LICIA SANTOS BUHATEN GEMAQUE

POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO CURSO PRESENCIAL DE CONTABILIDADE: DO FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO À EVASÃO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Orientadora: Professora Doutora Carla Cristina Marques Galego

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2022

LICIA SANTOS BUHATEN GEMAQUE

POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO CURSO PRESENCIAL DE CONTABILIDADE: DO FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO À EVASÃO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 06 de abril de 2022, perante o júri nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 17/2022 de 26 de janeiro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:
Prof. Doutor António Teodoro
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:
Prof.ª Doutora Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade de Brasília

Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga
Universidade da Madeira

Vogais:
Prof.ª Doutora Maria da Graça Nobrega Bollmann
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Doutor José Eduardo de Oliveira Santos
Escola de Sociologia e Política de São Paulo

Prof. Doutor Jacinto Serrão
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora:
Prof.ª Doutora Carla M. Galego
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus pais, a minha filha Lara Teresa, ao meu esposo Lúcio e aos demais familiares pelo carinho, apoio e amor dedicados a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as graças concedidas diuturnamente, sem Ele não conseguiria chegar até aqui. Reconheço que tudo posso Naquele que me fortalece.

Aos meus pais, Cecília e Luiz, pelo incentivo, ajuda e compreensão nesta jornada. Pelo carinho e dedicação com minha pessoa em todas as fases da minha vida.

A minha filha Lara Teresa, a quem especialmente atribuo a força para terminar o doutoramento.

Ao meu marido Lúcio, que soube reinventar o amor e colocá-lo na minha vida de maneira tão especial. Pela paciência nos dias difíceis, pela força e incentivo quando pensei em desistir.

Aos meus irmãos que, mesmo morando longe de mim, torcem pelo meu sucesso.

Aos meus familiares pelo incentivo e ajuda quando eu precisei, principalmente minhas tias Lisieux e Leonor, pela preocupação constante comigo.

Aos professores do Doutoramento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pelos valiosos ensinamentos e, de modo muito especial, à professora Doutora Carla Galego, minha orientadora, pela paciência e dedicação.

Aos amigos da Pro-reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão, em especial à Professora Doutora Isabel Ibarra, pela ajuda disponibilizada, principalmente na obtenção dos dados para elaboração da tese.

Aos coordenadores das Instituições de Ensino Superior aqui pesquisadas que, mesmo com suas limitações para responder a alugumas questões, se esforçaram para me ajudar nessa empreitada.

À Beatriz Koppe pelo apoio para colocar a tese nas normas APA e pelo incentivo constante de que tudo daria certo, meu muito obrigada.

Ao Pastor Luiz Alfredo (*in memore*), amigo e companheiro de viagem para o doutoramento, que infelizmente faleceu sem concluir o curso. Amigo, sentimos sua falta. Essa tese é para você também.

RESUMO

No Brasil, o acesso ao ensino superior e a permanência até à diplomação é um desafio. Os maiores entraves encontram-se na expansão do número de ofertas de vagas e matrículas efetivadas de forma democrática, na procura da excelência da formação e na adequação de investimentos financeiros para englobar a necessidade do País. Perante esses desafios, o objetivo deste estudo é verificar se o processo de evasão da Instituição Federal de Ensino Superior pode contribuir para realocar alunos nas IES privadas com auxílio de financiamento público, com foco no FIES e Prouni, nos cursos de graduação em Contabilidade de São Luís do Maranhão. Teoricamente, analisaram-se as políticas públicas, especificamente o Prouni e o FIES, voltadas para a educação superior da rede privada de ensino, e desenvolveu-se uma análise sobre a evasão e retenção dos alunos de contabilidade na rede pública de ensino. No campo metodológico, optou-se por uma abordagem de natureza quantitativa, pela estatística de *coorte* retrospetivo, e uma abordagem de natureza qualitativa de nível descritivo e explicativo, a partir da análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que as políticas públicas de inserção de grupos minoritários nas IES, para além da inserção de alunos que se encontram à margem da sociedade, vieram ajudar financeiramente as IES privadas, uma vez que há vagas no ensino superior federal que poderiam ser ocupadas por esses alunos.

Palavras-Chave: Evasão, Ensino Superior, Contabilidade, FIES, Prouni.

ABSTRACT

In Brazil, access to higher education and permanence until graduation is a challenge. The biggest obstacles lie in the expansion of the number of vacancies and enrollments made democratically, in the search for excellence in training and in the adequacy of financial investments to cover the country's needs. In view of these challenges, the objective of this study is to verify if the process of evasion of the Federal Institution of Higher Education can contribute to reallocate students in private HEIs with the help of public funding, focusing on FIES and Prouni, in undergraduate Accounting courses in São Luís do Maranhão. Theoretically, public policies were analyzed, specifically the Prouni and FIES, aimed at higher education in the private school system, and an analysis was developed on the evasion and retention of accounting students in the public school system. In the methodological field, we opted for a quantitative approach, using retrospective cohort statistics, and a qualitative approach at a descriptive and explanatory level, based on the content analysis of semi-structured interviews. It was concluded that public policies for the insertion of minority groups in HEIs, in addition to the insertion of students who are on the margins of society, came to financially help private HEIs, since there are vacancies in federal higher education that could be occupied by these students.

Keywords: Dropout, Higher Education, Accounting, FIES*, Prouni.*

SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BB	Banco do Brasil
BCB	Banco Central do Brasil
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito do Curso
CEF	Caixa Econômica Federal
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CG-Fies	Comitê Gestor do Fies
CMN	Conselho Monetário Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CREDUC	Crédito Educativo para Estudantes Carentes / Programa de Crédito Educativo
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CVDi	Código de Vaga Discente
Depem	Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior
DOU	Diário Oficial da União
DRU	Desvinculação de Recursos da União
EAD	Educação a Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
EUA	Estados Unidos da América
FAPs	Fundação de Amparo à Pesquisa
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Fecap	Fundação Escola Álvares Penteado
Fgeduc	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fnde	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ForGRAD Sudeste	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORPLAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior
GPS	Gasto Público Social

GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação de Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Curso
IME	Instituto Militar de Engenharia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	*Indicators of Education Systems*
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPJ	Imposto de Renda Pessoa Jurídica
ISCP	Instituto Superior de Ciências Policiais
IsF	Idioma Sem Fronteira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MBA	*Master Business Administration*
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
OCC	Orçamento de Custeio e Capital
ODG	Observatório de Dados de Graduação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PIS	Programa de Integração Social
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PREVIC	Superintendência Nacional de Previdência Complementar
ProExt	Programa de Extensão Universitária
Proies	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Prouni	Programa Universidade para Todos
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RAP	Relação Aluno Equivalente/Professor Equivalente
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb,	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	*Statistical Package for the Social Sciences*
SRF	Secretaria da Receita Federal
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
SUSEP	Superintendência de Seguros Privados
TAEG	Total de Alunos Equivalentes de Graduação Presencial da IFES
TCC.	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de contas da União
TE1	Taxa de Evasão do Primeiro Ano
TET	Taxa de Evasão Total
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	União Europeia
UF	Universidades Federais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	*United States Agency for International Development*
USP	Universidade de São Paulo
VMP	Valor Mínimo de Participação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 30

CAPÍTULO I – POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL 44

1. Instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil 45

1.1 Contextualização histórica da educação superior no Brasil 46

1.2 Universidades no Brasil 55

1.3 Marcos legais das IES públicas e privadas no Brasil 59

1.4 Formas de acesso no ensino superior público e privado 70

2. Educação contábil no Brasil 73

3. Políticas nacionais de assistência estudantil: possibilidades para o sucesso escolar dos estudantes na educação superior 81

3.1 Políticas nacionais de assistência estudantil 81

3.2 Plano Nacional de Educação – PNE 88

3.3 Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC 98

3.4 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior 100

3.4.1 FIES e o endividamento público e familiar 112

3.5 Programa Universidade para Todos – Prouni 117

4. Recursos financeiros destinados à educação superior no Brasil: IES públicas *versus* privadas 127

4.1 Contexto dos investimentos na educação superior 128

4.2 Investimentos públicos na educação superior no Brasil 138

CAPÍTULO II – EVASÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS CONCEITUAIS, CLASSIFICATÓRIAS E POSSIBILIDADES DE CÁLCULO NO CONTEXTO BRASILEIRO 152

5. Evasão acadêmica no ensino superior 153

5.1 Fatores internos e externos da evasão e possíveis soluções ao combate da evasão 160

5.2 As formas de cálculo da evasão 170

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO 179

6. Modelo de análise 180

7. Estratégia metodológica.....183

7.1 Tipologia de pesquisa..... 184

7.2 *Locus* da pesquisa..... 186

7.2.1 Ensino superior em números..... 188

7.3 Sujeitos da pesquisa..... 191

7.4 Instrumentos de pesquisa..... 195

7.5 Procedimentos e instrumentos de análise de dados quantitativos 197

7.6 Procedimentos e instrumentos de análise de dados qualitativos 198

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS201

8. Análise dos resultados 202

8.1 Percepção dos coordenadores do curso presencial de Contabilidade em São Luís do Maranhão das IES privadas, sobre a problemática da evasão no curso..... 202

8.2 Percepção da coordenadora do curso presencial de Contabilidade, da IES pública de São Luís do Maranhão, sobre a problemática da evasão no curso 213

8.3 Percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES, com *status* de cancelado em 2020, que ingressaram no curso no período de 2010 a 2018..... 219

8.4 Análise das entrevistas feitas com os coordenadores das IES privadas 228

8.5 Análise dos dados disponibilizados pela IFES, referentes aos alunos do curso de Ciências Contábeis, que ingressaram no curso no período entre 2010 e 2018 233

8.6 Análise do dados da IFES a partir das fórmulas da taxa de evasão..... 246

8.6.1 Ministério da Educação 247

8.6.2 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP 255

8.6.3 Instituto Lobo..... 258

8.6.4 Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp..... 261

8.6.5 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni 264

8.6.6 Comparação dos resultados das fórmulas aplicadas 266

8.6.7 Prouni..... 267

8.6.8 FIES..... 278

CONCLUSÕES 283

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 305

ANEXOS I

Anexo 1 Primeira categoria: ingresso, permanência e diplomação II

Anexo 2 Segunda categoria: vagas ociosas e evasão IV

Anexo 3 Terceira categoria: estrutura curricular..... V

Anexo 4 Visão do coordenador sobre o curso e sua rotina VI

Anexo 5 Questionário para a coordenadora do curso de ciências contábeis da IFES.... VIII

Anexo 6 Questionário para coordenadores do curso de Ciências Contábeis XXVIII

Anexo 7 Roteiro da entrevista..... XXXVIII

Anexo 8 Autorização de pesquisa na IFES.....XXXIX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Contingenciamento do Ministério da Educação até agosto de 2019 33

Tabela 2 Constituição Federal do Brasil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 60

Tabela 3 Diretrizes do PNE (2014-2024) e suas respectivas metas 61

Tabela 4 Ensino da contabilidade: marcos do século XIX ao início do século XX 74

Tabela 5 Financiamentos concedidos de 2010 a 2019 105

Tabela 6 Principais diferenças entre as modalidades do P-FIES..... 108

Tabela 7 Percentual de ingressantes com financiamento estudantil entre 2012 e 2017 109

Tabela 8 Porcentagem de alunos de cursos de graduação presenciais beneficiários do FIES 110

Tabela 9 Valor total anual repassado para as IES privadas e quantitativo de contratos firmados (FIES) 116

Tabela 10 Quantitativo de oferta de bolsas Prouni nos anos de 2010 a 2018 em milhares..... 123

Tabela 11 Repasses do governo às universidades federais: valor empenhado..... 143

Tabela 12 Orçamento previsto na educação superior de 2015 a 2019 em bilhões..... 145

Tabela 13 Despesas discricionárias: orçamento e contigenciamento para a educação superior em 2019 146

Tabela 14 Conceitos de evasão na década de 1990..... 154

Tabela 15 Conceitos de evasão década de 2000..... 154

Tabela 16 Conceitos de evasão década de 2010..... 155

Tabela 17 Modalidades e definições de evasão..... 158

Tabela 18 Ações e resultados bem-sucedidos em programas internacionais de combate à evasão ... 169

Tabela 19 Comparação entre evasão média e evasão total..... 171

Tabela 20 Indicadores de gestão FORPLAD (2004)..... 176

Tabela 21 Comparação entre as fórmulas de evasão do Reuni, evasão INEP e evasão corrigida..... 177

Tabela 22: Classificação dos alunos do curso de contabilidade conforme seu *status* 182

Tabela 23 Síntese relacionada à classificação da evasão 182

Tabela 24 Quantitativo de IES e matrículas nos cursos de graduação presenciais da Região Nordeste do Brasil, em 2017 190

Tabela 25 IES com curso de graduação em contabilidade com nota igual ou superior nos indicadores de qualidade do MEC..... 192

Tabela 26 Quantitativo de alunos ingressantes no curso de contabilidade presencial da UFMA por ano 193

Tabela 27 Perfil dos alunos do curso de Contabilidade 194

Tabela 28 Quantitativo de vagas, por ano, autorizado pelo Ministério da Educação..... 194

Tabela 29 Quantitativos da bolsa Prouni e do FIES no período entre 2010 e 2018 195

Tabela 30 Respostas sobre Prouni e FIES dadas pelos coordenadores das IES..... 206

Tabela 31 Opinião dos coordenadores sobre o Prouni e FIES 210

Tabela 32 Perspectiva dos coordenadores em relação à inserção das políticas públicas da educação superior nos programas do FIES e Prouni 213

Tabela 33 Realidade pedagógica e estrutural do curso de contabilidade da IFES 214

Tabela 34: Visão da coordenadora da IFES sobre a inserção das políticas públicas da educação superior, no tocante ao FIES e ao Prouni..... 218

Tabela 35 Principais motivos da escolha pelo curso de contabilidade..... 220

Tabela 36: Situação dos alunos após a saída do curso de contabilidade da IFES 221

Tabela 37 Motivos internos e externos da evasão..... 223

Tabela 38 Visão dos alunos em relação à estrutura física, tecnológica e pedagógica do curso de contabilidade. 224

Tabela 39 Visão dos alunos em relação à estrutura física, tecnológica e pedagógica do curso de contabilidade, excluindo as respostas "não sei"..... 225

Tabela 40 *Status* dos alunos do curso de Ciências Contábeis no primeiro semestre de 2020, que ingressaram no período entre 2010 e 2018 na IFES 233

Tabela 41 Formas de ingresso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES a partir do ano de 2013. 234

Tabela 42 Formas de ingresso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES a partir do segundo semestre de 2017..... 235

Tabela 43 Quantitativo de alunos diplomados em relação ao ano e semestre de ingresso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES 242

Tabela 44 Análise quantitativa do período em que os alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES evadiram do curso..... 243

Tabela 45 Análise percentual do período em que os alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES evadiram do curso..... 243

Tabela 46 Classificação dos alunos segundo os dados fornecidos pela IFES..... 246

Tabela 47 Classificação dos alunos levando em consideração o significado atribuído no último estudo realizado pelo MEC 253

Tabela 48 Número de alunos ingressantes calculado pela fórmula utilizada pelo Ministério da Educação 254

Tabela 49 Taxa de evasão dos alunos calculada pela fórmula utilizada pelo Ministério da Educação 254

Tabela 50 Cálculo da taxa de evasão do curso de contabilidade da IFES pesquisada 257

Tabela 51 Cálculo da taxa de evasão do Brasil, do período de 2016 a 2019, calculado pelo INEP .. 257

Tabela 52 Cálculo da taxa de evasão das IES públicas do Brasil entre os anos de 2016 e 2019, calculado pelo INEP 257

Tabela 53 Taxa de evasão dos alunos calculada pela fórmula utilizada pelo Instituto Lobo 260

Tabela 54 Taxa de evasão dos alunos calculada pela fórmula apresentada pelo Instituto Lobo 260

Tabela 55 Diferença entre as taxas de evasão dos alunos calculada pela fórmula do Instituto Lobo 261

Tabela 56 Dados para cálculo da taxa de evasão total e de primeiro período conforme fórmulas da Semesp 262

Tabela 57 Resultado do cálculo da taxa de evasão total e do primeiro período a partir das fórmulas do Semesp 263

Tabela 58 Comparativo das taxas de evasão total e do primeiro ano do curso com a taxa nacional calculada pela Semesp 263

Tabela 59 Resultado da taxa de evasão calculada pela fórmula do Reuni 265

Tabela 60 Resultados da taxa média de evasão e seu desvio padrão, calculados por meio dos resultados das fórmulas do MEC, INEP, Instituto Lobo, Semesp e do Reuni 266

Tabela 61 Comparação dos resultados da taxa de evasão calculada pelo INEP e pelo Instituto Lobo 266

Tabela 62 Quantitativo de bolsas Prouni para os alunos do curso presencial de contabilidade por IES pesquisada no período entre 2010 e 2018 268

Tabela 63 Quantitativo de bolsas Prouni para os alunos do curso presencial de contabilidade por ano em São Luís..... 269

Tabela 64 Renúncia Fiscal referente ao Prouni, por região brasileira, referente ao ano de 2017, levando em consideração o valor total da renúncia fiscal em reais 270

Tabela 65 Análise da variação dos valores da Renúncia Fiscal referente ao Prouni, no período entre 2010 e 2018, em unidade R$ 1,00 real..... 270

Tabela 66 Quantitativo de alunos com Prouni e seus respectivos valores da renúncia fiscal, por região brasileira e por ano, em reais. 271

Tabela 67 Quantitativo de alunos com Prouni e seus respectivos valores da renúncia fiscal, por região brasileira e por ano, em reais 272

Tabela 68 Custos da IFES pesquisada referente ao ano de 2018 e a média dos custos por aluno 274

Tabela 69 Custos da IFES referente ao ano de 2018 e a média dos custos por aluno, retirando-se os valores dos custos exclusivos..... 274

Tabela 70 Valor do aluno equivalente na IFES entre 2010 e 2015 276

Tabela 71 Comparação do quantitativo de vagas ociosas e vagas Prouni..... 276

Tabela 72 Valor da renúncia fiscal levando em consideração o cálculo da taxa de evasão do Reuni e da Semesp 277

Tabela 73 Vagas disponível na UFMA e a renúncia fiscal levando em consideração o cálculo da taxa de evasão do MEC 277

Tabela 74 Quantitativo de alunos com FIES nas IES por ano 279

Tabela 75 Valor das mensalidades do curso de contabilidade das IES particulares e o valor total do curso..... 280

Tabela 76 Valor monetário repassado às IES de forma anual..... 281

Tabela 77 Comparação entre as vagas ociosas na IFES e o quantitativo de alunos com financiamento 282

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Comparação entre as taxas líquidas e brutas de matrícula por ano e a meta do PNE 91

Gráfico 2 Evolução no número de instituições de ensino superior no Brasil: 2001 a 2017 96

Gráfico 3 Investimento público total na área educacional 129

Gráfico 4 Comparação do investimento público direto em educação com o IPCA e com a proporção do que foi investido no ensino público superior em relação ao investimento na educação básica ... 140

Gráfico 5 Investimento público direto por estudante em valores reais e nominais 140

Gráfico 6 Comparação do valor empenhado e número de matrículas 144

Gráfico 7 Permanência, retenção, mobilidade e evasão na graduação 159

Gráfico 8 Tempo de permanência dos alunos antes da evasão do curso 222

Gráfico 9 Formas de ingresso dos alunos pesquisados no curso de contabilidade 236

Gráfico 10 Formas de ingresso dos alunos evadidos do curso de contabilidade 236

Gráfico 11 Formas de cancelamento do curso 238

Gráfico 12 Forma de ingresso dos alunos do curso de contabilidade x tipo de rede de ensino 240

Gráfico 13 Pré-requisitos das disciplinas da estrutura curricular do curso de graduação em contabilidade da IFES 245

ÍNDICE DE EQUAÇÕES

Equação 1 Taxa de permanência 171

Equação 2 Taxa de evasão 172

Equação 3 Número de ingressantes do ano base 172

Equação 4 Taxa de evasão calculado pelo SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM 173

Equação 5 Taxa de evasão constante no mapa do ensino superior no Brasil 173

Equação 6 Evasão por meio do percentual do índice de conclusão do curso 176

Equação 7 Cálculo de evasão segundo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 176

Equação 8 Cálculo de evasão segundo a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO 177

Equação 9 Taxa de evasão pelo Ministério da Educação 248

Equação 10 Taxa de evasão calculada pelo INEP 256

Equação 11 Quem poderia se rematricular no ano seguinte? 259

Equação 12 Quem dos alunos veteranos efetivamente se matriculou? 259

Equação 13 Fórmula para cálculo de evasão pelo Instituto Lobo 259

Equação 14 Fórmula da taxa de evasão utilizada pelo Instituto Lobo 260

Equação 15 Fórmulas da Taxa de evasão total e da evasão no 1.º período segundo a Semesp 262

Equação 16 Fórmula da taxa de evasão calculada pelo Reuni 265

Equação 17 Renúncia Fiscal por região brasileira 271

Equação 18 Renúncia fiscal por aluno 272

Equação 19 Número de aluno equivalente para a situação de curso consolidado para o curso de contabilidade 275

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 Brasil com destaque para a região Nordeste: São Luís Capital do Estado do Maranhão. 187

INTRODUÇÃO

As políticas nacionais voltadas à educação superior no Brasil têm ampliado o quantitativo de vagas nesse nível de ensino, principalmente no setor privado, e, consequentemente, de pessoas que ingressam na graduação, o que gera expectativa da população para o alcance de uma sociedade mais justa, igualitária, sustentável e participativa. Centrada especificamente no curso de Contabilidade, a presente pesquisa, delimitada no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, com abordagem centrada na Sociologia da Educação, apresenta como tema o estudo das políticas públicas voltadas ao acesso ao ensino superior na perspectiva do financiamento público nas instituições de ensino privadas e da evasão do ensino superior público.

O interesse da investigadora pelo tema foi motivado por três fatores. O primeiro, de natureza profissional, deve-se ao fato da investigadora ser docente da área de contabilidade e ter exercido, de abril de 2014 a julho de 2017, a função de assessora da Pró-Reitora de Ensino na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A principal atividade era realizar um estudo sobre evasão (Buhaten & Souza, 2016) nos oitenta e seis cursos de graduação presenciais nos nove *campi* existentes e distribuídos no Estado do Maranhão[1]. A pesquisa, realizada na Universidade Federal do Maranhão, apresentou, entre outras, as seguintes conclusões: redução do número de diplomação quando comparado às gerações anteriores; aumento da evasão de curso, principalmente após a adoção do Sistema de Seleção Unificada – SISU pela UFMA em 2010, com destaque para os cursos concentrados no Centro de Ciências Sociais; e a alta taxa de retenção[2] ocasionada, principalmente, por falta de desligamento dos discentes que não cumpriram a Resolução n.º 1.175/2014[3] da Universidade Federal do Maranhão (Buhaten & Souza, 2016).

[1] A UFMA possui 50 cursos de graduação em São Luís; 9 no município de Imperatriz; 7 no município de Pinheiro; 5 no município de São Bernardo; 2 no município de Grajaú; 4 no município de Bacabal; 2 no município de Balsas; 4 no município de Chapadinha; e 3 no município de Codó.
[2] Taxa de retenção nesse estudo: aluno que não concluiu os estudos até o período máximo de integralização, mas continua frequentando a universidade.
[3] Resolução regimentar da Universidade Federal do Maranhão que regulamenta os cursos de graduação da instituição.

O segundo fator que conduziu ao interesse pelo tema foi um ensaio feito pela investigadora sobre os recursos financeiros da UFMA. Em um primeiro momento, percebeu-se que os custos fixos do ensino superior público[4] foram desperdiçados em virtude de não haver o quantitativo de alunos matriculados e a frequentar as aulas, devido à evasão, e a falta de desligamento discente, por parte da gestão universitária. Como consequência da falta de desligamento discente, essas vagas, então pretensamente «ocupadas», impediam a reoferta à sociedade, não podendo ser disponibilizadas no edital de vagas ociosas[5].

Um exemplo dessa situação foi a constatação que, sobretudo a partir do quarto período[6], as salas de aula de disciplinas do curso de Contabilidade, que deveriam receber 50 alunos por período, recebiam menos de metade desse total. Isso explica a baixa percentagem de diplomação. Ressalta-se também que não foi ofertado nenhuma das vagas «disponíveis» em edital para vagas ociosas[7].

O terceiro fator prende-se ao contexto econômico do Brasil, que tem contribuído para a redução do orçamento da União[8], especialmente para a educação superior pública. A situação de crise orçamentária na área educacional tem sido discutida e publicada nos principais meios de comunicação *online* do Brasil. Por exemplo, o «Correio Brasiliense», que, em abril de 2017, destacou que a "Educação perde R$ 4,3 bilhões com corte no Orçamento" (Hessel, 2017).

Em 25 de agosto de 2017, o meio de comunicação «TV Mirante» – associado da TV Globo no Maranhão[9] – noticiou que o "corte de recursos pode levar a suspensão das atividades da UFMA" (Santos, 2017). O texto explica que a instituição necessitava do repasse de cinco milhões de reais ao mês para custeio das suas despesas. Essa verba não foi depositada em sua

[4] Hora-aula docente, energia elétrica, material, manutenção das coordenações de curso, entre outros.
[5] Vagas ociosas são aquelas que não foram preenchidas por meio do processo seletivo regular de ingresso e vagas resultantes de abandono de curso, transferência de curso ou de IES, falecimento, desligamento, etc. de alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação.
[6] As universidades e faculdades aqui pesquisadas, dividem a estrutura curricular do curso de contabilidade em períodos semestrais, totalizando oito períodos, uma vez que o curso tem quatro anos. Sendo assim, um aluno matriculado no quarto período está a frequentar o segundo ano do curso.
[7] A Resolução n.º 1.750/2014 da UFMA em seu art. 59 afirma que "O Processo Seletivo de vagas ociosas será regulamentado em edital e utilizará os resultados obtidos pelos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem mais recente em relação ao período letivo de ingresso" e traz em seu § 1.º o cálculo do indicador de vagas ociosas.
[8] No artigo 1.º da Constituição Federal Brasileira, declara-se "que a República Federativa do Brasil se forma pela união dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Isso não significa que a União se confunda com a República Federativa do Brasil. Tanto é assim que o art. 18 estabelece que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos" (Lima, 2008). Mais informações estão disponíveis em: http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-conceito-de-uniao,22440.html
[9] TV Globo no Maranhão e afiliada da Rede Globo, rede de televisão comercial aberta brasileira, no Maranhão.

totalidade, pois somente 3 milhões e 600 mil reais foram repassados pelo Ministério da Educação à UFMA. Segundo o noticiário, houve cortes no programa de assistência estudantil da UFMA com a redução de bolsa para os alunos; o cancelamento de obras de melhoria e ampliação das instalações físicas da universidade; a não conclusão dos prédios do curso de artes e do instituto de tecnologia; e a interdição de algumas salas de aula devido a desabamentos das instalações físicas dos *campi* do interior (Santos, 2017).

Mais recentemente, em 19 de julho de 2019, foi publicado no sítio da «Rede Brasil Atual» que, entre os cortes feitos pelo atual governo, a educação foi a área mais atingida, porque houve um congelamento de R$ 5,84 bilhões de reais (Oliveira, 2019). Antes mesmo da pandemia da Covid19 assolar o Brasil e o mundo, já havia uma projeção de cortes para 2021. Conforme notícia veiculada pelo *site* do Uol em agosto de 2020, o "MEC deve cortar R$ 1,4 bilhão de verba de universidades e institutos". Isso representa um corte de 18,2% nos gastos discricionários, que, no caso das universidades federais, significa R$ 1 bilhão de reais para 2021 (Amaral, 2020). Nesse mesmo contexto, o *site* do G1, além de confirmar a informação anterior, chamou a atenção para os prejuízos relacionados à pesquisa científica e ao ensino nas instituições federais de ensino superior (Novelino, 2020). A Lei de Orçamento Anual – LOA[10] referente ao período de 2019, aprovada em 2018, foi orçado e autorizado no valor de R$ 23.633,50 milhões para o Ministério da Educação. Contudo, em 2019, o valor do empenho foi de R$ 17.793,90 milhões, uma redução de R$ 5.839,60 milhões, o que representa 24,70% de contingenciamento até agosto de 2019.

Tabela 1 Contingenciamento do Ministério da Educação até agosto de 2019[11]

Ministério da Educação	LOA	Autorizado	Empenho	Contingenciamento	
				Valor	% autorizado
Agosto	23.633,50	23.633,50	17.793,90	5.839,60	24,70%

Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados do monitor fiscal e orçamentário do Congresso Nacional Brasileiro (Senado Federal, 2019).

[10] Estabelecida pelo artigo 165, §5.º; art. 84 XXIII, da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO estabelece quais serão as metas e prioridades para o exercício seguinte. Estabelece o montante de recursos que o governo pretende economizar; traça regras, vedações e limites para as despesas dos Poderes; autoriza o aumento das despesas com pessoal; regulamenta as transferências a entes públicos e privados; disciplina o equilíbrio entre as receitas e as despesas; indica prioridades para os financiamentos pelos bancos públicos. Ver mais em https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ldo

[11] Em acesso aos *sites* da Camara dos Deputados e do Senando Federal em 15 de novembro de 2020, os dados sobre o contingenciamento do Ministério da Educação estavam atualizados até agosto de 2019.

Quando analisado o valor do total empenhado, no valor de quase 32 milhões de reais, e o valor contingenciado para a educação, tem-se a representada porcentagem de 18,25% cortados, correspondendo ao valor aproximado de 5,8 milhões de reais, entre os 18 principais órgãos do poder executivo, ou seja, o Ministério da Educação foi o órgão mais atingindo (Senado Federal, 2019). Ressalta-se que as receitas das políticas voltadas para a educação são de vinculação orçamentária obrigatória[12], enquanto as de outras políticas, como habitação, não tem essa obrigatoriedade[13]. Por esse motivo, são realizados cortes orçamentários com vistas

> à redução da vinculação de receitas para as áreas sociais, que perduram até os dias atuais por meio da DRU[14], renovada em 2016 com aumento da alíquota de desvinculação de 20% para 30%, com vigência até 2023, recaindo sobre as receitas de impostos, contribuições sociais e contribuições econômicas que deveriam estar direcionadas à seguridade social e à educação. (Ribeiro & Salvador, 2018, p. 79)

Das situações acima expostas, emerge a necessidade de conferir maior eficiência e eficácia aos recursos diminutos destinados à educação, nesse particular, ao curso de contabilidade, conduzindo ao seguinte questionamento desta pesquisa:

> Como a efetivação da política de desligamento discente e o processo de evasão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas podem possibilitar a realocação dos alunos que atualmente estudam em IES privadas com Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e com o Programa Universidade para Todos (Prouni), tendo em conta os cursos presenciais de graduação em contabilidade de São Luís/Maranhão/Brasil?

Esse questionamento assenta na premissa que os gastos com os alunos nas instituições de ensino público e privado, que tenham algum tipo de ajuda do governo, não são apenas uma necessidade econômica de um país, mas também um tema social que envolve diretamente as políticas públicas de uma nação (Pereira & Silva, 2010).

No Brasil, o acesso ao ensino superior e a permanência até à diplomação é um desafio. Os maiores entraves da educação superior encontrados no País estão relacionados a) com a expansão do número de ofertas de vagas e matrículas efetivadas de forma democrática, dando oportunidade tanto às demandas sociais quanto econômicas; b) com a busca constante pela excelência da formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior – IES públicas e privadas; e c) com a adequação de investimentos financeiros para englobar a necessidade do

[12] Há várias críticas voltadas às receitas vinculadas, com a justificativa de que engessam o orçamento e impossibilitam autonomia e flexibilidade da política fiscal (Ribeiro & Salvador, 2018).
[13] Ressalta-se que esse assunto não é tema central desta pesquisa, mas de relevância para compreendê-la. Mais informações em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/190206_NT_52_Disoc.pdf
[14] Desvinculação de Recursos da União – DRU.

país (Dias & Costa, 2016). O percurso das universidades, num contexto nacional marcado por profundas desigualdades econômicas e sociais, tem como característica associada a garantia de privilégios a uma reduzida parte da população: a elite brasileira.

A partir das políticas públicas de âmbito nacional, no entanto, o acesso ao ensino superior ganhou maior visibilidade. Isso aconteceu tanto nas instituições de ensino superior públicas, com os programas de interiorização, por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, que permitiu o aumento no número de cursos e de vagas, quanto das instituições privadas, com programas de acesso à educação superior nas instituições privadas, como o Programa Universidade para Todos e o Financiamento Estudantil.

Nos anos de 1990, o Brasil iniciou várias políticas públicas com o intuito de profissionalizar a população, para prepará-la para o mundo do trabalho. Na sequência dessas políticas[15], a partir de 2003, o Governo Federal passou a destinar recursos financeiros às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES para a ampliação estrutural, o aumento no número de vagas e a abertura de novos cursos e campi, principalmente no interior dos Estados, objetivando a interiorização do ensino superior no Brasil. Esses recursos financeiros foram repassados às IFES por meio de cálculos anuais, de caráter acadêmico, sendo que um dos principais indicadores é o aluno equivalente[16], que é "utilizado para fins de análise dos custos de manutenção das IFES, nas rubricas referentes ao Orçamento de Custeio e Capital (OCC)". (MEC, 2005b, p. 1)

O Governo Federal implantou, dessa forma, em 2005, o Programa Universidade para Todos (Prouni), baseado em propostas anteriores como o Programa de Crédito Educativo – CREDUC[17] e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES. Esses programas foram criados com o intuito de dar condições de acesso ao ensino superior nas instituições de ensino privadas, em sua maioria, a estudantes oriundos de família com baixa renda *per capita*, que tivessem concluído o ensino médio em escolas públicas ou particulares como bolsista integral nos três últimos anos do ensino médio. Sem a existência desses programas, esses alunos, por um lado, não teriam condições financeiras de suportar os gastos de um estudo de nível superior em instituição privada de ensino e, por outro, não concorreriam de forma igualitária com outros alunos, para uma vaga nas IES públicas, devido à precariedade associada ao ensino fundamental

[15] Esse assunto será aprofundado no capítulo 1.
[16] Aluno equivalente "é o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo Fator de Equiparação de Carga Horária e pelo Fator de Esforço de Curso." (Portaria MEC n.º 818/2015, art. 1.º, I).
[17] Embora o CREDUC tenha sido extinto definitivamente no início dos anos 2000, é de fundamental importância abordá-lo nesta pesquisa para melhor compreensão do Prouni e do FIES.

e médio público, não conseguindo, por isso, aprovação nas universidades públicas (MEC, CNE & CES, 2013).

Entre às políticas públicas de acesso ao ensino superior, assentes nos princípios de igualdade e equidade (âmbito jurídico), destacam-se o FIES e o Programa Universidade para Todos - Prouni. Ambos os programas estão voltados para a população de baixa renda, o que os eleva a programas de políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas (Santos & Silva, 2012). Além do Prouni e do FIES, o Governo Federal institucionalizou o Reuni e da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esta última está relacionada a cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*[18] na modalidade de Educação a Distância – EAD. Assistiu-se também a um fortalecimento da educação tecnológica, com a reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, que alteraram o foco do ensino médio para incluir também a educação superior, tornando-os Institutos Federais de Educação de Ciência e Tecnologia – IFETs.

Apesar da existência desses programas de apoio ao estudante, a evasão dos alunos do ensino superior nas instituições públicas federais torna-se um problema maior. Sem os discentes, as IFES não cumprem sua missão e agravam o problema financeiro que atualmente enfrentam. Em função disso, a evasão de estudantes pode ser entendida como um fenômeno complexo, comum às instituições de nível superior no mundo, independentemente de onde essas instituições de ensino se encontrem (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997). Por isso, tal complexidade e abrangência é objeto de estudos e análises por todos os países.

Como exemplo, tem-se a) o estudo de Latiesa (1992) com série histórica de 1960 a 1986; b) o estudo realizado em 1992 na Argentina, como parte de Programa de Melhoria do Sistema de Informação Universitária[19]; c) o estudo de José Lino Bueno (1993); e d) o estudo de Paredes (1994), voltado para avaliação de cursos de duas Universidades brasileiras, uma pública e outra privada, entre outros. Tais estudos têm sinalizado não só a universalidade do fenômeno da evasão como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber,

[18] No Brasil as pós-graduações se dividem em *lato sensu* e *stricto sensu,* conforme Lei n.º 9.394/1996 Art. 44, III. *Lato sensu* compreende programas de especialização com duração mínima de 360 horas e, no final do curso, o aluno obterá certificado e não diploma. *Stricto sensu* engloba programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos. No final do curso, o aluno obterá um diploma (Lei n.º 9.394/1996).
[19] Ministério de Cultura y Educación. (1993). *Estadísticas básicas de universidades nacionales – 1982-1992*. Stanford Libraries. https://searchworks.stanford.edu/view/2923962

apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômico-culturais de cada país (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997).

A problemática da evasão no ensino superior não é um tema recente, contudo tem sido pouco estudado em termos qualitativos em alguns países e/ou regiões (Assis, 2013). Lobo (2012) notou que, nos EUA, no início dos anos 2000, mais de 14 mil sites já abordavam especificamente o tema evasão, trazendo a problemática de como aumentar a permanência e a taxa de titulação dos alunos do ensino superior. Latiesa (1992) realizou um estudo sobre universidades norte-americanas e europeias, o que possibilitou averiguar o desempenho dessas instituições nos anos de 1960 a 1986. Esse estudo demonstrou que os melhores índices de diplomação do sistema universitário eram apresentados pela Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, enquanto que os piores resultados podiam ser verificados nos Estados Unidos da América – EUA, Áustria, França e Espanha. Nos EUA, por exemplo, em 1986, as taxas de evasão situavam-se em torno de 50%, e essa porcentagem foi constante nos últimos 30 anos. Na mesma direção, tem-se a França, onde as taxas, em 1980, eram de 60 a 70% em algumas universidades. Já na Áustria, também em 1980, o estudo aponta para um índice de 43%, de modo que apenas 13% dos estudantes concluíram seus cursos nos prazos previstos (Latiesa, 1992).

Estudos mais recentes, como o de Margiotta, Vitale e Santos (2014), apontam a Itália como o país com o pior índice de evasão da União Europeia, justificado pelas mudanças ocorridas no início do novo milênio: as migrações, a globalização dos mercados e a estagnação econômica. Em termos econômicos, no Brasil, as perdas financeiras com a evasão no ensino superior em 2009 foram aproximadamente de nove bilhões de reais − segundo o cálculo de Oscar Hipólito, pesquisador do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia (Nogueira, 2011).

Na sequência da entrevista realizada por Nogueira (2011), Oscar Hipólito afirma que "o fato de não ter aluno é custo. A instituição está pronta para ele. Esse é um dos problemas mais graves da educação brasileira em todos os níveis" (Motta & Gomes, 2016, p. 156). Nessa entrevista, foi abordado um estudo que mostra que apenas 47,2% dos estudantes se titularam após quatro anos de curso, ou seja, 52,80% evadiram, contudo as causas da evasão não foram demonstradas. Cada estudante custa por volta de 15 mil reais ao ano na universidade pública e, em média, 9 mil reais ao ano na instituição privada, de acordo com o pesquisador.

O Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp apresenta a seguinte fórmula de cálculo da evasão: o total dos

alunos desistentes, dividido pelo total de alunos matriculados. Como resultado desse índice obteve 27,90% na rede privada e 18,30% na pública no ano de 2014, nos cursos de graduação presenciais (Semesp, 2015). Os estudantes que ingressam e não findam a graduação podem ser considerados desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor privado, significa perda de receitas e, no setor público, são recursos investidos sem o devido retorno. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de dispêndio de insumos, como professores, funcionários, equipamentos, espaço físico, entre outros (Silva Filho et al. 2007).

Dessa forma, um dos objetivos previstos pelo Plano Nacional de Educação para o ensino superior é diminuir a taxa de evasão de alunos do ensino superior. Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, no âmbito universitário, os índices são altos e representam uma realidade cada vez mais presente nas IES (Lei 13.005, 2014; INEP/MEC, 2018b).

Segundo o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), em seu apêndice sobre metas e estratégias, a meta 12.3 é elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, o que sinaliza a preocupação do governo brasileiro em relação à evasão no ensino superior (Abreu & Cordiolli, 2011; Lei n.º 13.005/2014).

Outro problema encontrado nas IFES no Brasil está relacionado à ausência de gestão universitária pela não efetivação do desligamento do discente que não cumpre as Resoluções e Normas internas dessas IFES e que, consequentemente, não perde o vínculo institucional. Com isso, pode ocorrer um acúmulo de alunos em situação de abandono, trancamentos irregulares, alunos ativos que já ultrapassaram o prazo máximo de integralização do currículo do curso de graduação que frequentam, entre outros, o que pode ocasionar a falta de abertura dessas vagas para alunos que almejam ter a oportunidade de estudar numa universidade pública, uma vez que elas ficam indisponíveis, sem a possibilidade de acesso.

Essa situação traz perda de receita financeira para as IFES, aumento dos custos institucionais, na medida em que, muitas vezes, esses alunos que estão em situação irregular ainda se beneficiam de moradia e alimentação. Ressalta-se que, pela não abertura da disponibilidade de vaga, o Governo Federal acaba investindo recursos em duplicidade, pois arca tanto com as despesas nas IFES quanto com as bolsas Prouni nas IES privadas.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é verificar se o processo de evasão da Instituição Federal de Ensino Superior pode contribuir para realocar alunos que atualmente estudam em IES privadas com auxílio de financiamento público, FIES e com bolsa Prouni, nos

cursos presenciais de graduação em contabilidade de São Luís/Maranhão/Brasil. Dito de outro modo, procura-se aferir a distribuição de oferta de vagas no ensino superior, partindo-se do princípio de que há vagas no sistema público que poderiam alocar os alunos que possuem Prouni ou FIES das IES privadas. Dessa forma, seria possível reduzir o desperdício de recursos financeiros públicos investidos nesse nível de ensino e/ou possibilitar a oportunidade de novas vagas à sociedade. Do ponto de vista teórico, os objetivos específicos da presente pesquisa são estes:

- enquadrar as políticas educativas de acesso ao ensino superior, no contexto da democratização do Brasil;
- compreender os marcos legais das IES públicas e privadas no Brasil a partir dos programas de apoio ao acesso ao ensino superior.
- entender a evasão no ensino superior, suas causas, consequências e formas de cálculo.

Do ponto de vista empírico, visto que se procura a relação entre a compreensão teórica da evasão das IFES, do FIES e do Prouni nas IES privadas, e seus efeitos, delinearam-se também os seguintes objetivos específicos:

- identificar a existência de políticas públicas educacionais no curso de graduação em contabilidade, tanto no setor público, quanto no privado, e de que maneira estão sendo implementadas;
- verificar o quantitativo de alunos no curso superior de contabilidade presencial nas IES públicas e privadas;
- alocar os alunos em relação ao prazo de integralização do curso;
- calcular a taxa de evasão, retenção e diplomação dos alunos do curso de contabilidade, relativos aos anos de 2010 a 2018;
- quantificar os alunos que possuem FIES nas IES privadas;
- quantificar os alunos que recebem bolsa Prouni nas IES privadas;
- correlacionar as «pseudo» vagas existentes[20] nas IES públicas com os alunos que contam com apoio dos programas FIES e Prouni do Governo Federal;

[20] Nesta pesquisa, chama-se «pseudo» vagas existentes para diferenciar das vagas existentes na universidade pública, que são colocadas a disposição da sociedade por meio de edital. «Pseudo» vagas existentes são tanto vagas existentes nas IES públicas, que são ocupadas por alunos que já deveriam ter sido desvinculados do curso, por não

• entender a visão dos coordenadores do curso de graduação em contabilidade sobre a problemática da evasão;

• compreender os motivos dos alunos ingressarem no curso de contabilidade da IFES;

• verificar os motivos da evasão dos alunos do curso de contabilidade da IFES;

• conhecer quais as ações concretas realizadas pelos coordenadores do curso de graduação em contabilidade para evitar a evasão.

Para o alcance dos objetivos em questão, foi necessário, de um lado, fazer uma análise das políticas nacionais voltadas para a educação superior focada no Prouni e no FIES na rede privada de ensino e, de outro, desenvolver uma análise sobre a evasão e retenção dos alunos de contabilidade na rede pública de ensino. Para tanto, esta pesquisa foi fundamentada, principalmente, nos marcos legais, que estabelecem as linhas de orientações que enquadram legalmente os mecanismos de apoio financeiro de acesso e permanência ao ensino superior, bem como nos marcos teóricos, nacionais e internacionais, que ajudam a compreender o fenômeno de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Com relação à metodologia de estudo, trata-se de uma investigação de natureza predominantemente quantitativa. Contudo, também se utilizou uma abordagem qualitativa de nível descritivo e compreensivo. A natureza quantitativa permite considerar que a complexidade do problema em questão trabalha também com a quantificação, tanto na modalidade de coleta de informação quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas (Richardson, 2017). Dessa forma, é possível levantar os dados estatísticos dos alunos que ascendem ao ensino superior privado com apoio financeiro público e a percentagem de evasão dos estudantes das IES públicas. Essa aferição foi feita de forma quantitativa pelo Microsoft Excel®, que permite organizar, resumir e analisar os dados.

A investigação concentra-se no quantitativo de alunos que ingressaram nos cursos presenciais de graduação em Contabilidade na IFES de São Luís a partir de 2010 até o segundo semestre do ano de 2018; no quantitativo de bolsas Prouni e do número de contratos FIES nas IES privadas. Esta análise foi feita de forma semestral, levando-se em consideração os seguintes dados: Na IFES: quantitativo de vagas ofertadas para o curso; número de ingressantes, de retenção e de diplomação no período; número de vagas ociosas; número de evasão no período.

terem cumprido a resolução da universidade ou por terem ultrapassado o prazo máximo de integralização, quanto vagas ociosas, que estão abertas por desistência formal do aluno.

Nas IES particulares: número de bolsas Prouni; e número de contratos FIES. Ressalta-se que o SISU[21] entrou em vigor em 2010, mais concretamente, a partir de janeiro do mesmo ano.

O foco da investigação qualitativa assenta na compreensão profunda dos problemas, ou seja, "é investigar o que está "por trás" de certos comportamentos, atitudes ou convicções" (Fernandes, 1991, p. 3). Equacionou-se inicialmente a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos seis coordenadores dos cursos em Contabilidade das instituições de ensino de São Luís no Estado do Maranhão. Contudo, surgiram constrangimentos externos à investigação que inviabilizaram a aplicação das entrevistas previamente acordadas com os coordenadores. O coordenador da IFES saiu do cargo em setembro de 2020 e outra pessoa assumiu o cargo. Esta, no entanto, quando foi contactada, não possuía as informações necessárias para responder à entrevista. Em relação às instituições privadas, somente um coordenador foi acessível à entrevista, visto que não se recusou a responder nenhuma questão; dois coordenadores a responderam de forma sucinta, não dando abertura para o aprofundamento das questões – um não quis fazer a entrevista, e o outro marcava e desmarcava constantemente o dia da entrevista. Diante desses constrangimentos, apenas foi possível aplicar a entrevista a três dos seis coordenadores. Acredita-se que o recuo na participação deste estudo esteja relacionado à crise econômica acentuada, provocada pela pandemia da COVID19 e pelo aumento do desemprego na área da educação, levando os coordenadores do curso de Contabilidade das instituições privadas de ensino superior de São Luís do Maranhão a se recusarem a dar entrevista. O desemprego na área do ensino deu-se, principalmente, pela mudança da modalidade de ensino – do presencial para o remoto –, fazendo com que turmas de períodos diferentes foram aglutinadas, diminuindo a necessidade de professores na instituição. Outro fator foi a desistência e/ou o não ingresso de novos alunos na instituição, provocado pela mudança da modalidade de ensino e pela crise econômica.

Apesar das dificuldades, foi possível aplicar a entrevista semiestruturada e analisá-la a partir da técnica de análise conteúdo. O objetivo da aplicação da entrevista foi perceber a) como as políticas públicas educacionais existentes no curso de graduação em contabilidade, tanto no setor público quanto no privado, estão a ser implementadas; b) qual a percepção dos coordenadores do curso de graduação em Contabilidade sobre a problemática da evasão; e c) quais ações concretas são dinamizadas pelos coordenadores do curso para evitar a evasão. O

[21] O Sistema de Seleção Unificada – Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), através do qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Mais informações em: http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas

objeto empírico foi construído por universidades e faculdades da rede pública e privada de ensino com cursos de graduação em Contabilidade, na modalidade presencial, reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC em São Luís, capital do Estado do Maranhão/Brasil. Por uma questão de equivalência entre os cursos de Contabilidade aqui pesquisados, partiu-se de quatro indicadores de qualidade: o Conceito do Curso – CC[22], o Conceito Preliminar de Curso – CPC[23], o conceito do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes[24] – Enade e o Índice Geral de Curso[25] – IGC. As IES deveriam ter nota igual ou superior a três em pelo menos três desses indicadores de qualidade.

Do ponto de vista estrutural, o presente estudo está organizado em quatro partes – enquadramento téorico, desenho metodológico, análise de resultados e reflexões finais – subdividadas por sete capítulos. A primeira parte, eminentemente teórica, é composta por quatro capítulos, em que se apresenta o percurso dos marcos legais das instituições superiores de ensino públicas e privadas no Brasil e sua contextualização histórica. Demonstra-se também as políticas nacionais de assistência estudantil, com enfoque principal nos programas do FIES e do Prouni. Abordam-se os recursos financeiros destinados à educação superior no Brasil; apresenta-se o contexto dos investimentos e os investimentos públicos na educação superior no Brasil; e contextualiza-se a evasão, considerando seus fatores, fórmulas de cálculo e impactos financeiros nas instituições de ensino superior no País.

Na segunda parte, apresenta-se o desenho metodológico do estudo, contendo as estratégias de investigação delineadas para alcançar o objetivo geral da pesquisa. Nesta etapa, descreve-se também as técnicas de coleta e tratamento dos dados.

[22] O Conceito de Curso – CC é a nota final de qualidade dada pelo MEC aos cursos de graduação das IES no Brasil. Esse conceito final é feito a partir de uma avaliação presencial dos cursos pelos técnicos do MEC e pode confirmar ou modificar o CPC.
[23] O Conceito Preliminar de Curso – CPC vai de 1 a 5 e é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no Brasil. Para que os valores se consolidem e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores fazem visitas in loco para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente. O CPC é divulgado anualmente, junto com os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13074-o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso
[24] O Enade é um exame nacional de forma obrigatória, que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação relacionados aos conteúdos programáticos dos cursos, as habilidades e competências adquiridas em sua formação. Permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos IES de todo o Brasil (Paula et al., 2017).
[25] O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior, e a nota é de 1 a 5, sendo 1 considerado e insuficiente. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-geral-de-cursos

Na terceira parte, sistematiza-se e apresenta-se a análise dos dados recolhidos pelos instrumentos de coleta. Apresentam-se os resultados encontrados na pesquisa em torno da política de ensino superior no curso presencial de contabilidade, desde a análise do financiamento público do ensino superior privado à evasão no sistema de ensino superior público. Sobre esses resultados culminará, então, a reflexão final que constitui a quarta parte deste estudo.

A referenciação bibliográfica desta tese seguiu a norma *American Psychological Association* – APA[26], 7.ª edição, e as «Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações e outros trabalhos acadêmicos[27]», da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, conforme versão 6, homologada pelo Despacho n.º 10/2021, de 5 de março, que substitui a versão 5, de 7 de julho de 2014.

[26] American Psychological Association – APA. (2021). Write With Clarity, Precision and Inclusion. *Apa Style.* https://apastyle.apa.org/

[27] Primo, J., & Mateus, D. (2014). *Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações e outros trabalhos acadêmicos* (p. 53). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria. https://www.ulusofona.pt/media/normas_elaboracao_teses_dissertacoes.pdf

CAPÍTULO I – POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL

1. Instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil

O ensino superior, através de suas instituições, pública ou privada, deve ser entendido como um instrumento gerador de conhecimentos e de saberes, visto que tende a ser um ambiente de discussões críticas onde se debate a cultura e se projeta o futuro da sociedade e suas relações com o mundo. As IES devem estar alicerçadas no tripé ensino, pesquisa e extensão e tornarem-se um espaço com função social e de conscientização do papel que cada indivíduo que por ali passa exerce. Além disso, essas instituições devem desenvolver competência técnica e moral em relação à profissão escolhida, para que cada um atue como modificador da realidade em que está inserido. Assim, faz-se necessário compreender a importância do estudo dos marcos legais e do histórico das instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil, bem como do ensino da contabilidade no País. Mas, para uma maior compreensão das políticas educativas, importa primeiro contextualizar o desenvolvimento histórico da educação superior brasileira.

Antes de adentrar a questão específica que demarca a pesquisa, é necessário fazer um breve resgate da visão sociológica do processo educacional, que marca o século XIX como um marco para a conscientização da problemática sobre educação escolar. Esse século foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico e industrial, e a educação estava voltada para as classes que dominavam a riqueza, a burguesia. Três sociólogos dessa época abordaram as questões relativas à educação: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber (Mucopela, 2016).

Karl Marx, sociólogo voltado para a luta de classes, das relações de poder no seio das sociedades capitalistas, do estruturalismo socioeconômico-político, em 1848, propõe, um modelo de educação igualitário para todas as pessoas. Entre as dez propostas de Karl Marx que deveriam ser colocadas em prática, a décima é a "educação pública e gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil em fábricas na sua forma atual. Unificação da educação com a produção material" (Marx & Engels, 1998, p. 30). Na ótica de Marx (1998), a educação emancipa e liberta o homem e o levará à nova ordem social, tornando-se sujeito produtor de seu próprio processo histórico.

Durkheim diferencia educação de pedagogia e diz que a educação é a matéria da pedagogia. Esta é uma teoria prática e a reflexão sobre fatos da educação. Ele define práticas educativas como modalidades da relação entre gerações que servem de objeto à ciência da educação. Cientificamente, Durkheim foi o primeiro dentre os autores clássicos a considerar a educação como processo e fenômeno social capaz de ser escrito, analisado e explicado de forma

objetiva. Para ele, os fins, os meios e as necessidades da educação são sociais e morais, pois a educação é o pilar para se construir e manter uma comunidade moral (Filloux, 2010).

Para Max Weber, o âmbito escolar é o palco de poder e de dominação. A seleção dentro da sociedade é um elemento permanente, e a educação é uma das condutoras para essa seleção social, o que contribui para o êxito individual. O diploma foi considerado por Weber como um critério dessa seleção social. Dessa forma, a educação é um fator de estratificação social (Mucopela, 2016). Pode-se perceber que tanto para Weber quanto para Durkheim, a educação é um processo permanente de socialização, de reprodução e manutenção social. A universalização e a massificação do ensino, na visão clássica, foram materializadas pelos direitos universais para as classes mais desfavorecidas de todas as nações, bem como transformadas em ações de políticas públicas para o desenvolvimento das nações e para o combate da evasão escolar em todos os níveis de ensino.

1.1 Contextualização histórica da educação superior no Brasil

Para se compreender a questão do acesso ao ensino de nível superior, é necessário destacar fatos históricos que ensejaram a trajetória desse nível de ensino no Brasil. Inicialmente cabe frisar que o Brasil nunca teve o seu próprio modelo de universidade, mas aglutinou os modelos de outros países. Existe uma superposição dos modelos já existentes, tanto nas IES públicas quanto nas privadas (Taneguti, 2013).

O primeiro estabelecimento de ensino superior brasileiro foi fundado, de forma isolada, pelos jesuítas no estado da Bahia em 1550. Diferente do que ocorreu na Espanha no século XVI, quando as universidades foram instaladas em colônias americanas, Portugal desincentivou e proibiu a criação dessas instituições no Brasil com a intenção de impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes do movimento independentista. Isso aconteceu principalmente a partir do século XVIII, período em que o Iluminismo, movimento intelectual surgido na Europa, propagava-se em diversas áreas da América. Até essa época não havia nenhuma instituição considerada como universidade (Carneiro et al., 2017). Em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, foram criadas as primeiras escolas de educação superior, seguindo o modelo napoleônico, centrados em cursos e faculdades isoladas, estruturadas de forma independente e sem ter como base a concepção de universidade.

No Brasil Colônia, os pais com condições financeiras favoráveis enviavam seus filhos para estudarem em universidades europeias, principalmente em Coimbra, Portugal. Dessa

forma, o ensino superior era voltado para famílias pertencentes à elite social e, raramente, com o apoio da igreja, alguns jovens menos favorecidos conseguiam cursar o nível superior. Assim, as primeiras instituições de ensino superior foram criadas pela motivação de interesses utilitários e imediatistas, sem a preocupação com nenhum modelo de ensino.

No contexto de 1822, a independência política não modificou a forma do ensino superior e nem ampliou o sistema até então existente. Ainda nessa época, as universidades não eram consideradas importantes, prevalecendo o modelo de formação voltado somente para profissões, em faculdades isoladas, principalmente nos cursos de medicina, engenharia e direito (Carneiro et al., 2017).

Nesse contexto, as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, até a proclamação da república em 1889, desenvolveram-se muito lentamente. Elas estavam centralizadas do ponto de vista administrativo, mas descentralizadas e dissociadas no tocante à integração das faculdades, pois seguiam o modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas, cujo objetivo era assegurar um diploma profissional para trabalhar, principalmente, na burocracia do Estado e de disseminar as doutrinas impostas pela corte, garantindo o prestígio social. É importante frisar que o caráter não universitário do ensino não constituiu desprestígio para a formação superior, pois os cursos eram de longa duração e o nível dos docentes devia ser equiparado ao da Universidade de Coimbra (Martins, 2002; Martins & Trindade, 1998).

Em 1910, existiam 27 escolas de ensino superior no Brasil e, em 1911, foi promulgada a Lei Orgânica de Rivadávia Correia, que reformulou o ensino e estabeleceu o ensino livre, retirando do Estado o poder de interferir no setor educacional. Em 1915, porém, essa lei foi extinta e surge a Lei do Ministro Carlos Maximiliano, que reoficializa o ensino e o reorganiza, criando o exame de provas (vestibular) rigoroso e seletivo para acesso ao ensino superior. Somente em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira do País[28], que incluía a escola de Medicina, a Politécnica e a de Direito.

> Outra reforma surge, em 1925, pelo Decreto 16.782, que intensifica o caráter seletivo, classificatório dos exames vestibulares, sendo que nem todos os alunos teriam direito à matrícula quando aprovados no vestibular, pois cada faculdade deveria fixar o número de vagas a cada ano; em consequência, os estudantes

[28] Não se sabe ao certo a data da primeira instituição considerada como universidade. Historiadores apontam várias datas e instituições localizadas em diferentes estados brasileiros. Exemplo: 1909, em Manaus, capital do Amazonas, que perdurou até 1926; a Universidade de São Paulo de cunho particular, criada em 1911 e extinta em 1917 por problemas financeiros; 1920, no Rio de Janeiro, há o ato legal de constituição da Universidade do Brasil conferido pelo Presidente da República, por meio do Congresso Nacional.

> aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. (Carneiro et al., 2017, p. 16)

Já em 1927, foi inaugurada a Universidade Federal de Minas Gerais sob a luz do modelo neonapoleônico, englobando cinco faculdades: Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. O modelo neonapoleônico era caracterizado por uma administração centralizada e focada nos cursos de formação profissional, que se apresentavam de forma desintegrada e independente. Até os dias atuais, esse modelo com inspiração napoleônica influencia a formatação das universidades no Brasil, tanto na questão da oferta de cursos e seus programas quanto ao não incentivo do desenvolvimento do pensamento divergente e crítico.

Na Revolução de 1930, ocorreu uma revolta armada no Brasil, que tirou do poder o então presidente Washington Luiz, por meio de um Golpe de Estado, e Getúlio Vargas assume a presidência da República com o apoio dos militares. Dentro desse contexto, foi criado, em 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com atuação em diversas áreas, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até a criação desse ministério, os assuntos voltados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (Silva, 2017).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por um grupo de intelectuais, entre os quais está Anísio Teixeira, que tinham como maior preocupação a elaboração de uma política educacional ampla e integrada no Brasil. Esse manifesto defendia a organização do ensino por meio de um plano geral de educação e que a escola fosse única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Contudo, a educação somente passa a ser vista como direito de todos em 1934, com a nova Constituição Federal – CF, quando passou a ser considerada responsabilidade tanto da família quanto dos poderes públicos.

Em 1934, foi registrado o projeto da Universidade de São Paulo – USP e, no ano seguinte, da Universidade do Distrito Federal – UDF, ambas com propostas semelhantes. Contudo, a UDF não se consolidou devido à pressão sofrida pelos segmentos conservadores da sociedade, principalmente da Igreja, e do próprio Estado, que via a UDF como uma ameaça à sociedade, uma vez que primava por ideais liberais progressistas de seus mentores; por ser uma instituição autônoma; pela formação de indivíduos críticos e produção do «saber desinteressado». Já na USP, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, considerada um centro integrado de busca e de crítica do saber, baseado na indissociabilidade entre o saber, o ensino e a pesquisa (Fávero, 2006; Taneguti, 2013).

A proposta apresentada pela USP sofre oposição das outras instituições de ensino superior de formação profissional, como as de Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura, pois elas consideravam que sofriam limitações no campo de sua autonomia, estrutura, mentalidade e tipo de ensino por meio da nova concepção que a USP traz sobre o ensino. Após resistir por quase três décadas de pressão e desprovida de poder político, a proposta acaba se descentralizando e se tornando impraticável (Fávero, 2006; Taneguti, 2013).

Nos anos de 1934 a 1945, ocorre a reforma dos ensinos secundários e universitários, promovida pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho. Já nessa época, o Brasil implementava as bases da educação nacional. Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi dividido em dois, cada qual com a devida autonomia: MEC e Ministério da Saúde. Até o ano de 1960, o sistema educacional do Brasil era centralizado e seu modelo seguido obrigatoriamente por todos os estados e municípios. Somente em 1961 com a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os órgãos estaduais e municipais de educação tiveram autonomia, reduzindo assim a centralização dominante do MEC (MEC, 2019b).

Também no início da década de 1960, em meio ao crescimento espontâneo e desordenado das IES, ocorre uma discussão entre intelectuais da época e estudantes para uma nova proposta de universidade no Brasil. Em 1962, é fundada a Universidade de Brasília – UNB e com ela renasce a ideologia de um modelo universitário baseado na associação do ensino e da pesquisa e de uma atividade coordenada a várias unidades de ensino. Por ter sido considerada uma afronta ao modelo tradicional, foi vista como uma escola independente e autossuficiente e uma universidade que deliberava ideias subversivas. A UNB foi abortada pelo golpe militar de 1964, seus idealizadores foram demitidos e outros exilados. Seus professores também sofreram repressão, alguns foram demitidos e outros pediram demissão em sinal de protesto contra a intervenção militar (Taneguti, 2013).

Ainda nesse período, os estudantes se mobilizaram liderados pela União Nacional dos Estudantes – UNE, com o objetivo de fazer uma reforma universitária como parte integrante das reformas de bases sustentadas pelos setores progressistas do País. O principal foco dessa mobilização estudantil era ter uma universidade democrática, principalmente no tocante ao acesso ao ensino superior, o que, em consequência, levaria ao aumento do número de ofertas de vagas e à rediscussão dos exames necessários para o ingresso nesse nível de ensino (Taneguti, 2013; Sguissardi, Franco & Morosini, 2005). Igualmente com o que ocorreu aos

dirigentes e professores da UNB, alguns alunos foram detidos, torturados e outros exilados, sob a acusação de tramarem contra a ordem estabelecida pelo regime militar.

Em 1968, foi aprovada a Lei n.º 5.540, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, chamada de Reforma Universitária. Essa lei foi baseada no acordo entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* – USAID, que tinha como objetivo a imposição de diretrizes à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa a serem realizadas pelas universidades brasileiras. A promulgação dessa lei não contou com a participação da sociedade civil, nem com os parlamentares para sua elaboração. Ela foi construída pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU. Depois, o congresso a aprovou, e o general Costa e Silva a sancionou (Ferrarez & Oliveira, 2018).

A ditadura militar no Brasil, assim chamado o período governado pelos militares, entre 1964 e 1985, impôs a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas à pós-graduação e deixa a graduação como exclusiva para a formação dos quadros de profissionais especializados para atender a demanda do modelo econômico conhecido como «milagre brasileiro». Com esse foco há a cisão entre ensino e pesquisa tanto na graduação quanto na pós-graduação, o que ocasiona um estado crítico dos cursos de graduação, resgatando, assim, o modelo arcaico napoleônico (Anastasiou, 2006).

A partir dos anos de 1990, inicia-se a discussão sobre a necessidade de acesso ao ensino superior no Brasil aos jovens das camadas populares, inserindo-se no contexto das políticas públicas de educação superior. Esses discursos, juntamente com o quadro sociopolítico e econômico dos anos de 1970, provocaram alterações na caracterização da relação entre o público e o privado e nos debates para redefinir o papel do Estado no tocante à problemática do emprego e desemprego. Ao mesmo tempo, agências multilaterais e organismos internacionais também discutiam esses temas e que continuam presentes nos debates até os dias atuais, em diversos segmentos da sociedade, interagindo entre as políticas educacionais (Taneguti, 2013).

A concepção das políticas públicas em focar na educação básica e em privatizar o ensino superior ganhou força no final da década de 1970, devido à diminuição da capacidade de investimento do Estado, principalmente na educação superior (uma vez que foi definido como objetivo principal da política pública neoliberal e diante da pressão social a expansão e melhorias na educação básica). Além disso, há outras alterações, como a suspensão do processo

de expansão física da rede federal de ensino superior, permeadas também pela urgência de colocar em voga as ações afirmativas (Taneguti, 2013).

Na década de 1990, o lema e as discussões das agências multilaterais relacionadas às políticas públicas era focalizar, descentralizar e privatizar, o que ocorre até a atualidade. Se forem examinados os programas e as recomendações dessas agências, como o caso do Banco Mundial, percebe-se que, para elas, uma das saídas seria a criação de uma política focalizada e racionalizada à aplicação de recursos, conseguindo que os resultados sejam alcançados mais rapidamente. Contudo, Moraes (2001, p. 37), um crítico desse princípio, aborda que a política de focalização, em contraposição às políticas universalistas, apresentam:

> várias vantagens para as elites conservadoras, que geralmente conduzem as reformas. Em primeiro lugar, os benefícios focalizados reduzem custos; os setores no extremo da pobreza são conquistáveis com recursos limitados. Afinal, pobre custa pouco, muito pouco. Em segundo lugar, racionalizam a velha política de clientela. Benefícios dirigidos e particularizados não correm o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, sempre submetidos, estes últimos, a demandas de extensão e generalização. Permitem também a distribuição mais discricionária dos recursos. Além de seletivos (e por causa disso), têm mais chance de impor condições à concessão, dando forma mais clara às manifestações de gratidão dos beneficiados. A política pública, ao focalizar grupos, recursos e benefícios, substitui a política de acesso universal pelo acesso seletivo, posto que: O acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. [...] As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e 'dado', um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e de planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado.

Focalizar grupos específicos pode levar à conclusão que «dar a quem mais precisa», compensa e/ou repara as sequelas do passado, voltando à ideia de "tratar desigualmente os desiguais" (Cury, 2005, p. 15). Essa forma de pensar está associada à justificativa dada para utilização das ações afirmativas, uma vez que tais ações são voltadas para atender os grupos inferiorizados da sociedade, permitindo que tenham determinados bens, sejam econômicos ou não (Moehlecke, 2002).

Ressalta-se que equidade é um conceito diferente de igualdade, pois estabelece uma dialética entre o certo, o justo e o equitativo, ou seja, é o equilíbrio que leva em consideração as diferenças individuais tanto de mérito quanto sociais, buscando eliminar as discriminações. Dessa forma, as políticas de educação igualitária levam em consideração que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, etnia, religião e capacidade.

Assim, pressupõe-se que todos os discentes frequentaram, permaneceram e obtiveram sucesso em todas as etapas do ensino básico e médio, o que ainda é uma utopia para a população brasileira (Cury, 2005).

No governo do presidente Fernando Collor de Mello, que ficou no poder de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, os estudos relacionados à educação superior constataram algumas distorções, como, por exemplo, a formação de profissionais sem vinculação com a geração de riqueza; insuficiência na formação de profissionais da área de ciências exatas; e gastos excessivos sem retorno efetivo em detrimento dos demais níveis de ensino. Com o objetivo de superar essas distorções, foram estabelecidas cinco linhas de ação: "i) ampliação do acesso; ii) respeito à autonomia universitária; iii) maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; iv) ampliação dos programas de pós-graduação; e v) capacitação e valorização dos profissionais de educação". (Corbucci, 2004, p. 679).

Contudo, na prática, o que ocorreu foi o favorecimento à expansão do ensino superior privado, cuja situação foi consolidada entre os anos de 1994 e 2002, na gestão do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, quando foram acelerados e facilitados os trâmites relacionados ao processo de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos de graduação e instituições de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação (Corbucci, 2004). Ressalta-se que, como já foi comentado anteriormente, a LDB foi considerada a lei que favoreceu inicialmente a expansão das instituições de ensino superior privadas no Brasil.

Pode-se afirmar que o crescimento da educação superior no campo privado foi ocasionado pelas imposições do ajuste fiscal na década de 1990. Nesse período, o Governo Federal não teve capacidade para ampliar o financiamento dos gastos relacionados à educação superior, assumindo, ainda que precariamente, o compromisso principal com a educação básica.

Com os Decretos n.º 2.207/1997 e n.º 2.306/1997, n.º 3.860/2001 e n.º 5.773/2006, que dispunham sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dão outras providências, foi possível estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aplicadas somente às universidades, desobrigando as demais IES (Sguissardi et al., 2005; Decretos n.º 2.207/1997 e n.º 2.306/1997, n.º 3.860/2001 e n.º 5.773/2006). Desde o Decreto n.º 2.207 (1997), também foram reconhecidas as IES privadas com fins lucrativos, consideradas então empresas comerciais (mercantis). Em 2001, este Decreto foi substituído pelo Decreto n.º 3.860 (2001a), que dispõe, entre outras coisas, sobre as entidades mantenedoras das IES privadas. Assim, seu artigo 3.º estatui que:

> As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Ressalta-se que, após o Decreto n.º 3.860, de 2001, houve um crescimento significativo das IES particulares em relação às instituições públicas. Mais do que a discussão entre IES públicas e privadas, deve-se notar a crise instituída na chamada sociedade do conhecimento, cujo objetivo principal é a formação profissional polivalente para o mercado de trabalho em detrimento à ênfase do ensino, da pesquisa e da extensão. Observa-se, assim, o crescimento do modelo neoprofissional, heterônomo e competitivo, tanto nas IES públicas quanto nas privadas. A heteronomia diz respeito à diminuição da autonomia das universidades, especialmente nas públicas federais, onde a prática estaria cada dia mais subordinada à lógica do mercado e do Estado. Já a competitividade não é restrita à forma de gestão das IES particulares, ou seja, de uma empresa tipicamente comercial, mas, além de tudo, como parte do problema econômico do País, em que a educação de nível superior é considerada ponto-chave de competitividade no mundo globalizado (Taneguti, 2013).

Em 15 de dezembro de 2017, todos os decretos anteriores foram revogados, prevalecendo somente o Decreto n.º 9.235, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

O cenário produtivo de uma sociedade define e implementa a política de acesso à universidade. A necessidade de uma força de trabalho com qualificação e apta a «aprender a aprender» e a dar respostas à necessidade das novas competências exigidas atualmente, em contraposição ao modelo taylorista/fordista, são elementos que permeiam a proposição das políticas voltadas à educação. A ampliação da escolaridade justifica-se, entre outras coisas, pela necessidade do desenvolvimento do raciocínio lógico, resoluções de problemas do cotidiano, disposição a novos aprendizados e desenvolvimento da comunicação e autonomia. Dessa forma, a escolarização é considerada estratégica para promover as capacidades solicitadas no campo do trabalho (Taneguti, 2013).

Outro ponto a ser frisado é relacionado ao aumento das ações sociais de caráter público no âmbito da iniciativa privada. Essas ações destacam-se tanto em relação à educação básica quanto à superior que reiteram o pressuposto neoliberal em relação à inoperância da função e responsabilidade do Estado nessa área. Esse contexto pode remeter à ideia que a privatização

seria uma solução ao problema do Estado, pois transferiria ao setor privado a responsabilidade e a transferência da gestão dos serviços educacionais que até então é do ente público (Moraes, 2001).

Embora em 2002 o ensino superior privado tenha concentrado 70% do total de matrículas nesse nível de educação, a iniciativa privada começa a apresentar indícios dos seus limites, começando a comprometer a sustentabilidade da oferta de vagas, tendo em vista a pouca capacidade de demanda social, do aumento da inadimplência dos estudantes matriculados e da evasão, sinalizando para o governo que o simples aumento da oferta de vagas não é condição suficiente para democratização do acesso à graduação (Corbucci, 2004).

Para socorrer as instituições privadas de ensino superior, foi criado pelo Governo Federal, em 1999, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior – FIES. O programa tem como objetivos ser autossustentado, substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC e, principalmente, financiar o ensino superior de discentes em situação financeira desfavorável. Em outras palavras, financiar o estudo de estudantes sem condições de arcar com o gasto de sua diplomação, desde que a IES privada esteja cadastrada no programa e tenha um resultado positivo nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação[29] (Taneguti, 2013).

Como já comentado, de forma geral, não foi fácil a implantação de universidades no Brasil, pois, diferente da Espanha, que no século XVI instalou universidades em suas colônias americanas, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. O intuito foi impedir "que os estudos universitários operassem como coadjuvantes do movimento independentista, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América", não existindo, no período colonial e do Império, nenhuma instituição com status de universidade (Carneiro et al., 2017, p. 15). Dessa forma, desde 1550 até os dias atuais, percebe-se o ranço que predomina em nossas instituições de ensino superior, referente ao fato de se "possuir uma hierarquia rígida e suas decisões serem tomadas pelos governantes e impostas aos professores e alunos sem a participação efetiva dos mesmos, passando a serem meros executores de propostas e ideias alheias" (Carneiro et al., 2017, p. 16).

[29] As ações de políticas públicas voltadas para o acesso à educação superior serão abordadas com mais profundidade no decorrer desta pesquisa.

O recorte dessa pesquisa é o estudo do curso presencial de graduação em contabilidade e, por isso, é necessário fazer um breve contexto histórico que permita identificar, resgatar e analisar os marcos importantes da evolução da sociedade no mundo, destacando-se o impacto da globalização na economia, na política, no meio social para o ensino da contabilidade. Esses marcos desencadearam a necessidade de alterações nas estruturas curriculares, bem como a necessidade de profissionais mais bem preparados.

1.2 Universidades no Brasil

Para melhor compreensão da temática aqui proposta, «Política de ensino superior no curso presencial de contabilidade: do financiamento público do ensino superior privado à evasão no sistema de ensino superior público», faz-se necessário a contextualização das Instituições de Ensino Superior no Brasil, tanto dos marcos legais quanto históricos, bem como do ensino da contabilidade no Brasil. É preciso fazer um estudo, principalmente, da Constituição da República Federativa do Brasil (2016); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); do Plano Nacional da Educação – PNE; das resoluções, decretos e portarias do MEC e do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Ao pesquisar sobre a história das universidades no Brasil e no mundo, percebe-se que não há uma concepção única de universidade, embora existam elementos em construção no tempo-espaço que dão a essas instituições uma identidade universal. Após a promulgação da LDB de 1996, as universidades passaram a ter a possibilidade da variabilidade de modelos, por isso, hoje, há a formalização de vários tipos de instituições (Michelotto, 2011). Para Silva e Pitaluga (2009, p. 2), as universidades têm uma concepção de ensino superior dissociada às premissas "de superação das contradições sociais que regem a qualidade de vida dos grupos que pluralizam o 'universo das universidades', dentro e fora dos limites edificados destas instituições".

Com relação à questão do ensino superior, cabe retomar que, segundo a consultora Taneguti (2013), o Brasil nunca teve o seu próprio modelo de universidade. O que existe é uma superposição dos modelos já existentes em outros países (Taneguti, 2013). Martins e Trindade (1998) explicam que as primeiras instituições de ensino superior eram centralizadas do ponto de vista administrativo. Via-se esse ensino como uma maneira de formar profissionais necessários para o bom funcionamento da sociedade, principalmente para trabalhar na burocracia do Estado, e a disseminação das doutrinas impostas pela corte.

Ristoff (2011, p. 25) afirma que o Brasil tem um sistema educacional superior altamente centralizado, essencialmente dependente do Estado para "autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, autorização para expansão de vagas e outras questões de ordem legal", e demasiadamente privatizado, situando-se entre os países mais privatizados do mundo. Para o autor, há uma percepção errada sobre a grandeza do sistema de ensino superior no Brasil devido às suas dimensões continentais. Contudo, tem-se um sistema educacional nesse nível de ensino centralizado, privatizado, elitista, diversificado, excludente e muito pequeno para a dimensão do País. Diante disso, são altamente necessárias ações que privilegiem uma educação mais democrática e inclusiva, mesmo com as restrições, dificuldades e empecilhos da realidade brasileira.

Martins (2009) concluiu que a escalada da privatização não representou uma democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e que há a necessidade da retomada da expansão das universidades públicas, de modo especial das instituições federais. Ristoff (2008) aborda que o problema do acesso não está na falta de vagas, mas na falta de vagas públicas para esse nível de ensino. Para Pereira (2009), o sistema universitário brasileiro inter-relaciona duas situações desfavoráveis: uma relacionada a um sistema altamente controlado, muito burocrático e enrijecido; outra relacionada ao surgimento e predomínio de IES privadas, que primam por uma educação de baixa qualidade e custos crescentes para os estudantes.

Percebe-se que Martins e Trindade (1998), Corbucci (2004), Ristoff (2008, 2011, 2013), Martins (2009), Pereira (2009) e Taneguti (2013) acreditam que a escalada da privatização das instituições de ensino superior não representou uma democratização desse nível de ensino no Brasil e que há a necessidade da retomada da expansão das universidades públicas, ou seja, o problema do acesso à educação superior no País não está na falta de vagas, mas na falta de vagas públicas para esse nível de ensino.

Desde meados dos anos de 1970, a conjuntura sociopolítica e econômica do Brasil provocou alteração na definição do caráter das políticas públicas, principalmente na relação entre o público e o privado e o papel do Estado no tocante à problemática do emprego e desemprego. Já nessa década ocorreu a diminuição dos investimentos do Estado aplicados na educação superior e a interrupção do processo de expansão física das instituições federais. Além

disso, surgiram ideias de focalização e privatização[30] das instituições de educação superior, pautadas pela emergência das ações afirmativas (Taneguti, 2013).

Nos últimos anos de 1980, conforme já abordado, segundo o programa de governo do então presidente da república Fernando Collor de Mello, o ensino superior no Brasil apresentava distorções na formação de profissionais, pois estava desvinculado da geração de riquezas e a formação dos profissionais nas áreas de ciências exatas era insuficiente, além de haver gastos excessivos em comparação com os outros níveis de ensino. Para combater essas distorções, foram criadas algumas metas, como a ampliação do acesso ao ensino superior; o respeito à autonomia universitária; o estímulo à pesquisa e extensão e a valorização dos profissionais de educação. Mas, o que de fato ocorreu nesse período foi o favorecimento à expansão do ensino superior privado (Corbucci, 2004).

Nos anos de 1990, a discussão sobre a necessidade dos jovens das camadas populares ingressarem no ensino superior no Brasil insere-se no contexto das políticas públicas de educação superior, mudando não apenas as questões voltadas à definição, à manutenção e ao direcionamento das políticas que até então vigoravam, mas também possibilitou a reconstrução das concepções neoliberais. Taneguti (2013) também aborda que no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi consolidado o favorecimento das instituições privadas de ensino no momento em que os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições foram acelerados e facilitados pelo CNE.

Avaliar os impactos de uma política pública em educação voltada à inclusão no ensino superior privado, através de bolsas de estudos para populações com baixas chances de acesso ao ensino superior, foi o objeto de estudo de Amaral e Oliveira (2011). Eles enfocaram o tema «O Prouni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro» e verificaram a existência da evasão próxima à média nacional, o que levou a inferir, inicialmente, na eficácia do programa e no sucesso escolar dos indivíduos beneficiados.

As políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho, com destaque para o Prouni, embora com enfoques diferentes, foram estudadas por diversos autores. Aprile e Barone (2008) resgatam a discussão das relações entre o público e o privado

[30] Focalização e privatização presentes nas políticas públicas do contexto neoliberal, que podem ser feitas com a transferência da educação superior e de sua gestão para o setor privado. Porém, isso são obrigações dos entes estatais.

e apontam que há contradições no discurso oficial sobre a transferência de recursos por isenção fiscal para estratos populacionais menos favorecidos. Por um lado, consideram o Prouni uma política inclusiva e, por outro, questionam a qualidade do ensino oferecida pelas universidades aderentes ao programa. Silva e Santos (2017) tiveram como objetivo de estudo verificar o efeito da concessão do FIES na contenção da evasão nas instituições de ensino superior privadas e concluíram que a evasão causa ociosidade de recursos e que o Prouni e o FIES minimizam a motivação financeira que pode ocasionar a evasão. O Prouni, no entanto, se apresentou como uma política mais eficaz à contenção da evasão do que o FIES.

