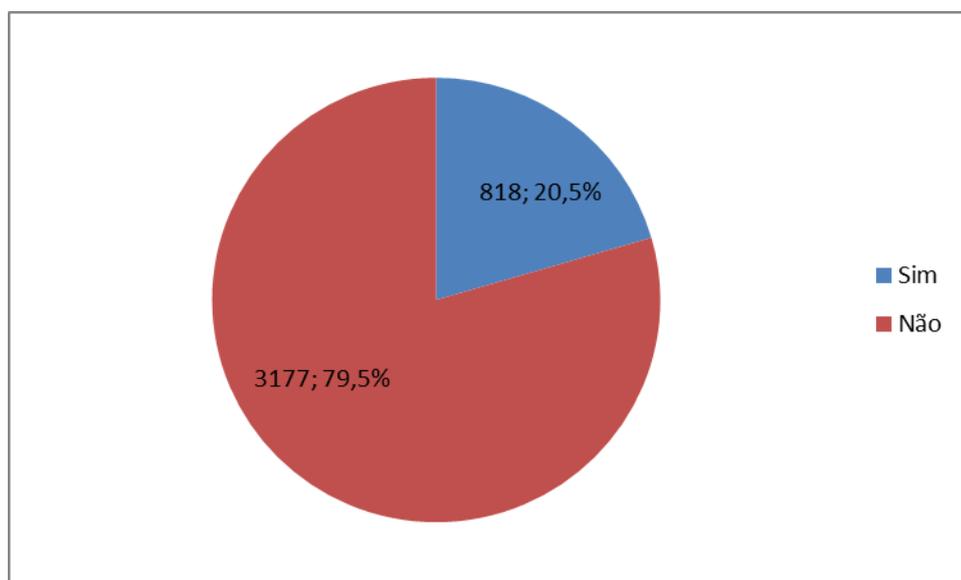
Dentre os respondentes dessa pesquisa, foram identificados 971 casos de renúncia de empregos em favor da preparação para o vestibular, o que significa que quase 1/4 dos respondentes tiveram esse custo de oportunidade. Quando se tratou de verificar a renúncia a trabalhos eventuais, o número de participantes que afirmaram ter feito essa renúncia foi de 818, representando cerca de 20% da amostra. As Figuras 54 e 55 apresentam essa realidade.

Figura 54 – Custo de oportunidade: Candidatos que renunciaram a oportunidades de emprego durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 55 – Custo de oportunidade: Candidatos que renunciaram oportunidades de trabalho temporário durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

7.4.2.2 Convívio familiar

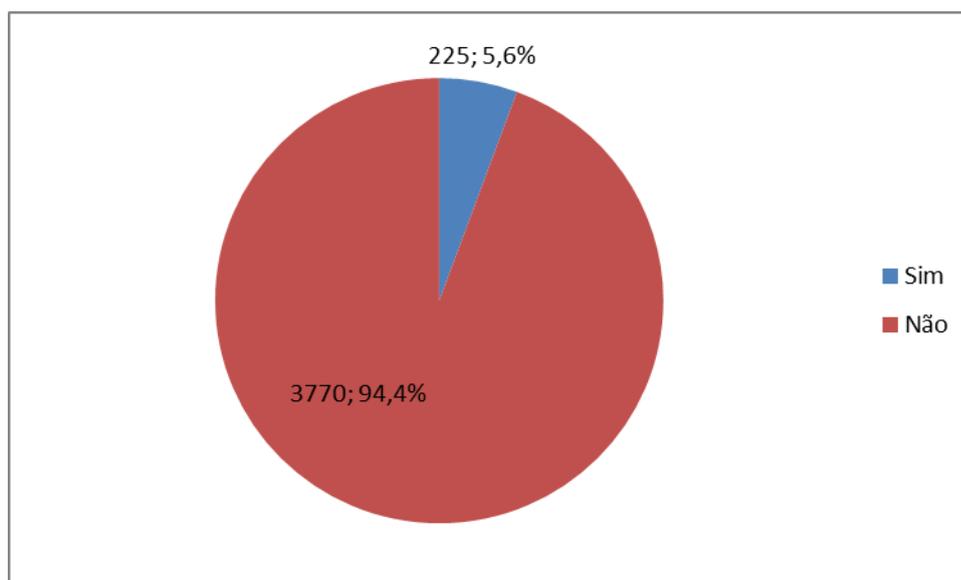
Um custo de oportunidade presente praticamente na vida de todos os indivíduos está representado pelo sacrifício dos momentos de convívio familiar.

Normalmente, as horas dedicadas ao trabalho ou ao estudo implicam em horas nas quais se renuncia ao convívio familiar, o que torna comum pessoas usarem expressões do tipo: “por causa do trabalho, não pude acompanhar a educação de meus filhos”, ou “devido ao trabalho, não vi meus filhos crescerem”.

Em casos mais específicos relacionados com a preparação para o vestibular, por vezes um indivíduo precisa mudar-se para outra cidade em busca dessa preparação ou, em outros casos, a família precisa mudar de cidade e o indivíduo não pode acompanhá-la, pois precisa permanecer na cidade onde se encontra para concluir a sua preparação (ensino médio, cursinho, etc.).

No caso específico dos respondentes dessa pesquisa, verificou-se que essa situação foi vivenciada por 225 candidatos, representando cerca de 5,6% da amostra, conforme apresentado na Figura 56.

Figura 56 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de residir com família devido a mudança de cidade durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

7.4.2.3 Formação complementar

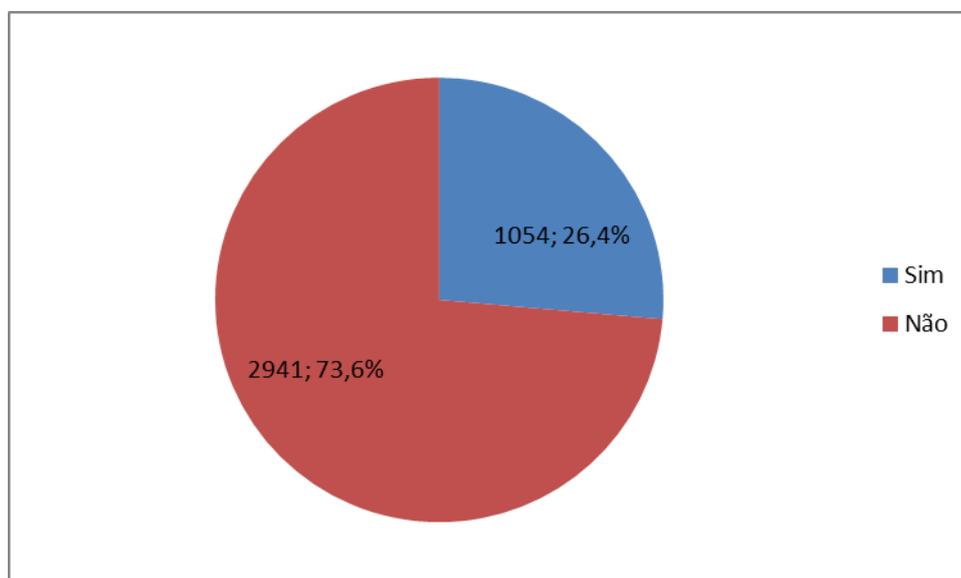
A globalização dos mercados e o avanço tecnológico são apenas dois dos inúmeros fatores que tornaram a busca por uma vaga no mercado de trabalho ainda mais difícil para os jovens do mundo inteiro, particularmente no Brasil, em função de

ter se tornado um dos países mais atrativos para investimentos estrangeiros após a estabilização econômica, iniciada com a implantação do Plano Real no ano de 1994.

