

Cursos de Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para Estudantes do Ensino Superior? Uma Discussão a partir de um Estudo Exploratório com Estudantes dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma IES Baiana.

Autoria: Ana Rita Silva Sacramento, Louise Cristine Santos Sobral

Resumo: O objetivo desse artigo foi verificar a necessidade de oferta de cursos de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para alunos dos cursos superiores em Administração e Ciências Contábeis. Realizou-se pesquisa bibliográfica em parte da literatura nacional que analisa a problemática histórica que envolve a expansão do ensino superior no Brasil, bem como sobre suas legislações específicas, e pesquisa de campo, tendo estudantes dos cursos de uma IES baiana como unidade de análise. Considerou-se que os cursos de nivelamento devem ser incluídos no rol das principais políticas de apoio aos discentes dos cursos mencionados e ofertados pela IES investigada.

Introdução

Sabe-se que o aumento do número da oferta de cursos e vagas no ensino superior brasileiro tem atraído estudantes oriundos das mais diversas camadas sociais, os quais, frequentemente, enxergam a escalada educacional também como uma oportunidade para a promoção de sua mobilidade social. Essa ampliação, incentivada inclusive no âmbito público a partir do ReUni, e pelos programas de financiamento estudantil, a exemplo do FIES e do ProUni, no âmbito privado, contribuíram para o aumento de uma categoria de discente cada vez mais presente no ensino superior, o trabalhador-estudante.

Entretanto, a heterogeneidade observada nos discentes que as Instituições de Ensino Superior, doravante IES, acolhem por meio de seus processos seletivos, reivindica dessas IES a adoção de práticas que identifiquem as principais carências decorrentes da formação de base do aluno ingressante para, seguidamente, desenvolver estratégias de caráter pedagógico capazes de minorar tal heterogeneidade e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, os programas de nivelamento em pelo menos duas áreas do conhecimento, quais sejam, Matemática e Língua Portuguesa, ganham relevância, sobretudo porquanto o domínio básico nessas áreas é considerado como pré-requisito necessário para que o processo de ensino-aprendizagem do ensino superior seja desenvolvido de forma satisfatória. Cumpre-nos informar que esse tipo de atividade se constitui em importante item integrante da avaliação a que as IES são submetidas sempre que solicitam autorização para funcionamento e credenciamento, bem como para o reconhecimento e/ou renovação do reconhecimento de cursos por elas ofertados. Espera-se que tais programas façam parte de um dos eixos temáticos essenciais, denominado por Políticas de Atendimento aos Discentes, na categoria estímulos à permanência, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de qualquer IES. Não obstante, sabe-se que os cursos de nivelamento ainda carecem de estudos específicos capazes de revelar a sua necessidade, eficácia e efetividade nesse contexto. Tal constatação é uma das razões que motivaram o desenvolvimento desse estudo, o qual foi norteado pelo seguinte problema: Qual a necessidade de se ofertar cursos de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para alunos ingressantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis? Especificamente, buscou-se: a) Identificar, por meio de incursões em parte da literatura nacional especializada, legislações adotadas e resultados de exames específicos, razões indicadoras da necessidade de oferta de tais cursos para alunos do ensino superior no contexto brasileiro e no baiano, particularmente; b) Conhecer, tendo estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis como unidade de análise, uma experiência de oferta dessa atividade em uma IES baiana.

Crê-se que estudos dessa natureza se justificam pelo fato de se constatar carência de estudos específicos capazes de revelar a necessidade de oferta, bem como a eficácia e efetividade, dos cursos de nivelamento no contexto onde as pesquisadoras atuam, ou seja, no ensino superior do Estado da Bahia.

Além desta introdução o artigo possui mais cinco seções. Na primeira discute-se o histórico desafio brasileiro para expandir o ensino superior; na segunda, aspectos legais contemporâneos da educação superior no Brasil são apresentados e analisados; na terceira, focalizam-se dois programas das políticas de ampliação do ensino superior, especificamente os programas PROUNI e REUNI do Governo Federal; na quarta seção, demonstra-se o método utilizado e os resultados obtidos e, finalmente, na quinta seção, as considerações finais são apresentadas.

1. Reflexões Sobre Desafios para Expansão do Ensino Superior no Brasil

Diversas discussões permeiam a história do processo de estruturação do ensino superior no Brasil. Como nos lembra Fávero (2006), desde o período colonial, época em que a institucionalização desse nível de ensino esbarrava na resistência, tanto dos nossos colonizadores, por vê-la como uma possível fonte para os movimentos de independência, como por parte de brasileiros, que considerava mais adequado que as elites realizassem na Europa os seus estudos superiores, a caminhada tem sido “complexa e plena de obstáculos” (Idem, p. 35).