Wainer e Melguizo (2017) fazem uma análise das políticas de inclusão no ensino superior com base na avaliação do desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade de 2012 a 2014. Mongim (2016) aborda os itinerários de escolarização e mediações subjacentes sob a ótica da experiência de discentes beneficiários do Prouni. Chaves e Amaral (2016) trabalham o tema da política de expansão da educação superior no Brasil, fazendo uma análise do Prouni e do FIES como financiadores do setor privado. Fontele e Crisóstomo (2016) estudaram os pontos controversos do Prouni sob a análise de alunos bolsistas. Oliveira e Bock (2016) abordaram a escolha do curso por Prouni com foco na dimensão subjetiva da desigualdade. Vendramini e Lopes (2016) fizeram um levantamento do desempenho no Enade de bolsistas Prouni sob a modelagem de equações estruturais. Pinto (2016) fez uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil.

Carvalho (2006), por sua vez, afirmou que, em relação ao caráter social, o Prouni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, voltado mais para uma concepção assistencialista, da forma do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público. Em 2007, este autor pesquisou os impactos de uma política de ação afirmativa voltada à inclusão no ensino superior privado de grupos sociais sem chances efetivas de acesso às universidades públicas (Carvalho, 2007).

Outra análise realizada nesta pesquisa está relacionada aos investimentos públicos destinados à educação superior, tanto para as IES públicas quanto privadas. Para tanto, foi utilizado como fonte de pesquisa, principalmente, o Plano Nacional de Educação II – PNE vigente no período entre 2014 e 2024. A esse nível de ensino, restringem-se os relatórios do *Education at a glance*, publicação anual da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico – OCDE, com dados que variam entre os anos de 2005 e 2016, dados do observatório do Plano Nacional da Educação, do Ministério da Educação, do INEP, além da legislação brasileira que trata sobre o tema.

Estudos como o de Menezes (2019), Canziani (2018), Amaral (2018), Campello, Gentili, Rodrigues e Hoewell (2018), Corbucci (2004, 2018), Nascimento e Verhine (2017), Paula, Costa e Lima (2017), Verhine (2017), Andrés (2017), Neves e Martins (2016), Aguiar (2016), Carvalho e Waltenberg (2015), Souza e Brandalise (2015), entre outros, referenciaram o investimento público no ensino superior.

O capítulo a seguir tem como objetivo específico compreender os marcos legais das IFES e das IES privadas no Brasil a partir da Constituição Federal do Brasil – CF, promulgada em 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e até dos programas de apoio para acesso ao ensino superior.

1.3 Marcos legais das IES públicas e privadas no Brasil

A educação formal no Brasil, em todos os níveis de ensino, em sua base, é regida pela CF, de 1988, pela LDB, de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e suas alterações. Os artigos, o segundo da LDB (Lei n.º 9.394/1996) e o 205 da CF (2016), afirmam que a educação é dever tanto da família quanto do Estado, baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem como objetivo o pleno desenvolvimento do estudante, sua preparação para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho.

Entre as finalidades da educação superior estão o estímulo à criação cultural, científica e o pensamento reflexivo; o incentivo à pesquisa e investigação científica; a formação de diplomados nas várias áreas de conhecimento, para que sejam aptos para se inserirem no mercado de trabalho, entre outras (Lei n.º 9.394/1996, art. 43). No Brasil, o ano letivo para o nível superior é de, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, retirando o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Destaca-se que, para cursar a graduação, é necessário que o aluno tenha concluído o ensino médio com êxito.

O artigo terceiro da LDB (2018), alterada pela Lei n.º 12.796 (2013) e 13.632 (2018), e o artigo 206 da CF de 1988, alterada pela Emenda Constitucional n.º 19 (1998) e Emenda Constitucional n.º 53 (2006), afirmam que os princípios do ensino são os citados na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 Constituição Federal do Brasil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

COSTITUIÇÃO FEDERAL/1988	LDB/1996
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.	I – I**gualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.**
II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.	II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.
III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.	III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
Não consta no art. 206 da CF.	IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância.
Não consta no art. 206 da CF.	V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.	**VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.**
V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.	VII – Valorização do profissional da educação escolar.
VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.	**VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.**
VII – Garantia de padrão de qualidade.	IX – Garantia de padrão de qualidade.
Não consta no art. 206 da CF.	X – valorização da experiência extraescolar;
Não consta no art. 206 da CF.	XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.	Não consta na LDB no art. 3.º.
Não consta no art. 206 da CF.	XII – Consideração com a diversidade étnico-racial.
Não consta no art. 206 da CF.	XIII – Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Constituição Federal/88 art. 206 e Lei n.º 9.394/96, art. 3.º **Grifo da pesquisadora.**

A organização educacional brasileira cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração entre si, em seus respectivos sistemas de ensino. Cabe à União, entre outras coisas, a coordenação de uma política nacional de educação, fazendo a articulação com os vários níveis e sistemas de ensino, exercendo a função normatizadora, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais (Lei n.º 9.394, 1996, art. 8.º).

A LDB (1996) divide a educação em dois níveis escolares: a) a educação básica, que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e b) a educação superior. Uma vez que esta pesquisa é relacionada ao ensino superior, será abordado como foco central apenas este nível de ensino.

Cabe também à União "baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação"; garantir o "procedimento nacional de avaliação das Instituições de Ensino

Superior", juntamente com os sistemas que têm responsabilidades sobre esse nível de ensino; e "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar" os cursos das IES e os estabelecimentos desse sistema de ensino (Lei n.º 9.394, 1996, art. 9.º VII a IX).

O Plano Nacional da Educação, 2014-2024, faz uma análise descritiva de séries históricas da educação básica e superior, baseada em pesquisas do INEP, englobando o censo da educação básica e superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; o IBGE; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, disponíveis em 25 de junho de 2014, na data de promulgação do PNE (Lei n.º 13.005/2014). As cinco linhas de base do PNE são assim constituídas:

Tabela 3 Diretrizes do PNE (2014-2024) e suas respectivas metas

Diretrizes	Metas
Para a superação das desigualdades educacionais;	De 1 a 5, 9, 11 e 12, 14
Para a promoção da qualidade educacional;	6 e 7, 10, 13
Para a valorização dos(as) profissionais da educação;	15 a 18
Para a promoção da democracia e dos direitos humanos;	8 e 19
Para o financiamento da educação.	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PNE, 2014-2014 (INEP/MEC, 2015).

A educação superior, alicerce desta pesquisa, está inclusa na diretriz para a superação das desigualdades educacionais, meta 12, e na diretriz para a promoção da qualidade educacional, meta 13. A meta 12 diz respeito à expansão da educação superior de graduação, e a meta 13, ao aumento da qualidade da educação superior e ao número de mestres e doutores no corpo docente efetivo[31] (INEP/MEC, 2015).

Aos Estados, entre outras incumbências, cabe "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (Lei n.º 9.394, 1996, art. 10 IV). Contudo, as universidades estaduais, ao contrário das federais e particulares, encontram-se fora da alçada do MEC e do CNE, pois são financiadas e supervisionadas pelos respectivos Estados em que se encontram. Embora as IES estaduais e municipais estejam fora do alcance do MEC e do CNE, ressalta-se que elas estão sujeitas às leis e normas federais, pois também recebem recursos públicos federais de bolsas e pesquisas. Os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal

[31] O corpo docente efetivo não inclui os professores contratados de forma temporária, chamados na rede pública de ensino superior de professor substituto.

serão responsáveis em assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Lei n.º 9.394, 1996, art. 15).

No artigo 16 da LDB (1996), bem como no artigo 2.º do Decreto n.º 9.235 (2017) e no artigo 3.º da Lei n.º 13.868 (2019), o sistema de ensino federal compreende "as instituições de ensino mantidas pela União", como as Universidades Federais e Institutos Federais; "as instituições de ensino superior mantidas pela iniciativa privada"; e "os órgãos federais de educação". Já os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal abrangem, entre outras, as instituições de educação superior mantidas pelo poder público estadual. Os sistemas municipais de ensino não se envolvem com o ensino superior.

Para Lobo (2012), após a promulgação da LDB, de 1996, várias medidas objetivaram a desregulamentação do ensino superior no Brasil com a finalidade de incentivar o aumento quantitativo de instituições, cursos, vagas e matrículas. Como resultado, ocorreu um expressivo crescimento no número de IES, de cursos e de alunos, que atingiu o pico entre os anos de 1999 e 2002. Esse crescimento muito expressivo ocasionou um choque de oferta com o setor privado (com maior crescimento devido à melhoria da economia brasileira), contudo não ocorreu um círculo virtuoso de oferta e demanda e, a partir de 2002, iniciou-se a queda no número de matrículas.

Nesse contexto, é importante que se entenda que, passada uma fase de expansão do ensino superior brasileiro (1996 a 2006), por meio do incremento da oferta pela iniciativa privada, a educação superior pública não acompanhou tal crescimento na mesma proporção (Polizel & Steinberg, 2013). Como já mencionado, na visão de Ristoff (2008), o problema do acesso à educação superior no Brasil não está na falta de vagas, mas na falta de vagas públicas para esse nível de ensino. O Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior – IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino" (Decreto n.º 9.235/2017, art. 1.º).

As IES classificam-se conforme sua organização e prerrogativas acadêmicas em faculdades, centros universitários e universidades, de modo que inicialmente ela é credenciada como faculdade e mudará de classificação, passando a ser centro universitário ou universidade, somente mediante recredenciamento específico para esse fim (Decreto n.º 9.235/2017, art. 15). A premissa necessária para a regularização dos cursos de graduação no Brasil é tanto o credenciamento da instituição de ensino quanto o reconhecimento do curso. Este deverá ser

solicitado pela instituição de ensino, decorrido no mínimo um ano do início do curso e no máximo até a metade do prazo para conclusão. Os cursos de direito, medicina, odontologia e psicologia são excessões, visto que o reconhecimento deve ser solicitado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou pelo Conselho Nacional de Saúde, respectivamente. Uma vez credenciada a IES e reconhecido o curso, o diploma expedido pela instituição terá validade nacional.

As IES deverão solicitar junto à Secretaria de Educação a renovação de reconhecimento ao término de cada ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES[32], normalmente a cada três anos, para poder dar continuidade dos cursos já reconhecidos de forma legal. Ressalta-se que a renovação de reconhecimento de cursos de graduação de uma mesma IES, incluindo os cursos tecnológicos, deverão ser realizadas de forma integrada e concomitante[33].

As competências de regular, supervisionar e avaliar serão exercidas pelo MEC, pelo CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. O MEC, no entanto, é a autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino.

O atual CNE, órgão integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131 (1995), como órgão normativo, deliberativo e de assessoramento das atividades educacionais. A finalidade é ajudar na formulação da Política Nacional da Educação, zelar pela qualidade do ensino, pelo cumprimento da legislação educacional e garantir a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação brasileira (Lei n.º 9.131, 1995).

O INEP realiza, entre outras funções, as visitas para avaliação *in loco* das IES nos processos de credenciamento e recredenciamento e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e sequenciais; faz diligencias com a finalidade de verificar as condições de funcionamento das IES e dos respectivos cursos; realiza a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes; elabora os instrumentos de avaliação, seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; elabora também os instrumentos de avaliação para o

[32] Criado pela Lei n.º 10.861 (2004) e avalia todos os aspectos que giram em torno da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, principalmente, sobre o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. O SINAES será abordado nas próximas páginas.
[33] Mais informações em Feitosa (2018).

credenciamento de instituições e autorização de cursos, em conformidade com as diretrizes do CNE e das Secretarias; e constituir e manter atualizado um banco público de avaliadores especializados para este fim (Decreto n.º 9.235, 2017).

Com a atuação dos órgãos de fiscalização e avaliação do sistema de ensino superior, caso alguma IES, pública ou privada, não cumpra com alguma exigência para o funcionamento com qualidade do curso de graduação as IES poderão sofrer as seguintes sanções: a) desativação de cursos e habilitações, que implicará na cessação imediata do funcionamento do curso ou da habilitação, vedada a admissão de novos estudantes; b) intervenção que será implementada por despacho do Secretário de educação e nomeará o interventor e estabelecerá a duração e as condições da intervenção; c) suspensão temporária das prerrogativas de autonomia, sendo que o prazo de suspensão será, no mínimo, o dobro do prazo concedido para saneamento das deficiências; d) descredenciamento da instituição de ensino, que implicará na cessação imediata do funcionamento da instituição, vedada a admissão de novos estudantes (Decreto n.º 9.235, 2017).

O Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES tem o objetivo de assegurar um processo de avaliação interna e externa das IES, a avaliação dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes desses cursos. Esta avaliação é feita por meio da aplicação trienal do Enade, que verifica o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos programáticos constantes nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação, suas habilidades e competências para compreender temas exteriores à sua área de conhecimento, vinculados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Medida Provisória n.º 213, 2004).

Esse sistema tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação e expansão da oferta de cursos de graduação, o crescimento da eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, principalmente no tocante aos compromissos e responsabilidades sociais das IES, através da valorização da missão pública, da promoção de valores democráticos, do respeito às diferenças e diversidades, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Medida Provisória n.º 213, art. 1.º).

O INEP faz a operacionalização do SINAES em ciclos avaliativos, em conformidade com as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, como referencial básico, com duração inferior a dez anos para recredenciamento das universidades e duração inferior a cinco anos para recredenciamento de centros universitários e faculdades e

respectivas renovações de reconhecimento de cursos. Dessa forma, a avaliação para recredenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento resultarão na atribuição de conceitos conforme uma escala de cinco níveis. Contudo, a avaliação para credenciamento de IES e a autorização de funcionamento de cursos não resultará na atribuição de conceitos, de modo que nestes casos ela é meramente autorizativa.

O sistema avaliativo do SINAES leva em consideração dez dimensões: 1) a missão institucional de cada IES; 2) a política utilizada para o ensino, incluindo o estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa e de monitoria; 3) a responsabilidade social de cada IES, principalmente em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à proteção do meio ambiente e da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; 4) a comunicação entre as IES e a sociedade; 5) as políticas de pessoal, como a carreira docente e de seu corpo técnico-administrativo e suas condições de trabalho; 6) a organização e gestão institucional, especificamente em relação ao funcionamento e à representatividade dos colegiados; 7) a infrainstrutura física, com ênfase às áreas de ensino e pesquisa, à biblioteca e aos recursos de informação e comunicação; 8) o planejamento e a avaliação, principalmente os resultados e a eficácia da autoavaliação institucional; 9) as políticas de atendimento aos discentes; e 10) a sustentabilidade financeira (Medida Provisória n.º 213, 2004, art. 3.º).

Para cada dimensão, é atribuído um conceito[34] ordenado em uma escala com 5 níveis e ao conjunto de dimensões avaliadas. Dessa forma, a avaliação tem o intuito de identificar as condições do ensino ofertadas pela IES aos discentes, verificar o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Caso a instituição ou o curso não alcance os níveis mínimos aceitáveis de qualidade, maior ou igual a três, ou seja, obtenha nota na avaliação do SINAES menor ou igual a dois, a IES deverá celebrar um protocolo de compromissos com o MEC. Findo o prazo para cumprimento do estipulado no protocolo de compromisso, a IES será submetida à nova avaliação *in loco* pelo INEP, no intuito de verificar o cumprimento das metas estipuladas, com o objetivo de alterar ou manter o conceito (Decreto n.º 9.235, 2017).

Como já abordado, a educação superior no Brasil é normatizada e formalizada legalmente pela CF de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, além de vários decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Todos afirmam que é dever do Estado a educação, o comprometimento com o desenvolvimento nacional e a construção de

[34] Termo utilizado pelo MEC.

uma sociedade justa e solidária, o que inclui nesse cenário a educação superior como um bem jurídico.

Conforme a LDB e a Lei n.º 13.868, de 2019, as instituições de ensino dividem-se em categoria administrativa em instituições públicas, privadas e comunitárias. As públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público, e as privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Embora a educação superior seja de livre iniciativa das instituições privadas, estas deverão obedecer às normas gerais de educação nacional, ter autorização e passar por avaliações periódicas do poder público. Tanto as IES públicas quanto as privadas dependem de ato autorizativo do poder público para funcionamento (Lei n.º 9.394, 1996; Decreto n.º 9.235, 2017; Lei n.º 13.868, 2019).

A União é responsável pelas IES públicas federais. Estas podem ser organizadas como autarquias (em regime especial) ou fundações públicas. As universidades comunitárias se autodenominam públicas não estatais e têm como característica manter um elevado grau de interação dentro do contexto social. Elas são criadas e mantidas por conselhos constituídos por membros da comunidade municipal e estadual e voltadas mais para as atividades de ensino e extensão (Schmidt, 2018). As mantenedoras das Instituições de Ensino Superior no Brasil são pessoas jurídicas de direito público ou privado, ou pessoas físicas que detém recursos necessários ao pleno funcionamento da instituição. "As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei n.º 11.892/2008." (Decreto n.º 9.235, 2017, art. 15).

Segundo o artigo 53 da LDB (1996) e a Lei n.º 13.490 (2017), no intuito de garantir a autonomia didático-científica das universidades, cabe à universidade, juntamente com os colegiados de ensino e pesquisa, decidir, levando em consideração os recursos orçamentários disponíveis, sobre a criação, expansão, modificação e extinção de cursos; aumentar e/ou diminuir vagas nos cursos existentes; elaborar o programa de cursos, de pesquisa e atividades de extensão; contratar e dispensar docentes e elaborar o plano de carreira docente.

As universidades, tanto as públicas quanto as privadas, além da autonomia didático-científica, também gozam da autonomia administrativa e da gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao "princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (CF, 2016). As Instituições Públicas de Ensino Superior deverão obedecer ao princípio da gestão democrática, tendo obrigatoriamente os órgãos de colegiados deliberativos, do qual participarão

diversos seguimentos da sociedade, como a comunidade institucional, local e regional. Os docentes ocuparão 70% dos assentos de cada colegiado e comissão, incluindo os colegiados que tratem da elaboração e modificação estatutárias e regimentais, bem como da eleição de dirigentes. As universidades públicas se destacam no cenário nacional no tocante ao processo de desenvolvimento científico e tecnológico.

A CF assegura a gratuidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior públicas, permite a vinculação da receita tributária para a manutenção e desenvolvimento desse nível de ensino e possibilita a atividade de educação superior na iniciativa privada, obedecendo à legislação nacional sobre o tema. O princípio da gratuidade como obrigação constitucional surgiu pela iniciativa do Fórum da Educação que apresentou à Assembleia Constituinte emendas populares, com mais de 270 mil assinaturas, em defesa do ensino público e gratuito. Contudo, nos últimos anos, a discussão sobre a cobrança de mensalidade nas IES públicas voltou à tona, principalmente pelos recursos financeiros escassos para esse nível de ensino. Embora a CF (2016) assegure a participação da iniciativa privada no ensino superior, ela orienta que a destinação dos recursos públicos no financiamento das atividades seja garantida somente para o setor público e para as escolas comunitárias, conforme a Emenda Constitucional n.º 85 (2015) e o artigo 213 da CF de 1988.

Atualmente o acesso ao ensino superior ocorre por meio de processos seletivos compostos de prova de conhecimentos gerais e específicos referentes ao ensino médio e teste de aptidão para algumas áreas do conhecimento, como, no caso, dos cursos de graduação em música e arquitetura. Os cursos de graduação oferecem formação de bacharelado, licenciatura (que é voltado para o ensino) e tecnológico, e seu formato pode ser presencial ou a distância.

Também compõem a educação superior os níveis de pós-graduação *stricto sensu,* entendidos como os programas de mestrado e doutorado; os cursos de especialização *lato sensu;* e os designados como *Master Business Administration* – MBA ou equivalentes. Os cursos *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não inclusos o tempo de estudo do discente, sem a assistência docente e o reservado para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (CNE & CES, 2001).

Com o discernimento de quem vive em uma sociedade democrática, na qual é direito de todos se inserirem nos processos comuns de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais devem estar pautadas e direcionadas para o acesso e as condições de equidade do sistema de ensino superior aqui em estudo. Quando se fala de direito à educação superior, abrange-se o

movimento coletivo de mudanças que está interligado com as políticas públicas inclusivas, transformadoras dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolve não somente o aluno e a instituição de ensino mas também as relações familiares e da comunidade.

Essas políticas públicas na área da educação superior têm o intuito de eliminar ou reduzir as barreiras à educação, não só de alunos com deficiências, síndromes, com altas habilidades/superdotação, prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais (Portaria n.º 3.284, 2003), mas também a alunos de baixa renda. As políticas públicas devem levar em consideração também a qualidade da formação educacional prestada para o ensino fundamental e médio de escolas públicas, visto que estas têm, em sua grande maioria, um ensino de qualidade inferior se comparadas às escolas particulares. Dessa forma, sem essas políticas, não há equidade para o ingresso no ensino superior.

A ampliação e a democratização do acesso à educação superior de qualidade perpassam pelo reconhecimento do papel que as universidades exercem no desenvolvimento econômico e social de um país. Assim, quanto maior for a parcela da população inserida nesse nível de ensino menor serão as desigualdades sociais e regionais, o que acontece tanto na abordagem científica e tecnológica quanto na inclusão social e geração de trabalho e renda.

São necessários, por isso, programas de apoio para o acesso ao ensino superior. O Ministério da Educação já vem adotando várias medidas, como a ampliação do número de instituições, por meio da interiorização, cursos e vagas nas universidades federais; a redefinição das formas de ingresso nas instituições de educação superior públicas, com reserva de 50% das vagas para ações afirmativas[35], seguindo o que determina a lei de cotas (Lei n.º 12.711, 2012); a democratização do acesso a universidades privadas, com os programas de financiamento estudantil e as bolsas de estudos, como o FIES e Prouni, respectivamente; o desenvolvimento de programas de assistência estudantil, como o programa bolsa permanência[36]; a reformulação da avaliação de cursos e instituições e de instrumentos de regulação e supervisão.

[35] Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais, às redes de proteção social e/ou ao reconhecimento cultural (GEMAA, 2019, p. 1). Mais informações em: http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas; http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/

[36] É uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro a estudantes, sobretudo, aos quilombolas, indígenas e àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em instituições federais de ensino superior, contribuindo, dessa forma, para a permanência e a diplomação dos beneficiados. O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R$ 900,00

Como exemplo, citam-se, ainda, outros programas, entre os quais está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, instituído pela Decreto n.º 6.096 (2007), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através da melhoria da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. Há também o Programa de Extensão Universitária – ProExt, que tem como finalidade apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimeto de seus programas de extensão, visando a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social. Outro exemplo é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, chamado de INCLUIR, que propõe ações que garantem o acesso a pessoas com deficiência às IFES. Um dos principais objetivos do INCLUIR é a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade. O Programa garante a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Cita-se, ainda, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, instituído pelo Decreto n.º 7.234 (2010), que apoia a permanência de alunos de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES.

> O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa (MEC, 2019c, n. p.).

O programa Idioma Sem Fronteira – IsF tem como objetivo promover ações em detrimento de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, tanto para professores quanto para alunos, em cursos presenciais e a distância para os seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e, principalmente, inglês.

A Lei n.º 12.688, de 18 de julho de 2012, instituiu o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – Proies, com o objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de instituições de ensino superior públicas federais, através da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais (Lei n.º 12.688/2012).

para estudantes indígenas e quilombolas e R$ 400,00 para os demais. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia

Esta pesquisa está focada na educação superior no Brasil, especificamente no curso de contabilidade na modalidade presencial, versando também sobre as políticas públicas de investimento na educação superior e a evasão das IES públicas. Contudo, antes de falar do surgimento e da história do curso de contabilidade e do investimento público, é necessário fazer uma contextualização das formas de acesso ao ensino superior. Dessa forma, a próxima sessão tem como objetivo contextualizar o ingesso na educação superior no Brasil, e, em seguida, o ensino da contabilidade e o impacto que alguns eventos econômicos, políticos e sociais tiveram na evolução desse curso superior.

1.4 Formas de acesso no ensino superior público e privado

A discussão sobre o acesso ao nível superior abrange não somente os estudos e as pesquisas na área de políticas públicas e dos mecanismos que levaram os entes competentes à tomada de decisão no Brasil, mas também às implicações dos modelos de avaliação para ingresso nesse nível de ensino e as políticas inclusivas compensatórias, que visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Embora o número de matrículas no ensino superior tenha dobrado ao longo do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estudos apontam que menos da metade dos ingressantes conseguem concluir o curso dentro do prazo regular de duração. O tema sobre as causas e consequências da evasão tem sido desafiador para vários pesquisadores. Ristoff (2013), em sua pesquisa sobre a expansão e democratização da educação superior, baseada em dados oficiais do INEP e Mec, afirma que

> o significado desses dados só será conhecido se estudos mais aprofundados forem realizados, especialmente em relação às distintas áreas do conhecimento, à valorização social e econômica das várias profissões, à mobilidade dos indivíduos nas diferentes regiões e, especialmente, às políticas de democratização do acesso e da permanência de estudantes no campus e de inclusão das classes historicamente excluídas da educação superior. De todo modo, a constatação a partir dos dados gerais, nacionais e regionais, parece inequívoca: a educação superior brasileira não leva até a formatura mais da metade dos estudantes que ingressam os cursos de graduação. (Ristoff, 2013, p. 41)

Apesar de haver mais de dois milhões de novas matrículas registradas no ensino superior em 2013, somente um milhão desses alunos concluíram esse nível de ensino, o que mostra uma dissonância histórica entre o acesso e a conclusão do curso, mesmo com as atuais políticas públicas de acesso ao nível superior. Contudo, grande parte dessas políticas está voltada,

exclusivamente, ao acesso e não à permanência e conclusão do curso, conhecido como sucesso escolar.

Os dados estatísticos do Censo da Educação Superior referentes aos anos de 2010 a 2019 levam a questionamentos sobre o sucesso escolar, além de sinalizarem a existência de problemas no sistema de ensino superior brasileiro. Entre os pesquisadores que abordam esses temas, como Bueno (1993), Ristoff (1995, 1999), SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997), Tinto (2005), Gisi (2006), Adachi (2009), Baggi e Lopes (2011), Lobo (2012b), Assis (2013), Fialho (2014), Santos (2014), Fritsch (2015), Costa e Dias (2016), Silva (2017), Santos, Davoglio (2017), Lima e Zago (2018), David e Chaym (2019), as discrepâncias entre o ingresso e a diplomação dos alunos ocorre devido a vários fatores. Por exemplo, problemas de cunho pessoal, por não ser o curso de sua primeira escolha, ou problemas com a própria instituição de ensino, devido ao aumento significativo no número de estudantes retidos ou evadidos dos cursos de graduação. A falta e o dispêndio dos recursos públicos investidos na educação superior sem alcançar o sucesso escolar; as políticas de financiamento público indireto em instituições de ensino superior privados, como o Prouni e FIES; a análise do histórico dos investimentos nas IES público na educação superior também são temas muito discutidos entre os estudiosos.

Desde o ano de 2010, a instituição federal aqui pesquisada utiliza o SISU. Este é um sistema de seleção do Ministério da Educação e é informatizado. A IFES oferta o quantitativo de vagas semestrais para seus cursos, que, no caso de contabilidade, contabiliza cinquenta vagas por semestre. O próprio SISU seleciona os candidatos que tenham as melhores notas no Enem e, também, as mais atuais considerando o número de vagas ofertadas.

O candidato escolhe até duas opções de curso, mas, apenas no período de inscrição, é permitido alterar suas opções quantas vezes julgar conveniente. Contudo, somente será considerada válida a última escolha feita na hora da realização da confirmação de inscrição. Se o candidato não for classificado dentro do número de vagas, nem do curso de primeira opção nem do curso de segunda opção, ele poderá participar da lista de espera, desde que manifeste interesse através do portal do SISU. O processo considera as opções de curso escolhidas na hora da confirmação da inscrição, no prazo especificado e de acorco com o cronograma disponibilizado pelo SISU. Depois, ele deverá confirmar o interesse pela vaga, através do sistema informatizado da própria IFES para continuar concorrendo à vaga no processo seletivo da lista de espera. Em outras palavras, se o candidato não for selecionado em nenhuma de suas opções na chamada regular, estará apto a participar da lista de espera, podendo escolher somente

uma das opções de vagas definidas na fase de inscrição. Os alunos da lista de espera devem confirmar interesse pela vaga no próprio sistema da IFES e, subsequentemente, esperar convocação de acordo com a ordem decrescente da pontuação obtida no Enem (MEC, 2019d).

A partir da lista de espera, o candidato deverá aguardar a convocação da instituição de ensino pública para realizar a matrícula para a vaga escolhida. Contudo, o estudante de graduação matriculado em instituição pública de educação superior só pode ocupar uma vaga, ou seja, não pode ocupar duas vagas ou mais simultaneamente (Lei n.º 12.089, 2009).

Em agosto de 2012, a Lei n.º 12.711 e, em outubro do mesmo ano, o Decreto n.º 7.824, do Governo Federal, determinaram que, no mínimo, 50% das vagas deveriam ser destinadas a estudantes provenientes de famílias com renda de até 1,5 salário-mínimo *per capita* e que tenham feito o ensino médio integralmente em escola pública ou como bolsista integral em escola particular. Ressalta-se que as IFES, no ano de 2012, deveriam implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista nessa lei, com prazo máximo de quatro anos para o cumprimento integral. Em 2016, com a Lei n.º 13.409, houve uma alteração que determinou que essas vagas deveriam ser preenchidas, tanto por curso quanto por turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (Lei n.º 12.711/2012; Decreto n.º 7.824/2012; Lei n.º 13.409/2016). Com relação às notas para ingresso na IFES, teve-se a menor nota de corte para o curso de Ciências Contábeis para ingresso, que foi de 526,76 pontos; a maior, de 668,22; e a média de 597,49.

Todas as instituições de ensino superior privadas aqui pesquisadas, utilizavam tanto a nota do Enem como vestibulares próprios para ingresso em todos os seus cursos de graduação. Também fazem a seleção por ordem decrescente de notas obtidas, mas através de sistemas informatizados próprios da IES e não pelo SISU, que é exclusivo para as instituições públicas de ensino superior. A nota do Enem mais atual é utilizada como critério para seleção dos candidatos à bolsista Prouni e para concessão do financiamento do FIES, ambos serão aprofundados em capítulos subsequentes.

O candidato inscrito no SISU também pode fazer a inscrição para concorrer a uma bolsa do Prouni, desde que esteja atento aos critérios do programa. Mas, se o candidato for selecionado nos dois programas, ou seja, para uma vaga na instituição pública de ensino superior e para receber uma bolsa Prouni, ele deverá optar por uma das duas, pois é proibido ao aluno utilizar bolsa do Prouni e estar matriculado em instituição de educação superior pública e gratuita ao mesmo tempo. Ressalta-se que a pré-seleção do Prouni não é garantia de concessão

da bolsa, pois essa somente será válida depois da efetivação da assinatura do Termo de Concessão de Bolsa do Prouni. O aluno não deverá, portanto, cancelar sua matrícula na instituição de educação superior pública e gratuita antes da assinatura do termo.

O processo seletivo para ingresso dos alunos no curso de contabilidade das instituições particulares de ensino superior era realizado da seguinte forma: instituição A – vestibular próprio ou nota Enem; instituição B – vestibular tradicional, agendado ou online, ou pela nota obtida no Enem; instituição C – vestibular *online* ou nota do Enem; instituição D – vestibular online ou pela nota obtida no Enem; e instituição E – vestibular presencial ou online, ou pela nota do Enem. Em todas as cinco IES, o aluno que solicitar o ingresso via nota do Enem, ele será classificado por essa nota, isto é, ele não precisa fazer o vestibular da instituição.

Dessa forma, essas cinco instituições de ensino privadas e a instituição de ensino superior pública são equivalentes, tanto em seus indicadores de qualidade quanto no perfil do estudante, e podem ser comparadas entre si. Em relação à forma de ingresso, todas as seis instituições pesquisadas utilizam a nota do Enem como forma classificatória, contudo as IES privadas também fazem suas próprias provas para classificar os concorrentes à vaga do curso. Outra diferença está na nota do Enem, que não precisa ser da última prova realizada. Esses detalhes facilitam o ingresso nas instituições privadas de ensino superior. Contudo, deve-se levar em consideração, principalmente, a qualidade e o perfil dos alunos que estavam cursando contabilidade.

2. Educação contábil no Brasil

As primeiras sementes para o ensino comercial e para a contabilidade no Brasil foram plantadas em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa, no reinado de D. João VI, através da publicação do alvará Erário Régio. Este alvará obrigava os contadores-gerais da Real Fazenda a aplicar o método das partidas dobradas na escrituração mercantil (Peleias, Silva, Segreti & Chirotto, 2007; P. Schmidt & Santos, 2008). José da Silva Lisboa, mais conhecido como Visconde de Cairu, publicou em 1804, em Lisboa/Portugal, a obra «Princípios de Economia Política» a qual impulsionou os estudos do comércio juntamente com o alvará Erário Régio, publicado em junho de 1808. A obra foi a primeira a apresentar um sistema comercial e

a iniciar os primeiros estudos de economia política no Brasil (Schmidt, 2000). Pode-se elencar alguns outros fatos importantes para o ensino da contabilidade, conforme quadro a seguir.

Tabela 4 Ensino da contabilidade: marcos do século XIX ao início do século XX

Ano	Regulamentos	Acontecimentos
1811		Primeiras aulas ligadas ao comércio e à contabilidade se deram no Maranhão.
1820		Suspensão das aulas pelo Governo Imperial por ter sido constatada a incapacidade do professor para ministrar tais aulas.
1831		Reestabelecimento das aulas de Comércio no Maranhão, após o Governo Imperial ter aprovado, estabelecido e modificado as condições das aulas de Comércio no Brasil.
1832	Código de Comércio	Primeiro código oficial brasileiro sobre o comércio; necessidade de uma formação na área.
1835		Aprovados os Estatutos da Aula de Comércio da Corte.
1846	Decreto n.º 456	Promulgado, no Rio de Janeiro, o regulamento das aulas de Comércio, com período letivo de dois anos, com um único professor.
1854	Decreto n.º 769	Primeira reforma em relação às aulas do Comércio do Rio de Janeiro, então capital Imperial.
1860	Lei n.º 1.083	Contribuiu para uma reorganização do ensino comercial no Brasil.
1861	Decreto n.º 2.741	O Instituto Comercial do Rio de Janeiro passaria a contar com um curso preparatório e outro profissional na área contábil; duração do curso passa a ser de três anos.
1863	Decreto n.º 3.058	Definiu novo estatuto para o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, ampliando de três para quatro anos a duração do curso.
1880	Decreto n.º 7.679	O curso voltou a ter duração de dois anos.
1888		Surgimento do Código Comercial.
1890		O ensino da contabilidade não era regulamentado.
1902		Surgiu em São Paulo a primeira escola de Contabilidade do Brasil, denominada Escola Prática de Comércio de São Paulo.
1905	Decreto Federal n.º 1.339	Reconhecimento oficial dos diplomas em contabilidade; estruturou o ensino superior de ciências comerciais: um de formação geral e prático, de nível médio; e um de nível superior, de modo que o primeiro funcionava como preparatório para o segundo.
1908		Inaugurado o curso superior de Ciências Contábeis.

Fonte: elaborado pela pesquisadora[37].

Ressalta-se que, em 1882, ocorreu a extinção do Instituto Comercial do Rio de Janeiro devido à pouca atratividade do curso, à dificuldade de atendimento dos seus pré-requisitos, assim como à dificuldade em atender às exigências do comércio na época. Percebe-se que, já naquela época, era difícil atrair e reter os alunos no curso.

O ensino da contabilidade no Brasil passou por profundas alterações, principalmente a partir do Decreto n.º 8.659, que cria a Lei Orgânica de 1911; Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, que reestruturou os ensinos secundários e superiores; a criação do Conselho Federal de Educação – CFE, em 1961; e, nesse mesmo ano, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61, já prevista na Constituição de 1946. Outras reformas importantes para o ensino da

[37] Fontes de pesquisa: Coelho (2000); Gabriel (2016); Leite (2005); Martins e Silva (2006), decretos, resoluções e leis citadas na tabela; Peleias et al. (2007); Romanowski e Pinto (2014).

contabilidade se deram pelas Leis n.º 5.540/68 e 5.692/71, revogadas pela Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Decreto n.º 8.659, 1911; Decreto n.º 11.530, 1915; Lei n.º 4.024, 1961).

O Decreto n.º 472, de 23 de agosto de 1923, equiparou os diplomas expedidos pela Academia de Ciências Comerciais de Alagoas e de outras instituições de ensino comercial brasileiras aos expedidos pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro[38] (Peleias et al., 2007). A Escola de Comércio de São Paulo, em 1923, passaria a se chamar Fundação Escola Álvares Penteado (Fecap) e tinha o seu trabalho voltado exclusivamente para a formação técnica de contadores (Mulatinho, 2007). Dagostim (2017) assinala que o aluno não sabia ao certo o que estava fazendo, pois não estudava as funções da contabilidade, suas causa e seus efeitos. Por esse motivo, o senador João Lyra Tavares defendeu o ensino «contabilístico» e a regulamentação da profissão de «práticos em contabilidade». No tocante à profissionalização, o senador Tavares não logrou êxito, somente conseguiu o objetivo do ensino (Dagostim, 2017).

Em 1926, por meio do Decreto Federal n.º 17.329, foi criada a primeira escola oficial com o objetivo de ensinar contabilidade: a Escola de Comércio que instituiu os cursos profissionalizantes, conhecidos também como ensino técnico comercial e, em 1931, o Decreto n.º 20.158 organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador (Decreto Federal n.º 17.329, 1926; Decreto n.º 20.158, 1931).

O Decreto n.º 2.627, de 26 de setembro de 1940, constituiu o marco inicial no disciplinamento das sociedades por ações numa época em que tiveram início as discussões acerca da padronização de balanços. Schmidt (2000, p. 207) comenta que "a padronização representava o coroamento da Contabilidade, ao passo que, para outros, a padronização representava apenas um aspecto, sendo necessária a adoção de procedimentos para a elaboração dos balanços". Mulatinho (2007, p. 51), por sua vez, afirma que "quando a contabilidade passou a ter sua própria legislação (Decreto n.º 2.627/1940), isso influenciou sobremaneira na atividade dos contadores, impactando no ensino da prática contábil no Brasil".

A partir de 1940, o Brasil começa a apresentar sinais de desenvolvimento econômico, o que contribuiu para o avanço do ensino e da profissão contábil. O Decreto-lei n.º 6.141 (1943), estabeleceu novas bases de organização e de regimento do ensino comercial, separando-o em dois ciclos: um com curso comercial básico e o outro com cinco cursos de formação conhecidos

[38] A relação das instituições que tiveram seus diplomas equiparados está no art. 1.º do Decreto n.º 472/1923.

como cursos comerciais técnicos, entre os quais estava inserido o de Contabilidade. Na mesma ocasião, por meio do Decreto n.º 14.373/1943, foi regulamentada a estrutura dos cursos de formação do ensino comercial (Peleias et al., 2007).

O curso médio já não atendia mais às necessidades da época, e o Ministério da Educação propôs à Presidência da República, que sancionou o Decreto-Lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, que reconheceu o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, com duração de quatro anos, de forma seriada, concedendo a titulação de Bacharel em Ciências Contábeis. Ressalta-se que o estudo da contabilidade era voltado para a preparação de profissionais aptos para desempenhar funções de direção em empresas e instituições públicas e particulares; peritos forenses; fiscais de sociedades anônimas; fiscais de seguros, entre outras, voltadas ao atendimento conforme a legislação comercial e financeira (Carneiro et al., 2017).

Ainda em 1945, o Decreto-Lei n.º 8.191 estabeleceu as categorias profissionais após a criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais e determinou que as categorias de guarda-livros, atuários, contadores, perito-contadores e bacharéis seriam agrupadas em apenas duas profissões: técnico em contabilidade (nível técnico) e bacharel para os de nível superior. A profissão contábil foi regulamentada por meio do Decreto Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946[39], que, no artigo 12, dispõe que os profissionais da área contábil somente poderiam exercer a profissão depois de devidamente registrados em órgão competente do Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional de Contabilidade – CRC a que estivessem sujeitos (Decreto Lei n.º 9.295, 1946).

Em 1946, foi promulgado o Decreto-lei Estadual n.º 15.601, que instituía a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA apêndice da Universidade de São Paulo – USP, ofertando os cursos de bacharelado em Ciências Contábeis e o primeiro núcleo de pesquisa contábil no Brasil. Em 1951, a Lei n.º 1.401 separou os cursos de Ciências Contábeis e atuariais em dois cursos específicos, distinguindo os diplomas para cada área de conhecimento (Decreto-Lei n.º. 8.191, 1945; Lei n.º 1.401, 1951; SP, 1946).

Mudanças significativas no ensino superior ocorreram na década de 1960 devido à promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o CFE, com o objetivo de regular os currículos mínimos, de caráter obrigatório, e a duração dos cursos superiores, o que impactou no ensino da

[39] O Decreto Lei 9.295/1946 sofreu diversas alterações, por meio das Resoluções CFC 969/63, 1.065/2005, 1.116/2007, 1.118/2008 e 1.144/2008.

contabilidade (Lei n.º 4.024, 1961). Em 1963, por meio da Resolução s/n, de 8 de janeiro, o curso de contabilidade foi dividido em dois ciclos: o ciclo básico e o ciclo de formação profissional (Peleias et al., 2007).

Ressalta-se que, mesmo com a existência de um currículo mínimo obrigatório definido pelo CFE, as instituições de ensino superior tinham autonomia em relação às matérias complementares, visando às necessidades do mercado local e do perfil profissional que cada instituição desejava formar. Em relação à duração dos cursos, foi estabelecida a carga horária mínima de 772 horas anuais e de 2.700 horas totais para os cursos superiores. Dessa forma, as IES poderiam ultrapassar essa carga horária se desejassem. É importante lembrar que a Lei n.º 6.404/76 provocou a maior revolução da história da normatização contábil brasileira, fazendo com que a prática contábil e o ensino da contabilidade se modernizassem enormemente para a época (Iudícibus et al. 2009).

Em 1983, com a Resolução CFC n.º 560, foram definidas as prerrogativas profissionais, fixando, em seu artigo 3.º, as atribuições privativas dos profissionais da contabilidade com nível superior (Resolução CFC n.º 560, 1983). Nesse mesmo ano, foi apresentado o trabalho intitulado de «Currículo Básico do Contador: orientação técnica *versus* orientação humanística» pelos professores e investigadores Hilário Franco, Eliseu Martins, e outros, no II Congresso Interamericano de Educadores da área Contábil. Esse trabalho concluiu que a "experiência latino-americana valorizava a participação das disciplinas técnicas no currículo em detrimento das disciplinas humanísticas" (Carneiro et al., 2017, p. 25). Esses autores eram favoráveis à inclusão de disciplinas humanísticas no curso superior em contabilidade.

Em 1985, o controle político no Brasil voltou para as mãos de civis, e o Conselho Federal de Contabilidade – CFC instituiu um grupo de estudo formado pelos professores e pesquisadores da área na época, que analisaram 2.546 respostas e chegaram às seguintes conclusões, por exemplo, o elevado nível de insatisfação quanto à formação dos contadores; entre as deficiências, o fato do curso ser excessivamente teórico e, consequentemente, distanciado da realidade da profissão; inadequada e desatualizada na formação dos professores, dificultando a exigência do currículo mínimo.

Atendendo aos anseios de mudança, o curso de contabilidade teve uma nova reforma ocasionada pela Resolução CFE n.º 3 de 1992, que confirmou o que já era exigido pelo CNE, a duração mínima total do curso em 2.700 horas, e a fixação de conteúdos mínimos separados em três categorias: categoria I, de conhecimentos de formação geral de natureza humanística e

social, que compunha de 15 a 25% da carga horária; categoria II, de conhecimentos de formação profissional, formada por 55 a 75% da carga horária; e Categoria III, voltado aos conhecimentos ou atividades de formação complementar, com, no mínimo, 10% e, no máximo, 20% da carga horária do curso (CFE, 1992).

Essa resolução também definiu que o curso de contabilidade deveria ser integralizado no prazo mínimo de quatro anos para os cursos realizados no turno diurno, de cinco anos para os cursos noturno e prazo máximo de integralização de sete anos para ambos os turnos (Sacramento, 1998). Traz também a composição da estrutura curricular, estabelecendo que dois terços da carga horária total do curso corresponderiam às disciplinas obrigatórias, e um terço ficaria a critério de cada instituição, chamadas de cadeiras eletivas. Essa resolução contribuiu para o ensino da contabilidade, pois a base do seu currículo foi elaborada para estimular tanto o conhecimento teórico quanto prático e possibilitar o exercício da profissão com competência, visando atender às competências e atribuições conferidas pelo diploma no Brasil (Peleias et al., 2007).

A Lei 9.394/96, atual LDB e as propostas para o ensino superior, tornou mais flexível a estruturação dos cursos superiores, com o objetivo de atender à heterogeneidade da formação e às expectativas das pessoas interessadas em ingressar no ensino superior (Lei n.º 9.394, 1996). Corroborando as informações da LDB, o Parecer CNE n.º 776/97 direcionou as seguintes ações:

> As diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente venha a atualizar-se através da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto ao tempo de permanência na graduação, que não é a sua ampliação – sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implantação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (Parecer CNE n.º 776, 1997, p. 2)

A Resolução CNE/CES n.º 10, de 16 de dezembro de 2004, até os dias atuais, institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, de bacharelado, e divide os conteúdos em formação básica, formação profissional e formação teórico-prática. Essa resolução permitiu que as instituições de ensino superior com curso de contabilidade definissem seus currículos e permitiu a escolha do perfil dos alunos em

conformidade com o mercado em que a IES está inserida (Resolução CNE/CES n.º 10/2004, art. 5.º):

> Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, **conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional**, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando.

Destacam-se, no artigo supracitado, as exigências de conhecimento diante do cenário econômico e financeiro internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, o que comprova a influência da economia globalizada no ensino da contabilidade.

A Resolução CNE/CES n.º 2 (2007) discorre sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e à duração do curso de graduação, na modalidade presencial, cuja carga horária mínima para o curso superior em contabilidade passa de 2.700 para 3.000 horas, e a Resolução CNE/CES n.º 3 (2007) dispõe sobre os procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências, nomeadamente acerca da carga horária mínima dos cursos superiores, que deverão ser mensurados em horas de 60 minutos, de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo.

Dessa forma, percebe-se que desde o ano 2000, há uma necessidade constante dos profissionais da contabilidade devido às mudanças na economia e na sociedade. A Resolução 995/2004 dispõe sobre as normas de educação continuada, que até hoje, 2019, é exigida para auditores; para os responsáveis técnicos pelas demonstrações contábeis; profissionais que exerçam atividades relacionadas ao Banco Central do Brasil – BCB, Superintendência de Seguros Privados – SUSEP, Superintendência Nacional de Previdência Complementar – PREVIC e outros, que devem comprovar as horas de educação continuada para o efetivo exercício das atividades profissionais.

Em 2010, com a Lei n.º 12.249, a profissão de contador foi reconhecida perante à sociedade e obrigou os alunos que concluíram o curso de contabilidade a fazer o exame de suficiência para o exercício regular da atividade contábil em todo território brasileiro. Além disso, a Lei ampliou a fiscalização no aspecto ético-disciplinar com o poder de cassação do exercício profissional (Lei n.º 12.249/2010). Assim, a partir dessa lei, não cabe mais a discussão

sobre a legalidade e importância do contador para o mercado e a necessidade de qualificação dos profissionais para o exercício da profissão.

O exame de suficiência traz uma reflexão sobre a qualidade do ensino superior em contabilidade, pois, na média nacional, há uma baixa aprovação, o que requer atenção da gestão das instituições de ensino superior que possuem esse curso de bacharelado. O exame é realizado duas vezes ao ano e, relativo ao primeiro semestre de 2019, os índices de reprovação foram de 65,07% (média nacional) e, no Maranhão, foi de 76,32%, ou seja, menos de 25% dos alunos foram aprovados nesse exame (CFC, 2019).

Com a globalização, o Brasil também vem adotando normas internacionais de contabilidade com as Leis n.º 11.638/2007 e n.º 11.941/2009, que causaram impacto na contabilidade, muito mais societário do que tributário, trazendo a cultura internacional e novos paradigmas relacionados às demonstrações financeiras. Ocorre também a necessidade de mudanças no ensino da contabilidade para que os profissionais atendam a essa nova realidade do mercado de trabalho. Há a modificação dos fundamentos e da prática contábil, na tentativa de harmonização das normas e práticas internacionais, promovendo uma adequação entre as estruturas curriculares e a nova realidade, para formar profissionais capacitados no novo mercado de trabalho com vista à internacionalização (Leis n.º 11.638/2007; Lei n.º 11.941/2009).

A harmonização dos procedimentos contábeis em âmbito internacional facilita a entrada de capital e contribui para o crescimento das empresas. Segundo o CPC (2008, 2010, 2011), a relevância da harmonização consiste em reduzir custos nos investimentos internacionais, facilitar a comunicação internacional com uma linguagem contábil mais homogênea e reduzir custos de capital, além de abrir o mercado brasileiro aos investidores internacionais, tornando o mercado de capitais e o sistema brasileiro mais transparente, reduzindo o risco-país. Tendo em vista as vantagens da convergência, a formação de um único conjunto de normas de contabilidade internacionalmente aceito ajuda no processo decisório das empresas e a seus *stakeholders*, contribuindo para o fortalecimento dos mercados de capitais no Brasil.

Deve-se ressaltar que a convergência das normas contábeis brasileiras às internacionais representa uma mudança de filosofia, postura e pensamento. Conforme Iudícibus et al. (2009, p. 8), é uma mudança "da primazia da essência sobre a forma, primazia da análise de riscos e benefícios sobre a propriedade jurídica e normas orientadas por princípios e não por regras excessivamente detalhadas e formalizadas". Dessa forma, somente com o ensino da

contabilidade atualizado, de qualidade, e com conteúdo de formação diversificada e integralizada com várias áreas do conhecimento, que existirão profissionais qualificados para atuação na área. Assim, percebe-se que as mudanças na economia nacional e internacional e na sociedade impactam diretamente no ensino da contabilidade.

Independente do curso de graduação a ser estudado, no Brasil, há uma necessidade latente da redução das desigualdades socioeconômicas para a democratização da universidade e da própria sociedade. Contudo, não se pode focar somente no acesso à educação gratuita, mas também na criação de mecanismos que permitam ao aluno permanecer e concluir o curso escolhido nesse nível de ensino. É, por isso, fundamental a elaboração de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes, principalmente os carentes, visando sempre à inclusão social, a melhoria do desempenho acadêmico e uma qualidade de vida melhor. Para isso, há as políticas nacionais de assistência estudantil que serão abordadas no próximo capítulo.

3. Políticas nacionais de assistência estudantil: Possibilidades para o sucesso escolar dos estudantes na educação superior

3.1 Políticas nacionais de assistência estudantil

O debate sobre a necessidade da assistência estudantil está interligada com a trajetória da assistência social, sendo consideradas lutas de cunho social no contexto relativo ao final da ditadura militar no Brasil e a promulgação da CF de 1988. A política de assistência estudantil é entendida como um programa voltado à promoção, à assistência e ao apoio no tocante a dar condições que permitam que o aluno continue os estudos nas instituições de ensino superior até a sua diplomação, melhore sua qualidade de vida e, como consequência, o seu desempenho acadêmico. Essas políticas também favorecem o acesso, a permanência e a conclusão de curso, além de ser uma política essencial para o contexto do ensino, da pesquisa e da extensão. No Brasil, há uma alta taxa de desigualdade social e, por isso, a assistência estudantil é de grande importância para a permanência dos estudantes na graduação. É também a estratégia 12.5 do PNE para a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil a ser alcançada até 2024 (Amaral & Diniz, 2010; Barbosa, 2009; MEC, 2014a).

Nota-se que, embora seja reconhecida a importância do aspecto socioeconômico como elemento primordial para a permanência dos alunos nas instituições de educação superior, a assistência estudantil ainda é um campo a ser consolidado enquanto política pública, pois a permanência do aluno no ensino superior é a premissa para o sucesso escolar, o que possibilita a conclusão do curso de graduação, mas é necessário oferecer as condições para que ele permaneça na universidade e se sinta integrante do meio acadêmico, evitando a evasão. Conforme será abordado posteriormente, há diversas causas para a evasão do aluno, tanto fatores internos quanto externos, contudo o que mais impacta na continuidade dos estudos é a questão socioeconômica e cultural, que geram necessidades específicas. Por isso, é necessário que o governo crie políticas voltadas à permanência do aluno no sistema educacional superior como a assistência estudantil e, consequentemente, consiga combater a evasão.

Em dezembro de 2007, foi instituído pela portaria normativa 39, em âmbito federal, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, com o objetivo de apoiar a permanência dos alunos de baixo poder econômico matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, com o intuito de possibilitar a igualdade de oportunidades entre os estudantes, além de melhorar o desempenho acadêmico, através de medidas que combatam as situações de repetência e evasão (Imperatori, 2017; MEC, 2007).

O PNAES abrange as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Percebe-se que a assistência estudantil perpassa por todas as áreas dos direitos humanos, pois englobam ações relacionadas às condições de saúde, de acesso aos instrumentais pedagógicos para melhor desempenho e formação profissional, de acompanhamento das necessidades especiais dos alunos e das necessidades básicas, como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros. É importante frisar que as IES privadas não têm esse compromisso com os alunos ali matriculados, de modo que esses custos recaem somente nas instituições superiores públicas, gerando um gasto por aluno maior comparado ao gasto por aluno na rede privada de ensino (Finatti, Alves & Silveira, 2007).

Pontua-se que a assistência estudantil é composta por diferentes eixos de atuação e que o PNAES tenta articulá-las com diferentes políticas sociais com o objetivo de obter uma ampla rede de proteção social. Dessa forma, não são definidas as formas de execução e sim as ações concretas, resultando em uma diversidade de projetos e serviços implementados por cada instituição federal de ensino superior. Exemplo desse fato é a questão da moradia estudantil.

Algumas IFES possuem residências universitárias próprias, com toda a infraestrutura necessária para receber o alunado, como mobília e eletrodomésticos. Outras instituições fornecem aos alunos beneficiados um auxílio financeiro para o pagamento das despesas com moradia, mas cada IFES tem autonomia para decidir o valor desse auxílio. Essa mesma lógica ocorre com a alimentação. Há instituições que possuem seus próprios restaurantes universitários e outras fornecem auxílios financeiros para tal fim. Ressalta-se que a assistência estudantil tem caráter de política de assistência social e não de um benefício contributivo (Imperatori, 2017).

Para o ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante, a assistência estudantil é considerada um investimento primordial para o desenvolvimento do Brasil. "Se a pobreza começa no berço e na família, a superação da desigualdade está na democratização da educação de qualidade, que dê as mesmas oportunidades para todos". Contudo, ele ressalta que até hoje há o desafio de incluir os alunos com vulnerabilidade social com a excelência acadêmica (MEC, 2013, n. p.).

Em 2007, o PNAES foi considerado a principal política de assistência estudantil do Brasil, pois assumiu um importante papel no combate às desigualdades sociais, principalmente as regionais. O programa tem como objetivos a democratização da educação superior; a inclusão social; a eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e de comunicação; a inclusão de alunos com deficiência, de superdotados, de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, entre outros, mencionados nos Decretos n.º 5.296/2004[40], 5.626/2005[41] e 7.611/2011[42]. Além disso, atende alunos estrangeiros em situação de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente os oriundos de países da África e América Latina (Decretos n.º 5.296/2004; 5.626/2005; 7.611/2011; Edital n.º 38/2019).

A portaria normativa n.º 39/2007, que instituiu o Pnaes, abordava que os alunos deveriam ser selecionados pelas próprias IFES. Estas deveriam dar prioridade ao critério socioeconômico, sem prejudicar os demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio. Em outras palavras, qualquer aluno poderia ser beneficiado pelos eixos da assistência estudantil, embora devam ser prioridade somente os estudantes vulneráveis em termos socioeconômicos. A IFES tem autonomia para estabelecer seus próprios requisitos de seleção. Até a promulgação do Decreto n.º 7.234 de 2010, o Pnaes não possuía critérios

[40] Decreto n.º 5.296/2004: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
[41] Decreto n.º 5.626/2005: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
[42] Decreto n.º 7.611/2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

restritivos claros e objetivos, mas sim um caráter muito amplo (Decreto n.º 7.234/2010; Imperatori, 2017; Portaria Normativa n.º 39/2007).

A partir desse decreto, o PNAES passa a ter nova definição da sua finalidade: "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal", com os seguintes objetivos:

> I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
> II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
> IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (Decreto n.º 7.234, 2010, art. 2.º)

Essas alterações foram muito importantes, pois possibilitaram que as instituições federais de ensino superior brasileiras tivessem uma referência comum. Em relação a quem se destina a assistência estudantil, duas coisas não foram alteradas: o termo «prioritariamente» continua vigorando e as IFES continuam tendo autonomia para elaborar os requisitos de seleção. O que foi alterado no texto é a prioridade que deve ser dada aos alunos advindos do ensino básico de escolas públicas de ensino ou que tenham renda familiar *per capita* até um salário mínimo e meio (Decreto n.º 7.234, 2010). Ressalta-se que, desde 1988, com a CF do Brasil, cada IFES tem autonomia sobre a utilização dos seus recursos financeiros, conforme as suas necessidades e especificidades locais, permitindo maior eficiência.

O PNAES está constituído de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco ao atendimento de discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial das IFES. As ações desse programa devem ser obrigatoriamente voltadas para a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e ao acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto n.º 7.234, 2010).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil apresenta as diretrizes que norteiam os programas e projetos dessa natureza, visando satisfazer as demandas da sociedade, constituindo-se em meta prioritária para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. Cabe frisar que a não definição de recursos financeiros para a manutenção de políticas assistenciais para estudantes, com o objetivo de permanência na universidade, faz com que esses alunos atrasem a conclusão do curso ou até

desistam dele, causando a retenção ou evasão do mesmo (ANDIFES, 2008). É de responsabilidade das IFES a implantação da assistência estudantil, objetivando atender às necessidades básicas de moradia (casa do estudante), alimentação (refeitórios universitários), saúde (hospitais universitários), cultura, transporte (meia passagem para alunos ou gratuidade dentro do campus), entre outras condições que viabilizem aos alunos a permanência e a conclusão do curso.

O aumento no número de vagas para acesso ao ensino superior é uma das questões mais relevantes quando se trata da educação superior no Brasil, pois a população que finaliza o ensino médio e pretende seguir os estudos não está encontrando condições de ingresso, tanto nas instituições de ensino superior públicas quanto privadas, por vários motivos. Assim, o Pnaes tem como um de seus objetivos garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso que o aluno ingressou nas IFES, "na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida"; logo, dentro da perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, viabilizando a igualdade de oportunidade (ANDIFES, 2008, p. 14).

O Pnaes tem como princípios a afirmação da educação superior como uma política de Estado; a gratuidade do ensino; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a diplomação de curso nas IFES; a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento dos estudantes; a democratização e a qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; a liberdade pautada no aprender, no ensinar, no pesquisar e no divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a orientação humanística e a preparação para o exercício da cidadania; a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todos os tipos de preconceitos; o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético. Dessa forma, para que o discente alcance a plenitude acadêmica, é preciso associar a qualidade do ensino a uma política efetiva de investimento em assistência estudantil, com a finalidade de atender às necessidades básicas para concluir a graduação (ANDIFES, 2008; ANDIFES & FONAPRACE, 2019; Decreto n.º 7.234, 2010).

Penetrar nas dimensões do fazer acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) significa possibilitar o caráter transformador da relação entre a universidade e a sociedade. Dessa forma, inseri-la na "práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado" (ANDIFES, 2008, p. 5; ANDIFES & FONAPRACE, 2019).

Mesmo com as alterações ocorridas em 2010, ainda ficaram lacunas, como, por exemplo, a forma com que são atestados os critérios socioeconômicos, o que pode gerar brechas para o uso indevido ou clientelista do programa, além de que não é somente a renda que faz o aluno estar em situação de vulnerabilidade social. Não foram também abordados critérios para a permanência dos alunos no Pnaes. No decreto, também não consta a articulação do acesso com a finalidade do programa. Está expresso somente que o acesso se dá pelo rendimento acadêmico do aluno (Imperatori, 2017).

Para Amaral e Oliveira (2011), as principais dificuldades de acesso e permanência nas instituições de ensino superior públicas ocorrem por causa da pouca quantidade de IES públicas; da elevada concorrência (candidato/vaga); da deficiência na educação básica, o que leva à dificuldade de aprovação nas complexas e exigentes avaliações das IES públicas; da dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Esses e outros motivos levam as IES públicas a não serem um espaço natural da população de baixa renda, principalmente quando se trata da população que finaliza o ensino médio em escolas do sistema público. Já as dificuldades de acesso e permanência nas instituições de ensino superior privado são basicamente voltadas ao custo das mensalidades, o que impossibilita a permanência dos estudantes nesse nível de ensino, e a deficiência na educação secundária, o que pode gerar altas taxas de evasão.

O Programa Bolsa Permanência - PBP abrange principalmente alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes indígenas e quilombolas. Ressalta-se que o programa bolsa permanência Prouni, que é uma bolsa integral voltada para os alunos das instituições de ensino superior privado, tem os mesmos requisitos aplicados no PBP das IFES, inclusive no valor da bolsa. Esse valor é, atualmente, de quatrocentos reais (Portaria n.º 389, 2013; Resolução n.º 13, 2013; (SESu-Setec/MEC, n.d.). Poderá requerer a bolsa permanência o discente que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições:

> I - possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio;
> II - estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias;
> III - não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
> IV - ter assinado Termo de Compromisso;
> IV - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa. (SESu-Setec/MEC, n.d., pp. 10–11)

O recurso financeiro é pago diretamente a todos os estudantes que possuem a bolsa permanência através de um cartão benefício, no primeiro dia de cada mês, sendo observado

tanto o cálculo da carga horária quanto a disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação. Dessa forma, garante-se apenas a expectativa de direito ao recebimento da bolsa. Para os discentes considerados indígenas e quilombolas, o valor da bolsa permanência não poderá ser inferior ao dobro do valor da bolsa permanência destinada aos demais estudantes, devido às condições peculiares à organização social das comunidades onde vivem, como as condições geográficas, as suas crenças, os costumes e as tradições, amparadas pela CF de 1988. Os estudantes indígenas sentem, muitas vezes, dificuldade de adaptação devido às diferenças da vida da aldeia comparadas a das cidades. A universidade, de forma geral, tem um modelo elitista, de modo que esses alunos podem se sentir desprotegidos e até mesmo excluídos devido a sua origem. Outra problemática enfrentada pelos indígenas é a precária formação da educação básica, pois a grande maioria advém das escolas públicas, muitas vezes sem qualidade (Portaria n.º 389, 2013; FNDE, 2013; MEC, 2013).

A bolsa permanência também tem como objetivo a redução dos custos de manutenção das vagas ociosas devido à evasão estudantil e à promoção da democracia no acesso ao ensino superior. Não há impedimento de recebimento da bolsa permanência com outras bolsas acadêmicas, como o Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID e/ou os auxílios para moradia, transporte, alimentação e creche. Porém, a somatória dos benefícios pecuniários recebidos por aluno não pode ultrapassar o valor de um salário mínimo e meio, salvo para estudantes indígenas e quilombolas (Portaria n.º 389, 2013; SESu-Setec/MEC, n.d.)

O benefício da bolsa permanência pode ser cancelado ou encerrado pelos seguintes fatores: cancelamento da participação no Programa Bolsa Permanência – PBP; término do curso de graduação; for constatado baixo desempenho acadêmico; acúmulo de bolsas fora das regras do programa; fim do benefício do Prouni; transferência de curso, que não se enquadre nas normas e critérios de concessão da bolsa permanência; uso do recurso financeiro para outro fim, que não seja suas despesas educacionais; apresentação de informações e/ou documentos de forma inidônea pelo discente; e solicitação de encerramento feito pelo próprio estudante beneficiado. (Portaria n.º 389, 2013; SESu-Setec/MEC, n.d.)

A Resolução n.º 13/2013, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, estabelece os procedimentos para o pagamento de bolsas do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes

indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior, com valor máximo de R$ 900,00 mensais (Resolução n.º 13/2013).

Em 2013, foi gasta a quantia aproximada de R$ 13.667.200,00, passando para R$ 127.134.800,00 de reais em 2016 (SESu/MEC & DIPES, 2017). Outras ações do Governo Federal, como as bolsas Prouni e o financiamento pelo FIES, são opções que promovem a inclusão, permanência e diplomação de alunos no ensino superior. Dessa forma, o conjunto de ações do Governo Federal fortalece a assistência aos estudantes no intuito da democratização do acesso a cursos superiores, objetivando garantir a permanência dos discentes na educação superior federal, reduzir a evasão e aumentar as políticas estratégicas para esse setor (SESu-Setec/MEC, n.d.).

Antes de se embrenhar nos assuntos sobre FIES e Prouni, é necessário fazer um breve contexto do Plano Nacional de Educação, que é um conjunto de metas para todos os níveis de ensino a serem alcançadas em um prazo de dez anos. Como o foco deste estudo é o ensino superior, o PNE será abordado dentro desse nível de ensino, mais especificamente no que tange a meta sobre evasão, retenção e diplomação.

3.2 Plano Nacional de Educação – PNE

Em 1962, foi elaborado o primeiro PNE para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 1961. Esse PNE não foi um projeto de lei, mas sim uma iniciativa do então Ministério da Educação e Cultura aprovado pelo Conselho Federal de Educação da época. Resumidamente, era um conjunto de metas a serem alcançadas em um prazo de oito anos. No ano de 1965, o PNE passou por uma revisão, recebendo a inserção de normas descentralizadoras que estimulavam a elaboração de planos estaduais. Em 1966, houve nova revisão, da qual resultou o chamado de Plano Complementar de Educação, que é responsável por introduzir alterações necessárias para a melhor distribuição dos recursos financeiros federais (Lei n.º 4.024, 1961; Lei n.º 10.172, 2001).

Com a CF de 1988, surge a obrigatoriedade da existência de um plano de nacional de educação, por meio do art. 214 que diz que "A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público". Por outro lado, em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9.394, designou, em seus artigos 9.º e 87.º, respectivamente, que é de responsabilidade da União a elaboração do plano em conjunto com

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e institui a década da educação. Determina também que sejam encaminhadas para aprovação do Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, as diretrizes e metas para os dez anos seguintes em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Lei n.º 9.394, 1996; Brasil, 2016).

Em 10 de fevereiro de 1998, foi aprovado o projeto lei n.º 4.155, que "aprova o Plano Nacional de Educação", que atendeu aos compromissos assumidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e sistematizou as várias contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Resumidamente, esse plano teve como objetivos o aumento global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a diminuição das desigualdades sociais e regionais, no que diz respeito ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, com a participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e, ainda, com a participação das comunidades escolares e a criação dos conselhos escolares (Projeto Lei n.º 4.155, 1998).

Esse projeto de lei determinou a ampliação do atendimento dos níveis de ensino, da educação infantil à educação superior, garantindo o crescimento das vagas e, simultaneamente, a oportunidade de formação, visando atender às necessidades das diferentes faixas etárias. No nível superior, o projeto visava atender à sociedade no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, artístico e cultural, político e intelectual, empresarial e sindical e à demanda do mercado de trabalho. Definem-se, então, as diretrizes e metas para a gestão eficaz e o financiamento público da educação; para cada nível de ensino e modalidades; e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos. Uma das metas traçadas para o ensino superior por esse projeto de lei é a de “atender, num prazo de dez anos, no ensino superior, 40% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, inclusive aos alunos com necessidades educativas especiais”. (Projeto Lei n.º 4.155, 1998, p. 5981)

Em 2010, foi aprovado o projeto de lei 8.035 (PNE, 2011-2020), que definiu o novo Plano Nacional de Educação, com a meta 12 voltada para o aumento da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade do ensino. Entre outras estratégias vinculadas à meta 12, tem-se as seguitnes: aumentar gradativamente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% e oferecer, no mínimo, um terço das vagas em

cursos noturnos; ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil na educação pública superior, com o objetivo de aumentar as taxas de acesso a esse nível de ensino de alunos advindos da escola pública, com apoio de seu sucesso acadêmico; expandir o financiamento estudantil através do fundo de FIES; e ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (Abreu & Cordiolli, 2011). Contudo, em 2014, houve uma reformulação do PNE com o objetivo de sanar lacunas de articulação das metas. Assim, o plano passou a ser de 2014 a 2024 e não mais de 2010 a 2020.

Os gastos na educação superior no Brasil são considerados elevados pelo Governo Federal, e os desafios a serem enfrentados também são grandes. Além do artigo 214 da CF supracitada e da Ementa Constitucional n.º 59, de 2009, o PNE também tem como um de seus objetivos, entre outros, "III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". (Lei n.º 13.005, 2014, art 2.º). O PNE traz vinte metas que devem ser alcançadas ao longo dos dez anos de vigência e envolve desde a educação infantil à educação superior[43], passando pela gestão educacional, formação de professores e sua remuneração, além de incluir um dispositivo que assegura que, pelo menos, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil deva ser utilizado para financiar as metas previstas no PNE. (Andrés, 2017)

As diretrizes, metas e estratégias da política educacional, no Brasil, para o nível superior constam nas metas 12, 13 e 14 do PNE. A meta 12 estabelece o aumento em 50% da taxa bruta[44] de matrículas no ensino superior e 33% da taxa líquida[45] da população com idade entre 18 a 24 anos, assegurada a qualidade do ensino e a expansão para, no mínimo, 40% das novas matrículas no segmento público. As metas 13 e 14 abordam o aumento da qualidade da educação no ensino superior e a expansão de 75% do quantitativo de mestres e doutores em exercício efetivo, sendo 35% de doutores, respectivamente (MEC, 2014a). Quando se faz uma análise por unidade federativa do Brasil, o estado com a melhor taxa líquida de escolarização no nível superior é o Distrito Federal, capital do Brasil, com 33%, e a pior taxa, o estado do Maranhão, com 6,8%. O foco de estudo desta pesquisa é a capital, São Luís (OPNE, 2018).

[43] Para esta pesquisa, nível superior engloba somente a graduação, sem inserir os níveis de pós-graduação *stricto sensu.*

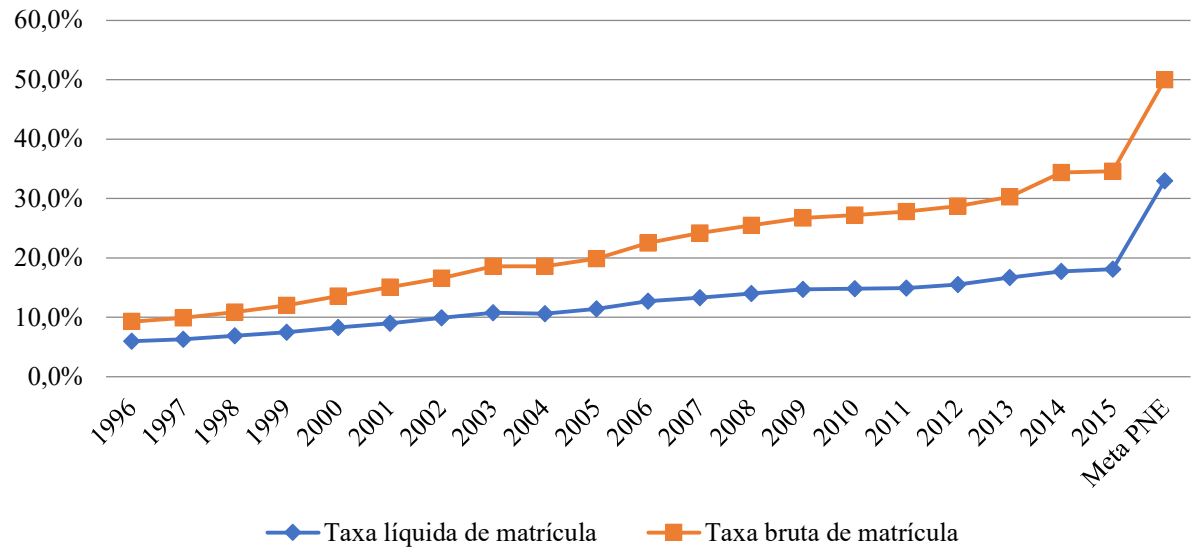
[44] Taxa bruta de matrícula é o percentual correspondente ao total de matrículas no ensino superior dividido pelo total de jovens de 18 a 24 anos.

[45] Taxa líquida leva em conta somente as matrículas no ensino superior de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos.

Como já abordado, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005, 2014) estabeleceu em sua meta 12 "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior" para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, "assegurada a qualidade da oferta e expansão" para, no mínimo de 40% das novas matrículas nas instituições públicas até o ano de 2024. Em 2017, no Brasil, a taxa de escolarização líquida[46] era de 17,8%, porém o Maranhão era o estado com a menor taxa registrada entre os estados federativos brasileiros, com somente 10% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior. Em 2017, as matrículas totais nos cursos de graduação presencial representaram 78,8%, com uma queda de 0,4% se comparado com o ano de 2016. Percebeu-se que essa redução está concentrada na rede privada de ensino (0,8%), detentora de 71,2% dos alunos presenciais, pois na rede pública houve um aumento de 0,7% no mesmo período. A taxa de evasão dos cursos presenciais no País, em 2017, alcançou o índice de 25,9%. Em relação ao número de concluintes no ensino superior, houve um crescimento tímido de 0,9% nos cursos presenciais. Ressalta-se que é grave o problema da educação no Brasil, pois, em 2018, 52,6% da população de 25 anos ou mais não tinha concluído sequer a educação escolar básica e obrigatória (IBGE, 2019d; Semesp, 2019).

Ao se fazer uma análise da meta 12 do PNE, relacionadas às taxas brutas e líquidas de matrícula na educação superior, ao longo dos anos, entre 1996 e 2015, percebe-se que, em nenhum dos anos, foi alcançada a meta do PNE, conforme explica o seguinte gráfico:

Gráfico 1 Comparação entre as taxas líquidas e brutas de matrícula por ano e a meta do PNE



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados de Andrés (2017), DEED-INEP/MEC (2017a) e OPNE (2018).

[46] Percentual de jovens de 18 a 24 anos que estão matriculados no ensino superior em relação ao total da população nessa mesma faixa etária.

Mesmo não alcançando a meta da taxa bruta e líquida de matrículas, houve, ao longo dos anos, entre 2001 e 2017, um crescimento de aproximadamente 176% no número de instituições de ensino superior. Isso acontece, principalmente, nas IES privadas, chegando a 87,9% do total de instituições existentes em 2017 (Andrés, 2017; DEED-INEP/MEC, 2017a; INEP/MEC, 2018a; OPNE, 2018).

Nascimento e Verhine (2017) fazem considerações relacionadas ao investimento público na educação superior no Brasil e analisam se esses investimentos conseguem abranger as metas colocadas para esse nível de ensino no PNE, além de dar alternativas de aportes financeiros adicionais de recursos para expansão do sistema. O estudo demonstrou que, para o Brasil alcançar a meta relacionada à taxa bruta de matrículas, será preciso "uma verdadeira revolução, não só na educação superior, mas também na educação básica". Esses autores questionam como aumentar de forma "significativa o segmento público de um sistema de ensino que já encontra limites nas, ainda reduzidas, taxas de conclusão do nível de ensino". Eles observaram que o ensino superior tem 75% das matrículas nas IES privadas e que as duras restrições fiscais inviabilizam a entrada de novos recursos orçamentários nos estabelecimentos públicos de ensino superior (Nascimento & Verhine, 2017. p.11).

Em resposta ao PNE e aos dados coletados anualmente, o Governo Federal vem tentando ampliar o número de vagas públicas no ensino superior, contudo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE revelou que, em 2018, somente 16,5 % das pessoas possuem ensino superior completo. Estudos do INEP/MEC (2018) sinalizam também que as instituições de ensino privadas são as protagonistas, tanto no quantitativo de IES quanto em número de matrículas efetuadas. Em 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior públicas e 2.152 privadas, representando 87,9% da rede. Do total das IES privadas, 63,2% são de pequeno porte[47] (DEEP, 2017; INEP/MEC, 2018; Semesp, 2019; IBGE, 2019d).

Lobo (2012) ressalta que, embora tenha ocorrido o aumento significativo nas matrículas na educação superior entre os anos de 1997 e 2009, ainda estavam abaixo do que previa a meta do PNE, pois não atingiu os 30% em relação à faixa etária de 18 e 24 anos nesse nível de ensino.

> Desde sempre, e ainda hoje, quase metade dos alunos das instituições privadas no Brasil estão fora da faixa etária típica (ou seja, de 18 a 24 anos), pois são muitos os que chegaram tardiamente, e pela primeira vez, aos bancos universitários e ainda é expressivo o número de pessoas que retornam para concluir ou aumentar sua qualificação por meio de uma segunda graduação. Entretanto, essa é a chamada

[47] IES de pequeno porte são as que possuem menos de 3 mil matrículas presenciais e/ou a distância (SEMESP, 2019).

> demanda reprimida e não representa a faixa típica a ser atendida por políticas governamentais para adequar os indicadores do Ensino Superior em um país. (Lobo, 2012, p. 10)

Cabe destacar que o próprio PNE (2014), em sua meta 20, afirma que o cumprimento das metas está diretamente vinculado à projeção do aumento dos gastos públicos em educação, que deveria corresponder a, no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto – PIB do Brasil e, no final do PNE, em 2024, esse número passaria a 10% do PIB. O percentual do investimento público total em educação superior em relação ao PIB, no Brasil, em 2015, foi de 1,3% (Lei n.º 13.005, 2014; INEP, 2015).

Para cumprir os compromissos colocados no PNE, é necessário aumentar os recursos públicos aplicados na educação, o que exige que o MEC tenha um aporte de recursos financeiros que varie em relação ao ano anterior num valor superior ao Índice de Preço ao Consumidor Amplo – IPCA[48]. Esse índice é calculado pelo IBGE, uma vez que é necessário expandir a quantidade de alunos, salários dos professores, equipamentos para as instituições educativas, etc. (Amaral, 2017).

Em qualquer país do mundo, o gasto *per capita* na educação superior é maior que o despendido com a educação básica de ensino. No Brasil, essa diferença é bastante significativa, mais pela insuficiência de recursos para investimento da educação básica, do que pela consciência do governo da necessidade estrutural de investimento na educação superior. Essa diferença de valores entre esses dois níveis educacionais leva, muitas vezes, a uma percepção equivocada de que o gasto com educação superior é exorbitante e incompatível com a realidade social brasileira (Castro & Corbucci, 2004).

Ressalta-se que o argumento que os dispêndios do ente público com a educação superior são excessivos tem sido baseado em dados que não foram devidamente qualificados, incluindo despesas não relacionadas à manutenção das IES públicas. Por exemplo, as obrigações previdenciárias, como se delas dependessem os serviços e os produtos ofertados naquele momento pelas instituições superiores.

Há quem defenda a transferência de recursos financeiros da educação superior para a educação básica, contudo essa transferência de recursos poderia ocasionar dois problemas cruciais: o desmantelamento de um sistema que desenvolve a área científica e tecnológica, uma

[48] O Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA mede a variação dos preços de produtos e serviços para o consumidor final. O IPCA é também considerado como o principal indicador para a taxa de inflação do Brasil.

vez que ela é desenvolvida predominantemente pelas IES públicas, além do prejuízo nos hospitais universitários vinculados a essas instituições. Mesmo que houvesse a integralização total dos recursos públicos financeiros da educação superior para a educação básica, ainda assim, esses recursos seriam insuficientes para garantir uma educação básica de qualidade (Castro & Corbucci, 2004, p.150).

> Uma das premissas que respaldam o argumento de que os gastos públicos com a educação superior são regressivos, na medida em que estariam transferindo recursos para os mais ricos, é a de que ao se reduzirem os recursos para tal nível do ensino, democratizar-se-ia o sistema educacional como um todo. No entanto, esse presumido caráter regressivo dos gastos públicos com a educação superior deveria ser analisado à luz do perverso processo discriminatório que se inicia antes mesmo do início da escolarização obrigatória, a começar pelo fato de que grande parte das crianças brasileiras não teve e ainda não tem acesso à educação infantil (Castro & Corbucci, 2004, p. 150).

A visão de que os dois níveis de ensino (educação básica e superior) devem competir entre si em relação à escassa disponibilidade de recursos, e como se não houvesse interdependência entre elas, compromete a eficácia e efetividade do processo educacional, principalmente diante da necessidade de promover a inclusão social.