Essa realidade fez com que as pessoas buscassem formação complementar como estratégia para se tornarem mais competitivos no momento de participarem de processos seletivos no mercado de trabalho. Dentre as diversas modalidades de formação complementar, estão os cursos de idiomas e a participação em eventos de natureza científica e/ou profissional, tais como congressos e seminários.

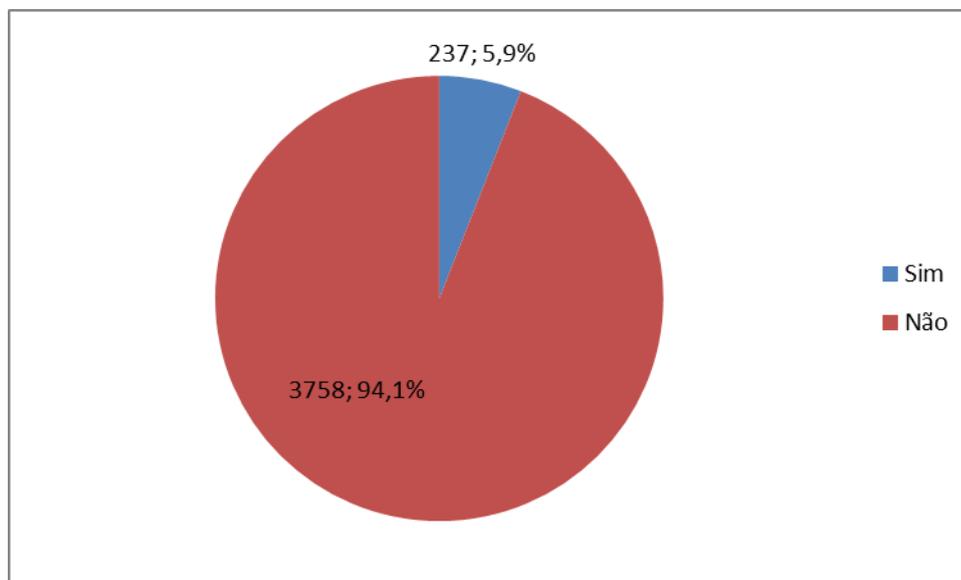
Na amostra de alunos da UFRN que reponderam a esta pesquisa, mais de 1.000 respondentes (cerca de 26%) afirmaram que tiveram que abdicar da oportunidade de frequentar um curso de idiomas durante a preparação para o vestibular, e 237 deixaram de participar de eventos profissionais e ou científicos como congressos e seminários. As Figuras 57 e 58 apresentam os resultados verificados nesses quesitos.

Figura 57 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de frequentar cursos de idiomas durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 58 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de eventos profissionais e/ou científicos durante a preparação para o vestibular



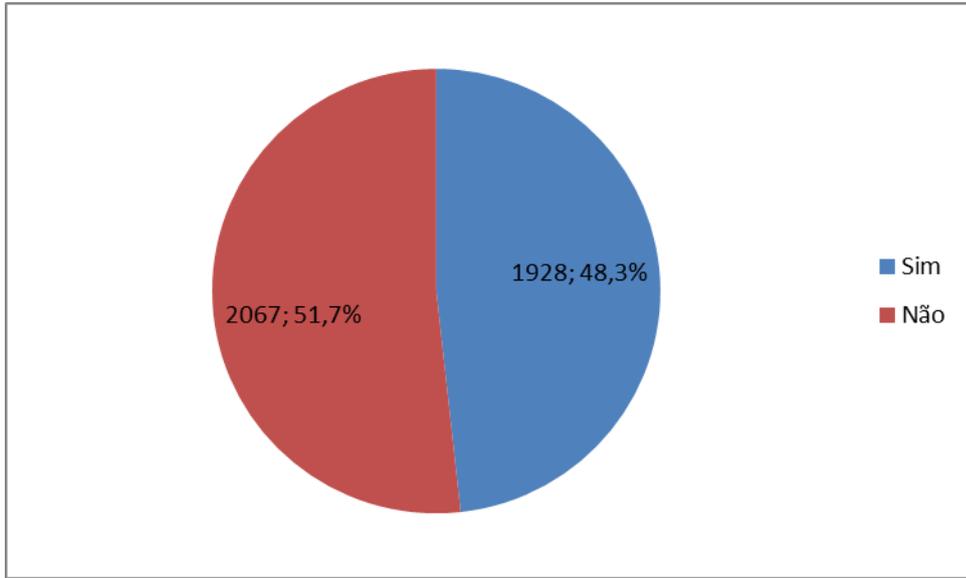
Fonte: Dados da pesquisa

7.4.2.4 Lazer

Outro componente do custo de oportunidade dos candidatos durante a preparação para o vestibular está relacionado com as atividades de lazer. Embora os mais conservadores prefiram afirmar que as atividades de lazer são menos importantes nessa fase da vida, há muito que a Organização Mundial de Saúde (OMS) já inclui o lazer como um dos componentes básicos da saúde humana.

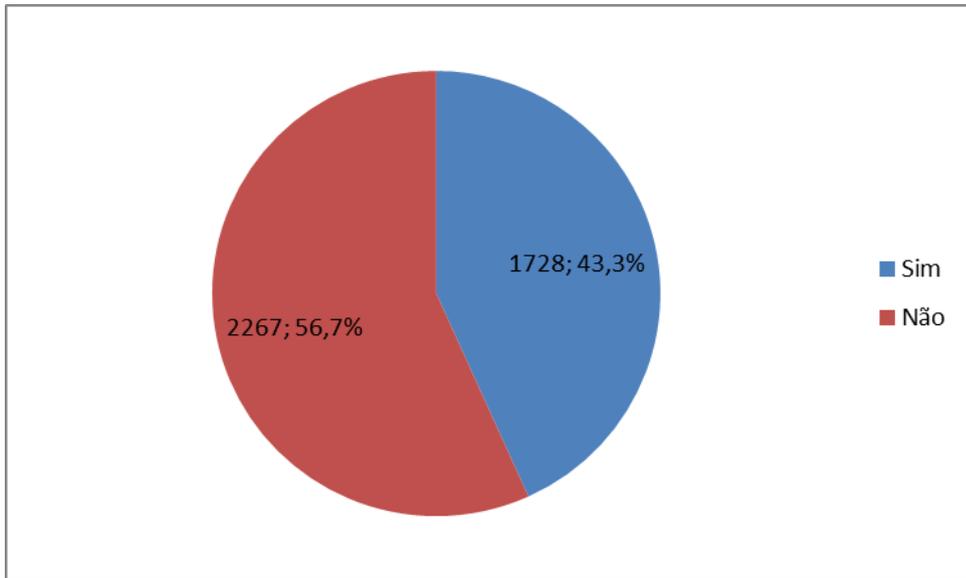
Na pesquisa foram citadas as seguintes atividades de lazer pelos respondentes, como sendo atividades realizadas antes da preparação para o vestibular e suspensas durante essa preparação: comemorações de datas festivas, viagens e festas/shows. Os resultados numéricos sobre esses quesitos estão demonstrados nas Figuras 59 a 61.