Na esteira dessas discussões, o debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior costuma ser acompanhado do debate a respeito do padrão de qualidade que deve caracterizá-lo. Seja no âmbito público ou particular, adota-se como premissa neste estudo que quantidade de vagas e qualidade do ensino não podem ser vistas como características inconciliáveis quando se pensa na educação superior como elemento crucial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Reflexão oferecida por Darcy Ribeiro em 1969 já apontava que a oposição formal entre essas ideias se constitui em um “falso dilema”, tendo em vista que ambas precisam ser atendidas simultaneamente e integralmente, a fim de garantir a qualidade da força de trabalho que a sociedade exige para viver e progredir. À luz de Ribeiro (1969):

Tem-se como falha tanto a universidade que limita rigidamente o ingresso de novos estudantes como aquela que os admite em massa para, depois, selecionar os jovens de perfil intelectual, desinteressando-se pelos demais (RIBEIRO, 1969, p. 140-141).

Ribeiro (1969) também anteviu a expansão do ensino superior no Brasil. Para esse educador, tal expansão:

Ocorrerá inexoravelmente, seja por via de modernização reflexa, seja pelo caminho de uma reforma autônoma e progressista, devido à pressão de grupos sociais em ascensão que aspiram a ingressar na universidade (RIBEIRO, 1969, p. 149).

Essa pressão dos grupos sociais, ainda segundo Ribeiro (1969) obrigaria as universidades a “apelar para cursos noturnos e formas de ensino à distância, com a ajuda de recursos audiovisuais, métodos de instrução programada e processos eletrônicos” (Idem, p. 236).

Neste ponto, torna-se imperioso destacar que a expansão de vagas no ensino superior em sociedades ainda em vias de desenvolvimento acarreta outras responsabilidades e, neste aspecto, o prognóstico de Ribeiro (1969) também deve ser observado:

Ante esta maré montante de aspirações, a única atitude legítima é não só abrir a universidade à sua nova clientela como superar, na medida do possível, as carências de formação básica inerentes à origem social dos que ora ascendem ao ensino superior. Tal atitude só será conciliável com a preservação do nível de ensino – e sua elevação – se a universidade superar seu caráter elitista e seus hábitos de simulação acadêmica. Para o que, faz-se indispensável que assuma uma atitude realista ante os estudantes, em matéria de admissão e promoção, e se oriente segundo critérios explícitos e abertos à discussão por toda a comunidade universitária (RIBEIRO, 1969, p. 149).

Vê-se, portanto, que já no distante 1969, Darcy Ribeiro admitia que a educação básica no Brasil apresentava carências de formação. Convergente com Ribeiro, o também educador Anísio Teixeira chamou a atenção para o risco de a expansão do ensino superior, propugnada pelos Estados na primeira metade do século XX, acarretar o “esquecimento do povo e de sua educação” consolidado na preferência em criar “lugares de professor de nível superior nos Estados a ajudá-los a resolver o problema da educação popular” (TEIXEIRA, 1968. p. 4). Austero defensor do ensino de qualidade em todos os níveis, Anísio Teixeira demonstrou séria preocupação com o expansionismo do ensino superior brasileiro naquele período, o que

classificou como “o caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia” (idem) pois, para ele, instituições que antes deviam passar por reformas estruturais profundas foram descriteriosamente expandidas e com evidente quebra de padrão.

À luz do acima exposto, algumas reflexões emergem quando voltamos o olhar para o problema educacional brasileiro nos dias atuais, especialmente se, a esse olhar, acrescentamos os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros submetidos ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), bem como para as médias por eles alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A seguir, cada um desses indicadores é analisado mais detidamente.

Como se sabe, o PISA é um programa desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia a capacidade de alunos na faixa de 15 anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens estão concluindo a escolaridade básica obrigatória, em adquirir e aplicar conhecimentos nos seguintes domínios: Leitura, Matemática e Ciências. Tal avaliação, que é aplicada a cada três anos nos países da OCDE e em países convidados - o Brasil participou como convidado de todas as edições -, divide em 06 (seis) os níveis alcançados pelos estudantes participantes. Cumpre informar que, de acordo com a escala adotada pelo PISA, o nível 02 (dois) é o mínimo em que se poderia considerar que o estudante está apto a tornar-se um cidadão capaz de incorporar-se à sociedade de forma ativa e consciente. Por esse critério, “os estudantes situados no Nível 01 de desempenho, ou abaixo desse nível, não demonstram possuir competência científica para assumir plenamente seu papel de cidadão na sociedade contemporânea” (INEP, 2008, p. 39). Para se ter uma ideia, a edição do PISA 2009 revelou que o Nível 2 de proficiência não foi alcançado por 55% dos estudantes brasileiros em Ciências; 70% em Matemática e 50% em Leitura. Nesse ponto, considerou-se conveniente conhecer também a evolução do estudante brasileiro por meio da comparação das médias obtidas em cada uma das edições do PISA já divulgadas. O quadro abaixo evidencia este comparativo:

Quadro 1. Desempenho Brasil no PISA – Médias Obtidas Por Domínio e Média Geral

Domínios	Ano 2000	Ano 2003	Ano 2006	Ano 2009
Leitura	396	403	393	412
Matemática	334	356	370	386
Ciências	375	390	309	405
Média Geral	368	383	384	401

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2013).