No intuito de atender à demanda excluída do ensino superior, o Governo Federal criou programas para inserção dessas pessoas, como, por exemplo, o programa de apoio ao plano de Reuni e da UAB; o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como objetivo, entre outros, buscar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico; o Programa Bolsa Permanência, criado com o objetivo de atender estudantes cotistas, especialmente indígenas e quilombolas; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que estabelece os procedimentos para o pagamento de bolsas do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas; o FIES e o Prouni, ambos voltados para a população de baixa renda e considerados programas de políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas. A partir de 2003 foram implantadas no Brasil várias políticas que impactaram no perfil socioeconômico dos universitários. Juntamente a isso, as políticas de cotas com recortes econômico e étnico-racial aceleraram as mudanças no perfil dos estudantes na última década. O estudo de grau superior, antes para poucos, possibilitou um maior acesso a todos os níveis sociais, o que ocasionou a pressão da sociedade por recursos de assistência estudantil.

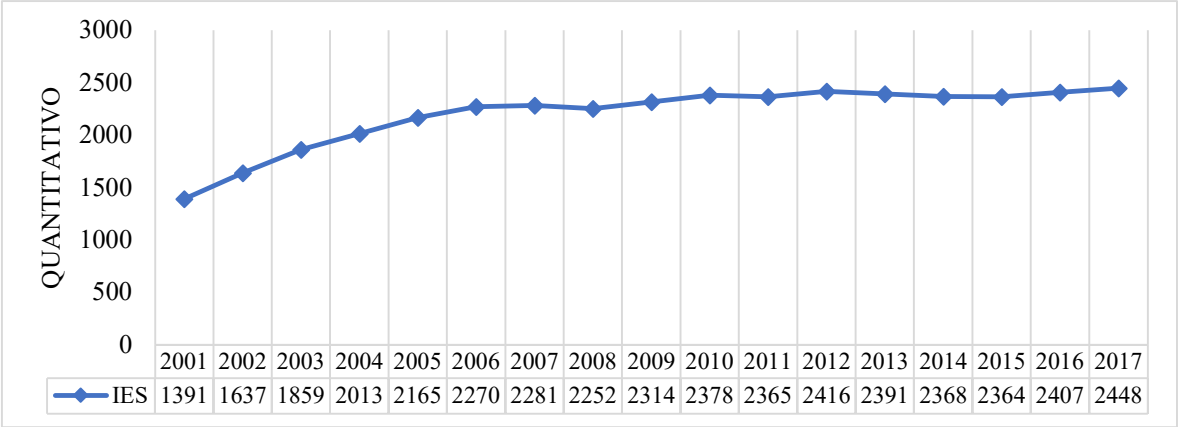
Dentro dessas políticas voltadas para o nível superior de ensino, em 24 de abril de 2007, foi instituído o Decreto n.º 6.096, que dispõe do programa de apoio a planos de Reuni, com a finalidade de inserir recursos financeiros para ampliação do acesso, aumento da qualidade dos cursos, melhor aproveitamento das estruturas físicas e revisão da arquitetura acadêmica (Decreto n.º 6.096, 2007). O Reuni busca cumprir o propósito do Plano Nacional de Educação e tem como principal meta aumentar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial e chegar à relação de 18 alunos por professor ao final de 5 anos contados do início de cada plano. Esse programa tem como diretrizes a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento do número de vagas para ingresso no ensino superior; o aumento da mobilidade estudantil, permitindo o aproveitamento de crédito e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; a busca constante pela qualidade do ensino; a diversificação das modalidades de graduação, principalmente as não voltadas à profissionalização precoce e especializadas; a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; e a articulação entre a educação básica com a educação superior e da graduação com a pós-graduação (Decreto n.º 6.098, 2007).

As universidades federais poderão aderir a qualquer tempo ao programa Reuni desde que apresentem um plano de reestruturação universitária e a estimativa de recursos financeiros adicionais, que serão utilizados para cumprimento das metas elaboradas pela instituição de ensino federal, com vínculo progressivo no incremento orçamentário às etapas previstas no plano. O MEC fará a análise do programa e sua aprovação e dará origem a instrumentos próprios que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, estando vinculado o repasse financeiro ao cumprimento de cada etapa. Os princípios legais do Reuni levam a uma revisão das práticas educacionais e institucionais, cabendo às Instituições de Ensino Superior (IFES) assumirem a assistência estudantil como direito e espaço de cidadania e dignidade humana, sempre voltadas para ações transformadoras que agreguem o desenvolvimento social, o que resultará em um efeito educativo, de construção do conhecimento e multiplicador.

Martins (2009) conclui em seu estudo que, para a democratização do acesso ao ensino superior, é preciso a recuperação da centralidade das universidades públicas, revigorando-as, dando autonomia administrativa e financeira, apoiadas pelo poder central de forma a resguardar sua capacidade de funcionamento e expansão. Conclui também que é necessário fazer uma revisão da lógica do funcionamento do ensino superior, que é movida pelos ganhos materiais de sua ávida mercantilização.

Quando se olha separadamente as IES públicas, o aumento das matrículas é muito menor e mais devagar que o da IES privada, comparativamente aos anos entre 1992 e 2008. Devido à Reuni, nos anos entre 2008 e 2010, ocorre uma alavancagem no número de matrículas, contudo, após 2012, esse quantitativo se retrai. No âmbito geral, as IES públicas não conseguem mais voltar a ter o mesmo crescimento nas matrículas, oscilando entre 21% e 23% de participação, o que está muito longe do alcance da meta do PNE que é de 40% (Andrés, 2017; INEP, 2017).

Gráfico 2 Evolução no número de instituições de ensino superior no Brasil: 2001 a 2017



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Andrés (2017), INEP (2017a) e OPNE (2018).

Com relação ao quantitativo de cursos nas Instituições de Ensino Superior, ele cresceu em torno de 269%, passando de 12.155 cursos para 32.704. No Brasil, a média de conclusão dos alunos nos cursos presencias da graduação das IES públicas, frente aos ingressantes, tem sido de forma constante nos últimos anos, em torno dos 40%, não cumprindo nem a metade do estipulado como meta pela estratégia 12.3, que é de elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, o que demonstra a dificuldade em manter os alunos até o fim dos cursos (INEP/MEC, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015a, 2016a, 2018a, 2018b, 2019; DEED, 2017; Neves & Martins, 2016; OPNE, 2018).

Quando se analisa o quantitativo de ingressantes no ensino superior de vagas reservadas de cunho ético, necessidades especiais, renda familiar, estudante de escola pública ou outras formas de reserva, por unidade administrativa, tem-se a região nordeste com a maior concentração desses integrantes, o que não é surpresa, uma vez que é a região com a maior concentração de negros e de pobreza. Esse índice na região nordeste chega a ser de 42% em 2012, contudo, ao logo dos anos entre 2013 e 2017, ocorre uma redução dessa porcentagem,

chegando a 37%. Mesmo assim, essa região continua sendo a que possui mais ingressantes nas vagas reservadas conforme supra citado (INEP/MEC, 2018a, 2018b; OPNE, 2018).

Souza e Brandalise (2015) discutiram a democratização, justiça social e igualdade relacionadas à política afirmativa de cotas para ingresso no ensino superior público em 2012, no Paraná, e concluíram que a política de cotas contribui para a democratização do acesso e para a promoção da igualdade e da justiça social, desde que outras ações ou políticas sociais sejam desenvolvidas paralelamente na sociedade, a fim de garantir a todo cidadão o direito à igualdade e o direito à diferença. Todas essas ações visam viabilizar a permanência de estudantes nas universidades, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas. As ações são uma tentativa de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, aumentar as taxas de conclusão dos cursos de graduação, além de promover a democratização do acesso ao ensino superior. Dessa forma, as ações estão em busca do cumprimento das metas do PNE.

Para cumprimento das metas do PNE voltadas ao ensino superior, o Governo Federal aprovou vários programas e políticas nacionais para auxiliar, principalmente os menos favorecidos a ingressarem, permanecerem e concluírem esse nível de ensino. Para que se cumpra o estabelecido na meta 12, há necessidade de uma gestão voltada para a otimização das vagas no ensino superior. Para isso, é preciso verificar se as vagas nas IES, principalmente nas públicas, estão totalmente ocupadas ou se há vagas ociosas. Políticas públicas poderão ser pensadas para ocupação dessas vagas. Além disso, outro pensamento para cumprimento dessa meta é a comparação entre as possíveis vagas ociosas existentes na rede pública de ensino superior com a ocupação de vagas nas IES particulares por meio de programas do Governo Federal, como Prouni e FIES.

Mesmo com todos esses programas, entre outros, o Brasil ainda não conseguiu cumprir as metas estabelecidas pelo PNE, conforme abordado anteriormente. Para esta pesquisa, serão analisados o Programa de Crédito Educativo – CREDUC, necessário para melhor compreensão do Prouni e do Fundo de Financiamento Estudantil. Os dois últimos são, portanto, recortes desta pesquisa.

3.3 Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC

O Programa de Crédito Educativo – PCE foi criado em 1975, baseado na Exposição de Motivos n.º 393, e implantado em 1976, primeiramente, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, logo em seguida, estendido a todas as outras regiões do Brasil. De 1976 a 1982, o programa foi operacionalizado com recursos financeiros provenientes principalmente da Caixa Econômica Federal – CEF e do Banco do Brasil – BB. Em 1983, o programa já apresentava elevado déficit, o que fez com que o BB saísse do programa. Dessa forma, somente a CEF passou a ser o agente financeiro responsável pela intermediação entre alunos e IES, assim como os recursos passaram a ser provenientes das parcelas das loterias previstas para aplicação no Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social – FAS e de verbas orçamentárias do MEC (Queiroz, 2018).

A priori o PCE possuía duas modalidades de crédito estudantil, uma de manutenção e outra de anuidade. A modalidade de manutenção era voltada para a redução das dificuldades de sustentação dos alunos, tanto na rede privada quanto na rede pública. Já a modalidade de anuidade tinha um valor correspondente aos valores da anuidade estabelecida pelas IES privadas. Nos primeiros anos do programa (1970 a meados de 1980), o PCE beneficiou mais de um milhão de estudantes, contudo, devido à inadimplência na quitação dos empréstimos concedidos, por volta de 1983, o programa praticamente faliu. Na tentativa de recuperar o programa, foram efetuadas duas significativas mudanças: a primeira, em 1983, relacionada a novas fontes de financiamento, introduzindo, por exemplo, as loterias; e, a segunda, em 1989, com a redução do período de carência, a exigência de fiador e o início da cobrança de 6% a título de correção monetária (Aprile & Barone, 2009; Taneguti, 2013).

Em 1992, esse programa foi reformulado pela Lei n.º 8.436, passando a se chamar CREDUC. Em 1996, foi alterado pela Lei 9.288, quando o Ministério da Educação passou a responder pela administração e supervisão do programa (Lei n.º 8.436, 1992; Lei n.º 9.288, 1996). O programa teve como inspiração a experiência de outros países e, entre os principais objetivos, constam a busca pela igualdade de oportunidades educacionais, a redução da evasão no nível superior de ensino e a necessidade de possibilitar às camadas menos favorecidas da sociedade recursos financeiros para cursar o ensino superior (Aprile & Barone, 2009; Taneguti, 2013).

O CREDUC foi constituído para atender "estudantes do curso universitário de graduação com recursos insuficientes, próprios ou familiares, para o custeio de seus estudos".

(Lei n.º 8.436,, 1992, art. 1º). Somente se beneficiavam do programa estudantes que comprovassem carência de recursos financeiros e que tivessem bom desempenho acadêmico. Os financiamentos eram concedidos mediante contrato de abertura de crédito, levando em consideração as seguintes premissas: liberação em parcelas semestrais ou mensais, por prazo não superior à média de duração do curso previamente estabelecido pelo MEC; um ano de carência, contado do término ou da interrupção do curso de graduação; e amortização dos pagamentos mensais em um prazo máximo a uma vez e meia do período em que o estudante utilizou o crédito, contados da data do término do prazo de carência (Lei n.º 9.288, 1996, art. 7.º).

Mesmo com essas mudanças, na década de 1990, o CREDUC se deparou com problemas de natureza político-operacional, como no caso em que o MEC deu pouca prioridade ao programa, gerando instabilidade financeira; quando houve falta de clareza relacionada à responsabilidade e atuação entre o MEC e a Caixa Econômica Federal; e quando a avaliação da qualidade das IES cadastradas no programa foi desfavorável. Além desses problemas, o maior deles estava relacionado ao custo operacional do programa em contrapartida com a taxa de retorno. Dessa forma, o programa financiou vagas até 1997, quando atendeu mais de 58 mil estudantes. Foi desativado definitivamente no início dos anos 2000 (Taneguti, 2013).

Mesmo após a reformulação da PCE e criação do CREDUC, a inadimplência não diminuiu, o que obrigou o Governo Federal a editar medidas provisórias de renegociação das dívidas. Como renegociações, o Governo autorizou o parcelamento da dívida dos alunos em 36 meses ou a liquidação do débito à vista com descontos de até 90% dos juros e multas. Nada adiantou. Em 2001, chegou a um saldo devedor dos contratos de R$ 2,1 bilhões, e o índice de inadimplência foi de 83%, ficando, portanto, insustentável para o Governo Federal permanecer com o programa (Queiroz, 2018).

Em substituição ao CREDUC, em 1999, foi criado o FIES. Este programa surgiu com o intuito de ser autossustentado e preencher as vagas ofertadas pelas IES privadas. O FIES financia estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação, mas que estão matriculados regularmente em IES privadas cadastradas no programa e que têm boa nota nos processos avaliativos conduzidos pelo MEC (Aprile & Barone, 2008, 2009; Queiroz, 2018).

3.4 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

O FIES é um programa do Ministério da Educação, operacionalizado, inicialmente, pela Caixa Econômica Federal, empresa financeira estatal, e criado em 27 de maio de 1999 pela Medida Provisória – MP, de n.º 1.827. O programa é regulamentado também pelas Portarias MEC, de n.º 860 e n.º 1.386, e pela Resolução do Banco Central do Brasil – BACEN, de n.º 2.647[49]. Todas editadas no ano de 1999 (Medida Provisória n.º 1.827, 1999; Portarias MEC n.º 860, 1999; n.º 1.386, 1999; Resolução BACEN n.º 2.647, 1999).

A Resolução BACEN n.º 2.647/1999 regulamentou a contratação de operações de crédito para aporte de recursos ao FIES. A Resolução dependia de autorização prévia da Secretaria do Tesouro Nacional, pertencente ao Ministério da Fazenda, e tratava das despesas administrativas assumidas pelo FIES. Tratava também das movimentações financeiras entre o MEC e o FIES, bem como do repasse financeiro às instituições de ensino superior. Esse repasse era efetuado no mês subsequente ao da incorporação da mensalidade ao saldo devedor do estudante financiado até a data de vencimento das contribuições previdenciárias (Resolução BACEN n.º 2.647, 1999).

A estrutura funcional do FIES engloba o MEC, o FNDE, a Secretaria do Tesouro Nacional – STN, a Secretaria da Receita Federal – SRF, a CEF e o BB, todas mantenedoras[50] de IES privadas, e os estudantes beneficiários do programa. Inicialmente, toda essa estrutura era destinada exclusivamente para atendimento do financiamento dos estudos de graduação, de estudantes que não tinham condições de arcar integralmente ou parcialmente com os custos de sua formação (Queiroz, 2018).

Para poder concorrer ao financiamento do FIES, o aluno precisava, e ainda hoje precisa, estar regularmente matriculado numa IES privada, cadastrada no FIES e com nota maior ou igual a três no SINAES. Não podem concorrer ao programa, entre outros, os alunos que estejam em situação de trancamento do curso de graduação; que já tenham se beneficiado anteriormente do FIES ou que estejam inadimplentes com PCE/CREDUC; que possuam renda familiar mensal bruta superior a 20 salários-mínimos; e que tenham renda bruta mensal familiar total menor do

[49] As reedições da MP n.º 1.827 foram estas: MP n.º 1.865-2, em 29 de junho de 1999; MP n.º 1.972-8, em 10 de dezembro de 1999; MP n.º 2.094-22, em 27 de dezembro de 2000. Em 12 de julho de 2001, as reedições foram convertidas na Lei n.º 10.260 e algumas alterações, ocasionadas pela Lei n.º 11.552, de 19 de novembro de 2007, e pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.
[50] Mantenedora é uma entidade responsável pela manutenção das IES e a agente institucionalizada para tratar do FIES perante os órgãos públicos.

que o valor da mensalidade do curso a ser financiado. Esta última restrição não é aplicável aos bolsistas parciais (50%) do Prouni.

Para melhor compreensão do FIES, é necessário fazer um resgate histórico das principais alterações que afetaram esse financiamento estudantil. Da metade do ano de 2001 a 2004, foi estabelecida a possibilidade de financiamento de até 70% das mensalidades do curso de graduação. Contudo, em 2005, essa porcentagem caiu para 50% e passou a conceder financiamento aos estudantes já selecionados pelo Prouni parcial, que estivessem regularmente matriculados nos cursos de graduação. Em 2007, ocorreram significativas mudanças no FIES, como, por exemplo, o aumento da porcentagem do financiamento, que podeia chegar até 100% das mensalidades; a ampliação do benefício para os alunos da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados); a inserção da nota mínima de 450 pontos no Enem, sem zerar a redação, para poder pleitear o FIES; e o estabelecimento de uma carência[51] de seis meses para começar a pagar o financiamento após a conclusão da graduação. Ainda em 2007, o FIES buscou aumentar o número de alunos atendidos pelo programa e, de fato, foi registrado uma participação cada vez maior das IES e dos estudantes matriculados. Essas medidas buscaram atender às metas do PNE, mas, mesmo assim, o FIES não conseguiu absorver a demanda e não atingiu 10% do total de alunos matriculados no setor privado (Lei n.º 10.260, 2001; Lei n.º 11.552, 2007).

Em 2009, com o intuito de reduzir a inadimplência dos beneficiários do FIES, para saldar as dívidas com o fundo, o governo aumentou o prazo de carência de 6 para 18 meses, com período de amortização[52] de até 3 vezes o tempo de permanência com que o aluno usufruiu do financiamento. Essas ações (estender o prazo de carência e o período de amortização) não beneficiaram somente os estudantes, mas melhorou também a sustentabilidade do FIES. Em 2009, ainda, foram aprovados outros critérios para seleção dos beneficiários, privilegiando estudantes com menor renda familiar, negros, indígenas, egressos de escolas públicas e aqueles que nunca cursaram anteriormente uma graduação.

[51] Prazo de carência é o prazo de suspensão do pagamento do financiamento, ou seja, é o período compreendido entre o mês seguinte ao término da fase de utilização e o mês imediatamente anterior ao início do período de amortização. Durante esse período, o estudante financiado fica obrigado a pagar os mesmos juros previstos na fase de utilização. Para mais informações, consultar http://sisFIESportal.mec.gov.br/?pagina=FIES

[52] Amortização é o período iniciado no 19.° mês imediatamente subsequente à fase de utilização, uma vez que a carência é de 18 meses. Nessa fase, o saldo devedor do financiamento é amortizado com base no valor apurado mediante a aplicação da Tabela *Price*, em parcelas mensais, iguais e sucessivas.

Em 2010, o FIES modificou novamente a sua forma de funcionamento, estendendo mais ainda o prazo de amortização do financiamento. Foram acrescentados mais 12 meses ao prazo que já tinha sido regulamentado em 2009, e o valor da prestação deveria ser superior a cem reais (FNDE, 2010). Diante das alterações realizadas entre 2007 e 2010, a taxa de inadimplência também caiu devido às renegociações com os ex-beneficiários com dívidas. Estes tiveram ampliação do prazo de pagamento ou incorporação das prestações vencidas ao saldo devedor, acrescentando este valor àquelas prestações calculadas anteriormente.

Em 2011, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec[53], ampliando o acesso ao FIES para estudantes matriculados em cursos de educação profissional e tecnológica, o que foi denominado de FIES Técnico. Com essas ações, o quantitativo de contratos acordados pelo FIES mais que dobrou em 2012 se relacionado ao ano anterior. Em 2012, foram efetivados 368 mil novos financiamentos, enquanto em 2011 foram firmados 153 mil contratos, representando, assim, um aumento de 140% (Lei n.º 11.941, 2009; Lei n.º 12.513, 2011; Taneguti, 2013).

No final de 2014, foram vedadas as seguintes situações: ter bolsa integral do Prouni e utilizar o financiamento do FIES, ter bolsa parcial do Prouni e utilizar financiamento do FIES para curso ou IES distintos ou ter bolsa parcial do Prouni e financiamento do FIES para o mesmo curso e a mesma IES, "se a soma do percentual da bolsa e do financiamento resultar em valor superior ao encargo educacional com desconto"[54]. Nesse ano, o financiamento estudantil ficou condicionado à adesão da entidade mantenedora ao FIES e ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo - Fgeduc, que proporcionou segurança e facilidades aos vários agentes participantes do FIES. Para os estudantes, o Fgeduc eliminou a necessidade de fiador no momento da contratação do financiamento e, para as mantenedoras, o fundo garantiu até 90% do risco de inadimplência das operações de crédito educativo. Contudo, nem todos os estudantes poderiam estar vinculados ao Fgeduc, ou seja, somente aqueles discentes matriculados em cursos de licenciatura, aqueles que tivessem renda familiar mensal *per capita* de até 1,5 salário-mínimo ou que fossem bolsistas Prouni parcial (50%). Os demais alunos necessitavam de fiador (Portaria Normativa n.º 21, art. 16; MEC, 2020c). Em 2015, ocorreu

[53] O Pronatec foi criado com a finalidade de aumentar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Para mais informações, consultar http://portal.mec.gov.br/pronatec

[54] As situações alteram os dispositivos das Portarias Normativas MEC n.º 2/2008; n.º 1, de 22/2010; n.º 10/2010; n.º 15/2011; n.º 23/2011; n.º 25/2011; n.º 16/2012; n.º 19/2012; n.º 28/2012; e n.º 22 de 29 de dezembro de 2014, que alteram os dispositivos das Portarias Normativas n.º 10/2010, n.º 23/2011 e n.º 23 de 29/12/2014, que novamente alteram os dispositivos das Portarias Normativas MEC n.º 1/2010, n.º 15/2011 e n.º 21/2014.

nova alteração relacionada à amortização do financiamento, que passou a vigorar no 19.° mês subsequente ao da conclusão do curso, podendo também ser antecipado por iniciativa do estudante, com parcelamento de até três vezes o prazo de permanecia do discente na condição de financiado (Decreto n.º 8.498, 2015).

Ao fazer um compilado das modificações ocorridas no FIES entre os anos de 2010 e 2015, tem-se a responsabilidade de operacionalização dos contratos de financiamento firmados no âmbito do FIES, passando da CEF para o FNDE; o processo seletivo para obtenção do FIES, que era realizado em duas datas definidas, a partir de 2010 passou a ser realizado a qualquer tempo e, em 2015, voltou a ser em datas definidas; os tipos de fianças, que eram exclusivamente admitidos com as garantias da modalidade de fiança convencional[55] ou solidária[56] até 2009, passaram a vigorar, a partir de 2010, pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo; aumento no prazo de carência, passando de 6 para 18 meses; criação do pré-requisito para o estudante participar do FIES, com exigência de nota mínima de 450 pontos no Enem e não zerar a redação; a partir de 2010, o MEC passou a exigir um critério mínimo, o conceito de curso maior ou igual a 3 para as IES se credenciarem no FIES. Em 2015, continuou a exigência anterior, contudo eram prioridade os cursos com conceito 4 e 5[57]; possibilidade de pagamento do financiamento estudantil com o exercício profissional, principalmente nas áreas médicas e de licenciatura, após a conclusão do curso, entre outras mudanças (Queiroz, 2018).

Segundo o estudo do Semesp (2016), os contratos efetivados no período de 2010 até junho de 2015 somaram 2,1 milhões. Contudo, ressalta-se que, para atendimento das condições do FIES, as IES privadas tiveram que se adequar aos padrões e níveis necessários para a inserção de jovens menos favorecidos no nível de ensino superior no Brasil, tornando-os aptos a contribuir com o desenvolvimento do País, devido à melhora na sua qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, após várias alterações promovidas pelo MEC, em 2015,

[55] A fiança convencional é aquela prestada por até dois fiadores, cuja renda seja igual ao dobro do valor da mensalidade paga pelo estudante.
[56] A fiança solidária é uma garantia oferecida, em reciprocidade, por um grupo de 3 a 5 estudantes que possuem o FIES, de modo que cada um deles se responsabiliza como fiador solidário da totalidade dos valores devidos individualmente pelos demais. Menos de 5% dos contratos são do tipo solidário.
[57] Para credenciamento das IES no FIES, as instituições devem ter notas maiores ou iguais a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o que leva em consideração três indicadores de qualidade: Conceito de Curso – CC, Conceito Preliminar de Cursos – CPC e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. O Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos. O CPC leva em consideração os resultados do Enade e inclui também parâmetros de avaliação a partir de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura do curso. O CC é um indicador que engloba tanto os critérios do Enade quanto do CPC, adicionando a avaliação in loco. Os indicadores seguem uma escala que vai de um a cinco pontos, em ordem crescente de qualidade.

ocorre a elevação da taxa de juros de 3,4% para 6,5%[58] ao ano para os novos contratos, com a justificativa de realinhamento dessa taxa devido ao cenário fiscal e por continuar a ser menor que as taxas praticadas no mercado financeiro, contribuindo para a sustentabilidade do programa; a alteração do critério de renda familiar bruta pelo de renda familiar per capita; a admissão de uma alíquota progressiva de comprometimento de renda por faixa salarial; e a prioridade dada à formação de profissionais nas áreas de engenharia, saúde e educação. Todas essas são medidas restritivas que limitaram a capacidade de expansão e de sustentabilidade do programa no atual cenário macroeconômico brasileiro.

Como consequência, tem-se uma queda superior a 50% no número de novos contratos ainda em 2015, deixando mais distante o objetivo de atender a meta 12 do Programa Nacional da Educação até 2024. O objetivo é o de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população jovem entre 18 e 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (MEC/SASE, 2014; Semesp, 2016, 2019). Ressalta-se que, no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), há 5 metas que abordam expressamente o FIES (12.5, 12.6 e 12.20, 14.3 e 15.2) e há uma única menção ao Prouni (12.20), o que pode demonstrar que o Governo Federal está mais voltado para a concessão de financiamentos do que a promoção de bolsas de estudos.

Assim, desde 2015 registra-se uma redução do número de financiamento estudantil FIES, o que é comprovado pela análise dos números de 2017 se comparados aos de 2016. Em 2017, houve uma diminuição de 15,6% dos ingressantes do ensino superior em IES privadas que possuíam o FIES como financiamento estudantil comparados ao ano anterior. Ao comparar 2018 com 2017, os dados são ainda menores, com queda de 51,2%. Segundo os dados do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, "o FIES possui cerca de 2,26 milhões de contratos ativos, sendo 1,26 milhão em curso e 511 mil evadidos (com mais de dois aditamentos não realizados)" (Semesp, 2019, p. 9). O FNDE traz dados diferentes aos apresentados pela Semesp em relação ao quantitativo de financiamentos concedidos, conforme demostra a tabela a seguir.

[58] Atualmente a taxa efetiva de juros do FIES é de 3,4% ao ano para todos os cursos.

Tabela 5 Financiamentos concedidos de 2010 a 2019

Ano	Quantidade de financiamentos concedidos (em mil)	% em relação ao ano anterior
2010	76	-
2011	154	103%
2012	377	145%
2013	559	48%
2014	731	31%
2015	287	-61%
2016	203	-29%
2017	176	-13%
2018	82	-53%
2019	85	4%

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base de dados do FNDE (2020a).

Logo no primeiro semestre de 2015, o número de contratos efetivados foi de 252,5 mil, aproximadamente. Somente os estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro possuíam no acumulado entre os anos de 2010 e 2015 mais da metade dos contratos firmados no Brasil. No Maranhão, o número acumulado de contratos firmados nesse mesmo período foi em torno de 44,4 mil e, destes, 34,9 mil (78,7%) estão concentrados na mesorregião norte maranhense, onde se encontra, entre outros municípios, a capital São Luís (Semesp, 2016). Ressalta-se que, no acumulado de 2010 a 2017, os atrasos no pagamento das mensalidades do FIES chegaram a mais de 36,2 bilhões de reais (FNDE, 2018). Segundo Gilioli (2017, p. 215),

> A imprensa propagou como alarmante a redução substancial de novos contratos de 2014 para 2015 em cerca de dois terços, deve-se notar que, ao contrário, houve crescimento excessivo desse número no triênio 2012-2014. Do ponto de vista meramente administrativo, faria mais sentido que o crescimento de novos contratos em 2012-2014 fosse mais lento, respeitando o preceituado na lei, mas sem desestruturar a capacidade orçamentário-financeira inerente ao FIES, como ocorreu. A perspectiva de ampliar rapidamente um programa com forte apelo social parece ter sido atraente ao governo, considerando que se aproximava uma eleição presidencial no segundo semestre de 2014, o que foi "compensado" com significativa contenção do programa em 2015, que acabou por desencadear a crise do FIES.

Dessa forma, o FIES caracterizou-se inicialmente como um programa de pequena dimensão até 2010, e a partir do ano de 2011 começou a ser ampliado em um ritmo muito rápido, tendo seu ápice em 2014. Em seguida, o FIES teve uma redução abrupta de oferecimento de novos contratos se comparado ao triênio 2012-2014. A Portaria Normativa 2015 trouxe outras mudanças para o primeiro semestre de 2016, quando as vagas ofertadas para o FIES passaram a ser calculadas de acordo com critérios técnicos, objetivos e impessoais, como a disponibilidade orçamentária e financeira do FIES; o conceito do curso obtido no âmbito do Sinaes, priorizando-se os cursos com nota cinco e quatro; cursos das áreas de saúde, engenharia

e licenciatura, pedagogia e normal superior[59], com 70% do número de vagas de cada microrregião; e por relevância social[60] (Portaria Normativa n.º 13, 2015, 2020d). O FIES passou por três crises:

> uma em 2010, quando foi remodelado, com atrasos nos aditamentos; outra, severa, em 2015, com mudança nos repasses do FNDE para as mantenedoras válidas para aquele ano, a qual ensejou o estabelecimento de novos critérios de concessão; e mais uma no segundo semestre de 2016, também com atraso nos repasses federais para as IES. (Gilioli, 2016, p. 218)

Com a redução no número do FIES, o Governo Federal fez outras mudanças, sancionadas em dezembro de 2017, entrando em vigor no primeiro semestre de 2018, chamado de Programa de Financiamento Estudantil – P-FIES ou novo FIES, sem alterar as regras para quem já tinha contrato firmado com o tradicional FIES, visando o combate às taxas de inadimplência, que já superavam o patamar de 50%, e a sustentabilidade do programa. Dessa forma, três modalidades foram constituídas: a modalidade I, referente ao FIES, e as modalidades II e II, ao P-FIES. Na modalidade I, o financiamento é com recursos da União, será ofertado algumas vagas a juros zero para os estudantes com renda mensal familiar de até 3 salários mínimos; a modalidade II é destinada aos estudantes com renda familiar mensal de até 5 salários mínimos, destinados às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, custeados com recursos dos Fundos Constitucionais e de Desenvolvimento, com taxas de juros que variam de acordo com o banco; e a modalidade III, comparado à modalidade II, abrange as demais regiões do país e o custeio é feito com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

Em 2018, o P-FIES garantiu 310 mil vagas, de modo que, na modalidade I (FIES), 100 mil vagas a juro zero, para estudantes com renda mensal familiar *per capita* de até 3 salários-mínimos, com fundo garantidor com recursos da União, "sendo passíveis de financiamento até

[59] Área da Saúde: Biologia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Área da Engenharia: todos os cursos do Cadastro e-MEC que possuam "Engenharia" na nomenclatura. Área da Licenciatura, Pedagogia e normal superior e demais cursos com nomenclatura de licenciatura.

[60] Relevância social são consideradas as microrregiões identificadas pelo IBGE a partir das informações geradas pela demanda por educação superior, calculada a partir de dados do Enem; demanda por financiamento estudantil, calculada a partir de dados do FIES; e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM da microrregião, calculado a partir da média dos IDH-Ms dos municípios que a compõem, conforme estudos desenvolvidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Brasil – Pnud/Brasil), Ipea e pela Fundação João Pinheiro, conforme detalhado no anexo I da Portaria Normativa 13/2015 (Portaria Normativa n.º 13, 2015).

100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes pelas instituições de ensino[61]". O aluno pagará as prestações respeitando sua capacidade de pagamento, com parcelas de 10% de sua renda mensal aproximadamente. A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC regula os processos seletivos e somente os alunos pré-selecionados nesses processos poderão solicitar o financiamento para os cursos de graduação presencial não gratuitos com nota mínima 3 no Sinaes e que atendam a todas as exigências estabelecidas nas normas do FIES. A seleção dos alunos é feita através dos resultados obtidos no Enem, com a nota mínima das provas de 450 pontos, calculada por meio da média aritmética, e nota da redação diferente de zero; os resultados possuem uma chamada entre os que estão numa lista de espera (Nota Técnica n.º 792, 2018, p. 3).

As modalidades II e III seguem as mesmas premissas da modalidade I nos seguintes quesitos: o processo seletivo; o tipo de instituição que não deverá ser gratuita e o conceito de curso igual ou superior a 3 no Sinais; quem pode solicitar o financiamento; a seleção dos alunos pelo Enem e o financiamento de até 100% dos encargos educacionais. As modalidades II e III têm como mesma base os seguintes tópicos: vedada a cobrança de valores ou taxas adicionais sobre o valor total do financiamento fixado em contrato pelo aluno junto às instituições; é permitido cobrar do estudante parcelas mensais referentes aos gastos com a operacionalização com o FIES, bem como parcelas de seguros e outras despesas específicas para a realização do financiamento estudantil; aos agentes financeiros, cabe a fiscalização e comprovação das informações prestadas pelo aluno, bem como estabelecer os valores máximos e mínimos de financiamento[62]; o prazo de amortização do financiamento não pode comprometer a sustentabilidade dos fundos financiadores e o prazo máximo para pagamento não poderá ser superior a três vezes a duração do período financiado pelo aluno. A taxa de juros poderá ser de forma fixa ou variável, com precificação livre entre os agentes financiadores, com teto fixado pelo Conselho Monetário Nacional – CMN; e os resultados têm somente uma chamada, ou seja, não há lista de espera (Nota técnica n.º 792, 2018). A diferença entre as modalidades II e a III está nos fatos que a primeira é destinada aos alunos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e tem como fonte de recursos os fundos constitucionais regionais. Já a modalidade três é destinada às demais regiões brasileiras e as fontes de recursos são tanto do Banco Nacional de

[61] O discente matriculado em curso de licenciatura ou bolsista parcial do Prouni que solicitar o FIES para o mesmo curso no qual é beneficiário da bolsa poderá financiar até 100% dos encargos educacionais cobrados do estudante pela instituição de ensino.
[62] A partir do primeiro semestre de 2017, o valor máximo de financiamento é de 30 mil reais e o valor mínimo de 300 reais, tanto parta os aditamentos de renovação quanto para os novos contratos, cabendo ao estudante arcar com a eventual diferença (Resolução n.º 16, 2018).

Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES quanto dos fundos regionais de desenvolvimento. As principais diferenças entre o FIES e o P-FIES encontram-se espelhadas na tabela 6.

Tabela 6 Principais diferenças entre as modalidades do P-FIES

Descrição	Modalidade I (FIES)	Modalidades I e II (P-FIES)
Bancos	Públicos (CEF e BB)	Privados
2.ª graduação	Não	Sim
Taxa de juros	Algumas vagas a juros zero	Modalidades II e III – juros de acordo com o banco Possibilidade de juro zero
Carência	18 meses	Mês seguinte ao término do curso[63]
Amortização	3x a duração do curso + 12 meses	Até 14 anos
Renda familiar (mês)	Até 3 salários-mínimos	Entre 3 e 5 salários-mínimos.
Resultados	Primeira chamada e lista de espera	Chamada única
Limite de vagas	100 mil	De acordo com o conceito do curso

Fonte: Elaborado pela autora (G1, 2017; Nota Técnica n.º 792, 2018; Portaria n.º 1.435, 2018; Portaria n.º 209, 2018; Edital n.º 38, 2019; FNDE, 2019; SESu, 2018).

Outra mudança significativa que ocorreu em 2018 foi o prazo de amortização que deixou de existir para os alunos que possuem renda. O pagamento passou a ser retido diretamente na fonte[64], mensalmente, ou seja, o pagamento da dívida se inicia no mês seguinte à conclusão do curso de graduação. Para os alunos que não possuírem renda após a finalização do curso, o financiamento será pago em prestações mensais equivalentes ao pagamento mínimo, conforme tabela do Comitê Gestor do FIES – CG-FIES, respeitando a capacidade de pagamento do estudante, sendo que esse valor não pode ser inferior ao Valor Mínimo de Participação – VMP de R$ 50 reais.

O P-FIES tem como base a ampliação do acesso ao ensino superior com maior transparência dos seus atos para os estudantes e para a sociedade e, por isso, foi criado o CG-FIES; a melhoria na sustentabilidade e na governança do fundo; possibilidade de juro zero à população que mais precisa e um financiamento escalonado que varia em conformidade com a renda familiar do candidato, respeitando o limite de renda e com os encargos a ser pagos de forma que diminuam consideravelmente ao longo dos anos.

Quanto aos encargos educacionais arcados pelos alunos, eles serão definidos "de acordo com o comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita em reais e o encargo educacional cobrado pela IES em reais", conforme fórmula constante na Resolução n.º 18, de

[63] O estudante irá iniciar o pagamento no mês seguinte ao término do curso, desde que esteja empregado, e o valor será descontado automaticamente do salário. Caso não esteja empregado, poderá quitar as prestações de forma mensal equivalente ao pagamento mínimo do financiamento.
[64] Retido na fonte significa que será descontado pelo empregador, na hora do pagamento do salário, e repassado por este ao agente financiador.

2018, que leva em consideração a renda familiar mensal bruta *per capita* em reais; o curso da IES, de acordo com a nota atribuída pelo Conceito de Cursos; além do encargo educacional cobrado pela IES em reais (Resolução n.º 18, 2018, art. 1.º).

Pontua-se que as IES deverão levar em consideração o número de vagas cadastradas no sistema do Ministério da Educação – e-Mec para cálculo do número de vagas a serem ofertadas pelo FIES, respeitando os seguintes percentuais: IES com conceito de curso 5, poderá ter até 50% de suas vagas ofertadas via financiamento; com conceito 4, até 40% das vagas; conceito 3, até 30% das vagas e os cursos novos, ainda não avaliados pelo Sinaes, poderão oferecer até 25% do número de vagas autorizadas.

Mesmo com toda reconfiguração do FIES, o financiamento próprio das instituições de ensino vem crescendo muito rapidamente, passando de 14,1% do total de financiamento no ano de 2012 para 28,3% em 2017, enquanto o FIES, nesse mesmo período, passou de 9,3% para 5,7%. Ressalta-se que, no ano de 2014, o FIES detinha 21,3% do total de financiamentos estudantis, ou seja, em números absolutos, em 2014, o FIES possuía 733 mil contratos e, em 2018, 82 mil (Semesp, 2019).

Tabela 7 Percentual de ingressantes com financiamento estudantil entre 2012 e 2017

Tipo de Financiamento	2012	2013	2014	2015	2016	2017
FIES	9,3%	16,1%	21,3%	11,5%	7,2%	5,7%
Crédito Próprio IES	14,1%	14,2%	14,4%	20,8%	23,4%	28,3%
Entidades Externas	0,9%	2,6%	1,3%	4,2%	2,2%	2,1%
Outros	8,0%	6,9%	7,2%	8,1%	7,9	7,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base na Semesp (2019).

O Censo da Educação Superior (2018) referente ao estudo até o ano de 2017 traz as porcentagens dos bolsistas de instituições privadas e beneficiários do FIES, em que se percebe uma oscilação na porcentagem entre os anos de 2011 e 2017. O ápice ocorre entre os anos de 2014 e 2015.

Tabela 8 Porcentagem de alunos de cursos de graduação presenciais beneficiários do FIES

Unid. Adm.	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	3,9	7,5	13,5	20,4	20,3	18,9	16,5
Norte	2,2	5,0	9,2	14,7	14,2	14,7	14,9
Nordeste	5,4	9,4	14,6	23,3	23,3	22,2	20,3
Sudeste	3,1	6,4	13,0	19,7	19,8	18,0	15,0
Sul	5,4	8,3	12,4	17,4	16,1	15,2	13,3
Centro-Oeste	3,6	9,2	18,4	26,2	27,0	24,6	21,4

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do MEC (2018), INEP (2018) e OPNE (2018).

Embora o ano de corte desse estudo seja o ano de 2018, considerou-se importante demonstrar as alterações ocorridas a partir do segundo semestre de 2020. A Resolução n.º 7/2017 perdeu a sua vigência relacionada às regras e procedimentos para contratação do FIES. Passaram, então, a vigorar as novas regras da Resolução n.º 33/2019, de acordo com os seguintes parâmetros: designação de nova sigla para atingimento do público a que se destina o FIES; não há mais limite máximo de renda para participação dos processos seletivos; não é mais necessário o aluno ter realizado o Enem; o aluno pode solicitar o financiamento a qualquer tempo; e "V – independência em relação aos processos do FIES de oferta de vagas, inscrição, classificação e pré-seleção dos candidatos e contratação do financiamento", sendo de responsabilidade do MEC a edição das regras referentes à inscrição, oferta, seleção e contratação do FIES. Além disso, o valor máximo e mínimo da semestralidade do financiamento estudantil passa a ser estabelecido pelo Agente Financeiro Operador de Crédito – AFOC concedente (Resolução n.º 33, 2019, art. 1.º).

Também a partir do segundo semestre de 2020, a portaria n.º 533/2020 determinou que o processo seletivo para o FIES será de acordo com a:

> I – oferta de vagas pelas mantenedoras de instituições de educação superior – IES;
> II – seleção das vagas a serem ofertadas no processo seletivo;
> III – inscrição dos candidatos;
> IV – classificação e pré-seleção dos candidatos;
> V – complementação da inscrição pelos candidatos pré-selecionados; e
> VI – redistribuição das vagas entre os grupos de preferência. (Portaria n.º 533, art. 1.º, 2020, p. 1)

O número de vagas ofertadas a partir de segundo semestre de 2020 passou a ser calculado através do número de vagas ofertadas anualmente pela IES, isto é, de acordo com o que foi cadastrado no MEC, o quantitativo de ingressantes do primeiro semestre de 2020 com o FIES; e o número de contratos FIES postergados para o segundo semestre de 2020, respeitando os mesmos percentuais relacionados aos conceitos de curso do Sinais anteriormente definidos e já abordados. As mantenedoras deverão, entre outras coisas, garantir as vagas

ofertadas aos alunos FIES, pré-selecionados; não podem condicionar a matrícula desses candidatos pré-selecionados no processo seletivo do FIES à aprovação do processo seletivo próprio da IES particular; não podem cobrar taxas referentes aos processos seletivos que são realizados no âmbito do FIES; precisam disponibilizar internet gratuita aos candidatos para a inscrição no processo seletivo do FIES; e fazer a divulgação, tanto por meio eletrônico quanto mediante fixação do resultado em local de grande circulação de candidatos (Portaria n.º 533, 2020).

O número de vagas é submetida à aprovação da SESu/MEC, levando em consideração as seguintes premissas: disponibilidade orçamentária e financeira; as medidas que impactam no número de vagas autorizadas no cadastro do MEC ou pelo número de vagas ofertadas pelas mantenedoras em cada curso e turno; oferta concretizada nos cursos de medicina; a demanda social por mesorregião; pelas áreas e subáreas temáticas de cursos conforme classificação da OCDE ou de conhecimento prioritárias; e o conceito do curso obtido no âmbito do Sinaes pelos cursos que compõem cada área e subárea temática (Portaria n.º 533, 2020). A Resolução n.º 34, de 18 de dezembro de 2019, traz novas mudanças para o primeiro semestre de 2021, quando passa a exigir nota mínima para a prova de redação do Enem igual ou superior a 400 pontos. Antes era exigido do aluno uma nota diferente de zero (Resolução n.º 34, 2019). Contudo, devido à pandemia da COVID19, essa exigência foi suspensa temporariamente.

Ressalta-se que alguns estudos apontam que o FIES não deve ser visto simplesmente como uma política pública voltada para o aumento de oportunidade para a população que deseja ingressar no ensino superior, visto que pesquisas demonstraram que esse programa, em sua fase de maior expansão, beneficiou alunos antigos e até então pagantes do sistema privado ao invés de privilegiar alunos novatos, que estavam fora do sistema e sem condições de pagar mensalidades (Andrés, 2017). De acordo com Celso Carneiro Ribeiro, atual diretor do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior – Depem/MEC, todos os alunos que possuem bolsa parcial do Prouni têm direito ao financiamento dos outros 50% das mensalidades educacionais cobradas pela instituição de ensino superior, ou seja, 25% dos encargos educacionais totais. "Se o aluno recebeu uma bolsa parcial do Prouni de 50% e se inscreveu no FIES, garantirá mais 25% de bolsa. Portanto, pagará somente 25% da mensalidade da universidade", explica. Ressalta-se que os alunos que possuem bolsa do Prouni têm uma renda familiar *per capita* de até três salários-mínimos, o que significa dizer que eles, mesmo com uma bolsa parcial, terão dificuldade para pagar a mensalidade do curso superior e, por isso,

há necessidade de outra forma de ajuda governamental para inserir essa população no ensino superior (Bastos, 2020, p. 1).

Outro ponto a ser abordado é o fato que muitas IES particulares se encontram em situação de dependência do FIES, para sua sobrevivência financeira, pois é um excelente negócio para essas instituições, tanto no sentido financeiro quanto administrativo, visto que os repasses governamentais permitiram uma grande redução da inadimplência dos estudantes e garantiram a sustentabilidade econômico-financeira das mantenedoras. Contudo, com a crise do FIES em 2015, devido aos atrasos nos repasses financeiros do governo às instituições de ensino superior privadas em cerca de três meses, essa dependência do FIES tornou-se um problema para as IES. Outro problema é que 60% do FIES está concentrado nas regiões Sul e Sudeste e no Distrito Federal, por terem um volume maior na economia, terem mais serviços e pessoas com mais condições financeiras para se beneficiarem do financiamento estudantil para cursar a graduação em instituições privadas, o que deixa boa parte da população menos favorecida de fora do programa. Embora o FIES tenha, recentemente, adotado mecanismos para a destinação de financiamentos e promoção da desconcentração regional dos benefícios, destinados às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, ainda não conseguiu sua efetivação de forma adequada (SESu/MEC, 2018).

Ressalta-se que o objetivo das políticas públicas não pode ser restringido unicamente aos recursos financeiros e orçamentários federais para destinação às instituições privadas, principalmente àquelas que apresentam pouca qualidade, e que não apenas garantam o acesso, mas também a permanência do aluno e sua conclusão no ensino superior. Além disso, há a problemática do endividamento público e familiar causado pelo financiamento estudantil, pois o aluno terá que pagar pelo financiamento com juros, mesmo que esses juros sejam menores que os praticados no mercado, conforme será abordado a seguir.

3.4.1 FIES e o endividamento público e familiar

O FIES é construído por uma parceria público-privada com contrato de longo prazo de duração. Ele atribui a um sujeito privado o dever de executar uma prestação de serviço de responsabilidade pública, cujos recursos são provenientes de fundo público que financiam mensalidades de cursos superiores em instituições particulares, com base em títulos da dívida pública, emitidos em favor dessas instituições de ensino superior. No FIES, o Governo Federal custeia os juros do financiamento de estudantes, com recursos do fundo público, para preencher

vagas no ensino superior em IES particulares que se alicerçam em dívidas públicas. Assim, o governo passou a "assumir funções de avalista e garantidor final de dívidas pessoais contraídas para fins de acesso a serviços públicos ofertados pelo setor privado" (Franco, 2016, p. 33).

Historicamente, a expansão da oferta de vagas no ensino superior privada se deu sobre o discurso de políticas de acesso, mas, em sua essência, atende mais aos interesses dos empresários desse setor. Isso acontece porque há a destinação de recursos do fundo público para a iniciativa privada, o que submete a educação aos interesses do mercado, fazendo do ensino superior um campo lucrativo para a atração do capital. O FIES está se inserindo nesse contexto.

Amaral (2003) aborda que o FIES surgiu em detrimento da limitação no aumento do número de alunos nas instituições de ensino superior privadas, devido à baixa renda *per capita* brasileira e pela extensa desigualdade social no Brasil. Embora o programa tenha sido instituído com o objetivo de diminuir as dificuldades dos estudantes em pagar as mensalidades, para o autor, na realidade, não foi essa a verdadeira finalidade do FIES, uma vez que havia muitas vagas ociosas nas IES públicas e particulares. Não se descarta o caráter mercantil do ensino superior privado brasileiro, desde a LDB, que permitiu às instituições fixar livremente as próprias mensalidades. Surgem, então, as relações de consumo, sem vincular as mensalidades a qualquer índice governamental, como, por exemplo, à inflação, para o cálculo do valor a ser pago pelos discentes.

Devido aos altos índices de endividamento nos contratos firmados do FIES, foi criado pelo Governo Federal o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo[65] – FGEDUC em caso de inadimplência dos estudantes contratantes de financiamento estudantil. Houve também a emissão de títulos da dívida pública que beneficiou as instituições de ensino superior privadas-mercantis e da geração de créditos a receber do Governo Federal, por parte de grupos educacionais.

Ressalta-se que o FGEDUC, inicialmente, garantia 80% do risco dos financiamentos contratados, 13% do risco seriam cobertos pelos recursos do orçamento federal e a mantenedora arcaria com 7%. Contudo, com a Portaria Normativa n.º 14, de 28 de junho de 2012, o FGEDUC passou a garantir 90% do risco dos financiamentos contratados a partir de abril de 2012, reduzindo o risco para as mantenedoras (Portaria Normativa n.º 14, 2012). Com a edição da Lei

[65] O FGEDUC foi criado pela Lei n.º 12.087/2009. Trata-se de um fundo garantidor de crédito de natureza privada, que opera no âmbito do FIES e é administrado pelo Banco do Brasil (Lei n.º 12.087, 2009).

n.º 12.087, de novembro de 2009, em seu artigo 7.º, alterada pela Lei n.º 12.385, de março de 2011, o Governo Federal se autoconcedeu a autorização legislativa para liberar 4 bilhões de reais de fundos para garantir diretamente o risco em operações de créditos. Entre os programas atendidos, consta o FIES (Lei n.º 12.087, 2009; Lei n.º 12.385, 2011). As medidas de diminuição de risco para as IES privadas em detrimento à inadimplência do FIES demonstram que o Governo Federal está subordinado aos interesses do capital, dando continuidade aos pontos centrais do projeto de educação superior dos governos neoliberais.

Dessa forma, o endividamento público, levando em consideração somente o FIES, decorre da emissão de títulos públicos, repassados às IES particulares. Os referidos títulos são emitidos pela Secretaria do Tesouro Nacional e publicados no Diário Oficial da União – DOU. Para dar maior transparência à população, no período de 2000 a 2006, eram divulgados nos relatórios de gestão do FIES, tanto o quantitativo quanto o montante dos títulos da dívida pública emitidos em favor do programa. Contudo, a partir de 2007, esses dados não constam mais nos relatórios, dificultando o acesso à informação, constando somente no DOU. Essa forma de financiamento da educação superior ocasiona o endividamento público, o que é contraditório ao discurso do Governo Federal que defende o cumprimento de metas fiscais e, para isso, faz ajustes e cortes constantes nos recursos destinados às IES públicas. Dessa forma, percebe-se o caráter de financeirização da educação superior e da contribuição para a saúde financeira das instituições beneficiadas com o FIES.

Devido à pressão feita por parte das entidades particulares de ensino superior, com a articulação dos programas como FIES e Prouni, o governo federal ampliou a destinação de recursos financeiros públicos, tanto diretos quanto indiretos, para as instituições particulares. Para Ávila et al. (2012), houve a continuação da política neoliberal, com a desobrigação do Estado para com as políticas sociais de caráter universal, com, principalmente, a redução de recursos públicos como investimento nas IES públicas e aumento da destinação desses recursos, diretos ou indiretos, para o empresariado das IES particulares.

Ao analisar os números dos valores destinados ao FIES, se comparados à dotação inicial[66] e ao valor empenhado[67], há uma discrepância, pois foi orçado (planejado) um valor muito menor do que o valor efetivamente empenhado para o repasse às IES privadas. Em 2011, o valor empenhado foi 49,76% maior que o orçado. No ano seguinte, chegou a 139,34%, e a

[66] Valor inicial constante da lei orçamentária sancionada pelo Presidente.
[67] É o valor que o Estado reservou para efetuar um pagamento planejado, o que cria a obrigação de pagamento.

maior diferença se deu em 2014, quando a diferença chegou a quase 700%. Esses números demonstram alterações na lei orçamentária com suplementação de recursos públicos para as IES privadas pelo FIES (Santos Filho, 2016).

O relatório de gestão do FIES, elaborado pelo MEC e SESu em 2018, com dados de 2017, com o intuito de prestação de contas com o Tribunal de contas da União – TCU, demonstra que ao "final do exercício de 2017, a dotação inicial somada aos créditos recebidos alcançou R$ 19,9 bilhões, o que representa um crescimento de 6% em relação a 2016". Esse relatório traz os cursos com maior número de contratos do programa e o curso de Ciências Contábeis, recorte desta pesquisa, estava entre os dez cursos mais financiados pelo FIES, com 96.388 contratos firmados (SESu/MEC, 2018, p. 42).

Nos dias atuais, com o forte impacto dos cortes orçamentários nas políticas sociais, a destinação de recursos financeiros do orçamento para o FIES pode refletir em um incentivo às instituições de ensino superior privadas-mercantis. A manutenção ou acréscimo da previsão orçamentária inicial para o programa garante receita operacional a essas instituições, mas causa danos para as IES públicas, que sofrem com a falta de recursos e cortes constantes de investimentos.

Por outro lado, se for analisado somente o número de contratos ao longo do tempo, pode-se ter uma percepção equivocada do programa, pois, apesar de decrescente ao longo dos anos, os números de repasse financeiro foram crescentes. Pode-se demonstrar esse fato calculando o valor total repassado às IES privadas dividido pelo quantitativo de contratos firmados. Nesse cálculo, ao comparar o ano de 2018 com o ano de 2010, tem-se um aumento de mais de 53 vezes no valor do repasse, ou seja, passou de R$ 3.248,99, em 2010, para R$ 174.887,30, em 2018. A a diferença em números de contratos firmados nesses anos é de somente 6.520 contratos. Ao fazer uma análise de cada ano entre 2010 a 2014, tem-se um aumento tanto do número de contratos firmados quanto dos valores repassados. Contudo, a partir de 2014, ocorre uma redução significativa do número de contratos, mas há um aumento estrondoso no valor do repasse.

Tabela 9 Valor total anual repassado para as IES privadas e quantitativo de contratos firmados (FIES)

Ano	N.º de contratos firmados	Valor do repasse (R$)	Valor por contrato (R$)
2010	75.901	246.601.425,74	3.248,99
2011	154.065	1.299.644.196,46	8.435,69
2012	377.372	3.915.055.856,51	10.374,53
2013	559.259	8.053.175.441,11	14.399,72
2014	731.957	13.585.099.517,84	18.559,97
2015	287.747	13.232.647.375,36	45.987,09
2016	203.392	16.213.050.443,83	79.713,31
2017	175.974	18.058.665.710,43	102.621,22
2018	82.421	14.414.386.250,54	174.887,30

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do FNDE (2020b, 2020a).

Os organismos internacionais percebem a dissociação entre o público e o privado e a compra de vagas que deveriam ser públicas, mas estão em instituições particulares. Isso faz com que a formação das pessoas das classes menos favorecidas ocorra em IES onde é imperativa a lógica do lucro e a massificação do ensino (Queiroz, 2015).

Sabe-se que, para vários estudantes, o FIES é a única maneira de financiar os estudos na graduação, porém, como já demonstrado anteriormente, trata-se de um programa que dispõe de recursos públicos. O programa consome parte significativa do orçamento público, no que tange a concessão de empréstimos aos discentes, os custos de administração do fundo de financiamento e a constituição do fundo garantidor de crédito. São valores que poderiam ser destinados às instituições de ensino superior públicas. Outro problema do FIES é o endividamento do estudante depois de formado, pois ele precisa arcar com o valor financiado com juros, o que onera o orçamento familiar. São exatamente aquelas famílias que não podem pagar pelo curso superior e que, por isso, recorrem ao financiamento estudantil. Ressalta-se que a formação de nível superior não garante a empregabilidade depois de formado (Santos Filho, 2016).

A outra preocupação sobre a expansão universitária através do FIES está no argumento que os "beneficiários dos FIES, além da dívida, com data marcada para ser paga", possuem uma "única certeza possível, (é) a de que esse diploma na mão não é garantia de emprego". (Godeiro & Gurgel, 2015, p. 33). Visualiza-se também a discussão acerca da qualidade do ensino nas IES particulares, assim como a questão do desemprego no Brasil, que chegou ao patamar de 11,8% no 3.º trimestre de 2019. Essa porcentagem representa 12.515 milhões de brasileiros desempregados, o que atinge os jovens com curso superior (IBGE, 2019c). Uma vez que a meta do PNE engloba a população de 18 a 24 anos, que nessa faixa etária deveriam estar

cursando o nível superior, pressupõe-se que, a partir de 25 anos, a pessoa deveria ingressar no mercado de trabalho. Contudo, dados do IBGE demonstram a faixa etária dos 25 anos representa um índice de 25,5% do total de desempregados no Brasil (IBGE, 2019c).

Com a realidade do desemprego no Brasil, a questão do endividamento público, em decorrência do FIES, confirma os argumentos que existe a transferência de responsabilidade aos estudantes e às suas famílias e que as políticas públicas voltadas para a educação superior, através de financiamento das instituições de ensino superior privadas-mercantis, que fazem uso de recursos públicos, contribuem para o aumento dos lucros das IES privadas.

3.5 Programa Universidade para Todos – Prouni

A «Reforma na Educação Superior», ocorrida em 2003, início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tinha como metas a democratização do acesso ao ensino superior; a inserção da universidade no projeto de desenvolvimento nacional; o refinanciamento da universidade pública; a transformação da universidade pública como centro de referência para toda e qualquer área da educação superior; e a elaboração de nova regulamentação entre os sistemas públicos e privados de ensino (Taneguti, 2013).

Dessa forma, com o propósito de ampliar o acesso ao ensino superior, o Governo Federal criou o Programa Universidade para Todos, na data de 10 de setembro de 2004, por meio da Medida Provisória n.º 213 e o institucionalizou, em 13 de janeiro de 2005, com a Lei 11.096. Esse programa tem a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais (100%) e parciais[68] (50%) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. Em contrapartida, as instituições que aderissem ao programa teriam a isenção de alguns tributos[69] (Medida provisória n.º 213, 2004; Lei n.º 11.096, 2005). O Prouni foi inserido em um contexto brasileiro com os piores índices da América Latina de acesso ao ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em alguma IES. Por isso, foi necessária a elaboração de programas de políticas públicas que contribuíssem para a inserção desses jovens na educação superior (Taneguti, 2013).

[68] O aluno com bolsa parcial do Prouni terá 50% de desconto no valor normal do curso de graduação e sequencial de formação específica em instituições privadas de ensino superior.
[69] Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas – IRPJ, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido – CSLL, Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social – COFINS e Contribuição para o Programa de Integração Social – PIS.

A bolsa do Prouni integral é destinada a brasileiros que ainda não possuam curso superior e que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituição privada na condição de bolsista integral. Além disso, a renda familiar mensal *per capita* não pode ser superior a um salário-mínimo e meio. Também é destinada a professores da rede pública de ensino para cursarem licenciatura, normal superior ou pedagogia, destinado à formação do magistério da educação básica, independentemente de sua renda *per capita*. Já a bolsa do Prouni parcial, ela também é destinada a brasileiros que ainda não possuam curso superior e que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituição privada na condição de bolsista integral, mas que tenham renda familiar mensal *per capita* não excedente ao valor de até três salários-mínimos.

A bolsa, seja ela parcial ou integral, não está vinculada a nenhuma forma de restituição pecuniária ao Governo Federal (Amaral & Oliveira, 2011; Portaria normativa n.º 1, 2015). Na visão de Pinto (2016, p. 145), para o setor privado, "trata-se de um ótimo negócio, uma vez que, dada a ociosidade em boa parte dos cursos, os alunos bolsistas implicam em custo praticamente nulo para as instituições e agora essas vagas ociosas passam a ser remuneradas".

A seleção para obtenção da bolsa do Prouni é feita via sistema informatizado e impessoal, com uma única etapa de inscrição, de forma gratuita, por meio da classificação decrescente da nota média aritmética obtida no Enem. Dessa forma, faz-se a junção da inclusão à qualidade e mérito dos discentes com melhores desempenhos acadêmicos. O aluno deverá ter nota mínima de 450 pontos no Enem e não obter nota zero na redação (MEC, 2018). Segundo a Portaria Normativa – PN, n.º 01/2015, art. 3.º, do Ministério da Educação,

> Somente poderá se inscrever nos processos seletivos do Prouni o estudante brasileiro não portador de diploma de curso superior que tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo do Prouni e que atenda a pelo menos uma das condições a seguir: I – tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; II – tenha cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; III – tenha cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; IV – seja pessoa com deficiência; V – seja professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3.º do Decreto n.º 5.493, de 2005. (Portaria Normativa n.º 1, art. 3.º)

O candidato, no momento da inscrição, opta pela instituição, curso e turno de sua preferência e entre as bolsas disponibilizadas. Essa opção poderá ser alterada durante o prazo de inscrição e será considerada válida a última opção escolhida. É vedada ao candidato a

inscrição em mais de uma modalidade de concorrência para o mesmo curso e turno na mesma instituição de ensino e local de oferta. O candidato com deficiência, de acordo com o que rege a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015[70], ou que se autodeclarar indígena, preto ou pardo, pode fazer a opção para concorrer à bolsa destinada a políticas de ações afirmativas[71] (Lei n.º 11.096, 2005; Lei n.º 13.146, 2015).

Com o fim do prazo das inscrições, o Sistema Informatizado do Prouni – SisProuni faz a classificação por meio das notas do Enem e opções dos candidatos, obedecendo a ordem de instituição, turno e curso feita na inscrição e o limite disponível de bolsas. São realizadas duas chamadas. Para cada uma delas, há um prazo para que o candidato compareça à instituição de ensino, para a qual ele foi pré-selecionado, e apresente a documentação comprobatória das informações prestadas na inscrição (Portaria Normativa n.º 1, 2015).

No caso de empate da média aritmética das notas obtidas no Enem, o desempate será determinado pela ordem dos seguintes critérios: maior nota na redação; em linguagens, códigos e suas tecnologias; em matemática e suas tecnologias; em ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. Segundo o §2.º do artigo 14, da Portaria Normativa do Ministério da Educação n.º 1, de 2 de janeiro de 2015:

> As IES que optarem por efetuar processo próprio de seleção deverão comunicar formalmente aos estudantes, no prazo máximo de vinte e quatro horas da divulgação dos resultados das chamadas regulares, sobre sua natureza e os critérios de aprovação, os quais não poderão ser mais rigorosos do que aqueles aplicados aos estudantes selecionados em seus processos seletivos regulares, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa. (Portaria Normativa n.º 1, art. 14, § 2.º)

Cada instituição de ensino privada, seja na modalidade presencial seja na educação a distância, deverá manter permanentemente um coordenador do Prouni disponível para recebimento da documentação do candidato, inclusive nos polos onde forem oferecidos os cursos de EAD. Cabe ao coordenador, a responsabilidade de aferição da pertinência e veracidade das informações prestadas pelos candidatos. As bolsas que porventura não forem preenchidas na chamada regular serão disponibilizadas para os candidatos participantes da lista de espera. O candidato que quiser participar dessa lista de espera deverá manifestar interesse na página eletrônica do Prouni durante o período em que constar em edital. A manifestação de interesse em participar da lista de espera assegura ao candidato somente expectativa de direito,

[70] Estatuto da Pessoa com Deficiência.
[71] Conforme Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.

estando a concessão da bolsa vinculada a existência de bolsas disponíveis (Portaria Normativa n.º 1, art. 22, § 4.º).

As bolsas do Prouni não contemplam as disciplinas, os cursos de extensão, as atividades de estágio ou as atividades complementares que não constam no currículo regular do curso escolhido ou, constando, não são ofertados diretamente pela IES; e as taxas de expedição de documentos e custos referentes aos materiais didáticos não abrangidos pelas semestralidades ou anuidades do curso (Portaria Normativa n.º 1, art. 29, § 1.º).

Segundo Amaral e Oliveira (2011), a justificativa dada para a necessidade da existência do Programa Universidade para Todos foi de criar vagas no ensino superior privado para alunos que não têm condições econômicas em arcar com as mensalidades, sem que o Governo Federal investisse financeiramente de forma direta, mas sim indireta, pois a renúncia fiscal seria em torno de 50 milhões, número expressivamente inferior ao montante necessário para gerar o mesmo número de vagas nas IES públicas, estimado em 350 milhões.

O Prouni apresenta-se como uma estratégia voltada para a focalização de direitos de grupos carentes da sociedade e/ou que apresentem vulnerabilidade social, buscando corrigir os hiatos deixados pelas políticas universalistas. Para Cury (2005), as políticas focalizadas buscam equacionar a situação quando a balança tender a favorecer grupos hegemônicos no acesso a bens sociais, associado também à justiça como princípio da igualdade e equidade. No contexto histórico, desde a colonização até a atualidade, o Brasil é um país de desigualdades sociais e econômicas que demanda por políticas sociais que minimizem esse cenário. “Toda e qualquer conquista positivada em lei e em política de Estado, significa um passo para a reversão deste cenário” (Bastiani & Arbage, 2018, p. 147).

O crescimento da escolaridade da população com nível superior, dentro da política focalizada, pretende atender também às demandas do mercado de trabalho que exigem cada vez mais a inserção de profissionais qualificados, o que contribui para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Ressalta-se que as políticas públicas voltadas para o ensino superior se dão em um cenário problemático quanto ao acesso, à permanência e à qualidade da educação básica no Brasil nas últimas décadas, visto que somente 27% da população jovem entre 18 e 24 anos concluíram o ensino médio. Assim, olhando somente para o ponto de vista da escolarização, são poucos os jovens que possuem os requisitos formais para o acesso ao nível superior (Taneguti, 2013).

Isso significa que a expansão e a qualidade do ensino superior dependem diretamente da qualidade e do acesso à educação básica. Atualmente, no Brasil, 43% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível de aprendizagem considerado adequado para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE em leitura, ciências e matemática, conforme resultados divulgados em 2018, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (OECD, 2018c). Apesar de todos os problemas, o número de concluintes do ensino médio aumentou significativamente na última década, mas longe de alcançar a meta estabelecida pelo PNE de aumento do ingresso de alunos no ensino superior, constituído de um quantitativo maior de representantes dos estados menos favorecidos da sociedade.

Com relação ao avanço na questão do acesso e na vinculação de recursos financeiros, as políticas universalistas de democratização do ensino não lograram êxito em relação ao tratamento a todas as pessoas de forma igualitária e ainda mantêm uma tendência de adoção de políticas orientadas pela lógica da demanda, voltadas para o direito à diferença como base do direito à igualdade (Taneguti, 2013).

Na área do direito jurídico, a CF de 1988 garante, em seu artigo 5.º, que "todos são **iguais** perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade**, à segurança e à propriedade" (CF, 2016, grifo meu). Dessa forma, a igualdade tem sido confrontada por estudos que demonstram sua insuficiência, por si só, para tornar acessível o ensino superior às pessoas socialmente desfavorecidas. Diante dessa confrontação, foram instituídas políticas de ação afirmativa, devido à pressão da sociedade, em especial dos movimentos negros. Esses movimentos buscaram não somente o acesso ao ensino superior, mas também o acompanhamento e apoio aos discentes diante das várias razões responsáveis pela evasão.

Frente ao espírito da CF de 1988, que assegura a construção de uma escola pública de qualidade para todos os brasileiros, as instituições do setor privado, lucrativas ou não, encontraram caminhos para obter com os executivos federais, estaduais e municipais uma parcela crescente de recursos que deveriam ser destinados às entidades públicas. Pinto (2016, p. 150) afirma que:

> Muitos desses caminhos foram inclusive projetados na "cozinha" do governo federal, como o caso do Prouni e Pronatec; outros, invenções antigas, como o financiamento estudantil, foram elevadas à quinta potência, para a alegria dos especuladores da educação superior. O cenário que se desenha para o período de

> implementação do PNE é muito pouco promissor. De um lado, as políticas recessivas, tomadas como um fim em si mesmo, têm derrubado a receita da União, dos Estados, do DF e dos municípios.

As instituições de ensino privadas que pactuam com o Prouni por meio do termo de adesão ficam comprometidas a oferecer, no mínimo, uma bolsa integral para cada quatro discentes matriculados pagantes ao término do correspondente período letivo anterior em cursos efetivamente credenciados pelo Ministério da Educação (Amaral & Oliveira, 2011). Ainda assim um grande valor de recursos públicos tem sido destinado às instituições privadas com fins lucrativos, muitas de qualidade duvidosa, sem qualquer controle e sem que elas tenham qualquer responsabilidade. Em 2017, a renúncia fiscal chegou ao valor de mais de 1,3 bilhões de reais (Pinto, 2016; RFB, 2017).

Uma vez concedida a bolsa do Prouni ao aluno, ele poderá transferi-la para outro curso afim, ainda que para turno diferente, outro campus ou até mesmo para outra instituição de ensino. O discente também poderá solicitar o trancamento da matrícula, contudo o período em que a concessão da bolsa ficar suspensa não para o tempo de contagem do prazo total de utilização[72]. Para que o aluno continue tendo direito à bolsa, seja ela integral ou parcial, deverá ser aprovado nas disciplinas cursadas em cada período letivo em 75%, no mínimo, e as instituições não poderão cobrar dos bolsistas integrais pelas disciplinas a serem cursadas novamente (MEC, 2015). Com a Portaria MEC n.º 381, de março de 2010, o Governo Federal instituiu o módulo internacional no âmbito do Prouni e dispõe a forma de adesão das instituições de ensino estrangeiras ao programa para fins de recebimento dos estudantes brasileiros (Decreto n.º 7.234, 2010).

Ao fazer uma análise histórica, no ano de 2010 comparado ao de 2009, ocorreu a primeira baixa no número de ofertas totais dessas bolsas, que retomaram seu crescimento até 2012. Em 2013, ocorre a segunda redução na oferta Prouni, devido à diminuição da oferta das bolsas Prouni parcial em 34,3%, comparada com o ano anterior. Há, no entanto, uma recuperação a partir de 2014. A oferta total de bolsas do Prouni passou de 248 mil para 418 mil entre os anos de 2009 e 2018. Além disso, 3.027 milhões de bolsas Prouni foram ofertadas, das quais 1.656 milhões de Prouni integral e 1.371 de Prouni parcial, ou seja, 54,7% são bolsas

[72] O prazo total de utilização do Prouni equivale a duas vezes o prazo de integralização do curso informado no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores do Ministério da Educação, subtraído o(s) semestre(s) já cursado(s) pelo estudante antes da concessão da referida bolsa (MEC, 2015).

integrais e 45,3% parciais (Semesp, 2018, 2019). Os anos entre 2014 e 2018 foram os que mais aumentaram a oferta de bolsas se comparadas ao ano anterior.

Tabela 10 Quantitativo de oferta de bolsas Prouni nos anos de 2010 a 2018 em milhares

Ano	Quantitativo de bolsas Prouni ofertadas					
	Integral	Variação %	Parcial	Variação %	Total	Variação %
2009	153		95		248	
2010	126	**-17,6%**	115	**21,1%**	241	-2,8%
2011	130	3,2%	125	8,7%	255	5,8%
2012	151	**16,2%**	134	7,2%	285	11,8%
2013	164	8,6%	88	**-34,3%**	252	**-11,6%**
2014	205	**25,0%**	101	14,8%	307	**21,4%**
2015	205	0,0%	125	**23,8%**	329	7,8%
2016	167	**-18,5%**	163	**30,4%**	329	0,0%
2017	172	3,0%	190	16,6%	362	9,7%
2018	183	6,4%	235	**23,7%**	418	**15,5%**
Total	1.656		1.371		2.608	
Média		2,92%		12,44%		6,40%

Fonte: elaborado pela autora com base no Mapa do Ensino Superior (Semesp, 2018, 2019)[73].

Tabela 10.1 Formação percentual do quantitativo de oferta de bolsas Prouni entre os anos de 2010 e 2018 em milhares

Ano	Quantitativo de bolsas Prouni ofertadas					
	Integral	Parcial	Total	Integral (A)	Parcial (B)	A+B
2009	153	95	248	61,7%	38,3%	100%
2010	126	115	241	52,3%	47,7%	100%
2011	130	125	255	51,0%	49,0%	100%
2012	151	134	285	53,0%	47,0%	100%
2013	164	88	252	65,1%	34,9%	100%
2014	205	101	307	66,8%	32,9%	100%
2015	205	125	329	62,3%	38,0%	100%
2016	167	163	329	50,8%	49,5%	100%
2017	172	190	362	47,5%	52,5%	100%
2018	183	235	418	43,8%	56,2%	100%

Fonte: elaborado pela autora com base no Mapa do Ensino Superior (Semesp, 2018, 2019)[74].

Embora haja crescimento no número de matrículas no ensino superior, o Governo Federal se utiliza da justificativa da escassez de vagas nesse nível de ensino no setor público. Por isso, o Governo instituiu políticas de incentivo à iniciativa privada, com as quais o Prouni traz à tona a relação entre o ente público e o privado, sobretudo no que diz respeito ao financiamento da educação. Nesse quesito, percebe-se a transferência de recursos públicos para

[73] O cálculo da porcentagem foi feito com base no ano anterior ao ano analisado, tendo como fórmula a regra de três simples, com o objetivo de auferir se houve aumento ou redução na oferta de bolsas Prouni.
[74] O cálculo da porcentagem foi feito com base no ano anterior ao ano analisado, tendo como fórmula a regra de três simples, com o objetivo de auferir se houve aumento ou redução na oferta de bolsas Prouni.

as empresas privadas de ensino, mediante o benefício da isenção de recolhimentos de impostos aos cofres públicos e de tributos incidentes sobre as receitas oriundas das atividades desenvolvidas pelas IES privadas.

Essa forma de benefício às IES privadas pode ser denominada de financiamento público indireto. Esse tipo de benefício sofre críticas por parte das pessoas que lutam pela retomada dos investimentos na educação superior pública, diante de décadas de reconhecido período de descapitalização. Os críticos consideram que os recursos financeiros que deixam de ser arrecadados pelos benefícios fiscais poderiam ser investidos na oferta de vagas em IES públicas, em vez de «comprar» vagas ditas ociosas no setor privado. Para esse grupo, o Prouni é considerado uma medida de recuperação financeira das IES privadas, «disfarçada» em política de acesso ao ensino superior, que enfrentam redução dos serviços do ensino, seja pelo excesso de vagas autorizadas pelo MEC, pela diminuição do rendimento real da população e pelo aumento do nível de desemprego, que são considerados fatores responsáveis pela inadimplência e desistência nos cursos superiores.

Como contra-argumento, os dirigentes do Ministério da Educação afirmam que a evasão fiscal nesse nível de atividades empresarial "é tão elevado que o montante não arrecadado seria irrisório, comparado ao benefício que a ampliação do acesso no ensino superior poderia oferecer" (Taneguti, 2013, p. 30). Dessa forma, o Programa Universidade para Todos é publicado pelo Governo Federal como uma iniciativa de redistribuição indireta de renda, uma vez que transfere recursos de isenção fiscal para uma parte da sociedade menos favorecida. Os dirigentes afirmam também que medidas de caráter estrutural, de ampliação de vagas e de construção de novas Universidades Federais nas diversas regiões do Brasil estão a ser tomadas. A Taneguti (2013, p. 30) ressalta que:

> As expectativas colocadas para a universidade no projeto de desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, ainda que inserida no mundo globalizado com fortes determinantes do mercado, são de uma instituição em que a formação graduada, pós-graduada, a pesquisa e extensão são articuladas e orientadas por princípios que denotem clara responsabilidade social. A opção por privilegiar IES privadas, cuja maioria são faculdades ou centros universitários, desobrigados da pesquisa e extensão, parece indicar uma opção por flexibilizar e diversificar a oferta de estudos pós-secundários, de menor custo e mais sensíveis às urgências do mercado.

As ações afirmativas devem vigorar por tempo determinado até perdurarem as condições que justificam sua atual existência. No caso do Prouni, o contrato entre as IES privadas e o MEC tem validade de 10 anos e está sujeito ao monitoramento do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Superior – SINAIS. Há, portanto, a possibilidade de desvinculação dos cursos que forem considerados insuficientes por três avaliações consecutivas, e as bolsas do programa redistribuídas entre os demais cursos.

Carvalho (2005, p. 13) acredita que a ausência de penalidades mais rígidas pelo descumprimento das regras já estabelecidas, além do lapso temporal entre as avaliações dos cursos, pode causar acomodações de interesses em torno do "afrouxamento do aparato regulatório estatal, e estimular componentes oportunistas de IES de qualidade duvidosa". A autora levanta dúvidas sobre a efetividade do caráter social do Prouni, uma vez que a população com pouco poder aquisitivo não precisa somente da gratuidade integral ou parcial do programa para estudar, mas necessita de condições como moradia estudantil, transporte, alimentação subsidiada, assistência médica disponíveis nos hospitais universitários, entre outras, que somente as IES públicas oferecem atualmente e que entram no cálculo do custo por aluno.

Para Carvalho (2014, p. 234), o Prouni tinha como principais objetivos "reduzir taxa de evasão escolar e, ao mesmo tempo, dar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos particulares já existentes", pois as IES particulares buscavam no Governo Federal um apoio para solucionar o problema das vagas ociosas, do alto grau de inadimplência, da desistência e da evasão. Outro ponto a ser colocado é a necessidade de uma rigorosa fiscalização do numerário público e a elaboração de mecanismos que evitem as fraudes. O Prouni é uma política pública de grande porte, em que há renúncia fiscal e, em contrapartida, faz com que o Estado deixe de receber recursos financeiros.

Em novembro de 2009, o Ministério da Educação, divulgou por meio do próprio site, o encerramento de 1.766 mil bolsas de estudo e descredenciou quinze instituições de ensino em decorrência de irregularidades auferidas pela Secretaria de Educação Superior. As irregularidades foram detectadas pelo cruzamento das informações do cadastro de bolsistas com a Relação Anual de Informações Sociais – Rais e o Registro Nacional de Veículos Automotores – RENAVAM (MEC, 2009).

Almeida (2012, p. 11) aborda o Prouni dentro do que ele chama de ensino superior privado lucrativo brasileiro. Ele analisa as dimensões como "as vicissitudes do acesso e da permanência de jovens de baixa renda provenientes do ensino médio público, as particularidades dos processos seletivos", o crescimento de um novo perfil social dos alunos universitários e a "metamorfose" pela qual passa a educação superior privada. Analisa, ainda, como esta está interligada ao surgimento do Prouni, a dificuldade de ingresso no ensino superior

público e às demandas legítimas desses trabalhadores-estudantes que integram a maioria dos alunos bolsistas, além de discutir outros aspectos. Para o pesquisador, ficou evidente que a maioria das IES privadas e de baixo rendimento educacional, parceiras do Prouni, são as instituições de destino daqueles estudantes com as maiores desvantagens sociais. Assim, a democratização do ensino superior fica comprometida pela qualidade do ensino das IES privadas onde estão concentrados esses alunos com desvantagens sociais.

Em vez dos governos focarem na concretização do crescimento da economia nacional, tem-se uma democracia na qual instituições estatais atuam a favor do capital industrial nacional, articulado ao capital financeiro. Não se pode negar que as políticas para a educação superior serão sempre políticas públicas de Estado. Contudo, elas não devem ser orientadas por objetivos focais ou colocadas em forma de privatização política e econômica, como ocorre atualmente. Mesmo que essas políticas sejam discutidas na sociedade, como no caso do Prouni, considerado um programa de parceria público/privado, nota-se o implemento de traços de submissão da frágil autonomia universitária pública federal de ensino superior, criando bases para a neoprofissionalização da universidade e seu «empresariamento» derivado do princípio da relação público/privado (Silva Júnior & Sguissardi, 2005).

Silva Júnior e Sguissardi (2005) concluem que, entre outras coisas, para que o interesse público seja protegido, no sentido do fortalecimento do setor público e da regulamentação do setor privado, seria preciso discutir novamente o significado do Prouni. Os recursos públicos, que deveriam ser destinados ao ente público, estão sendo destinados ao fortalecimento das instituições particulares de ensino, visto que estas trocam as vagas ociosas pela isenção de impostos. Os valores não arrecadados poderiam suprir a falta de recursos das IES públicas, trazendo maior qualidade e, consequentemente, mais valorização da educação pública superior.