Figura 59 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de comemorações de datas festivas durante a preparação para o vestibular



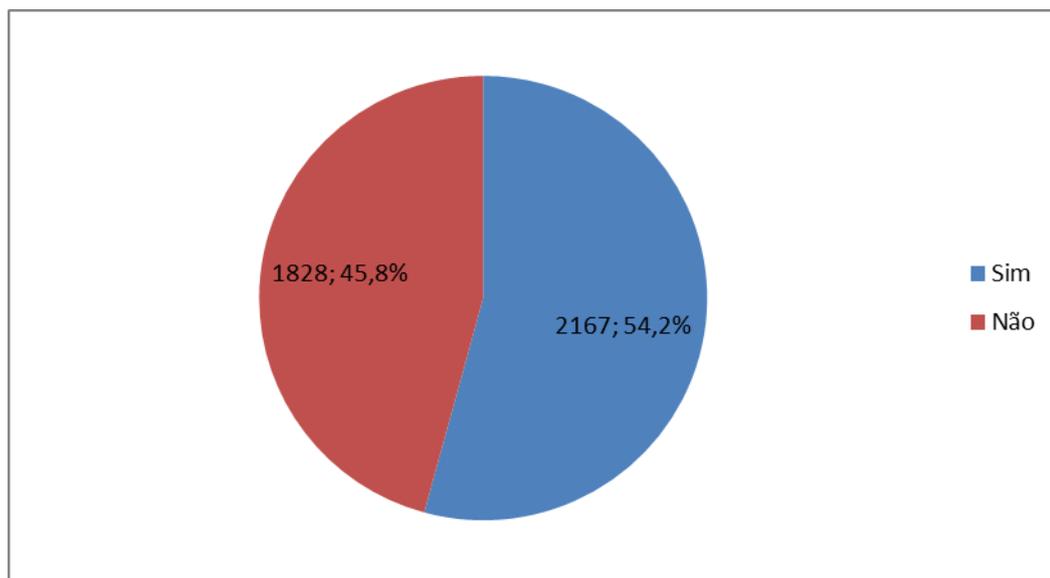
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 60 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de viagens de lazer durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 61 – Custo de oportunidade: Candidatos que deixaram de participar de festas e/ou *shows* durante a preparação para o vestibular



Fonte: Dados da pesquisa

7.4.3 O custo social de oportunidade dos aprovados no Vestibular da UFRN

Conforme se apresentou ao longo do desenvolvimento deste trabalho, o sucesso na disputa por uma vaga em uma IES pública de qualidade é fruto da combinação de muitos esforços. Esses esforços traduzem-se em investimentos financeiros e não financeiros, conceitualmente fundamentados nas teorias econômicas que contemplam os custos de oportunidade e os custos sociais, que estão apresentados de forma global no Quadro 14.

Quadro 14 – Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior

Fonte de recurso	Tipo do investimento	Investimento
Privado	Financeiro	Mensalidades escolares
		Mensalidades de cursinhos
		Aquisição de livros e demais materiais de estudo
	Não financeiro	Oportunidades não aproveitadas de empregos e/ou trabalhos eventuais
		Convívio familiar interrompido durante a preparação para o vestibular
		Cursos de idiomas que não puderam frequentar
		Eventos profissionais e/ou científicos dos quais não puderam participar
		Comemorações de datas

		festivas que abdicaram
		Viagens de lazer não realizadas
		Festas e/ou <i>shows</i> que não puderam assistir
Público	Financeiro	Renúncia fiscal na concessão de bolsas de estudo em IES privadas
		Implantação de política de inclusão – isenção de taxa de inscrição
	Financeiro e não financeiro	Implantação de política de inclusão – cursinho preparatório PROCEEM
		Implantação de política de inclusão – realização de seminários de integração UFRN/redes de ensino médio

Fonte: Dados da pesquisa

As análises aqui apresentadas demonstram os investimentos efetivados durante a trajetória de preparação para o vestibular da UFRN de um grupo de alunos que obtiveram sucesso nessa empreitada. Para tanto, esses alunos consumiram recursos financeiros de diversas fontes – recursos próprios, de pais, de outros familiares e do governo – além de abdicarem de oportunidades de trabalho, de estudo e de lazer (investimentos não financeiros). Aliando os recursos privados (custos de oportunidade) aos recursos públicos (custos sociais) consumidos nessa trajetória, chega-se a um novo conceito: o de “custo social de oportunidade”.

O custo social de oportunidade identificado por meio do desenvolvimento dessa pesquisa representa a soma dos esforços das famílias e do governo para que um estudante dê continuidade aos seus estudos após a conclusão do Ensino Médio, conseguindo ter acesso ao Ensino Superior.

8 CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou levantar questionamentos acerca das trajetórias de acesso ao ensino superior, percorridas por alunos que obtiveram sucesso nas edições de 2006 a 2010 do vestibular da UFRN. No âmbito dessa problemática, foram investigados os custos relacionados às trajetórias, considerados no escopo das oportunidades rejeitadas e conquistadas pelos candidatos.

Em alguns períodos da história da educação superior no Brasil, a questão do acesso aos cursos superiores passa pela conquista, por parte dos estudantes provenientes da rede privada de ensino, da maioria das vagas dos cursos de graduação das IES públicas, em função das condições socioeconômicas e educacionais que privilegiam esses estudantes em detrimento daqueles da rede pública, que não conseguem concorrer em igualdade de condições nos vestibulares, em razão da qualidade inferior da educação básica recebida.

Foram várias as formas de acesso ao ensino superior implantadas no Brasil antes da criação dos vestibulares que surgiram no início do século XX. Passando pelos exames preparatórios e pelos exames de madureza, chega-se aos vestibulares, que perduram até os dias atuais, compartilhando espaço com as novas formas de acesso atualmente em vigor no Brasil: Processos de Avaliação Seriados, Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que se utiliza dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de exames seletivos flexíveis para IES privadas.

O estudo destacou o atual desafio do país para ampliar o acesso ao ensino superior e dar início ao processo de democratização nesse novo cenário das políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (ProUni) e os Programas de Ação Afirmativa (sistemas de cotas e outros sistemas de inclusão social), que hoje fazem parte do sistema superior de ensino e que iniciam a mudança no perfil da população das IES. É, portanto, visível o avanço da democratização do acesso, com a presença de estudantes das classes desfavorecidas e grupos étnicos entre as fileiras das IES de todo o país.

No âmbito da UFRN, instituição para a qual o presente estudo voltou seu foco, destaca-se a sua exitosa política de inclusão social, pautada em princípios de

grande valor social, cujo principal produto é o Argumento de Inclusão. Essa política fundamentou-se em pressupostos, dentre os quais se destacam: a ampliação do acesso à universidade pública de qualidade; a viabilização da política de expansão de vagas nas IFES requer uma redefinição da política de Estado para o financiamento do Ensino Superior Público; a ampliação do acesso à universidade pública requer o aumento de vagas e a criação de novos cursos em áreas emergentes; o processo seletivo/vestibular deve ser um indutor de qualidade para o Ensino Médio; a democratização do acesso deve criar mecanismos para a inclusão de setores da sociedade tradicionalmente excluídos ou em desvantagem em relação ao acesso à universidade; os mecanismos para ampliar o acesso desses segmentos ao ensino superior devem estar articulados com a criação de estratégias para garantir a sua permanência na UFRN; a democratização do acesso pode decorrer tanto da adoção de políticas afirmativas quanto de estratégias de recomposição de vagas ociosas na instituição.

O AI foi implantado no PS 2006, com valores diferentes dependendo do curso, de acordo com os resultados das simulações realizadas pela comissão que estudou e propôs sua implantação. A partir do PS 2007 o critério de mérito foi alterado, obrigando o aluno a ser aprovado na primeira fase do vestibular para ter direito de se beneficiar do AI. Atualmente o AI deixou de ser diferenciado por curso, passando a representar um acréscimo de 10% no argumento final dos alunos beneficiados.