O quadro demonstra que a média geral obtida pelos estudantes brasileiros vem crescendo a cada edição do exame, passando de 368, no ano 2000, para 401, no ano de 2009. Não obstante, observou-se que esse crescimento ocorre de forma muito lenta e que quando comparado com países emergentes que participaram do exame de 2009 – Rússia e China -, o Brasil é o que apresenta menor média geral (401), pois a Rússia alcançou 469 e a China 577 (INEP, 2013). Se comparado aos países do Mercosul que também participaram do mesmo exame – Argentina e Uruguai – o Brasil supera levemente a Argentina, que obteve média geral 396, mas perde para o Uruguai, cuja média geral alcançou 427.

Já o IDEB, índice criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino no Brasil, é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao MEC que produz estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro com o objetivo de auxiliar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC fixou como objetivo alcançar a média 6 até o ano 2021. Nesse ponto, considerou-se necessário também conhecer o desempenho dos estudantes

brasileiros nesse indicador, bem como conhecer especificamente o desempenho dos estudantes baianos, vez que a IES selecionada nesta pesquisa está localizada no Estado da Bahia. O quadro a seguir compara os resultados Brasil X Bahia nessa avaliação:

Quadro 2. Resultados do IDEB (Rede Privada e Rede Pública de Ensino)

Nível De Ensino	Ano 2007				Ano 2009				Ano 2011			
	Brasil		Bahia		Brasil		Bahia		Brasil		Bahia	
	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.
4º E 5º do Ensino Fundamental	6,0	4,0	5,9	3,2	6,4	4,4	6,1	3,5	6,5	4,7	6,3	3,9
8º E 9º do Ensino Fundamental	5,8	3,5	5,7	2,7	5,9	3,7	5,6	2,9	6,0	3,9	5,8	3,1
Ensino Médio (3º ano)	5,6	3,2	5,5	Não Consta	5,6	3,4	5,3	Não Consta	5,7	3,4	5,6	Não Consta

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2012)

Uma inferência que se pode fazer da análise conjunta dos dois quadros acima apresentados é que o pouco avanço que se observa se processa em um ritmo tão lento que não se pode vislumbrar, pelo menos no curto e médio prazo, transformações significativas em termos de aprendizagem na educação básica dos brasileiros. Nesse cenário, é de se esperar que grande parte do alunado ingressante nas IES traga consigo carências de sua formação anterior, situação que demonstra que o desafio de aumentar o número de matrícula no ensino de nível superior, no Brasil de hoje, se apresenta acompanhado de outro desafio, tal qual sentenciado por Ribeiro em 1969: o de melhorar a educação que é oferecida no nível básico. Particularizando a análise para a Bahia, tem-se que para esse Estado o desafio é ainda maior, pois apresenta índices IDEB inferiores aos verificados no nível nacional em todas as faixas de ensino, sejam no âmbito público ou privado. É oportuno ainda registrar que em 2012 os professores da rede estadual baiana protagonizaram uma greve que durou 115 dias. Não cabe nesse trabalho analisar motivos de tal paralização, mas quem trabalha com educação sabe que aulas de reposição conseguem até cumprir o calendário letivo, mas podem não dar conta de eventuais lacunas do conhecimento. Resta às IES, portanto, quando comprometidas com a manutenção e elevação da qualidade do nível do ensino que se dispõe a oferecer, assumir a “atitude realista” recomendada por Ribeiro (1969) e empreender esforços para minorar tais deficiências. Nesse sentido, as atividades de nivelamento despontam como uma possível ação que pode ser implementada com vistas a tal objetivo.

2. O Ensino Superior Brasileiro na Legislação Atual

Alicerçado na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que lista a educação entre os direitos sociais previstos no seu artigo 6º, preconizando-a como “direito de todos e dever do Estado e da família”, a qual “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, art. 205), o ensino superior brasileiro atualmente é regulado por diversos dispositivos legais. Com base em estudos anteriores, como, por exemplo, o produzido por Lima, Azevedo e Catani (2008), sabe-se que no Brasil não existe, atualmente, uma norma legal de ensino superior consolidada. Segundo esses estudiosos, o que orienta a educação nesse nível é um conjunto de leis, medidas provisórias e resoluções

ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, pouco a pouco, vem delineando o modelo universitário brasileiro. Dentre tais instrumentos, julgou-se necessário destacar, para este estudo, a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); e o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Na sequência, analisam-se aspectos do ensino superior à luz dos dispositivos legais mencionados, notadamente no que se refere à ampliação de vagas e oferta de cursos.

A Lei 9.394/96, doravante LDB, encerra as diretrizes e bases que devem nortear a educação em todo o território nacional. No que se refere ao acesso à educação superior, a LDB pareceu buscar a sua democratização quando pôs fim a exclusividade do exame vestibular como forma de ingresso, vez que preconiza que os cursos de graduação são “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (LDB, inciso II do art. 44). Do exposto, conclui-se que por não fixar modelo de processo seletivo, cada IES poderá instituir livremente a sua forma de seleção. Esse instrumento legal também criou o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos desse nível de ensino. Já no que diz respeito ao ensino no turno noturno, a LDB é contundente ao determinar que as universidades públicas estão obrigadas a ofertá-lo com a mesma qualidade e estrutura material disponível dos cursos diurnos.