O Governo Federal, além da concessão das bolsas Prouni, na tentativa de evitar a evasão, oferece também outro tipo de auxílio, o chamado de Bolsa Permanência Prouni, que é destinado aos bolsistas integrais, matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração e carga horária média igual ou superior a seis horas diárias de aula. O objetivo é ajudar a custear as despesas educacionais do universitário (Alves, 2019). Essa bolsa tem o mesmo valor praticado nas bolsas de iniciação científica das instituições de ensino superior públicas, definidas em edital e publicadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, com um valor de quatrocentos reais.

Percebe-se que o Prouni tem como sustentação as rubricas do orçamento da União, conceituado por cientistas políticos de políticas focais, contrapondo-se às políticas universais. Esse programa é um exemplo da mudança na educação superior, que vai de encontro aos princípios da democratização das suas instituições públicas e sua gestão administrativa, financeira e cultural. Não há indícios de que a obrigação para o ensino público de qualidade, garantida pela CF será alcançada, principalmente com a atual recessão e o desemprego que perpassa o Brasil, o que contribui para o aumento da demanda das diferentes áreas sobre os investimentos públicos. Esses valores diminuem a cada dia e são disputados pelos segmentos privados com forte poder de pressão no Executivo e Legislativo.

Nota-se que as instituições de ensino superior públicas estão perdendo recursos financeiros públicos para as instituições privadas de ensino superior. O Governo Federal alega que investir no nível de ensino do setor privado tem um custo menor que o das IES públicas. Contudo, essa alegação não é justa, uma vez que as IES privadas não tem obrigação com a pesquisa e a extensão, além de não oferecerem refeições a baixo custo para os alunos, os docentes e o corpo administrativo. Também não oferecem moradia aos alunos que não residem no local da universidade, como acontece na pública. A grande maioria das IES privadas também não tem hospital universitário, além de outros tantos custos que somente as IES públicas possuem e que são necessários para garantir a permanência e o sucesso escolar da maioria dos alunos que não têm condições de arcar com as variáveis do ensino superior.

Para que as mudanças se concretizem e o ensino melhore, é necessário que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, tenham recursos orçamentários e financeiros para isso. Nessa perspectiva, a próxima sessão abordará os recursos financeiros destinados às IES, principalmente, pelo Governo Federal, o acesso ao ensino superior brasileiro e os gastos públicos.

4. Recursos financeiros destinados à educação superior no Brasil: IES públicas *versus* privadas

Há uma discussão recorrente no Brasil sobre os investimentos públicos destinados à educação superior, ou seja, se os recursos são suficientes para atender à demanda populacional, se os recursos atuais atendem às metas do Plano Nacional de Educação II vigente para o período

2014-2024 nesse nível de ensino e se há necessidade de investimentos públicos nas Instituições de Ensino Superior privadas, para compensar a falta de vagas nas IES públicas.

Outras balizas do debate contemporâneo sobre educação superior expressas na literatura são relacionadas em pares conceituais como diversidade e diferenciação; qualidade e massificação; privatização e mercantilização; acesso e equidade (Dias Sobrinho, 2010; Morosini, 2009; Silva Júnior & Sguissardi, 2005). Neste capítulo, o foco é o questionamento da necessidade de investimentos públicos nas Instituições de Ensino Superior privadas para compensar a falta de vagas nas IES públicas na mesma localidade.

Primeiramente, contextualiza-se os investimentos financeiros no ensino superior, além de apresentar uma visão sobre os gastos públicos nesse nível de ensino no Brasil ao longo dos últimos dez anos. Em seguida, apresenta-se um breve relato sobre a meta do PNE vigente para o período 2014-2024 e demonstra-se a forma de repasse dos recursos públicos para as IES públicas e privadas.

4.1 Contexto dos investimentos na educação superior

Faz-se necessário obter uma visão dos investimentos públicos na educação superior em diversos países, para poder fazer uma análise comparativa com os investimentos no Brasil. Tomou-se por base, principalmente, relatórios do *Education at a glance*, publicação anual da OCDE, com dados que variam entre os anos de 2005 e 2016. Nesses relatórios, foram trabalhados os diversos níveis de educação, contudo, para efeito desta pesquisa, separou-se somente os dados referentes ao ensino superior.

São dados de 35 países que compõem a OCDE, entre os quais, dois são parceiros participantes do programa *Indicators of Education Systems* – INES, como o Brasil e a Federação Russa. Há outros países aderentes ao Grupo dos 20 – G20[75] e da OCDE, que não são membros do INES (Argentina, China, Colômbia, Costa Rica, Índia, Indonésia, Lituânia, Arábia Saudita e África do Sul) mas seus dados podem ser provenientes das coletas de dados do INES, da UNESCO ou do Euristat. Apresenta também dados de 22 países que são membros tanto da

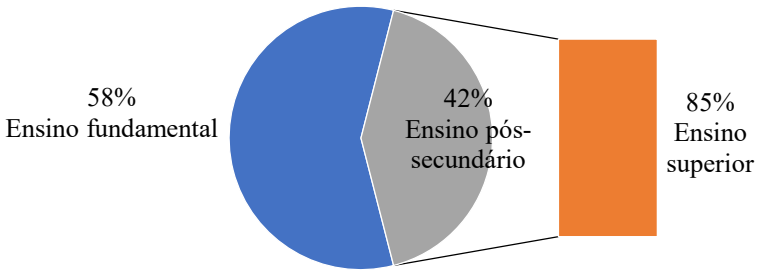
[75] G20: "Grupo que estuda, analisa e promove a discussão entre os países mais ricos e os emergentes sobre questões políticas relacionadas à promoção da estabilidade financeira internacional e encaminha as questões que estão além das responsabilidades individuais de qualquer organização." (Furquim, 2018, n. p.). O G20 é composto pelos seguintes países: África do Sul, Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos, México, China, Japão, Coreia do Sul, Índia, Indonésia, Arábia Saudita, Turquia, União Europeia, Alemanha, França, Itália, Rússia, Reino Unido e Austrália. Para maiores informações, ver https://labsnews.com/pt-br/artigos/ecommerce/reuniao-de-cupula-do-g20-na-argentina/

União Europeia – UE como da OCDE. Contudo se os dados da China e da Índia não estiverem disponíveis na data da pesquisa, não é possível o cálculo da média do G20 (OECD, 2018a). Ressalta-se que, por mais que a OCDE tenha o intuito de equalizar os dados entre os países, cada qual financia de maneira singular seu sistema educacional.

> Entre 2011 e 2015, a parcela média dos gastos totais do governo destinada aos gastos com educação primária a terciária permaneceram relativamente estáveis nos países da OCDE, em cerca de 11%. Em metade dos países da OCDE, a proporção diminuiu, enquanto em outros a proporção aumentou mais de 10% no mesmo período. No ensino não superior (níveis primário, secundário e pós-secundário não superior), os gastos é descentralizado, com 58% dos fundos finais geridos pelos governos regionais e locais. No terciário educação, em média, 85% dos recursos públicos finais (após transferências entre níveis de governo) vêm do governo central. (OECD, 2018a, p. 280 – livre tradução da autora).

Há uma variação significativa entre os países quando se fala em despesas públicas educacionais totais[76] dedicadas ao ensino superior, o que ascende a 27% do total da despesa pública do ensino fundamental ao ensino superior. Como exemplo, tem-se Hungria, Israel, Luxemburgo e Portugal com variação de porcentagens de 15% a 20% e Áustria, Estônia, República Eslovaca e Turquia em cerca de 35% (OECD, 2018a).

Gráfico 3 Investimento público total na área educacional



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nas informações da OCDE.

Os governos dos países estudados pela OCDE não conseguiram garantir que o mercado fornecesse acesso igual às oportunidades educacionais. Dessa forma, fez-se necessária a utilização de financiamento governamental de serviços educacionais para áreas do setor educacional privado, para assegurar que a educação não seja restrita a alguns membros da

[76] Despesas públicas totais em educação inclui despesas diretamente vinculadas com as instituições, como os custos operacionais; as transferências de recursos para o setor privado não educacional que são atribuíveis a instituições de ensino (no Brasil seria algo relativo ao Ministério da Educação); e subsídios públicos às famílias para custos de vida que não são gastos em instituições educacionais.

sociedade. Além disso, as crises econômicas mundiais das últimas décadas achataram os orçamentos públicos destinados à educação (OECD, 2018b).

Quando se fala de educação superior, deve-se levar em consideração questões como: a formação e a coexistência do ensino público minoritário com o ensino privado majoritário (em termos de número de matrículas e de instituições de ensino); o regime de financiamento que é incapaz de sustentar a inclusão social de forma consistente; e a desigualdade relacionada à qualidade de ensino entre as instituições de ensino (Neves & Martins, 2016).

Os gastos públicos totais em educação, tanto primários quanto terciários[77], não incluem somente os gastos diretos com as instituições de ensino (como custos operacionais de escolas públicas), mas incluem também as transferências para o setor privado não educacional como os empréstimos, bolsas de estudo e subsídios a empréstimos estudantis privados, representando uma parcela pequena do total dos gastos do governo nos países integrantes da OCDE e países parceiros (OECD, 2018a). A ajuda de custo aos estudantes é subsidiada pelas entidades públicas e/ou privadas, pois, em muitos países, esses custos são utilizados para cobrir principalmente ou exclusivamente as mensalidades e as taxas cobradas pelas IES, bem como para subsidiar as despesas da vida estudantil (OECD, 2018b).

Com relação ao pagamento pelos próprios estudantes das mensalidades/anuidades do curso superior, cerca de metade dos países integrantes da OCDE (Dinamarca, Estônia, Finlândia, Noruega, Polônia, Eslováquia, Eslovênia, Suécia e Turquia) não cobra taxa de matrícula para estudantes nacionais matriculados em tempo integral em programas de licenciatura ou equivalentes. Nos demais países da OCDE, as propinas são abaixo de US $ 2.400 por ano. Já nos países parceiros, como no caso do Brasil, os custos variam de US $ 3.000 para mais de US $ 8.000 por ano. Na Inglaterra (Reino Unido), os valores ultrapassam os US $ 10 mil, pois a maioria dos estudantes se matricula em instituições privadas (OECD, 2018a).

Para garantir bons resultados para os estudantes no ensino superior privado, principalmente quanto à permanência e diplomação, é necessário apoio financeiro. Contudo, há uma dúvida sobre essa questão: a educação superior deve ser fornecida, em sua maioria, na

[77] A educação terciária inclui o que é comumente entendido como educação acadêmica, mas também inclui educação vocacional ou profissional avançada. Nos níveis de educação superior, os termos acadêmico e profissional, respectivamente, podem ser usados no lugar de geral e vocacional e vice-versa. Mais informações em UNESCO-OECD-Eurostat (2018).

forma de empréstimo ou bolsas de estudo? Os países da OCDE apoiam os custos de vida ou de educação dos estudantes por meio de diferentes combinações desses dois tipos de apoio.

Há quem defenda que os empréstimos estudantis possibilitam o aumento do número de alunos a serem beneficiados. Os empréstimos também colaboram com o custo na educação superior pública, pois há a transferência de parte dos custos para os estudantes. Contudo, esses empréstimos são menos eficazes do que o subsídio, pois dificultam o acesso à universidade dos estudantes de baixa renda. Uma elevada diplomação com dívidas poderá ser um problema se as perspectivas de trabalho não forem suficientes para garantir o pagamento dos empréstimos estudantis (OECD, 2018a).

O gasto com o ensino superior é menor do que o dobro dos gastos com a educação não superior, justificada pela importância dada pela OCDE e seus países parceiros aos resultados de uma educação quase universal em níveis mais baixos; às taxas de matrícula nos níveis de ensino não superior; à estrutura demográfica da população; e ao fato que, em muitos países da OCDE, o ensino superior é em grande parte privado. Os recursos públicos investidos na área educacional compreendem os valores financeiros brutos aplicados pelo setor público para atender às demandas educacionais, como no custo de bens e serviços, bens de capital e transferências, excluindo-se a depreciação e a amortização dos investimentos em estoque.

No período entre 2005 e 2015, a parcela do gasto total do governo com educação primária e superior regrediu, em média, meio ponto percentual, nos países da OCDE e em mais de 70% dos países com dados disponíveis, principalmente devido à crise financeira de 2008. A queda foi mais significativa no México e na Eslovênia, chegando a 3,0 pontos percentuais, enquanto no Brasil, no Chile e em Israel tiveram um pouco mais de 2,5 pontos percentuais (OECD, 2018a). Já no período entre 2011 e 2015, pós-crise de 2008, a tendência foi a mesma entre os anos de 2005 e 2015. Embora as despesas públicas no ensino tenham aumentado durante esse período, em alguns países, foram observados crescimentos elevados nas despesas totais dos governos. No período entre 2011 e 2015, 80% dos países com dados disponíveis aumentou o total de despesas do governo para todos os bens e serviços. Contudo, em 18 países da OCDE e parceiros (principalmente na Estônia, Noruega e Eslovênia), o crescimento do gasto público em educação foi inferior ao aumento nos gastos do governo em geral.

Em 2015, a despesa pública direta em instituições educacionais no Brasil correspondia a aproximadamente 16%, ficando em quarta colocação, juntamente com o México, entre os países do estudo da OCDE. Quando se faz uma análise sob a ótica do Produto Interno Bruto -

PIB, a participação do gasto total em todos os níveis educacionais varia significativamente entre os países. Finlândia e Noruega foram os países que superaram 50% do PIB. Já a Irlanda destina 13% (superior à média da OCDE – 11%) da despesa total do governo para educação, mas quando comparada com o PIB, é relativamente baixa, sendo de 3,7% em comparação à média da OCDE de 4,5%. Como se pode observar, uma elevada parcela do gasto total do governo dedicado à despesa pública em educação não significa necessariamente uma alta participação quando comparado ao PIB de um país (Eurostat, 2018).

As responsabilidades pelo financiamento passam por todos os níveis de governo (central, regional e local), de modo que, primeiramente, são tomadas decisões sobre o volume de recursos a serem alocados e suas restrições em relação ao que pode ser gasto. Depois, são decididas as restrições adicionais relacionadas aos recursos acrescentados, como, por exemplo, o salário dos professores[78] (OECD, 2018b, 2018a). Vários fatores influenciam os custos do ensino superior e um deles é o salário dos professores. Influenciam também o desenvolvimento da aprendizagem global, as mudanças no interesse de áreas do ensino superior pelos alunos, os investimentos para a internacionalização, entre outros. Dessa forma, as decisões sobre as políticas públicas relacionadas às propinas afetam o custo para os estudantes.

Entre os níveis de governo, em alguns países, o financiamento público em educação pode ser centralizado (governo central) ou descentralizado (transferência de recursos entre os níveis de governo). Essa variação da forma de repasse de financiamento nos níveis de governo pode ocasionar uma desigualdade de oportunidades educacionais. No ano letivo de 2008-2009, alunos na faixa etária entre 25 e 34 anos, filhos de famílias mais abastadas, tiveram quatro vezes mais chances de acesso ao nível superior do que as famílias menos favorecidas (OECD, 2016, 2018a). Na média dos países da OCDE, a educação superior é mais centralizada do que a dos demais níveis, por isso o governo central pode chegar a transferir diretamente 60% dos fundos públicos[79] para o ensino superior. Em quinze países, o governo central é exclusivamente a fonte de recursos iniciais, sem que haja transferências para os níveis de governos regionais e locais (OECD, 2018b, 2018a).

As políticas nacionais estão cada vez mais voltadas para a expansão do ensino superior na maioria dos países da OCDE. Atender à demanda com qualidade cria pressão para aumentar os orçamentos voltados para a educação superior ou aumentar a eficiência das despesas nesse

[78] A categoria "professores" inclui apenas o pessoal que participa diretamente da instrução dos alunos.
[79] Fundos públicos: podem ser restritos à compra de serviços educacionais ou podem ser usados para suportar os custos de vida dos alunos.

nível de ensino. Tanto os países da OCDE quanto os parceiros possuem diferentes formas para fornecer apoio financeiro aos estudantes e para dividir os custos de ensino superior entre os governos (central, regional e local), estudantes, suas respectivas famílias e outras instituições privadas (OECD, 2018a).

As IES cobrem parcialmente seus custos por meio de recursos internos (dotações) ou receitas de fontes privadas que não sejam dos próprios estudantes e suas famílias. O restante dos custos é coberto pelos valores pagos pelos estudantes ou pelas fontes públicas. Estas (no formato de empréstimos) têm melhores taxas de juros e/ou condições sob as quais o empréstimo é remetido ou perdoado, do que as fontes disponíveis no mercado privado. Os governos têm se esforçado para equilibrar os diferentes subsídios, principalmente em tempos de crise. Pode-se citar, por exemplo, a Austrália, o Japão e a Coréia, onde as taxas médias de matrícula nas IES privadas independentes estão acima USD $ 8.000. Nas instituições públicas, no entanto, entre USD $ 4.500 a USD $ 5.300. Já na Itália, as propinas em instituições privadas independentes são cerca de três vezes superiores às das instituições públicas (OECD, 2018a).

Como já abordado, garantir uma educação superior acessível para todos é um objetivo que pode ir de encontro com a necessidade de recursos financeiros das instituições educacionais. De acordo com o tipo de IES, as políticas de propinas variam. As IES privadas são menos afetadas pelas regulamentações governamentais e são mais pressionadas pela concorrência em termos de qualidade dos serviços e são geralmente mais caras que as IES públicas. De forma geral, os governos usam estratégias para tentarem reduzir os encargos financeiros dos empréstimos, incluindo taxas de juros reduzidas antes, durante ou após o término dos estudos. “Alguns países não cobram nenhuma taxa de juros nominal sobre os empréstimos, enquanto outros associam a taxa de juros a índices inferiores às taxas de mercado, como o custo de empréstimos do governo ou um índice de inflação” (OECD, 2018a, p. 299, tradução livre da autora).

Os recursos e serviços do financiamento da educação são gastos da seguinte maneira: 92% dos gastos nas instituições de ensino (do ensino primário ao terciário) são aplicados nas despesas em bens e serviços consumidos por ano, chamadas de despesas correntes[80]. Na média

[80] Despesas correntes são todas as despesas que não contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. Ou seja, são despesas orçamentárias, como aquisição de material de consumo, pagamento de diárias, contribuições, subvenções, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, além de outras despesas da categoria econômica. As despesas correntes não são classificáveis nos demais grupos de natureza de despesa. (Nacional, 2017; OECD, 2018b).

dos países da OCED, a remuneração do pessoal[81] é composta pela maior parcela das despesas correntes, maiores ainda no ensino não superior, e alocam 8%, em média, dos seus gastos totais em despesa de capital[82] com maior participação no ensino superior, considerando tanto as IES públicas quanto às privadas de um mesmo país (OECD, 2018b, 2018a).

Descobrir o equilíbrio entre as despesas de capital e corrente dentro das prioridades educacionais é um desafio de todos os países e, consequentemente, um desafio aos governantes. O desequilíbrio em prioridades nessas contas (despesas correntes e de capital) pode afetar a qualidade do ensino, as condições de recursos materiais necessárias ao ensino, além da capacidade do sistema educacional de se adequar às tendências demográficas. Dessa forma, as decisões sobre alocação dos recursos podem influenciar a natureza da instrução e, por conseguinte, os resultados da aprendizagem dos alunos (OECD, 2018b, 2018a).

As despesas de capital podem ser impulsionadas pelo aumento de matrículas, o que pode fazer com que as IES necessitem construir novas salas de aula. Já as despesas correntes são impactadas pelos salários dos professores e dos não professores[83], pois as IES não oferecem somente instrução, mas também refeição, transporte, moradia, entre outros. Todos esses gastos estão inseridos nas despesas correntes. Em todos os níveis de ensino, a remuneração do pessoal engloba a maior parte das despesas correntes.

As despesas discricionárias são divididas em duas categorias: gasto com custeio (ou despesas correntes) e despesas de investimento (ou de capital). Os gastos com custeio envolvem os recursos necessários para manutenção e funcionamento das universidades, como as contas de luz e água, as bolsas acadêmicas, os insumos de pesquisa, as compras de equipamentos básicos para laboratórios e o pagamento de funcionários terceirizados (segurança e limpeza). As despesas de investimento envolvem basicamente as obras das universidades e a compra de

[81] A remuneração do pessoal inclui os seguintes itens: 1) salários (ou seja, salários brutos do pessoal educacional, antes da dedução de impostos, contribuições para planos de aposentadoria ou planos de saúde e outras contribuições ou prêmios para seguro social ou outros fins); 2) despesas com aposentadoria (despesas reais ou imputadas pelo empregador ou por terceiros para financiar benefícios de aposentadoria para o pessoal educacional em exercício); e 3) despesas com outras compensações não salariais (saúde ou seguro de saúde, seguro por invalidez, subsídio de desemprego, subsídios de maternidade e puericultura e outras formas de seguro social).

[82] Despesas de Capital são aquelas despesas que contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. As despesas orçamentárias de capital mantêm uma correlação com o registro de incorporação de ativo imobilizado, intangível ou investimento, ou o registro de desincorporação de um passivo (Nacional, 2017). Resumidamente, as despesas correntes incluem gastos com recursos escolares usados anualmente para a operação de escolas, enquanto os gastos de capital referem-se a gastos na aquisição ou manutenção de ativos que duram mais de um ano. (OECD, 2018a)

[83] A categoria não professores inclui outro pessoal pedagógico, administrativo e profissional, bem como pessoal de apoio (por exemplo, diretores, outros administradores de escolas, supervisores, conselheiros, psicólogos escolares e pessoal de saúde, bibliotecários, operações de construção e pessoal de manutenção).

equipamentos. As despesas correntes das instituições de ensino são subdivididas em três categorias amplas: compensação de professores, compensação de outro pessoal da instituição de ensino e outras despesas correntes. As participações proporcionais de cada categoria não são muito alteradas de ano para ano.

Ressalta-se que existe uma importante variação entre os países em relação à forma de como as despesas correntes são alocadas por níveis de educação. Os únicos países que relataram maior investimento na remuneração dos professores de nível superior são a Colômbia e a Islândia. Países como a Finlândia, França e Polônia investem de forma igualitária nos níveis superior e não superior. Para os demais países, o ensino superior recebe uma parcela menor do total das despesas correntes relacionadas à remuneração do pessoal. Ao olhar para todos os níveis de educação em conjunto, padrões comuns são observados na Bélgica, Colômbia, Grécia, Luxemburgo e Portugal (OECD, 2018a).

As IES públicas nos países da Colômbia, Letônia e Lituânia destinam as maiores porcentagens dos gastos em capital entre os países membros da OCDE, alcançando mais de 14% da despesa total do ensino primário para o ensino terciário. Os países que possuem a menor participação nas despesas de capital são a Áustria, Bélgica, Hungria, Itália, Portugal, Suécia e Reino Unido. Neste país consta abaixo de 6%. Nas IES privadas, essa variação entre países se torna ainda maior que nas instituições privadas da Colômbia, Letônia e Turquia, visto que destinam mais de 19% de suas despesas totais em capital. Na Grécia e Islândia, no entanto, gastam menos de 2% (OECD, 2018a).

A composição das despesas correntes (remuneração) entre IES pública e privada, considerando a média dos países da OCDE e dos países parceiros, é de 87% e 92% respectivamente. Quando se fala nas despesas correntes relacionadas exclusivamente à remuneração, têm-se 42% delas aplicadas aos professores, 26% aos não professores e 32% outras despesas (OECD, 2018a).

A LDB, em seu art. 55, afirma que "caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas" (Lei n.º 9.394, 1996). Contudo, os recursos destinados ao nível superior não são significativos quando comparados aos de outros países. Dados oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial demonstram que o país com maior investimento por aluno são os Estados Unidos, seguido pela Áustria, Holanda e Bélgica (OECD, 2018a).

Compreender as dificuldades e os entraves no acesso ao ensino superior no Brasil é importante por vários motivos. Assim como em vários países, é um grande desafio para o governo abarcar os custos da educação, seja primário, secundário ou terciário, devido a fatores como estes: extensão do território brasileiro; complexidade de acesso às comunidades que, muitas vezes, não têm energia elétrica; falta de profissionais preparados para a magistratura (ou que tenham curso de licenciatura[84] ou alguma formação na área); analfabetismo; níveis de pobreza; defasagem de pessoas com esse nível de ensino, uma vez que o Brasil tem menos de 20% da sua população com essa qualificação (Campello et al., 2018; Carvalho & Waltenberg, 2015). Campello et al. (2018, p. 58) ressaltam que "a manutenção da desigualdade em educação é um dos fatores que mais determinam a dinâmica de exclusão e a perpetuação da pobreza".

Com o Decreto-Lei n.º 8.393, de 1945, foi possibilitada a autonomia financeira das IFES, sem definição real como seria o cumprimento do decreto. Dessa forma, desde o início das IFES, ocorre uma indefinição relacionada às regras de seu financiamento, a não vinculação do seu patrimônio, a não constituição de fundos para garantir a continuidade dos recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento das instituições. A atualidade não é muito diferente, pois as instituições ainda não possuem patrimônio e fundos para gerirem os recursos financeiros (única exceção é a Universidade de Brasília), cabendo à União essa responsabilidade (Amaral, 2005; Decreto-Lei n.º 8.393, 1945).

Canziani (2018) coletou dados referentes às instituições e matrículas na educação superior, em cursos de graduação, que demonstraram que a rede particular de ensino é uma importante forma de acesso para a maioria dos estudantes, incluídas as camadas mais pobres da população. A rede pública, no entanto, enfrenta dificuldades significativas para sua expansão, principalmente as referentes ao financiamento, pois a alocação de recursos públicos é uma questão de decisão política. Há anos ocorrem restrições orçamentárias e fiscais, o que traz consequências críticas para essas instituições. Constatou-se que entre os anos de 2012 e 2017 ocorreu uma redução de 38% no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e, no período entre 2015 e 2017, de 48% no orçamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Canziani, 2018)[85].

[84] No Brasil, o ensino superior é dividido em cursos de bacharelados e licenciaturas. Este último, voltado à docência.

[85] Canziane traz alguns dilemas sobre o assunto do financiamento público na educação superior. Citam-se, por exemplo, a limitação do crescimento real dos orçamentos das IES federais em contraponto à progressão das despesas obrigatórias, o que compromete o funcionamento dessas instituições; a contradição na política da educação superior, em que, de um lado, há o estímulo para que essas instituições sejam articuladas com os demais

Com relação à mercantilização/privatização, Aguiar (2016, p.125) encontrou resultados controversos, pois ao mesmo tempo em que teve uma ampliação das vagas nas instituições públicas de ensino superior, ocorreu também o aprofundamento da mercantilização do ensino no Brasil, o que fez surgir megagrupos financeiros "que exploram a educação superior como uma *commodity* cuja principal função é gerar dividendos aos acionistas". As instituições universitárias privadas deveriam ser alternativas para a sociedade somente quando o Estado, sozinho, não tivesse condições de atender às demandas da educação superior. Contudo, as universidades privadas deveriam se autofinanciar, sem ônus para o erário, direto ou indireto, como, por exemplo, na isenção de impostos ou nas parcerias com o Estado (Silva Júnior & Sguissardi, 2005).

Ao analisar a questão do subsídio do financiamento da educação superior, constatou-se que a incapacidade do ente público em aumentar os investimentos na educação fez com que ele não conseguisse atender à crescente demanda da educação superior, enfraquecendo-o. Dessa forma, isso possibilitou a expansão da ofertas de vagas e matrículas nas instituições privadas, também favorecidas por certa desregularização do setor educacional superior, no que tange à criação de cursos e instituições (Castro & Corbucci, 2004). Amaral (2005) sugere que, no Brasil, há um processo histórico que justifica a falta de interesse em implantar a autonomia financeira nas universidades federais brasileiras, já que tratam de relativizar suas normas, pois não deixam claras as condições para o financiamento.

A temática da reforma universitária no Brasil, ou em qualquer outro país, deve ser vista como uma mudança no ordenamento jurídico-educacional. Essa alteração pode modificar o projeto político, levando em consideração uma síntese de interesses nacionais e internacionais, e considerar o crescimento de caráter mercantil das instituições de educação superior e as sérias consequências para a autonomia, a organização, o financiamento e a identidade institucional do sistema Federal da Educação Superior, tornando-se submissa aos desígnios da economia e do mercado (Silva Júnior & Sguissardi, 2005). Para esses pesquisadores, a reforma da educação no Brasil foi uma ação político-administrativa especialmente no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso,

segmentos da sociedade, contribuindo com a competência científica, e, de outro, as limitações dos recursos para essas práticas; a desigualdade na cooperação dos Poderes Públicos da União e dos entes federados subnacionais na oferta e no financiamento educacional de grau superior; a desigualdade da destinação de recursos públicos para acesso ao nível superior, quando é levado em consideração o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressam nas instituições públicas e particulares, entre outras questões.

> tanto pela via legislativa, quanto por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de ranking interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado. (Silva Júnior & Sguissardi, 2005, p. 5)

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o MEC delegou maior responsabilidade pela expansão do ensino superior à esfera privada, evidenciada pelo crescimento da participação desse setor na oferta de vagas. O Plano Plurianual – PPA de 1996 a 1999 destacava

> dois pressupostos norteadores das ações na área da educação superior: i) contribuição do setor para a melhoria da qualidade do ensino; e ii) formação de recursos humanos qualificados para a modernização do país. Além disso, revelava preocupação com a necessidade de se criar um sistema de avaliação da qualidade do ensino ofertado, sobretudo o da esfera privada. (Corbucci, 2004, p. 681)

A relação público-privado nas universidades contradiz sua própria autonomia, que é o fundamento da identidade da universidade, contudo essa autonomia parece existir somente para algumas áreas da instituição pública, não para a área financeira. A educação superior deve ser vista como um bem político público e nunca como um bem econômico de caráter privado, como a Organização Mundial do Comércio – OMC defende no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – AGCS (CIDAC, 2013; Thorstensen et al, n.d.).

É necessária a implantação de uma verdadeira autonomia da gestão financeira para as IFES, para que, de fato, conforme Amaral (2005, p. 31), se propicie "condições para que as instituições planejassem suas ações e estabelecessem metas de expansão a serem cumpridas". Outro ponto está relacionado à diminuição dos recursos originários do fundo público, o que estaria levando as instituições públicas a estarem inseridas no 'quase-mercado' educacional, pois, para complementar os recursos financeiros para a manutenção da universidade, estariam utilizando de fundações privadas de apoio institucional, principalmente no tocante à prestação de serviço. Dessa forma, o autor alerta para o risco da privatização das IFES.

4.2 Investimentos públicos na educação superior no Brasil

No Brasil, os recursos públicos investidos na educação são balizados pelos indicadores governamentais dos investimentos públicos em educação que são informações orçamentárias e financeiras aplicadas sobre os recursos públicos de todos os níveis de ensino, gerando índices financeiros e educacionais desagregados por níveis de educação. Por exemplo, o percentual do

investimento em educação em relação ao Produto Interno Bruto – PIB; o percentual do investimento em educação por aluno em relação ao PIB *per capita*; e o investimento público por aluno e percentual do investimento em educação em relação ao Gasto Público Social – GPS. (Nascimento & Verhine, 2017; Verhine, 2017).

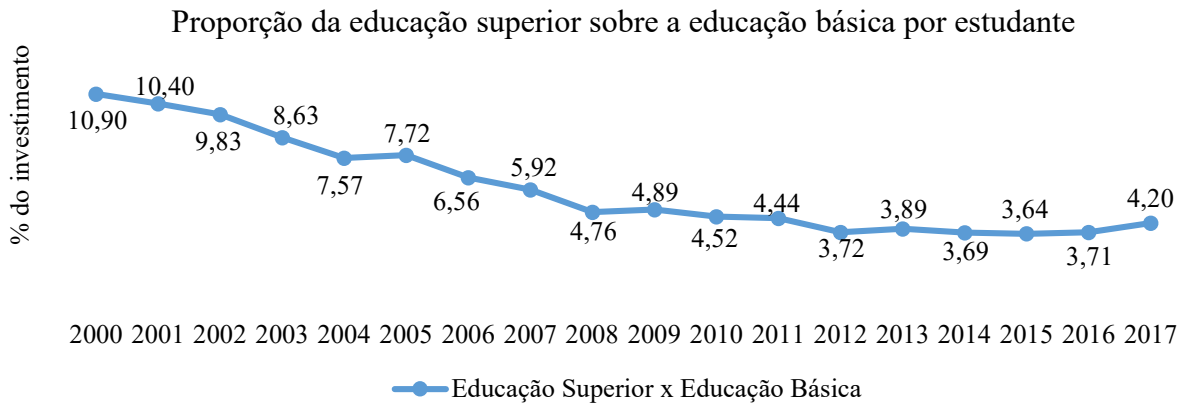
A crise na educação brasileira nos últimos 20 anos vem gerando perdas orçamentárias e financeiras, de forma que é necessária a otimização dos poucos recursos que o Governo Federal tem disponibilizado para a educação superior. No Brasil, uma parte dos recursos devem ser gastos com despesas obrigatórias[86] e outra parte com despesas discricionárias[87]. As despesas obrigatórias incluem os salários dos servidores e as aposentadorias e representam, em média, 80% do destino total da verba para a educação superior. Ressalta-se que o pagamento de servidores aposentados e inativos é de responsabilidade das universidades, e não do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. As universidades públicas são regidas pela CF e pela Lei n.º 9.717/98 que dispõe sobre as "regras gerais para a organização e o funcionamento dos regimes próprios de previdência social dos servidores públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos militares dos Estados e do Distrito Federal" (Lei n.º 9.717, 1998).

Embora a educação seja considerada um pilar do desenvolvimento de um país, no Brasil, em 2017, o investimento público total[88], aplicado para todos os níveis de ensino, foi de 6,3% do Produto Interno Bruto (PIB). Quando se separa o ensino superior dos demais níveis de ensino, tem-se um investimento de somente 1,5% do PIB. Em se tratando dos investimentos públicos diretos[89] em todos os níveis de ensino, tem-se um investimento de 5,2% do PIB e, a partir desse percentual, está o investimento de somente 1% para o ensino superior (DEED-INEP/MEC, 2020a, 2020b).

[86] São garantidos por lei o pagamento do ativo civil (salário de servidores) e as aposentadorias. Ou seja, essa verba não pode ser cortada pelo Governo Federal.
[87] Gastos discricionários são todas as verbas que não são obrigatórias e podem sofrer corte, como as despesas de custeio (pagamento de contas de água e energia, serviços de limpeza e bolsas acadêmicas) e investimento de capital (gastos ligados às obras das universidades).
[88] O Investimento Público Total em Educação compreende os valores gastos com o pessoal ativo e seus encargos sociais; a ajuda financeira aos estudantes, como as bolsas de estudo e financiamento estudantil; as despesas com pesquisa e desenvolvimento; as transferências ao setor privado; outras despesas correntes e de capital; e a estimativa para o complemento da aposentadoria futura do pessoal que está na ativa (essa estimativa foi calculada em 20% dos gastos com o pessoal ativo).
[89] O percentual do investimento público direto nas instituições públicas de ensino não inclui os valores despendidos pelos entes federados com Aposentadorias e Pensões, Investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional.

A estimativa do investimento público direto em educação, se comparado com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA e a proporção do que foi investido no ensino público por estudante da educação superior sobre o investimento público por estudante da educação básica, vem reduzindo bastante ao longo dos anos. No ano 2000, esse investimento era de 10,97%, passando para 4,20% em 2017, conforme demonstra o gráfico a seguir:

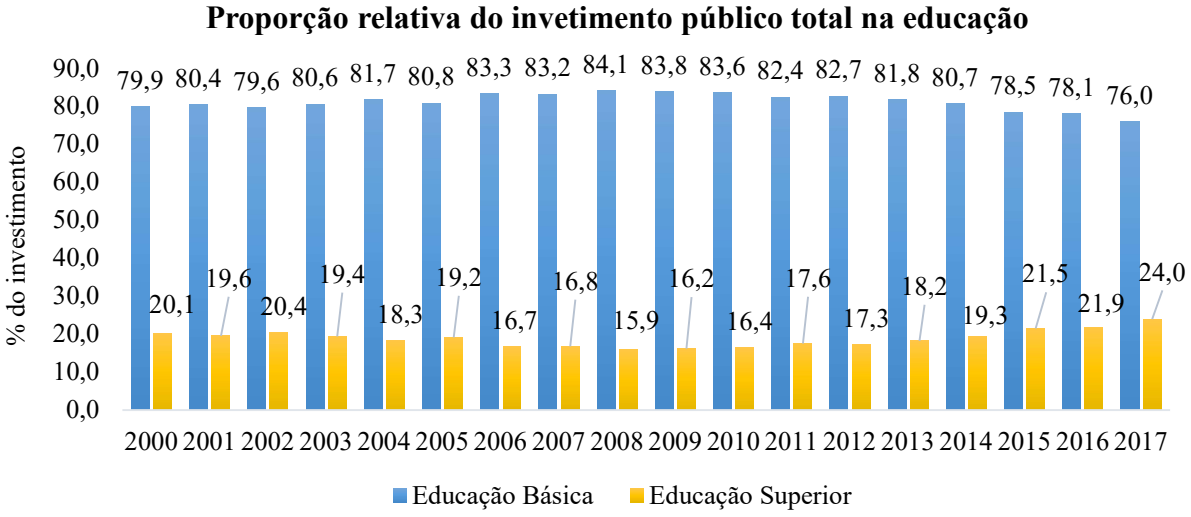
Gráfico 4 Comparação do investimento público direto em educação com o IPCA e com a proporção do que foi investido no ensino público superior em relação ao investimento na educação básica



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados no INEP (2020a).

Em valores monetários reais, o ensino superior possui um investimento público direto por estudante de aproximadamente R$ 28.640 reais e, em valores nominais[90], de R$ 24.893 reais.

Gráfico 5 Investimento público direto por estudante em valores reais e nominais



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados no INEP (2020d).

[90] O valor nominal é o valor dos preços vigentes no momento de realização do cálculo, ou seja, é aquele valor que não é ajustado pela inflação corrente da economia. O valor real é aquele que leva em consideração o efeito da inflação, ou seja, é um valor ajustado.

O financiamento do ensino superior, levando em consideração tanto a educação pública quanto a privada, depende de diferentes fontes de recursos financeiros, tais como os federais, estaduais e municipais que financiam as respectivas IES; os oriundos das agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, além das fundações estaduais de amparo à pesquisa; e os recursos privados, oriundos do pagamento das mensalidades pelas famílias e/ou alunos e das empresas (Neves & Martins, 2016).

Cericato e Melo (2004), em seu estudo sobre os aspectos do financiamento do ensino superior nas instituições públicas e privadas, constataram que as universidades do Brasil atravessam um momento difícil, provocado pela crise financeira e fiscal, o que ocasiona a diminuição significativa dos recursos destinados ao ensino superior. O Estado deve permitir um acesso democrático relacionado ao ingresso na educação superior, levando em conta os direitos legítimos do cidadão e permitindo oportunidades iguais a todos, independentemente da condição social e econômica de cada um. O problema de financiamento do setor privado está relacionado às mensalidades, das quais ele vive. Ele depende dos recursos que o aluno tem para pagá-las, não se sustentando diante da inadimplência (Cericato & Melo, 2004; Lobo e Silva Filho, 2000).

O valor do orçamento a ser alocado na educação superior brasileira é controlado prioritariamente pelo Ministério da Educação e aprovado pela Lei Orçamentária Anual – LOA no ano anterior ao de utilização dos recursos. Contudo, após o MEC liberar a verba para a educação superior, este não tem o poder para decidir como as universidades a utilizará. Isso acontece porque as instituições de ensino superior têm autonomia garantida pelo artigo 207 da CF de 1988 e regulamentada pela LDB (Lei n.º 9.394, 1996; CF, 2016).

No Brasil, existem várias formas de financiamento fora do orçamento geral da União, como o do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior, o qual possibilita às IES a aquisição de financiamento para projetos de investimento que tenham como objetivo a ampliação e modernização das instalações e equipamentos das universidades (Sécca et al., 2007). Há também a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, que concede financiamentos reembolsáveis (recursos próprios) e não reembolsáveis (recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT), destinados às instituições

sem fins lucrativos, às instituições de pesquisa e empresas brasileiras, abrangendo todas as etapas e dimensões do ciclo de desenvolvimento científico e tecnológico (FINEP, 2019).

Outros organismos de fomento à pesquisa, tais como o CNPq, a Capes e as Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs, são voltados à pesquisa e à formação de recursos humanos direcionados para as atividades de ciência e tecnologia, por meio de bolsas de estudo destinadas, principalmente, a pesquisadores dos programas de mestrado e doutorado (Cericato & Melo, 2004). Nas IES privadas, o financiamento é feito pelas mensalidades pagas pelos estudantes, pela compensação fiscal às instituições que aderem ao Prouni e ao FIES, conforme já abordado anteriormente.

O Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, que teve como relator o Deputado Alex Canziani (Partido Trabalhista Brasileiro, do Paraná) e os consultores legislativos, elaborou, em 2018, o livro «Financiamento da Educação superior no Brasil: impasses e perspectivas», que aborda a evolução do sistema de educação superior; o financiamento da educação superior; os modelos de financiamento da educação superior nos países, como Estados Unidos, Alemanha, Austrália e Chile, além dos custos da educação superior brasileira, fazendo um comparativo com outros países; e uma sugestão de agenda para o futuro. Foram apresentadas duas propostas de emenda constitucional: uma que "retira do teto de gastos as receitas próprias obtidas pelas universidades, descortinando um horizonte de sobrevivência para os próximos anos", em que se oferece uma maneira de conciliação que assegure políticas públicas voltadas ao ensino superior, com o objetivo de prosperidade e justiça social, mesmo tendo a consciência da necessidade de serem feitos ajustes nas contas nacionais. E outra, sob a forma de projeto lei, que determina "que a União, sempre que for do interesse público, participará do financiamento de instituições estaduais, distritais e municipais de ensino superior, visando à expansão da oferta de vagas", com a finalidade de estimular a cooperação entre os entes federados e a União, para evitar a sobreposição de iniciativas em uma mesma área geográfica e a otimização de recursos já escassos (Canziani, 2018, p. 14).

Ressalta-se que os recursos públicos aplicados em todos os níveis educacionais no Brasil correspondem aos dispêndios realizados pela administração pública direta[91], por

[91] A administração pública direta é composta dos órgãos internos da administração pública; a administração pública indireta é constituída de outras pessoas jurídicas, como autarquias, fundações, empresas públicas, sociedades de economia mista e organizações sociais. A esta administração é delegada uma competência privativa do Estado (Batista, 2012).

autarquias[92] e fundações[93], financiados com recursos de impostos e de contribuições e receitas próprias. As IES públicas, no Brasil, são quase que exclusivamente mantidas por transferências de recursos financeiros públicos com seu orçamento aprovado pelo Plano Plurianual – PPA, que compreende um período de cinco anos, e pela LOA, aprovada no ano anterior à execução do empenho. Já as IES privadas, além da mensalidade dos alunos, seus recursos financeiros podem vir também dos recursos públicos, por meio de programas federais, como o Prouni e FIES. Do total do orçamento aprovado para as universidades federais para 2019, os gastos com pagamento de servidores é de R$ 23,2 bilhões (65,2%), as de custeio para o funcionamento das instituições federais é de R$ 4,6 bilhões (13%) e à concessão de bolsas de estudo, de R$ 2,7 bilhões – 7,6% (Menezes, 2019).

As universidades federais tiveram, em 2017, o menor valor empenhado[94] em sete anos (2011 a 2017), uma redução real de 23,69% entre os anos de 2017 e 2011, ou seja, na prática, o orçamento para investimentos na educação está cada vez menor (G1, 2018; INEP/MEC 2018a, 2018b; Senado Federal, 2019a).

Tabela 11 Repasses do governo às universidades federais: valor empenhado

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Valor Empenhado (milhões - R$)	7.679.15	7.999.49	8.663.98	7.783.81	6.851,88	7.337,58	6.194,76

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento/MEC, através do portal da transparência[95] (MEC, 2019a).

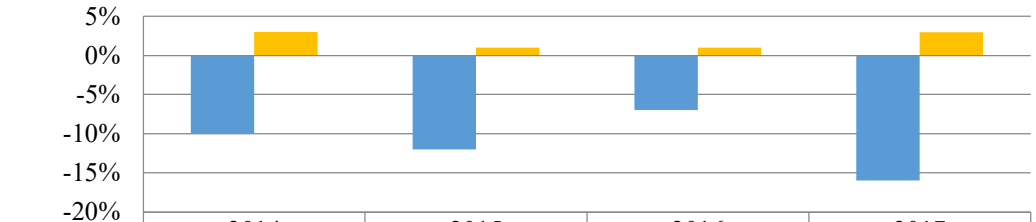
A redução da verba para a educação superior está na contramão da política de expansão da rede federal de ensino superior, iniciada em 2008, que incluiu a criação de novas universidades, iniciadas do zero ou a partir do desmembramento de federais já existentes, com

[92] Pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de autoadministração, para o desempenho de serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei.
[93] É a fundação instituída pelo Poder Público como o patrimônio, total ou parcialmente público, dotado de personalidade jurídica de direito público ou privado e destinado, por lei, ao desempenho de atividades do Estado de ordem social, com capacidade de autoadministração e mediante controle da Administração Pública, nos limites da lei.
[94] O valor empenhado representa uma reserva de dinheiro, ou seja, o valor que o Governo Federal se compromete a repassar para uma determinada ação.
[95] Em 2018, o MEC alterou a metodologia da composição orçamentária e, por isso, parte da verba de investimentos não é mais distribuída na dotação inicial, ou seja, no orçamento previsto, ficando centralizado no MEC e distribuída ao longo do ano, segundo diversos critérios. Por essa razão, o MEC afirma que a dotação inicial de 2018, de cada universidade, não pode mais ser comparada com a dos anos anteriores.

construção de novos *campi* e o aumento consequente do número de matrículas. Expandir a participação do setor público na educação superior é uma das metas do PNE.

Além dos cortes orçamentários sofridos pelas universidades públicas, ressalta-se que sua expansão em número de matrículas cresceu, passando de 769.914, em 2009, para 1.072.379, em 2016. Os números levam em consideração somente as 63 universidades públicas, o que piorou ainda mais a situação financeira das IES. No gráfico abaixo, pode-se verificar a redução significativa dos valores empenhados em relação ao crescimento do número de matrículas. Esses dados devem ser levados em consideração quando se fala de cortes financeiros, pois eles têm impacto direto nas universidades federais.

Gráfico 6 Comparação do valor empenhado e número de matrículas



	2014	2015	2016	2017
Empenho	-10%	-12%	-7%	-16%
Matrícula	3%	1%	1%	3%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados INEP e MEC (INEP, 2017a; INEP/MEC, 2018a).

Outro dado importante é percebido quando se retroage ao ano de 2007. Em comparação ao ano de 2017, tem-se um aumento de 56,4% no número de matrículas na educação superior. Quando se separa as IES públicas das IES particulares, as públicas cresceram 24,7% nesse mesmo período, e as instituições particulares aumentaram 75,3%. Ressalta-se que a rede privada de ensino superior compõe 87,9% do total das instituições de ensino[96].

Perceber o quanto os cortes afetam o dia a dia da universidade é essencial para que os gestores dessas instituições e o governo possam tomar decisões. Esses cortes atingem, principalmente, os serviços terceirizados, como limpeza, manutenção e segurança; impedem a continuação de reformas e obras e, com isso, até a abertura de novos cursos; além de cortes dos benefícios para os estudantes de baixa renda, indo na contramão da Lei Federal de Cotas n.º 12.711 (2012), que obriga as IES federais a ampliarem o número de ingressantes de escolas

[96] Mais informações no Censo da Educação Superior 2017. Notas estatísticas disponíveis em: http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

públicas e negros, pardos e indígenas, que recebem esse tipo de benefício (INEP, 2017a; INEP/MEC, 2018a).

O orçamento previsto para a educação superior no Brasil de 2019, aprovado em 2018, pelo então presidente da república Michel Temer, foi de R$ 35,7 bilhões[97]. Além dos recursos orçamentários, as universidades públicas possuem recursos próprios, que variam de acordo com cada instituição, como, por exemplo, receitas vindas da prestação de serviço, taxas de vestibulares, venda de patentes, entre outros (Menezes, 2019; Senado Federal, 2019a). Mas, em abril de 2019, ocorreu o contingenciamento das despesas discricionárias de parte do orçamento de 63 universidades federais e 38 institutos federais de ensino. Este não foi o primeiro corte sofrido pela educação. Ao fazer um pequeno recorte, percebem-se fortes cortes orçamentários na educação superior desde o ano de 2015, conforme demonstrado abaixo:

Tabela 12 Orçamento previsto na educação superior de 2015 a 2019 em bilhões

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Orçamento previsto em bilhões (R$)	43,1	38,3	37,5	36,4	35,7

Fonte: elaborado pela autora com base no site (ANDIFES, 2019a; Senado Federal, 2019a).

O Governo Federal declarou que o contingenciamento no ano de 2019 foi de 30%, atingindo R$ 2,5 bilhões, e ele foi feito de forma linear. Contudo, a Andifes fez um estudo dos cortes nos 27 estados brasileiros e no Distrito Federal e chegou à conclusão de que o corte é maior ou menor, dependendo do estado.

> O Ministério da Educação informa que o critério utilizado para o bloqueio de dotação orçamentária foi operacional, técnico e isonômico para todas as universidades e institutos, em decorrência da restrição orçamentária imposta a toda Administração Pública Federal por meio do Decreto n.° 9.741, de 28 de março de 2019. (Mariz, 2019, p. 2)

O contingenciamento orçamentário, em 2019, no estado de Mato Grosso do Sul foi de 51,04%, enquanto no Distrito Federal de 18,77%, comprovando que a redução não foi realizada de forma linear e nem isonômica, como declarado pele MEC e apresentado na tabela abaixo. Cabe esclarecer também que, do orçamento anual das despesas com educação, 16,54% são despesas não obrigatórias, das quais 5,8 bilhões foram contingenciados pelo Decreto n.° 9.741, de 28 de março de 2019 (Decreto n.° 9.741, 2019). O Governo Federal justifica o contingenciamento para adequar o disposto na Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF n.º 101

[97] Valor em reais indexado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA.

(2000), estabelecendo as normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e, consequentemente, no tratamento do teto de gastos.

Tabela 13 Despesas discricionárias: orçamento e contigenciamento para a educação superior em 2019

Região	Orçam. (Mi)	Corte (Mi)	Corte (%)	N.º estudantes prejudicados	Vagas ameaçadas	Mestrado e doutorado	Cursos em risco	Municípios atendidos	N.º de IES
Maranhão	**113,75**	**35,04**	**30,80%**	**37.563**	**8.938**	**1.735**	**118**	**14**	**1**
Nordeste	1.878,19	592,05	31,52%	393.451	121.579	50.623	1.400	93	20
Norte	763,03	252,61	33,11%	151.644	38.405	14.152	656	58	10
Centro-oeste	763,22	244,29	32,01%	132.809	43.194	23.409	609	24	08
Sudeste	2.312,93	638,68	27,61%	427.341	121.961	72.608	1.471	68	21
Sul	1.266,18	349,74	27,62%	231.732	72.964	41.603	982	55	11
Brasil	6.983,55	2.077,37	29,75%	1.336.977	398.103	202.395	5.118	298	70

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados dos sites da Andifes (2019b) e do Ministério da Economia/Gov.Br (2019) (grifo meu).

A expansão da rede pública federal de ensino superior, que implica maior quantidade de professores e servidores, apresentou um impacto importante e significativo na ampliação do número de estudantes atendidos, pricipalmente os de baixa renda, através da política de cotas. No entanto, os contigenciamentos orçamentários oferecem sérios riscos à manutenção dos impactos positivos dessa política, uma vez que inviabilizam o adequado funcionamento das instituições de ensino, com seus laboratórios, reposição de equipamentos, seus hospitais escolas e a manutenção geral de sua infraestrutura (Canziani, 2018).

A Emenda Constitucional n.º 95 (2016), conhecida como o Novo Regime Fiscal, compromete não só as políticas educacionais expansionistas previstas, mas também as conquistas das últimas décadas, com possibilidades de retrocesso em matéria educacional. Sabe-se da necessidade da qualificação da força de trabalho no Brasil, sob pena de estagnação da capacidade produtiva do país, contudo o Novo Regime Fiscal criou um paradoxo de "recolocar a economia em trajetória de crescimento, com geração de renda e empregos, ainda que se prejudiquem a formação e a qualificação da atual população estudantil, que corresponderá à população economicamente ativa das próximas décadas" (Canziani, 2018 p. 113).

Esse novo regime fiscal criou outro problema: se não há previsão orçamentária, o excesso da arrecadação das receitas próprias dos exercícios em curso fica indisponível para utilização e passa a integrar o resultado primário do Governo Federal. Os limites orçamentários já autorizados não podem ser ampliados, ainda que seja em função do excesso de arrecadação. Dessa forma, a colocação de um teto para os gastos constituiu uma barreira para o aumento das

fontes de recursos das universidades em relação aos recursos que elas mesmas arrecadam, o que desestimula as IFES pela busca de receitas dessa natureza. Essa situação somente poderá ser superada mediante a uma nova emenda constitucional, com a finalidade de excluir os limites até então estabelecidos (Amaral, 2017; Canziani, 2018). Na tentativa de melhorar o orçamento voltado à educação, em 4 de janeiro de 2019, foi promulgada a Lei n.º 13.800, que autoriza

> a constituição de fundos patrimoniais com o objetivo de arrecadar, gerir e destinar doações de pessoas físicas e jurídicas privadas para programas, projetos e demais finalidades de interesse público.
> Parágrafo único. Os fundos patrimoniais constituídos nos termos desta Lei poderão apoiar instituições relacionadas à **educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação**, à cultura, à saúde, ao meio ambiente, à assistência social, ao desporto, à segurança pública, aos direitos humanos e a demais finalidades de interesse público. (Lei n.º 13.800/2019, art. 1.º)

Outros pontos que devem ser levados em consideração são o financiamento da educação superior no País e o endividamento familiar dos estudantes. Para garantir a continuidade dos estudos e, sobretudo, a diplomação, principalmente daqueles pertencentes às camadas economicamente mais carentes da sociedade, deve-se considerar o contexto familiar do estudante. Algumas sugestões foram dadas, tais como a realização de parcerias entre o Governo Federal e os estados, o que poderia viabilizar o aumento do atendimento aos estudantes, possibilitando uma economia nos recursos, uma vez que já existe uma rede de ensino com maior cobertura no interior dos estados. Outra sugestão à captação de recursos estaria vinculado à implementação de fundos patrimoniais ligados às instituições públicas de educação superior (Canziani, 2018).

Amaral (2018) faz uma análise sobre a viabilidade da cobrança de mensalidades nas Universidades Federais e conclui que é inviável, na atualidade, discussões sobre cobrança de mensalidades nas UFs devido, principalmente, a problemas como o nível de desigualdade de renda na população brasileira. O Brasil ainda tem um dos piores «índices da América Latina e Caribe», pois os "5% mais ricos possuem um total de renda mensal equivalente ao mesmo que 95% da população" (OXFAN Brasil, 2017, p. 6) ou os "seis maiores bilionários brasileiros possuem riqueza que se equivale àquela da metade mais pobre da população brasileira" (OXFAN Brasil, 2017, p. 21). Além disso, o País possui renda *per capita* muito pequena se comparado com países membros da OCDE (Amaral, 2018). Como sugestões para melhorar os recursos financeiros das universidades federais, Amaral (2018) sugere o aumento dos *royalties* da mineração, ficando o Brasil com taxas mais próximas daquelas praticadas por outros países; que parte da dívida ativa da União seja repassada para cumprimento do PNE (2014-2024); e a

alteração do perfil da execução orçamentária da União, à medida que o País cresça e novos recursos sejam acoplados ao fundo públicos. Diante desses dados, percebe-se que os investimentos na educação superior brasileira não são tão significativos, embora esse nível de educação esteja em expansão.

> Percebe-se que as verbas públicas passam a auxiliar mais a atividade privada por meio de subsídios a pessoas ou instituições educativas, desviando-se fundos públicos de pesquisa para universidades privadas, que passam a ocupar os lugares estratégicos de decisão. A mesma proposição da nova direita dispõe-se a diminuir as verbas para a educação pública e desviá-las para as escolas privadas, de acordo com as políticas de reforma acadêmica, que têm como corolário a diminuição de custos por estudante. (Vaidergorn, 2001, p. 88)

A diminuição das verbas para a educação superior pública e a sua aplicação no ensino superior das escolas privadas, com o argumento da necessidade de qualificação das últimas, atestada, por exemplo, pelos exames nacionais dos alunos formandos em cada curso, terminam criando uma falsa competição, já que os fins de cada uma são diferentes.

> Ao apontar a universidade pública brasileira não como parte da solução para os problemas do atraso, mas como obstáculo para a modernidade globalizada, sob argumentos que afastam as discussões de fundo, do sentido mesmo do ensino superior no Brasil, e que se concentram nos aspectos administrativos e não científicos, as elites criam uma nova auto-evidência axiomática destinada a congregar, em torno dos argumentos fáceis, uma visão de Estado perfeitamente adequada às pretensões de um mundo onde os papéis principais já estão destinados, e onde dificilmente o Brasil irá aparecer. (Vaidergorn, 2001, p. 89)

Se não for feito nenhuma ação com a intenção de parar esse movimento, a universidade deixará de ser «o santuário do saber» e perderá seu papel social, limitando-se às opiniões politizadas aceitáveis nos círculos do poder e se aproximará de um autoritarismo disfarçado de consenso. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) elaborou um estudo intitulado «O valor de mercado da educação pública» que teve como objetivo estimar "o valor de mercado da educação pública por meio de comparações entre as proficiências de alunos das redes pública e privada em avaliações padronizadas". (Soares, 2017, p. 05) Esse estudo afirma que, enquanto na educação infantil e nos níveis fundamental e médio os gastos forem de forma contínua e aumentarem o bem-estar, uma vez que o valor de mercado é maior ao que o Estado gasta para provê-los, no ensino superior o resultado é negativo, regressivo e reduz o bem-estar. Foi constatado que no ensino superior a renda familiar com membros em faculdades públicas é 16% superior à renda familiar com membros na educação superior privada. Isso se deve tanto ao processo de seleção, que faz com que as famílias mais pobres fiquem de fora do ensino superior, quanto ao fato que as faculdades públicas são superiores às privadas, com raras exceções

(Soares, 2017). No caso do ensino superior, a educação pública não é apenas melhor, mas também seus resultados são mais fortemente relacionados com a renda. Esse resultado sugere que efeitos de seleção e a contribuição direta de famílias de alto *status* socioeconômico sejam pelo menos tão importantes quanto os insumos determinantes da proficiência.

No tocante ao repasse público às IFES, que se dá através de cálculos anuais, principalmente de caráter acadêmico, um dos principais indicadores é o aluno equivalente. Ao se contemplar número de alunos para alocação de recursos, passa-se a fornecer um estímulo à expansão das vagas nas universidades federais e estimular a permanência e a taxa de sucesso dos alunos, pois o repasse é feito através do quantitativo de alunos matriculados e concluintes da graduação.

Através do Decreto n.º 7.233 (2010), que "dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária", foram determinados as diretrizes básicas e os critérios técnicos para a distribuição de recursos orçamentários no âmbito das universidades federais. O objetivo principal do decreto foi o de institucionalizar a alocação de recursos de custeio e capital para as universidades federais por meio de um ‹‹modelo de alocação›› que pudesse garantir mais precisão técnica e transparência na distribuição de recursos orçamentários. A matriz de alocação de recursos das universidades federais é um indicador de qualidade e produtividade, em que o parâmetro aluno equivalente refere-se ao seu principal indicador. Destacam-se também indicadores de produção e de pesquisa, entre outros.

> Na elaboração das propostas orçamentárias anuais das universidades federais, o Ministério da Educação deverá observar matriz de distribuição, para a alocação de recursos destinados a despesas classificadas como Outras Despesas Correntes e de Capital.
> [...]
> **I o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes na graduação e na pós graduação em cada período;**
> [...]
> **V a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós graduação."** (Decreto n.º 7.233, 2010, art. 4.º, grifo meu).

No dia 26 de julho de 2013, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria n.º 651 (2013), na qual o Ministro de Estado da Educação, considerando o disposto no art. 4.º do Decreto n.º 7.233/2010, no artigo 3.º, afirma que:

> a composição da Matriz OCC terá como base o número de alunos equivalentes de cada universidade, calculado a partir dos indicadores relativos ao número de alunos matriculados e concluintes da graduação e pós-graduação de cada universidade federal, bem como, entre outros, o indicador de eficiência/eficácia RAP (relação

> aluno professor) e os indicadores de qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação baseados em sistemas de informação do Ministério da Educação.

Depois dessa portaria, a distribuição dos recursos de Orçamento de Custeio e Capital (OCC), para as universidades federais, foi baseada em uma equação cujas parcelas constituintes fornecem uma medida do tamanho da instituição, mensurando em termos do número de alunos equivalentes; da eficácia/eficiência da instituição, mensurada em termos da Relação Aluno Equivalente/Professor Equivalente – RAP; e da qualidade dos cursos ofertados em cada instituição, mensurada com base nos conceitos constantes nas bases do INEP e da Capes.

Foram desenvolvidas, então, fórmulas matemáticas para que se pudesse apurar o Total de Alunos Equivalentes de Graduação Presencial – TAEG da IFES, através da matriz Andifes (Portaria n.º 651, 2013). Por meio desses cálculos, é possível perceber o crescimento ou decréscimo dos cursos de graduação na quantidade de alunos e a possibilidade de aumento ou diminuição no repasse de recursos públicos para investimento nesses cursos. Dessa forma, nenhuma universidade pública deveria querer que o aluno evada, uma vez que um dos resultados da evasão é a diminuição do repasse financeiro, além de ser um desperdício dos recursos já investidos.

Esse novo modelo de cálculo de aluno equivalente incorporou importantes propriedades da gestão universitária, tais como reconhecer a heterogeneidade do sistema das IFES; possuir parâmetros que valorizem o desempenho das IFES e definir políticas acadêmicas que reduzam os índices de evasão e retenção; incentivar a criação de cursos noturnos e licenciaturas; prever a expansão do sistema federal de ensino superior; utilizar indicadores de fácil análise; e considerar a equalização de distorções no sistema (Moreira, 2006).

Ter conhecimento em relação a evasão ajuda no estudo do custo por aluno, contribuindo para o uso eficiente dos recursos públicos por parte da universidade. Estudá-la serve também de subsídio para avaliação de desempenho e para o planejamento orçamentário, além de fornecer orientação sobre o modo como a instituição pode expandir sem onerar o custo e sobre a melhor forma de aproveitar a sua estrutura física (Magalhães et al. 2007; Magalhães et al. 2010).

Na visão de Reinert e Reinert (2005), uma forma de reduzir os gastos, principalmente os custos fixos, consiste em garantir a ocupação máxima da capacidade da instituição, combatendo a evasão e priorizando a permanência do discente, e não na redução dos números na folha de pagamento. Assim, se uma universidade federal tem capacidade para atender

determinado número de estudantes, quanto mais próximo desse número for o de matrículas por aluno, e quanto menor for a evasão, menor serão os custos unitários.

A temática da evasão e do cálculo do custo por aluno está inserida na gestão das universidades públicas que se identifica pela origem orçamentária de recursos públicos e pela rigidez da estrutura administrativa e organizacional. Por isso, estão subordinadas às leis dos órgãos públicos e às normas estabelecidas pelos Tribunais de Contas. Tanto o MEC quanto o Tribunal de Contas da União – TCU utilizam metodologias diferentes para fazer o cálculo dos indicadores, porém ambos empregam em sua metodologia o conceito de aluno equivalente (Rosa, 2004).

Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada da visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos «rankeadores», mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de serem solucionados (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997).

Por essas e outras questões, percebe-se que a educação superior no Brasil apresenta aspectos bastante contraditórios. Quem tem possibilidade financeira de arcar com a educação nesse nível de ensino está estudando em instituições públicas e quem não tem condições de pagar está centrado nas instituições privadas. A gestão das universidades públicas pode reduzir os impactos da falta de investimentos financeiros quando elas se conscientizarem de que a evasão, a retenção de alunos e as vagas ociosas significam desperdício de recursos. A sessão a seguir aborda, portanto, o tema da evasão acadêmica no ensino superior, suas perspectivas e abordagens conceituais, classificatórias e as possibilidades de cálculo no contexto brasileiro.

CAPÍTULO II – EVASÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS CONCEITUAIS, CLASSIFICATÓRIAS E POSSIBILIDADES DE CÁLCULO NO CONTEXTO BRASILEIRO

5. Evasão acadêmica no ensino superior

Fazendo um resgate dos estudos sobre evasão, têm-se, a partir da década de 1950 nos Estados Unidos da América – EUA, o início dos debates sobre evasão, fundamentados principalmente nos estudos de Tinto. O autor, em sua publicação de 1975, apresentou um modelo teórico que explica a evasão e demonstrou que a integração acadêmica é feita por meio de compromissos pessoais, sociais e acadêmicos, que são elos fundamentais na relação do aluno com a instituição, transformando a relação acadêmica em um mecanismo capaz de evitar uma decepção do aluno com o curso ou com a IES e, assim, culminar em seu desligamento. A evasão é explicada por Tinto numa relação com os trabalhos da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Ambos se embasaram na mesma matriz teórica, a de Durkheim (Adachi, 2009).

Para entender os possíveis conceitos de evasão e algumas teorias a respeito do tema, apresenta-se as tabelas 14, 15 e 16, as quais sintetizam – sem intenção de esgotar o assunto – as contribuições de alguns pesquisadores sobre evasão no ensino superior ao longo do tempo. Para melhor perceber os conceitos, fez-se as divisões por períodos de tempo. A primeira divisão refere-se à década de 1990; a segunda, à década de 2000; e, a última, à decada de 2010. O objetivo é comparar esses conceitos entre as décadas.

Na década de 1990, a evasão estava vinculada à palavra saída e abandono para o curso de ingresso do aluno. Contudo Ristoff (1999, p. 215) sentiu a necessidade de esclarecer que evasão não necessariamente é uma exclusão, podendo ser uma mobilidade. Afirmou também que "não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade", visto que o aluno está "aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades".

Nesse período, o MEC (1997) classificou a evasão em três tipos: evasão do curso, da instituição e do sistema. A evasão de curso é a saída do aluno do curso de origem; a evasão de instituição é a saída do aluno da instituição de origem para outra instituição de ensino, e a evasão de sistema é a saída definitiva do aluno do ensino superior sem conclui-lo.

Tabela 14 Conceitos de evasão na década de 1990

Autores	Conceitos de evasão
Bueno (1993)	Evasão distingue-se de exclusão. Evasão é a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Exclusão implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante.
Ristoff (1995)	Evasão distingue-se de mobilidade. Evasão corresponde ao abandono dos estudos. Mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso ou turno dentro da mesma Instituição de Ensino Superior.
SESu/MEC, ANDIFES, e ABRUEM (1997)	Evasão é a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.

Fonte: Construção da pesquisadora, baseado em Bueno (1993), Ristoff (1995) e SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997).

Na década de 2000, Tinto (2005) aborda o conceito de evasão dentro do espectro da psicologia. O autor afirma que o ser humano evita os comportamentos que são muito custosos e que este está em busca de *status*, relacionamentos, interações e estados emocionais compensadores, o que muitas vezes não ocorre no meio acadêmico superior. Já Gisi (2006) aborda a evasão como um fenômeno social complexo, e Adachi (2009) volta-se aos conceitos da década de 1990.

Tabela 15 Conceitos de evasão década de 2000

Autores	Conceitos de evasão
Tinto (2005)	O aluno aplica a teoria da troca para a integração tanto social quanto acadêmica. Se o discente perceber que os custos são maiores que os benefícios, ele evade; caso contrário, ele permanece.
Gisi (2006)	É difícil a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos. Não é somente pela falta de recursos financeiros para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de "capital cultural" ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos.
Adachi (2009)	Evasão trata-se de um processo de exclusão do aluno.

Fonte: Construção da pesquisadora, baseado em Tinto (2005), Gisi (2006) e Adachi (2009).

Na década de 2010, os conceitos de evasão da década de 1990 e da década de 2000 se fundem para abranger a evasão, tanto como abandono escolar quanto como um fenômeno social e psicológico complexo. Contudo, não alterou a classificação de evasão da década de 1990 para a de 2010. Silva (2017) chama a atenção para a inexistência de um instrumento legal que regule tanto a fórmula de cálculo das taxas de evesão, quanto as categorias de evasão. É por isso que cada instituição age segundo suas próprias políticas. Santos e Davoglio (2017) e Lima e Zago

(2018) abordam que conceito e definição do termo «evasão» não é unânime e que não há um consenso acerca desse assunto.

Tabela 16 Conceitos de evasão década de 2010

Autores	Conceitos de evasão
Baggi e Lopes (2011)	A evasão é um fenômeno complexo que não pode ser analisado fora de um contexto histórico. A evasão é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior.
Lobo (2012b)	Evasão é tanto um problema gerencial quanto uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino.
Assis (2013)	A evasão, no contexto acadêmico, pode ser entendida como um fenômeno educacional complexo, presente em todos os níveis das instituições de ensino, e ela compromete o sistema como um todo.
Fialho (2014)	A evasão é um fenômeno macrossocial, de forma abrangente, internacional e heterogêneo, que provoca impactos negativos nas pessoas, na sociedade e na gestão educacional.
Santos (2014)	A evasão está relacionada a uma situação em que o discente, em um determinado momento, ingressou no ensino superior, deixa de renovar sua matrícula e prosseguir com os estudos.
Fritsch (2015)	Evasão é um fenômeno complexo com reflexos em diversas causas que precisam ser entendidas tanto no contexto socioeconômico quanto no político e cultural. A evasão é caracterizada pelo processo de exclusão devido a vários fatores internos e externos às IES.
Costa e Dias (2016)	A evasão educacional está relacionada a múltiplos fatores, como características pessoais, condições econômicas, dúvidas em relação à opção realizada, entre outras.
Silva (2017)	A evasão no ensino superior tem conceito social preciso. A evasão é entendida como a interrupção no processo de titulação, ou seja, o desligamento que não é consequente da diplomação. Pode acontecer de três formas: evasão de curso, de instituição e de sistema.
Santos et al. (2017)	A evasão, na educação superior é, frequentemente, utilizada para se referir à 'perda' ou 'fuga' de alunos da IES. A evasão divide-se em evasão do curso e do sistema.
Lima e Zago (2018)	Em muitos casos, a evasão se encontra associada a outras situações como à mobilidade estudantil. Estudar a evasão no ensino superior permite que se compreenda sua complexidade e abrangência nos diferentes cenários.
David e Chaym (2019)	Trabalham sobre a classificação de evasão, seguindo os parâmetros da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC/SESu). A evasão ocorre em três níveis distintos: do curso, da instituição e do sistema.

Fonte: Construção da pesquisadora, baseado em Baggi e Lopes, Lobo (2012b), Assis (2013), Fialho (2014), Santos (2014), Fritsch (2015), Costa e Dias (2016), Silva (2017), Santos et al. (2017), Lima e Zago (2018), David e Chaym (2019).

O estudo sobre evasão no Brasil originou-se concretamente em fevereiro de 1995, com o «Seminário sobre a evasão nas universidades brasileiras», organizado pela SESu, do MEC. No seminário, foi formada uma comissão especial, composta por integrantes das IFES e do MEC para estudar o tema da evasão. A comissão apresentou um relatório no segundo semestre de 1997, denominado «Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas», e foi a primeira vez que o Brasil obteve um estudo de âmbito nacional, que utilizasse uma mesma metodologia, para acompanhar o comportamento dos alunos nos seus respectivos cursos, nas diferentes áreas do saber (SESu/MEC, ANDIFES &

ABRUEM, 1997). Foram pesquisadas não apenas as taxas de evasão, mas também a diplomação e retenção dos alunos de cursos superiores públicos no Brasil. Contudo, nesse estudo, não foram demonstradas as causas e/ou motivações para a evasão, tampouco os fatores que influenciam as taxas de diplomação e retenção.

Para Lobo (2012, p. 1), a evasão é um problema gerencial que abrange todos os níveis de ensino, tanto no público quanto no privado. A não conclusão do ensino representa "uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade".

Com relação ao conceito de evasão, o termo vem sendo amplamente discutido visto que ainda não há uma uniformidade entre os pesquisadores do tema. Dessa forma, deve-se, inicialmente, esclarecer os conceitos sobre evasão. De acordo com Bueno (1993, p. 13) evasão distingue-se de exclusão, uma vez que aquele termo corresponde "a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade"; já o segundo, "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante".

Assim como evasão distingue-se de exclusão também se diferencia de mobilidade, e critica-se a utilização de conceituação uniforme na abordagem de processos heterogêneos. Essa proposição é apresentada, por exemplo, por Rangel et al. (2019), pois para eles a evasão corresponde ao abandono dos estudos, enquanto mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso ou turno dentro da mesma Instituição de Ensino Superior. Contudo, é preciso observar que uma parcela do que é abordado como evasão "não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade", ou seja, o aluno está "aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades" (Ristoff, 1999, p. 125).

Para Fialho (2014), a evasão é um fenômeno macrossocial, de forma abrangente, internacional e heterogêneo que provoca impactos negativos nas pessoas, na sociedade e na gestão educacional. Fritsch (2015) considera a evasão um fenômeno complexo, que está relacionado com a não concretização de expectativas e que reflete diversas causas que precisam ser entendidas tanto no contexto socioeconômico quanto político e cultural, no sistema de ensino e dentro de cada instituição de ensino. Fritsch também afirma que a evasão é

caracterizada pelo processo de exclusão devido a vários fatores internos e externos às IES. Para Santos (2014), a evasão está relacionada a uma situação em que o discente, em um determinado momento deixa de renovar sua matrícula e prosseguir com os estudos.

Se não há concordância em relação ao conceito, é primordial dimensioná-lo em função do objeto particular ao qual a evasão está referida em cada estudo. Este cuidado, além de evitar o risco de generalizações ou simplificações desfiguradoras da realidade, permite qualificar adequadamente os dados quantitativos indicadores do desempenho das instituições universitárias. Dessa forma, este estudo é norteado pelo conceito e classificação da SESu, MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997, p. 25), que, por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, conceitua evasão como a "saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo". Também classifica a evasão no ensino superior em três tipos: 1) evasão de curso, quando o estudante se desliga do curso de origem sem concluí-lo; 2) evasão de instituição, quando ele abandona a IES na qual está matriculado; e 3) evasão de sistema, quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária da academia. Ressalta-se que este estudo foi baseado na evasão do curso, uma vez que não foi possível verificar se o aludo evadido do curso de contabilidade foi para outra instituição ou se ausentou definitivamente ou temporariamente do ensino superior.

Gilioli (2016) classifica a evasão em modalidades. São elas: microevasão, quando o estudante deixa o curso de origem, mas permanece na instituição de ensino superior (IES) e, consequentemente, no sistema; mesoevasão, quando ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema; e a macroevasão, quando há a saída do curso, da IES e do ensino superior, ou seja, é a saída do sistema. Percebe-se que Gilioli somente renomeou as classificações já definidas pelo estudo do SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997). Lima e Zago (2017, p. 4) identificam outra modalidade além das classificadas por Gilioli (2016) que foi chamada de «nanoevasão» e conceituada como "aquela onde o estudante pode permanecer no mesmo curso e IES, contudo transfere-se para outro campus, turno, modalidade de ensino (presencial ou Ead) ou formação (licenciatura ou bacharelado)". Dessa forma, o impacto estaria vinculado totalmente ao curso, pois dependendo da diminuição de discentes, a IES poderia deixar de ofertar as turmas em um determinado campus, ou finalizar turno ou modalidade, e ainda, caso a quantidade de alunos que permanecesse no curso fosse insuficiente para justificar os custos ou a sustentabilidade, o curso poderia ser fechado.

Tabela 17 Modalidades e definições de evasão

Nanoevasão	Microevasão	Mesoevasão	Macroevasão
Permanência no curso, IES e sistema, mas com alguma alteração administrativa. Mudanças ocorridas dentro no mesmo curso e IES, tais como: - mudança de campus; - mudança de turno; - mudança de modalidade de ensino (presencial ou a distância); - mudança de formação, (licenciatura ou bacharelado).	Saída do estudante do curso, permanecendo na IES e no sistema. - Mudança para outro curso na mesma área de conhecimento na IES. * Não podem ser desconsideradas as mudanças para cursos em distintos campi, turno, modalidade de ensino e de formação.	Saída do discente do curso e da IES, mas permanecendo no sistema. Mudanças de IES para: - curso idêntico; - curso da mesma área de conhecimento; - curso de outra área de conhecimento. * Não podem ser desconsideradas as mudanças para cursos em distintos turnos, modalidade de ensino e de formação, além do próprio perfil da IES (pública, comunitária ou privada).	Saída do estudante do curso, da IES e do sistema. - cancelamento de matrícula; - trancamento de matrícula; abandono de curso; - desistência do curso; - jubilamento98. * Não se deve levar em consideração se esse aluno saiu definitivamente ou temporariamente do curso (nos casos de abandono ou trancamento), e deve-se desconsiderar o reingresso por novo processo seletivo.

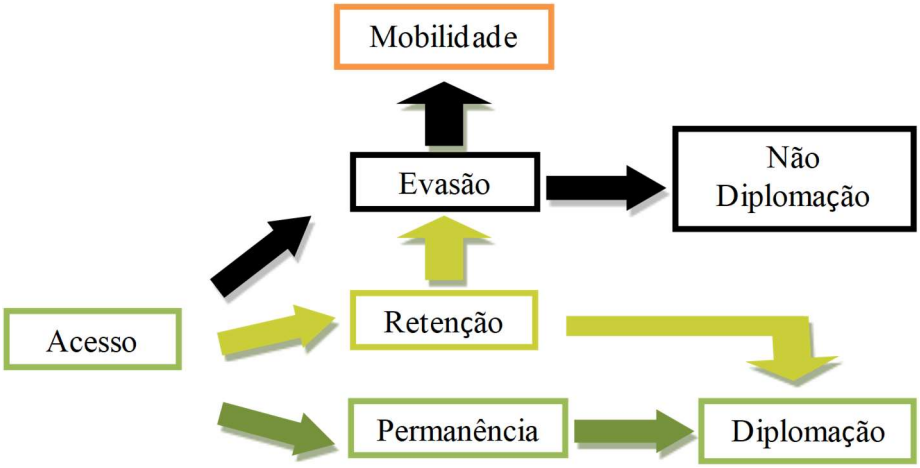
Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Gilioli (2016) e Lima e Zago (2017, 2018).

Diante do exposto acima, deve-se ressaltar que a não conceituação explícita de evasão em uma pesquisa pode levar à confusão dos resultados a serem obtidos, pois o que é nano ou microevasão para uma determinada instituição pode não ser compreendida como evasão para outra e, sim, ser considerada mobilidade estudantil. Assim, também, para uma IES, a mesoevasão pode representar o abandono, mas, para o sistema educacional não, pois o aluno segue estudando em outra instituição.

Para o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Superior (1997), o termo retenção trata-se do aluno que não foi desligado da IFES mesmo após o prazo máximo de integralização. Isso inclui os alunos que concluíram a graduação fora do prazo máximo de integralização por falta de desvinculação da parte da IES. Conceitua diplomação como o aluno que colou grau dentro do prazo máximo de integralização, e esse aluno é considerado regular quando está dentro do período de integralização do curso. Essa informação pode ser sintetizada da seguinte forma:

[98] Jubilamento no Brasil é entendido como o desligamento ou afastamento do aluno de Instituição de Ensino Superior (IES) por ter ultrapassado o prazo máximo de integralização permitido para a conclusão do curso. As IES têm autonomia para estipular o tempo máximo para a concluir o curso superior.

Gráfico 7 Permanência, retenção, mobilidade e evasão na graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante da teoria do suicídio de Durkheim, Tinto (1975, 1994) comparou a desistência no ensino superior como uma forma de suicídio acadêmico. Sobre esse contexto, o autor propõe o Modelo de Integração do Estudante – MIE, que relaciona o contexto social do aluno com a IES em que ele está matriculado, indicando variáveis que possibilitam o processo de evasão. O autor utilizou de um modelo longitudinal[99] e analisou a permanência ou a desistência sobre dois momentos: o período pré-universitário e o período universitário. O primeiro período está vinculado às características do estudante, suas expectativas e compromissos com a profissão. O segundo, refere-se à própria característica do curso, à sua integração na instituição e no curso, no aspecto social e acadêmico, e seus compromissos e fatores externos. Ressalta-se que, nesse caso, a integração social refere-se às relações interpessoais com os professores, com os demais alunos de classe, sua participação nas atividades extracurriculares, oferecidas pela instituição de ensino, e a integração acadêmica, que está voltada ao desempenho do aluno e seu compromisso com as normas institucionais. O autor conclui que é fundamental o equilíbrio entre os aspectos acadêmicos e sociais, de forma que a ausência de integração acadêmica ou a demasiada integração social podem resultar em notas baixas e descumprimento das regras da IES. Isso poderá levar à insatisfação e desmotivação do aluno ou até mesmo a um abandono forçado (Tinto, 1975).