Os resultados demonstram o êxito da política, que incluiu 31 alunos no PS 2006 e 735 já no Vestibular 2010. O resultado do último vestibular representou um crescimento de quase 4 vezes o resultado do vestibular anterior (195 aprovados com AI). Com esse resultado, o AI passou a garantir o preenchimento de cerca de 12% das vagas ofertadas no último vestibular por alunos da rede pública. Em números totais, a participação dos alunos da rede pública no preenchimento das vagas dos cursos de graduação da UFRN atingiu 42,5% no ano de 2010.

Além do AI, a UFRN implantou outras políticas de inclusão social, agrupadas em políticas de acesso (isenção da taxa de inscrição do vestibular, cursinho gratuito de preparação para o vestibular, e seminários de integração com as redes de ensino médio pública e privada) e políticas de permanência (residência universitária, restaurante universitário, bolsas e acompanhamento de desempenho por meio do SIGAA e do OVEU).

Considerando a histórica questão da busca de oportunidades formativas pelo ensino superior, o objetivo principal desta tese foi identificar, analisar e caracterizar os custos de oportunidade como elemento decisivo que favorece ou penaliza aqueles que pleiteiam uma vaga em cursos de universidades públicas. Com inspiração na literatura das áreas contábil e econômica, procurou-se analisar e conceituar os custos e suas classificações, destacando o reflexo destes para os custos sociais que concretamente existem, mas que ficam encobertos, pouco revelados quando se discute a questão da democratização do acesso à universidade pública.

O estudo defende que há custos de oportunidade no âmbito do ensino superior, e que estes têm desdobramentos e consequências expressivos no âmbito da questão aqui tratada: como obter sucesso ou ganhos para concorrer no “páreo” em busca de uma vaga na UFRN?

A pesquisa desenvolvida por meio do questionário eletrônico e dos questionários socioeconômicos disponibilizados pela COMPERVE, abrangeu 3.995 dos 33.916 alunos matriculados na UFRN no ano de 2010. O perfil desses alunos aponta que eles estavam distribuídos entre 59 dos 83 cursos, com as maiores participações dos cursos de Ciências e Tecnologia, Administração e Ciências Contábeis, com mais de 200 respondentes cada. Cerca de 90% desses respondentes frequentam seus cursos no *campus* de Natal e são solteiros. Quase metade desses alunos pertence à faixa etária de até 21 anos e se autodeclararam de cor branca. No quesito gênero, 48% são do sexo masculino e 52% do sexo feminino. Mais de 70% ainda residem com os pais, embora quase 45% já trabalhem.

Na trajetória de preparação para o vestibular, 1.642 (41,1%) cursaram o ensino médio em escolas da rede pública, e 2.078 (52%) em escolas da rede privada. Cerca de 80% somente escolheram o curso superior durante ou após a conclusão do 3º ano do ensino médio, e quase 70% afirmaram ter iniciado, de fato, a preparação para o vestibular nessa mesma época. Quando questionados sobre o tempo que levaram se preparando para o vestibular, 80% afirmaram ter feito essa preparação durante 1 ou 2 anos, com jornada semanal de até 20 horas de estudo. Constatou-se que pouco mais de 40% realizaram um só vestibular para a UFRN e 50% não realizaram nenhum vestibular para outras IES. O percentual de alunos que frequentaram cursinhos preparatórios foi de cerca de 58%.

As descobertas da pesquisa relacionadas ao foco do trabalho, que foi a identificação dos custos envolvidos com a trajetória de preparação para o vestibular, apontam que:

- na maioria dos casos houve desembolsos com o pagamento de mensalidades escolares, e que os pais foram os responsáveis por esses pagamentos em 56% dos casos;
- quanto ao pagamento das mensalidades de cursinhos preparatórios, também os pais foram os principais patrocinadores, em 53% das vezes;
- a aquisição de livros e outros materiais de estudo foi um custo para cerca de 90% dos participantes da pesquisa, sendo também os pais os principais responsáveis por esse custo (68% dos casos);
- o montante desembolsado mensalmente foi de até R\$ 300 para 64% dos respondentes e, para apenas 7% destes, esse montante ultrapassou a barreira dos R\$ 1.000 reais;
- os principais custos não financeiros identificados na coleta de dados se caracterizaram pelas seguintes renúncias: oportunidades de empregos (24%) ou trabalhos temporários (20%); convívio familiar (6%); frequentar cursos de idiomas (26%); participação em eventos científicos e/ou profissionais (6%); atividades de lazer (48%); viagens de lazer (43%); e festas e/ou *shows* (54%).

Do lado dos investimentos (custos) sociais por parte do governo, destacam-se a renúncia fiscal na concessão de bolsas de estudo em IES privadas, a concessão de isenção de taxa de inscrição, a realização de cursinhos preparatórios na UFRN, e a realização de seminários de integração pela COMPERVE/UFRN com as redes de ensino médio.

A partir da junção dos custos de oportunidade (custos privados) com os custos sociais (custos públicos), surge um novo conceito: o de custo social de oportunidade, que mede o esforço conjunto das famílias e do governo para o

financiamento da oportunidade de acesso ao ensino superior de um indivíduo. Esse conceito pode e deve ser incorporado como um vetor estratégico para a causa da universidade democrática, que reflete o modelo de sociedade que se busca, servindo como balizador nas discussões das questões relacionadas à universidade pública.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Francisco de Assis Matos de. **Quanto custa um aluno da UFPA?** Belém: UFPA, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/beira17/opinio.html>>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- A HISTÓRIA DO VESTIBULAR. Disponível em: <<http://pessoas.hsw.uol.com.br/vestibular1.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2010.
- AGÊNCIA FAPESP. **Resultado afirmativo**. 14 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/8559/especiais/resultado-afirmativo.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2009.
- ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil: Uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- AS NOVIDADES PARA 2006. **Revista Agitação**, São Paulo: CIEE, Ano XII, n. 67, jan./fev. 2006.
- ATKINSON, Anthony A. et al. **Contabilidade gerencial**. São Paulo: Atlas, 2000.
- AZEVEDO, Eduardo M.; SALGADO, Pablo. **Universidade pública deve ser grátis para quem pode pagar?** *Faculty of Arts and Sciences, Harvard*, 2011. Disponível em: <http://www.people.fas.harvard.edu/~azevedo/papers/educacao_superior_no_brasil.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.
- AVENA, Cláudio Pondé. Demanda por ensino superior: o caso da Universidade Federal da Bahia. In: CienteFico, 3., 2003, Salvador. **Anais...** Salvador, 2003.
- BARONI, José Marcelo Biagioni. **Acesso ao ensino superior público: Realidade e alternativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. **Revista Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 4, out./dez. 2007.
- BEUREN, Ilse M. Conceituação e contabilização do custo de oportunidade. **Caderno de Estudos**, n. 8. São Paulo: FIPECAFI/FEA-USP, abr. 1993.
- _____. (Org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BLOCHER, Edward J. et al. **Gestão estratégica de custos**. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRASIL. Decreto nº 99.490 de 30 de agosto de 1990. Dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ago. 1990.

_____. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, fev. 1998.

_____. Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, abr. 1998.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 2005.

_____. Decreto nº 6.096 de 27 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, abr. 2007.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jan. 2001.

_____. Portaria Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Portaria Normativa nº 4 de 11 de fevereiro 2010. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 fev. 2010.