Com referência à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem-se, por meio dela, o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo principal é o de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. De acordo com informações obtidas no portal do Ministério da Educação, iniciou-se, a partir daí, um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, objetivando consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na LDB (MEC, 2012). Deve-se registrar ainda que é também nas disposições da Lei 10.861, mais particularmente no seu artigo 3º, que as políticas de atendimento aos estudantes, nas quais se encaixam as atividades de nivelamento, figuram como uma das dimensões institucionais que deve ser obrigatoriamente verificada pelos avaliadores do MEC quando das visitas *in loco* às IES para fins de credenciamento, bem como para o reconhecimento e/ou renovação do reconhecimento de cursos por elas ofertados.

No tocante ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, o Decreto nº 5.773 de 2006 dispõe que a regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais; a supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável; e a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. Do exposto, verifica-se que, ainda que indiretamente, a oferta de programas de nivelamento se constitui em um tipo de ação que, se não adotada pelas IES, pode influenciar no conceito final a ser obtido quando submetida à avaliação.

Contudo, Schwartzman (2011) critica esse modelo de avaliação. Segundo esse autor:

A avaliação não estabelece os padrões de qualidade considerados adequados para as diversas áreas de formação, limitando-se a ordenar os cursos superiores e as IES de melhores a piores; não toma em consideração as grandes diferenças institucionais e os objetivos dos diferentes cursos de graduação, forçando todos a seguir os mesmos moldes, tanto em relação aos conteúdos ensinados quanto aos requisitos considerados necessários para a boa educação superior, que seriam os das universidades de pesquisa (SCHWARTZMAN, 2011, p. 267).

Esse modelo padronizado, ainda seguindo Schwartzman (2011), estaria impondo dificuldades para que as IES particulares buscassem atender de maneira diferenciada o seu corpo discente, na maior parte constituído de pessoas mais velhas, que trabalham durante dia e desprovidas de uma educação média de qualidade que os habilite para cursos superiores com maiores exigências acadêmicas. Concordamos com esse autor sobre a necessidade de rever diversos pontos do processo de avaliação, até porque na questão específica tratada neste artigo, a avaliação realizada pelo MEC geralmente se limita a verificar se a IES adota ou não políticas de atendimento aos estudantes, porquanto não efetua qualquer ação mais abrangente e aprofundada, durante o processo avaliativo, a respeito da eficácia e efetividade dessas políticas. Entretanto admitimos que o modelo preconizado pela lei, se não obriga ou estimula, também não chega a funcionar como um impeditivo para que as IES particulares adotem práticas no sentido de realmente minorar os problemas decorrentes das características de seu alunado. Em verdade, ao fim e ao cabo, muito da superação desses problemas vai depender do quanto as IES estarão dispostas para empreender esforços e, principalmente, disponibilizar recursos financeiros, para esses tipos de ações.

3. Algumas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil

Deve-se reconhecer que, pelo menos no que se refere ao quesito quantidade de matrículas no ensino superior, os governos no Brasil têm envidado esforços para melhorar a incômoda posição ocupada no que tange ao percentual de jovens, na faixa etária dos 18 aos 24 anos, nessa condição. Prova disso é que no Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para o decênio 2001-2010 estipulou-se como meta oferecer educação superior, até 2010, a pelo menos, 30% dos jovens dessa faixa etária (MARTINS, 2009). Sabe-se, entretanto, que tal meta continua distante de ser atingida (chegou a 14,4% em 2009), tanto é que continua sendo perseguida, prevista que está no PNE elaborado, desta feita, para o decênio 2011-2020. Para Nunes (2007), entretanto, ainda que esse objetivo fosse atingido, seria uma humilde conquista, vez que, segundo esse autor, diversos países já se aproximam de 50% da mesma coorte em educação superior. Ainda seguindo esse estudioso, mesmo com o atingimento da meta, “teríamos pequeno estoque, em termos comparados, de adultos com educação superior” (NUNES, 2007, p. 114).

No rol de estratégias que os governos brasileiros adotaram para atingir tal meta, destacam-se os Programas Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni). Neste ponto convém apresentar, ainda que de forma breve, as principais características desses programas.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), formulado na Lei 11.096, de janeiro de 2005, estimulou a ampliação da participação do setor privado na oferta total de ensino superior no Brasil. Tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, o ProUni oferece em contrapartida às IES que aderem ao programa, isenção de alguns tributos e é dirigido aos estudantes selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - e oriundos do ensino médio da rede pública ou da

rede particular na condição de bolsistas integrais, cuja renda *per capita* familiar não ultrapasse a faixa de três salários mínimos. Deve-se destacar ainda que o ProUni também possui ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, convênios de estágio com a Caixa Econômica Federal e a Federação Brasileira dos Bancos e o FIES - Fundo de Financiamento Estudantil, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. No *site* do Ministério da Educação tem-se notícia de que os contratos do Programa FIES já alcançam 310 mil estudantes desde 2010. Igualmente pujante, o ProUni pré-selecionou cerca de 160.000 estudantes para o primeiro semestre de 2013, das quais 107.575 em caráter integral e 51.602 parcial (MEC, 2013).