Tinto (2005) também aborda o lado da psicologia ao falar de evasão e afirma que o ser humano evita comportamentos custosos. Além disso, ele está constantemente em busca de

[99] O modelo longitudinal do abandono institucional elaborado por Tinto poderá ser melhor compreendido em Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

status, relacionamentos, interações e estados emocionais compensadores. Dessa forma, o aluno aplica a teoria da troca para a integração tanto social quanto acadêmica. Se o discente perceber que os custos são maiores que os benefícios, ele evade; caso contrário, ele permanece. É por isso que a IES que tiver políticas e desenvolver ações e estudos de auxílio na aprendizagem e integração do aluno está também combatendo a evasão. Para esse autor, é interessante perceber que a retenção não diminuiu ao longo dos anos e que a indústria da retenção cresce, contudo não é a solução ao problema de evasão. Ou seja, uma educação bem-sucedida é o segredo de programas bem-sucedidos de retenção, conforme se explica a seguir:

> O interesse na questão do sucesso do aluno, em particular na retenção do aluno, não diminuiu. No mínimo, cresceu ao longo dos anos. Tanto é verdade que testemunhamos o crescimento de uma nova indústria de firmas de retenção, consultores e produtos relacionados à retenção que oferecem a promessa de uma solução rápida para o "problema de retenção". Embora não haja dúvida de que o trabalho dessas empresas tem algum valor, a raiz do sucesso institucional não está em seu emprego. Nem se encontra, como muitos professores acreditam, nos programas de retenção em si ou mesmo na equipe dedicada que apóia esses programas. Embora seu trabalho seja inestimável, seu esforço por si só não é responsável pelo sucesso institucional. Em vez disso, reside no trabalho do corpo docente e na capacidade da instituição de construir comunidades educacionais que envolvam ativamente os alunos na aprendizagem. Não reside na retenção dos alunos, mas na sua educação. A educação bem-sucedida, não a retenção, é o segredo dos programas de retenção bem-sucedidos[100]. (Tinto, 2005, p. 1)

Diversos autores relacionam a evasão a vários fatores, divididos em internos e externos. Os fatores internos estão associados ao curso e podem ser classificados em infraestrutura, corpo docente e assistência socioeducacional. Os fatores externos estão vinculados ao aluno, tais como vocação, aspectos socioeconômicos, problemas de ordem pessoal, entre outros (Bueno, 1993; Cunha et al., 2016; Dias et al., 2010; Paredes, 1994; Silva Filho et al., 2007; Tinto, 1975, 1994). Para aprofundar o assunto, a próxima seção aborda os fatores internos e externos vinculados à evasão.

5.1 Fatores internos e externos da evasão e possíveis soluções ao combate da evasão

Segundo o SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997), no que diz respeito ao fator interno, têm-se, entre outros, infraestrutura precária, corpo docente com baixa qualificação pedagógica, falta de monitorias, desmotivação, ausência de assistência socioeducacional, falta

[100] Tradução livre da investigadora.

de união entre teoria e prática na aprendizagem, defasagem da estrutura curricular do curso de graduação e falta de auxílio estudantil. Com relação à infraestrutura, características como a disponibilidades de equipamentos de informática, laboratórios de ensino, qualidade do espaço físico, bibliotecas e instalações são alguns dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos no que tange ao interesse educacional e ao rendimento escolar, corroborando, assim, para a permanência e diplomação.

Com relação ao corpo docente, Bardagi (2007) e Silva (2013) abordam que a má atuação pedagógica do professor contribui para que o discente desista do curso. Compreende-se que os primeiros períodos da graduação são os que causam maior impacto sobre o universitário e sobre os docentes. Estes deveriam desenvolver práticas metodológicas motivadoras, qualificadas e significativas para que o acadêmico criasse um vínculo com a instituição de ensino. Silva Filho et al. (2007) apontam a desmotivação como outro possível fator de evasão, o que ocorre geralmente nos primeiros anos de curso, quando o vínculo do aluno com a instituição ainda é frágil. Esses autores afirmam que, em todo o mundo, a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. Tinto (2005) também ressalta que mais da metade das evasões tem origem no primeiro ano do curso e, por isso, é necessário conhecer os alunos ingressantes e suas necessidades.

No aspecto da assistência socioeducacional, a falta de atividades de pesquisa e extensão, estrutura curricular, falta de monitorias e assistência aos alunos de baixa renda são causas de evasão. A assitência socioeducacional é compreendida aqui como o conjunto de ações que visam a integração do discente à IES, a permanência e o bom desenvolvimento acadêmico do estudante. Algumas pesquisas, como as de Cunha, Tunes e Silva (2001), Villas Bôas (2003) e Diogo et al. (2016), demonstram que a evasão tende a crescer se a IES não atrair e envolver seus discentes em atividades de pesquisa e extensão, para permitir a união entre teoria e prática na aprendizagem.

Para SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997) e Veloso e Almeida (2002), a estrutura curricular do curso de graduação é outro ponto a ser destacado. Quando essa estrutura está desatualizada, tende a ficar incompatível com a necessidade das demandas da sociedade, do mercado e das exigências da própria profissão. O turno de funcionamento do curso também pode influenciar no número de alunos evadidos. Pesquisas demonstram que os alunos do noturno têm mais dificuldades, pois, muitas vezes, já estão inseridos no mercado de trabalho, o

que influencia na dedicação aos estudos (Dias et al., 2010; Krüger Júnior et al., 2011; Miranda et al., 2015).

No estudo de Silva et al. (2018), a falta de monitorias desmotiva os alunos e muitos desistem por apresentar dificuldades de rendimento em algumas disciplinas essenciais de seus cursos. As instituições pesquisadas pelos autores declararam que as monitorias ou os atendimentos extraclasse, referentes às disciplinas propostas na estrutura curricular do curso, com o objetivo de suprir deficiências do aluno ao longo do curso, tiveram um índice menor de evasão.

Para Penin (2004), Dantas e Araújo (2005) e Carvalho (2014), os alunos com maiores necessidades socioeconômicas sentem dificuldades em permanecerem na IES. Eles evadem quando não há programas de auxílio estudantil, o que envolve também a infraestrutura oferecida pela instituição, como, por exemplo, moradia, restaurante universitário, salas de informática com acesso à internet, creche, etc. Na pesquisa de Silva et al. (2007), no aspecto socioeconômico, a falta de recursos financeiros é vista como a principal causa de desistência do curso superior, o que poderia ser evitado com a disponibilidade de oferta de bolsas ou auxílios financeiros das IES.

Entre as causas externas, têm-se estas: as falhas na tomada de decisão em relação ao curso; a imaturidade; o curso de segunda opção; a mudança de entorno sociocultural; o desejo dos pais sobrepostos aos dos filhos; a cobrança do próprio discente e da família; a deficiência escolar no ensino básico e as repetências em disciplinas da graduação; o desprestígio da profissão; a dificuldade dos alunos em conciliar a academia com o trabalho; os problemas com moradia, o transporte e sustento; os problemas financeiros; e os problemas de cunho pessoal, como o nascimento de filhos, a dedicação ao casamento, a morte e a doença grave.

As falhas na tomada de decisão em relação ao curso englobam a falta de orientação profissional. Em alguns casos, o aluno ingressa no curso sem conhecer a profissão e se desestimula quando nota que a carreira escolhida não lhe proporciona satisfação pessoal. Para minimizar essa questão, seria necessário proporcionar aos discentes informações mais precisas sobre os cursos superiores desde o ensino médio (Machado, 2002). A imaturidade é outro fator, uma vez que grande parte dos alunos que se matricula no ensino superior realiza sua opção profissional numa faixa etária muito precoce. Pesquisas como as de Bardagi (2007), Levenfus e Nunes (2010), Levenfus (2010), Dias et al. (2010) e Cunha et al. (2016) demonstram um alto índice de evasão por causa das decisões profissionais imaturas, baseadas em informações

mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso. Esses autores afirmam que a decisão pela profissão no Brasil é feita de forma precoce, ou seja, muitos jovens entram no mercado de trabalho antes de cursarem o ensino superior, dificultando a escolha do curso de graduação, diferente do que ocorre em outros países. Outro ponto está relacionado aos estudantes que, na fase do ensino médio, não recebem o apoio necessário para a compreensão da vocação profissional, e suas escolhas são influenciadas por imposição familiar. Cunha et al. (2016) identificou que 91% dos alunos do curso de contabilidade das universidades públicas da região sudeste alegaram não ter recebido ajuda de um profissional especializado em orientação vocacional.

O SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997) abordam o curso de segunda opção como desmotivador para dar continuidade, o que ocorre frequentemente em instituições que permitem que o candidato faça o processo seletivo para mais de um curso. É corrente que os discentes não classificados para a primeira opção utilizem a possibilidade de ingresso na segunda, enquanto se preparam para um novo ingresso, o do curso realmente desejado. Essa dinâmica ficou mais evidente com a adesão do SISu pelas IFES, pois o candidato pode escolher até duas opções de curso e ainda tem a possibilidade de alterá-las durante o prazo das inscrições. Os candidatos são selecionados de acordo com a nota Enem, considerando o número de vagas em cada curso, por modalidade de concorrência. Dessa forma, vários alunos que não conseguiram entrar no curso desejado, assumem um que seja compatível com sua nota no Enem, mesmo que nem o conheçam, e de baixa concorrência. Dias et al. (2010, p. 1) fizeram um estudo com os discentes do curso de contabilidade sobre o tema evasão e constataram que “um percentual elevado de alunos (63,2%) indicou ter cometido falha no momento de escolha do curso”.

Outro fator apontado pelo SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997) é a capacidades do aluno para se adaptar à vida universitária. Diversas vezes, o ingresso em um curso superior é acompanhado de mudança de entorno sociocultural. Não são poucos os discentes que saem de localidades interioranas para cidades maiores para cursarem a graduação. Muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades para se adaptar à realidade acadêmica, indicando como limitadores a moradia em outra cidade, a mudança de emprego, a distância entre a residência e a universidade, entre outros fatores (Dias et al., 2010).

Mais uma problemática está no desejo dos genitores em relação a seus descendentes: alguns pais desejam ver seus filhos matriculados em cursos que eles mesmos queriam ter feito, mas não foram bem-sucedidos; outros pais desejam para os filhos a profissão que rende mais

dinheiro e traga estabilidade financeira. Porém, no trajeto acadêmico, alguns alunos que foram influenciados pelos pais, constataram que não se adaptariam à profissão, acabam desistindo. Há também a cobrança do próprio discente e da família em galgar êxito no ingresso à graduação assim que concluem o ensino médio. Dessa forma, muitas vezes os alunos escolhem um curso pela facilidade de ingresso sem ao menos conhecer a profissão, o que resulta numa futura desistência (Dias et al., 2010; Levenfus & Nunes, 2010; SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997).

Adicionalmente às causas externas, que possivelmente levam à evasão dos alunos nas IES, está a deficiência do ensino básico e a repetência de disciplinas na graduação. Com relação ao primeiro ponto, SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997), Bastos e Castanho (2008), Dias et al. (2010), Lobo (2012) e Silva et al. (2018) destacam que a precária formação escolar de muitos alunos, devido à deficiência do sistema de ensino básico do país, é fator de dificuldades. Bueno (1993) afirma que a formação escolar básica brasileira é precária, resultante da "orientação rígida e meramente reprodutora de conhecimento". Sobretudo, a etapa não prepara o aluno para o ensino superior, quando lhe é exigido senso crítico. Diogo et al. (2016) entendem que os alunos que ingressam na graduação não possuem a noção das diferenças do ensino superior em relação ao ensino médio e, ao se depararem com disciplinas mais complexas, sentem-se inaptos.

Com relação às repetências em disciplinas da graduação, Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) abordam que os discentes que mais repetem disciplinas são possíveis candidatos à desistência, ou seja, a sucessiva repetência traz desmotivação e incide na descontinuidade do curso. A desmotivação pode estar relacionada também ao desprestígio da profissão escolhida, o que gera expectativas frustradas e, consequentemente, desestímulo. Além das razões citadas, as questões socioeconômicas são frequentemente causadoras de evasão no ensino superior. O INEP/MEC (2009) demonstram que, de modo geral, as IES consideram a dificuldade dos alunos em conciliar a academia com o trabalho como o principal motivo de evasão. Muitos, no entanto, acabam optando pelo trabalho que lhes garante a sobrevivência. Os problemas com moradia é outro aspecto a destacar. Muitos alunos precisam se mudar da sua cidade natal para estudar e, em função disso, arcar com o aluguel e alimentação; adaptar-se à nova cidade; e até enfrentar o difícil acesso à universidade, o que requer gastos com o transporte ou implica na demora para chegar à universidade. Todos esses são fatores de evasão (Dias et al., 2010).

Com relação aos problemas financeiros citados por vários estudantes como causa da evasão, Tinto (2005) aborda que esse problema reflete um produto final e não a origem do desligamento. A decisão de desistir do curso por problemas financeiros leva em conta muito mais as prioridades conflitantes desses discentes. Também os problemas de cunho pessoal estão inclusos na relação das causas externas que levam à evasão, como o nascimento de filhos, a dedicação ao casamento, a morte e a doença grave. Dias et al. (2010) comentam que a evasão universitária do sexo feminino muitas vezes está relacionada ao casamento não planejado, à gravidez ou ao nascimento de filhos. Esses fatos são comuns entre aqueles que possuem menos condições financeiras.

São raras as IES que dispõem de uma assistência institucional profissionalizada de combate à evasão. Esta pode ser um reflexo da falta de uma política de retenção de alunos, ou seja, falta de ações concretas, definidas a partir das peculiaridades do curso de graduação. A evasão irá continuar enquanto as instituições não se preocuparem em combatê-la (Silva Filho et al., 2007; Veloso et al., 2002). Dessa forma, além de ser um problema para o aluno, que não conclui seus estudos, a evasão é também considerada um problema institucional, tanto para as IES públicas quanto para as privadas. Para as IES privadas, significa perda de receita e, para as IES públicas, desperdício de recursos públicos, já que o custo fixo não altera com a evasão de alunos. No caso das instituições públicas, os recursos financeiros são transferidos às IFES através do cálculo de aluno equivalente. Assim, quanto menor a quantidade de alunos ativos, menor será o repasse desses recursos, o que prejudica o crescimento insituicional, impactando no desenvolvimento do país e/ou região onde a IES se encontra (Silva Filho et al., 2007).

Quando se faz uma compilação das principais estratégias adotadas por instituições para diminuir a taxa de evasão, tem-se estas: dar suporte financeiro aos estudantes em situação mais vulnerável; disponibilizar disciplinas de nivelamento e apoio pedagógico; oferecer eventos que proporcionem a divulgação dos cursos e da vida universitária com espaços para discussão; propor atividades extracurriculares, que proporcionem a prática da profissão, desenvolvam a pesquisa e a extensão, incentivadas tanto pelos professores quanto pela coordenação do curso, e forneçam a orientação sobre a estrutura curricular antes da efetivação da matrícula; apresentar uma estrutura curricular mais flexível; aumentar a carga horária de disciplinas com maior índice de reprovação; não ofertar várias disciplinas, consideradas pesadas ou complexas para os alunos, no mesmo período; acompanhar os problemas de ensino-aprendizado desde as fases iniciais, bem como intervir para solucioná-los; apresentar infraestrutura adequada, levando em consideração a estrutura física, como os laboratórios, os equipamentos e a biblioteca com

material atualizado, etc., e a estrutura humana, com a valorização dos professores, a remuneração compatível para o desempenho das atividades de coordenação, o auxílio de monitores em salas com maior número de alunos ou com maior índice de notas abaixo da média, etc.; desenvolvimento de ações que integrem a universidade e a comunidade acadêmica, com o objetivo de fortalecer o vínculo aluno-professor, como eventos comemorativos, encontros de confraternizações, recepção dos ingressantes com visitas de coordenadores às salas de aula; e, ainda, proporcionar a formação continuada do corpo docente (Andriola, 2009; Bueno, 1993; Dias et al., 2010; Diogo et al., 2016; Krüger Júnior et al., 2011; Tinto, 1975, 1994).

Lobo (2012) compara evasão a uma doença silenciosa, pois nem sempre existem indicativos prévios de que vai ocorrer ou do que já está ocorrendo. Uma das formas de prevenir o problema (como os exames preventivos na medicina) é acompanhar os discentes que faltam às aulas e/ou obtêm notas abaixo da média. Os problemas financeiros podem ser o motivo da saída do aluno da graduação, contudo acredita-se que isso seja a consequência e não a causa do desinteresse em continuar os estudos.

Não há preocupação em saber se, por exemplo, um aluno pede transferência de uma IES para a outra alegando problemas financeiros, se realmente a nova IES tem mensalidades mais baixas ou se está localizada nas proximidades da residência ou do trabalho do aluno. O resultado dessa análise poderia apontar que o problema real da evasão do aluno não é o financeiro. Lobo (2012, p. 12) afirma que a compreensão e o combate à evasão é um problema de gestão das IES, tanto públicas quanto privadas, que "envolve vários elementos e vários níveis hierárquicos da IES, não apenas a alçada do Coordenador de Curso, ou do setor financeiro, como muitas vezes lhes é imputado". Outro ponto apontado por Lobo (2012, p. 12) é o de que as decisões, ou a falta delas, vindas da alta administração das IES, tomadas por mantenedores das instituições privadas, gestores ou colegiados acadêmicos das IES públicas "também concorrem para facilitar, ou até mesmo induzir alunos a se evadirem, sem que haja noção disso". Para Tinto (2005, p. 2), a evasão deverá ser evitada por meio de todos os colaboradores das IES e não só de um pequeno grupo, conforme segue:

> é um compromisso por parte de todos os membros da instituição, corpo docente, funcionários e administrativos, não apenas aqueles poucos funcionários nomeados, cujo trabalho é combater a retenção. Embora o trabalho dessa equipe dedicada seja importante, por si só não é suficiente para garantir o sucesso dos esforços de evitar a retenção institucional. No longo prazo, o sucesso institucional requer o esforço

> colaborativo de todos os membros do corpo docente, funcionários e administradores da instituição[101]. (Tinto, 2005, p. 2)

A exemplo de decisões que não competem ao coordenador do curso, tem-se a própria missão da IES ou do curso. Esta é definida por órgãos superiores que, muitas vezes, criam expectativas no aluno, gerando decepção e quebra de confiança quando não alcançadas. Outro exemplo são as propagandas (*marketing*) muito bem elaboradas, que prometem uma instituição com instalações modernas, conectada com a juventude e com os meios de comunicação avançados, como a mídia televisiva e os jornais, mas que na realidade são instituições que nada incorporam de moderno em seus projetos político-pedagógicos, em suas práticas docentes. Na maioria das vezes, essas IES possuem um atendimento amador e obsoleto, assim como uma péssima estrutura física de sala de aula e laboratórios. O aluno chega a essa instituição com uma expectativa comprada por meio do *marketing* e se decepciona quando observa a realidade no dia a dia na instituição. É certo que o *marketing* ajuda a atrair novos alunos em um primeiro momento, mas é a vivência e a opinião, levada de boca em boca por aqueles que já são estudantes, que faz com que haja ingresso ou não na IES. Esses exemplos demonstram que é melhor cumprir o que se promete ou não prometer nada, pois essas são causas, entre outras já abordadas neste capítulo sobre evasão, que provocam realmente a evasão de curso e de instituição (Lobo, 2012).

Lobo (2012) ainda ressalta que, enquanto os países considerados de primeiro mundo estão unificando os currículos e carreiras docentes, como ocorre no Processo de Bolonha[102], o Brasil dificulta a mobilidade estudantil, seja para transferência entre IES nacionais, ou para aproveitamento de créditos cursados em outra instituição, mesmo em cursos iguais ou semelhantes, o que dificulta a revalidação de créditos e cursos quando vindos de instituições estrangeiras. Sobre esse ponto, somente em 22 de junho de 2016 foi aprovada a Resolução CNE/CES n.º 3 que "dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior" (Resolução CNE/CES n.º 3, 2016, p. 1).

A Portaria Normativa n.º 22, de 13 de dezembro de 2016, "Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de

[101] Tradução livre da investigadora.
[102] O Processo de Bolonha tem o propósito da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, visto que possibilita a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados entre os países membros.

graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior". (Portaria Normativa n.º 22, 2016, p. 1). Esses procedimentos são considerados os primeiros passos para possibilitar a melhoria da mobilização dos discentes no ensino superior.

Enquanto soluções ao combate a evasão, Tinto (2005) afirma que, para minimizar essa problemática no ensino superior, é necessário fazer um trabalho com os alunos ingressantes, a fim de que eles não iniciem o período letivo muito atrasados em relação aos demais. Ações como essa ajudam para que a integração dos estudantes no programa acadêmico aconteça da melhor forma possível. Além disso, as IES deveriam levar em consideração o estabelecimento de programas especiais focados em novos alunos, atendendo, principalmente, as necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, com mais essa ação, a IES também evita a desmotivação e o desinteresse dos alunos que não têm dificuldades em acompanhar o curso ou que estão até mais avançados em relação aos demais.

Lobo (2012) traz sete ações e resultados bem-sucedidos em programas internacionais de combate à evasão. É o que se apresenta no quadro abaixo.

Tabela 18 Ações e resultados bem-sucedidos em programas internacionais de combate à evasão

Objetivos	Ações	Resultados
Estabelecer grupos de pesquisadores sobre evasão.	Verificar os níveis de satisfação dos alunos; Estabelecer programas acadêmicos de integração e recuperação dos alunos.	Em 7 anos, a evasão da universidade *Freshman Year College,* de Nova York, passou de 50% para 23%.
Avaliar de forma constante as estatísticas da evasão.	Conhecer as épocas mais críticas de evasão dos alunos; Criar ações a partir dos achados.	Em um ano, a evasão da universidade de *Risk Point Intervention Program*, no Texas, reduziu a taxa de evasão de 38% para 31%.
Levantar as causas da evasão.	Comparar as prioridades dos alunos com a avaliação dos serviços educacionais, administrativos e comunitários.	Em 7 anos, a taxa de evasão da universidade *Student Satisfaction Inventory*, em Indiana, diminuiu de 50% para 25%.
Desenvolver a visão da IES centrada no aluno.	Envolver coordenadores, professores e funcionários para alcançar o sucesso e bem-estar do aluno.	Todas as instituições, de alguma forma, têm êxito ao fazerem isso.
Criar condições de estudo e vivência que atraíram os alunos.	Não decepcionar os calouros é essencial.	Todas as instituições, de alguma forma, têm êxito ao fazerem isso.
Fazer com que o ambiente na IES seja agradável aos alunos.	Campus limpo, arrumado e com boas condições de estudo e trabalho.	As avaliações institucionais demonstram grau de insatisfação dos alunos com as condições de muitas IES.
Criar programas de aconselhamento e orientação dos alunos.	Ser proativo e permanente.	A universidade *Summer Institute for Academic Achievement* e o programa "Tutorial Service", da Pennsylvania, que teve uma taxa de evasão para os alunos participantes do programa de 20%, até o final do segundo ano, comparados com 69% de outros alunos com dificuldades que não aderiram ao programa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Lobo (2012).

Percebe-se que existem muitos fatores determinantes para que ocorra a evasão nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, e esse problema deve ser trabalhado pela gestão institucional e não apenas por professores ou pelo setor financeiro. Os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser conhecidos e entendidos pelas IES para compreender os problemas existentes. A partir daí devem ser adotadas medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los. Ressalta-se que é essencial que a IES institua em resolução interna uma fórmula clara de cálculo a ser utilizada. Que essa resolução possa ser utilizada para efetuar uma análise, ao longo do tempo, de forma segura e coerente, da realidade da instituição e que ela não sirva somente para atender às metas governamentais, retirando ou acrescentando dados que não estão de acordo com o dia a dia da IES. Dessa forma, para compreender melhor os números da evasão, no próximo tópico serão demonstradas algumas fórmulas descritas pela doutrina que estuda o tema.

5.2 As formas de cálculo da evasão

São poucas as IES no Brasil que possuem estudos divulgados sobre evasão por curso ou um programa institucionalizado de combate à evasão, com ações planejadas e acompanhamento de resultados. Para que as instituições possam instituir alguma medida que diminua a evasão, elas devem, primeiramente, ter consolidado os conceitos e fórmulas a serem utilizadas para calculá-la. Há vários estudos sobre o tema, e os órgãos governamentais trazem várias possibilidades de cálculo.

Para Lobo (2012), o estudo da evasão no ensino superior requer clareza e a determinação de qual tipo se abordará. Conforme já explicado anteriormente, têm-se diferentes tipos de evasão: de curso, de IES e do sistema. Uma possui uma forma de cálculo diferente da outra. Normalmente, esse cálculo utiliza regras definidas para serem seguidas em diversos países. Contudo, nem sempre é possível acompanhar o que acontece com cada discente. Ressalta-se que nem sempre é viável identificar se o abandono ou o trancamento discente é definitivo ou temporário, pois ele poderá retornar após um ou alguns períodos letivos. Assim, é necessário definir, antes do cálculo de evasão, se esse aluno «em abandono» ou «trancado» irá compor o cálculo da evasão.

Essa problemática é mais enfática nos países e/ou nas IES que não têm regras universais (ou não a colocam em prática) para a efetivação do jubilamento (desligamento) dos discentes que param ou ultrapassam o prazo máximo de integralização do curso. Dessa forma, muitos países aderem a uma fórmula padrão para medir a taxa de titulação (ou taxa de diplomação), ou seja,

> quantos alunos se formam anualmente no conjunto dos cursos (da qual se pode tirar a taxa de Evasão) já levando em conta uma perda de prováveis retornos de alunos que abandonaram seus cursos, à razão de uma percentagem ao longo de um determinado número de anos, caso contrário, jamais seria possível fazer cálculos para comparar diferentes países, ou mesmo estabelecer parâmetros ou propor políticas gerais para melhorar a taxa de Titulação (ou seja, para também combater a Evasão) já que, sem isso, não se poderia medi-la ou projetá-la com consistência". (Lobo, 2012, p. 8)

Para acompanhar a evasão de curso, é preciso conscientização por parte das IES, o que geralmente não ocorre, e institucionalizá-la como uma problemática de grande importância e impacto, tanto na gestão social quanto financeira, não só para a IES mas também para a sociedade.

O estudo de Lobo (2012, pp. 09–10) toma como base de cálculo a evasão anual do conjunto de cursos, inclusive para analisar a evasão global da instituição, bem como a evasão por tipo de organização acadêmica das IES, por região geográfica e por área de conhecimento ou curso. Tudo isso de acordo com a disponibilização dos dados oficiais dos Censos da Educação Superior Brasileira. A fórmula utilizada não leva em consideração a origem do ingressante (se foi por seletivo, transferência de curso ou de IES, entre outras formas de ingresso). Para analisar a origem, foi utilizado para o cálculo a estimativa de evasão anual do sistema, das IES e dos cursos, com dados agregados à taxa de permanência[103], conforme equação a seguir:

Equação 1 Taxa de permanência

$$P = \frac{\left[M_{(n)} - Ig_{(n)}\right]}{\left[M_{(n-1)} - Eg_{(n-1)}\right]}$$

Fonte: Lobo (2012, p. 10).

O estudo de Lobo (2012, p. 10) traz também o índice de evasão ou abandono anual, como a diferença da taxa de permanência em relação a 100%. Sua fórmula é esta: Evasão = 1 - P (multiplicar por 100 para obter %). Para Silva Filho et al. (2007), a evasão deve ser entendida sob dois aspectos: a evasão anual média e a evasão total. A primeira resulta na porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, que não tenha se formado, também não se matricula no ano/semestre seguinte. Já a evasão total mede o quantitativo de alunos que não se diplomaram até o final do prazo máximo de integralização do curso. Como exemplo, tem-se:

Tabela 19 Comparação entre evasão média e evasão total

Evasão anual média	Evasão total
Curso de contabilidade: 100 alunos matriculados em um semestre letivo e, no semestre seguinte, 80 alunos se matricularam. Dessa forma, tem-se 20% de evasão.	Curso de contabilidade: ingressaram[104] 100 alunos, contudo 54 o concluíram dentro do prazo máximo de integralização do curso. **Dessa forma, tem-se 46% de evasão e 54% de diplomação.**

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Silva Filho et al. (2007).

Ressalta-se que as duas formas de cálculo estão ligadas indiretamente, pois depende das reprovações ocorridas e das taxas de evasão por ano/semestre ao longo do curso, que não são

[103] Legenda: P = Permanência; M (n) = matrículas num certo ano; M (n1) = matrículas do ano anterior a n; Eg (n1) = egressos do ano anterior (ou seja, concluintes); Ig (n) = novos ingressantes (no ano n).
[104] Nesse exemplo, considerar como ingressantes os alunos que se matricularam pela primeira vez no curso de contabilidade e no primeiro semestre letivo do curso.

as mesmas. No estudo de Silva Filho et al. (2007), é utilizado "como base de cálculo a comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes desse ano". Assim, a fórmula[105] utilizada é:

Equação 2 Taxa de evasão

$$E_n = \frac{1 - [M_n - I_n]}{\left[M_{(n-I)} - C_{(n-I)}\right]}$$

Fonte: Silva Filho et al. (2007, p. 645)

Já o estudo realizado pelo SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997, p. 21) utilizou a "técnica de painel", ou seja, o fluxo ou acompanhamento de estudantes para cálculo da evasão. Nessa técnica, foi necessário "acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização curricular do referido curso" e, dessa forma, "utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado". No estudo, uma geração completa é compreendida aquela em que o número de diplomados (N_d), somados ao número de evadidos (N_e), mais o número de retidos (N_r), é igual ao número de ingressantes do ano base (N_i), levando em consideração o tempo máximo de integralização do curso. Como fórmula, tem-se:

Equação 3 Número de ingressantes do ano base

$$N_i = N_d + N_e + N_r$$

Fonte: SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997, p. 21)

Quando foi elaborado o levantamento de evasão de curso, foi considerada a série histórica de dados sobre uma geração de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. Dessa forma, foram "identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram neste período e que não estão mais vinculados ao curso em questão" (SESu/MEC, ANDIFES ABRUEM, 1997, p. 21). Desse modo, o cálculo de evasão foi expresso por:

[105]Legenda: E = evasão; M = número de matriculados; C = número de concluintes; I = número de ingressantes no ano de estudo; e (nI) = ao ano anterior ao estudo.

Equação 4 Taxa de evasão calculado pelo SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM

$$\%\text{Evasão} = \frac{(N_i - N_d - N_r) * 100}{N_i}$$

Fonte: SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997, p. 21)

O mapa do ensino superior no Brasil (Semesp, 2016, 2017, 2018) traz o cálculo da taxa de permanência como o total dos alunos que ingressaram em um determinado curso, diminuído do total de alunos que não evadiram. Os alunos considerados evadidos são aqueles que trancaram a matrícula, desvincularam-se do curso ou foram transferidos. Os alunos falecidos não entraram no cálculo. Já a taxa de evasão foi calculada com base nos alunos que desistiram do curso, considerando o total de alunos matriculados, a evasão total e a evasão no primeiro ano do curso. Dessa forma, têm-se as seguintes fórmulas[106] para este estudo (Semesp, 2016, 2017):

Equação 5 Taxa de evasão constante no mapa do ensino superior no Brasil

$$\text{TET} = \frac{\text{(Matrículas trancadas + desvinculado curso + falecidos)}}{\text{(Total de alunos)}}$$

Fonte: Semesp (2016, p. 137)

$$\text{TE}_1 = \frac{\text{(Alunos que ingressaram no ano X e evadiram no 1.º ano)}}{\text{(Total de alunos que ingressaram no ano X)}}$$

Fonte: Semesp (2017, p. 38)

Silva Filho e Lobo (2012b, pp. 1-2) abordam duas fórmulas de estimativa de evasão, uma referente à taxa de titulação e outra sobre a taxa de evasão anual. Para eles, taxa de titulação é "a razão entre o número de estudantes que ingressaram em um determinado curso, ou instituição e o número de concluintes após o período de integralização do curso". Taxa de evasão anual, por sua vez, "é a medida do número de estudantes que, tendo terminado um período letivo sem concluir o curso não volta a se matricular", ou seja, é "a razão entre o número de alunos veteranos[107] [...] e o número de veteranos que se rematricularam[108]".

Os censos anuais do INEP sempre foram considerados uma base de dados oficial para cálculo da evasão, retenção e diplomação no Brasil. A partir do ano de 2007, baseado no censo do INEP, o Instituto Lobo iniciou estudos sobre o tema evasão, retenção e diplomação. Esses

[106] TET significa Taxa de Evasão Total e TE_1 é igual à Taxa de Evasão no curso no 1.º ano. Ressalta-se que, nesse estudo, a comparação com o ano anterior foi baseada em modelos estatísticos de regressão linear múltipla. (Semesp, 2016, p. 21)
[107] Diferença entre as matrículas totais menos os concluintes do ano anterior.
[108] Diferença entre as matrículas totais menos os ingressantes do ano em questão.

estudos possibilitaram a comparação de resultados entre IES no decorrer dos anos e a constatação de discrepâncias em alguns dados analisados.

O Instituo Lobo percebeu que, até o ano de 2008, os ingressantes eram divididos em duas classificações: por processo seletivo e por outras formas de ingresso. Esta última possui diversas origens, como mudança de curso dentro da mesma instituição de ensino, transferência de instituição, transferência *ex officio*, estudantes convênio, admissão de diplomados, admissão de alunos especiais, rematrículas, reabertura de matrículas, entre outros (Silva Filho & Lobo, 2012b). A partir de 2009, o INEP fez profundas mudanças de metodologia. Por exemplo, passou a acompanhar os discentes por meio do Cadastro de Pessoa Física – CPF, não recebeu mais números agregados das IES; não considerou parte das contagens relativas como as transferências de curso dentro da mesma IES; e desconsiderou as rematrículas e reabertura de matrículas com novos ingressantes. Todos esses dados referem-se aos ingressantes até 2008.

Com essas mudanças, foram gerados dados incompatíveis com os apresentados até 2008, não podendo ser mantida a mesma forma de cálculo para todos os anos de divulgação do censo do INEP, pois ocasionaria resultados incompreensíveis. Diante do ocorrido, com a mudança de metodologia do INEP, deve-se ter cuidado para que essa mudança não seja um meio utilizado para diminuir artificialmente os números da evasão no ensino superior, pois:

> Um aluno que muda de curso dentro da mesma IES deve ser considerado como evadido? Para o curso abandonado, parece que sim. Se ele não for substituído por um aluno transferido, uma vaga ficou ociosa naquele curso. No entanto, para a IES como um todo não houve evasão, porque o estudante permanece na instituição. Um aluno que abandonou um curso em um determinado ano representa uma rematrícula a menos de veteranos, portanto contribui para a evasão. Se, anos depois, ele retorna à IES pelo novo critério do INEP, o aluno é contado como nova matrícula, mas sem ser ingressante, fazendo com que surja uma matrícula do nada. (Silva Filho & Lobo, 2012a, p. 12)

Com a retirada do cálculo das variáveis transferências internas e reingressos a partir do ano de 2009 pelo censo do INEP, a evasão, dentro do seu conceito, é menor do que quando se leva em consideração essas duas variáveis. Ressalta-se que essa mudança de metodologia também modifica os resultados da taxa de titulação, pois esta depende do número de ingressantes em determinado curso e período. Sabe-se, por isso, que não há uma fórmula ideal para o cálculo de evasão. O principal é adotar critérios e metodologia que não varie de forma significativa ao logo do tempo, mantendo o estudo transparente, para que as pessoas possam acompanhar a evolução dos resultados e as tendências históricas do fenômeno sem risco de erros substanciais. Para melhor percepção das diferentes metodologias de cálculo da evasão nas

IES, é importante demonstrar algumas formas de cálculos neste estudo, conforme se pode verificar logo abaixo.

A Universidade Federal de Itajubá – Unifei, localizada no estado de Minas Gerais, Brasil, utiliza indicadores para cálculo da evasão, retenção e diplomação, elaborados por uma equipe de trabalho formada por engenheiros da instituição. Dessa forma, as fórmulas dessas universidades são calculadas conforme os indicadores de número de alunos ideal por curso; número de alunos admitidos por curso; sucesso na admissão; sucesso na formação; evasão; taxa de evasão; retenção; taxa de retenção; vagas ociosas; taxa de vagas ociosas. A Unifei também trabalha com fórmulas relacionadas ao rendimento acadêmico acumulado com indicadores de média de conclusão; média de conclusão normalizada; índice de eficiência em carga horária; índice de eficiência em períodos letivos; índice de eficiência acadêmica; índice de eficiência acadêmica normalizado. Assim, possibilita-se o acompanhamento dos alunos antes que eles evadam, e tem-se informações relevantes para ações que minimizem a saída do aluno da universidade (UNIFEI, 2015).

O Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração – FORPLAD é de caráter permanente e reúne os pró-reitores de planejamento, de administração e/ou ocupantes de cargos similares nas IES públicas federais. Possui como órgão assessor, a Andifes, além de ter como objetivos principais, por exemplo, "estudar e propor soluções para os problemas relacionados com as áreas de planejamento e administração das IFES; promover o intercâmbio entre as IFES de temas de interesses do fórum" (IFES FORPLAD, 2019, n. p.). O FORPLAD[109] utiliza os seguintes indicadores de gestão (FORPLAD, 2004):

[109] Legenda: Ndi = Número de diplomados; NI 3 = Número de Ingressantes do exercício letivo de 3 anos atrás, referentes aos cursos com duração prevista de 3 anos; NI 4 = Número de Ingressantes do exercício letivo de 4 anos atrás, referentes aos cursos com duração prevista de 4 anos; NI 5 = Número de Ingressantes do exercício letivo de 5 anos atrás, referentes aos cursos com duração prevista de 5 anos; NI 6 = Número de Ingressantes do exercício letivo de 6 anos atrás, referentes aos cursos com duração prevista de 6 anos; Mat = Matrículas; Ing = Ingressantes.

Tabela 20 Indicadores de gestão FORPLAD (2004)

Indicador	Fórmula	Observações
Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)	$\text{TSG} = \frac{\text{Ndi}}{\text{N.° Total de alunos Ingressantes}}$ $NTAI = N13 + N14 + N15 + N16$	Será calculado considerando-se o ano do suposto ingresso dos estudantes que se graduam no exercício, com base na duração padrão prevista para cada curso.
Índice de crescimento das Vagas oferecidas na Graduação (IVG)	$IVG = \frac{\text{Número de vagas no ano}}{\text{N.° de vagas em determinado ano}}$	Expressa a evolução do número de vagas oferecidas em séries iniciais no vestibular e outros processos seletivos.
Taxa de Evasão no ano (a1) (TEv)	$TEv = \frac{\{[mat_{a-1} - (mat_a - ing_a)] - Ndi_{a-1}\} * 100}{mat_{a-1}}$	Matrícula significa o "estoque" total de alunos matriculados e Ingresso representa o total de novos alunos matriculados no ano/exercício considerado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD, 2004).

A Universidade Estadual Paulista e a Coordenação Regional Sudeste do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD[110] Sudeste – calculam a evasão por meio do percentual do índice de conclusão do curso (Silva, 2016), conforme fórmula abaixo[111]:

Equação 6 Evasão por meio do percentual do índice de conclusão do curso

$$\text{IC} = \sum \text{PCi}\,[1 - (\text{PIi} - \text{PM})/\text{PM}]$$

Fonte: Silva (2016), slide 13.

Adachi (2009, p. 96) verificou que a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG calcula a evasão, considerando que N_i é igual ao número de ingressantes, e $N_{d,}$ ao número de diplomados por curso. Segue a forma de cálculo:

Equação 7 Cálculo de evasão segundo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

$$\%\text{Evasão ano} = \frac{[(\text{N}_\text{i} - \text{N}_\text{d}) * 100]}{\text{N}_\text{i}}$$

Fonte: Adachi (2009, p. 96).

[110] O Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) é constituído por todos os Pró-Reitores de Graduação, ou ocupantes de cargos equivalentes, das Universidades e Centros Universitários. O ForGRAD tem como objetivos elaborar políticas e diretrizes básicas que permitam o fortalecimento das ações comuns e inerentes às Pró-Reitorias, nacional e regional, e contribuir para a fórmulação e implementação de políticas públicas de Educação Superior que visem ao pleno desenvolvimento do País, de forma articulada com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil (ForGrad, 2019).

[111] Legenda: IC = Índice de conclusão (%); PCi = Porcentagem de conclusão no ano i; PIi = Prazo de integralização desde o início do curso até o ano i; PM = Prazo mínimo de integralização (Silva, 2016).

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), por meio da Resolução n.º 3.177, de 2009, calcula a evasão através da taxa de vagas ociosas ano[112] (Resolução n.º 3.117, 2009).

Equação 8 Cálculo de evasão segundo a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

$$\mathrm{TVO_{ano}} = (\mathrm{V_{of}} * \mathrm{NP}) - \mathrm{V_{oc}} * 100$$

Fonte: Resolução n.º 3.117 (2009, art. 11).

Com o intuito de fazer um comparativo entre os resultados sobre evasão, Silva (2016) estudou três fórmulas de cálculo da evasão: do Reuni[113], INEP e a evasão com a fórmula corrigida, conforme se mostra abaixo:

Tabela 21 Comparação entre as fórmulas de evasão do Reuni, evasão INEP e evasão corrigida[114]

Descrição	Fórmula	Exemplo
Evasão (Reuni)	$\mathrm{E_{ano}} = 1 - \frac{\mathrm{C_{ano}}}{\mathrm{I_{1ºp}}}$	$\mathrm{E_{2010}} = 1 - \frac{\mathrm{C_{2010}}}{\mathrm{I_{2006}}}$
Evasão (INEP)	$\mathrm{E_{ano}} = 1 - \frac{\mathrm{M_{ano}} - \mathrm{I_{ano}}}{\mathrm{M_{ano-1}} - \mathrm{C_{ano-1}}}$	$\mathrm{E_{09}} = 1 - \frac{\mathrm{M_{09}} - \mathrm{I_{09}}}{\mathrm{M_{08}} - \mathrm{C_{08}}}$
Evasão Corrigida	$\mathrm{E_{ano}} = \frac{(\mathrm{M_{ano}} - \mathrm{C_{ano}}) + (\mathrm{I_{ano+1}} - \mathrm{M_{ano+1}})}{\mathrm{M_{ano}}}$	$\mathrm{E_{09}} = \frac{(\mathrm{M_{09}} - \mathrm{C_{09}}) + (\mathrm{I_{10}} - \mathrm{M_{10}})}{\mathrm{M_{09}}}$

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no censo INEP, de 2019, e do resumo técnico do censo da educação superior, de 2014.

Silva (2016) utilizou as fórmulas acima e obteve os seguintes resultados: evasão Reuni, de 31,32%; evasão INEP, de 13,14%, e evasão corrigida, 11,88%. Percebe-se que, embora utilizem a mesma base de dados, os resultados encontrados são muito diferentes entre si. Isso ocorre porque a fórmula para calcular a evasão, utilizada pelo programa de apoio a planos de Reuni, leva em consideração apenas os dados dos alunos ingressantes e dos concluintes. Consequentemente, todos os demais alunos que entraram no curso, mas não terminaram, foram considerados evadidos, ainda que estejam retidos no sistema. No caso do cálculo do INEP e do cálculo proposto por Silva (2016), os estudantes matriculados e retidos nos cursos não são

[112] Legenda: $\mathrm{TVO_{ano}}$ = Taxa Vaga Ociosas ano; $\mathrm{V_{of}}$ = Vagas ofertadas; NP = Número de períodos dos cursos; $\mathrm{V_{oc}}$ = Vagas ocupadas (alunos matriculados).
[113] A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) busca aumentar o acesso e a permanência na educação superior e, além disso, busca medidas como estas: a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.
[114] Legenda: E = taxa de evasão; C = número total de concluintes; I = número total de ingressantes; M = número total de matriculados (INEP/MEC, 2016; 2019).

considerados evadidos. Nesses dois casos, o quantitativo de ingressantes e concluintes é subtraído do total das matrículas e, no caso da autora, esse número é ainda dividido pelo número de estudantes matriculados no ano anterior.

Verifica-se que a fórmula a ser empregada para o cálculo de evasão tem grande impacto no resultado e em sua interpretação, consequentemente terá influência na tomada de decisão dos gestores das IES. Essas diferenças podem acabar distorcendo ou impedindo a comparação dos resultados entre os cursos, IES ou entre os países. Esse é um dos principais problemas quando se tenta conhecer a real dimensão da evasão no ensino superior.

As fórmulas acima descritas demonstram que cada instituição tem sua fórmula de cálculo própria e que isso dificulta a comparabilidade da taxa de evasão, permanência e diplomação entre as instituições de ensino superior. No próximo capítulo, explica-se a metodologia que foi empregada neste estudo, com o detalhamento das fórmulas utilizadas e da análise dos dados, assim como outros aspectos necessários à compreensão dos resultados alcançados.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

6. Modelo de análise

O pressuposto da análise desta pesquisa baseia-se na escassez de recursos públicos, ao longo dos últimos 20 anos, no que se refere ao investimento no ensino superior público e ao aumento de recursos financeiros indiretos, por meio de benefício fiscal, para as instituições de ensino superior privadas beneficiadas por programas governamentais. Desses programas, o foco é o Prouni e o FIES. O universo desta pesquisa são os alunos dos cursos presenciais de contabilidade das IES públicas e privadas de São Luís, do Maranhão, ingressantes no primeiro período do curso, a partir do ano de 2010 até 2018, desde que o período de ingresso não ultrapasse o ano de 2018. Diante do exposto, faz-se o seguinte questionamento: como a efetivação da política de desligamento discente e o processo de evasão das IES públicas podem realocar alunos, que atualmente estudam em IES privadas, com auxílio de financiamento público (FIES e Prouni), nos cursos presenciais de graduação em contabilidade de São Luís, do Maranhão, no Brasil?

Este estudo centra-se no conceito de evasão utilizado pelo Ministério da Educação e pelos órgãos oficiais brasileiros (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997). A evasão é compreendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, ou seja, ela ocorre quando os alunos deixam de renovar sua matrícula e prosseguir com seus estudos (Santos, 2014), mesmo que tenham, a priori, mudado de curso e/ou instituição de ensino. Entende-se, nesse caso, que o curso de origem deixou de cumprir seu objetivo final, o de formação do aluno na área de conhecimento que escolheu.

Entende-se que a evasão é um fenômeno educacional complexo (Assis, 2013; Gisi, 2006), relacionada a múltiplos fatores (Dias & Costa, 2016), tanto internos e externos quanto socioeconômicos, políticos e culturais (Fritsch, 2015). A evasão compromete todo o sistema e pode ser um reflexo dos níveis anteriores de ensino, que influenciam de diversas maneiras para o abandono do curso superior (Baggi & Lopes, 2011). Acredita-se também que a evasão é tanto um problema gerencial, que abrange todos os níveis de ensino, quanto uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo (Silva Filho & Lobo, 2012b, 2012a), impactando negativamente as pessoas, a sociedade e a gestão educacional (Fialho, 2014).

Outros termos que necessitam de compreensão para entendimento desta pesquisa é o de retenção e diplomação. Com relação à retenção, ela acontece quando o estudante permanece no mesmo curso superior em que ingressou, mas por um período maior que a duração regular

prevista. Se esse aluno está retido, mas está dentro do prazo máximo de integralização, constante na resolução da IES pública, ele não pode ser jubilado[115] do curso. Ele é considerado um aluno regular com *status* de retido, sendo assim os recursos financeiros públicos continuam, de uma forma ou de outra, a serem gastos sem a frequência dele em sala de aula e a vaga ainda fica indisponível para outro estudante. O problema maior acontece quando o aluno está retido fora do prazo máximo de integralização do curso e não ocorre o jubilamento[116]. Nesse caso, o aluno permanece em situação irregular diante dos parâmetros da própria instituição. No caso do estudante retido dentro do regulamento institucional, ele pode concluir o curso em que ingressou, mesmo que isso ocorra num prazo maior do que o tempo regular. Contudo, o período não pode ultrapassar o prazo máximo de integralização.

Como mensurado acima, a evasão pressupõe que o aluno deixou seu curso de origem sem terminar os estudos, podendo ter se desvinculado do sistema de ensino superior (evasão de sistema) ou mudado para outro curso e/ou instituição (evasão de curso ou de instituição). Tanto na retenção quanto na evasão, vários problemas são gerados, não só para a universidade, mas também para todo o sistema educacional superior. Quanto à diplomação, ela está vinculada à conclusão do aluno dentro do prazo de integralização do curso.

Neste estudo, para aprofundamento, foi necessário subdividir o *status* de retenção e diplomação nas IES públicas. A retenção foi dividida em retenção dentro do prazo de integralização (regular) e fora do prazo de integralização (irregular). Já a diplomação foi subdividida em diplomação regular e irregular. A diplomação irregular considera os alunos que estão com *status* de concluído para a universidade, mas que se diplomaram após o período máximo de integralização, ou seja, aqueles que deveriam ter sido jubilados e não foram.

Como este estudo foi direcionado ao curso presencial de contabilidade, tem-se na universidade pública, o prazo de integralização normal do curso de quatro anos e prazo máximo de integralização de seis anos. Isso significa que o aluno tem o prazo regular, mais 50% desse período, para concluir o curso em questão. Dessa forma, classificou-se os alunos das IES públicas conforme Tabela 22.

[115] Aluno que é desligado de um curso superior por cursá-lo por um período de tempo maior do que consta no estatuto da Universidade, ou seja, ele perde o direito à matrícula no curso.
[116] Idem.

Tabela 22: Classificação dos alunos do curso de contabilidade conforme seu *status*

Classificação dos alunos nas IES públicas	Significado da classificação
Ativo regular	Alunos que estão frequentando as aulas dentro do prazo normal de integralização ou estão inseridos nos 50% de acréscimo do prazo regular.
Ativo irregular	Alunos que estão frequentando as aulas fora do prazo máximo de integralização.
Cancelado	Alunos evadidos do curso.
Retido regular	Alunos que estão inseridos nos 50% de acréscimo do prazo regular.
Retido irregular	Alunos que ultrapassaram o prazo regular do curso e não foram jubilados.
Diplomado regular	Alunos que concluíram o curso dentro do prazo normal de integralização ou estão inseridos nos 50% de acréscimo do prazo regular.
Diplomado irregular	Alunos que concluíram o curso após o prazo máximo de integralização.

Fonte: elaborado pela pesquisadora em novembro de 2019.

A classificação da evasão também é importante para explicar a forma com que será conduzida esta pesquisa. Embora não haja muita variação na classificação de evasão ao longo dos anos e a grande maioria dos pesquisadores aborde o tema utilizando a classificação do MEC e da SESu (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997), esta pesquisa segue também essa classificação. De forma geral, pode-se sintetizar a classificação de evasão conforme Tabela 23.

Tabela 23 Síntese relacionada à classificação da evasão

Autores	Classificações
SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997)	Três tipos: 1 - Evasão de curso, quando o estudante se desliga do curso de origem sem concluí-lo; 2 - Evasão de instituição, quando ele abandona a IES na qual está matriculado; e 3 - Evasão de sistema, quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária da academia.
Gilioli (2016)	Classificação da evasão em modalidades: 1 - Microevasão, quando o estudante deixa o curso de origem, mas permanece na instituição de ensino superior (IES) e, consequentemente, no sistema; 2 - Mesoevasão, quando ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema; e 3 - Macroevasão, quando há a saída do curso, da IES e do ensino superior, ou seja, é a saída do sistema.
Lima e Zago (2017)	Identificam outra modalidade além das classificadas por Gilioli (2016). Nanoevasão: "aquela onde o estudante pode permanecer no mesmo curso e IES, contudo transfere-se para outro campus, turno, modalidade de ensino (presencial ou EaD) ou formação (licenciatura ou bacharelado)". (Lima & Zago, 2017, p. 371)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado nos autores supracitados.

As fórmulas utilizadas para cálculo da taxa de evasão, diplomação e retenção, nesta pesquisa, foram as definidas pelo Ministério da Educação, por ser a autoridade máxima da educação superior no Brasil, e seus órgãos oficiais, ligados diretamente e indiretamente a ele, no intuito de constatar se há ou não divergência de resultado entre elas. Referentes aos órgão ligados ao MEC utilizou-se as fórmulas do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação da Ciência e da Tecnologia; do SESu/MEC; do Sindicato das Entidades Mantenedoras de

Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo; do Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração; da Coordenação Regional Sudeste do ForGRAD Sudeste; da Reuni e do Inep.

7. Estratégia metodológica

Este ponto é constituído pelas opções e estratégias metodológicas da investigação, as fontes e os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos e as técnicas de análise e a interpretação dos dados aplicados nesta pesquisa. Considera-se pertinente a abordagem escolhida para analisar a relação entre a disponibilidade de vagas, que possivelmente podem ser abertas na universidade pública no Maranhão, tanto pela evasão quanto pela retenção, em contraponto aos financiamentos públicos investidos nas IES privadas com o Prouni e FIES. Para Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa é uma metodologia de pensamento que requer tratamento científico, ou seja, a metodologia é o caminho para evidenciar a realidade do objeto da investigação. Dessa forma, a pesquisa é a forma de se obter novos conhecimentos científicos, que ultrapassam a barreira do senso comum, mas, para tanto, é necessário um procedimento formal e sistemático.

Do ponto de vista teórico, os objetivos específicos da presente pesquisa são estes:

- enquadrar as políticas educativas de acesso ao ensino superior, no contexto da democratização do Brasil;
- compreender os marcos legais das IES públicas e privadas no Brasil a partir dos programas de apoio ao acesso ao ensino superior.
- entender a evasão no ensino superior, suas causas, consequências e formas de cálculo.

Do ponto de vista empírico e na procura de relação entre a compreensão teórica da evasão das IFES, do FIES e do Prouni, nas IES privadas, delinearam-se os seguintes objetivos:

- identificar a existência de políticas públicas educacionais no curso de graduação em contabilidade, tanto no setor público, quanto no privado, e de que maneira estão sendo implementadas;
- verificar o quantitativo de alunos no curso superior de contabilidade presencial nas IES públicas e privadas;
- alocar os alunos em relação ao prazo de integralização do curso;

- calcular a taxa de evasão, retenção e diplomação dos alunos do curso de contabilidade, relativos aos anos entre 2010 e 2018;
- quantificar os alunos que possuem FIES nas IES privadas;
- quantificar os alunos que recebem bolsa Prouni nas IES privadas;
- correlacionar as «pseudo» vagas existentes nas IES públicas com os alunos que contam com o apoio dos programas FIES e Prouni do Governo Federal;
- entender a visão dos coordenadores do curso de graduação em contabilidade sobre a problemática da evasão;
- compreender os motivos dos alunos ingressarem no curso de contabilidade da IFES;
- verificar os motivos da evasão dos alunos do curso de contabilidade da IFES;
- conhecer quais ações concretas que os coordenadores do curso de graduação em contabilidade estão fazendo para evitar a evasão de curso.

Para o alcance dos objetivos em questão, foi necessário, por um lado, fazer uma análise das políticas nacionais, especificamente o Prouni e o FIES, voltadas para a educação superior da rede privada de ensino e, por outro, desenvolver uma análise sobre a evasão e retenção dos alunos de contabilidade na rede pública de ensino. Para tanto, esta pesquisa foi fundamentada nos marcos legais que estabelecem as linhas de orientação que enquadram legalmente os mecanismos de apoio financeiro de acesso e permanência ao ensino superior, bem como nos marcos teóricos, nacionais e internacionais, que ajudam a compreender o fenômeno de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

7.1 Tipologia de pesquisa

A presente investigação está ancorada numa abordagem de natureza quantitativa e numa abordagem de natureza qualitativa de nível descritivo e explicativo. A abordagem quantitativa caracteriza-se pela utilização de instrumentos estatísticos, tanto na hora da coleta de dados, quanto em seu tratamento, já que os resultados são mais concretos e, consequentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 224),

> após ter reunido os elementos tirados dos conteúdos em categorias, o pesquisador constrói distribuições de frequência e outros índices numéricos. Em seguida, põe em movimento o aparelho estatístico habitual, com seus cálculos de coeficientes, análises de variância e outros mecanismos.

As pesquisas de natureza qualitativas buscam novas informações e relações para a verificação e ampliação do conhecimento, não se preocupando apenas com a mensuração do resultado, mas em entendê-lo em uma perspetiva situacional do ambiente (Vergara, 2016). Richardson (2017, p. 80) refere que "os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais".

Recorreu-se aos métodos quantitativos para verificar a possibilidade de haver vagas disponíveis na rede pública de ensino superior, nos cursos presenciais de graduação em contabilidade de São Luís – Maranhão, no Brasil, tanto devido à evasão quanto à retenção do aluno. Em função disso, os recursos financeiros federais alocados na educação superior pública estariam sendo desperdiçados. Outra análise foi voltada ao quantitativo de alunos com bolsa Prouni e FIES. As bolsas poderiam ser disponibilizadas para as possíveis vagas ociosas da instituição de ensino superior pública do curso em questão. Aplicou-se também um questionário aos alunos evadidos do curso presencial de contabilidade da IFES de São Luís, com o objetivo de verificar o motivo para a desistência do curso. Aos alunos, garantiu-se o anonimato e a confidencialidade das respostas dadas.

Recorreu-se a métodos qualitativos quando se buscou recolher informações por meio de entrevistas aplicadas aos coordenadores do curso de contabilidade presencial de São Luís – Maranhão, no Brasil, com o intuito de perceber:

a) como as políticas públicas educacionais existentes no curso de graduação em contabilidade, tanto no setor público quanto no privado, são implementadas;

b) a visão dos coordenadores do curso de graduação em contabilidade sobre a problemática da evasão, e;

c) quais ações concretas são tomadas pelos coordenadores do curso de graduação em contabilidade para evitar a evasão de curso.

Garantiu-se aos coordenadores do curso, respondentes desta pesquisa, o anonimato e a confidencialidade das respostas dadas. Por esse motivo, as instituições privadas de ensino receberam nomenclaturas alfabéticas distintas, ou seja, foram chamadas de instituição A, B, C, D e E. Contudo, havia a pretensão de fazer entrevistas com todos os coordenadores das instituições de ensino, mas surgiram alguns obstáculos para a sua concretização. O coordenador da IFES deixou a coordenação em setembro de 2020, quando um novo coordenador, que não

possuía informações necessárias para responder à entrevista, ingressou na instituição. Com relação às instituições privadas, somente um coordenador foi acessível à entrevista, não se recusando a responder nenhuma questão; dois coordenadores a responderam de forma sucinta, mas não deram abertura para aprofundamento das questões; um não quis fazer a entrevista, e outro, marcou e desmarcou o dia até dizer que não poderia realizar a entrevista.

Acredita-se que a crise econômica, acentuada pela COVID19 e pelo aumento do desemprego, principalmente na área da educação, fez com que os coordenadores das instituições privadas de ensino superior se recusassem a participar da entrevista. O desemprego na área de ensino deu-se, principalmente, porque houve mudança da modalidade presencial para a remota. Turmas de períodos diferentes foram aglutinadas, diminuindo a necessidade de professores na instituição. Outro fator foi a desistência e/ou o não ingresso de novos alunos nas instituições, que se deu devido à mudança da modalidade, mas também devido à crise econômica. Mesmo diante dessas dificuldades, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas recorrendo-se à técnica de análise do conteúdo (Bardin, 1972).

A opção pelo trabalho empírico justifica-se pelo próprio recorte do objeto de pesquisa, que procura conhecer, analisar e compreender como a efetivação da política de desligamento discente e o processo de evasão das IES públicas podem realocar alunos, que atualmente estudam em IES privadas, com auxílio público (FIES e Prouni), nos cursos presenciais de graduação em contabilidade de São Luís – Maranhão, no Brasil. A pesquisa exigiu uma busca exaustiva de dados, de levantamento documental e a busca da realidade objetiva do cotidiano de trabalho e das percepções dos diferentes sujeitos envolvidos em todo o processo. O estudo parte da revisão da literatura sobre o tema que, aliada aos dados primários e secundários coletados, fornece elementos essenciais para a realização do estudo de campo por meio de diferentes e complementares técnicas de pesquisa.

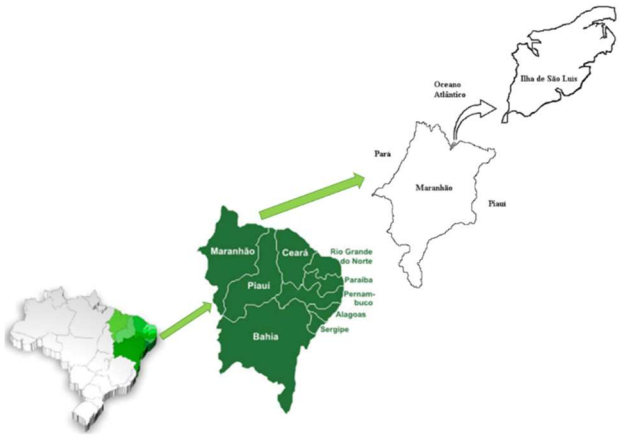
7.2 *Locus* da pesquisa

O Brasil é um país de dimensão continental que abrange cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste. Possui 27 Estados e o Distrito Federal, capital do Brasil. A região Norte é composta por sete Estados; a Nordeste, por nove Estados; a Centro Oeste, por três Estados; e o Distrito Federal. A região Sudeste é composta por quatro Estados, e a região Sul, por três. A população brasileira, em 2019, foi estimada de mais de 210 milhões de habitantes,

com um índice de analfabetismo de 6,6% do total de habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH[117] é de 0,759, o que, se comparado com os 189 países que efetuam essa medida, deixa o Brasil na 79.º posição (IBGE, 2019e).

O Maranhão encontra-se na região nordeste e tem uma população estimada em mais de sete milhões de habitantes com 217 municípios, com IDH de 0,639[118]. A mortalidade infantil[119] chegou a 19,4 mil em 2018 e o índice de analfabetismo era de 16,7% em 2017, tendo 54% de sua população abaixo da linha de pobreza, no mesmo ano (IBGE, 2019e, 2019c, 2019a).

Imagem 1 Brasil com destaque para a região Nordeste: São Luís, capital do Estado do Maranhão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com imagens pesquisadas no Google[120].

São Luís, município brasileiro, capital do Estado do Maranhão, localiza-se na ilha de Upaon-Açu, no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar, no Golfão Maranhense. Tem 582,974 km² de área territorial e limita-se com os municípios de Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Raposa e com o Oceano Atlântico. Possui uma população de mais de um milhão de habitantes, o que faz do município o mais populoso do Maranhão. É também o 4.° município mais populoso da Região Nordeste, e o 15.°, do Brasil. Tem o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de 0,768, o que é superior à média nacional (IBGE, 2019b). Ressalta-se que o Maranhão é um dos Estados brasileiros mais pobres da

[117] O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH mede e avalia o desenvolvimento de um país segundo os seus aspectos sociais e econômicos, como qualidade de vida, renda e escolarização, e sua escala vai de 0 a 1, sendo 1 o mais alto.
[118] Conforme último dado de 2010.
[119] As mortes antes de completar um ano são consideradas mortalidade infantil.
[120] Fonte dos mapas, da esquerda para a direita:
https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-mapa-tridimensional-de-brasil-com-regi%C3%A3o-norte-image22526140
https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-estudo-regiao-nordeste.htm
https://acta.inpa.gov.br/fasciculos/37-4/BODY/v37n4a17.html

federação. Possui o município de Satubinha com o pior IDHM do Brasil e, por isso, olhar somente para a capital, não reflete a realidade do Estado.

O salário médio mensal dos trabalhadores com carteira de trabalho assinada em São Luís, em 2018, era de 3,2 salários-mínimos. É o segundo lugar entre os municípios maranhenses, perdendo somente para o de Santo Antônio dos Lopes, cuja a renda era de 3,8 salários mínimos. Comparado ao Brasil, São Luís ocupou a 134.º posição entre os 5.570 municípios brasileiros e, ainda em 2018, em relação à população total, 33,8% da população empregada. Era o município com mais pessoas empregadas. Além disso, 38,8% da população tinha rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa (IBGE, 2019b, 2020b).

São Luís foi fundada pelos franceses Daniel de La Touche e Fraçois de Rasilly no dia 8 de setembro de 1612, com o objetivo de estabelecer a França Equinocial. A capital maranhense tem esse nome em homenagem ao então Rei da França, Luís XIII. Em 1615, três anos após sua fundação, São Luís foi conquistada pelos portugueses e, ainda, no século XVII, esteve sob o domínio holandês. Em 1645, no entanto, São Luís volta ao domínio português. A capital do Maranhão, durante os séculos XVII e XIX, época colonial, teve um importante papel na produção econômica do Brasil. Ela foi considerada a quarta mais importante exportadora de algodão e arroz, perdendo somente para Salvador, Recife e Rio de Janeiro, que se encontram à beira do mar, com importantes portos marítimos e fluviais (IBGE, 2020a).

Em São Luís, a colonização portuguesa deixou um conjunto urbanístico que compõe o Centro Histórico. Este constitui um dos mais representativos e ricos exemplares da tipologia arquitetônica. Com um traçado urbano, produzido pela colonização portuguesa, é considerado patrimônio da humanidade. A tipologia arquitetônica corresponde a sólidas construções em alvenaria de pedra e argamassa com óleo de peixe, serralheria e cantarias de lioz de origem europeia e madeira de lei. Os mais representativos exemplares da arquitetura de São Luís datam da segunda metade do século XIX, com sobrados de fachadas revestidas de azulejos portugueses, que se consolidaram num dos aspectos mais peculiares da expressão civil maranhense (IBGE, 2020a).

7.2.1 Ensino superior em números

O Brasil tem o pior percentual da população com educação superior se comparado à média da OCDE. Somente 19,6% da população brasileira concluíram a graduação, enquanto na Coréia do Sul essa percentagem chega a 69,6% do total da população com idade entre 25 e 34

anos[121]. A taxa de conclusão nesse nível de ensino, em 2017, foi de 33%, enquanto a média da OCDE é de 41%. No Reino Unido, a taxa de conclusão é de 72%. Em 2018, o Brasil possuía 2.537 IES, das quais 299 eram públicas e 2.238, privadas. O total de vagas ofertadas foi de 835.569 e de 12.693.532, respectivamente. Desses valores, 178.869 são vagas remanescentes[122] nas IES públicas, e 3.464.920, nas privadas. Ressalta-se que a ocupação das vagas remanescentes é baixa, tanto na rede pública de ensino quanto na IES particular (INEP/MEC, 2018a; 2019).

Quando se fala dos alunos ingressantes na rede federal de ensino superior e da sua permanência no curso ou no local de oferta, 18% fizeram o Enem mais de uma vez, mesmo já frequentando uma IFES. Isso evidencia que há alunos que ingressam nas IFES em cursos ou instituições que não são sua primeira opção e buscam mudar de curso e/ou de instituição, o que aumenta a evasão do curso e a criação de vagas remanescentes (INEP/MEC, 2019).

A rede federal de ensino superior era composta, em 2018, por 63 universidades, 40 institutos federais, cinco faculdades, uma ligada ao MEC e quatro vinculadas a outros órgãos públicos[123], além de dois Centros Universitários que são o Instituto Militar de Engenharia – IME e a Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN. Nas universidades, presentes em todas as unidades da federação, estão matriculados mais de 1,1 milhão de alunos. No Brasil, nesse mesmo período, a razão entre matrícula na rede privada de ensino e a matrícula na rede pública em cursos presenciais era de quase três alunos na rede privada para cada aluno na rede pública. No Maranhão, essa relação era de quase dois alunos para cada aluno na rede pública (INEP/MEC, 2019).

Enquanto no ano de 2010 a taxa de desistência dos alunos na graduação era de 10,6%, em 2016, passou para 56,8%. Ao analisar os alunos das IES privadas que possuem financiamento pelo FIES, tem-se, em 2010, uma taxa de evasão de 1,4% e, em 2016, esse número chegou a 39,2%. Os alunos com Prouni, nesse mesmo período, passou de 4% a 40,9% respetivamente. Percebe-se que, em todos os casos, há um aumento exorbitante na taxa de evasão, o que causa prejuízos econômicos, financeiros e sociais à nação (INEP/MEC, 2019).

[121] A média da OCDE para a faixa etária de 25 a 34 anos é de 44,1% do total da população e de 27% para a idade de 55 a 64 anos.
[122] As vagas remanescentes são aquelas que não foram ocupadas no decorrer dos processos seletivos.
[123] Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE; Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA; Escola de Educação Física do Exército – EsEFEx e o Instituto Superior de Ciências Policiais – ISCP .

A região nordeste encontra-se em segundo lugar em número de alunos matriculados no ensino superior nos cursos presenciais. Em 2017[124], o Estado da Bahia representava 26% do total de IES da região nordeste brasileira e 23% do total de matrículas, seguido dos estados do Ceará e Pernambuco. O Estado do Maranhão representava 10% das matrículas (Semesp, 2019).

Tabela 24 Quantitativo de IES e matrículas nos cursos de graduação presenciais da Região Nordeste do Brasil, em 2017

Estado	IES	% IES	Matrículas	% Matrículas
Alagoas	29	6%	78.010	5%
Bahia	136	26%	331.229	23%
Ceará	72	14%	251.949	17%
Maranhão	**45**	**9%**	**147.031**	**10%**
Paraíba	42	8%	136.168	9%
Pernambuco	107	20%	230.230	16%
Piauí	45	9%	102.751	7%
Rio Grande do Norte	28	5%	100.043	7%
Sergipe	18	3%	70.369	5%
Total	522	100%	1.447.780	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2019 (**grifo da autora**).

Em 2017, o estado do Maranhão possuía a menor taxa de escolarização líquida do país, de 10%, quando a média nacional era de 17,8%. Esse dado foi alcançado após um aumento no número de matrículas totais de 8,2% em relação a 2016. Quando se analisa somente o número de ingressantes nos cursos presenciais, o Maranhão teve um acréscimo de 11,8% no período entre 2016 e 2017, com destaque para a rede privada de ensino, onde o crescimento foi de 12,1%. O número de concluintes em cursos presenciais no estado do Maranhão cresceu 18,2% na rede privada, no mesmo período, e 29% na rede pública de ensino superior. O Censo da Educação Superior de 2019 não traz os dados de evasão para o estado do Maranhão (IBGE, 2019a; INEP/MEC, 2018, 2019).

Quanto ao curso de Contabilidade, no Brasil, ele se encontrava entre os 10 maiores cursos de graduação presencial nas IES particulares em 2018, ocupando a 6.ª colocação, o que não ocorreu da mesma forma nas IFES. Quando os dados da IES públicas são agregados às privadas, totalizando os cursos presenciais com os de Educação a Distância (EaD), a contabilidade ocupa a quarta posição entre os 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas. Em contrapartida, segundo os microdados do Censo da Educação Superior de 2016,

[124] Dado do último censo feito pelo IBGE com divulgação em 2019.

o curso de contabilidade está entre os 10 cursos com maior índice de evasão do Brasil, ficando na 6.ª colocação (IBGE, 2019a; INEP/MEC, 2018, 2019).

Diante do cenário da educação superior no Brasil e no Maranhão, em termos absolutos, percebe-se um crescimento significativo, tanto no número de IES quanto na variedade da oferta de vagas e cursos. Contudo, se a análise for feita em termos relativos à dimensão e às expectativas da população brasileira, esses números revelam-se insuficientes. Ressalta-se também que o próprio governo tem dados suficientes para a percepção da gravidade da evasão nas IES públicas e privadas, como demostrado acima. Com esses dados, pode-se notar a importância da redução das vagas ociosas nas IFES e a necessidade de melhorar a gestão do dinheiro público investido na educação superior em geral no Brasil.

7.3 Sujeitos da pesquisa

O objeto empírico desta pesquisa foram as universidades e faculdades da rede pública e privada de ensino com cursos de graduação em contabilidade, na modalidade presencial, em São Luís, capital do Estado do Maranhão – Brasil, reconhecidos pelo Ministério da Educação. Por uma questão de equivalência entre os cursos de contabilidade, partiu-se de quatro indicadores de qualidade: Conceito do Curso – CC[125], Conceito Preliminar de Curso – CPC[126], conceito do Enade[127] e Índice Geral de Curso[128] – IGC. Em pelo três desses indicadores de qualidade, é preciso ter nota igual ou superior a três e a mesma forma de ingresso no curso.

Investigou-se o quantitativo de alunos que ingressaram nos cursos presenciais de graduação de contabilidade nas IES em São Luís entre 2010 e 2018. A análise foi feita levando-se em consideração principalmente os seguintes dados: na IFES: quantitativo de vagas ofertadas para o curso; número de ingressantes, de retenção e de diplomação no período; número de vagas

[125] O CC é a nota final de qualidade dada pelo MEC aos cursos de graduação das IES no Brasil. Esse conceito final é feito a partir de uma avaliação presencial dos cursos pelos técnicos do MEC e pode confirmar ou modificar o CPC.
[126] O CPC vai de 1 a 5 e é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no Brasil. Para que os valores se consolidem e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores fazem visitas *in loco* para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente. O CPC é divulgado anualmente, junto com os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13074-o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso
[127] O Enade é um exame nacional de forma obrigatória, que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação relacionados aos conteúdos programáticos dos cursos, as habilidades e competências adquiridas em sua formação. Permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e IES de todo o Brasil (Paula et al., 2017).
[128] O IGC é um indicador de qualidade que avalia as IES, e a nota é de 1 a 5, sendo 1 considerada insuficiente. Mais informações em: http://portal.INEP.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc-

ociosas; número de evasão no período. Nas IES particulares: número de bolsas Prouni; e número de contratos FIES. O período de análise foi feito a partir de 2010, pois o Sistema de Seleção Unificada - SISU[129] entrou em vigor em janeiro de 2010.

O município de São Luís possuía 30 instituições de ensino superior com cursos presenciais, dos quais 4 são instituições públicas e 26, privadas. Dessas 30 instituições, 10 possuem curso de contabilidade na modalidade presencial. Um dos cursos de contabilidade é de instituição pública, 9 são privadas e 6 delas atenderam às premissas acima explicadas (MEC, 2020a).

Tabela 25 IES com curso de graduação em contabilidade com nota igual ou superior nos indicadores de qualidade do MEC

IES	CC	CPC	Enade	IGC	Categoria Administrativa
Universidade CEUMA	4	3	2	3	Privada
Universidades Federal do Maranhão (UFMA)	4	3	3	4	Pública
Faculdade do Maranhão	4	3	2	3	Privada
Faculdade Pitágoras do Maranhão	3	3	3	3	Privada
Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco	5	4	3	4	Privada
Centro Universitário Estácio de São Luís	4	2	3	3	Privada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (MEC, 2020a).

O curso de contabilidade da IFES tem a forma de ingresso semestral com 50 vagas autorizadas pelo MEC, perfazendo um total de 100 vagas por ano. O ingresso é feito pelo Sisu, que leva em consideração a nota do Enem. Foram pesquisados 900 alunos ingressantes entre os anos 2010 e 2018, dos quais 556 desistiram do curso; 110 concluíram; 173 estão frequentando, 44 estão retidos, ou seja, deveriam ter sido desligados do curso, pois ultrapassaram o prazo máximo de integralização; e 17 trancaram, contudo ainda tinham o direito de retornar, pois o aluno pode trancar o curso por quatro semestres, consecutivos ou não. Desses números, esta pesquisa trabalhou, principalmente, sobre os alunos evadidos, o que equivale a 61,8% do total dos que ingressaram no curso.

[129] O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. Tem dois processos seletivos por ano, em janeiro e julho e é exclusivo para participantes da última edição do Enem que não tiveram nota zero na redação. Os candidatos com melhor nota se classificam e são selecionados para ingressar no curso. Mais informações em: http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas

Tabela 26 Quantitativo de alunos ingressantes no curso de contabilidade presencial da UFMA por ano

Ano de ingresso	Diplomado	Evadido	Ativo	Retido Ativo[130]	Retido Graduado[131]	Trancado	Total de ingressantes
2010	28	69	0	0	4	0	101
2011	11	85	0	2	5	0	103
2012	14	76	0	1	11	0	102
2013	22	68	2	4	2	0	98
2014	20	61	5	15	0	0	101
2015	12	59	29	0	0	0	100
2016	3	59	35	0	0	2	99
2017	0	44	46	0	0	8	98
2018	0	35	56	0	0	7	98
Total	110	556	173	22	22	17	900

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa feita na instituição.

Ao fazer um breve perfil do total dos alunos ingressantes no curso de contabilidade da IFES, tem-se 94% de maranhenses e 6% de outros Estados da federação; 57,3% vieram do ensino médio da rede pública de ensino; 64,9% são do sexo masculino; e 63,1% são solteiros. Ressalta-se que as IFES são obrigadas a reservar, no mínimo, 50% das suas vagas de cada curso para as ações afirmativas[132] de cotas raciais e sociais. Dessa forma, o curso de contabilidade, é composto, ao retirar os alunos que ingressaram na forma de ampla concorrência, em sua maioria, por alunos que se autodeclararam negros.

O perfil entre os alunos do curso de contabilidade presencial das instituições aqui pesquisadas (IFES, Prouni e FIES) são muito semelhantes. Como diferença notou-se que, no FIES, havia mais homens que mulheres; a maioria dos alunos com bolsa Prouni vieram do ensino médio público. Isso acontece porque ter estudado em escola pública é uma das condições para receber essa bolsa. Além disso, a IFES somente oferece vagas para o curso de contabilidade no turno noturno.

[130] Retido ativo são os alunos que já deveriam ter sido desligados da UFMA, por já terem ultrapassado o prazo máximo de integralização, mas ainda estão frequentando o curso de contabilidade.
[131] Retido graduado são os alunos que deveriam ter sido desligados da UFMA, por já terem ultrapassado o prazo máximo de integralização e, mesmo assim, concluíram o curso de contabilidade.
[132] "Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural." (GEMAA, 2019).

Tabela 27 Perfil dos alunos do curso de Contabilidade

Perfil	Prouni	FIES	IFES
Sexo			
Feminino	49%	57%	29%
Masculino	51%	43%	71%
Raça			
Brancas	22%	25%	36%
Pardos	59%	58%	47%
Amarela	3%	0%	2%
Preta	16%	15%	15%
Idade			
25 a 30 anos	49%	50%	62%
31 a 40 anos	27%	40%	32%
Estado civil			
Solteiro	85%	81%	79%
Casado	15%	19%	21%
Ensino Médio			
EM pública	91%	79%	60%
EM privado	8%	14%	38%
EM público privado	1%	7%	2%
Turno			
Matutino	25%	24%	0%
Noturno	69%	71%	100%
Vespertino	6%	5%	0%

Fonte: elaboração própria com base nas pesquisas feitas nas instituições.

Com relação ao quantitativo de vagas das IES privadas, o Ministério da Educação autorizou 1.100 vagas anuais, totalizando 9.900 no período entre 2010 e 2018. Segundo os coordenadores, as vagas de ingresso no primeiro período do curso presencial de contabilidade são preenchidas na sua totalidade, principalmente por causa dos benefícios do Prouni e FIES.

Tabela 28 Quantitativo de vagas, por ano, autorizado pelo Ministério da Educação

IES	Quantitativo de vagas por ano	2010-2018
Faculdade do Maranhão	200	1.800
Faculdade Pitágoras do Maranhão	300	2.700
Centro Universitário Estácio de São Luís	100	900
Universidade CEUMA	400	3.600
Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco	100	900
Total	1.100	9.900

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada nas instituições e nos dados abertos do MEC.

Do total de 9.900 alunos, 1.740 tinham financiamento FIES, representando 17,58% desse total e 2.094 estudavam com bolsa Prouni, o que correspondia a 21,15% do total de alunos. Mesmo a Universidade CEUMA, que tinha o maior quantitativo de oferta de vagas para o curso de contabilidade, não é a instituição que possuía mais benefícios quando somados os do Prouni e FIES. A Faculdade Pitágoras, do Maranhão, tinha a maior oferta, pois somou 28% a mais que a Universidade CEUMA.

Tabela 29 Quantitativos da bolsa Prouni e do FIES no período entre 2010 e 2018

IES	Vagas 2010-2018	Quant. Prouni	Quant. FIES	Prouni + FIES
Faculdade do Maranhão	1.800	898	11	909
Faculdade Pitágoras do Maranhão	2.700	212	1.052	1.264
Centro Universitário Estácio de São Luís	900	191	282	473
Universidade CEUMA	3.600	739	246	985
Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco	900	45	148	193
Total	9.900	2.094	1.740	3.824

Fonte: elaboração própria com base nos dados abertos do MEC.

Com relação à forma de ingresso dos alunos das instituições de ensino pública e privadas aqui pesquisadas, foi importante fazer um adendo. O intuito foi perceber os parâmetros utilizados pelas instituições para o ingresso dos candidatos que concorrem às vagas ofertadas para o curso de contabilidade na modalidade presencial, além de detectar semelhanças e diferenças entre elas.