CABRAL NETO, Antônio; RAMALHO, Betania Leite (Org.). **Política de acesso à UFRN: estudo e proposições**. Natal: UFRN, 2004.

_____. Política de acesso à UFRN: Argumento de Inclusão para alunos da escola pública. In: ForGRAD – Políticas Inclusivas, 20., 2000, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: , 2007.

CAMARGO, José Márcio. **Dívida por educação**: efeitos sobre crescimento e pobreza. UNESCO, 2006.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior**: Perspectivas das ações afirmativas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 2, jul./dez. 2001.

CASSIANO, Carolina. Muita reforma, pouca mudança. **Revista Ensino Superior**, São Paulo: Segmento, Ano 8, n. 93, jun. 2006.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. **A construção do mito do “Meu Filho Doutor”**. João Pessoa: UFPB, 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: Democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CENTROS UNIVERSITÁRIOS EM ALTA. **Revista Agitação**, São Paulo: CIEE, Ano XII, n. 69, maio/jun. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 05 out. 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. Reuni: o contrato de gestão da educação superior pública. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas de educação superior no Brasil**: Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

CHIROLEU, Adriana R. *Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas*. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 19, n. 62, abr. 1998.

COIMBRA, Kellen Regina Moraes; SALES SOBRINHO, Bruna Rachel; RODRIGUES, Fernanda Lopes; GOMES, Antonio Carlos Lima. Políticas de financiamento da educação superior no Brasil. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. **Política de acesso à UFRN**: Estudos e proposições. Natal: UFRN, nov. 2004.

_____. **Seminário de avaliação do Vestibular 2010 da UFRN**. Natal: COMPERVE, abr., 2010.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR (COMPERVE). Disponível em: <www.comperve.ufrn.br>. Acesso em: 20 mar. 2010.

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES (COMVEST). Disponível em: <www.comvest.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2010.

CORCINI, Milena Maria. **Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

COTAS, A POLÊMICA CONTINUA. **Revista Agitação**, São Paulo: CIEE, Ano XII, n. 70, jul-ago, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DIAS, Ana Maria Lório (Org.). **Memória do ForGRAD: 20 anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ELDENBURG, Leslie G.; WOLCOTT, Susan K. **Gestão de custos: como medir, monitorar e motivar o desempenho**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FARIA, Júlio Cezar de. **Da fundação das universidades ao ensino na colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000, v.1.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, n. 28, p. 17-36.

FIGUEIREDO, Érika Suruagy A. de. Reforma do ensino superior no Brasil: Um olhar a partir da história. **Revista da UFG**. Goiânia: UFG, 2005, Ano VII, n.2.

GARRISON, Ray H.; NOREEN, Eric W.; BREWER, Peter C. **Contabilidade gerencial**. 11. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

GOITIA, Vladimir. Caminhos para inclusão social. **Revista Ensino Superior**. São Paulo: Segmento, ano 8, n. 91, abr. 2006.

GOMES, Laurentino. **1808**: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

_____. **1822**: Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). **Universidade e democracia**: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

GOUVEIA, Luana. **Ensino superior público e privado no Brasil e no Chile desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000**: financiamento, acesso e desigualdade. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC/INEP, 2008.

HANSEN, Don R.; MOWEN, Maryanne M. **Gestão de custos**: Contabilidade e controle. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

HORNGREN, Charles T. **Contabilidade de custos**: um enfoque administrativo. São Paulo: Atlas, 1986.

HORNGREN, Charles T.; SUNDEM, Gary L.; STRATTON, William O. **Contabilidade gerencial**. 12. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim de políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, mar. 2008.

_____. **Boletim de políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Superior de 2009. Brasília: INEP, 2010.

LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

LEONE, George S. G. **Custos**: Planejamento, implantação e controle. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LIMA, Helena Ibiapina; SILVA, Patrícia Rosa da. Acesso ao ensino superior: evolução, dilemas e perspectivas. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar**: curso básico. 8. ed. Brasília: INEP, 2007.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Lígia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MAHER, Michael. **Contabilidade de custos**: criando valor para a administração. São Paulo: Atlas, 2001.

MANCEBO, Deise. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Revista Pro-Posições**, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004.

_____. Políticas da educação superior no Brasil – velhos temas e novos desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas de educação superior no Brasil**: Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

MARQUES, Fabrício. **Limites desafiados**: Estudos comparam desempenho de alunos beneficiados por ações afirmativas e mostram como vários obtêm sucesso acadêmico. Abr. 2008. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=3502&bd=1&pg=1&lg=>>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**. São Paulo: SciELO Brazil, v. 17, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: SciELO Brazil, jan. mar. 2000. (2000a)

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de custos**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Ivan G. A degradação do ensino. **Revista Ensino Superior**, São Paulo: Segmento, Ano 7, n. 78, abr. 2005.

MARTINS, Paulo José de Matos. **Externalidades e custos externos**: Alguns conceitos quanto à sua avaliação e internalização no Sector dos Transportes. Lisboa: Departamento de Engenharia Civil do Instituto Politécnico de Lisboa, 2000. (2000b). Disponível em: <http://www.deetc.isel.ipl.pt/jetc05/CCTE02/papers/no_paper/18.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2010.

MARTINS, Raisa Maria de Arruda. ProUni: Uma história de polêmicas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

MATOS, Afonso José de. **Gestão de custos hospitalares: técnicas, análise e tomada de decisão.** São Paulo: STS, 2002.

MEGLIORINI, Evandir. **Custos.** São Paulo: Makron Books, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, maio/ago., 2000. Disponível em: <<http://www.anped.Org.br/rbe14/08-artigo7.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=148>>. Acesso em: 21 out. 2010.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; SILVA, Divino José da; CIOLDI, Fábio Lorenzi; BUSCHINI, Fabrício. Representações sociais de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. Reuni 2008: Relatório de primeiro ano. Brasília: MEC, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: Excelência e justiça racial.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTEIRO NETO, Jayme. Inovação na IES. **Revista @prender.** São Paulo: CM Editora, Ano 5, Edição 32, n. 05, set./out. 2006.

MORAES, Mário C. B. A organização do ensino superior nacional. **Revista @prender.** São Paulo: CM Editora, Ano 5, Edição 31, n. 04, jul./ago. 2006.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil.** Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

MORGAN, Beatriz F. **A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005, v.3.

MUITO DINHEIRO PARA POUCO RESULTADO. **Revista Exame,** São Paulo: Abril, Ano 40, Edição 877, n. 19, set. 2006.

MUNIZ, Kassandra da Silva. A contribuição dos estudos da linguagem para o debate sobre as ações afirmativas para negros no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda; AGUIAR, Márcia Ângela; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; OLIVEIRA, Rachel de (Org.). **Negro e educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007.

NASCIMENTO, Jonilton Mendes do. **Custos**: planejamento, controle e gestão na economia globalizada. São Paulo: Atlas, 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2005.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**. Edição Especial Comemorativa. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 103-147.

O PREÇO DA IGNORÂNCIA. **Revista Exame**, São Paulo: Abril, Ano 40, Edição 877, n. 19, set, 2006.

O XIS DA EDUCAÇÃO. **Revista Veja**. São Paulo, Ano 39, n. 39, out. 2006.