Já o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni) foi formalizado através do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivando, segundo Nunes (2007) criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior ofertada no âmbito público federal, no nível de graduação, por meio do aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nessas universidades. Lima, Azevedo e Catani (2008), explicam que o ReUni é um programa de reforma conectado a um pacote de financiamentos disponibilizados para as Instituições Federais de Ensino Superior que a ele aderirem. Esses autores ainda compreendem tal programa como “uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais” (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 23). De acordo com Ribeiro e Sacramento (2010), o ReUni e o ProUni possuem fortes similaridades, tendo por diferença principal o fato de o primeiro se direcionar à esfera pública, através da busca pela promoção de melhores condições de funcionamento, permitindo o aumento da sua participação na oferta total de vagas no ensino superior nacional. Convergente com essas autoras, Cunha (1995), chama atenção para o fato de o escopo do ReUni ter-se materializado, apesar das fortes críticas de parte da comunidade acadêmica que apontava para o seu olhar mercantilista em relação ao processo educacional. Segundo esse autor “o ReUni está para o segmento federal do setor público, assim como o ProUni está para o setor privado” (Idem, p.821).

Para se ter uma ideia do processo de expansão de matrículas nesse nível de ensino, tem-se com base em Ribeiro (1969) que em 1960, quando a população brasileira se situava na casa dos setenta milhões de habitantes, o número de estudantes matriculados em cursos superiores era de 100.000, em uma proporção de apenas 14 matrículas por dez mil habitantes. Estudo produzido por Ribeiro e Sacramento (2010) revelou que em 2008 o número desse tipo de matrículas já ultrapassava a casa dos cinco milhões. Em Schwartzman (2011) toma-se conhecimento que o aumento de matrículas no ensino superior, entre 2002 e 2008, chegou a 46%, sendo que o setor privado respondeu por 75% dessas matrículas. No que se refere ao número de formandos, esse mesmo pesquisador informa que é também no setor privado onde se observa maior crescimento, vez que, no período mencionado, o número de formandos neste setor aumentou 87%, contra 18% nas universidades federais. Diante de tais indicadores, o autor é categórico quando afirma que “não são as políticas de inclusão do Governo Federal que explicam o crescimento, mas sim a capacidade de atendimento à demanda por parte do setor privado” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 267). Concordamos em parte com o que assevera esse autor, mas acreditamos que, em alguma medida, as políticas adotadas pelo governo também favoreceram para que as IES particulares ampliassem tal capacidade. Seja como for, o que não se pode deixar de reconhecer é o fato de que a matrícula nesse nível de ensino move-se para cima, porém em um ritmo que não garante o atingimento da meta estipulada para 2020.

Tal ascendência, contudo, desperta hoje, tal como outrora, a preocupação com a qualidade de profissionais que são formados pelas IES a cada semestre. Se em 1968, Anísio Teixeira chamou a atenção para o fato de o aumento das matrículas decorrer da criação de escolas novas sem tradição e com professorado improvisado, e não do aumento de matrículas em escolas consolidadas, com profissionais competentes (TEIXEIRA, 1968), Schwartzman, em 2011, pontua que o ensino superior brasileiro entrega ao mercado de trabalho pessoas formadas cuja qualificação real é desconhecida e, ainda na visão desse autor, “muito provavelmente, precária” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 268). Ainda que careçamos de estudos que evidenciem as exatas causas que geral tal precariedade, crê-se, por tudo o que até aqui foi apresentado e analisado, que as deficiências na educação básica devem figurar entre as hipóteses mais prováveis. Daí, a importância de se pensar a respeito da necessidade de oferta de cursos de nivelamento pelas IES ao seu alunado, bem como nas estratégias por elas utilizadas, a fim de conhecer se estas as levam a atingir o público-alvo de tais cursos, isto é, alunos que apresentam deficiências na formação básica, especificamente em Língua Portuguesa e Matemática.

4. Metodologia, Apresentação e Análise dos Resultados.

Inicialmente, por meio de pesquisa realizada no portal do Ministério da Educação (MEC), cuidou-se de identificar as IES que ofertam os cursos de Administração e Ciências Contábeis na modalidade presencial e no turno noturno em um município do interior baiano escolhido pelo critério acessibilidade. De acordo com as informações contidas no portal do MEC, cinco IES ofertam os dois cursos e uma IES oferta apenas o curso de Administração, o que significa uma leve vantagem para o curso de Administração, vez que este curso é ofertado por seis IES e o curso de Contábeis por quatro IES.