7.4 Instrumentos de pesquisa

Os dados da presente investigação foram coletados através de informações obtidas na IFES, referentes, principalmente, ao quantitativo de alunos ingressantes; número de alunos concluintes; número de alunos evadidos; número de alunos retidos; número de alunos com *status* no sistema acadêmico de abandono, trancado e desligado; entre outros, de forma a possibilitar o cálculo da taxa de evasão, retenção e diplomação da IES pública, além do perfil desses alunos. Também foram solicitados às IES particulares o quantitativo de alunos ingressantes e número de alunos que recebem ajuda através dos programas Prouni e FIES.

No segundo momento, no período entre 5 e 12 de junho de 2020, aplicou-se o questionário aos coordenadores do curso presencial de contabilidade das instituições privadas de ensino superior de São Luís do Maranhão. O questionário foi elaborado com 5 blocos de perguntas, num total de 25 questões, das quais 6 são abertas e 19 fechadas, que se desmembraram em 12 subperguntas. Em duas questões utilizou-se a escala de Likert, pois ela permite medir o grau de conformidade do entrevistado com as afirmações propostas. Dessa forma, os entrevistados deveriam responder se discordavam totalmente, discordavam parcialmente[133], eram neutros, concordavam parcialmente[134] ou se concordavam totalmente.

[133] Discordam mais que concordam.
[134] Concordam mais que discordam.

Houve o momento da entrevista com esses participantes. Ela foi organizada de forma semiestruturada, com flexibilidade para alterar a ordem ou reformular as perguntas no decorrer do processo, sem perder o controle do tema, caso o entrevistado se desviasse do assunto. A entrevista foi organizada com 15 perguntas, que complementam os quesitos levantados no questionário, e realizada entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*®. Optou-se pela entrevista virtual devido à pandemia da COVID19 no Brasil, que impunha restrições para o funcionamento das instituições de ensino e exigia que as pessoas evitassem sair de casa.

Houve a necessidade de elaboração de um questionário diferenciado para a IFES, uma vez que o Prouni e o FIES estão vinculados às IES privadas, além da necessidade de uma visão mais específica sobre evasão, retenção e diplomação dos alunos do curso de contabilidade. O questionário da IFES foi aplicado no mês de setembro de 2020 e continha 35 questões. Destas, 9 eram questões abertas e 24 fechadas, das quais estas se desmembraram em 12 subperguntas. Das questões fechadas, têm-se duas que foram elaboradas com base na escala de Likert. Uma delas recebeu estas alternativas: não atende, atende parcialmente, atende, atende totalmente e inexistente em relação à realidade do curso. A outra apresentou as seguintes alternativas: discordo totalmente; discordo parcialmente, nem concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente; e não tenho opinião formada a respeito.

Outro questionário foi elaborado e direcionado aos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES, com *status* de cancelado, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas. O questionário foi organizado com 9 questões, das quais 8 são fechadas e uma aberta, voltadas ao perfil desse aluno e aos motivos da evasão do curso. A IFES não concedeu dados[135] como nome do aluno, telefone, e-mail, endereço etc. dos alunos do curso de contabilidade de São Luís, com *status* de cancelados constantes no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, o que dificultou muito a pesquisa com esse grupo. Conseguiu-se o contato de 92 discentes que abandonaram o curso, que foram obtidos junto a alunos que estavam com *status* ativo no segundo semestre de 2019. Do quantitativo de 92 discentes, obteve-se 56 respostas.

135 Foram concedidos relatórios com informações dos alunos, com identificação pela matrícula. Não foi possível obter a informação por nome do aluno, e-mail e telefone, apenas pelo número da matrícula.

Também devido à pandemia da Covi19[136], desde fevereiro de 2020, data do primeiro registro da doença no Brasil, e ao distanciamento social, não foi possível aplicar o questionário presencial. Em função disso, ele foi enviado para o e-mail institucional dos coordenadores, que o responderam via *Google Forms*®. Todas as instituições aqui pesquisadas responderam ao questionário.

No tocante à entrevista, Rosa e Arnoldi (2017) abordam que o questionário é uma ferramenta essencial, uma vez que permite contextualizar o comportamento dos sujeitos, seus sentimentos, valores e crenças, suas ideias sobre o mundo e sua visão sobre a evasão e os programas de assistência estudantil. Szymanski, Almeida e Rego (2011) ressaltam que a entrevista é um meio eficaz para estudar significados subjetivos e pontos difíceis de serem pesquisados.

Por falta de informações completas por parte das IES particulares referentes ao Prouni e FIES, foi necessário o envio de solicitação de informações, via portal de acesso à informação do Ministério da Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em conjunto com a Corregedoria Geral da União[137]. Vários documentos foram enviados como resposta aos questionamentos e, assim, a partir desse material, pôde-se fazer a análise.

7.5 Procedimentos e instrumentos de análise de dados quantitativos

O tratamento dos dados foi organizado em planilha eletrônica *Microsof Excel*® com a técnica de estatística descritiva, permitindo a compreensão dos dados utilizados através de gráficos, tabelas e medidas-resumo. Para a análise, construiu-se um banco de dados no *Microsoft Excel*®, onde se realizou todo o processo. As taxas de evasão, retenção e diplomação da IFES foram calculadas através de fórmulas já existentes na literatura, e a relação entre o número de vagas abertas nas instituições de ensino públicas e o quantitativo de alunos das instituições privadas que possuem Prouni e/ou FIES, feitas.

[136] Em maio de 2020, os estados do Maranhão, Pará e Ceará optaram pelo *lockdown* em alguns dos seus municípios como uma medida mais rígida para impedir o avanço do Corona vírus. A população somente podia sair de casa para atividades essenciais. Mais informações em: https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil

[137] Protocolos: 23546.035729/2020-97, analisado e respondido no dia 4 de agosto de 2020; 23480.018331/2020-06, analisado e respondido no dia 24 de agosto de 2020; 23480.020710/2020-58, analisado e respondido no dia 26 de agosto de 2020; 23546.056517/2020-43 e 23546.063434/2020-19, analisados e respondidos no dia 12 de novembro de 2020; e 23546.056539/2020-11, analisado e respondido no dia 3 de dezembro de 2020.

Foi realizada a estatística de *coorte*, também chamada de estudo longitudinal, com a qual o pesquisador acompanha uma população ao longo do tempo para identificar possíveis associações entre exposição e desfecho. Esse estudo pode ser elaborado de duas formas: retrospectivo e prospectivo. No estudo de *coorte* prospectivo, os pesquisadores acompanham, presencialmente, por um período de tempo, o momento da exposição de fatores para observar os possíveis desfechos. Já no estudo de *coorte* retrospectivo, o pesquisador colhe informações passadas dos fatores de exposição e acompanha os indivíduos por um período. Diante desses conceitos, pode-se afirmar que esta pesquisa está baseada no estudo de *coorte* retrospectivo.

Para a análise de algumas perguntas do questionário, utilizou-se a escala de Likert, porque ela permite analisar opiniões com uma variável maior que uma simples pergunta binária de sim ou não. Essa escala leva o nome do seu criador Rensis Likert e é muito utilizada por ser confiável para medir opiniões, percepções e comportamentos (Costa, 2011).

7.6 Procedimentos e instrumentos de análise de dados qualitativos

Mesmo com as dificuldades enfrentadas para se fazer as entrevistas com os coordenadores, optou-se pela análise de conteúdo para tratamento das poucas informações das falas dos coordenadores do curso de graduação presencial em contabilidade de São Luís do Maranhão, que foram coletadas por meio da entrevista semiestruturada. Bardin (2015, p. 40) afirma que a análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". A intenção desse instrumento de análise é fazer inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção ou recepção, recorrentes de indicadores quantitativos ou qualitativos (Bardin, 2015). A análise de conteúdo, segundo Laville e Dionne (2008, p. 215), pode ser usada "no estudo de embates políticos, de estratégias, ou, ainda, para esclarecer fenômenos sociais particulares, em matéria de comunicação".

Utilizou-se os três «polos cronológicos» de Bardin (2015, p. 121): a "1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação". O primeiro polo está relacionado diretamente à organização, com o objetivo de sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais. O segundo polo consiste, na essência, em codificar, decompor, enumerar, em função das regras previamente formuladas. É no último polo cronológico que os resultados brutos são tratados de maneira a serem transformados em informações válidas e que as operações estatísticas permitem obter os resultados da análise.

O objetivo da entrevista foi complementar a pesquisa realizada através do questionário, para melhor entendimento de algumas questões que não ficaram muito claras. O tempo de cada entrevista durou em média uma hora e todas elas foram realizadas pela pesquisadora deste estudo. As questões que nortearam a entrevista foram estas:

1. Como se dá o acesso ao curso de contabilidade?
2. Há algum tipo de parâmetro classificatório dos alunos que concorrem às vagas de ingresso para o curso de contabilidade? Se positivo, contextualize.
3. Qual (is) turno (s) há turmas de contabilidade? Quantas turmas há atualmente por turno? Qual é o quantitativo de alunos no 1.º e no último período, referentes a 2020.2?
4. Há dificuldade de fechar as turmas de 1.º período? Se positivo, quais?
5. Quais são as principais dificuldades em manter o aluno no curso?
6. Você tem dados quantitativos de vagas ociosas? Se positivo, quais dados?
7. Há ações práticas para combater a saída dos alunos e, consequentemente, as vagas ociosas? Se positivo, quais dados?
8. Nas Reuniões com professores e/ou direção, é colocada em pauta a questão da evasão? Se positivo, contextualize.
9. A estrutura curricular possui pré-requisito para cursar alguma disciplina?
10. Como é feito o aproveitamento de disciplinas?
11. Após o aproveitamento de disciplina, como é definido para qual período o aluno vai ingressar no curso de contabilidade.
12. O que precisa ser melhorado na instituição de forma geral? E no curso de contabilidade?
13. Em sua rotina diária enquanto coordenador, qual (is) atividade (s) demanda (m) mais do seu tempo?
14. Qual o perfil do aluno do curso de contabilidade?
15. É possível ver diferenças comportamentais e/ou acadêmicas entre os alunos que possuem Prouni, FIES e os pagantes integrais? Exemplos: forma de se vestir, de se expressar, dificuldades em acompanhar o que está sendo lecionado etc.

No próximo capítulo, serão abordados os resultados encontrados diante dos questionários aplicados aos alunos evadidos do curso presencial de contabilidade da Universidade Federal do Maranhão, das perguntas feitas aos coordenadores do curso das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, delimitadas nesta pesquisa, os resultados dos cálculos feitos sobre evasão, retenção, diplomação, bem como a análise dos dados do Prouni e FIES.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

8. Análise dos resultados

No intuito de melhor compreender os resultados, eles foram divididos em partes. Primeiramente, fez-se a análise dos questionários aplicados aos coordenadores das IES privadas. Depois analisou-se a informação relativa ao coordenador da IFES. Seguiu-se a análise do questionário direcionado aos alunos da IFES com *status* de cancelado no final do primeiro semestre de 2020, ou seja, evadidos que ingressaram no curso no período entre 2010 e 2018. Por fim, realizou-se a análise dos dados disponibilizados pela IFES referentes aos alunos do curso de Ciências Contábeis que ingressaram no curso no período entre 2010 e 2018, independente do *status* deles até o primeiro semestre de 2020.

Isso posto, foram calculados os índices de evasão da IFES a partir das fórmulas constantes nos sites oficiais do MEC, do INEP, do Instituto Lobo, da Semesp e da Reuni. Todos esses órgãos estão ligados direta ou indiretamente ao MEC, autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino. Fez-se também uma comparação desses resultados. Por fim, fez-se uma análise quantitativa dos alunos do Prouni e do FIES.

8.1 Percepção dos coordenadores do curso presencial de Contabilidade em São Luís do Maranhão das IES privadas, sobre a problemática da evasão no curso

No período entre 5 e 12 de junho de 2020, aplicou-se um questionário a cinco coordenadores do curso presencial de contabilidade das instituições privadas de ensino superior de São Luís do Maranhão, conforme já detalhado na parte que explica o sujeito da pesquisa. Garantiu-se o anonimato aos respondentes e a confidencialidade das respostas dadas, por isso elencou-se, aleatoriamente, as instituições de ensino superior privadas a letras do alfabeto.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, divididas em 5 blocos. No total, são 25 questões, entre as quais 6 são abertas e 19 fechadas, das quais estas se desmembraram em 12 subperguntas. O questionário foi enviado para o e-mail institucional dos coordenadores que o responderam via *Google Forms*®. O primeiro bloco de perguntas objetivou investigar o perfil dos coordenadores do curso de contabilidade; o segundo teve como objetivo entender a visão dos coordenadores do curso de graduação em contabilidade sobre a problemática da evasão; o terceiro, conhecer quais ações concretas que os coordenadores do curso de graduação em contabilidade tomaram para evitar a evasão de curso; o quarto bloco

objetivou identificar como as políticas públicas educacionais existentes no curso de graduação em contabilidade foram implementadas; e, por último, no quinto bloco, procurou-se entender a visão dos coordenadores do curso de graduação em contabilidade sobre as políticas públicas da educação superior, no tocante aos programas de financiamento estudantil público nas IES privadas.

Dos cinco coordenadores a quem foi aplicado a questionário, dois são mulheres e três são homens. Destes cinco, dois têm idade compreendida entre os 40 e 49 anos, outros dois têm mais de 50 anos e o outro tem menos de 40 anos de idade. Três dos coordenadores têm mais de três anos na função, e dois, menos de três anos. Todos os coordenadores pesquisados atuam também como professores nas IES em que trabalham.

Relativamente ao tempo semanal de trabalho dedicado à coordenação do curso, três responderam que se dedicam entre 20 e 36 horas semanais. Um deles disse que trabalha menos de 20 horas na coordenação, e outro respondeu que trabalha mais de 40 horas semanais na coordenação do curso. Este último, acrescentou ainda que leciona, o que pode representar uma sobrecarga de horas de trabalho.

Nos questionamentos sobre a temática evasão do curso, três coordenadores afirmaram que fizeram o estudo sobre o tema e que este foi realizado há menos de um ano. Somente um coordenador afirmou que o estudo está disponível para a sociedade, contudo este não foi encontrado na internet.

Como principais motivos da evasão no curso de contabilidade, identificou-se 17 alternativas, tanto internos quanto externos. Essas alternativas, identificadas na parte teórica deste trabalho, foram apresentadas aos coordenadores no questionário. Solicitou-se que eles marcassem até três alternativas, isto é, aquelas que consideram ser os principais motivos de evasão do curso na instituição em que atuam. Dos resultados, o fator socioeconômico foi apontado por todos os coordenadores como o principal fator de evasão. Em seguida, aparece a falta de clareza acerca das características que constituem os diferentes campos de atuação, ou seja, os estudantes confundem cursos com estruturas curriculares semelhantes, enfrentam a incompatibilidade vocacional, ingressam no ensino superior inconscientes das diferenças em relação ao ensino médio e se deparam com diversas disciplinas com alto grau de complexidade no início do percurso. Entre os fatores de evasão, foram apontadas também as deficiências de formação originárias da educação básica, que levam a maioria a não atingir os conhecimentos

mínimos considerados indispensáveis para o ensino superior; a dificuldade de adaptação à cidade ou à rotina universitária e as ideias equivocadas sobre o curso de contabilidade.

Com relação à percentagem média de alunos que concluem o curso, quando comparada ao número de ingressantes, levou quatro coordenadores a afirmarem que entre 60% e 90% dos alunos ingressantes terminam a graduação, e um coordenador afirmou que a direção não repassa essa informação. Ao serem questionados se há disciplinas com mais evasão ou reprovação, quatro coordenadores afirmaram que, geralmente, as disciplinas que têm mais cálculos são consideradas «pesadas», por isso há mais reprovação e, consequentemente, evasão. Um coordenador afirmou que a direção não repassa essa informação[138]. Somente um coordenador também afirmou que a IES não trabalha com ações concretas para evitar a evasão escolar. As demais coordenações, como resposta a esse questionamento, colocaram estas informações: "bolsa de estudo, contato direto da coordenação", "Programas de bolsa e parcelamento", "Acompanhamento da coordenação e central de relacionamento, além dos canais de ouvidoria" e "Avaliação a motivo e tentamos nos adequar ao aluno".

A pergunta seguinte foi relacionada ao sistema próprio de bolsa de estudo. Nessa questão, foi interessante perceber que o coordenador da IES, que respondeu não haver ações concretas para evitar a evasão no questionamento anterior, nesta respondeu que a IES em que trabalha possui sistema de bolsa própria, ou seja, esse coordenador não vincula a concessão de bolsas à evasão ou não do curso. O coordenador que respondeu "Acompanhamento da coordenação e central de relacionamento, além dos canais de ouvidoria", como ação concreta para evitar a evasão, afirmou que a IES em que trabalha não possui sistema de concessão de bolsas. Todas as demais afirmam ter esse tipo de bolsa.

Das quatro IES que afirmaram conceder bolsa de estudo, três trabalham com bolsas de estudo próprias e afirmaram que estas são destinadas às políticas afirmativas, definidas pelo governo federal, e uma das quatro IES disse que nem todas as bolsas são voltadas às políticas afirmativas. Todos os quatro coordenadores afirmaram que há concessão de bolsas pela IES destinadas a funcionários e/ou membros da família dos funcionários. Ao serem questionados se a bolsa de estudo tem diminuído a evasão, todos foram categóricos em afirmar que sim.

Segundo a literatura já abordada, a existência de programas de apoio pedagógico minimiza não somente a evasão escolar, mas também os índices de reprovação das disciplinas,

[138] As respostas "a direção não repassa essa informação" foram dadas por IES particulares diferentes.

oferecendo oportunidade para que os alunos aprimorem conteúdos e desenvolvam técnicas de aprendizagem. Dessa forma, nesta pesquisa, todas as IES afirmaram ter algum tipo de programa pedagógico. Contudo, ao serem questionadas sobre aulas gratuitas de matemática, gramática, produção textual ou outras disciplinas que auxiliem os alunos com suas dificuldades, um coordenador respondeu que não há esse tipo de suporte, o que pode levar a entender que não há um amplo apoio pedagógico nessa IES. As demais IES, no entanto, afirmaram que há esse tipo de programa pedagógico. Outro dado importante é que em três IES os professores não possuem horários remunerados para atendimento extraclasse, embora façam esse tipo de atendimento.

Outro ponto questionado é se a instituição incentiva a participação dos alunos em projetos de pesquisa como alternativa para melhorar sua atuação e preparação acadêmica. Todos os coordenadores afirmaram que incentivam os alunos, contudo quatro deles afirmaram que a procura é pouca, e um afirmou que existe, mas de forma embrionária. Essa última instituição também afirmou que não há espaço para discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização. Todas as demais responderam que há esse espaço no curso em que atuam, mas somente três coordenadores indicaram quais eram esses espaços: "mesa redonda, palestras semana de estágio e emprego", "Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal", "Empresa Júnior de Contabilidade, Empreende nome da IES[139], Giro das Profissões, Semana da Contabilidade, Semana Transdisciplinar, Curso de Férias".

Com relação às práticas da monitoria, todas as cinco instituições de ensino superior afirmaram ter essa prática. Para ser monitor, os estudantes devem ter bom desempenho acadêmico, visto que eles são escolhidos para auxiliar os professores nas disciplinas e no apoio aos alunos. Todas as IES possuem laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis, o que demonstra preocupação das instituições em relação à qualificação desse aluno para o mercado de trabalho.

Questionou-se também se há questões tocantes à evasão escolar na avaliação institucional. Somente duas instituições responderam que sim e, quando perguntados sobre quais são essas questões, responderam: "acompanhamento diário de prováveis evadidos de acordo com indicadores calculados pelo seu cadastro e desempenho" e "Aplicação de questionário para os discentes, atividades de extensão, ações sociais".

[139] Por ser o nome da própria instituição de ensino, e devido a confidencialidade das respostas, o nome foi suprimido.

Com relação às formas que as políticas públicas educacionais existentes no curso de graduação em contabilidade são implementadas, obteve-se de três coordenadores as seguintes respostas: através de "prestação de serviço contábil e fiscal a comunidade"; de "Oferta de vagas e inclusão social para alunos do FIES, Prouni e com nota do Enem" e através das "bolsas de estudo oferecidas pelos programas do Governo Federal".

Todas as IES afirmaram ter alunos do curso de contabilidade com bolsa Prouni. Contudo, duas instituições não possuem a informação do quantitativo de alunos com esse tipo de benefício. Outra afirmou que menos de 20% possuem bolsa e duas afirmaram que, do quantitativo total de alunos do curso de contabilidade, 40% a 79% tem Prouni, mas não souberam dizer quantos alunos recebem bolsa parcial ou total, pois afirmam que a direção não repassa essa informação para a coordenação. Somente uma instituição acredita que há mais bolsas parciais que integrais.

Todas as IES afirmaram ter alunos do curso de contabilidade com financiamento estudantil. Contudo, duas instituições não possuem a informação do quantitativo de alunos com esse tipo de financiamento, duas afirmaram que menos de 20% possuem financiamento e uma afirmou que esse quantitativo está entre 20% e 39%. Fazendo-se um quadro comparativo entre essas respostas tem-se os seguintes resultados:

Tabela 30 Respostas sobre Prouni e FIES dadas pelos coordenadores das IES

IES	Prouni			FIES	
	Possui?	**Quantitativo**	**Parcial e Integrais**	**Possui?**	**Quantitativo**
A	Sim	Menos de 20%	A IES não disponibiliza essa informação	Sim	Menos que 20%
B	Sim	A IES não disponibiliza essa informação	A IES não disponibiliza essa informação	Sim	A IES não disponibiliza essa informação
C	Sim	Entre 40% e 79%	A IES não disponibiliza essa informação	Sim	Entre 20% e 39%
D	Sim	Entre 40% e 79%	Mais bolsas parciais que integrais	Sim	Menos de 20%
E	Sim	A IES não disponibiliza essa informação	A IES não disponibiliza essa informação	Sim	A IES não disponibiliza essa informação

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada nas instituições privadas.

No intuito de saber a opinião dos coordenadores sobre o Prouni e o FIES, foram elaboradas perguntas afirmativas, com as quais eles deveriam responder entre discordo, discordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente ou concordo totalmente. Ao fazer uma análise por instituição, obteve-se resultados apresentados a seguir.

O coordenador da IES A concorda totalmente que os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas têm como objetivo principal sua manutenção financeira e que adota o Prouni e o FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois, sem esses programas, não seria possível fechar turma. Afirma ter consciência da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas, mas não concorda totalmente que, sem os programas de financiamento, elas não teriam como se manter no mercado. Isso pode ser considerado uma contradição, visto que esse coordenador concorda totalmente que os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas têm como objetivo principal a manutenção financeira.

Para o assunto em foco, criou-se duas afirmações contraditórias entre si[140], para verificar se os coordenadores participantes da pesquisa realmente tinham informações sobre o que estavam a responder. Percebeu-se que o coordenador da IES A não tem essa informação de forma precisa, pois discordou parcialmente das duas alternativas, e na questão anterior, respondeu que menos de 20% dos alunos tem Prouni e menos de 20% possui FIES. O coordenador concorda parcialmente que os alunos do curso de contabilidade com Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos, que não há diferença entre o desempenho dos alunos, e discorda parcialmente, que os alunos do FIES tenham melhor desempenho. O que chama atenção é o fato que os alunos do Prouni vieram de escola pública e têm um baixo poder aquisitivo. Em função disso, acabam tendo desempenho menor diante dos alunos que vêm das escolas particulares. O coordenador concorda totalmente que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior.

O coordenador da IES B, diferente do A, discorda totalmente que os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas tem como objetivo principal a manutenção financeira da sua instituição e que ela adota o Prouni e o FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois, sem esses programas, não seria possível fechar turma. Afirma ter consciência da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas. Contudo, manteve-se neutro, ou seja, ele não concorda nem discorda em relação às seguintes afirmativas: sem os

[140] Há mais alunos com bolsa Prouni do que com financiamento FIES no curso de contabilidade; há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade.

programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas, as instituições não teriam como se manter no mercado; há mais alunos com bolsa Prouni do que com financiamento FIES no curso de contabilidade; há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade; os alunos com bolsa Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos; os alunos com financiamento FIES têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos; e que não há diferença entre o desempenho escolar entre os alunos pagantes e os alunos com programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas. Geralmente, essa posição do coordenador remete à conclusão que desconhece a informação e por isso se mantém neutro às afirmativas. No caso da IES do coordenador B, nas perguntas anteriores, o coordenador respondeu que a direção da IES não disponibiliza informações sobre o Prouni e o FIES. Ele concorda parcialmente que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior.

O coordenador da IES C, com relação a afirmativa se há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade, discorda parcialmente. Ele se manteve neutro na sentença que há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade. Contudo, em perguntas anteriores, ele respondeu que há um quantitativo entre 40% e 79% de alunos do curso com Prouni e entre 20% e 39% de alunos com FIES. Sendo assim, como o coordenador discorda parcialmente da primeira afirmativa e se mantém neutro na segunda? Outro ponto que chama atenção é ele não ter um posicionamento sobre a importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas. Ele também não se posicionou sobre os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazerem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior, o que leva a pensar que esse coordenador não conhece os objetivos dos programas. O coordenador concorda parcialmente que a IES adota o Prouni e o FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois, sem esses programas, não seria possível fechar turma, contudo se manteve neutro quando confrontado com a afirmativa que os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas tem como objetivo principal a manutenção financeira das mesmas, além de discordar parcialmente que sem os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas estas não teriam como se manter no mercado, o que leva a uma possível contradição nas respostas. Esse coordenador concorda parcialmente que não há diferença de desempenho escolar entre os alunos dos programas de financiamento estudantil públicos

inseridos nas IES privadas, mas se manteve neutro em relação à afirmação que os alunos com financiamento FIES ou Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos. Resumidamente, não há uma coerência em todas as respostas dadas por esse coordenador.

O coordenador da IES D discorda totalmente das seguintes afirmativas: os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas têm como objetivo principal a manutenção financeira das insituições; sem os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas, as insituições não teriam como se manter no mercado; há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade; os alunos com bolsa Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos; os alunos com financiamento FIES têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos. Concorda totalmente que há mais alunos Prouni que alunos com FIES, o que está de acordo com o respondido anteriormente, pois esse coordenador afirmou que entre 40% e 79% dos alunos possuem Prouni, que há mais bolsas parciais que integrais e que menos de 20% dos alunos possuem FIES. Ele discorda parcialmente que a IES adota o Prouni e FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois, sem esses programas, não seria possível fechar turma.

Ainda com relação ao coordenador B, ele concorda totalmente que a IES é consciente da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas; que não há diferença entre o desempenho escolar entre os alunos quanto aos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas; e que a IES entende que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior. Percebe-se, portanto, uma coerência nas respostas dadas por esse coordenador.

O coordenador da IES E preferiu se manter neutro a todas as questões, levando a entender que não quis se comprometer com suas respostas diante da direção da IES, mesmo tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Ao fazer um resumo das respostas de todas as IES privadas sobre essa questão do questionário, tem-se estas informações:

Tabela 31 Opinião dos coordenadores sobre o Prouni e FIES

Sentenças	1	2	3	4	5[141]
Os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas têm como objetivo principal a manutenção financeira delas.	B D		C E		A
A IES adota o Prouni e FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois, sem esses programas, não seria possível fechar turma.	B	D	E	C	A
A IES é consciente da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas.			CE		ABD
Sem os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas, as instituições não teriam como se manter no mercado.	D	C	B E	A	
Há mais alunos com bolsa Prouni do que com financiamento FIES no curso de contabilidade.		A C	B E		D
Há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade.	D	A	BCE		
Os alunos com bolsa Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos.	D		B C E	A	
Os alunos com financiamento FIES têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos.	D	A	B C E		
Não há diferença entre o desempenho escolar entre os alunos pagantes e os alunos com Prouni e FIES nas IES privadas.			B E	A C	D
A IES entende que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior.			C E	B	A D

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada nas instituições privadas.

No intuito de saber a perspectiva enquanto coordenador do curso de contabilidade, com a inserção das políticas públicas da educação superior do Prouni e FIES na IES em que os coordenadores atuam, elaborou-se perguntas afirmativas, nas quais eles deveriam responder entre discordo, discordo parcialmente, não concordo nem discordo (neutro), concordo parcialmente ou concordo parcialmente. Ao fazer uma análise por instituição, obteve-se os seguintes resultados: o coordenador da IES A concorda parcialmente com as sentenças que houve um aumento no número de alunos e na qualidade do ensino no curso de contabilidade e que os programas de financiamento estudantil público promoveram a inclusão social na educação superior. Contudo, permaneceu neutro às seguintes afirmativas: há um aumento na democratização do acesso ao ensino superior; somente ajudou financeiramente às IES privadas; a educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do país e, por isso, a necessidade desses programas; ocorreu uma melhora qualitativa no aprendizado dos alunos; e os alunos que vieram do ensino básico privado foram prejudicados, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem.

[141] Legenda: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo parcialmente; 3) Neutro; 4) Concordo parcialmente; 5) Concordo totalmente.

Ainda com relação ao coordenador da IES A, ele discorda parcialmente de que há atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vêm de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados; há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada. Pode-se perceber que há uma contradição nas respostas, visto que o respondente concorda parcialmente que os programas de financiamento estudantil público aumentaram a qualidade do curso, mas ele se manteve neutro em relação à melhora qualitativa do aprendizado dos alunos.

Outro ponto que chama atenção com relação ao coordenador A é que ele concorda parcialmente com a sentença de que houve um aumento no número de alunos, mas se manteve neutro em relação à democratização do ensino superior. Discorda parcialmente de que há atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vêm de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados. Porém, permaneceu neutro na sentença que os programas de financiamento estudantil público prejudicam os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem.

O coordenador da IES B, assim como o da IES A, também concorda parcialmente que houve um aumento no número de alunos no curso de contabilidade, mas não opinou em relação ao aumento da qualidade do curso. Ele concorda parcialmente que os programas de financiamento estudantil promoveram a inclusão social na educação superior, contudo ficou neutro em relação ao aumento da democratização do acesso ao ensino superior. Discorda parcialmente que o financiamento estudantil somente ajudou financeiramente às IES privadas e concorda parcialmente que a educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do país e, por isso, a necessidade desses programas. Manteve-se neutro em todas as demais afirmativas.

O coordenador da IES C, assim como o B, concorda parcialmente que houve um aumento no número de alunos no curso de contabilidade, mas discorda em relação ao aumento da qualidade do curso. Ele ficou neutro na afirmativa que os programas de financiamento estudantil promoveram a inclusão social na educação superior, contudo concorda parcialmente em relação ao aumento da democratização do acesso ao ensino superior e que a educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do país e, por isso, a necessidade desses programas, o que deixa transparecer uma contradição. Preferiu se manter

neutro no tópico sobre o financiamento estudantil ajudar somente financeiramente às IES privadas. Discorda parcialmente que ocorreu uma melhora qualitativa no aprendizado dos alunos e que há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada. No entanto, concorda parcialmente que prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem. Além disso, há o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vêm de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados, o que também remete a uma possível contradição.

O coordenador da IES D, diferentemente dos coordenadores das IES A, B e C, concorda totalmente que houve um aumento no número de alunos no curso de contabilidade devido aos programas de financiamento estudantil e discorda totalmente que houve um aumento na qualidade do curso. Este coordenador concorda totalmente que esses programas promoveram a inclusão social na educação superior, que há um aumento na democratização do acesso ao ensino superior e que a educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do país e, por isso, a necessidade desses programas, o que são respostas coerentes. Discorda mais que concorda que os programas de financiamento estudantil somente ajudaram financeiramente às IES privadas; que ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos e que há atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vêm de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados. Discorda totalmente que esses programas prejudicaram os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem, e que há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada.

O coordenador da IES E, assim como na questão anterior, preferiu se manter neutro a todas as questões, levando a entender que não quis se comprometer diante à direção da IES com suas respostas, mesmo com a garantia do anonimato e da confidencialidade das respostas. Ao fazer um resumo das respostas de todas as IES privadas sobre essa questão do questionário, tem-se esta perspectiva:

Tabela 32 Perspectiva dos coordenadores em relação à inserção das políticas públicas da educação superior nos programas do FIES e Prouni

Sentenças	1	2	3	4	5[142]
Houve um aumento no número de alunos no curso de contabilidade.			E	A B C	D
Houve um aumento na qualidade do curso de contabilidade.	C D		B E	A	
Promoveu a inclusão social na educação superior.			C E	A B	D
Há um aumento na democratização do acesso ao ensino superior			A B E	C	D
Somente ajudou financeiramente às IES privadas.		B D	A C E		
A educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do país e, por isso, a necessidade desses programas.			A E	B C	D
Ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos.		C D	A B E		
Prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem.	D		A B E	C	
Há o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vêm de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados.		A D	B E	C	
Há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada.	D	A C	B E		

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada nas instituições privadas.

Por fim, questionou-se se houve algum aspecto sobre evasão escolar que o coordenador gostaria de mencionar e que não foi perguntado ou abordado até então no questionário. Somente o coordenador da IES A mencionou a questão da "baixa formação do ensino médio", mas não desenvolveu seu pensamento em relação a isso. Os demais respondentes deixaram essa questão em branco, uma vez que ela não tinha caráter obrigatório.

8.2 Percepção da coordenadora do curso presencial de Contabilidade, da IES pública de São Luís do Maranhão, sobre a problemática da evasão no curso

Como já abordado, em São Luís do Maranhão, campo de estudo desta pesquisa, há somente uma Instituição Federal de Ensino Superior com curso presencial de contabilidade.

A coordenadora e tem entre 50 a 60 anos. Desempenha a função de coordenadora do curso há mais de um ano e menos de 3 anos. Além de coordenar o curso também atua como professora da IFES, dedicando à coordenação entre 20 e 36 horas de trabalho por semana. Afirmou que tem pouco suporte financeiro, estrutural e pedagógico necessários para coordenar o curso de contabilidade. O curso de Contabilidade existe há mais de 20 anos, e a última

[142] Legenda: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo parcialmente; 3) Neutro; 4) Concordo parcialmente; 5) Concordo totalmente.

atualização do Projeto Pedagógico do Curso – PPC ocorreu há mais de 3 e menos de 6 anos, tratando somente da estrutura curricular.

Com relação à realidade pedagógica e estrutural do curso, a coordenadora deveria responder entre as alternativas: não atende, atende parcialmente, atende, atende totalmente e inexistente. Percebeu-se que, na visão da coordenadora, o curso é bem-estruturado, tendo somente a estrutura tecnológica das salas de aulas e um laboratório de práticas contábeis que não atende às necessidades do curso. Há uma contradição na resposta referente ao laboratório de contabilidade, pois a coordenadora afirma que a estrutura física do laboratório de práticas contábeis atende parcialmente o curso de contabilidade, mas depois afirma que o curso não oferece laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis.

Tabela 33 Realidade pedagógica e estrutural do curso de contabilidade da IFES

Afirmativas	Respostas
Quantitativo de docentes	Atende
Qualitativo de docentes	Atende
Estrutura física das salas de aula	Atende parcialmente
Estrutura tecnológica das salas de aula	Não atende
Quantitativo do corpo administrativo	Atende totalmente
Qualitativo do corpo administrativo	Atende totalmente
Estrutura física da coordenação do curso	Atende
Estrutura tecnológica da coordenação do curso	Atende
Estrutura física da sala dos professores	Atende parcialmente
Estrutura tecnológica da sala dos professores	Atende parcialmente
Estrutura física do laboratório de práticas contábeis	Atende parcialmente
Estrutura tecnológica do laboratório de práticas contábeis	Não atende
Estrutura física das instalações sanitárias (conservação, limpeza, papel higiênico, sabonete etc.)	Atende
Quantitativo de docentes por alunos	Atende
Quantidade de salas de aula disponíveis para o curso	Atende

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada nas instituições privadas.

Em pergunta aberta, questionou-se a visão da respondente sobre a evasão do curso de contabilidade. A coordenadora respondeu que "existe uma razoável evasão do curso principalmente em razão dos ingressos de discentes desejosos de entrar noutros cursos. Esses entram, mas desejam cursar outras graduações", o que está de acordo com o que diz o estudo do SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997) que aborda é desmotivador estar inserido no curso de segunda opção, acontecendo frequentemente em IES que permitem que o candidato faça o processo seletivo para mais de um curso. Assim os alunos que não alcançaram a nota suficiente para ingressar no curso desejado, adentram em um curso que seja compatível com a nota no Enem. A respondente também afirmou que não há questões referentes à problemática da situação de evasão de alunos do curso de contabilidade no Projeto Pedagógico do Curso, na

avaliação institucional, no planejamento acadêmico do curso e nem na avaliação do curso pelo Ministério da Educação. Além disso, ela desconhece se a IFES em que atua faz estudos sobre evasão dos alunos do curso de contabilidade. Ela afirma, também, que a IFES possui relatórios internos com registros de informações sobre os alunos do curso de contabilidade evadidos, retidos e diplomados. Ela diz ter acesso a essas informações, mas desconhece se a IFES tem informações sobre os motivos da evasão do curso de contabilidade.

Ao ser questionada sobre a percepção enquanto coordenadora do curso em relação aos três principais motivos da evasão do curso de contabilidade da sua IFES, ela aponta a existência de ideias equivocadas dos alunos sobre o curso de contabilidade, os fatores socioeconômicos e o menor *status* profissional em comparação a outros cursos. Isso faz com que os alunos busquem áreas de conhecimento que propiciem maior remuneração e visibilidade social.

Segundo Machado (2002), Bardagi (2007), Levenfus e Nunes (2010), Levenfus (2010), Dias et al. (2010) e Cunha et al. (2016), ocorre um alto índice de evasão devido às decisões profissionais imaturas feitas pelos alunos, baseadas em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas, sobre o curso. A existência de ideias equivocadas dos alunos sobre o curso engloba a falta de orientação profissional, que, em alguns casos, leva ao ingresso no curso sem o conhecimento da profissão e, em consequencia, ao desestímulo pela carreira escolhida quando percebem que ela não lhes proporciona satisfação pessoal. O MEC e INEP (2009) afirmam que as razões socioeconômicas também são causadoras da evasão no ensino superior, pois há a dificuldade dos alunos em conciliar a academia com o trabalho. Em função disso, muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante a sobrevivência.

A percentagem média de alunos que concluem o curso de contabilidade, dentro do prazo máximo de integralização, quando comparado ao número de ingressantes é de menos de 30%. Ou seja, a evasão e/ou a retenção chega ao patamar de 70%, podendo ser até maior que essa percentagem. É interessante perceber que a respondente, mesmo diante desses dados, desconhece se a IFES onde trabalha possui ações concretas e rotineiras para evitar a evasão do curso de contabilidade. Ressalta-se que os alunos que ingressam e não concluem o ensino superior são considerados desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, conforme abordado por Silva Filho et al. (2007).

Ela afirma também que, enquanto coordenadora, tem autonomia limitada para decidir e colocar em prática ações de combate à evasão, porque as decisões são tomadas e aprovadas em assembleia de curso. A coordenadora do curso percebeu que, geralmente, as disciplinas que têm

mais cálculos, aquelas consideradas «pesadas», possuem maior evasão ou reprovação na atual estrutura curricular do curso. Contudo na análise dos dados das disciplinas que mais reprovaram no período de 2010 a 2018, percebeu-se que não são as disciplinas que têm mais cálculos que reprovaram, e sim as teóricas inseridas até o 3º período.

No que tange à assistência estudantil, há alunos no curso de Contabilidade que a possuem. Ao ser questionada, em pergunta aberta, quais são os alunos que podem receber essa assistência, a coordenadora disse que são os "Alunos de minorias, tais restrições financeiras e acessibilidade". A coordenadora acredita que a assistência estudantil tem ajudado a diminuir a evasão do curso, mas que não há relatórios internos ou pesquisas acadêmicas com dados de alunos que possuíam assistência estudantil e, mesmo assim, evadiram do curso de contabilidade da IFES em que trabalha. A coordenadora desconhece se há alunos que recebem bolsa permanência, o que leva a crer que a coordenação não possui uma visão aprofundada de quem são os alunos com os quais trabalha. A ANDIFES (2008) e ANDIFES & FONAPRACE (2019) entendem que para que o discente alcance o sucesso acadêmico, é necessário associar a qualidade do ensino a uma política efetiva de investimento em assistência estudantil, com a finalidade de atender às necessidades básicas para concluir a graduação.

A IFES não possui programa de apoio pedagógico para os alunos com o objetivo de minimizar dificuldades e diminuir os índices de reprovação e evasão em algumas disciplinas, isto é, ela não oferece oportunidade para que os alunos aprimorem conteúdos e desenvolvam técnicas de aprendizagem. Também não oferece aulas de matemática, gramática, produção textual ou outras disciplinas que os auxiliem em suas dificuldades. Para Amaral & Diniz (2010) e Barbosa (2009) consideram tanto a assistência estudantil quanto o programa de apoio pedagógico para os alunos condições necessárias para que possibilite que o aluno continue os estudos até a sua diplomação. Devido a alta taxa de desigualdade social existente no Brasil a assistência estudantil é muito importância para a permanência dos estudantes na graduação.

Não há prática de monitoria, em que os graduandos com bom desempenho acadêmico são escolhidos para auxiliar os professores nas disciplinas e apoiar os alunos. Silva et al. (2018) abordam que a falta de monitorias desmotiva os alunos e muitos desistem por apresentarem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas essenciais em seus cursos. Na IFES, há incentivo e participação dos alunos em projetos de pesquisa como alternativa para melhorar sua atuação e preparação acadêmica. É específico para o curso de contabilidade, mas ainda é um processo embrionário. Um dos motivos pode estar relacionado ao engajamento dos professores,

que, segundo a coordenadora, poderia ser melhor. As "jornadas elaboradas pelo centro acadêmico" foram citadas como único espaço para discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização. Com relação à falta de projetos de pesquisa, Cunha, Tunes e Silva (2001), Villas Bôas (2003) e Diogo et al. (2016) afirmam que a evasão tende a crescer se a instituição de ensino não atrair e envolver seus alunos em atividades de pesquisa e extensão, o que permite a ligação entre teoria e prática na aprendizagem.

Em pergunta aberta, fez-se estes questionamentos: as políticas públicas educacionais sobre os programas de assistência estudantil são implementadas no curso de contabilidade da IFES que você atua? De que forma? Qual a abrangência? Obteve-se como resposta "Sim, percebo os incentivos de bolsa permanência, acessibilidade e editais para acesso à internet". O que chama atenção é a respondente, nesta questão, abordar a bolsa permanência, mas, em questão anterior, afirmou desconhecer a existência de alunos do curso de contabilidade que possuem bolsa permanência, além de ter dado uma resposta de forma rasa.

Com relação à inserção das políticas públicas da educação superior, no tocante aos programas de financiamento estudantil público e às bolsas do Prouni nas IES particulares, a respondente deveria marcar a alternativa que mais condiz com sua visão sobre o tema entre as seguintes alternativas: discordo totalmente, discordo parcialmente, nem concordo nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente; e não tenho opinião formada a respeito.

É possível perceber que a respondente não concorda com o FIES e o Prouni, pois concorda totalmente que ambos são manobras governamentais de transferência de recursos financeiros públicos das IFES para as IES particulares; que é uma forma de privatização do ensino superior e que nem o FIES e nem o Prouni garantem a conclusão do ensino superior. Concorda parcialmente que tanto o FIES quanto o Prouni somente ajudaram financeiramente as IES privadas. A coordenadora não concorda nem discorda em relação à educação superior estar fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do Brasil e, por isso, a necessidade desses programas. Quanto às outras afirmativas dessa questão, ela não tem opinião formada sobre a promoção da inclusão social na educação superior por meio do FIES e do Prouni e se houve um aumento na democratização do acesso ao ensino superior através desses programas.

Tabela 34: Visão da coordenadora da IFES sobre a inserção das políticas públicas da educação superior, no tocante ao FIES e ao Prouni

Afirmativas	Respostas
O FIES e o Prouni são manobras governamentais de transferência de recursos financeiros públicos das IFES para as IES particulares.	Concordo totalmente
É uma forma de privatização do ensino superior.	Concordo totalmente
Nem o FIES nem o Prouni garantem a conclusão do ensino superior.	Concordo totalmente
Somente ajudou financeiramente as IES privadas.	Concordo parcialmente
A educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do país e, por isso, a necessidade desses programas.	Nem concordo, nem discordo
Houve uma redução na procura pelo curso de contabilidade nas IFES devido ao FIES e Prouni.	Não tenho opinião formada a respeito
Houve um aumento na qualidade do curso de contabilidade nas IES particulares.	Não tenho opinião formada a respeito
Promoveu a inclusão social na educação superior.	Não tenho opinião formada a respeito
Houve um aumento na democratização do acesso ao ensino superior.	Não tenho opinião formada a respeito
Ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos.	Não tenho opinião formada a respeito
Prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os ingressantes pelos programas do FIES e Prouni não receberam escolarização de qualidade, dificultando o ritmo da aula.	Não tenho opinião formada a respeito
Houve o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vieram de escolas públicas, em razão do baixo nível de formação recebida, não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados.	Não tenho opinião formada a respeito
Há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles receberam formação de baixa qualidade para serem inseridos em uma IES privada.	Não tenho opinião formada a respeito
Os alunos com Prouni e FIES poderiam estar inseridos nas IFES, uma vez que estas possuem vagas ociosas.	Não tenho opinião formada a respeito

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada nas instituições privadas.

Como contribuição ou sugestão para o combate à evasão do curso de contabilidade em que atua, a coordenadora do IFES diz o seguinte: “Acho que deveria haver um debate na seleção para o ingresso no curso. Os alunos entram no curso se a nota é compatível, desejosos ou não de trabalhar com contabilidade” (Coord. IFES).

Ressalta-se que nenhum aspecto sobre evasão escolar que não tenha sido perguntado ou abordado ao longo do questionário foi mencionado.

Conclui-se que, apesar do curso de contabilidade dessa IFES ter uma estrutura que atenda às necessidades do curso, não há ações práticas e discussões relacionadas ao combate à evasão, o que pode levar a entender que não há uma consciência da importância social e econômica da diplomação dos alunos para o País. Silva Filho et al. (2007) e Veloso et al. (2002) são categóricos ao afirmarem que a evasão irá continuar enquanto as instituições não se preocuparem em combatê-la.

8.3 Percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES, com *status* de cancelado em 2020, que ingressaram no curso no período de 2010 a 2018

Foram enviados 92 e-mails para os alunos evadidos do curso presencial de Contabilidade da IFES e, desse total, obteve-se 56 respostas. Dos 56 alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES com *status* de cancelado no primeiro semestre de 2020, que ingressaram no curso no período entre 2010 e 2018 e responderam à pesquisa, 77% são do sexo masculino e 65% está na faixa etária entre os 25 e 34 anos. Entre os respondentes, 26,9% ingressaram no curso em 2017; 15,4%, em 2015; 11,5%, em 2010, 2012 e 2014, e com 7,7%, nos anos de 2011, 2013, 2016. Do total, 69,2% ingressou no primeiro semestre e 30,8%, no segundo semestre.

Os principais motivos para a escolha do curso foram estes: sempre tive vontade de cursar a graduação em Ciências Contábeis (31%), mercado de trabalho promissor (19%), por gostar de matemática (19%) e pela baixa concorrência (15%).

Entre as várias alternativas colocadas no questionário, chama atenção que os motivos para ingresso no curso estejam voltados para os seguintes aspectos: o gosto pela matemática; a baixa concorrência, a imposição familiar; o horário do curso; a percepção de que qualquer curso vale a pena; e a facilidade de ingressar no mercado de trabalho, por ter parentes que já possuem escritório de contabilidade. As alternativas sempre tive vontade de cursar a graduação em Ciências Contábeis (31%) e mercado de trabalho promissor (19%), quando somadas, representam 50% do total de alunos respondentes. Contudo, chamam a atenção os outros 50% de respostas dos inquiridos, o que pode ser considerado um fator de evasão, na medida em que se percebe que os alunos não estão vinculados ao conhecimento do curso em si e muito menos à vocação do alunado.

Tabela 35 Principais motivos da escolha pelo curso de contabilidade

Alternativas	Porcentagens
Sempre tive vontade de cursar a graduação em Ciências Contábeis.	31%
Mercado de trabalho promissor.	19%
Por gostar de matemática.	19%
Baixa concorrência.	15%
Imposição da família.	4%
O curso que mais me interessou dentro do horário que eu tinha disponível para estudar (noturno).	4%
Por achar que não importa o curso que sua nota no Enem ajudou a passar, pois todo conhecimento é produtivo e abre novas portas e descobertas.	4%
Tenho parentes que possuem escritório de contabilidade, o que facilitaria meu ingresso no mercado de trabalho.	4%

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada com os alunos evadidos da IFES.

Com relação à motivação para abandonar o curso, 39 discentes responderam que o fizeram por motivos pessoais, e os principais motivos foram o curso de contabilidade não ser o seu curso de primeira opção, o desestímulo em relação ao curso e o futuro da profissão. Os outros 17 alunos relataram que evadiram devido a motivos internos vinculados ao curso de contabilidade ou à própria instituição. Entre os motivos desses 17 alunos, tem-se como predominantes a falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso e as aulas muito monótonas e desinteressantes. Dias, Theóphilo e Lopes (2010, p. 1) fizeram também um estudo com os discentes do curso de contabilidade sobre o tema evasão e constataram que "um percentual elevado de alunos (63,2%) indicou ter cometido falha no momento de escolha do curso".

Em outra perspectiva, tendo como base somente a situação do aluno em relação à evasão do curso, independentemente do tempo em que permaneceu no curso, tem-se que 46,20% do total de alunos que o abandonaram o fizeram de forma definitiva, ou seja, não concluíram o ensino superior em nenhum curso; 23,10% mudou de curso, permanecendo na IFES; 19,20% mudou de curso e de instituição de ensino; 7,70% continuou no curso de contabilidade, mas em outra instituição; e 3,80% foi para o ensino a distância em outra IES. Conclui-se que 42,30% mudaram de curso e 11,50% continuou no curso, mas em outra instituição.

Tabela 36: Situação dos alunos após a saída do curso de contabilidade da IFES

Alternativas	Porcentagens
Saí do ensino superior.	46,2%
Mudei de curso, permanecendo na UFMA.	23,1%
Mudei de curso e não permaneci na UFMA.	19,2%
Continuei/continuo no curso de contabilidade, mas em outra instituição de ensino superior.	7,7%
Continuei/continuo no curso de contabilidade, mas não no ensino presencial e sim a distância em outra instituição de ensino superior.	3,8%

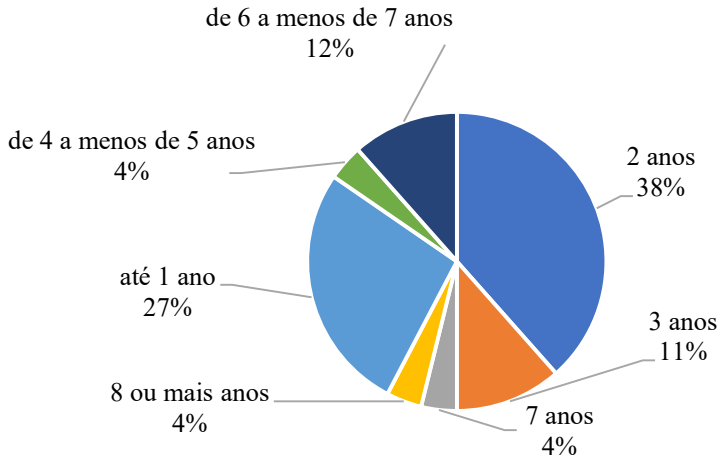
Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada com os alunos evadidos da IFES.

A partir dos dados do ano e semestre de ingresso e abandono, pode-se verificar o tempo de permanência desse aluno no curso. Conforme gráfico abaixo, percebe-se que 21 alunos deixaram o curso no quarto semestre (2 anos); 15 saíram no primeiro ano e 11 alunos[143] passaram do prazo máximo de integralização do curso e, mesmo não terem sido jubilados, não concluíram o curso. Ressalta-se que 2 alunos (4%) ficaram 8 anos e meio na IFES a utilizar os recursos estruturais, como o restaurante universitário e a carteira de estudante. Esta dá direito à meia passagem em transporte urbano, a desconto em cinemas e *shows*, entre outros benefícios. Nesse contexto, percebe-se que o que ocorre na IFES em estudo condiz com as demais pesquisas sobre o tema de evasão em relação ao período de abandono do curso superior.

Silva Filho et. al. (2007), Bardagi (2007) e Silva (2013) afirmam que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a nos anos seguintes. Tinto (2005) também ressalta que mais da metade das evasões tem origem no primeiro ano do curso e, por isso, é necessário conhecer os alunos ingressantes e suas necessidades. Neste estudo, 65% dos alunos evadiram até o segundo ano do curso, ou seja, cursaram, no máximo, até o quarto semestre.

[143] A soma do quantitativo de alunos, que ultrapassaram o tempo máximo de integralização do curso, corresponde a 20% do total dos respondentes, ou seja, a soma dos alunos que evadiram e que já tinham cursado mais de 6 anos somam (12%) + 7 anos (4%) + 8 anos ou mais (4%).

Gráfico 8 Tempo de permanência dos alunos antes da evasão do curso



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada com os alunos evadidos da IFES.

Quando se faz uma análise separada considerando o tempo de permanência do curso, a literatura traz que a evasão no primeiro período ocorre porque o aluno entra no curso de segunda opção e depois galga êxito no curso desejado. As informações dos respondentes que evadiram do curso no primeiro ano são confirmadas pela literatura, pois 27% dos discentes evadiram nesse período e, dessa porcentagem, 43% o fizeram porque mudaram de curso, permanecendo inclusive na IFES. Outra informação significativa é que 29% continuaram no curso de contabilidade em outra instituição de ensino superior, e os demais saíram definitivamente desse nível de ensino.

Nenhum aluno que abandonou o curso no quarto período alegou sair exclusivamente por motivos internos vinculados ao curso ou à IFES; 67% alegaram motivos de cunho pessoal e, como principais argumentos, afirmaram que a Contabilidade não era o curso de primeira opção e que estavam desistimulados com o curso e o futuro da profissão. Os demais alunos alegaram tanto problemas internos (falta de professor para ministrar disciplinas da estrutura curricular e as aulas muito monótonas e desinteressantes) quanto externos ao curso (turno de funcionamento do curso é incompatível com o cotidiano do aluno). Cabe lembrar que na aplicação do questionário com o coordenador do curso, ele alegou que o corpo docente é suficiente para atender às necessidades do curso, o que parece contraditório à resposta dada por esses alunos.

Como principais razões elencadas pelos alunos que passaram de seis anos ou mais no curso, e mesmo assim não o concluíram, têm-se motivos internos e externos (pessoais) à IFES. Citam-se estes:

Tabela 37 Motivos internos e externos da evasão

Motivos Internos	Motivos Externos
Desfasagem da estrutura curricular.	Dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho.
Rigidez na estrutura curricular, com a exigência de pré-requisitos para cursar as disciplinas.	Problemas financeiros para continuar o curso.
Professor desinteressado e pouco comprometido ao lecionar.	Percepção do desprestígio da profissão.
Falta de professor para ministrar disciplinas da estrutura curricular.	Não adaptação à vida universitária.
Falta de práticas metodológicas motivadoras.	
Falta de união entre teoria e prática na aprendizagem.	
Aulas muito monótonas.	
Monitorias desinteressantes e ausência dessas práticas.	

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada com os alunos evadidos da IFES.

Dos demais alunos que evadiram do curso, 71% afirmaram que o fizeram por motivos pessoais e elencaram estas razões: não era o curso de primeira opção; desestímulo em relação ao curso e o futuro da profissão; dedicação ao casamento; nascimento de filhos, morte de parente (s) e/ou doença grave; problemas financeiros para continuar o curso; dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho; a não vocação para a área de contabilidade; e problemas com moradia e/ou transporte. Com relação aos principais motivos internos vinculados ao curso de contabilidade ou à própria IFES, 10% responderam falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; aulas muito monótonas e desinteressantes; rigidez na estrutura curricular com a exigência de pré-requisitos para cursar as disciplinas; professor desinteressado e pouco comprometido ao lecionar. Os demais alunos respondentes (19%) abordaram tanto os fatores internos quanto os externos para evadirem do curso.

Ao comparar as informações dos alunos com a visão do coordenador em relação à motivação da evasão no curso de contabilidade, este afirmou que "existe uma razoável evasão do curso principalmente em razão dos ingressos de discentes desejosos de entrar noutros cursos. Esses entram, mas desejam cursar outras graduações". Essa informação confirma as opções escolhidas pelos alunos que responderam ao questionário. O que se pode concluir que a coordenação tem uma noção dos motivos da evasão, mas não tem a certeza e, principalmente, não possui uma ação para combater à problemática.

Com o objetivo de verificar a visão dos alunos evadidos sobre a estrutura física, tecnológica e pedagógica do curso de contabilidade da IFES, eles deveriam escolher entre as seguintes alternativas: péssimo; ruim; regular; bom/boa; ótimo; não sei responder. Conforme a tabela abaixo, foi possível verificar que, para a maioria dos alunos, a estrutura do curso como um todo foi considerada boa. As questões referentes à sequência das disciplinas da estrutura curricular e à atualização dos conteúdos ministrados foram consideradas regulares. Destaca-se a percentagem de alunos que não souberam responder às afirmativas estrutura física do laboratório de prática contábil, empresa júnior de contabilidade, estrutura física da sala dos professores e incentivo à pesquisa e extensão, pois, mesmo que os alunos tenham evadido antes de cursarem disciplinas que envolviam práticas contábeis, supõe-se que eles deveriam conhecer a estrutura dos laboratórios. Na afirmativa estrutura física da sala dos professores e incentivo à pesquisa e extensão, 67% dos respondentes que evadiram do curso até o segundo ano disseram não ter conhecimento sobre esses tópicos. A estrutura tecnológica chama atenção no quesito da disponibilidade da *internet* em sala de aula, visto que 86% dos alunos consideraram esse aspecto de regular a péssimo.

Tabela 38 Visão dos alunos em relação à estrutura física, tecnológica e pedagógica do curso de contabilidade.

Sentenças	Péssimo	Ruim	Regular	Bom/boa	Ótimo	Não sei
Sequência das disciplinas da estrutura curricular	0%	4%	46%	38%	4%	8%
Estrutura física da universidade como um todo	4%	12%	27%	50%	4%	4%
Estrutura física das salas de aula	4%	15%	23%	46%	8%	4%
Estrutura física do laboratório de prática contábil	12%	19%	12%	15%	0%	42%
Estrutura física da coordenação do curso	4%	27%	15%	38%	4%	12%
Estrutura física da sala dos professores	4%	15%	19%	27%	0%	35%
Qualidade do ensino	8%	8%	31%	35%	15%	4%
Atualização dos conteúdos ministrados	8%	12%	35%	27%	12%	8%
Relação entre o ensino e o mercado de trabalho	4%	15%	19%	31%	12%	19%
Formação acadêmica dos docentes	0%	0%	8%	62%	19%	12%
Incentivo à pesquisa e extensão	23%	12%	15%	23%	4%	23%
Empresa júnior de contabilidade	23%	4%	15%	19%	0%	38%
Estrutura tecnológica do laboratório de prática contábil	8%	10%	25%	15%	0%	42%
Estrutura tecnológica das salas de aula, principalmente em relação à internet	33%	29%	24%	10%	4%	0%

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada com os alunos evadidos da IFES.

Em outra análise, se forem excluídas as alternativas apontadas pelos alunos como as que eles não sabem responder e se a IFES tiver como premissa que a qualidade da estrutura física e pedagógica tem que ser no mínimo boa, tem-se uma nova realidade. Nessa perspectiva, percebe-se que a IFES tem muito a melhorar, não somente na sequência das disciplinas da estrutura curricular e na atualização dos conteúdos ministrados, mas, também, na estrutura física da

coordenação, da sala dos professores e do laboratório de prática contábil; no incentivo à pesquisa e extensão, na empresa júnior de contabilidade e, também, na tecnologia, principalmente a internet nas salas de aula. Já a estrutura física da universidade como um todo, especialmente a das salas de aula, bem como a qualidade de ensino, a relação entre ensino e o mercado de trabalho e a formação acadêmica dos docentes foram considerados bons ou ótimos.

Tabela 39 Visão dos alunos em relação à estrutura física, tecnológica e pedagógica do curso de contabilidade, excluindo as respostas "não sei"

Sentenças	Péssimo + ruim + regular	Bom/boa + ótimo
Sequência das disciplinas da grade curricular	54%	46%
Estrutura física da universidade como um todo	44%	56%
Estrutura física das salas de aula	44%	56%
Estrutura física do laboratório de prática contábil	73%	27%
Estrutura física da coordenação do curso	52%	48%
Estrutura física da sala dos professores	59%	41%
Qualidade do ensino	48%	52%
Atualização dos conteúdos ministrados	58%	42%
Relação entre o ensino e o mercado de trabalho	48%	52%
Formação acadêmica dos docentes	9%	91%
Incentivo à pesquisa e extensão	65%	35%
Empresa júnior de contabilidade	69%	31%
Estrutura tecnológica do laboratório de prática contábil	73%	27%
Estrutura tecnológica das salas de aula, principalmente em relação à internet	86%	14%

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada com os alunos evadidos da IFES.

No final do questionário, perguntou-se se havia algum aspecto sobre o assunto que o aluno gostaria de mencionar que não tenha sido perguntado ou abordado. Obteve-se as seguintes respostas:

Um aluno que ficou somente um semestre na Contabilidade e depois mudou de curso, permanecendo na IFES, escreveu que "A falta de laboratório para a prática contábil desestimula os alunos e prejudica seu ingresso no mercado de trabalho" (A1-1S).

Dois alunos, que saíram no quarto semestre de forma definitiva do ensino superior, relataram que:

> Tudo parecia superficial, conteúdos importantes para serem mais aprofundado, eles passavam seminário. E nós não aprendia a coisa certa, pois colegas não se preparavam direito porque ficavam sozinhos. Não questiono a capacidade dos professores, acho a profissão mais linda do mundo, mas não exercia com vontade e preocupação suas aulas. Sempre reclamam do salário. Sempre existe um esforço do aluno em sair de casa e ir a escola, mas quando chega lá não nós sentimos motivados, pq tudo parece sacrificado com aulas ruins, falta de material atualizado, biblioteca desatualizada. Sei que o aluno deve dar duro, mas a motivação é o que nos deixa vivos, e lá eu não via qualidade, comprometimento e respeito pelo esforço de cada

> um. Queria senti sempre vontade de voltar as aulas, mas dava tristeza quando sabia q ia ser chato e só enrolação (A1-4S).
>
> Gostei muito do curso. Não tive o que reclamar. Não conclui em função do meu trabalho, passei a exercer cargo de chefia e não concluí o mesmo (A2-4S).

Outros dois alunos, que também saíram no quarto semestre, mas que mudaram de curso e de instituição, comentaram que:

> Penso que os alunos deveriam ser motivados a encarar os estudos contabeis em correlaçao com a prática, desde o principio do curso (A3-4S).
>
> Sim. Em relação aos temas de TCC, na maioria das vezes os professores querem decidir sobre qual assunto do TCC do aluno, ou seja, o assunto deve ser o mais conveniente para o professor, e não o contrário. Já ouvi 2 vezes na UFMA resposta de professores dizendo que não tinham "interesse" em orientar sobre o assunto escolhido por mim. Por que eu deveria investir meses de pesquisas e estudos para elaborar um TCC sobre um assunto que não é do meu interesse? Conclusão: até hoje não conclui o curso faltando somente o TCC (A4-4S).

De três alunos que permaneceram no curso por mais de seis anos e mesmo assim não o concluíram, dois saíram do ensino superior e outro mudou tanto de curso quanto de instituição. Eles disseram que:

> Deveria haver um canal para denúncias anônimas com relação a comportamento de professores, jubilei por desistir duas vezes da mesma disciplina que era ministrada por um professor machista e homofóbico. (A1–6A)
>
> Incluir Mises na grade curricular. (A2–6A)
>
> A falta de laboratório para a prática contábil desestimula os alunos e prejudica seu ingresso no mercado de trabalho. (A3–6A)

Todos os demais alunos preferiram não responder a essa questão. Pode-se perceber que os principais motivos da evasão da IFES estudada, relacionados aos fatores externos, decorreram destes aspectos: a situação socioeconômica; o fato da contabilidade não ser a primeira opção e, por isso, a mudança de curso; o desencanto com o curso escolhido, a não adaptação à vida universitária e à desinformação do aluno quanto à carreira inicialmente escolhida. Com relação aos fatores internos à IFES, constatou-se que os principais motivos foram: as especificidades a questões acadêmicas; os currículos desatualizados; a rígida cadeia de pré-requisitos; a falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; as questões didático-pedagógicas, vinculadas a metodologias tradicionais, baseado exclusivamente na transmissão de conhecimento do docente e na repetição; e à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto no que tange o ensino quanto aos projetos institucionais necessários à formação acadêmica e profissional dos alunos. Esses fatores vinculados à instituição de ensino superior pública, fazem com que haja o desinteresse e desencanto dos alunos em relação ao curso.

O MEC (1997) traz estes aspectos como os principais fatores externos às instituições: o mercado de trabalho; a falta de reconhecimento social da profissão, ou seja, desvalorização da profissão; a qualidade do ensino fundamental e médio; as conjunturas econômicas nacionais; as dificuldades financeiras do aluno; as dificuldades apresentadas pelos alunos de se inserirem na universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da atualidade; e a ausência de políticas governamentais sólidas e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

O Brasil é um país que até o momento sempre esteve envolvido em crises econômicas, por isso as questões relacionadas ao mercado de trabalho, as perspectivas de remuneração e a possibilidade de emprego, que são prioritárias e fundamentais para o futuro do estudante universitário, precisariam receber atenção redobrada, pois os alunos com o FIES adquirem dívidas a serem pagas após a diplomação. Sem emprego ou com emprego de salário baixo, as situações causam problemas de inadimplência e endividamento familiar.

Outra problemática está relacionada aos alunos. Muitos advêm de classes menos favorecidas, com o nível básico de ensino realizado em escolas públicas. Destas, muitas estão desestruturadas, com salas de aula em péssimo estado, sem água e qualquer tipo de alimentação. Isso faz com que a base educacional para o enfrentamento das aulas universitárias se tornem penosas e difíceis de acompanhamento para esses alunos. Isso pode levar a reprovações em determinadas disciplinas e, muitas vezes, à evasão do curso. No caso dos alunos com FIES, eles ainda levam consigo a dívida sem ao menos ter se formado.

Dessa forma, ao comparar os resultados encontrados no curso de graduação em Ciências Contábeis no período entre 2010 e 2018 com o estudo elaborado pelo Ministério da Educação de 1995, percebeu-se que as motivações são as mesmas. Isso pode levar à conclusão que não há ações concretas relacionadas às motivações inerentes às IFES ou que essas ações não estão tendo resultados favoráveis para combater a evasão. Cabe destacar aqui que os índices de retenção podem ser desencadeados por um rígido sistema de pré-requisitos. A reprovação dificulta a continuação do curso no tempo normal, mesmo que, às vezes, o aluno reprove em apenas uma disciplina da estrutura curricular. Há disciplinas que são responsáveis por um alto índice de reprovação, ocasionando a retenção do aluno sistematicamente por vários períodos. Essa análise será realizada no subcapítulo da análise dos dados disponibilizados pela IFES, referentes aos alunos do curso de Ciências Contábeis, que ingressaram no curso no período entre 2010 e 2018.

8.4 Análise das entrevistas feitas com os coordenadores das IES privadas

Para Bogdan e Biklen (1994), em uma entrevista recolhe-se dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao pesquisador desenvolver de forma intuitiva uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Após as entrevistas realizadas com os coordenadores do curso presencial de contabilidade, fez-se a transcrição das falas para um documento do *Microsoft Word*®, realizou-se uma primeira leitura das entrevistas e, depois, categorizou-se os trechos da entrevista transcrita. A coluna categoria foi dividida em quatro temas: ingresso, permanência e diplomação; vagas ociosas e evasão; estrutura curricular; e visão do coordenador sobre o curso e sua rotina. A entrevista com os (as) coordenadores (as) foi iniciada com a explicação do tema e objetivo da pesquisa, além de reforçar os aspectos de confidencialidade e anonimato. Só depois, iniciou-se os questionamentos.

As primeiras questões foram voltadas para a melhor compreensão de como se dá o ingresso dos alunos no curso de contabilidade, sua permanência e diplomação. Percebeu-se a omissão na fala dos coordenadores das IES A e C em relação ao ingresso através do Fies e Prouni quando foram questionados sobre as formas de ingresso. Em todas as IES respondentes, o ingresso faz-se também através do vestibular. Aprofundou-se essa questão perguntando como é feito o vestibular e todos os coordenadores responderam que a prova pode ser pré-agendada pelo candidato à vaga, com marcação do dia e da hora, quer na modalidade presencial quer na modalidade a distância.

Com relação à nota de corte, chamada de parâmetro classificatório para ingresso no curso, todos responderam que não há parâmetros e que o resultado é dado diretamente ao aluno, sem a divulgação de uma lista com o nome de todos os aprovados para cursar a graduação de contabilidade. Percebe-se, com isso, que pode não haver transparência no ingresso dos alunos na instituição, uma vez que nem os coordenadores conhecem a nota de aprovação. Além disso, percebe-se que essa metodologia de ingresso pode ser entendida como uma forma para justificar à sociedade que há seleção para ingresso no curso e, por isso, necessita de uma prova classificatória. Um coordenador deixou transparecer que todos os alunos que fazem o vestibular entram no curso e que o importante é ter um número de alunos em sala de aula, seja ele aluno pagante, FIES ou Prouni.

Sobre os turnos, turmas, ingressantes e diplomados, a IES C respondeu que somente pode dizer que, atualmente, há oito turmas ativas. Acrescenta que as informações referentes ao turno, ingressantes e concluintes são internas, por isso não podem ser divulgadas. O que causa

estranheza na resposta é que o turno de funcionamento do curso desta instituição consta no próprio site e, ao ser dito isso ao entrevistado, ele voltou a afirmar que "a única informação que posso te fornecer é que temos oito turmas".

Na IES A, no turno matutino, ainda não havia turmas que concluíram o curso em 2019.1, visto que a primeira turma iniciou há dois anos. Esses alunos se encontram no 4.º período. À noite, há 8 turmas com 41 alunos ingressantes em 2020.2 e 12 alunos formandos no mesmo período. Pode-se supor que, aproximadamente, 30% concluem o curso.

O coordenador da IES C falou que há 8 turmas no matutino e 8 no noturno. Ele disse, ainda, que há diferença entre o quantitativo de alunos que se diplomam relacionados aos ingressantes entre os turnos matutino e noturno. Aproximadamente 42% e 58%, respectivamente, terminam a graduação.

Nenhum coordenador soube responder quem são os alunos que se diplomam, isto é, se eles tinham bolsa Prouni, FIES ou se eram pagantes integrais. Ressalta-se que na hora da entrevista não se percebeu firmeza na resposta desse quesito. Ficou a impressão de que eles deram qualquer número somente para responder à pergunta.

A dificuldade para captar alunos nas instituições de ensino recebeu como justificativa a crise econômica, a concorrência devido ao grande número de ofertas do mesmo curso na cidade e a situação financeira do aluno. O coordenador da IES C comentou que até o ano de 2018 era fácil a captação de alunos e que a faculdade chegou a ter duas turmas de 1.º período, tanto no matutino quanto no noturno. Ele diz também que "atualmente, devido à crise econômica, é difícil fazer essa captação. A gente percebe que a questão financeira, a crise econômica do país realmente afetou drasticamente o ingresso de alunos das faculdades particulares" (Coord. C).

Quando este coordenador foi questionado se esse problema ocorre com os alunos com bolsa integral ou parcial do Prouni e alunos FIES, ele afirmou que a dificuldade também ocorre. Ele acrescenta que, nos últimos anos, houve uma baixa no ingresso desses alunos.

Na primeira categoria relacionada ao ingresso, permanência e diplomação, no que se refere às dificuldades para manter o aluno, ou seja, garantir sua permanência até a conclusão do curso, todos os coordenadores afirmaram que o problema está vinculado à questão econômica do País e, consequentemente, à questão financeira dos alunos e à falta de emprego.

O coordenador da IES A também levantou a questão de que os alunos egressos da escola pública possuem menores condições financeiras que os demais.

A segunda categoria, voltada ao tema das vagas ociosas e evasão, principalmente a partir desse assunto, trouxe uma dificuldade maior para conseguir respostas dos coordenadores. Somente o coordenador da IES D acha que as vagas ociosas giram em torno de 50%. Contudo, mais uma vez, não se percebeu firmeza na resposta. O coordenador da IES C, novamente, disse que as informações relacionadas às vagas ociosas são internas e, por isso, não podem ser divulgadas. Ao serem questionados sobre as ações práticas de combate à evasão, percebeu-se escassas ações, voltadas ao preenchimento de vagas ociosas e não ao combate da evasão.

Constatou-se que os coordenadores não estão conscientes das consequências e dos prejuízos sociais e econômicos que a evasão traz. Pode-se afirmar isso também porque o tema não é abordado, nem nas reuniões com os docentes nem com a diretoria da instituição. Somente o coordenador da IES A afirmou que há uma central na universidade que faz estudos de evasão, mas os resultados não são disponibilizados ao público interno nem externo. A resposta desse coordenador vai ao encontro do que ele respondeu no questionário via *Google Forms*®. Nesse questionário, ele já afirmara que há um estudo, mas na ocasião disse que o conteúdo é disponibilizado para todos que tivessem interesse no tema. Sobre essa questão, notou-se um desconforto por parte do coordenador.

Na terceira categoria, foi importante abordar a questão da estrutura curricular das instituições educacionais privadas, uma vez que os alunos evadidos da IFES apontaram a problemática da rigidez da estrutura curricular e os excessos de pré-requisitos, o que prejudica a vida acadêmica no curso. Os coordenadores das IES C e D afirmaram não ter pré-requisito para cursar alguma disciplina em suas estruturas curriculares. O coordenador da IES A falou que há pré-requisitos para quem ingressou no curso de contabilidade até o segundo semestre de 2020 e que, a partir do primeiro semestre de 2021, não haverá mais essas exigências.

As regras para aproveitamento de estudo de disciplinas são de autonomia das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, e devem ser explicitadas no regimento da instituição de ensino, conhecido também como regimento interno, e no projeto pedagógico de curso. Mesmo que as IES tenham autonomia sobre o assunto, percebeu-se que todas as instituições pesquisadas seguem o mesmo modelo de análise de aproveitamento de estudo, feito a partir do histórico do aluno da instituição e do curso de origem e das ementas das disciplinas a serem aproveitadas. A análise leva em consideração a compatibilidade mínima

de 75% da carga horária da disciplina em que o discente pretende fazer o aproveitamento, similaridade dos conteúdos programáticos das disciplinas, além da nota de aprovação final que consta no histórico. Há a necessidade sumária de que o curso da instituição de origem seja autorizado ou reconhecido pelo Ministério da Educação.

Na entrevista, foi possível perceber que os coordenadores dão pouca importância para a aloação do aluno, ou seja, não há uma preocupação em sistematizar melhor a vida acadêmica dele. Respostas como: "não há preocupação com o período e sim com o cumprimento da carga horária curricular", demonstraram que o importante é captar o aluno, não importando em qual período ele fique. Isso pode causar desmotivação, pois o estudante pode ter semestres com muitas ou poucas disciplinas, desequilibrando sua vida acadêmica.

Regras são necessárias para equalizar o ingresso de alunos nos cursos de graduação, mas devem ser transparentes e respaldar o trabalho do coordenador do curso. Somente o coordenador da IES D demonstrou ter uma regra para alocação dos alunos que já têm uma formação ou que vêm transferido de outra instituição. O coordenador da IES C teve dificuldade em responder às questões, pois pareceu que ele desconhecia as respostas, inclusive em relação ao período de ingresso do aluno e quando se faz o plano acadêmico dele. Parece que não há uma norma interna explícita para isso.

A quarta categoria foi voltada ao olhar do coordenador para sua rotina e para os próprios alunos do curso de contabilidade. Tudo na vida tem algo a ser melhorado, e isso não poderia ser diferente em relação ao curso de contabilidade e às instituições de ensino aqui pesquisadas. O coordenador da IES C, ao ser questionado sobre quais melhorias deveriam ser feitas, tanto no curso quanto na instituição, mais uma vez respondeu ser uma informação interna. Essa resposta pode refletir que esse coordenador se sente inseguro para respondê-la ou tem medo das consequências de sua resposta. As respostas como maior critério de seleção, melhor formação docente e necessidade de aulas práticas em um escritório escola, podem ser consideradas peças-chave para a captação e permanência na instituição de ensino.

Com relação à rotina do coordenador do curso de contabilidade, todos responderam que, na maior parte do tempo, o trabalho é voltado ao atendimento dos alunos. Outros pontos levados em consideração pelos coordenadores variam em função do momento. Citam-se a montagem de horário de professor, a análise do histórico dos formandos e da documentação para colação de grau, o aproveitamento de estudos e as análises para transferência interna e externa. Nas falas, percebeu-se que não há horas de pesquisa direcionadas ao curso e que o coordenador faz

um serviço administrativo não vinculado às atividades acadêmicas do tripé ensino, pesquisa e extensão. Por mais provocados que tenham sido sobre essa questão na hora da entrevista, não houve nenhuma fala correspondente a essas funções.

Quando perguntado sobre o perfil do aluno, o coordenador da IES C respondeu *ipsi litteris* ao que consta no projeto pedagógico do curso. Além disso, a resposta dada não corresponde ao que foi perguntado. Já o perfil dos alunos das IES A e D são semelhantes, ambas responderam que são alunos de baixa renda, egressos de escola pública, a maioria jovens na faixa entre 18 e 25 anos. Os alunos do turno noturno da IES D já são mais velhos, já concluíram outra graduação, já trabalham e estão em busca de uma nova oportunidade do mercado de trabalho.

Com relação às diferenças comportamentais e/ou acadêmicas entre os alunos pagantes integrais, alunos com bolsa Prouni e alunos com financiamento FIES, o coordenador da IES C respondeu secamente que não há uma distinção de comportamento entre os alunos. Já o coordenador da IES A foi direto e firme ao afirmar que os alunos com bolsa Prouni são mais dedicados aos estudos. Os alunos com FIES buscam mais a certificação, e os pagantes são os que mais se ausentam das aulas e pouco se comprometem com a aprendizagem. O coordenador da IES D vê diferenças no comportamento, na linguagem, na vocabulário, na forma de se expressar, no comportamento em geral na sala de aula, principalmente quando vão apresentar trabalho. Afirmou também que os alunos não pagantes tiveram um ensino médio muito fraco. Muitos vêm do interior, possuem o emocional abalado pela separação física da família, além de enfrentarem dificuldades financeiras.

Percebeu-se que os coordenadores tiveram muita dificuldade em responder às perguntas sobre as quatro categorias elaboradas com o objetivo de aprofundar o tema em voga. Não é possível afirmar categoricamente que essa dificuldade tenha se dado por falta de informação ou por falta de interesse dos coordenadores em conhecer a realidade do ingresso, da permanência, evasão e diplomação dos alunos, ou, ainda, se foi o medo de responder às questões diante do cenário de crise econômica que se vive no Brasil.

8.5 Análise dos dados disponibilizados pela IFES, referentes aos alunos do curso de Ciências Contábeis, que ingressaram no curso no período entre 2010 e 2018

A Instituição Federal de Ensino Superior disponibilizou vários relatórios, com data referente ao primeiro semestre do ano de 2020, dos alunos do curso presencial de Contabilidade em São Luís/MA, que ingressaram no período entre 2010 e 2018, com os quais foi possível fazer a análise desta pesquisa. Dos 900 alunos pesquisados, somente 14,67% concluíram o curso e 1,11% estavam na condição de formando, ou seja, estavam somente aguardando a colação de grau, que é a cerimônia que concede o grau de bacharel aos alunos, para que possam obter o título de graduado, receber o diploma e serem considerados concluídos no SIGAA. Têm-se mais de 61% dos alunos que cancelaram o curso e quase 2% o trancaram, podendo retornar ao curso.

Tabela 40 *Status* dos alunos do curso de Ciências Contábeis no primeiro semestre de 2020, que ingressaram no período entre 2010 e 2018 na IFES

Status	Quantidade	%
Ativo	185	20,56%
Cancelado	556	61,78%
Concluído	132	14,67%
Formando	10	1,11%
Trancado	17	1,89%
Total	900	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Antes de prosseguir com a análise dos alunos evadidos, é importante a compreensão da distribuição das vagas para o curso de contabilidade, para que se possa fazer uma análise de qual foi a forma de ingresso dos alunos evadidos do curso. Tendo como premissa os anos de ingresso do primeiro semestre de 2010 ao segundo de 2018, tem-se um total de 900 alunos ingressantes no curso, totalizando 50 alunos por semestre, o que indica que todas as vagas ofertadas para o primeiro período, em todos os semestres analisados, foram preenchidas.