OLIVEIRA, Aline Meiry Cruz de. **O papel do professor do ensino médio no acesso do aluno da escola pública à universidade pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, Fátima. **Alguns significados do anúncio do fim do vestibular**. Publicado em: 07 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.geledes.Org.br/fatima-de-oliveira/governo-tem-compromisso-com-a-democratizacao-da-universidade.html>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

OLIVEIRA, Isaías. Sociedade busca novas alternativas para o ensino superior. **Revista Foco**: A Revista do RN. Natal: Foco, ano X, n. 172, abr. 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão da educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 12, n. 45, out./dez. 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: Comparando *colleges* norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Curso básico gerencial de custos**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

PEREIRA, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva. Preço de transferência: uma aplicação do conceito de custo de oportunidade. In: CATELLI, Armando (Org.). **Controladoria: uma abordagem da gestão econômica GECON**. São Paulo: Atlas, 2001.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Ano 12, n.16, p. 19-32, jan./jun. 2007.

PEREIRA, Rosângela Saldanha; SANTOS, Dannielle Almeida dos. Administrando a escassez nas instituições federais de ensino superior. **Revista de Estudos em Avaliação Educacional**, v.18, n. 36, jan./abr. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; OLIVEIRA, Maria Amélia Campos; ALMEIDA, Maria Isabel de; MATOS, Maurício dos Santos. **O impacto do INCLUSP no ingresso de estudantes da escola pública na USP: Análises iniciais**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/inclusp-analises-iniciais-doc-d49497252>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88 – Especial, p. 727-756, out. 2004.

RAMALHO, Betania Leite. **A passagem do ensino médio ao ensino superior: Acesso e inclusão de alunos da rede pública na cultura acadêmica da universidade pública (Projeto de Pesquisa)**. Natal: PPGEd, 2007.

REINERT, José Nilson; REINERT, Clio. Método ABCd – Universidade para apuração de custos de ensino em Instituições Federais de Ensino Superior. In: Congresso Internacional de Custos, 9., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2005.

RICCI, Rudá. Um enigma chamado ENEM. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano 2, n. 16, set. 2002. ISSN 1519.6186.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAÇASHIMA, Edilson. **Maioria estuda em escola pública, mas cursa faculdades particulares**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas-noticias/2010/09/08/maioria-estuda-em-escola-publica-mas-cursa-faculdades-particulares.jhtm>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

SANTOS, Eronildes Manoel dos. **A história do nível médio: Preparação para a cidadania ou para ingresso na universidade? [200-]**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos2/historia-nivel-medio/historia-nivel-medio.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SANTOS, Joel J. **Análise de custos**: remodelado com ênfase para sistema de custeio marginal, relatórios e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 2005.

SARDINHA, Sebastião Fernandes. **Direito à educação superior, um eufemismo lógico**: A história do encobrimento do Brasil. Jus Navigandi, nov. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9278>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

SCHLICHTING, Ana Maria Silveira; SOARES, Dulce Helena Penna; BIANCHETTI, Lucídio. Vestibular seriado: Análise de uma experiência em Santa Catarina. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, maio/ago. 2004.

SCHWARTZMAN, Jacques. **O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/tematicas/educacao/superior/autonomiafinanciamento/schwartzmanfinanciamento.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Educação superior**: os caminhos da emancipação social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, César Augusto Tibúrcio; MIRANDA, Nair Aguiar de. **Modelo de apuração de custos da UnB**. Brasília: UnB, 2005.

SIMONS, Udo. À espera da revolução. **Revista Ensino Superior**. São Paulo: Segmento, ano 10, n. 116, maio, 2008.

SOARES, Francisco Luiz Batista; MILAN, Gabriel Sperandio. Fatores de decisão que influenciam a escolha no ensino superior. In: Seminários em Administração da FEA-USP, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008.

SOUZA, Débora; BARRETO, Tassiana. Do vestibular ao ENEM: novos desafios para o ingresso no ensino superior. In: Seminário de História do Ensino das Línguas, 1., 2009, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2009.

STURION, Leonardo. **Um instrumento de seleção e classificação de candidatos à admissão a uma instituição de ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

TAQUARI, Carlos. Escolas apoiam o MEC no ProUni. **Revista Ensino Superior**. São Paulo: Segmento, out. 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Vestibular**: a escolha dos escolhidos. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Relatório de auditoria operacional**: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Brasília: TCU, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Disponível em: <www.usp.br>. Acesso em: 21 out. 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em: <www.unb.br>. Acesso em: 04 nov. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). Disponível em: <www.site.uft.edu.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Disponível em: <www.ufrn.br>. Acesso em: 20 mar. 2010.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009**: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: UNESCO, 2009.

VANDERBECK, Edward J.; NAGY, Charles F. **Contabilidade de custos**. 11. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Eduardo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 13, n. 49, out./dez. 2005.

VESTIBULAR SERIADO. Disponível em: <www.vestibularseriado.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2011.

WELLER, Wivian. Redução das desigualdades de gênero e raça na Universidade de Brasília. In: Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira, 1., 2007, Brasília. **Anais...** Brasília, dez. 2007.

WOLYNEC, Elisa. O futuro da educação superior. **Revista @prender**. São Paulo: CM Editora, Ano 5, Edição 32, n. 05, set./out. 2006.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

ANEXO A

Argumento de inclusão proposto por curso (PS 2006)

Curso	Argumento de Inclusão	Faixa de Argumento de Inclusão	Argumento de Inclusão Agrupado
Enfermagem e Obstetrícia	36,52	32,00 < AI <= 37,00	34,00
Biomedicina	33,69		
Farmácia	33,57		
Direito (M)	31,66	28,00 < AI <= 32,00	30,00
Comunicação Social - Jornalismo (MT)	30,84		
Engenharia de Produção	28,93		
Nutrição	27,24	24,00 < AI <= 28,00	26,00
Odontologia	27,21		
Administração (M)	25,09		
Ciências Biológicas (B)	25,01		
Engenharia de Computação	24,56		
Medicina	22,60	20,00 < AI <= 24,00	22,00
Turismo	22,14		
Fisioterapia	21,37		
História (B/M)	21,11		
Ciências da Computação	20,48		
Psicologia	19,72	16,00 < AI <= 20,00	18,00
Educação Artística - Artes Plásticas	19,11		
Ciências Sociais (N)	17,24		
Curso	Argumento de Inclusão	Faixa de Argumento de Inclusão	Argumento de Inclusão Agrupado
Direito - Caicó	15,95	12,00 < AI <= 16,00	14,00
Educação Física (N)	15,60		
Arquitetura e Urbanismo	15,23		
Engenharia Elétrica	15,00		
Administração (N)	14,97		
Engenharia Civil	14,59		
Letras - Língua Portuguesa (M)	14,53		
História (L/M)	14,50		
Educação Física (MT)	14,49		
Comunicação Social - Jornalismo (N)	14,00		
Ciências Sociais (M)	12,77		
Ciências Econômicas (N)	12,73		
Ciências Biológicas (L)	11,89	8,00 < AI <= 12,00	10,00
Comunicação Social - Radialismo (N)	11,63		
Zootecnia	11,30		
Direito (N)	11,28		
Ciências Contábeis (M)	11,15		
Pedagogia (T)	10,76		
Serviço Social (T)	9,97		
Serviço Social (M)	9,72		
Ciências Contábeis (N)	9,42		
História (L/N)	8,13		
Comunicação Social - Radialismo (MT)	8,12		