Em seguida, incursões nos *sites* das seis instituições foram efetuadas no intuito de identificar quais delas ofertam cursos de nivelamento, tendo na oportunidade constatado que apenas três IES divulgam a oferta desse serviço, estando duas delas dentre as IES que ofertam os dois cursos. Nesse ponto, uma inferência já foi possível ser feita, a de que os cursos de nivelamento não são práticas adotadas pela totalidade das IES que ofertam os cursos de Administração e de Ciências Contábeis no município pesquisado. Na sequência, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo, sendo que, para a seleção da IES, também se levou em conta o critério de acessibilidade aos estudantes, unidades de análise nessa pesquisa. Para a coleta dos dados, elaborou-se um questionário, cuja distribuição se deu pelos próprios pesquisadores junto aos estudantes do 1º ao 3º semestres dos cursos noturnos de Administração e Ciências Contábeis, na primeira semana de abril de 2012. Cumpre ainda informar que os dados foram analisados a partir de estatística inferencial e descritiva através do *software* de pacote estatístico para análise de dados em ciências sociais – SPSS, versão 20. Foram distribuídos 406 questionários, número que corresponde ao total de alunos matriculados em ambos os cursos, dos quais 201 foram respondidos e devolvidos, ou seja, 70% do total (ver tabela 1):

Tabela 1. Distribuição de Alunos

Cursos	Total de Alunos Matriculados	Total de Alunos Respondentes	%
Administração	138	84	60,86%
Contábeis	268	201	75,00%
Totais	406	285	70,19%

Fonte: Elaboração própria

Na caracterização da amostra ficou constatado que parte significativa dos alunos já ultrapassou os 25 anos, apesar de a pesquisa ser feita com estudantes dos semestres iniciais dos cursos, e que a maioria exerce atividade laboral, 80% aproximadamente. Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que mais de 70% obtiveram formação básica - no todo ou, pelo menos, em parte - em escolas públicas, sendo que cerca de 3% concluíram a etapa anterior necessária ao ingresso no ensino superior na forma de ensino denominada por Educação para Jovens e Adultos (EJA), o antigo supletivo. No que se refere à capacidade econômica para financiar os estudos superiores, 31,2% declararam não precisar de qualquer tipo de financiamento; cerca de 30% declararam fazer uso de alguma espécie de financiamento (FIES, PROUNI, outros) e 39,6% declararam que aguardam oportunidade para concretizar algum tipo de financiamento, pois precisam deste tipo de ajuda para se manter na IES. Ficou constatado ainda que cerca de 20% dos estudantes não residem na cidade onde se localiza a IES pesquisada. (ver tabela 2):

Tabela 2. Caracterização da Amostra

Variáveis	Amostra
Cidade Onde Reside:	
Sede da IES	237 (83,20%)
Outras	48 (16,80%)
Idade dos Estudantes	
Até 25 anos	175 (61,40%)
Mais de 25	110 (38,60%)
Onde Cursou o Ensino Médio	
Regular/Escola Pública	200 (70,20%)
Regular/ Escola Particular	50 (17,50%)
Regular/ Parte particular, parte pública	27 (9,50%)
EJA (antigo supletivo)	08 (2,80%)
Exercício de Atividade Laboral	
Não	60 (21,10%)
Sim, regime parcial	37 (13,00%)
Sim, regime integral	188 (66,00%)
Financiamento Estudantil	
Tenho financiamento (FIES/PROUNI)	50 (17,50%)
Não tenho, mas preciso e estou na fila aguardando um financiamento	113 (39,60%)
Não tenho porque não preciso ter	89 (31,20 %)
Outra situação	33 (11,60%)

Fonte: Elaboração própria

Pode-se deduzir que as características acima apresentadas convergem com o diagnóstico apresentado por Schwartzman (2011) a respeito do perfil dos alunos das IES particulares – constituído, na maior parte, de pessoas mais velhas, que trabalham durante dia e desprovidas de uma educação média de qualidade -. Outra inferência diz respeito ao fato de que, como cerca de 70% faz uso ou aguarda algum tipo de financiamento estudantil, políticas dessa natureza parecem contribuir para a inclusão de estudantes menos afortunados no ensino superior praticado por meio de IES particulares. Além disso, como cerca de 17% do alunado pesquisado reside em cidade distinta da qual a IES se localiza pode-se deduzir que a distância e o tempo de deslocamento se constituem em possíveis obstáculos para a frequência dos estudantes nos cursos de nivelamento.

Ficou constatado que a maior parte dos estudantes pesquisados admite possuir formação básica deficitária em Língua Portuguesa e Matemática, conforme se evidencia na tabela 3 abaixo:

Tabela 3. Formação Básica em Língua Portuguesa e Matemática

Variável	Ótima	Deficitária	Total
Formação Básica em Língua Portuguesa	131 (46%)	154 (54%)	285 (100%)
Formação Básica em Matemática	106 (37%)	179 (63%)	285 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Do exposto, pode-se inferir que os estudantes pesquisados, de fato, se constituem em um público com traços comuns ao público-alvo para oferta de atividades de nivelamento nas áreas citadas. Os dados acima são condizentes com os resultados obtidos nos exames PISA e IDEB apresentados e discutidos em seção anterior e também dão motivos para que o alerta de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, especialmente sobre o fato de que as deficiências da formação básica acarretam novas responsabilidades para o ensino superior, tenha audição pelas mantenedoras das IES.

No que diz respeito ao reconhecimento, por parte dos estudantes pesquisados, sobre a importância dos conhecimentos nesses campos para o desenvolvimento do curso e do exercício da profissão escolhida, ficou constatado que quase a totalidade dos estudantes admitem tais conhecimentos como importantes (ver tabela 4):

Tabela 4. Importância dos conhecimentos Português e Matemática.