Nos editais da IFES pesquisada, referentes aos anos entre 2010 e 2012, tanto para ingresso no primeiro semestre quanto para o segundo, as vagas ofertadas foram divididas da seguinte forma: do total de 50 vagas semestrais, 24 delas foram destinadas à ampla concorrência, na época chamada de vaga universal; 12 vagas para alunos provenientes de escola pública; 12 vagas para alunos de escola pública e autodeclarados negros; e duas vagas especiais, das quais uma para indígena e outra para portador de deficiência (Edital PROEN n.º 295, 2009;

Edital PROEN n.º 210, 2010; Edital PROEN n.º 345, 2010; Edital PROEN n.º 177, 2011; Edital PROEN n.º 72, 2011; Edital PROEN n.º 181, 2012; Edital PROEN n.º 64, 2012). Em 2013, as 50 vagas semestrais na instituição pública pesquisada foram divididas de acordo com a Lei n.° 12.711/2012, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 41 Formas de ingresso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES a partir do ano de 2013.

Curso	Ampla concorrência	Escola Pública						Total
		Com renda familiar bruta per capta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo			Independente da renda			
		L1[144]	L2[145]	L3[146]	L4[147]	L5[148]	L6[149]	
Contabilidade	25	3	9	1	2	9	1	50

Fonte: elaborado pela autora com base nos editais de oferta de vagas para a graduação presencial (Edital PROEN n.º 181, 2012; Edital PROEN n.º 122, 2013).

Do primeiro semestre de 2014 até o primeiro semestre de 2017, uma das vagas reservadas à ampla concorrência, passou a ser destinada a candidatos com deficiência. A distribuição das demais vagas permaneceu igual (Edital PROEN n.º 308, 2013; Edital PROEN n.º 145, 2014; Edital PROEN n.º 10, 2015; Edital PROEN n.º 160, 2015; Edital PROEN n.º 365, 2015; Edital PROEN n.º 119, 2016; Edital PROEN n.º 15, 2017). A partir do segundo semestre de 2017, a distribuição das vagas mudou, subdividindo as categorias dos candidatos com deficiência, conforme informações apresentadas seguir:

> L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
>
> L11: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
>
> L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).

[144] L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.° 12.711/2012).
[145] L2 – Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.° 12.711/2012).
[146] L3 – Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.° 12.711/2012)
[147] L4 – Candidatos que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa n.° 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.° 12.711/2012).
[148] L5 – Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, independente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa n.° 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.° 12.711/2012).
[149] L6 – Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa n.° 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.° 12.711/2012).

> L15: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012). (Edital PROEN n.º 107, 2017, p. 17)

Não houve alteração em relação ao quantitativo de vagas ofertadas para o curso de contabilidade (50 vagas), contudo a distribuição foi alterada da seguinte forma:

Tabela 42 Formas de ingresso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES a partir do segundo semestre de 2017

Categorias											
A0[150]	L1[151]	L3[152]	L4[153]	L5[154]	L7[155]	L8[156]	L9	L11	L13	L15	Total
25	2	7	1	2	7	1	1	2	-	2	50

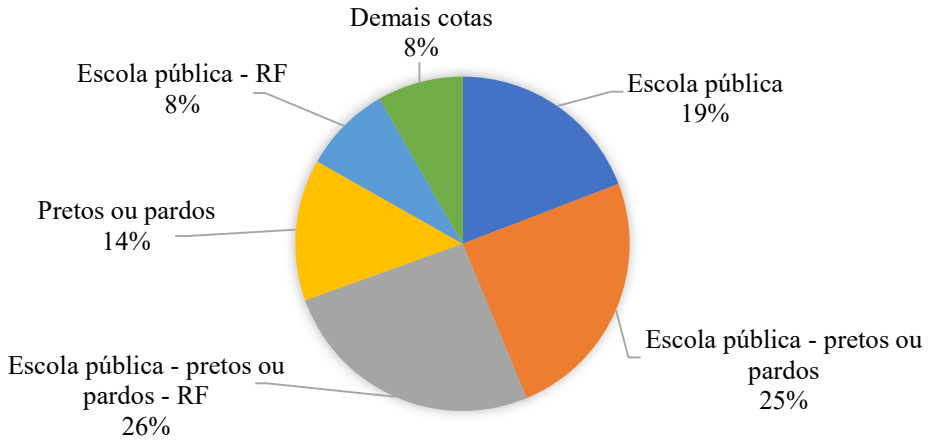
Fonte: elaborado pela autora com base nos editais de oferta de vagas para a graduação presencial (Edital PROEN n.º 107, 2017; Edital PROEN n.º 1, 2018; Edital PROEN n.º 113, 2018).

Ao analisar todo o período da pesquisa, têm-se que 53% dos alunos ingressaram por ampla concorrência. Não se pode afirmar que a IFES não atendeu ao disposto na lei de cotas, mínimo de 50% para as cotas, pois, como foi explicado, somente a partir de 2012, iniciou a divisão das categorias. Nesse ano, considerou-se a percentagem mínima de 25% da reserva de vagas prevista, com prazo máximo de quatro anos para o cumprimento integral da lei. As demais vagas foram preenchidas através das cotas.

Entre as vagas preenchidas por cota, tem-se principalmente aquelas para os alunos autodeclarados pretos ou pardos, cuja renda familiar bruta *per capita* é igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, ou que não dependam de renda familiar. Essa informação é relevante, pois é importante saber qual foi a principal forma de ingresso entre os alunos evadidos.

[150] Ampla Concorrência (universal).
[151] Vide L1.
[152] Vide L2.
[153] Vide L3.
[154] Vide L4.
[155] Vide L5.
[156] Vide L6.

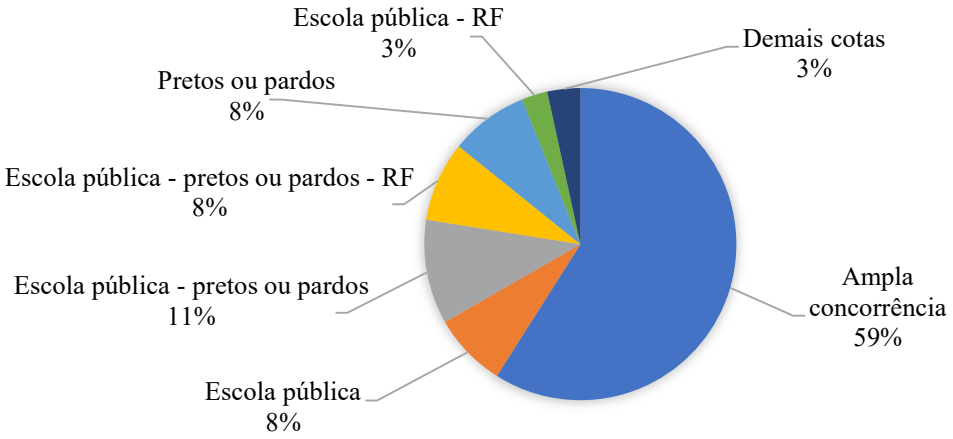
Gráfico 9 Formas de ingresso dos alunos pesquisados no curso de contabilidade



Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

de cancelado no curso de Contabilidade segundo o relatório obtido com dados atualizados até o primeiro semestre de 2020, o que constitui o quantitativo da amostra desta pesquisa. Ao fazer uma análise entre os alunos evadidos e a forma de ingresso, tem-se que 59% dos evadidos do curso ingressaram por ampla concorrência, consequentemente, 41% por cotas. Nesta pesquisa, esse dado contraria a afirmativa de que os alunos que mais evadem do ensino superior são os que entram na universidade por meio de cotas. Dos 41% tem-se 11% de alunos autodeclarados pretos ou pardos que, independente de renda familiar, estão entre os que mais evadiram.

Gráfico 10 Formas de ingresso dos alunos evadidos do curso de contabilidade



Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Para saber qual forma de cancelamento foi efetuada pelo aluno, via SIGAA, realizou-se uma análise aluno por aluno, ao longo do tempo, e concluiu-se que, em ordem decrescente,

estes são os dados: cancelamento de forma espontânea[157], abandono de curso[158], cancelamento temporário[159], recusa de matrícula[160], desligamento do curso[161] e cancelamento devido ao aluno ter dois vínculos em instituição superior pública e gratuita, conforme mostra o gráfico abaixo:

[157] Nessa categoria, foram consideradas as seguintes formas de cancelamento: espontâneo; por novo vestibular, por remoção, por reopção; por desligamento voluntário e por transferência para outra IES.

[158] Caracteriza-se como Abandono de Curso, por parte do estudante, em um período regular, em que o seu programa não esteja trancado ou ele não esteja em mobilidade, quando ocorrerem as seguintes situações:

I. A não efetivação de sua matrícula em componentes curriculares oferecidos no período regular;

II. A reprovação por falta em todos os componentes curriculares nos quais o estudante esteja matriculado;

III. O estudante não cumprir a integralização curricular no prazo máximo estabelecido no projeto pedagógico de curso. (Resolução n.º 1.175, 2014, art. 155 I)

[159] Art. 127 Cancelamento temporário é o ato de cancelar o vínculo do estudante temporariamente por ter desrespeitado critérios que podem comprometer sua integralização, tais como:

I. a não efetivação de inscrição do estudante ativo em componentes curriculares oferecidos no semestre letivo regular vigente;

II. reprovação por falta ou nota três vezes na mesma disciplina;

III. a reprovação por falta e/ou notas em todos os componentes curriculares nos quais o estudante ativo esteja inscrito no semestre regular; e

IV. não conclusão do curso no prazo mínimo fixado para integralização curricular, conforme o Projeto Pedagógico do Curso.

Parágrafo Único. O aproveitamento de estudos não é contabilizado como inscrição em componente curricular (Resolução n.º 1.892, 2019, pp. 36–37).

[160] Art. 149 Será recusada a inscrição em componentes curriculares ao estudante, enquadrando-o em situação de Cancelamento Temporário por Recusa de Matrícula, nos seguintes casos:

I. Reprovação por falta ou nota em todas as disciplinas em que estiver inscrito, em dois semestres letivos, consecutivos ou não;

II. Reprovação por falta ou nota três vezes na mesma disciplina;

III. Não conclusão do curso no prazo máximo fixado para integralização curricular, conforme o projeto pedagógico do curso. (Resolução n.º 1.175, p. 33)

[161] Art. 156 Desligamento é o cancelamento do vínculo do estudante com a Universidade, o qual ocorrerá nos seguintes casos:

I. O estudante ingressante de primeiro período que for reprovado por falta em todos os componentes curriculares matriculados e não realizar sua matrícula no semestre seguinte;

II. O estudante que não cumpriu o Plano de Estudos, se comprovada a oferta regular dos componentes curriculares que compõem o referido Plano;

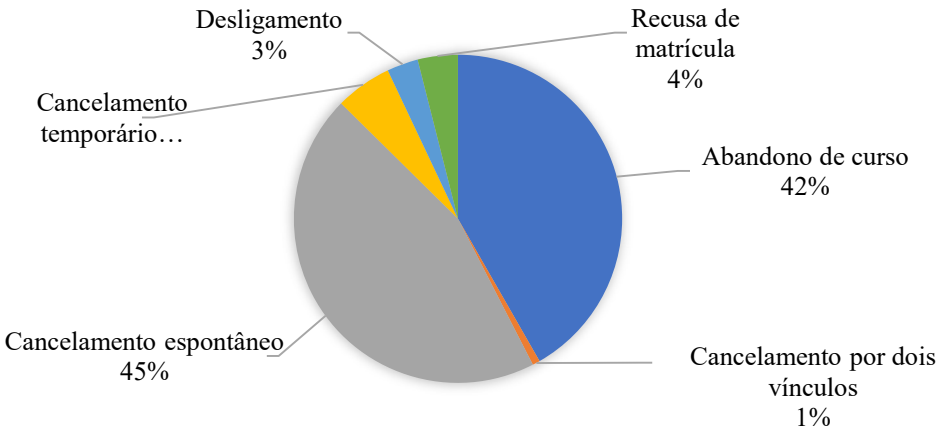
III. O estudante em Cancelamento Temporário por Recusa de Matrícula em um período letivo que não efetivar a sua readmissão em prazo estabelecido no Calendário Acadêmico;

IV. O estudante sem Plano de Estudos e com o prazo de integralização curricular máximo do seu curso ultrapassado;

V. O estudante que se encontre em situação de Abandono de Curso e impossibilitado de concluí-lo no prazo máximo fixado para integralização curricular.

VI. O estudante que solicitar o desligamento (Resolução n.º 1.175, pp. 34–35).

Gráfico 11 Formas de cancelamento do curso



Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Antes de se compreender a forma de ingresso dos alunos que conseguiram se diplomar, ou seja, tiveram êxito no ensino superior, é necessário compreender a realidade do ensino médio no Brasil, tanto das escolas públicas quanto privadas. Para tanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é o principal indicador de como está a educação brasileira desde os anos iniciais até o ano final do ensino médio. No Brasil, esse índice vem crescendo lentamente a cada ano, contudo muito abaixo do esperado, não atingindo as metas impostas pelo MEC.

O IDEB é um índice que vai de 0 a 10 pontos[162], calculado com base em dois fatores: desempenho dos alunos nas avaliações de matemática e língua portuguesa, realizadas pelo Saeb, e as taxas de aprovação escolar. Essas dimensões refletem os "problemas estruturais da educação básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento" e, assim, garantem o direito à educação constante na CF (INEP/MEC, 2020, p. 10). Essas avaliações são realizadas ao fim de três etapas: anos iniciais (5.º ano), anos finais do ensino fundamental (9.º ano) e o último ano do ensino médio (3.º série). Dessa forma, para o país, estados e municípios terem um índice favorável, é necessário ter baixas taxas de reprovação e de evasão, além de resultados satisfatórios nas avaliações do Saeb.

O INEP é o responsável por divulgar os resultados do IDEB de cada escola, município e estado. Ele também é responsável pelo cálculo, a cada dois anos, das médias e o detalhamento

[162] Embora a nota do IDEB vá até 10, o objetivo do Brasil é alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

do desempenho dessas escolas, tanto públicas quanto privadas. Em 2019, o IDEB do Brasil, referente ao ensino médio, levando em consideração tanto as escolas públicas quanto as privadas, foi de 4.2 pontos. Quando se separa por tipo de rede de ensino, tem-se a rede estadual[163] com 3.9 pontos; a rede privada com 6.1 pontos e a federal com 3.9 pontos. Observa-se um distanciamento entre a nota da rede privada com as da rede estadual e federal (INEP/MEC, 2020).

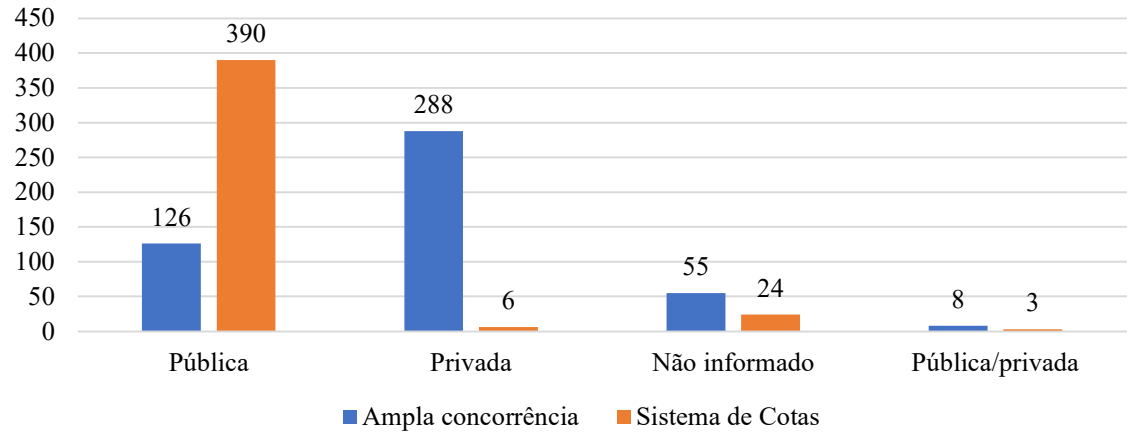
No Maranhão, a meta a ser alcançada no ensino médio era de 4.3 pontos para o ano de 2019, contudo o rendimento do estado foi somente de 3.8 pontos. Apesar do não alcance da meta, houve uma significativa evolução desse índice do ano de 2013 para o ano de 2019, passando de 3.0 para 3.8 pontos. Quando se olha somente para a capital São Luís, o IDEB é de 4.2 pontos em 2019, sem levar em consideração a rede particular de ensino[164] (INEP, 2019).

Com os dados do IDEB, percebe-se um distanciamento na qualidade do ensino médio das escolas públicas e privadas, em que estas possuem um índice de desenvolvimento na educação básica muito superior àquelas. Para o candidato concorrer a uma vaga em um curso de graduação na rede pública, e gratuita de ensino, por meio de cotas, ele deve ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou ter sido bolsista nos últimos três anos do ensino médio na rede de ensino particular. Sendo assim, ao comparar os resultados do IDEB, os alunos provenientes do ensino médio de escola particular estão muito mais preparados para cursar o ensino superior e obter sucesso.

Cabe frisar que, mesmo que o aluno seja proveniente de escola pública, ele não é obrigado a concorrer a uma vaga pelo sistema de cotas. Essa é uma decisão discricionária dele. Por esse motivo, é importante perceber o quantitativo de alunos que concluíram o ensino superior em escola pública, mas, mesmo assim, optaram por concorrer à vaga por ampla concorrência.

[163] Segundo o INEP/MEC (2020, p. 69), a rede estatual participa com mais de 97% das matrículas na rede pública, evidenciando que o ensino médio é predominantemente de responsabilidade dos governos estaduais.
[164] O INEP não divulgou até o fechamento desta pesquisa o resultado do IDEB para o ensino médio da rede privada de ensino em São Luís/MA.

Gráfico 12 Forma de ingresso dos alunos do curso de contabilidade x tipo de rede de ensino



Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

No curso aqui pesquisado, dos 132 alunos que o concluíram, somados aos 10 que estão aguardando a colação de grau (*status* formandos), 39% são provenientes de escola particular de ensino e 61% da rede pública, demostrando que, mesmo que eles tenham vindo de um ensino médio mais deficitário, estão conseguindo obter sucesso no curso. No senso comum acredita-se que os alunos que terminam o ensino médio em escolas particulres são os que mais concluem a graduação. Nesse estudo, limitado ao curso de Contabilidade da IFES no período de 2010 a 2018, o comportamento foi oposto, ou seja, os alunos que mais se diplomaram vieram do ensino médio público.

Outra informação que se pode obter é que, do total de 750[165] alunos, que deveriam ter se diplomado dentro do prazo regular do curso de contabilidade (4 anos), somente 8 conseguiram. Todos os demais ultrapassaram esse prazo. Ressalta-se que 4 anos de curso, embora não seja o período máximo de integralização, é considerado como prazo regular e deve ser considerado o ideal.

Como já demonstrado, em todos os períodos da pesquisa, houve o ingresso do total de vagas ofertadas para o primeiro período do curso de contabilidade, independente de semestre, ou seja, as 50 vagas autorizadas pelo MEC foram preenchidas, contudo somente 15% do total de ingressantes concluíram o curso, dentro ou fora do período máximo de integralização. Como o *status* dos alunos analisados foi o primeiro semestre de 2020, mesmo os que ingressaram no primeiro semestre de 2017 deveriam concluir o curso, no tempo regular, no primeiro semestre

[165] Foram considerados o total dos anos ingressantes do primeiro semestre de 2010 ao primeiro semestre de 2017, pois o prazo regular de 4 anos dos alunos ingressantes a partir do segundo semestre de 2017 é o segundo semestre de 2020, e os dados desta pesquisa foram colhidos até o primeiro semestre de 2020.

de 2020. Ressalta-se que, quando se trata de prazo máximo de integralização, os alunos têm mais dois anos, além dos quatro regulares, para concluírem o curso. Dessa forma, para os alunos que ingressaram a partir do primeiro semestre de 2015, a diplomação poderá ocorrer após a data do relatório disponibilizado pela IFES. Mesmo assim, analisou-se o *status* desses alunos, pois já havia alunos com *status* de cancelado.

Entre os anos 2010 e 2016, o que mais chama atenção é que os ingressantes do primeiro semestre de 2010 foram os que mais se diplomaram, alcançando 38% do total, ou seja, de 50 alunos, 19 concluíram. Em seguida, têm-se o primeiro semestre de 2014 com 30%, ou seja, 15 alunos diplomados. Em contrapartida, dos ingressantes do segundo semestre de 2011, somente 4 alunos terminaram a graduação, representando 8% do total de ingressantes e, dos ingressantes do segundo semestre de 2014, somente 5 alunos (10%) concluíram o curso. Essas informações vão de encontro ao que foi colocado pelo coordenador do curso da IFES, que disse que em torno de 30% dos alunos ingressantes conclui o curso. Como esse coordenador está há menos de três anos nessa função, ou seja, ele assumiu a coordenação por volta do ano de 2018, ele não acompanhou a trajetória de todos os alunos das turmas aqui analisadas.

Outros desdobramentos podem ser citados quando se compara o ano de ingresso com o ano de diplomação dos alunos. Os casos mais impactantes foram estes: um aluno, que entrou na graduação de contabilidade no segundo semestre de 2010, se formou após 10 anos na IFES; dois alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2010 e um que ingressou no segundo semestre de 2011 passaram 9 anos na IFES antes da diplomação; 4 alunos que ingressaram no segundo semestre de 2010 e 3 que entraram no curso no primeiro semestre de 2011, permaneceram 8 anos na instituição. Todos eles deveriam ter sido jubilados, mas não foram.

Tabela 43 Quantitativo de alunos diplomados em relação ao ano e semestre de ingresso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES

Ano / semestre	Ano diplomação[166]	2014		2015		2016		2017		2018		2019		Total geral	%[167]
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º		
2010.1	2013.2	4	3	3	1	1	3	2		1	1			19	38%
2010.2	2014.1			1	1	5	1	4					1	13	26%
2011.1	2014.2	1			2	1	2	2	1	3				12	24%
2011.2	2015.1							1	1	1			1	4	8%
2012.1	2015.2					1	3	1	1	4	2	1		13	26%
2012.2	2016.1					1	3	2		1	4	1		12	24%
2013.1	2016.2						2	6	2	2				12	24%
2013.2	2017.1								2	3	3	2	2	12	24%
2014.1	2017.2									5	7	1	2	15	30%
2014.2	2018.1										2	1	2	5	10%
2015.1	2018.2											2	7	9	18%
2015.2	2019.1											1	2	3	6%
2016.1	2019.2											1	2	3	6%
Total geral		5	3	4	4	9	14	18	7	20	19	10	19	132	15%[168]

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Identificou-se também 10 alunos com o *status* de formando no SIGAA no primeiro semestre de 2020. Desses 10, tem-se um que já está há 9 anos no curso; outro, há 8 anos; dois, com 7 anos; 3, com 6 anos; e 3, com 5 anos no curso de contabilidade. Ressalta-se que, pelas informações repassadas pela IFES, não dá para saber o ano e semestre em que esses alunos irão de fato se diplomar.

Quando se analisou o semestre da evasão do curso, verificou-se que 88 alunos evadiram no primeiro semestre; 59, no segundo; 81, no terceiro; 39, no quarto; 38, no quinto; 51, no sexto; 37, no sétimo, e 41 alunos, no último período. Os demais, 130 alunos, o fizeram com mais de 4 anos da data de ingresso. Esta pesquisa condiz com o que aborda Tinto (2005), Silva Filho et. al. (2007), Bardagi (2007) e Silva (2013), pois 61% dos alunos cancelaram o curso até o 4.º período.

[166] Ano e diplomação é referente ao tempo regular do curso de contabilidade, ou seja, 4 anos ou 8 semestres.
[167] Percentagem referente ao ingresso de 50 alunos por semestre.
[168] Esse valor é encontrado quando se divide o total de alunos ingressantes entre 2010.1 e 2018.2 pelo total dos alunos diplomados no mesmo período, ou seja, (132/900)*100.

Tabela 44 Análise quantitativa do período em que os alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES evadiram do curso

Ano de ingresso	Ano e semestre de cancelamento do curso																					Total geral
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	
2010.1	8				3	3		1	5	1	3	1	1		1	1	1		2			31
2010.2		1	3		3	3	2		6	1	4	3	2			3	3	1	1	2		38
2011.1			11	1		1	1	2	11	1		1	3	1	1	3			1	1	1	40
2011.2				3	2	5	1	4	8	3	1	1	3		2	4	3	1	4			45
2012.1					6	5	6	4	1	1		2			1	3		3		1	4	37
2012.2						6	5	4	6	4	2	2	1	2		2	3	2				39
2013.1							3	1	3	2	3	1	4	5	2	5	4	1		1	2	37
2013.2								2	3	8	3	3	1	1	1	3	3		1		2	31
2014.1									3	2	9	3	1	1		6	1		1		1	28
2014.2										3	2	7	2	3	4	2	5	1		3	1	33
2015.1											5	1	5	4	1	5	1	2	2		2	28
2015.2												3	4	6	2	1	5	4	1	1	4	31
2016.1													5		5	1	1	11	3		2	28
2016.2														1	1	11	3	4		2	9	31
2017.1															11	2	3	1		1	4	22
2017.2																1	8	6	1	2	4	22
2018.1																	7	9	2	1	3	22
2018.2																		1	10	1	1	13
Total geral	8	1	14	4	14	23	18	18	46	26	32	28	32	24	32	53	51	47	29	16	40	556

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Legenda:

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período

Tabela 45 Análise percentual do período em que os alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES evadiram do curso

Período	Quantitativo de alunos evadidos	% dos alunos evadidos
1.º	80	18,8%
2.º	59	13,8%
3.º	81	19,0%
4.º	39	9,2%
5.º	38	8,9%
6.º	51	12,0%
7.º	37	8,7%
8.º	41	9,6%
Total	426	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

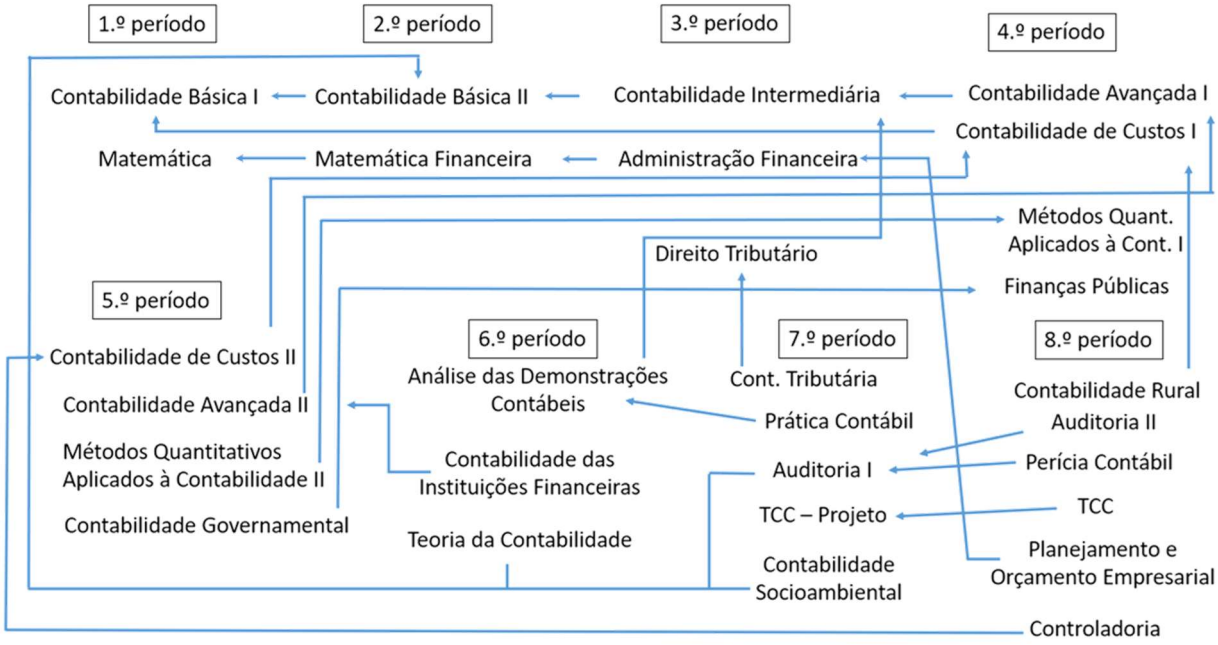
O estudo intitulado de Mapa do Ensino Superior (Semesp, 2019), com base nos dados de 2017 do senso da educação superior, traz como resultado que, nas instituições públicas de ensino superior, 14% dos alunos evadem no primeiro período do curso. Dessa forma, o curso de contabilidade está com um percentual superior a esse dado, ou seja, 18,8% dos alunos deixaram o curso no primeiro período.

Na IFES aqui pesquisada, no curso de Contabilidade, há vários pré-requisitos para cursar algumas disciplinas (UFMA, 2012). Essa enorme complexidade de pré-requisitos necessários para o andamento da vida acadêmica do alunado é uma decisão discricionária da assembleia do próprio curso, e não uma imposição da reitoria ou do MEC, ou seja, a assembleia do curso tem autonomia para decidir sobre a questão do currículo ter ou não pré-requisitos. Além dessas regras rígidas dificultarem a vida dos alunos que já estão cursando contabilidade, dificulta também o ingresso de alunos vindo de outras instituições de ensino, seja por edital de vagas ociosas ou por transferência compulsiva. Isso porque, quando a coordenação faz o aproveitamento de disciplinas, muitas vezes, o aluno é alocado em períodos iniciais por não ter cursado na outra IES uma disciplina que é pré-requisito de outra disciplina de períodos à frente.

Essa problemática do pré-requisito na IFES também pode gerar alunos matriculados em poucas disciplinas em um semestre. Esses fatores podem levar à desmotivação para ocupar essas vagas ociosas e à desistência dos alunos que já estavam cursando contabilidade, fazendo com que eles mudem de instituição, entre outros fatores.

O Reuni tem como uma de suas diretrizes o aumento da mobilidade estudantil, permitindo o aproveitamento de crédito e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior. Dessa forma o engessamento da estrutura curricular com os pré-requisitos vai de encontro com essa diretriz estipulada pelo Decreto n.º 6.098 (2007).

Gráfico 13 Pré-requisitos das disciplinas da estrutura curricular do curso de graduação em contabilidade da IFES



Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Contabilidade da IFES (UFMA, 2012).

Fez-se um levantamento das disciplinas nas quais os alunos mais reprovaram por nota no semestre, sem incluir as reprovações por falta, e constatou-se que as disciplinas de Introdução à Administração e Contabilidade Básica I foram as que tiveram maior número de alunos retidos. No caso da Contabilidade Básica I, ministrada no primeiro período do curso de Contabilidade, é pré-requisito para quase todas as demais disciplinas específicas. Já a disciplina de Introdução à Administração, que se encontra no segundo período, mas não é pré-requisito para cursar nenhuma outra disciplina. Em seguida, estão empatadas as disciplinas de Sociologia das Organizações (1.º período)[169], Português Instrumental (1.º); Metodologia do Trabalho Científico (1.º), Introdução à Economia (2.º) e Contabilidade Tributária (7.º). Em terceiro lugar, estão também empatadas as disciplinas de Matemática (1.º), Contabilidade Básica II (2.º), Administração de Recursos Humanos (3.º), Ética e Legislação Profissional (3.º), Administração Financeira (3.º) e Direito Tributário (3.º).

As disciplinas em que os alunos mais reprovaram são ministradas até o terceiro período do curso, o que condiz com o estudo do MEC (1997) de que o abandono dos cursos ocorre até o quarto período. Entre os motivos, o estudo aponta as repetitivas reprovações. No entanto, o que chama a atenção no curso de Contabilidade pesquisado são as reprovações no primeiro

[169] Período em que a disciplina se encontra na estrutura curricular do curso de contabilidade da IFES.

período, quando se supõe que o aluno está com mais garra e vontade de estudar. Além disso, ao contrário do que os coordenadores dos cursos de contabilidade aqui pesquisados afirmaram, de que as disciplinas com cálculos são as que mais reprovam, nas instituições públicas, tem-se um resultado diferente, ou seja, as disciplinas que têm cálculo não são as que mais reprovaram.

8.6 Análise do dados da IFES a partir das fórmulas da taxa de evasão

A IFES forneceu os dados referentes aos alunos do curso de Contabilidade que ingressaram entre os anos de 2010 e 2018 e, desse modo, foi possível calcular o quantitativo dos alunos diplomados, ativos, cancelados, formandos e trancados. É de suma importância compreender a diferença entre alunos ingressantes e alunos matriculados, para que seja possível entender as fórmulas que serão apresentadas abaixo para cálculo da evasão. Os ingressantes são os alunos que se matricularam no primeiro período do curso, e os matriculados, aqueles que se matricularam independentemente do período de ingresso. Ressalta-se que os editais que regulamentaram o processo seletivo de vagas ociosas para ingresso nos cursos de graduação da UFMA, referentes ao período de 2010 a 2018, não foi ofertada nenhuma vaga para o curso de Contabilidade (Edital PROEN n.º 333/2009; Edital PROEN n.º 304/2010; Edital PROEN n.º 366/2010; Edital PROEN n.º 07/2012; Edital PROEN n.º 80/2012; Edital PROEN n.º 78/2013; Edital PROEN n.º 248/2014; Edital PROEN n.º 314/2014; Edital PROEN n.º 293/2015; Edital PROEN n.º 141/2015; Edital PROEN n.º 183/2016; Edital PROEN n.º 134/2017; Edital PROEN n.º 167/2018). Os resultados obtidos, então, foram estes:

Tabela 46 Classificação dos alunos segundo os dados fornecidos pela IFES

Ano	Ingressantes	Matriculados	Ativos	Formandos	Trancados	Cancelados	Diplomados
2010	101	891				69	32
2011	103	959	1	1		85	16
2012	102	720		1		76	25
2013	98	666	5	1		68	24
2014	101	640	19	1		61	20
2015	100	616	25	4		59	12
2016	99	603	33	2	2	59	3
2017	98	599	46		8	44	0
2018	98	590	56		7	35	0
Total	900	6.284	185	10	17	556	132

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Há vários autores que elaboraram fórmulas diversas para cálculo da evasão. Contudo, para esta pesquisa, o cálculo foi feito por meio das fórmulas apresentadas por instituições vinculadas direta ou indiretamente ao Ministério da Educação, ou aquelas responsáveis pela

divulgação de informações que são consideradas referência no Brasil. No intuito de chegar ao mesmo parâmetro de cálculo das taxas de evasão, para todas as fórmulas, foram utilizados os mesmos valores da tabela 46.

8.6.1 Ministério da Educação

O último estudo elaborado e divulgado pelo MEC, que engloba as instituições federais de ensino superior do Brasil, que incluiu a IFES aqui estudada, foi publicada em 1997. Esse estudo do MEC levou em consideração o prazo máximo de integralização dos cursos de graduação às instituições públicas de ensino superior, além de classificar os alunos como regulares, que estão dentro do prazo de integralização do curso; retidos[170], que se encontram com *status* de ativo mesmo após o prazo máximo de integralização do curso; diplomados, que concluíram o curso dentro do prazo máximo de integralização; e evadidos, que não terminaram o curso de ingresso, independentemente das causas que o levaram a abandonar o curso. Mesmo os alunos que mudaram de curso superior, ou somente trocaram de turno ou instituição, foram considerados alunos evadidos do primeiro curso de ingresso.

A metodologia de cálculo utilizada na pesquisa do MEC foi definida como «de fluxo ou de acompanhamento de estudantes» e identificada como técnica de painel. Essa técnica permitiu fazer o acompanhamento dos alunos ingressantes, o percurso da vida acadêmica, até o prazo máximo de integralização curricular do curso, utilizando as gerações completas[171] dos cursos estudados. Pela primeira e única vez no Brasil, realizou-se um estudo utilizando uma única metodologia para várias instituições de ensino superior, com o objetivo de determinar as taxas de diplomação, retenção e evasão de diversos cursos. É, por isso, a "primeira referência nacional do comportamento dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento, o que permite estabelecer padrões de comparabilidade" (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997, p. 22).

O cálculo da taxa de evasão foi feito por meio da seguinte fórmula:

[170] Segundo o MEC (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997, p. 21), aluno retido é o "aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade".
[171] Segundo o MEC (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997, p. 21), geração completa é entendida como "aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes no ano-base (Ni), considerando o tempo máximo de integralização do curso, seja Ni= Nd + Ne + Nr".

Equação 9 Taxa de evasão pelo Ministério da Educação

Taxa de Evasão= ((Ni - Nd - Nr) * 100) / Ni), em que

Ni = Nd+Ne+Nr [172]

Fonte: SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997, p. 21)

Seguindo essa mesma metodologia, analisou-se o tempo de permanência do aluno na instituição, levando em consideração o semestre e o ano de ingresso entre 2010 e 2018, tanto por edital de vagas regulares quanto por vagas ociosas, e o *status* dos alunos no primeiro semestre de 2020, que constava no relatório da IFES. Para melhor compreensão do estudo, subdividiu-se a classificação dos alunos retidos em retidos ativos, retidos formandos e retidos diplomados, possibilitando a análise dos alunos que deveriam ter sido jubilados e não foram, o que, dessa forma, abriria vagas para o ingresso de outros alunos.

Ressalta-se que, em alguns anos/semestres, houve o ingresso de mais de cinquenta alunos devido a processos judiciais ou relacionados à mudança de servidores públicos de um estado para o outro, por necessidade do governo. Dessa forma, a universidade é obrigada a acolher o servidor no mesmo curso que já estava cursando na instituição pública onde morava antes da transferência de sede. Há necessidade de equalizar a quantidade de alunos ingressantes por semestre e, por isso, quando há mais de 50 alunos ingressantes em um semestre, no semestre seguinte terá um número menor de ofertas de vagas para o curso. Como o curso não pode ultrapassar 100 vagas anuais, há a necessidade da IFES fazer ajustes na oferta de vagas para atender à autorização de funcionamento do curso pelo MEC.

Para se poder calcular a taxa de evasão a partir da fórmula supracitada, é necessário levar em consideração as seguintes informações:

- Os alunos que ingressaram a partir do segundo semestre de 2017 somente irão concluir o curso a partir do segundo semestre de 2020, e os relatórios colhidos nesta pesquisa foram do primeiro semestre de 2020, denominado ano de corte das informações. Isso justifica não ter nenhum aluno diplomado nesse período.
- Como já abordado, os alunos têm seis anos como prazo máximo para concluir o curso, dos quais quatro é o período regular e dois correspondem aos anos de acréscimo. Sendo assim, os alunos que ingressaram a partir do segundo semestre de

[172] Número de diplomados (Nd); número de evadidos (Ne); número de retidos (Nr); número de ingressantes no ano-base (Ni).

2015 ultrapassam a data de corte das informações desta pesquisa (2020.1[173]). Isso justifica ter alunos ativos de forma regular no curso, alunos que já concluíram, e não haver alunos retidos nesse período, pois ainda não foi ultrapassado o prazo máximo de integralização.

Quando se faz uma análise separada pelo *status* dos alunos pesquisados, conforme as definições do estudo do MEC, têm-se os seguintes resultados:

a) Ativo

- A partir do segundo semestre de 2015 é natural que haja alunos ativos, contudo percebe-se um baixo número com esse *status*. Era para ter 339[174] alunos matriculados ativos, mas somente 150 encontram-se assim, ou seja, menos de 45% dos alunos estavam frequentando a universidade no curso de contabilidade.
- Dos 199 alunos ingressantes do segundo semestre de 2013 ao primeiro semestre de 2015, tem-se 27 alunos com *status* de ativo no primeiro semestre de 2020. Os alunos considerados retidos, mas ainda ativos, serão analisados a seguir, quando for feita a análise dos retidos.

b) Diplomados

- quantitativo de diplomado é muito baixo em relação ao ingresso, por isso percebe-se, no segundo semestre de 2011, de 50 alunos que ingressaram, somente 2 se formaram dentro do prazo máximo de integralização, e 2 se formaram após esse prazo.
- Do primeiro semestre de 2010 ao primeiro semestre de 2015[175], tem-se o ingresso de 555 alunos. Desses, 110 concluíram o curso até o prazo máximo de integralização, representando menos de 20% do total de ingressantes no período, e 16 se formaram após o prazo máximo de integralização (2,9%). Dessa forma, somando-se todos os

[173] Ano.semestre
[174] Total de 345 alunos ingressantes referente à soma dos alunos ingressantes do segundo semestre de 2015 até o segundo semestre de 2018, menos os 6 alunos diplomados no prazo regular do curso, sendo que 3 são ingressantes de 2015.2 e 3 de 2016.1.
[175] Não se pode considerar o total de 900 alunos da pesquisa para dados dos diplomados, visto que, a partir do segundo semestre de 2015, o prazo máximo de integralização é o segundo semestre de 2020 em diante.

diplomados, independente do prazo de integralização, 126 alunos concluíram o curso, ou seja, menos de 23% se diplomaram.

c) Evadidos

- Dos 900 alunos que ingressam na IFES, 556 evadiram, ou seja, 61,8%. Embora esse estudo não esteja voltado ao levantamento dos custos das IFES impactados pelo abandono estudantil, não poderia deixar de destacar aqui que, na mesma proporção que os alunos evadem, ocorre o desperdício de recursos públicos destinados a essas instituições.
- No ano de 2011, ocorreu o maior número de alunos evadidos em relação ao total de ingresso. No segundo semestre desse ano, 45 dos 50 alunos ingressantes evadiram do curso de Contabilidade. Não foi possível identificar o que ocorreu nesse período, pois não se conseguiu retorno da IFES sobre esse questionamento.
- Percebe-se que, mesmo nos anos mais próximos de 2018, quando o aluno ainda estava dentro do prazo regular do curso, houve uma grande evasão. Do segundo semestre de 2016 ao segundo semestre de 2018, ingressaram 246 alunos e, desse total, 110 já haviam abandonado o curso, o que representa um pouco mais de 44% dos ingressantes.
- Em relação ao motivo do cancelamento, observou-se que 40,83% foi feito de forma espontânea e 40,29% abandonaram o curso, não se matriculando em nenhum componente curricular do curso de Contabilidade.
- Pode-se considerar como vagas ociosas e com potencial para serem disponibilizadas à população 556 vagas referentes à evasão, mais 12 alunos que estavam retidos, perfazendo um total de 568 vagas.

d) Retidos

- Trinta alunos foram classificados como retidos por terem ultrapassado o prazo máximo de integralização do curso. Dessa forma, essas vagas deveriam ter sido disponibilizadas à sociedade, caso esses alunos tivessem sido jubilados da IFES.

- Do total dos 30 alunos, 10 alunos constavam como ativos no primeiro semestre de 2020; 4 alunos estavam aguardando a cerimônia de colação de grau e 16 se diplomaram, mesmo ultrapassando o prazo máximo de integralização.
- Do primeiro semestre de 2010 até o segundo semestre de 2014, não era mais para ter alunos ativos no curso de Contabilidade, pois já tinham ultrapassaram o prazo máximo de integralização de 6 anos.
- Do total de 10 alunos que constam como ativos no sistema da universidade, mas que na análise foram considerados retidos, tem-se as seguintes situações:
    a) um aluno que ingressou em 2013.1: em 2018.2, teve recusa de matrícula, por reprovação em todos os componentes em 2 semestres, mas, mesmo assim, em 2020.1 cursou 6 disciplinas, das quais reprovou no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e ainda possuía pendências em 8 componentes curriculares. Esse aluno fez 5 trancamentos, o que, pelo artigo 147[176] da resolução da IFES, não poderia ocorrer, uma vez que ela autoriza somente 4 trancamentos.
    b) Três alunos retidos ativos que ingressaram em 2013.2, sendo que possuíam prazo máximo para integralização em 2019.1.
- Um aluno teve, em 2020.1, sua matrícula cancelada de forma temporária por reprovação por falta ou por nota em todos os componentes no semestre regular, mesmo assim, estava matriculado em duas disciplinas em 2020.1.
- Um aluno teve, em 2020.1, sua matrícula cancelada de forma temporária, por reprovação por falta ou por nota em todos os componentes no semestre regular, mesmo assim estava matriculado em uma disciplina em 2020.1.
- Consta como ativo, porém não se matriculou em nenhum componente curricular em 2020.1, tendo cursado 4 disciplinas em 2019.2. Também constava como pendente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade[177] e o TCC.

[176] Art. 147: O trancamento de programa é a suspensão oficial das atividades acadêmicas do estudante, garantindo a manutenção do vínculo ao curso de graduação.
§ 1.º O limite máximo para trancamentos de programa é de 4 (quatro) períodos letivos regulares, consecutivos ou não.

[177] O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação de todas as IES, seja pública ou privada, em relação ao conteúdo dos programas constantes nas diretrizes curriculares dos cursos, ao desenvolvimento de competências e habilidades da formação geral e profissional e ao nível de atualização dos estudantes relacionados à realidade mundial e brasileira. O Exame é aplicado pelo INEP

a) Cinco alunos que ingressaram em 2014.1:

- Um aluno, mesmo com prazo máximo de integralização em 2019.2, se matriculou em 4 disciplinas em 2020.1. Dessas, cancelou a matrícula em uma delas, foi aprovado em duas e o TCC ainda estava com a situação de matriculado. Além dessas, tinham mais 4 componentes curriculares em aberto.
- Um aluno, mesmo com prazo máximo de integralização em 2019.2, se matriculou em 7 disciplinas em 2020.1, cancelou a matrícula em 3 delas, foi aprovado em duas e, tanto o estágio curricular obrigatório quanto o TCC, estavam com a situação de matriculado.
- Um aluno, também com prazo máximo de integralização em 2019.2, estava com pendência na entrega das atividades complementares.
- Um aluno, com prazo máximo de integralização em 2020.1 não concluiu o TCC, faltando também fazer o Enade.
- Um aluno, com prazo máximo de integralização em 2020.1 não concluiu o curso, tornando-se retido, pois se matriculou em 4 disciplinas em 2020.1, cancelou a matrícula em duas delas, foi aprovado em duas e o TCC ainda estava em situação de matriculado, faltando também o Enade, ou seja, esse aluno concluirá após o prazo máximo de integralização.

e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. É composto também pela avaliação de cursos de graduação e pela avaliação institucional, formando, assim, o tripé avaliativo que possibilita conhecer a qualidade dos cursos e IES brasileiras. O exame é obrigatório para estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de bacharelado e superiores de tecnologia, que estejam vinculados às áreas de avaliação da edição no ano de ingresso/conclusão. A situação de regularidade do estudante é registrada no histórico escolar, sendo um componente para a conclusão do curso. Sem a realização do Enade, o aluno não se diploma (MEC, 2020b).

Tabela 47 Classificação dos alunos levando em consideração o significado atribuído no último estudo realizado pelo MEC

Ano / Semestre de Ingresso	Classificação por *status*								Ingressantes
	Diplomado	Evadido	Ativo	Formando	Retido			Trancado	
					Ativo	Formando	Diplomado		
2010.1	17	31					2		50
2010.2	12	38					1		51
2011.1	11	40			1		1		53
2011.2	2	45				1	2		50
2012.1	10	37					3		50
2012.2	7	39				1	5		52
2013.1	12	37			1		-		50
2013.2	10	31	1		3	1	2		48
2014.1	15	28	1		5	1	-		50
2014.2	5	33	13				-		51
2015.1	9	28	10	3					50
2015.2	3	31	15	1					50
2016.1	3	28	15	1				2	49
2016.2		31	18	1					50
2017.1		22	26					3	51
2017.2		22	20					5	47
2018.1		22	24					3	49
2018.2		13	32					4	49
Total	116	556	175	6	10	4	16	17	900

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Quando se faz um estudo somente dos alunos evadidos pela fórmula do MEC, tem-se o período de 2015.1 como o último ano e semestre com uma geração completa, pois esse período tem a geração completa de seis anos em 2020.1. Como resultados mais significativos, no segundo semestre de 2011, tem-se, com a maior taxa de evasão, 90% dos alunos ingressantes; e os períodos com as menores taxas de evasão foram os anos de 2014.1 e 2015.1. Mesmo assim, a taxa de evasão do total de alunos ingressantes nesses períodos é de 56%.

Ao calcular a média das 11 gerações completas, ou seja, de 2010.1 a 2015.1, tem-se uma taxa de evasão média de 69,66% e um desvio padrão de 9,77%. Em outras palavras, esse é o grau de dispersão desse conjunto de dados. Ressalta-se que, quanto mais próximo de zero for o desvio padrão mais homogêneos são os dados.

Tabela 48 Número de alunos ingressantes calculado pela fórmula utilizada pelo Ministério da Educação

Ano / Semestre de Ingresso	N.º Ingressante	N.º Diplomados	N.º Evadidos	N.º Retidos[178]
2010.1	50	17	31	2
2010.2	51	12	38	1
2011.1	53	11	40	2
2011.2	50	2	45	3
2012.1	50	10	37	3
2012.2	52	7	39	6
2013.1	50	12	37	1
2013.2	48	10	31	7
2014.1	50	15	28	7
2014.2	51	5	33	13
2015.1	50	9	28	13

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Tabela 49 Taxa de evasão dos alunos calculada pela fórmula utilizada pelo Ministério da Educação

Ano / Semestre de Ingresso	% Evasão	N.º Ingressantes	N.º Diplomados	N.º Retidos[179]
2010.1	62,00	50	17	2
2010.2	74,51	51	12	1
2011.1	75,47	53	11	2
2011.2	90,00	50	2	3
2012.1	74,00	50	10	3
2012.2	75,00	52	7	6
2013.1	74,00	50	12	1
2013.2	64,58	48	10	7
2014.1	56,00	50	15	7
2014.2	64,71	51	5	13
2015.1	56,00	50	9	13
Média	69,66%			
Desvio Padrão	9,77%			

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

No estudo do Ministério da Educação, foram pesquisadas 27 universidades com o curso de Ciências Contábeis, com 5.675 alunos ingressantes, no período de 1986.1, 1986.2, 1987.1, 1987.2 e 1988.1, com prazo mínimo de integralização de 4 anos e máximo de 7 anos. O estudo encontrou uma taxa de evasão de 36,44% relacionados com os ingressantes. A taxa de retenção e de diplomação foram, respectivamente, de 15,44% e 48,12%. Estudou também a taxa de evasão do curso de Contabilidade na IFES aqui pesquisada e chegou ao resultado de 30,95%

[178] Os alunos que ingressaram entre os períodos de 2010.1 a 2015.1, último ano de uma geração completa, que foram classificados como ativos ou formandos, foram alocados para a classificação de alunos retidos. Isso ocorre para ajuste de fórmula, pois para essa IFES, alguns alunos têm direito a 4 trancamentos de períodos, e esses trancamentos param o tempo de contagem do prazo de integralização (Resolução n.º 1.175, art. 147 § 1º e § 5º). Para se ter o mesmo parâmetro de comparação, seguiu-se as mesmas premissas do estudo do MEC, por isso a necessidade de realocação. O prazo máximo de integralização do curso de contabilidade dessa IFES, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, é de 6 anos.
[179] Idem.

no mesmo período, com 210 alunos ingressantes e com um desvio padrão de 34,38% (SESu/MEC, ANDIFES & ABRUEM, 1997).

Ao correlacionar os dados encontrados nesta pesquisa para o curso de Ciências Contábeis com a mesma fórmula utilizada pelo MEC, percebeu-se que a taxa de evasão do curso aumentou significativamente, chegando a dobrar em alguns anos. Assim, dos 900 alunos ingressantes no curso, 627 abandonaram o curso superior de contabilidade dessa IFES.

8.6.2 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é uma autarquia federal e está vinculado ao Ministério da Educação. Entre as diferentes funções, realiza uma pesquisa estatística e declaratória anual chamada de «Censo da Educação Superior», com a qual coleta informações das instituições, dos cursos, dos alunos e dos docentes, além de vários outros dados que ajudam conhecer a situação real da educação superior de graduação. A pesquisa realizada por essa instituição é elaborada de forma longitudinal, ou seja, trabalha com informações anuais dos alunos para a composição de sua trajetória acadêmica (DEED, 2017; Portaria n.º 986, 2017).

Dentro do censo da educação superior, além de outras informações, apresenta indicadores diretos e sistematizados em uma trajetória cronológica a partir do vínculo do aluno com o respectivo curso e abrange três condições referentes a esse vínculo com o sistema de ensino superior: permanência[180], desistência e conclusão. Ressalta-se que os termos desistência e conclusão utilizados pelo INEP, nesta pesquisa equivalem a evasão e diplomação, respectivamente.

Evasão é entendida como a saída de forma antecipada do aluno do curso, antes da conclusão, por desistência, independentemente do motivo, representando o insucesso "em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino" (DEED, 2017, p. 10). Ressalta-se que o falecimento do aluno não é considerado evasão, uma vez que se trata de um caso não

[180] Permanência: "corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a 'cursando' ou 'matrícula trancada', ou seja, trata de alunos que possuem vínculos ativos com o curso" (DEED, 2017, p. 15).

intencional de interrupção dos estudos. A fórmula utilizada pelo INEP no censo da educação superior de 2019 (INEP/MEC, 2019) foi esta:

Equação 10 Taxa de evasão calculada pelo INEP

$$Evasão_x = 1 – (M_x – I_x) / (M_{x-1} – C_{x-1})^{181}$$

Fonte: Silva Filho et al (2007, p. 645).

Como são necessárias informações do quantitativo de alunos matriculados e concluintes do ano anterior ao ano de base, não foi possível calcular a taxa de evasão do ano de 2010, uma vez que não há dados de 2009. Sendo assim, somente foi possível calcular o índice de evasão por essa fórmula a partir do ano de 2011. Também não foi possível efetuar os cálculos por semestre, pois foi disponibilizado pela IFES o total de alunos matriculados por ano. Já o último ano de análise por essa fórmula foi o ano de 2017, visto que o ano de 2018 precisa do quantitativo de alunos diplomados em 2017, mas os mesmos ainda se encontravam dentro do prazo regular de integralização até o primeiro semestre de 2020.

Nos resultados obtidos, é interessante perceber que, no ano de 2011, a taxa de evasão foi baixa devido ao número maior de alunos matriculados em comparação com 2010. Este foi o ano com o maior número de alunos que se diplomaram, o que é atípico se comparado com os demais. Do total dos alunos ingressantes em 2012, 34,46% evadiram. Este foi o ano com maior taxa de evasão do período em estudo.

Quando se calcula a média da taxa de evasão pela fórmula do INEP, considerando os anos de 2011 a 2018, tem-se uma média de 16,99%. Contudo, se excluirmos o ano de 2011, ano com menor taxa de evasão, e o ano de 2012, ano com a maior taxa, tem-se uma taxa de evasão média de 16,83%, com um desvio padrão de 0,01%, o que demostra a homogeneidade das informações. Ressalta-se que o Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD) utiliza a mesma fórmula da taxa de evasão do INEP, de modo que os resultados seriam os mesmos.

[181] Evasão = 1 - (número total de matriculados do ano) - (número total de ingressantes do ano) / (número total de matriculados do ano anterior - número total de concluintes do ano anterior).

Tabela 50 Cálculo da taxa de evasão do curso de contabilidade da IFES pesquisada

Ano	Ingressantes	Matriculados	Diplomado	Taxa de evasão
2010	101	891	32	-
2011	103	959	16	0,35%
2012	102	720	25	34,46%
2013	98	666	24	18,27%
2014	101	640	20	16,04%
2015	100	616	12	16,77%
2016	99	603	3	16,56%
2017	98	599	0	16,50%
			Média de 2011 a 2016	16,99%
			Média de 2013 a 2016	16,83%
			Desvio Padrão 2013 a 2016	0,01%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Na «Sinopse Estatística da Educação Superior», entre 2017 e 2020, a evasão no ensino superior brasileiro no período entre 2016 e 2019, calculados com base na equação acima, mostrou estes resultados: a taxa de evasão anual média, considerando tanto as IES públicas quanto as privadas do Brasil, foi de 28,88%, com desvio padrão de 1,83%; ao analisar somente os dados das IES públicas, a taxa permaneceu estável em aproximadamente 16,5% e com desvio padrão de 0,09% (INEP, 2019b, 2020; INEP/MEC, 2018a). Ao comparar esses dados com os resultados desta pesquisa, de aproximadamente 17%, referente aos anos entre 2011 e 2017, utilizando as mesmas fórmulas, percebe-se, que o curso de Contabilidade da IFES em estudo, está próximo ao resultado da taxa de evasão mais atual das IES públicas e menor que a taxa de evasão do Brasil.

Tabela 51 Cálculo da taxa de evasão do Brasil, do período de 2016 a 2019, calculado pelo INEP

Anos	Ingressantes	Matrículas	Concluintes	Evasão
2016	2.985.644	8.048.701	1.169.449	-
2017	3.226.249	8.286.663	1.199.769	26,44%
2018	3.445.935	8.450.755	1.264.288	29,38%
2019	3.633.320	8.603.824	1.250.076	30,84%
			Média	28,88%
			Desvio Padrão	1,83%

Fonte: Elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Superior dos anos entre 2017 e 2020 (INEP, 2019a, 2020; INEP/MEC, 2018a).

Tabela 52 Cálculo da taxa de evasão das IES públicas do Brasil entre os anos de 2016 e 2019, calculado pelo INEP

Anos	Ingressantes	Matrículas	Concluintes	Evasão
2016	529.492	1.990.078	246.875	-
2017	589.586	2.045.356	251.793	16,5%
2018	580.936	2.077.481	259.302	16,6%
2019	559.293	2.080.146	251.374	16,4%
			Média	16,5%
			Desvio Padrão	0,09%

Fonte: Elaboração própria com base na Sinopse Estatística da Educação Superior entre os anos de 2017 e 2020 (INEP, 2019a, 2020; INEP/MEC, 2018a).

Tem-se exatamente o mesmo resultado quando se faz um comparativo dos resultados das taxas de evasão do curso de Contabilidade da IFES aqui pesquisada e a taxa de evasão das IES públicas do Brasil do ano de 2017: o valor de 16,5%. Levando-se em consideração o resultado da taxa média de evasão encontrado neste estudo para o curso de contabilidade de 16,99%, dos 900 alunos ingressantes, 153 abandonaram o curso.

8.6.3 Instituto Lobo

O Instituto Lobo de Pesquisa e Gestão Educacional coordena diversas publicações científicas, em especial os estudos de evasão no ensino superior, liderando as citações entre as instituições brasileiras, por isso é referência para pesquisas. Os estudos publicados sobre o tema, englobaram mais de 140 IES, entre públicas e privadas, e seus resultados foram publicados em periódicos científicos com repercussão na mídia. Com relação aos estudos sobre evasão no ensino superior, o principal deles foi intitulado de «A evasão no ensino superior», publicado em 2007 (Institulo Lobo, 2020; Lobo & Associados, 2008). Por essas razões, esse instituto foi considerado importante para este estudo.

O Instituto Lobo faz algumas observações sobre o cálculo de evasão que eles apresentaram e ressaltam que há várias maneiras de se chegar a um resultado sobre o índice de evasão de um curso ou de uma instituição. Ressaltam também que o cálculo mais preciso se consegue ao fazer um estudo por estatística de *coorte*, que acompanha a trajetória do aluno de forma individualizada. Assim, pode-se estabelecer uma estatística *a posteriori* sobre o tempo médio de diplomação, os índices de evasão e reprovações, entre outras informações.

Nem sempre, no entanto, é possível fazer esse estudo de forma tão precisa e detalhada. No estudo do Instituto Lobo, foram utilizados critérios globais para levantamento de dados, o que difere da estatística de *coorte*. Nesse estudo e na presente pesquisa[182], um aluno que evade do curso e é substituído por outro, por meio do edital de vagas ociosas, o número de matrículas é mantido constante na estatística global.

O Instituto Lobo calculou a evasão relacionada a alguns questionamentos. Desses, o primeiro é este: Quem poderia se rematricular no ano seguinte? Baseado nessa questão,

[182] Nos dados apresentados por esta pesquisadora, já está incluso o quantitativo de alunos que ingressaram por edital de vagas ociosas.

desenvolveram a seguinte fórmula para essa resposta: "Os matriculados no ano em questão menos os concluintes neste ano." (Silva Filho & Lobo, 2012b, p. 4).

Equação 11 Quem poderia se rematricular no ano seguinte?

$$M_{possíveis} = M(n)-C(n)^{183}$$

Fonte: Silva Filho e Lobo (2012b, p. 4)

Segundo questionamento: «Quem dos alunos veteranos efetivamente se matriculou?», a resposta é semelhante: "Número de matriculados no ano n+1 menos o número de ingressantes naquele ano." (Silva Filho & Lobo, 2012b, p. 4).

Equação 12 Quem dos alunos veteranos efetivamente se matriculou?

$$M_{reais} = M(n+1)-I(n+1)^{184}$$

Fonte: Silva Filho e Lobo (2012b, p. 4)

Após as respostas, foi elaborada a seguinte fórmula para cálculo de evasão, cujo resultado deve ser multiplicado por 100 para se obter o percentual de evasão.

Equação 13 Fórmula para cálculo de evasão pelo Instituto Lobo

$$Evasão_x = 1 - (M_{reais}/M_{possíveis}), \text{ ou}$$
$$Evasão_x = 1- [M(n+1)-I(n+1)]/[M(n)-C(n)]*100$$

Fonte: Silva Filho e Lobo (2012b, pp. 4−6)

Para cálculo da fórmula desta pesquisa, não foi possível calcular os índices nos anos de 2017 e 2018, pois os alunos ainda estão dentro do prazo de integralização curricular. Sendo assim, não há alunos concluintes, e essa informação é necessária para chegar ao resultado das fórmulas supracitadas. Os resultados alcançados são aproximados aos encontrados com a fórmula do INEP, com uma taxa média de evasão de 17,24% e desvio padrão de 0,09%.

[183] M- matriculados; C - concluintes.
[184] M- matriculados; I - ingressantes.

Tabela 53 Taxa de evasão dos alunos calculada pela fórmula utilizada pelo Instituto Lobo

Ano	Concluintes	Ingressantes[185]	Matriculados[186]	$M_{possíveis}$	M_{reais}	Evasão (E_x)
2010	29	101	891	862	856	0,70%
2011	13	103	959	946	618	34,67%
2012	17	102	720	703	568	19,20%
2013	22	98	666	644	539	16,30%
2014	20	101	640	620	516	16,77%
2015	12	100	616	604	504	16,56%
2016	3	99	603	600	501	16,50%
					Média	17,24%
					Desvio Padrão	0,09%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

O Instituto Lobo ainda traz a fórmula que, segundo o próprio instituto, é a internacionalmente mais utilizada. Seus resultados são menores do que a fórmula anterior, o que impacta no resultado da possibilidade de abertura de vagas ociosas.

Equação 14 Fórmula da taxa de evasão utilizada pelo Instituto Lobo

$$E_y = 1 - [(M(n+1)/(M(n)-C(n)+I(n)]*100$$

Fonte: Silva Filho e Lobo (2012b, p. 6)

Ao aplicar a fórmula acima, chegou-se aos seguintes resultados:

Tabela 54 Taxa de evasão dos alunos calculada pela fórmula apresentada pelo Instituto Lobo

Ano	Ingressantes (I)	Matriculados (M)	Concluintes (C)	Taxa de Evasão (E_y)
2010	101	891	32	0,10%
2011	103	959	16	31,17%
2012	102	720	25	16,44%
2013	98	666	24	13,51%
2014	101	640	20	14,56%
2015	100	616	12	14,35%
2016	99	603	3	14,31%
2017	98	599	0	15,35%
2018[187]	98	590	0	-
			Taxa de evasão média entre 2010 e 2017	14,97%
			Taxa de evasão média entre 2012 e 2017[188]	14,75%
			Desvio padrão entre 2010 e 2017	0,08%
			Desvio padrão entre 2012 e 2017	0,01%

Fonte: elaboração prpria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

[185] Alunos ingressantes são alunos que ingressam exclusivamente no primeiro período do curso.
[186] Alunos matriculados são todos os alunos que se matricularam no curso, independente de semestre, incluindo os do primeiro período.
[187] Não é possível fazer o cálculo referente a 2018, pois não se tem a informação do quantitativo de alunos matriculados em 2019.
[188] Cálculo feito com a retirada dos resultados dos anos de 2010 e 2012, pois o primeiro tem a menor taxa de evasão, e o segundo, a maior.

Percebe-se que, dentro do mesmo instituto, encontra-se uma diferença nas porcentagens da taxa de evasão, com uma variação na média de 2,32%. Essa diferença ocorre porque o cálculo de E_x é feito por meio da distância entre 1 e o total de matrículas efetivadas no ano subsequente, excluindo as matrículas dos alunos ingressantes e a expectativa de matrículas do ano de cálculo. Já o cálculo da E_y é realizado através da distância de 1 de todas as matrículas no início do ano subsequente, e a expectativa de matrículas no mesmo ano, incluindo as matrículas dos alunos ingressantes. Dessa forma, a E_x mede a evasão dos alunos veteranos comparando um ano com o subsequente, levando em consideração o total de alunos veteranos que deveriam se matricular, uma vez que não finalizaram o curso. A E_y calcula a evasão relacionada às matrículas do ano subsequente, ou seja, veteranos que deveriam se matricular, como no caso E_x, mas são somadas às matrículas dos ingressantes no ano. Dessa forma, a taxa de evasão E_y sempre será menor que E_x, como demostrado a seguir:

Tabela 55 Diferença entre as taxas de evasão dos alunos calculada pela fórmula do Instituto Lobo

Ano	Taxa de evasão (E_x)	Taxa de evasão (E_y)	Diferença ($E_x - E_y$)
2010	0,70%	0,10%	0,60%
2011	34,67%	31,17%	3,50%
2012	19,20%	16,44%	2,76%
2013	16,30%	13,51%	2,79%
2014	16,77%	14,56%	2,21%
2015	16,56%	14,35%	2,21%
2016	16,50%	14,31%	2,19%
Média	17,24%	14,92%	2,32%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Ressalta-se que o Instituto Lobo considera a fórmula E_x mais próxima da realidade e, por isso, a utiliza em cálculos para aplicação em suas pesquisas. Sendo assim, dos 900 alunos, pela fórmula do E_x, 155 alunos evadiram e, pela fórmula E_y, 134 abandonaram o curso. Portanto, comparando os resultados de E_x e E_y, há uma diferença de 21 alunos entre as formas de se calcular a taxa de evasão.

8.6.4 Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp

O Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp foi escolhido porque ele é responsável pela elaboração do «Mapa do Ensino Superior no Brasil». Esse mapa é uma publicação relevante criada pela Assessoria Econômica do Semesp para compilar os dados fundamentais que levam à compreensão do cenário do ensino superior no Brasil, entre os quais está a evasão.

Esse sindicato calcula duas taxas de evasão. Uma considera a evasão total, e outra, a evasão do curso no primeiro ano. Para tanto, foi necessário fazer o levantamento do total de matrículas trancadas, de ingressantes, de alunos falecidos, de evadidos do curso e do total dos evadidos no primeiro ano de curso. Constatou-se que não houve falecimento de aluno no período estudado. Assim, baseado nos dados fornecidos pela IFES, chegou-se às seguintes informações:

Tabela 56 Dados para cálculo da taxa de evasão total e de primeiro período conforme fórmulas da Semesp

Ano	Ingressantes	Trancado	Cancelados	Evadidos 1.º período
2010	101		69	12
2011	103		85	17
2012	102		76	22
2013	98		68	9
2014	101		61	10
2015	100		59	13
2016	99	2	59	7
2017	98	8	44	22
2018	98	7	35	17
Total	900	17	556	129

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

As fórmulas utilizadas por esse sindicato, no «Mapa do Ensino Superior no Brasil», com os dados de 2018, são os seguintes:

Equação 15 Fórmulas da Taxa de evasão total e da evasão no 1.º período segundo a Semesp

$$\text{Taxa de Evasão Total } (TE_T) = \frac{\text{(Matrículas Trancadas + desvinculado curso}^{189}\text{ + falecidos)}}{\text{(Total de alunos)}}$$

e

$$\text{Taxa de Evasão do Primeiro Ano } (TE_1) = \frac{\text{(Alunos que ingressaram no ano X e evadiram no 1.º ano)}}{\text{(Total de alunos que ingressaram no ano X)}}$$

Fonte: Semesp (2019, pp. 26–27).

Ao aplicar essas duas fórmulas nesta pesquisa, percebeu-se que a evasão no primeiro período do curso de Contabilidade é maior que a taxa de evasão total, com exceção dos anos de 2013 e 2016. Em 2017, a taxa de evasão do primeiro período chegou a aproximadamente 22,5%, enquanto a taxa total ficou por volta de 8,7%. Conforme esses cálculos, o coordenador do curso deveria ficar mais atento aos motivos que levam o aluno a evadir no primeiro ano do curso. Conforme já demostrado, há um número significativo de alunos que escolheram a contabilidade

[189] Cancelamento do curso.

como curso de segunda opção, o que leva a entender que esse é um dos motivos para essa a taxa de evasão no primeiro período. Quando se fala em taxa média de evasão total, tem-se 14,32%, com desvio padrão de 5,15%, e a taxa de evasão do primeiro período é de 9,16%, com desvio padrão de 1,09%.

Tabela 57 Resultado do cálculo da taxa de evasão total e do primeiro período a partir das fórmulas do Semesp

Ano	Ingressantes	Trancado	Desvinculado	Total de Alunos	Evadidos 1.º período	TE_1	TE_T
2010	101		69	891	12	11,88%	7,74%
2011	103		85	959	17	16,50%	8,86%
2012	102		76	720	22	21,57%	10,56%
2013	98		68	666	9	9,18%	10,21%
2014	101		61	640	10	9,90%	9,53%
2015	100		59	616	13	13,00%	9,58%
2016	99	2	59	603	7	7,07%	10,12%
2017	98	8	44	599	22	22,45%	8,68%
2018	98	7	35	590	17	17,35%	7,12%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Quando se compara a média da taxa de evasão total do curso de Contabilidade da IFES em questão com o resultado das pesquisas feitas pelo Semesp, entre 2013 e 2018[190], que levou em consideração todos os cursos de graduação presenciais da rede pública de ensino no Brasil e a taxa de evasão do primeiro período do curso de Contabilidade desta pesquisa, tem-se resultados bem próximos: 13,97% e 13,16%, respectivamente. Quando se trata da taxa média total, os resultados são bem distantes. No curso de Contabilidade, a taxa é de 9,21%, e a nacional, de 18,35%.

Tabela 58 Comparativo das taxas de evasão total e do primeiro ano do curso com a taxa nacional calculada pela Semesp

Ano	TE_1		TE_T	
	Contabilidade	Brasil	Contabilidade	Brasil
2013	9,18%	13,20%	10,21%	17,80%
2014	9,90%	14,40%	9,53%	18,30%
2015	13,00%	14,20%	9,58%	18,40%
2016	7,07%	14,10%	10,12%	18,50%
2017	22,45%	14,00%	8,68%	18,60%
2018	17,35%	13,9%	7,12%	18,50%
Média	13,16%	13,97%	9,21%	18,35%
Desvio Padrão	5,3%	0,4%	1,1%	0,3%

Fonte: elaboração própria com vase nos dados disponibilizados pela IFES.

[190] O estudo realizado pela Semesp no mapa do ensino superior no Brasil, somente traz os dados de evasão a partir de 2013, por isso não foi possível fazer uma comparação desde o ano de 2010, ano início desta pesquisa.

Outro dado importante que se percebeu é que, nos resultados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, a taxa de evasão total é sempre superior à taxa de evasão no primeiro período. Porém, quando se faz essa mesma análise para o curso de Contabilidade aqui em estudo, tem-se o oposto, ou seja, com exceção dos anos de 2013 e 2016, nos demais a taxa de evasão no primeiro período é superior à taxa total.

8.6.5 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni

A expansão da educação superior tem como objetivo principal ampliar tanto o acesso quanto a permanência na educação superior. O Reuni é responsável pelo aumento de vagas nos cursos de graduação, principalmente de cursos noturnos, pela promoção de inovações pedagógicas e pelo combate à evasão. Ele é constituído por seis dimensões: ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; compromisso social da instituição; mobilidade intra e interinstitucional.

Dessas dimensões, a primeira é a que está voltada para o tema aqui em voga. Ela diz respeito à ampliação da oferta de educação superior pública, que se desdobra em três pilares: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação de vagas ociosas (Oliveira, 2007). Foi o decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Reuni, sendo este uma das ações que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O Reuni é uma política pública do Governo Federal, que buscou atender inicialmente ao item 4.3.1 do PNE (2001-2010), que tinha como meta a oferta de ensino superior para, pelo menos, 30% da população de faixa etária de 18 a 24 anos. Em seguida, busca atender ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, também, alcançar as taxas dos países desenvolvidos, ou se igualar aos indicadores da maioria dos países vizinhos do Brasil. O Reuni foi apresentado como uma das ações que consubstanciavam o PDE e foi detalhado pelo MEC nas «Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais», de agosto de 2007 (Oliveira, 2007).

A fórmula utilizada pelo Reuni traz a resposta para a seguinte indagação: do quantitativo de alunos que ingressaram no curso de graduação em um determinado ano, quantos concluíram?

O Reuni utiliza a mesma fórmula de alguns países da OCDE para cálculo da evasão. Esse cálculo é feito da seguinte maneira:

Equação 16 Fórmula da taxa de evasão calculada pelo Reuni

$$\text{Taxa de evasão (T)} = 1 - (\text{concluintes/ingressantes}).$$

Fonte: Mello et al. (2007, p. 4)

Em todos os períodos calculados, obteve-se uma taxa de evasão superior a 60%, chegando a 90% em 2014.2. Ressalta-se que, por essa fórmula, não foi possível calcular a taxa de evasão dos períodos de 2015.1 em diante, pois os alunos ainda estão dentro do prazo máximo de integralização. A OCDE aborda que a evasão, por definição, expressa desperdícios tanto financeiros quanto sociais, motivo pelo qual, segundo essa análise, os desperdícios são altíssimos (OECD, 2018b).

Tabela 59 Resultado da taxa de evasão calculada pela fórmula do Reuni

Ano	Ingressantes	Diplomado	Taxa de evasão
2010.1	50	19	62,0%
2010.2	51	13	74,5%
2011.1	53	12	77,4%
2011.2	50	4	92,0%
2012.1	50	13	74,0%
2012.2	52	12	76,9%
2013.1	50	12	76,0%
2013.2	48	12	75,0%
2014.1	50	15	70,0%
2014.2	51	5	90,2%
		Média	76,8%
		Desvio Padrão	8,3%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

A democratização do acesso ao ensino superior proposta através de políticas públicas educacionais, a exemplo do Reuni, é uma condição imprescindível, mas não única para que de fato ocorra a igualdade de oportunidades de forma efetiva nas instituições, pois tem-se que combater, também, a evasão, entre outros fatores, e encontrar alternativas para o sucesso escolar. Ações próprias das IES, como a intervenção nos seus currículos pedagógicos dos cursos, a adequação da metodologia de ensino e do processo de avaliação e o acompanhamento da vida acadêmica dos alunos são exemplos que poderiam reduzir sensivelmente as taxas de evasão (Moura & Lopes, 2018). Ao aplicar a fórmula do Reuni nos dados dessa pesquisa, dos 900 ingressantes do curso de contabilidade, tem-se 691 alunos evadidos.

8.6.6 Comparação dos resultados das fórmulas aplicadas

Para melhor análise dos resultados obtidos, fez-se uma tabela com todos os resultados até aqui encontrados referentes à taxa de evasão do curso de Ciências Contábeis da IFES. Pode-se perceber uma discrepância entre esses resultados. Mesmo se tratando de órgãos oficiais, como o MEC, o INEP, que está vinculado diretamente ao MEC, o Reuni, que é um programa do Ministério da Educação, todos possuem metodologias de cálculos diferentes e obtêm resultados totalmente distintos referentes à taxa de evasão média aqui calculada para o curso de Contabilidade: 69,66%, 16,99% e 77,30%, respectivamente. Os resultados da taxa de evasão que mais se assemelharam são os do INEP com os da fórmula E_x do Instituto Lobo. Ambos possuem aproximadamente 17% de evasão dos alunos ingressantes.

Tabela 60 Resultados da taxa média de evasão e seu desvio padrão, calculados por meio dos resultados das fórmulas do MEC, INEP, Instituto Lobo, Semesp e do Reuni

	Instituições						
			Instituto Lobo		**Semesp**		
	MEC	**INEP**	**Evasão (E_x)**	**Evasão (E_y)**	**Evasão 1.º período**	**Evasão Total**	**Reuni**
Média	69,66%	16,99%	17,24%	14,75%	13,16%	9,21%	77,30%
Desvio padrão	9,77%	0,01%	0,09%	0,01%	5,30%	1,10%	8,10%
N.º de alunos evadidos	627	153	155	133	118	83	696

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

O INEP, em sua fórmula, leva em consideração os dados do ano anterior ao do ano do estudo, como já explicado, e o Instituto Lobo, em sua fórmula E_x, leva em consideração os dados posteriores do ano de estudo. Dessa forma, percebe-se que, quando se iguala somente os resultados do INEP e do Instituto Lobo, encontra-se praticamente a mesma taxa média de evasão.

Tabela 61 Comparação dos resultados da taxa de evasão calculada pelo INEP e pelo Instituto Lobo

INEP	**Instituto Lobo (E_x)**
34,46%	34,67%
18,27%	19,20%
16,04%	16,30%
16,77%	16,77%
16,56%	16,56%
16,50%	16,50%
19,77%	**20,00%**
178	180

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela IFES.

Embora empreguem diferentes fórmulas metodológicas para o cálculo da taxa de evasão, os estudos têm a preocupação de buscar soluções para superar os resultados de evasão, que geralmente são elevados, tendo sempre em mente que a soma dos elementos que determinam esse fenômeno não é estática e pode ser alterada a qualquer tempo. Assim, os estudos sobre evasão têm como objetivo propor ações de superação do problema, ou, ao menos, ações que minimizem a problemática. Compreende-se que é impossível se chegar a uma taxa de evasão zero, especialmente devido aos fatores externos, pois fogem completamente do alcance da IFES, mas a problemática pode ser minimizada e, assim, elevar-se o índice do sucesso no ensino superior.

Dessa forma, este estudo considerou os resultados da tabela 60 para a análise das possíveis vagas abertas, ocasionada pela evasão na IFES, relacionando-as com as vagas ocupadas pelos alunos com Prouni e FIES nas instituições particulares de ensino superior. Essa análise será feita após o estudo dos alunos Prouni e FIES do curso de contabilidade presencial das IES aqui pesquisadas.

8.6.7 Prouni

Alguns dados do Prouni foram obtidos junto ao Ministério da Educação, uma vez que os coordenadores dos cursos de contabilidade das instituições de ensino superior integrantes desta pesquisa não souberam fornecer todos os dados necessários para fazer a análise dessa pesquisa. Dessa forma, enviou-se uma solicitação, via portal de acesso à informação do Ministério da Educação, para resgatar dados sobre os cursos presenciais de contabilidade em São Luís do Maranhão. Da solicitação, tem-se estes protocolos: 23546.035729/2020-97, analisado e respondido em 4 de agosto de 2020; 23480.018331/2020-06, analisado e respondido em 24 de agosto de 2020; e 23480.020710/2020-58, analisado e respondido em 26 de agosto de 2020. Como resposta, foram obtidas várias planilhas, delimitadas anualmente, com dados das bolsas concedidas a estudantes e do perfil dos beneficiários do Prouni de todos os cursos e instituições de ensino inscritas no programa nacional, incluindo o de Ciências Contábeis das cinco IES de São Luís aqui pesquisadas. Com as informações obtidas nas IES e as respostas do Ministério da Educação, chegou-se aos resultados abaixo.

No período entre 2010 e 2018, 2.094 alunos foram beneficiados com bolsa no curso de contabilidade das cinco IES desta pesquisa, das quais 423 são integrais e 1.671, parciais. Isso significa que somente 20% das bolsas concedidas foram integrais. Esse primeiro resultado traz

em voga a questão do perfil financeiro e econômico dos alunos para concorrerem a uma bolsa do Prouni. Ela é destinada a brasileiros que ainda não possuem curso superior e que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública, ou em instituição privada na condição de bolsista integral, com renda familiar mensal *per capita* não superior a um salário mínimo e meio. No caso de bolsas parciais, elas são destinadas a brasileiros que tenham renda familiar mensal *per capita* não excedente ao valor de até três salários mínimos. Sendo assim, percebe-se uma inversão na oferta do benefício do programa, uma vez que ela deveria ser, no mínimo, igualitária.

Houve a oferta de vagas para os três turnos, contudo 69% delas foram para o noturno. Do total de alunos beneficiados pelo Prouni, 51% são do sexo masculino e 49%, feminino. Com relação à raça, 59% se autodeclararam pardos, 22% brancos, 16% pretos e 3% amarelos, e, em sua maioria (49%), estão entre os 25 e 30 anos. Ao fazer uma análise separada das IES que integram esta pesquisa, com exceção da instituição E, que somente ofertou bolsas integrais, todas as demais ofertaram bolsas integrais e parciais. A instituição D foi a que mais ofertou bolsas do Prouni, sendo 94% delas parciais. Já a instituição A foi a que menos teve alunos com bolsa Prouni no curso de contabilidade, chegando somente a 54 bolsas, no período entre 2010 e 2018.