Curso	Argumento de Inclusão	Faixa de Argumento de Inclusão	Argumento de Inclusão Agrupado
Direito - Caicó	15,95	12,00 < AI <= 16,00	14,00
Educação Física (N)	15,60		
Arquitetura e Urbanismo	15,23		
Engenharia Elétrica	15,00		
Administração (N)	14,97		
Engenharia Civil	14,59		
Letras - Língua Portuguesa (M)	14,53		
História (L/M)	14,50		
Educação Física (MT)	14,49		
Comunicação Social - Jornalismo (N)	14,00		
Ciências Sociais (M)	12,77		
Ciências Econômicas (N)	12,73		
Ciências Biológicas (L)	11,89	8,00 < AI <= 12,00	10,00
Comunicação Social - Radialismo (N)	11,63		
Zootecnia	11,30		
Direito (N)	11,28		
Ciências Contábeis (M)	11,15		
Pedagogia (T)	10,76		
Serviço Social (T)	9,97		
Serviço Social (M)	9,72		
Ciências Contábeis (N)	9,42		
História (L/N)	8,13		
Comunicação Social - Radialismo (MT)	8,12		
Curso	Argumento de Inclusão		
Filosofia (L/N)	0,00	0,00	0,00
Letras - Língua Francesa (M)	0,00		
Música (B)	0,00		
Engenharia de Materiais	0,00		
Física (MT)	0,00		
Física (N)	0,00		
Matemática (N)	0,00		
Química (B/MT)	0,00		
Química (N)	0,00		
Ciências Contábeis - Caicó	0,00		
Geografia - Caicó	0,00		
História - Caicó	0,00		
Matemática - Caicó	0,00		
Administração - C. Novos	0,00		
Letras - C. Novos	0,00		

Fonte: Cabral Neto (2007, p. 20-23)

ANEXO B**Distribuição dos aprovados por meio do Argumento de Inclusão nos Vestibulares 2006-2010**

CIDADE	ÁREA	CURSO	2006	2007	2008	2009	2010
Natal	Humanística I	ADMINISTRAÇÃO - M – BACHARELADO	1	6	7	6	11
Natal	Humanística I	ADMINISTRAÇÃO - N – BACHARELADO		3	4	6	15
Natal	Humanística I	CIÊNCIAS CONTÁBEIS - M – BACHARELADO		1	3	5	17
Natal	Humanística I	CIÊNCIAS CONTÁBEIS - N – BACHARELADO		2	5	3	15
Natal	Humanística I	CIÊNCIAS ECONÔMICAS - M – BACHARELADO		1	2	1	2
Natal	Humanística I	CIÊNCIAS ECONÔMICAS - N – BACHARELADO		2	3	2	3
Natal	Humanística I	TURISMO - T – BACHARELADO		4	7	1	1
Natal	Humanística II	ARTES VISUAIS - MT - LICENCIATURA PLENA		3	1	1	2
Natal	Humanística II	BIBLIOTECONOMIA - T – BACHARELADO					2
Natal	Humanística II	CIÊNCIAS SOCIAIS - M – BACHARELADO		1	5	1	13
Natal	Humanística II	CIÊNCIAS SOCIAIS - N - LICENCIATURA PLENA		7	5	1	8
Natal	Humanística II	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO - N - BACHARELADO			4	2	9
Natal	Humanística II	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO - T - BACHARELADO	5	2	5	3	7
Natal	Humanística II	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA - N - BACHARELADO					7
Natal	Humanística II	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO - N - BACHARELADO		1	1	1	5
Natal	Humanística II	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO - T - BACHARELADO	1	1		2	3
Natal	Humanística II	DANÇA - N - LICENCIATURA PLENA					
Natal	Humanística II	DESIGN - MT - BACHARELADO					2
Natal	Humanística II	DIREITO - M - BACHARELADO	6	3	7	5	8
Natal	Humanística II	DIREITO - N - BACHARELADO		1	1	1	13
Natal	Humanística II	FILOSOFIA - N - BACHARELADO					1
Natal	Humanística II	FILOSOFIA - N - LICENCIATURA PLENA				1	2
Natal	Humanística II	GEOGRAFIA - M - BACHARELADO	1			1	7

Natal	Humanística II	GEOGRAFIA - N - LICENCIATURA PLENA		1	1	1	8
Natal	Humanística II	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - N - BACHARELADO					9
Natal	Humanística II	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - T - BACHARELADO					9
Natal	Humanística II	HISTÓRIA - M - BACHARELADO		2	2	1	1
Natal	Humanística II	HISTÓRIA - M - LICENCIATURA PLENA		1	3	1	6
Natal	Humanística II	HISTÓRIA - N - LICENCIATURA PLENA		4		2	17
Natal	Humanística II	LETRAS - LINGUA ESPANHOLA E LITERATURAS - N - LICENCIATURA					9
Natal	Humanística II	LETRAS - LINGUA FRANCESA E LITERATURAS - M - LICENCIATURA PLENA				3	1
Natal	Humanística II	LETRAS - LINGUA INGLESA E LITERATURAS - M - LICENCIATURA PLENA			1		4
Natal	Humanística II	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E LITERATURAS - M - LICENCIATURA PLENA		2	2	1	5
Natal	Humanística II	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E LITERATURAS - N - LICENCIATURA PLENA					9
Natal	Humanística II	MÚSICA - CANTO - MT - BACHARELADO					
Natal	Humanística II	MÚSICA - INSTRUMENTO - MT - BACHARELADO					4
Natal	Humanística II	MÚSICA - N - LICENCIATURA PLENA					7
Natal	Humanística II	PEDAGOGIA - N - LICENCIATURA		2		1	
Natal	Humanística II	PEDAGOGIA - T - LICENCIATURA	2	4	4	2	6
Natal	Humanística II	PSICOLOGIA - MT - FORMAÇÃO	2		2	4	15
Natal	Humanística II	SERVIÇO SOCIAL - M - FORMAÇÃO		2	2	2	13
Natal	Humanística II	SERVIÇO SOCIAL - T - FORMAÇÃO	2	2	2	1	10
Natal	Humanística II	TEATRO - M - LICENCIATURA PLENA		1	2	1	
Natal	Tecnológica I	ARQUITETURA E URBANISMO - MTN - FORMAÇÃO			3	2	2
Natal	Tecnológica II	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - MT - BACHARELADO		2	2	1	5
Natal	Tecnológica II	CIÊNCIAS ATUARIAIS - N - BACHARELADO				4	3
Natal	Tecnológica II	CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - N - BACHARELADO					38
Natal	Tecnológica II	CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - T - BACHARELADO					40
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA CIVIL - MTN - FORMAÇÃO		3		4	16
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO - MTN - FORMAÇÃO		3	3	3	

Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA DE ALIMENTOS - N - FORMAÇÃO			3	3	5
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - TN FORMAÇÃO	4				
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - N - FORMAÇÃO					4
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - T - FORMAÇÃO				1	3
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA DE SOFTWARE - MT - BACHARELADO					2
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA ELÉTRICA - MTN - FORMAÇÃO	4	3		4	11
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA FLORESTAL - MT - FORMAÇÃO				2	
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA MECÂNICA - MTN - FORMAÇÃO	1	1			
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA QUÍMICA - MTN - FORMAÇÃO	1			3	5
Natal	Tecnológica II	ENGENHARIA TÊXTIL - TN - FORMAÇÃO				1	4
Natal	Tecnológica II	ESTATÍSTICA - M - FORMAÇÃO				2	6
Natal	Tecnológica II	FÍSICA - MT - BACHARELADO					2
Natal	Tecnológica II	FÍSICA - N - LICENCIATURA PLENA				9	5
Natal	Tecnológica II	GEOFÍSICA - MT - BACHARELADO					3
Natal	Tecnológica II	GEOLOGIA - MT - FORMAÇÃO	1	1			6
Natal	Tecnológica II	MATEMÁTICA - MT - BACHARELADO				2	
Natal	Tecnológica II	MATEMÁTICA - MT - LICENCIATURA PLENA				2	2
Natal	Tecnológica II	MATEMÁTICA - N - LICENCIATURA PLENA				5	4
Natal	Tecnológica II	QUÍMICA DO PETRÓLEO - MT - BACHARELADO					5
Natal	Tecnológica II	QUÍMICA - M - BACHARELADO					2
Natal	Tecnológica II	QUÍMICA - M - LICENCIATURA PLENA				2	4
Natal	Tecnológica II	QUÍMICA - N - LICENCIATURA PLENA				6	6
Natal	Biomédica	BIOMEDICINA - MT - BACHARELADO				2	2
Natal	Biomédica	BIOMEDICINA - N - BACHARELADO					4
Natal	Biomédica	BIOMEDICINA - MTN - BACHARELADO	1	2			
Natal	Biomédica	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - MT - BACHARELADO	3	2		3	5
Natal	Biomédica	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - MT - LICENCIATURA PLENA	2	2		2	