Variáveis	Sim	Não	Total
Língua Portuguesa para o desenvolvimento do curso	269 (94,3%)	16 (5,7%)	285 (100%)
Matemática para o desenvolvimento do curso	277 (97,1%)	08 (2,9%)	285 (100%)
Língua Portuguesa para o exercício da profissão	267 (93,7%)	18 (6,3%)	285 (100%)
Matemática para o exercício da profissão	275 (96,5%)	10 (3,5%)	285 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Outra inferência que se pode fazer da análise conjunta das duas tabelas imediatamente apresentadas é que as atividades de nivelamento merecem figurar entre as principais políticas de atendimento aos estudantes pela IES investigada, pois à luz de Ribeiro (1969), aprendemos que tais instituições devem buscar superar as carências de formação básica inerentes à origem social dos que chegam ao ensino superior, a fim de lhes oferecer a oportunidade de alcançar o mais alto nível de qualificação que forem capazes de atingir. Em um cenário com tais características, a inexistência de políticas com tal propósito sinaliza que a IES pode se situar no rol daquelas que, conforme Teixeira (1968) e Schwartzman (2011), apenas de forma demagógica ofertam ensino superior de qualidade e, conseqüentemente, entregam ao mercado de trabalho profissionais portadores de precária qualificação.

Objetivou-se ainda identificar o número de alunos que frequentam os cursos de nivelamento oferecidos pela IES pesquisada. A tabela abaixo indica os resultados obtidos:

Tabela 5. Frequência nos Cursos de Nivelamento Ofertados

Variáveis	Itens	Amostra
Curso Nivelamento Português	Estou inscrito e frequento	2 (0,80%)
	Estou inscrito, mas não frequento	7 (2,40%)
	Não estou inscrito e não frequento	276 (96,80%)
Curso Nivelamento Matemática	Estou inscrito e frequento	10 (3,50%)
	Estou inscrito, mas não frequento	13 (4,50%)
	Não estou inscrito e não frequento	262 (92,00%)

Fonte: Elaboração própria

Conforme evidenciado na tabela acima, a quase totalidade dos estudantes da IES pesquisada não frequenta os cursos de nivelamento, de onde se pode inferir que essa política de atendimento ao discente, embora existente na IES pesquisada, carece de eficácia.

A questão seguinte objetivou identificar motivos que levam os estudantes a não cursarem tais atividades. A tabela a seguir evidencia tal situação:

Tabela 6. Motivos Impeditivos

Variável	Itens	Amostra
Motivo de não frequentar os cursos de nivelamento	Não Necessito	34 (12,00%)
	Trabalho Impede	137 (48,00%)
	Moro em outra cidade	33 (11,60%)
	Outros	81 (28,40%)
Total		285 (100%)

Fonte: Elaboração própria

A partir da tabela acima se constata que apenas 12% do contingente pesquisado revelam não precisar de cursos de nivelamento, ao passo que as categorias trabalho, morar em outra cidade e outros motivos foram apontadas como fatores que criam dificuldades para a frequência nos referidos cursos por 78% dos estudantes. Ao que parece, a IES pesquisada necessita rever as suas estratégias e viabilizar ações de inclusão do público-alvo nos cursos de nivelamento.

A última questão consistiu em verificar se os estudantes pesquisados tinham conhecimento da oferta dos cursos de nivelamento pela IES onde estudam. Os resultados obtidos estão evidenciados na tabela 7:

Tabela 7. Conhecimento dos Estudantes Sobre a Oferta dos Cursos de Nivelamento pela IES

Variáveis	Sim	Não	Total
Curso Nivelamento Português	137 (48,1%)	148 (51,9%)	285 (100%)
Curso Nivelamento Matemática	190 (66,6%)	95 (33,3%)	285 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados obtidos apontam que parte significativa dos estudantes não tomou conhecimento sobre a oferta de atividades de nivelamento. Essa informação indica que o sistema de comunicação da IES para com os alunos ingressantes necessita ser aprimorado e que essa falha pode ser outro fator que está impedindo o público-alvo de frequentar esse tipo de atividade.

5. Considerações Finais

O objetivo central deste artigo consistiu em conhecer a necessidade de oferta de cursos de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos ingressantes dos cursos de

Administração e Ciências Contábeis. Especificamente, buscou-se: a) Identificar, por meio de incursões em parte da literatura nacional especializada, legislações adotadas e resultados de exames específicos, razões indicadoras da necessidade de oferta de tais cursos para alunos do ensino superior no contexto brasileiro; b) Conhecer, tendo estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis como unidade de análise, uma experiência de oferta dessa atividade em uma IES baiana. A análise dos dados coletados permitiu considerar que cursos de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática devem ser incluídos no rol das principais políticas de apoio aos discentes da IES investigada. Na sequência, as razões que permitiram tal conclusão são apresentadas.