Natal	Biomédica	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - N - LICENCIATURA PLENA		3	7	5	
Natal	Biomédica	ECOLOGIA - MT - BACHARELADO				1	
Natal	Biomédica	ECOLOGIA - N - BACHARELADO					3
Natal	Biomédica	EDUCAÇÃO FÍSICA - MT - LICENCIATURA PLENA		2	3	2	5
Natal	Biomédica	EDUCAÇÃO FÍSICA - TN - BACHARELADO			4	5	6
Natal	Biomédica	EDUCAÇÃO FÍSICA - N - BACHARELADO		2			
Natal	Biomédica	ENFERMAGEM - MT - FORMAÇÃO	1	8	6	10	12
Natal	Biomédica	ENGENHARIA DE AQUICULTURA - MT - BACHARELADO					
Natal	Biomédica	FARMÁCIA - MT - FORMAÇÃO		6	7	11	11
Natal	Biomédica	FARMÁCIA - N - FORMAÇÃO					17
Natal	Biomédica	FISIOTERAPIA - MT - FORMAÇÃO	2	3	1	1	5
Natal	Biomédica	FONOAUDIOLOGIA - MT - FORMAÇÃO					7
Natal	Biomédica	GESTÃO EM SISTEMAS E SERVIÇOS DE SAÚDE - N - BACHARELADO					
Natal	Biomédica	MEDICINA - MTN - FORMAÇÃO	3	5	5	3	26
Natal	Biomédica	NUTRIÇÃO - MT - FORMAÇÃO	3	4	1	6	10
Natal	Biomédica	ODONTOLOGIA - MT - FORMAÇÃO	1	3	3	5	12
Natal	Biomédica	ZOOTECNIA - MT - FORMAÇÃO		2			
Caicó	Humanística I	CIÊNCIAS CONTÁBEIS - MN - BACHARELADO				1	10
Caicó	Humanística II	DIREITO - TN - BACHARELADO	1	5	4	3	14
Caicó	Humanística II	GEOGRAFIA - MT - LICENCIATURA PLENA				1	17
Caicó	Humanística II	GEOGRAFIA - N - BACHARELADO				5	
Caicó	Humanística II	HISTÓRIA - MT - LICENCIATURA PLENA				2	3
Caicó	Humanística II	HISTÓRIA - N - BACHARELADO				2	3
Caicó	Humanística II	PEDAGOGIA - M - LICENCIATURA PLENA					6
Caicó	Humanística II	PEDAGOGIA - MT - LICENCIATURA PLENA				3	
Caicó	Tecnológica II	MATEMÁTICA - MN - LICENCIATURA PLENA					21
Caicó	Tecnológica II	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - MT - BACHARELADO					20

Currais Novos	Humanística I	ADMINISTRAÇÃO - TN - BACHARELADO						12
Currais Novos	Humanística I	TURISMO - MT - BACHARELADO				11		16
Currais Novos	Humanística II	LETRAS - LINGUA ESPANHOLA E LITERATURAS - N - LICENCIATURA				1		14
Currais Novos	Humanística II	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E LITERATURAS - TN - LICENCIATURA PLENA						18
Santa Cruz	Biomédica	ENFERMAGEM - MT - FORMAÇÃO			7	4		8
Santa Cruz	Biomédica	FISIOTERAPIA - MT - FORMAÇÃO						9
Santa Cruz	Biomédica	NUTRIÇÃO - MT - FORMAÇÃO						
Total			31	127	151	208		765

Fonte: COMPERVE (2011)

APÊNDICE

Questionário

Prezado(a) aluno(a),

Uma das atribuições da COMPERVE é fornecer informações úteis para os gestores e pesquisadores da UFRN para o desenvolvimento de políticas e pesquisas na nossa instituição. No momento estamos realizando um levantamento relacionado aos custos de oportunidade dos candidatos que obtiveram êxito em nosso vestibular. As informações coletadas nesse levantamento servirão para a COMPERVE planejar suas novas políticas de acesso, bem como para o desenvolvimento de trabalhos científicos na nossa instituição. Sua contribuição nesse processo será de grande valor e a COMPERVE se compromete a manter o anonimato das informações coletadas.

Por favor, informe a sua matrícula:

1. Preencha o quadro abaixo informando os tipos de investimentos financeiros e quem os assumiu para a sua preparação para o vestibular:

	Você	Seus pais	Seus irmãos	Seus avós	Seu cônjuge	Outras pessoas	Não houve investimento
Mensalidades escolares (Ensino médio)							
Mensalidades Cursinhos em geral							
Compra de livros, revistas, apostilas e demais materiais							

2. Quando você optou pelo curso que você está cursando na UFRN?

No primeiro ano do ensino médio

No segundo ano do ensino médio

No terceiro ano do ensino médio

Quando concluiu o ensino médio

No ensino fundamental

Não lembra

3. Quando você começou a se preparar para o vestibular da UFRN?

No primeiro ano do ensino médio

No segundo ano do ensino médio

No terceiro ano do ensino médio

Quando concluiu o ensino médio

No ensino fundamental

Não lembra

4. Quantos vestibulares você prestou para a UFRN?

Um

Dois

Três

Mais de Três

5. Quantos vestibulares você prestou para outras instituições?

Nenhum

Um

Dois

Três

Mais de Três

6. Quantos anos você acha que passou se preparando verdadeiramente para o vestibular da UFRN?

Um

Dois

Três

Mais de Três

7. Informe um valor estimado do investimento financeiro mensal realizado para a preparação para o vestibular da UFRN:

8. Na trajetória de preparação para o vestibular, o número médio de horas diárias em sala de aula dedicadas ao estudo foi:

9. Na trajetória de preparação para o vestibular, o número médio de horas semanais (excluído o tempo em sala de aula) dedicadas ao estudo foi:

10. Durante a preparação para o vestibular, visando dedicar-se a essa preparação, você abdicou de oportunidades como:

Tipo	Sim	Não	Em caso afirmativo, quantas em média?
Empregos			
Trabalhos eventuais			
Mudança de cidade com a família			
Comemorações de datas festivas			
Cursos de idiomas			
Congressos			
Seminários			
Viagens			
Passeios			
Festas / Shows			
Outras			

11. Nível de satisfação com o curso:

Muito satisfeito

Satisfeito

Parcialmente satisfeito

Insatisfeito (justifique)

12. Você está trabalhando atualmente?

Sim

Não

13. Há quanto tempo trabalha (em anos)?

14. Por que trabalha?

15. Tipo de trabalho que exerce:

16. O trabalho influenciou a escolha pelo curso?

Sim

Não