Inicialmente convém destacar que a literatura especializada consultada admite a existência de lacunas não preenchidas pela educação que é oferecida no nível básico no Brasil. Esse reconhecimento da carência de conhecimentos básicos é histórico no Brasil e está empiricamente confirmado nos resultados obtidos pelo exame realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como pelas avaliações realizadas pelo MEC para fixação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em cada um dos níveis de ensino da educação básica. Ademais, a análise efetuada nas legislações que orientam a prática da educação no Brasil indicou, ainda que de forma indireta, que a oferta de programas de nivelamento se constitui em um tipo de ação que, se não adotada, pode influenciar no conceito final a ser obtido pelas IES quando submetidas às avaliações institucionais realizadas pelo Ministério da Educação.

Já a investigação empírica revelou que grande parte dos estudantes pesquisados se constitui, de fato, em um público que apresenta diversas características indicadoras da necessidade de atividades de nivelamento nas áreas citadas. Tal afirmação baseia-se, principalmente, no fato de que mais da metade dos estudantes pesquisados reconhece possuir formação básica deficitária, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. As causas desse déficit não foram objeto de pesquisa, mas se constatou que mais de 70% desses estudantes obtiveram formação básica - no todo ou, pelo menos, em parte - em escolas públicas, sendo que cerca de 3% concluíram a etapa anterior necessária ao ingresso no ensino superior na forma de ensino denominada por Educação para Jovens e Adultos (EJA), o antigo supletivo. Não obstante, ficou constatado que mesmo estudando em uma IES que oferta cursos de nivelamento nessas áreas, a maioria dos alunos não frequentam tais cursos pelos mais diversos motivos (trabalho impede, mora em outra cidade e outros). Ficou constatado também que falhas de comunicação entre a IES pesquisada e os alunos ingressantes podem ser apontadas como um possível fator que também impede o aluno de frequentar as atividades de nivelamento, pois é grande o número de alunos que afirmou não ter conhecimento sobre tal oferta pela IES onde estudam. As evidências indicam que a IES deve considerar esses aspectos impeditivos ao adotar estratégias que possibilitem condições para que o seu público-alvo possa participar dessas atividades, no intuito de suprir tais deficiências e buscando atenuar os impactos que o déficit no domínio básico nessas áreas do conhecimento, consideradas como pré-requisitos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do ensino superior, acarreta tanto no desenvolvimento dos cursos, no caso específico Administração e Ciências Contábeis, como no desempenho da própria carreira.

A pesquisa indica que a expansão do ensino superior no Brasil demanda instituições que também se comprometam a suprir lacunas que deveriam ter sido preenchidas durante a oferta da educação básica, a fim de garantir o binômio quantidade e qualidade educacional, tão necessário para que um país se desenvolva de forma sustentável. Em verdade, a oferta de atividades dessa natureza pelas IES não devem ser vistas apenas como uma forma de cumprir as exigências legais para garantir um conceito melhor quando estas se submeterem às

avaliações instituídas pelo Ministério da Educação, mas como uma atitude compatível com organizações que se preocupam com a preservação do nível de ensino e sua elevação.

Antes de concluir, convém admitir como um dos limites dessa pesquisa o fato de a investigação empírica se restringir a caso único. Entretanto, reconhece-se que o estudo proveu subsídios interessantes, os quais sinalizam para a possibilidade da realização de uma pesquisa mais ampla, desta feita com o aumento do número de IES, de cursos e de estudantes, inclusive situados em regiões geográficas distintas, a fim de produzir estudos comparativos sobre um tema que, no nosso entendimento, tem relevância social.

6. Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 04 de março de 2013.
- _____. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 02 de março de 2013.
- _____. Decreto 5773 de 09 de maio de 2006. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 22 de fevereiro de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Instruções Para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 02 de março de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. O Programa ProUni. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 15 de fevereiro de 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 15 de fevereiro de 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Primeira chamada tem 159,1 mil candidatos pré-selecionados. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 15 de fevereiro de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa de financiamento já atendeu 760 mil estudantes. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 15 de abril de 2013.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados Preliminares PISA 2009. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acessado em 03 de março de 2013.
- _____. IDEB Resultados e Metas. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acessado em 03 de março de 2012.
- _____. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) Resultados Nacionais – PISA 2006. Brasília: O Instituto, 2008. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acessado em 20 de Fevereiro de 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação Brasileira: projetos em disputa. São Paulo, Cortez, 1995.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.
- MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura Para o Ensino Superior Privado no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.
- NUNES, Edson. Desafio Estratégico da Política Pública: O Ensino Superior Brasileiro.
- RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Paz e Terra. São Paulo, 1969.

RIBEIRO, Denise; SACRAMENTO, Ana Rita S. Influências da Reforma do Estado sobre o Ensino Superior Brasileiro – Uma Possível Análise do Período 1994-2008. *In* Encontro Nacional de Administração Pública e Governança da ANPAD. Vitória. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. O Viés Acadêmico na Educação Brasileira. *In* Brasil: a nova agenda social / Edmar Lisboa Bacha, Simon Schwartzman (organizadores). André Cezar Medici... [et. al.] - Rio de Janeiro: LTC, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set, p.21-82. 1968.