Tabela 62 Quantitativo de bolsas Prouni para os alunos do curso presencial de contabilidade por IES pesquisada no período entre 2010 e 2018

IES	Bolsa integral (100%)	Bolsa parcial (50%)	Total bolsas
A	33	21	54
B	78	661	739
C	47	144	191
D	53	845	898
E	212	0	212
Total geral	423	1.671	2.094

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Pode-se supor que há um interesse em ofertar mais bolsas parciais, uma vez que o aluno arcará com os outros 50% do valor da mensalidade. Para se ter um parâmetro do quantitativo de alunos que poderiam ocupar as vagas disponíveis nas IFES, é necessário fazer um levantamento do quantitativo de alunos por ano de concessão da bolsa. Dessa forma, entre os anos pesquisados, tem-se o ano de 2016 com o maior quantitativo de alunos beneficiados com bolsas Prouni, seguido do ano de 2017, conforme demostrado na tabela abaixo.

Chama atenção o ano de 2013 que, além de ser o ano com menor número de alunos com bolsa, somente sete alunos tiveram o benefício integral da bolsa Prouni entre as cinco IES

pesquisadas. Supõe-se que pode haver um interesse oculto do governo em conceder privilégio às instituições de ensino privado.

Tabela 63 Quantitativo de bolsas Prouni para os alunos do curso presencial de contabilidade por ano em São Luís

Ano	São Luís[191]		IES da pesquisa		Total bolsas IES pesquisadas
	Bolsa integral (100%)	Bolsa parcial (50%)	Bolsa integral (100%)	Bolsa parcial (50%)	
2010	30	136	27	136	163
2011	55	201	53	201	254
2012	32	146	23	145	168
2013	22	101	7	100	107
2014	119	116	96	116	212
2015	66	243	53	243	296
2016	49	317	47	317	364
2017	44	258	41	258	299
2018	81	155	76	155	231
Total geral	498	1.673	423	1.671	2.094

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Para entender o impacto financeiro do Prouni, solicitou-se dados da renúncia fiscal gerados pelo Prouni via portal de acesso à informação da Receita Federal. O número de protocolo é 03006.015340/2020-25, e a solicitação foi analisada e respondida na data de 8 de setembro de 2020. Recebeu-se 2 arquivos em formato Excel da Microsoft, com 32 planilhas em cada arquivo, e 4 arquivos em formato PDF, com dados de todas as práticas governamentais no âmbito Federal de renúncia fiscal, entre eles o Prouni.

Quando se analisa os gastos tributários[192] por região, percebe-se que a região sudeste do Brasil é a que tem maior renúncia fiscal, chegando a 56,72% em 2017, tratando-se exclusivamente do Prouni. A região nordeste foi a segunda região do Brasil com maior número de renúncia fiscal, em torno de 21%, muito abaixo da região Sudeste.

[191] Dados obtidos junto ao Ministério da Educação, conforme número de protocolos informados.
[192] Gastos tributários, neste estudo, são gastos indiretos do governo, realizados por intermédio do sistema tributário, visando a atender aos objetivos econômicos e sociais. Constituem-se numa exceção ao sistema tributário de referência, reduzindo a arrecadação potencial e, consequentemente, aumentando a disponibilidade econômica do contribuinte, conhecido também como renúncia fiscal.

Tabela 64 Renúncia Fiscal referente ao Prouni, por região brasileira, referente ao ano de 2017, levando em consideração o valor total da renúncia fiscal em reais

Renúncia Fiscal - 2017	Norte (R$)	Nordeste (R$)	Centro-Oeste (R$)	Sudeste (R$)	Sul (R$)
Prouni – Imposto sobre a Renda Pessoa Jurídica – IRPJ[193]	69.644.491	249.999.505	85.626.721	640.608.105	90.342.362
Prouni – Contribuição Social para o PIS-PASEP[194]	7.810.959	29.570.570	8.863.021	82.549.125	12.257.163
Prouni – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido – CSLL[195]	25.119.953	96.759.959	31.093.024	233.753.505	43.737.545
Prouni – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social – COFINS[196]	36.047.826	136.462.507	40.905.513	380.962.948	56.553.186
TOTAL %	138.623.228 5,88%	512.792.541 21,74%	166.488.280 7,06%	1.337.873.683 56,72%	202.890.257, 8,60%

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Quando se analisa o período entre 2010 e 2018, tem-se uma redução de 2,3% em 2011, se comparado a 2010. Porém, em todos os outros anos, ocorre um aumento expressivo de um ano, se comparado com seu antecessor, chegando a mais que dobrar em 2015, ou seja, houve um aumento de 53,1%, se comparado a 2014, conforme demostrado abaixo. Ressalta-se que os valores acima são de todos os cursos de graduação do Brasil, incluindo o de contabilidade.

Tabela 65 Análise da variação dos valores da Renúncia Fiscal referente ao Prouni, no período entre 2010 e 2018, em unidade R$ 1,00 real

Ano	Prouni					Ano Y x Y-1[197] (%)
	IRPJ (R$)	PIS-PASEP (R$)	CSLL (R$)	COFINS (R$)	TOTAL (R$)	
2010	243.317.748	44.646.068	84.093.306	206.058.777	578.115.899	-
2011	226.045.170	46.971.297	74.738.598	216.790.600	564.545.665	-2,3%
2012	308.856.898	62.647.019	97.779.242	289.140.088	758.423.247	34,3%
2013	487.182.188	70.615.201	173.657.942	325.916.310	1.057.371.641	39,4%
2014	520.627.427	75.462.960	185.579.624	348.290.586	1.129.960.598	6,9%
2015	939.006.554	79.360.018	345.658.702	366.277.005	1.730.302.280	53,1%
2016	1.083.366.532	121.115.972	407.406.651	558.996.792	2.170.885.947	25,5%
2017	1.136.221.184	141.050.838	430.463.986	650.931.980	2.358.667.989	8,7%
2018	1.193.371.875	153.300.233	452.115.857	707.415.234	2.506.203.200	6,3%
Total	6.137.995.576	795.169.606	2.251.493.908	3.669.817.372	12.854.476.466	

Fonte: elaboração própria com vase ns dados recebidos do Ministério da Educação.

[193] O IRPJ – o valor arrecadado é geralmente usado nas áreas da saúde, educação, Bolsa Família e Escola, entre outros programas do Governo Federal.
[194] PIS-PASEP – o valor arrecadado é alocado no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.
[195] CSLL – tem como objetivo apoiar financeiramente a Seguridade Social.
[196] COFINS – está voltado às atividades das áreas de saúde, previdência e assistência social.
[197] Análise comparativa entre o ano e seu antecessor.

Para se chegar a um valor da renúncia fiscal das IES pesquisadas, foi necessário fazer um levantamento do quantitativo de bolsas totais ofertadas por ano. Para isso, foi preciso obter informações do portal brasileiro de dados abertos, onde consta o quantitativo de alunos beneficiados por região brasileira e por curso, e relacioná-las com os dados da Receita Federal do Brasil. Dessa forma, para se alcançar o resultado da renúncia fiscal por região, construiu-se a seguinte fórmula:

Equação 17 Renúncia Fiscal por região brasileira

$$\text{Renúncia Fiscal por Região} = \frac{\text{Valor total da renúncia fiscal}}{\text{N.º de alunos Prouni por região}}$$

Fonte: elaboração própria.

Alcançou-se os resultados abaixo, por região brasileira, em real, por ano da pesquisa. Somente assim é possível visualizar as renúncias fiscais da região Nordeste do Brasil, onde está inserida a capital do estado do Maranhão, São Luís, local da presente pesquisa.

Tabela 66 Quantitativo de alunos com Prouni e seus respectivos valores da renúncia fiscal, por região brasileira e por ano, em reais.

Ano	Centro-Oeste		Norte	
	Quant. Prouni	Renúncia (R$)	Quant. Prouni	Renúncia (R$)
2010	15.479	58.590.193,35	8.159	30.882.963,21
2011	17.105	56.548.786,93	10.580	34.977.267,80
2012	18.888	81.043.564,02	10.932	46.906.408,40
2013	17.215	102.704.647,55	11.516	68.704.427,61
2014	21.664	109.490.092,43	14.662	74.101.908,01
2015	22.848	156.486.419,12	18.502	126.720.576,26
2016	22.057	200.128.860,13	17.682	160.433.354,71
2017	20.294	166.488.280,00	16.774	138.623.228,00
2018	22.064	176.937.945,90	18.341	147.364.748,14
Total	177.614	1.108.418.789,43	127.148	828.714.882.14

Ano	Sudeste		Sul	
	Quant. Prouni	Renúncia (R$)	Quant. Prouni	Renúncia (R$)
2010	76.415	289.241.528,83	27.803	105.238.267,70
2011	84.260	278.561.870,01	32.777	108.360.104,60
2012	85.715	367.781.082,70	31.501	135.162.712,32
2013	87.339	521.064.258,65	31.836	189.933.497,50
2014	106.137	536.417.556,32	41.579	210.140.719,77
2015	115.711	792.507.004,66	49.627	339.896.337,60
2016	106.928	970.185.372,27	43.427	394.024.391,76
2017	105.105	1.337.873.683,00	45.250	202.890.257,00
2018	104.006	1.421.518.454,89	43.458	215.533.475,18
Total	871.616	6.515.150.811,33	347.258	1.901.179.763,43

Ano	Nordeste		Total geral	
	Quant. Prouni	Renúncia (R$)	Quant. Prouni	Renúncia (R$)
2010	24.877	94.162.945,92	152.733	578.115.899,00
2011	26.043	86.097.635,66	170.765	564.545.665,00
2012	29.722	127.529.479,56	176.758	758.423.247,00
2013	29.327	174.964.809,69	177.233	1.057.371.641,00
2014	39.535	199.810.321,46	223.577	1.129.960.598,00
2015	45.947	314.691.942,36	252.635	1.730.302.280,00
2016	49.168	446.113.968,13	239.262	2.170.885.947,00
2017	49.213	512.792.541,00	236.636	2.358.667.989,00
2018	53.163	544.792.541,00	241.032	2.506.203.199,74
Total	346.995	2.500.956.184,78	1.870.631	12.854.476.465,74

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Como a amostra desta pesquisa encontra-se na região Nordeste do Brasil, separou-se os dados primeiramente por Estado e, depois, segregou-se os do Maranhão, do município de São Luís e do curso de contabilidade das cinco instituições de ensino superior privadas aqui pesquisadas. Para isso, utilizou-se a seguinte fórmula:

Equação 18 Renúncia fiscal por aluno

$$\text{Renúncia fiscal por aluno} = \frac{\text{Valor total da renúncia fiscal da região brasileira}}{\text{N.º de alunos com bolsa Prouni}}$$

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, pode-se conhecer o valor da renúncia fiscal por aluno das IES aqui pesquisadas por ano, e encontrou-se um valor de R$ 10.247,59 reais em 2018, último ano da pesquisa aqui realizada.

Tabela 67 Quantitativo de alunos com Prouni e seus respectivos valores da renúncia fiscal, por região brasileira e por ano, em reais

Ano	Nordeste – Maranhão – São Luís				
	Quant. São Luís	Quant. Contabilidade presencial	Quant. Prouni IES pesquisadas	Valor por aluno (R$)	Total renúncia das IES pesquisadas
2010	1.540	166	163	3.785,14	616.977,94
2011	1.914	256	254	3.305,98	839.718,91
2012	2.049	178	168	4.290,74	720.844,92
2013	1.425	123	107	5.966,00	638.361,74
2014	2.288	235	212	5.054,01	1.071.450,31
2015	3.339	309	296	6.849,02	2.027.310,05
2016	4.606	366	364	9.073,26	3.302.666,05
2017	4.191	302	299	10.419,86	3.115.537,96
2018	3.829	228	231	10.247,59	2.367.192,92
			Total da renúncia fiscal do período		14.700.061,17

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Foi importante fazer também um levantamento do custo por aluno nas instituições públicas de ensino, principalmente na IFES aqui pesquisada, para que se pudesse fazer uma comparação entre a renúncia fiscal por aluno do Prouni e o custo do aluno para a universidade pública. Dessa forma, segundo Almeida et al. (2019), o custo por aluno, em 2017, em uma universidade pública é de R$ 7.346,72, calculado pelo método de custeio baseado em atividade.

Já o Banco Mundial fez uma média de gasto anual por aluno de aproximadamente R$ 40.900,00 nas IFES e a compara com os custos por aluno das IES privadas, onde chegou ao valor de R$ 14.850,00 por aluno (Banco Mundial, 2017). Contudo, essa comparação não é justa, uma vez que há vários custos nas IFES que não estão inseridos nas IES privadas. Isso porque estas não possuem os mesmos custos, como, por exemplo, com o pessoal inativo, pensionistas e encargos; com restaurante universitário e moradia (caso do estudante); com hospital universitário, que é muito alto; com pesquisa e extensão, mestrado e doutorado; com o Colégio Universitário, vinculado à educação fundamental e ao ensino médio; com o PNAES; com Inglês sem Fronteiras, entre outros. Finatti, Alves & Silveira (2007) frisam que as IES privadas não têm esses compromissos com os alunos matriculados, de modo que esses custos recaem somente nas instituições superiores públicas, gerando um gasto por aluno maior comparado ao gasto por aluno na rede privada de ensino. Bielschowsky (2019) afirma que o custo por aluno/ano de graduação das IFES é equivalente àquele das IES privadas e, por isso, as críticas feitas às universidades públicas não procedem. Desde a década de 1990 que o Banco Mundial recomendava, por meio dos seus programas, políticas públicas focalizadoras, descentralizadas e apoiava a privatização, o que ocorre até a atualidade (Taneguti, 2013).

Na IFES aqui pesquisada, tomando como base o orçamento de 2018, tem-se um custo por aluno de aproximadamente R$ 25 mil reais por ano, conforme demostrado abaixo. Contudo, ressalta-se que nesses valores constam os gastos com o restaurante universitário, com a casa do estudante, com o pessoal inativo, os pensionistas e respectivos encargos, com o hospital universitário, entre outros (UFMA, 2018).

Tabela 68 Custos da IFES pesquisada referente ao ano de 2018 e a média dos custos por aluno

Custos	Valores (R$)	%
1. Pessoal (ativos, inativos, pensionistas, encargos)	587.814.440,00	84,24%
2. Benefícios (auxílio alimentação, aux. creche, aux. transporte, aux. assist. médica)	25.362.142,00	3,63%
3. Custeio (manutenção em geral)	81.419.173,00	11,67%
4. Capital (equipamentos)	3.224.173,00	0,46%
Total dos gastos	697.819.928,00	100,00%
Total de alunos		27.720
Média dos custos anuais por aluno		R$ 25.173,88

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Para que a comparação entre a renúncia fiscal do Prouni das IES privadas com a IFES desta pesquisa ficasse mais justa, retirou-se do cálculo acima alguns custos que as instituições particulares de ensino não possuem. Dessa forma, o custo por aluno chega a um pouco mais de R$ 10 mil reais a menos do que o cálculo que engloba todas as despesas. Mesmo assim, no valor do funcionamento da universidade, consta o valor do hospital universitário e do colégio universitário, o que não foi possível identificar, de forma isolada, nos custos apresentados no orçamento de 2018, publicado no portal da transparência da instituição. Dessa forma, o custo por aluno ficou em R$ 15.051,11. Esse resultado está em conformidade com os estudos de Silva (2016) e de Nogueira (2011) que encontraram o custo por aluno para as universidades públicas de 15 mil reais ao ano.

Tabela 69 Custos da IFES referente ao ano de 2018 e a média dos custos por aluno, retirando-se os valores dos custos exclusivos

Custos	Valores (R$)	%
1. Pessoal ativos	336.726.326	80,71%
2. Benefícios (auxílio alimentação, aux. transporte, aux. assist. médica)	23.316.264,00	5,59%
3. Custeio e capital (funcionamento da universidade; capacitação de servidores)	57.174.218,00	13,70%
Total dos gastos	417.216.808,00	100,00%
Total de alunos		27.720
Média dos custos anuais por aluno		R$ 15.051,11

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Ao se comparar os valores da renúncia fiscal causado pelo Prouni e o custo por aluno na IFES, no ano de 2018, tem-se que a primeira foi de R$ 10.247,59, e o segundo, de R$ 15.051,11. Contudo, essa diferença pode ser muito menor se fosse possível retirar dos valores acima os gastos do hospital universitário, do COLUN, entre outros que as IES não colocam, por não os possuírem, quando calculam o custo por aluno. Foi solicitado a IFES, por meio da ouvidoria da instituição, cujo canal está disponível para solicitações de informações, conforme

disposto na lei da transparência, os gastos vinculados somente dos cursos de graduação. Contudo, obteve-se como retorno que "os gastos são consolidados de forma unificada por toda a instituição e não de forma separada por nível de ensino". Também afirmaram que "algumas informações vêm direto do executivo federal, não sendo de responsabilidade da instituição". Por esse motivo, não foi possível chegar a um valor preciso em relação ao custo por aluno dessa instituição.

Ressalta-se que, mesmo se fossem disponibilizados os gastos por aluno dos cursos de graduação, seria necessário também conhecer os gastos específicos do curso de contabilidade da instituição, uma vez que o valor encontrado da renúncia fiscal do Prouni foi para o curso de contabilidade. Esse desdobramento seria necessário, pois os gastos dos cursos são diferentes. Não dá para comparar os gastos dos cursos da área da saúde, como medicina, com os gastos do curso de contabilidade. O valor encontrado nesta pesquisa, de R$ 15.051,11, é referente ao custo do aluno da instituição, independente de curso, ou seja, esse valor é menor quando se fala do curso de contabilidade. Com isso, pode-se afirmar que a renúncia fiscal das IES particulares tem valor semelhante ao custo por aluno do curso de contabilidade. Dessa forma, observa-se que não é mais barato investir na instituição particular do que na pública.

Outro indicador utilizado pelo MEC para analisar os custos de manutenção dos cursos de graduação e fazer o repasse dos recursos financeiros é o cálculo da taxa de aluno equivalente. Esse cálculo leva em consideração a classificação do curso, que pode ser de três tipos: cursos consolidados, criados a mais de 10 anos da data de coleta de dados; cursos novos, criados a menos de 10 anos da data de coleta de dados; e cursos sem ingressantes ou com quantidade de alunos ingressantes menor que a de alunos concluintes. Para os cursos que funcionam fora da sede, há um bônus atribuído de 10% e, para os cursos noturnos, um bônus de 15%. (Pereira & Alves, 2020)

Equação 19 Número de aluno equivalente para a situação de curso consolidado para o curso de contabilidade[198]

$$N_{aeg} = \{[N_{acg}*D*(1,12)]+[((N_i-N_{acg})/4)*D]\}*1,15$$

Fonte: MEC (2005, p. 1).

[198] N_{aeg} = Número de alunos equivalentes dos cursos da graduação da IFES; N_{acg} = número de alunos concluintes; D = Duração do curso; N_i = número de alunos ingressantes. O valor 1,12 equivale ao fator de retenção do curso. O valor 1,15 aplicado para o curso de contabilidade é referente ao peso 1 do curso, mais 0,15 do bônus por ser no turno noturno (MEC, 2005).

Ao aplicar essa fórmula, percebe-se que, vendo somente o curso de contabilidade da IFES, a destinação de recursos orçamentários para a IFES está diminuindo ano após ano, pois quanto menor o número de alunos equivalentes menor será a destinação de recursos financeiros à instituição, consequentemente, há perda no orçamento.

Tabela 70 Valor do aluno equivalente na IFES entre 2010 e 2015

Ano	Ingressantes	Concluintes	N_{aeg}
2010	101	32	222,71
2011	103	16	171,73
2012	102	25	200,55
2013	98	24	192,62
2014	101	20	182,75
2015	100	12	154,96

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Com relação às vagas abertas e ao quantitativo de alunos que possuem Prouni, conclui-se que haveria a possibilidade, em termos quantitativos, de alguns alunos que estão atualmente no curso de contabilidade presencial das IES aqui pesquisadas, estarem ocupando as vagas disponíveis no mesmo curso na IFES.

Tabela 71 Comparação do quantitativo de vagas ociosas e vagas Prouni[199]

Ano	Ingres-santes	MEC (69,99%)	INEP (16,83%)	Inst. Lobo (16%)	Semesp (11,19%)	Reuni (77,30%)	Quant. Prouni
2010	101	70	17	16	11	78	163
2011	103	72	17	16	12	80	254
2012	102	71	17	16	11	79	168
2013	98	68	16	16	11	76	107
2014	101	70	17	16	11	78	212
2015	100	70	17	16	11	77	296
2016	99	69	17	16	11	77	364
2017	98	68	16	16	11	76	299
2018	98	68	16	16	11	76	231
Total	900	627	151	144	101	696	2.094

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

O valor da renúncia fiscal vai depender da fórmula utilizada, o que leva à variação dos valores. Dessa forma, analisando pela taxa de evasão mais alta e mais baixa, de 77,30% do Reuni e 11,19% da Semesp, obteve-se uma diferença muito alta entre os referidos cálculos de R$ 3.890.844,74 reais.

[199] Tanto o quantitativo de alunos encontrados pelas fórmulas do Instituto Lobo quanto o da Semesp foi calculado pela média da fórmula da taxa de evasão utilizada, já que ambos possuem duas formas de cálculo.

Tabela 72 Valor da renúncia fiscal levando em consideração o cálculo da taxa de evasão do Reuni e da Semesp

Ano	Ingres-santes	Semesp	REUNI	Renúncia Fiscal R$ por aluno	Renúncia Fiscal Semesp	Renúncia Fiscal REUNI	Diferença entre os cálculos
2010	101	11	78	3.785,14	41.636,54	295.240,92	253.604,38
2011	103	12	80	3.305,98	39.671,76	264.478,40	224.806,64
2012	102	11	79	4.290,74	47.198,14	338.968,46	291.770,32
2013	98	11	76	5.966,00	65.626,00	453.416,00	387.790,00
2014	101	11	78	5.054,01	55.594,11	394.212,78	338.618,67
2015	100	11	77	6.849,02	75.339,22	527.374,54	452.035,32
2016	99	11	77	9.073,26	99.805,86	698.641,02	598.835,16
2017	98	11	76	10.419,86	114.618,46	791.909,36	677.290,90
2018	98	11	76	10.247,59	112.723,49	778.816,84	666.093,35
Total	900	101	696		652.213,58	4.543.058,32	3.890.844,74

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Para este estudo, a fórmula da taxa de evasão do Ministério da Educação foi considerada a mais correta para a realidade dos dados obtidos, pois trabalha com dados longitudinais, fazendo o acompanhamento dos alunos desde o ingresso até o prazo máximo de integralização do curso. A fórmula do MEC é chamada de estudo de *coorte* retrospectiva. Com ela, os pesquisadores acompanham o *status* do aluno sem interferirem ativamente nele, além de considerarem a validade dos dados, o tempo entre os dados e a disponibilidade de informações uniformes para a população em estudo. Dessa forma, considerou-se essa fórmula com resultados mais significativos e realistas, conforme demostrado abaixo:

Tabela 73 Vagas disponível na UFMA e a renúncia fiscal levando em consideração o cálculo da taxa de evasão do MEC

Ano	Renúncia Fiscal R$ por aluno (A)	Quant. PROUNI (B)	Total renúncia fiscal R$ (A*B)	Vagas disponíveis IFES (C)	Prouni x Vagas IFES (B-C) (D)	Total renúncia fiscal R$ (A*D)	Economia R$ (AxC)
2010	3.785,14	163	616.977,82	70	93	352.018,02	264.959,80
2011	3.305,98	254	839.718,92	72	182	601.688,36	238.030,56
2012	4.290,74	168	720.844,32	71	97	416.201,78	304.642,54
2013	5.966,00	107	638.362,00	68	39	232.674,00	405.688,00
2014	5.054,01	212	1.071.450,12	70	142	717.669,42	353.780,70
2015	6.849,02	296	2.027.309,92	70	226	1.547.878,52	479.431,40
2016	9.073,26	364	3.302.666,64	69	295	2.676.611,70	626.054,94
2017	10.419,86	299	3.115.538,14	68	231	2.406.987,66	708.550,48
2018	10.247,59	231	2.367.193,29	68	163	1.670.357,17	696.836,12
Total			14.700.061,17	626		10.622.086,63	4.077.974,54

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do Ministério da Educação.

Com os dados acima, pode-se perceber que haveria uma economia de R$ 4.077.974,54 milhões de reais nos anos da pesquisa e que esse valor poderia ser investido nas instituições federais de ensino. Ressalta-se que esse valor seria empregado em sua totalidade no curso de contabilidade da IFES, pois representa somente o curso de contabilidade das cinco instituições aqui pesquisadas. Não coube a esse estudo afirmar que o Programa Universidade para Todos não deveria existir. Ao contrário, o que se pretendeu demonstrar é que os recursos públicos investidos na educação superior são gastos em duplicidade e que é necessário fazer uma melhor gestão desses recursos. Dessa forma, seria possível abranger um número maior de alunos no ensino superior. Deve-se lembrar, também, que, pelos dados da IFES, os 556 alunos evadidos do curso de contabilidade representam um desperdício de recursos que, se o valor do custo por aluno da IFES, de R$ 15.051,11, fosse aplicado, teria-se um desperdício financeiro de R$ 8.368.620,35 milhões de reais.

Outra questão levantada foi a possibilidade de ingresso de alunos do Prouni nas IFES diante da concepção de que somente as classes com mais condições financeiras ingressam nas instituições públicas. Porém, devido ao sistema de cotas, isso não é mais uma realidade brasileira. Bielschowsky (2019) afirma que somente 12% dos alunos que concluem a graduação nas universidades estaduais e federais são de classes mais favorecidas do País, ou seja, a maioria dos alunos tem renda familiar menor que 4,5 salários mínimos. O autor também aborda que as "IES públicas atuam de forma diferenciada nas regiões Norte e Nordeste, contribuindo para a diminuição das desigualdades regionais do país" e que o "gasto aluno/ano das universidades federais não apresenta diferenças significativas quando comparado com as mensalidades médias das IES particulares" (Bielschowsky, 2019, p. 21).

8.6.8 FIES

Assim como o Prouni, alguns dados do FIES foram obtidos no portal brasileiro de dados abertos, por meio de solicitação de informações junto ao FNDE, uma vez que os coordenadores dos cursos de contabilidade das instituições de ensino superior particulares integrantes desta pesquisa não souberam fornecer todos os dados necessários para fazer a análise.

Para a coleta dos dados, enviou-se uma solicitação ao portal de acesso à informação do FNDE, que foi respondida em conjunto com a Corregedoria Geral da União, sob estes protocolos: 23546.056539/2020-11, analisado e respondido em 3 de dezembro de 2020; 23546.056517/2020-43 e 23546.063434/2020-19, analisado e respondido em 12 de novembro

de 2020. O objetivo foi obter dados sobre os financiamentos concedidos aos alunos do curso presencial de contabilidade das instituições de ensino superior em São Luís do Maranhão. Como resposta à solicitação, enviaram diversas planilhas com dados gerais do FIES nacional.

Mesmo com a falta de alguns quantitativos de financiamento do FIES, optou-se por manter as poucas informações, para se ter uma base mínima do quantitativo de financiamento educacional das cinco instituições pesquisadas. Faltaram dados, portanto, dos anos de 2010, 2011 e 2018, dos quais, nos dois primeiros anos, havia inconsistência nas informações e, no ano de 2018, a informação de que os quantitativos se referem somente ao primeiro semestre.

Havia 1.740 estudantes no curso de contabilidade, na modalidade presencial, referente às IES aqui pesquisadas com financiamento estudantil. A IES com maior número de alunos com contrato FIES é a instituição E. Foi justamente o participante dessa instituição que não respondeu a todas as alternativas do questionário aplicado como neutro e que não quis fazer a entrevista quando solicitado. Os anos de 2013 e 2014 foram os que tinham o maior número de alunos com financiamento de todas as instituições. De 2014 para 2015, ocorreu uma diminuição de mais da metade do quantitativo de bolsas, o que representa uma baixa muito expressiva.

Tabela 74 Quantitativo[200] de alunos com FIES nas IES por ano

Ano	IES					Total
	A	B	C	D	E	
2010	-	-	1	-	-	1
2011	-	-	4	-	-	4
2012	39	4	10	-	203	256
2013	212	10	11	-	341	574
2014	25	72	36	1	301	435
2015	2	29	17	-	115	163
2016	1	67	45	4	77	194
2017	1	42	11	2	12	68
2018	3	22	13	4	3	45
Total	283	246	148	11	1.052	1.740

Fonte: elaboração própria com base nos dados recebidos do FNDE e da Corregedoria Geral da União.

Do total de alunos, 56,89% são do sexo feminino, e 43,14%, do sexo masculino. Cinquenta e um por cento dos alunos tem entre 20 e 30 anos e 40% tem entre 31 e 40 anos. Grande parte dos alunos tem como estado civil solteiro, totalizando 81% dos respondentes. A maioria dos alunos se autodeclarou parda, com 58% do total; 25%, como brancos; e 15%, como negros. Com relação à conclusão no ensino médio, 78% estudaram em escola pública, 14% na

[200] Refere-se ao quantitativo de alunos no ano de ingresso dele.

privada e 7% estudou parte em uma e parte em outra. Quando se trata da porcentagem financiada das mensalidades, foram concedidos financiamentos de 100% a 80,50% dos alunos. Os demais receberam financiamento a uma porcentagem inferior a 100%, sendo que 5,32% obtiveram de 90% a 95%.

Os alunos com financiamento FIES também puderam solicitar concomitantemente o Prouni, contudo menos de 6% dos estudantes possuem FIES e Prouni conjuntamente. O que chama atenção é que a maioria do total de alunos aqui analisado advém do ensino médio público, ou seja, pessoas com menos condições financeiras e com menos oportunidades no mercado de trabalho. Essa informação traz a possibilidade de se repensar ~~a crítica~~ sobre o investimento público na IES privada, pois quase 95% dos estudantes do FIES terão dívidas a pagar após a conclusão do curso de contabilidade.

Segundo o dissídio coletivo (Dissídio.com.br, 2020), no ano de 2020, a remuneração do profissional contábil, calculado pela amostragem de 209 salários, chegou a um salário médio de R$ 2.975,32 no estado do Maranhão, em uma jornada de trabalho de 43 horas semanais e piso salarial de R$ 2.829,69 reais. Quando se fez a análise somente da capital, São Luís, a média sobe para R$ 3.057,51 reais, e o piso, para R$ 2.909,69 reais.

Os valores das mensalidades das IES pesquisadas variam entre R$ 835,00 e R$ 1.014,06 reais, com uma média de R$ 909,40 e mediana de R$ 890,92 reais. Dessa forma, como mais de 80% dos alunos financiaram integralmente o curso, eles vão concluir a graduação em contabilidade com uma dívida de aproximadamente R$ 43.650 reais, não levando em consideração o valor dos ajustes das mensalidades mensais, dos juros ao ano e demais encargos.

Tabela 75 Valor das mensalidades do curso de contabilidade das IES particulares e o valor total do curso

Cód. IES	Mensalidade (R$)	Valor anual (R$)	Valor Integral (R$)
A	957,00	11.484,00	45.936,00
B	890,92	10.691,04	42.764,16
C	835,00	10.020,00	40.080,00
D	850,00	10.200,00	40.800,00
E	1.014,06	12.168,72	48.674,88
Média (R$)	909,40	10.912,75	43.651,01
Mediana (R$)	890,92	10.691,04	42.764,16

Fonte: elaboração própria com base nos valores das mensalidades constantes no site em agosto de 2021.

Se considerar a taxa de juros anual de 6,5%[201] e o valor do financiamento médio de R$ 43.651,01, utilizando a tabela *price* e as prestações fixas, com o prazo de pagamento de três vezes o prazo de financiamento do curso, que para o curso de contabilidade pode chegar até 144 meses (12 anos), esse aluno deverá pagar um valor de R$ 433,10[202] reais por mês. Com base nessas informações, pode-se afirmar que os alunos que tiveram financiamento estudantil teriam melhor qualidade de vida após a conclusão do curso se estivessem ocupando as vagas ociosas da IFES, pois não findariam o curso com uma longa dívida mensal para arcar, uma vez que o teto salarial dos graduados em contabilidade é baixo. Ou seja, se o graduado conseguir se empregar no mercado de trabalho de São Luís como contador e receber de salário o valor de R$ 3.057,51 reais por mês, terá que pagar o valor de R$ 433,10 reais por mês referente ao FIES. Dessa forma, ele ficaria somente com R$ 2.624,41reais para suprir suas necessidades básicas.

Com relação ao valor monetário repassado às instituições de ensino superior desta pesquisa, em detrimento dos alunos que possuem FIES no curso de contabilidade, chegou, no final do período entre 2010 e 2018 a R$ 1.127.611.556,54 reais. Ressalta-se, como já informado, que esse valor é menor que o real, pois faltaram dados que não foram disponibilizados.

Tabela 76 Valor monetário repassado às IES de forma anual

Ano	IES					TOTAL
	A	B	C	D	E	
2010	-	-	58.194,54	-	-	58.194,54
2011	-	-	780.084,72	0	-	780.084,72
2012	6.027.588,96	630.451,38	1.053.760,32	0	36.411.496,50	44.123.297,16
2013	54.913.575,16	1.598.007,48	2.206.846,50	0	119.640.972,22	178.359.401,36
2014	35.082.038,55	11.990.512,38	4.645.153,98	71.377,20	86.138.794,04	137.927.876,15
2015	47.772.151,08	5.903.011,56	9.565.366,80	142.754,40	118.979.324,12	182.362.607,96
2016	32.933.511,00	15.392.118,16	8.379.276,40	176.311,49	159.300.379,40	216.181.596,45
2017	21.818.217,59	23.047.936,31	11.270.411,49	339.932,79	204.238.587,61	260.715.085,79
2018	1.734.323,28	15.838.508,16	7.355.004,68	464.046,12	81.711.530,17	107.103.412,41
Total	200.281.405,62	74.400.545,43	45.314.099,43	1.194.422,00	806.421.084,06	1.127.611.556,54

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FNDE e Corregedoria Geral da União, via protocolos.

[201] Nem todos os contratos com o FIES tem essa taxa. Contudo, essa alteração de variação da taxa de juros somente foi alterada a partir de 2018, último ano de análise deste estudo. Para quem assinou contrato antes de 1 de julho de 2006, a taxa era de 9% ao ano; para quem assinou contrato depois dessa data e antes de 26 de agosto de 2009, as taxas eram de 6,5% ao ano e de 3,5% para os cursos de licenciatura; e, para quem assinou contrato depois dessa data, a taxa varia conforme o banco financiador, com teto de 6,5%.

[202] O cálculo foi feito por meio do site http://www.drcalc.net/price_retorno.asp, pois nem o Banco do Brasil nem a Caixa Econômica Federal possuem sistema de simulação para contratação do FIES. Além disso, o site do próprio FIES, http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=simulacao não estava funcionando até o fechamento desta pesquisa.

Mesmo não tendo como objetivo principal de estudo o levantamento do custo ou dos valores repassados a instituições de ensino superior particulares, é importante verificar o valor que é repassado a essas instituições e que poderia ser investido nas instituições federais de ensino superior. Contudo, com o tema em voga, pretende-se compreender se há vagas ociosas da IFES, com as quais, se os alunos do FIES pudessem ser alocados, se reduziria a dívida dos egressos.

Tabela 77 Comparação entre as vagas ociosas na IFES e o quantitativo de alunos com financiamento

Ano	Ingressantes	Vagas disponíveis na IFES (MEC)	Quant. alunos FIES
2010	101	70	01
2011	103	72	04
2012	102	71	256
2013	98	68	574
2014	101	70	435
2015	100	70	163
2016	99	69	194
2017	98	68	68
2018	98	68	45
Total	900	626	1.740

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa realizada.

Correlacionando com o que diz Moraes (2001) no ensino superior há o aumento das ações sociais de caráter público no âmbito da iniciativa privada, reiteirando o pressuposto neoliberal em relação à inoperância da função e responsabilidade do Estado nessa área. Esse contexto pode remeter à ideia que a privatização seria uma solução ao problema do Estado, pois transferiria ao setor privado a responsabilidade e a transferência da gestão dos serviços educacionais que até então é do ente público, o que não é a solução do problema.

A partir desses dados encontrados nessa pesquisa, percebe-se que as vagas abertas devido à evasão de curso na IFES poderiam ter sido ocupadas pelos alunos que possuíam bolsa Prouni ou FIES. Chega-se a essa conclusão ao comparar o quantitativo das vagas ociosas, os índices de qualidade e a semelhança de perfil dos alunos[203] que ingressaram na instituição pública e nas instituições privadas, onde estudavam com bolsas Prouni ou FIES no curso de contabilidade presencial.

[203] Dados demonstrados na parte da metodologia.

CONCLUSÕES

Como visto no decorrer desta pesquisa, desde 1968, discute-se a reforma universitária, seus desdobramentos e suas consequências até os dias atuais. Essa reforma nasceu com a finalidade da modernização e expansão das IFES. Argumentos de que as IFES não conseguem abarcar à demanda da população com vagas na graduação, mesmo com a expansão, pode estar sendo utilizada para privilegiar o ensino superior privado, principalmente em relação à utilização de verbas públicas federais aplicadas às instituições privadas, como o Prouni e o FIES. Como consequência, observa-se a mercantilização do ensino superior, cujo propósito é a lucratividade empresarial, e o distanciamento da atividade de pesquisa, para que se possa rapidamente atender à demanda da sociedade. Dessa forma, não são objetivos nem a educação de qualidade nem o tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Essa mercantilização ocorreu, principalmente, porque a composição do Conselho Federal de Educação era majoritariamente formado por membros ligados aos interesses da expansão do ensino privado. Isso facilitou a abertura de novas instituições de ensino privado, segregou e definiu dois segmentos de ensino superior distintos, o público e o privado, e direcionou parte do orçamento público da educação superior, que antes era integralmente destinado às IFES, para às instituições privadas.

Outra causa da mercantilização da educação superior, que se deu ao longo da década de 1990 até a atualidade, é o contingenciamento dos recursos orçamentários e financeiros destinados à educação superior pública, o que dificultou cada vez mais a expansão e a melhoria das IFES e possibilitou a abertura de caminho para o aumento no número de IES privadas. Como consequência, ocorreu a saturação do mercado e elevou-se o índice de inadimplência dos alunos, além de aparecerem cursos de baixa qualidade, o que foi comprovado nas avaliações do MEC, que mostram o não alcance dos índices mínimos de qualidade.

A partir de 1998, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio. O Enem é um exame opcional, mas foi criado como parâmetro para ingressar nas instituições de ensino superior públicas e privadas, para classificar os concorrentes às vagas da graduação, para ingressar em programas, como o Prouni, e para requisitar o FIES. A partir de 2010, o Ministério da Educação criou o Sistema de Seleção Unificada, destinado exclusivamente às IFES, para que os alunos, que fizeram o Enem, pudessem escolher a quais vagas dos cursos de graduação eles queriam concorrer, permitindo a escolha de até dois cursos.

Diante desse contexto, o Governo Federal criou programas, como o Prouni e o FIES, com a justificativa de serem políticas públicas de inclusão social ao ensino superior para as

pessoas menos favorecidas economicamente. Contudo, esses programas vieram também com o intuito de ajudar financeiramente as IES privadas a sobreviverem. Dessa forma, o objetivo não foi somente a inserção de alunos que se encontram à margem da sociedade numa universidade, uma vez que há vagas no ensino superior federal que poderiam ser ocupadas por eles. Outro ponto é que tanto o Prouni quanto o Fies não garantem a diplomação, pois não é feito um acompanhamento do ingresso até a diplomação desses alunos.

O lapso temporal deste estudo inicia-se em 2010 em decorrência da criação do Sisu, que inclui a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas por curso de graduação às cotas. Esse marco foi importante para esta pesquisa, pois entende-se que há uma grande concorrência para ingressar nas IFES, o que dificulta o acesso às universidades públicas dos alunos provenientes do ensino médio público em comparação com os alunos que fizeram o ensino médio em escolas particulares. Dessa forma, o Sisu passa a ser um marco na distribuição mais equilibrada e justa das vagas dos cursos de graduação nas IFES, incluindo a classe social menos favorecida economicamente e o reconhecimento da necessidade de inclusão dos grupos historicamente excluídos. Como os alunos do Prouni têm como característica serem negros e virem de escola pública, a comparação com os alunos da IFES torna-se mais justa.

Em 2014, foi instituido o novo PNE, cuja abrangência é de 10 anos, de 2014 a 2024, com uma das metas voltadas para a ampliação da porcentagem de alunos principalmente com idade entre 18 e 24 anos na educação superior e com o aumento global do acesso à educação superior. Além disso, o PNE traz também a preocupação com a permanência desses alunos na graduação até a sua diplomação. A ampliação das vagas destinadas à educação superior é defensável e legítima, mas elas não podem ser voltadas exclusivamente a números quantitativos, pois a qualidade das IES deve ser sempre levada em consideração, o que não se percebe em algumas instituições privadas.

Na tentativa de alcançar as metas no PNE, principalmente a meta 12, o Governo Federal ampliou o FIES a ponto de ter um estrangulamento financeiro e, somente por isso, restringiu o quantitativo de novos contratos de financiamento, colocando como exigência os padrões de qualidade do MEC para os cursos superiores que possuem a seleção dos beneficiários. Mesmo assim, o financiamento superou o quantitativo de alunos beneficiados com o Prouni. Cabe ressaltar que as estratégias do PNE, que beneficiam as instituições privadas de ensino superior, não podem se sobrepor, legalmente, à meta que determina o aumento de 40% de novas vagas nas IFES.

Interessante perceber que o PNE traz somente uma mensão na meta 12.20 relacionada a expanção no número de bolsas Prouni, mas, em contrapartida, constam 5 metas relacionadas ao aumento do número de financiamentos pelo Fies. Nota-se que o Governo Federal, mais uma vez, deixa de lado o comprometimento com as pessoas, que estão à margem da sociedade e são economicamente mais vulneráveis, quando tem por meta o aumento do financiamento em vez de bolsas de estudos.

O objetivo geral deste estudo foi verificar se o processo de evasão da Instituição Federal de Ensino Superior pode contribuir para realocar alunos, que atualmente estudam em IES privadas, com auxílio de financiamento público, como o FIES e Prouni, nos cursos presenciais de graduação em Contabilidade de São Luís/Maranhão/Brasil e se seria possível reduzir o desperdício de recursos financeiros públicos investidos nesse nível de ensino e/ou possibilitar a oportunidade de novas vagas à sociedade.

Chegou-se à conclusão que há vagas no curso de graduação em Contabilidade na IFES aqui pesquisada, uma vez que ocorreu uma média na taxa de evasão pela fórmula utilizada pelo Ministério da Educação de quase 70% dos alunos ingressantes. Ou seja, dos 900 alunos que ingressaram na universidade, 556 evadiram (70%), apenas 20% se diplomaram e 10% ficaram retidos. Consequentemente, há abertura de vagas mediante os resultados encontrados em relação ao número de alunos evadidos no curso e que não são ocupadas por outros estudantes. Silva Filho et al. (2007) aborda que a evasão no setor público são recursos investidos sem o devido retorno, além de ser uma fonte de disperdícios de insumos, como professores, funcionários, equipamentos, espaço físico, entre outros.

Outro resultado alcançado foi que 46,2% dos alunos evadidos saíram do ensino superior como um todo. É a chamada evasão de sistema. A evasão de curso ocorreu em 42,3% dos alunos, dos quais 23,1% mudou de curso, mas permaneceu na IFES, e 19,2% mudou de curso e de instituição de ensino. Importante ressaltar também que 11,5% dos alunos permaneceram no curso de Contabilidade em outra IES, o que pode levar a entender algum tipo de insatisfação com a IFES aqui pesquisada.

Constatou-se que um dos fatores para esse elevado nível de evasão se deu porque somente 31% dos alunos entraram no curso de Contabilidade por sempre terem vontade de fazer o curso. Os outros 69% o escolheram por outros motivos, como o mercado de trabalho, por gostar de matemática, pela baixa concorrência para conseguir uma vaga no curso, por terem

parentes que têm escritório de contabilidade, entre outros motivos não vinculados à vocação ou à vontade de se tornar contador.

Dos alunos evadidos, 27% abandonaram o curso no primeiro ano, e 38%, no segundo ano. Silva Filho et. al. (2007), Bardagi (2007) e Silva (2013) afirmam que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. Tinto (2005) também ressalta que mais da metade das evasões tem origem no primeiro ano do curso, e, por isso, é necessário conhecer os alunos ingressantes e suas necessidades.

Neste estudo, o maior índice de evasão concentra-se no segundo ano do curso, e não no primeiro, porque o sistema de ingresso no ensino superior da IFES considera a nota do Enem para classificação dos concorrentes à vaga. Como o Enem ocorre somente uma vez ao ano, isso impossibilita que os pretendentes às vagas de outros cursos de graduação, refaçam o exame e alcancem notas maiores para ingressar no curso desejado. Assim, ficam «presos» no primeiro ano do curso de contabilidade.

Foi possível concluir que 43% dos alunos que abandonaram o curso no primeiro ano o fizeram porque a graduação em contabilidade não era o curso escolhido como primeira opção e esperavam conseguir galgar êxito no curso desejado, permanecendo na própria IFES, mas em outro curso. Outro ponto importante é que 29% desses alunos tiveram problemas internos com a IFES e preferiram continuar no curso de contabilidade em outra instituição de ensino superior, Os demais saíram definitivamente desse nível de ensino.

Já dos alunos que abandonaram o curso no segundo ano, 67% alegaram motivos pessoais, como o fato de não ser o curso de primeira opção, o desestímulo em relação ao curso e ao futuro da profissão. Os demais alunos (33%) alegaram tanto problemas internos (falta de professor para ministrar disciplinas da estrutura curricular e as aulas muito monótonas e desinteressantes) quanto externos ao curso (turno de funcionamento do curso é incompatível com o cotidiano do aluno). Cabe lembrar que, na aplicação do questionário à coordenação do curso da IFES, ela alegou que o corpo docente é suficiente para atender às necessidades do curso, o que contradiz com a resposta dada pelos alunos.

Os alunos que abandonaram o curso depois do segundo ano explicaram que não evadiram porque a contabilidade não era o curso de primeira opção, ou por estarem desestimulados em relação ao curso e ao futuro da profissão. Outros motivos foram elencados, como falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso, aulas muito monótonas e desinteressantes, rigidez na estrutura curricular com a exigência de pré-requisitos para cursar

as disciplinas, professor desinteressado e pouco comprometido ao lecionar, defasagem da estrutura curricular, falta de práticas metodológicas motivadoras, falta de união entre teoria e prática na aprendizagem e ausência de monitorias.

A possibilidade de poder escolher mais de um curso na hora da inscrição no Sisu traz prejuízo ao sistema superior de ensino, pois possibilita o ingresso a cursos não desejados pelos alunos. Depois, quando alcançam a aprovação no curso sonhado, abandonam o curso de ingresso.

Os resultados dessa pesquisa está de acordo com pesquisadores como Bueno (1993), Ristoff (1995, 1999), SESu/MEC, ANDIFES e ABRUEM (1997), Tinto (2005), Gisi (2006), Adachi (2009), Baggi e Lopes (2011), Lobo (2012b), Assis (2013), Fialho (2014), Santos (2014), Fritsch (2015), Costa e Dias (2016), Silva (2017), Santos, Davoglio (2017), Lima e Zago (2018), David e Chaym (2019), que abordam as discrepâncias entre o ingresso e a diplomação dos alunos ocorre devido a vários fatores internos e externos, como o curso não ser o de sua primeira escolha, problemas de cunho pessoal ou problemas com a própria instituição de ensino.

Constatou-se que a estrutura curricular do curso de graduação em Contabilidade da IFES é muito densa e não flexível, há muitas exigências com pré-requisitos para cursar as disciplinas, o que dificulta montar o cronograma de disciplinas a ser cursado pelo aluno. Outra dificuldade é a inserção de novos alunos oriundos de outras universidades, faculdades, centros de ensino, do curso de contabilidade ou cursos equivalentes, onde já cursaram algumas disciplinas, mas não suficientes para serem alocados nos períodos corretos. Nesses casos, eles são inseridos nos períodos iniciais, com uma ou duas disciplinas, quando eles poderiam cursar disciplinas variadas de outros períodos, assim como ocorre nas IES privadas, e até mesmo em outros cursos da IFES, como o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, que não têm a exigência de pré-requisitos em seus projetos pedagógicos.

Com relação à redução do desperdício dos recursos financeiros investidos no ensino superior, chegou-se ao valor de custo por aluno de aproximadamente R$ 15 mil reais. Ao multiplicar esse valor ao número de alunos evadidos, somente do curso de Contabilidade da IFES, tem-se a quantia desperdiçada de R$ 8.340.000,00, sem contar com o desperdício social, que é incalculável. Em contrapartida, apesar de haver vagas na IFES, o Governo Federal gasta também com os investimentos indiretos do Prouni e com os financiamentos públicos, como o FIES.

Para Nogueira (2011) e Silva (2016), há um prejuízo de 9 bilhões de reais na economia do País, e o percentual de abandono encontrado aqui foi de 20,9%, ou seja, um a cada cinco alunos evade, e o custo por aluno para as universidades públicas é de 15 mil reais ao ano. Ao olhar somente para o curso de Contabilidade da IFES, percebe-se que o percentual de abandono está muito acima do encontrado por Silva (2016) em todos os anos pesquisados, mas o custo por aluno do curso de Contabilidade é o mesmo.

Conclui-se também que o valor da renúncia fiscal referente aos alunos com Prouni das IES privadas aqui pesquisadas chegou ao valor de R$ 4.077.974,54 de reais nos anos da pesquisa. Esse valor poderia ser investido na Instituição Federal de Ensino estudada. Somando-se a quantia referente aos alunos evadidos somente do curso de Contabilidade da IFES aqui pesquisada com o valor da renúncia fiscal, encontra-se o total de R$ 12.417.974,54 reais.

Ressalta-se que, quando se olha o valor de R$ 12.417.974,54 reais, pode-se chegar a uma conclusão equivocada de que esse valor é pouco se comparado ao valor total do investimento na educação superior pública ou não significativo para investimento na IFES. Porém, deve-se ter em mente que este estudo se refere ao curso de Contabilidade da capital São Luís, sem incluir o curso de Contabilidade do campus de Imperatriz. Frisa-se que a IFES possui ao todo 86 cursos de graduação presenciais nos 9 *campi* existentes distribuídos no Estado do Maranhão. Assim, o curso de Contabilidade da IFES representa somente 1,16% do total dos 86 cursos.

Para alcançar os objetivos específicos do ponto de vista teórico, fez-se uma contextualização histórica da educação superior no Brasil, das universidades e dos marcos legais, tanto das IES públicas quanto das privadas, a partir dos programas de apoio ao ingresso no ensino superior e suas formas de acesso.

As primeiras instituições de ensino superior foram criadas a partir de interesses utilitários e imediatistas, sem a preocupação com nenhum modelo de ensino, voltado para famílias pertencentes à elite social e, raramente, com o apoio da Igreja, alguns jovens menos favorecidos, conseguiram cursar o nível superior. O ensino superior tinha como objetivo assegurar um diploma profissional para trabalhar principalmente na burocracia do Estado e disseminar as doutrinas impostas pelo Governo para garantir o prestígio social. Concluiu-se que o que aconteceu no início da implantação da educação superior no Brasil repercute até os dias atuais, principalmente no tocante ao interesse do Governo em controlar e decidir a direção da educação superior brasileira, o prestígio social imposto por alguns cursos de graduação,

voltadas para o mercado de trabalho, e não para a pesquisa e, consequentemente, para o desenvolvimento da ciência. Até os dias atuais, o Brasil nunca teve o seu próprio modelo de universidade. O que existe é uma superposição dos modelos já existentes em outros países.

Viu-se que o enorme crescimento da privatização não representou uma democratização do acesso ao ensino superior no País e que há a necessidade da retomada da expansão das universidades públicas, ou seja, o problema do acesso à educação superior não está somente na falta de vagas, mas também na falta de ações concretas que evitem a evasão. Assim, o simples aumento da oferta de vagas não é condição suficiente para democratização do acesso à graduação, da permanência e da diplomação.

Ocorreu também a mercantilização do ensino superior principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, quando as universidades passaram a ter a possibilidade da variabilidade de tipos de instituições. Isso permitiu que essas instituições fixassem as mensalidades livremente, surgindo às relações de consumo, sem vincular as mensalidades a qualquer índice governamental, como, por exemplo, à inflação, para cálculo do valor a ser pago pelos discentes. O crescimento do caráter mercantil das IES tornou essas instituições submissas aos desígnios da economia e do mercado. No entanto, a educação superior deve ser vista como um bem político público, e não como um bem econômico de caráter privado, como defende a Organização Mundial do Comércio - OMC no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços.

As instituições universitárias privadas deveriam ser alternativas para a sociedade somente quando o Estado, sozinho, não tivesse condições de atender às demandas da educação superior. Contudo, essas universidades privadas deveriam se autofinanciar, sem ônus para o erário, direto ou indireto, como, por exemplo, a isenção de impostos ou de parcerias com o Estado.

Ao analisar a questão do subsídio do financiamento da educação superior, constatou-se que a incapacidade do ente público em aumentar os investimentos na educação pública fez com que ele não conseguisse atender à crescente demanda da educação superior, enfraquecendo-o. Isso favorece a possibilidade de expansão da oferta de vagas e matrículas nas instituições privadas e tambem a desregularização do setor educacional superior no que tange à criação de cursos e instituições. Esta pesquisa demostrou que há vagas no curso de Contabilidade que poderiam ser ocupadas por alunos com Prouni ou Fies das IES privadas. Assim, a problemática

dos investimentos públicos poderiam ser minimizados com a economia financeira que a realocação desses alunos traria se fossem estudar numa IFES.

Outra problemática levantada é que, no processo histórico do Brasil, não houve o interesse em implantar uma verdadeira autonomia financeira para as universidades federais brasileiras, já que a lei que gere o orçamento público é muito rígida. As normas tratam de relativizar essa autonomia, pois não deixam claras as condições para o financiamento.

Visto isso, a presente pesquisa discorreu sobre as Políticas Nacionais de Assistência Estudantil, com enfoque no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e no Programa Universidade para Todos. O FIES passou por diversas modificações desde a sua criação, modificando várias vezes sua taxa de juros, prazos de carência e formas de pagamento no intuito de minimizar os problemas financeiros do Governo Federal, ocasionado pela inadimplência dos alunos ao longo dos anos.

Essa inadimplência foi causada, principalmente, devido à falta de vagas de trabalho ou em função dos baixos salários que não permitiram o pagamento das dívidas obtidas pelos alunos que estudaram com o financiamento. Isso não ocasionou somente a inadimplência, mas também o endividamento familiar. Como eles precisam arcar com o valor financiado com juros, isso onerou o orçamento familiar daquelas famílias que não podiam pagar pelo curso superior e que, por isso, tiveram de recorrer ao financiamento estudantil. Ressalta-se, ainda, que a formação de nível superior não garante a empregabilidade.

Sabe-se que, para vários estudantes, o FIES é a única maneira de financiar os estudos na graduação, porém trata-se de um programa que consome parte significativa do orçamento público, tanto para concessão dos empréstimos aos discentes como para custos de administração do fundo de financiamento e para constituição de fundo garantidor de crédito. Todo esse dinheiro poderia ser destinados às instituições de ensino superior públicas.

Com relação ao Prouni, o Governo Federal se utiliza da justificativa da escassez de vagas nesse nível de ensino no setor público e, por isso, instituiu políticas de incentivo à iniciativa privada, dos quais o Prouni, por não existir a contrapartida de pagamento pelos alunos, traz à tona a relação entre o ente público e o privado, sobretudo no que diz respeito ao financiamento da educação. Nesse quesito, percebe-se a transferência de recursos públicos para as empresas privadas de ensino, mediante o benefício da isenção no recolhimento de impostos aos cofres públicos e de tributos incidentes sobre as receitas oriundas das atividades desenvolvidas pelas IES privadas, nominada de financiamento público indireto.

Os recursos financeiros que deixam de ser arrecadados pelos benefícios fiscais poderiam ser investidos na oferta de vagas em IES públicas, em vez de «comprar» vagas ditas ociosas no setor privado. Dessa forma, o Prouni é considerado uma medida de recuperação financeira das IES privadas, «disfarçada» de política de acesso ao ensino superior. Essas instituições enfrentam redução dos serviços do ensino, quer pelo excesso de vagas autorizadas pelo MEC quer pela diminuição do rendimento real da população e pelo aumento no nível de desemprego. Esses são considerados fatores responsáveis pela inadimplência e desistência do curso superior. Outro ponto importante que foi levantado pela OCDE (2018a) é que uma elevada diplomação com dívidas poderá ser um problema se as perspectivas de trabalho não forem suficientes para garantir o pagamento dos empréstimos estudantis. Santos Filho (2016) e Godeiro & Gurgel (2015) corroboram quando diz que a formação de nível superior não garante a empregabilidade depois de formado.

Há dois tipos de bolsa Prouni, uma integral e outra parcial. Nos anos aqui abrangidos, houve uma variação das bolsas parciais em média 12,44%, enquanto as bolsas integrais variaram em 2,92%. Percebeu-se também que a partir do ano de 2017 começa a ocorrer uma mudança no quantitativo de bolsas parciais em detrimento das integrais, pois até 2015 havia mais bolsas integrais que parciais. Em 2016, há igualdade entre elas e, a partir de 2017, o número de bolsas parciais superam o quantitativo de bolsas integrais. Isso mostra que o atendimento aos alunos em situação financeira menos favorecida ficou à margem da inserção no ensino superior, uma vez que alguns não possuem condições para pagar o restante da propina, o equivalente a 50% do valor das mensalidades.

O valor total da renúncia fiscal referente ao Prouni no Brasil, entre os anos de 2010 e 2018, foi de R$ 12.854.476.466,00 reais. Essa renúncia passou de R$ 578.115.899,00, em 2010, para 2.506.203.200,00, em 2018. Quando se restringe o cálculo somente ao curso de Contabilidade das cinco IES pesquisadas, percebe-se a ocorrência de uma renúncia de R$ 14.700.061,17 reais ao somar os anos de 2010 a 2018.

Esta pesquisa corrobora com Ristoff (2011), que o Brasil tem-se um sistema educacional a nível superior centralizado, privatizado, elitista, diversificado, excludente e muito pequeno para a dimensão do País. Diante disso, são altamente necessárias ações que privilegiem uma educação mais democrática e inclusiva no âmbito das IFES, mesmo com as restrições, dificuldades e empecilhos da realidade brasileira. Martins e Trindade (1998), Corbucci (2004), Ristoff (2008, 2011, 2013), Martins (2009), Pereira (2009) e Taneguti (2013) acreditam que o

financiamento público no ensino superior privado não representou uma democratização desse nível de ensino no Brasil e que há a necessidade da retomada da expansão das universidades públicas.

Mesmo com as restrições impostas pelo Governo, nesta pesquisa, pôde-se perceber que houve uma real redução no número de contratos firmados do FIES, ao longo dos anos, entre 2010 e 2018, contudo o valor do repasse às IES privadas continuou aumentando nesse mesmo período. Percebe-se que o Governo Federal, mais uma vez privilegiou as IES privadas em detrimento da pública. O Governo se defende com a informação de que não somente reduziu o orçamento financeiro para as IFES, mas que reduziu também o número de contratos do FIES, o que, como demostrado nesta pesquisa, não condiz com a realidade. Em contrapartida, não explica que, apesar da redução do número de contratos, houve um aumento estrondoso do valor do repasse dos contratos, passando de R$ 3.248,99 para R$ 174.887,30 reais por contrato, ou seja, o valor por contrato aumentou mais de 53 vezes. A análise desses dados somente foi possível porque existe a Lei de Acesso à Informação n.º 12.527/2011.

> Art. 3.º Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes:
> I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;
> II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações;
> III - utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;
> IV - fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
> V - desenvolvimento do controle social da administração pública.

Em resposta à pergunta da tese de doutoramento de como a efetivação da política de desligamento discente e o processo de evasão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas podem possibilitar a realocação dos alunos que atualmente estudam em IES privadas com o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos, levando em consideração os cursos presenciais de graduação em Contabilidade de São Luís/Maranhão/Brasil, chegou-se às conclusões que se descreve a seguir.

Com a efetivação da política de desligamento discente na IFES, totalizando 900 alunos aqui pesquisados, 30 estudantes (3,33%) do curso de Contabilidade deveriam ter sido jubilados, mas não foram. Desses 30 alunos, 10 constavam como ativos no primeiro semestre de 2020, 4 estavam aguardando a cerimônia de colação de grau e 16 se diplomaram, mesmo tendo ultrapassado o prazo máximo de integralização do curso. Em outras palavras, no primeiro

semestre de 2020, havia 10 alunos, ainda, com a possibilidade de serem jubilados e, dessa forma, 10 vagas abririam para outros estudantes.

O processo de evasão do curso de Contabilidade da IFES ocorre de forma alarmante, pois 556, dos 900 alunos, deixaram o curso principalmente até o quarto período. Com relação à motivação de abandono do curso, 39 discentes responderam que o fizeram por motivos pessoais, principalmente porque o curso correspondia com a primeira opção, mas também por desestímulo em relação ao curso e ao futuro da profissão. Os outros 17 alunos relataram que evadiram devido a motivos internos vinculados ao curso ou à instituição. Entre esses motivos, predominam a falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso e as aulas muito monótonas e desinteressantes. Dias, Theóphilo e Lopes (2010, p. 1) fizeram também um estudo com os discentes do curso de Contabilidade sobre o tema evasão e constataram que "um percentual elevado de alunos (63,2%) indicou ter cometido falha no momento de escolha do curso".

Nesse contexto, havia a possibilidade de realocação de 556 alunos que estudavam em IES privadas com FIES e/ou Prouni. Esse número se refere ao total de alunos evadidos na IFES. Assim, essa medida de alocação de alunos no Prouni e FIES nas IFES resultaria na redução da renúncia fiscal, ou seja, no aumento da receita do governo federal, que poderia ser destinada à ampliação e expansão das IFES; na redução dos custos investidos nas instituições de ensino superior, pois o governo federal paga duas vezes pela mesma vaga, já que precisa saldar os custos fixos das IFES, mesmo quando o aluno evade (custo hora/professor, energia elétrica, estrutura física, etc.) e, indiretamente, o aluno Prouni. Ristoff (2008) afirma que o problema do acesso ao nível supeior não está na falta de vagas, mas na falta de vagas públicas para esse nível de ensino. Contudo quando se olha somente o curso de contabilidade da IFES aqui estudada, percebe-se que há vagas que estão sendo disperdiçadas uma vez que não estão sendo ocupadas por nenhum aluno. Ressalta-se que as vagas existentes no curso não abarcam todos os alunos que estudam com Prouni e/ou Fies nas IES privadas.

Ressalta-se que a presente pesquisa não é contra as políticas públicas no âmbito do ensino superior, como o Prouni e Fies. A verdade é que somente faz sentido ter uma política pública como essa quando realmente não há vagas nos cursos de graduação das instituições de ensino superior públicas. Isso seria possível por meio de ações públicas que evitam a evasão dos cursos e que, através de um sistema informatizado, fizessem o cruzamento dos dados dos alunos. Estes poderiam ser alocados nas IFES, mas atualmente possuem Prouni e/ou FIES. Ressalta-se que para o cumprimento da meta 12 do PNE, é necessário ter uma gestão

universitária voltada para a otimização das vagas no ensino superior. Para isso, é preciso verificar se as vagas nas IES públicas estão totalmente ocupadas ou se há vagas ociosas. Somente assim é possível a criação de políticas públicas voltadas a esse tema.

Quanto aos objetivos específicos, chegou-se às seguintes conclusões: com base nos dados abertos do Ministério da Educação, em todas as IES privadas aqui pesquisadas, havia alunos com Prouni e/ou FIES, variando apenas o número de alunos com bolsas ou financiamentos de uma instituição para outra. Em entrevistas feitas junto aos coordenadores dos cursos de Contabilidade dessas IES, nenhum soube precisar quantos alunos estudavam com bolsa e com financiamento, mesmo que esses dados estejam à disposição no site do MEC.

Com relação ao quantitativo de alunos no curso superior de contabilidade presencial nas IES públicas e privadas, tem-se a autorização do Ministério da Educação de 100 vagas anuais para o curso na IFES, perfazendo um total de 900 alunos pesquisados. Já para as IES privadas, o Ministério da Educação autorizou o quantitativo anual de vagas para 200 alunos para a Faculdade do Maranhão, 300 para a Faculdade Pitágoras do Maranhão, 100 para o Centro Universitário Estácio de São Luís, 400 para a Universidade Ceuma e 100 para o Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco. Quando se calculou o total de alunos da rede privada de ensino superior nos anos entre 2010 e 2018, encontrou-se o total de 9.900 alunos. Desses, 1.740 tinham financiamento FIES, representando 17,58% do total, e 2.094 alunos possuíam bolsa Prouni, o que corresponde a 21,15% do total de alunos. Somando-se o Prouni com o Fies, tem-se 3.824 alunos, o que representa 38,62% do total dos estudantes.

Conclui-se que há muito mais vagas para as IES privadas do que para as IES públicas. Ressalta-se que o MEC tem como prever o número de vagas a partir da proposta de criação do curso e do PPC. Nesse material, consta um diagnóstico e um estudo vocacional do curso, da região e da universidade. Depois o MEC define se permanece com o número previsto de vagas no PPC, ou se esse número aumenta ou diminui. A proposta de criação do curso deve levar em consideração estas três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Ou seja, um curso pode ter vagas autorizadas reduzidas quando algum desses itens, que contém indicadores, possuírem avaliação insuficiente.

Quando se fez a separação dos 900 alunos do curso de Contabilidade da IFES em relação ao prazo de integralização do curso, obteve-se os seguintes resultados: 116 alunos se diplomaram; 556 evadiram; 175 estavam cursando, ou seja, estavam ativos; 6 estavam em processo de formatura; e 30 estavam retidos.

Aplicando-se as fórmulas de cálculo da taxa de evasão dos alunos do curso de Contabilidade, relativos aos anos entre 2010 e 2018, houve uma variação dos resultados encontrados porque não há uma fórmula unificada para esses cálculos para o Governo Federal e nem há uma fórmula própria para esse cálculo na IFES. Cada instituição calcula a taxa de evasão como acha que deve ser. Nesta pesquisa, utilizou-se as fórmulas aplicadas pelo MEC, INEP, Instituto Lobo, Semesp e pelo Reuni.

Enquanto resultados da taxa de evasão da IFES, levando em consideração a mesma base de dados para cálculo das diferentes fórmulas, encontrou-se as seguintes taxas médias de evasão: com base na fórmula utilizada pelo MEC, que utiliza o prazo máximo de integralização do curso, há uma média de 69,66% de alunos evadidos do curso de Contabilidade; para o Reuni, essa taxa é um pouco mais alta, chegando a 76,8%. Ressalta-se que pela fórmula do Reuni não foi possível calcular a taxa de evasão dos períodos de 2015.1 em diante, pois os alunos ainda estavam dentro do prazo máximo de integralização. Contudo, fez-se uma média para possível comparação. A fórmula utilizada pelo Reuni traz a resposta para a seguinte indagação: do quantitativo de alunos que ingressaram no curso de graduação em um determinado ano, quantos concluíram? Depois, subtrai-se esse número de 100% para encontrar a taxa de evasão. O Reuni utiliza a mesma fórmula de alguns países da OCDE para fazer o cálculo da evasão.

Com a fórmula do INEP, encontrou-se uma taxa média de evasão no Brasil de 28,88%. Quando se separa somente as IES públicas, obteve-se uma taxa média de 16,5%. No curso de Contabilidade da IFES, essa taxa foi de 16,99%, muito similar à taxa média de evasão encontrada nas IES públicas. Ressalta-se que o Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração - FORPLAD utiliza a mesma fórmula da taxa de evasão do INEP. Dessa forma, os resultados seriam os mesmos.

O Instituto Lobo calculou a evasão com base em duas perguntas: quem poderia se rematricular no ano seguinte? Quem dos alunos veteranos efetivamente se matriculou? Em resposta às perguntas, foi elaborada a fórmula da taxa de evasão (Equação 13) e, por meio dela, obteve-se o resultado de 17,24% de alunos evadidos do curso de Contabilidade da IFES. O Instituto Lobo também apresenta uma forma de cálculo, que ressalta ser a mais utilizada internacionalmente. O resultado encontrado foi de 14,75% de alunos evadidos, o que impacta no resultado da possibilidade de abertura de vagas ociosas. Percebe-se que, mesmo dentro do próprio Instituto, há fórmulas diferentes para cálculo da taxa de evasão, não havendo hegemonia

nos resultados, o que dificulta a conclusão de qual resposta é a correta, para que se possa, assim, elaborar ações concretas.

Conclui-se que, pelas fórmulas utilizadas pelo Instituto Lobo, dos 900 alunos, 155 evadiram, segundo a primeira fórmula, e 134 abandonaram o curso, segundo a fórmula utilizada internacionalmente. Na comparação desses resultados, há uma diferença de 21 alunos. O INEP, em sua fórmula, leva em consideração os dados do ano anterior ao do ano do estudo, e o Instituto Lobo, os dados posteriores do ano de estudo. Mesmo assim, percebeu-se que, quando se compara os resultados do INEP e do Instituto Lobo, encontra-se taxas médias de evasão aproximadas.

Na correlação das vagas existentes na IES pública com os alunos que contam com apoio dos programas Prouni do Governo Federal, tem-se uma redução da renúncia fiscal em R$ 4.077.974,54 reais. Carvalho (2006), por sua vez, afirmou que, em relação ao caráter social, o Prouni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, voltado mais para uma concepção assistencialista. As vagas existentes na IFES também poderiam ser ocupadas pelos alunos que possuíam FIES, evitando que 556 alunos tivessem dívidas ao saírem da graduação, já que, seja por diplomação ou por evasão, a dívida deve ser quitada.

Pela comparação quantitativa das vagas e pela semelhança no perfil dos alunos que ingressaram na instituição pública e nas instituições privadas que possuíam ou Prouni e/ou FIES no curso de Contabilidade presencial, pode-se concluir que as vagas abertas ocasionadas pela evasão de curso na IFES poderiam ter sido ocupadas pelos alunos que possuíam bolsa Prouni e/ou FIES.

Embora se empregue diferentes fórmulas metodológicas para o cálculo da taxa de evasão, os estudos têm a preocupação de buscar soluções para superar os resultados de evasão, que geralmente são elevados, tendo sempre em mente que a soma dos elementos que determinam esse fenômeno não é estática e pode ser alterada a qualquer tempo. Assim, os estudos sobre evasão têm como objetivo propor ações de superação do problema, ou ao menos ações que minimizem a problemática. Compreende-se que é impossível se chegar a uma taxa de evasão zero, especialmente devido aos fatores externos, pois a situação foge completamente do alcance da IFES.

Com relação à visão dos coordenadores do curso de graduação em Contabilidade sobre a problemática da evasão, percebeu-se que todos os coordenadores das IES privadas não faziam

estudos palpáveis sobre o tema evasão e que as respostas foram dadas a esta pesquisa com base no «achismo». Os principais motivos para a evasão apontados por eles foram o fator socioeconômico, a falta de clareza relacionada ao curso e ao mercado de trabalho, a incompatibilidade vocacional, além das deficiências de formação originárias da educação básica. Mais uma vez, percebe-se que a justificativa do Governo Federal em incluir as pessoas menos favorecidas socioeconomicamente na graduação não condiz com a realidade do curso de Contabilidade das IES aqui pesquisadas, uma vez que o fator socioeconômico foi apontado como a uma das principais causa da evasão em todas as cinco IES.

Na visão da coordenadora do curso de Contabilidade da IFES, a maior causa da evasão é o ingresso dos alunos que desejam cursar outra graduação, ou seja, quando o curso de contabilidade não é a primeira opção, o que está de acordo com a pesquisa realizada com os alunos evadidos do curso de Contabilidade da IFES. Outras causas da evasão são as ideias equivocadas dos alunos sobre o curso, fatores socioeconômicos e menor *status* profissional se comparado a outros cursos.

A respondente também afirmou que não há questões referentes à problemática da situação de evasão de alunos do curso de Contabilidade no Projeto Pedagógico do Curso, na avaliação institucional, no planejamento acadêmico nem na avaliação do curso pelo Ministério da Educação, além de desconhecer se a IFES em que atua faz estudos sobre a evasão dos alunos do curso de Contabilidade. Ressalta-se que a coordenadora afirmou saber que a IFES disponibiliza relatórios internos com registros de informações relacionadas aos alunos do curso de Contabilidade evadidos, retidos e diplomados e que ela tem acesso a essas informações. Conclui-se, então, que é impossível criar ações concretas para minimizar a problemática da evasão quando não há o interesse de estudar todo o contexto da evasão de curso.

Na visão de três dos coordenadores do curso de graduação em Contabilidade das IES privadas, as políticas públicas educacionais existentes ocorrem por meio da "prestação de serviço contábil e fiscal à comunidade", da "oferta de vagas e inclusão social para alunos do FIES, Prouni e com nota do Enem" e através das "bolsas de estudo oferecidas pelos programas do Governo Federal". Os outros dois coordenadores não responderam a essa questão. Todos os cinco coordenadores das IES privadas afirmaram ter alunos com bolsa Prouni e FIES, mas não souberam precisar o quantitativo de cada um dos programas, mesmo com essa informação à disposição na internet.

Na IES pública, a coordenadora apontou que, enquanto políticas públicas educacionais existentes no curso de graduação em Contabilidade, há a assistência estudantil, a bolsa permanência, acessibilidade e os editais para acesso à internet. Chamou a atenção que a respondente abordou que há bolsa permanência, mas, em questão anterior, falou desconhecer a existência de alunos do curso de Contabilidade que a possuem. Ela não discorreu sobre o assusto de políticas públicas existentes especificamente no curso de Contabilidade.

Houve muita variação na opinião dos coordenadores das IES privadas sobre o Prouni e o FIES. Em muitas questões, esses coordenadores preferiram se isentar das respostas quando marcaram a alternativa nem concordo nem discordo. Ao retirar essas respostas, tem-se a predominância da seguinte percepção dos coordenadores: discordam totalmente ou parcialmente que os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas tem como objetivo principal a manutenção financeira delas, que sem os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas estas não teriam como se manter no mercado, que há mais alunos com bolsa Prouni do que com financiamento FIES no curso de Contabilidade, que há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso e que os alunos com financiamento FIES têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos.

Os coordenadores concordaram total ou parcialmente que a IES é consciente da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas, que não há diferença entre o desempenho escolar entre os alunos pagantes e os alunos com Prouni e FIES nas IES privadas e que a IES entende que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior.

A maior divergência foi em relação à IES adotar o Prouni e o FIES no curso de Contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois, sem esses programas, não seria possível fechar turma. Nesse caso, dos cinco coordenadores das IES privadas, cada um respondeu entre discordo totalmente a concordo totalmente.

Quando os coordenadores das IES privadas foram questionados das suas perspectivas em relação ao Prouni e FIES, também ocorreu uma variação significativa entre as respostas. Em quatro afirmativas, os coordenadores se mantiveram neutros, entre elas está a questão sobre a democratização do acesso ao ensino superior, o que pareceu estranho, pois concordaram totalmente ou parcialmente que o FIES e o Prouni aumentaram o quantitativo de alunos no

curso e que essas políticas promovem a inclusão social na educação superior. Também concordaram totalmente ou parcialmente que a educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do País e, por isso, a necessidade desses programas.

Discordaram totalmente ou parcialmente que houve um aumento na qualidade do ensino, após a inclusão dos alunos Prouni e FIES, e da aprendizagem dos alunos de forma geral; que esses programas somente ajudaram financeiramente as IES privadas; que há o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos que vêm de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados; e que há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada.

Para a coordenadora do curso da IFES, o FIES e o Prouni são manobras governamentais de transferência de recursos financeiros públicos das IFES para as IES particulares, além de ser uma forma de privatização do ensino superior. Para ela, nem o FIES e nem o Prouni garantem a conclusão do ensino superior e que o Prouni e o Fies somente ajudaram financeiramente as IES privadas.

Com relação às ações concretas no intuito de evitar a evasão do curso de Contabilidade nas IES privadas, somente um coordenador afirma que a IES não trabalha com ações concretas para evitar a evasão, mas depois respondeu que a IES na qual trabalha possui sistema de bolsa própria, ou seja, esse coordenador não vincula a concessão de bolsas à evasão do curso. Os demais coordenadores apontaram estas informações: "bolsa de estudo, contato direto da coordenação", "programas de bolsa e parcelamento", "acompanhamento da coordenação e central de relacionamento, além dos canais de ouvidoria" e "avaliação a motivo e tentamos nos adequar ao aluno". Contudo, não sabem se essas ações evitam de fato a evasão do curso. Percebeu-se que essas ações estão muito mais ligadas à captação de alunos do que com a preocupação com a permanência e diplomação.

A coordenadora do curso de Contabilidade da IFES desconhece se a instituição onde trabalha possui ações concretas e rotineiras para evitar a evasão do curso. Porém, no decorrer da pesquisa, afirma que a IFES tem assistência estudantil para alunos com restrições financeiras e acessibilidade. Ela acredita que essa assistência estudantil tem ajudado a diminuir a evasão do curso, mas que não há relatórios internos ou pesquisas acadêmicas com dados de alunos que possuem assistência estudantil confrontadas com a evasão do curso de Contabilidade. A coordenadora também desconhece se há alunos que recebem bolsa permanência. Conclui-se que ela não tem a percepção da importância da permanência e diplomação do aluno e dos

desperdícios financeiros e sociais que a evasão causa. Foi perceptível também que a coordenação não possui um perfil exato dos alunos.

Das quatro IES que afirmaram conceder bolsa de estudo, três trabalham com bolsa de estudo própria. Todos os quatro coordenadores afirmaram que há concessão de bolsas pela IES, destinadas a funcionários e/ou membros da família dos funcionários. Ao serem questionados se a bolsa de estudo tem diminuído a evasão, todos foram categóricos em afirmar que sim, mesmo sem terem dados ou estudos concretos para essa afirmação. Mais uma vez, conclui-se que a resposta foi dada baseada no «achismo» dos coordenadores e que o sistema de bolsa também está vinculado à captação de alunos e não à vinculação com a permanência e diplomação. A bolsa de estudo, isoladamente, não garante a permanência e a diplomação do aluno, por isso as IES devem ter programas de apoio pedagógico para minimizar não somente a evasão escolar, mas também os índices de reprovação das disciplinas consideradas «pesadas».

Nesta pesquisa, todos os coordenadores das IES privadas afirmaram ter algum tipo de programa de apoio pedagógico. Contudo, ao serem questionadas sobre aulas gratuitas de matemática, gramática, produção textual ou outras disciplinas e conteúdos que auxiliem os alunos em suas dificuldades, um coordenador respondeu que não há esse tipo de suporte, o que pode levar a entender que não há um amplo apoio pedagógico nessa IES, enquanto as demais afirmaram que há esse tipo de apoio. Outro dado importante é que em três IES os professores não possuem horários remunerados para atendimento extraclasse, embora façam esse atendimento. Em contrapartida, na IFES não tinha programa de apoio pedagógico para os alunos com o objetivo de minimizar dificuldades e, consequentemente, reduzir os índices de reprovação e evasão em algumas disciplinas.

Todas as IES privadas afirmaram ter a prática de monitoria e os laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis, o que demonstra preocupação das instituições em relação à qualificação desse aluno para o mercado de trabalho. No curso de Contabilidade da IFES, não há prática da monitoria e o laboratório para aprendizagem das práticas contábeis ainda não está bem-estruturado tecnologicamente. Alguns alunos inclusive o desconhecem.

Duas instituições privadas de ensino responderam que fazem “acompanhamento diário de prováveis evadidos de acordo com indicadores calculados pelo seu cadastro e desempenho” e a “Aplicação de questionário para os discentes, atividades de extensão, ações sociais”, mas não souberam dizer os resultados encontrados, o que leva a concluir que esse acompanhamento não é feito com eficácia.

Na IFES, embora a instituição tenha um sistema de gestão acadêmica que possibilitaria o estudo e a elaboração de ações concretas para minimizar a problemática da evasão, além de ter uma estrutura que atenda às necessidades do curso, não há ações práticas e discussões relacionadas ao combate à evasão. Isso leva a entender que não há uma consciência da importância social e econômica da diplomação dos alunos para o País.

Ressalta-se que não se deve considerar a diplomação e a evasão como fenômenos meramente numéricos. É essencial se ter clareza de que por trás dos números sempre existirá uma história e que eles são somente indicadores de problemas, para os quais há a necessidade de compreensão das causas que geraram os números. Somente a partir dessas informações é possível a compreensão dos fatores que levam à evasão em sua totalidade e, assim, possibilitar que as universidades adquiram condições de atuar na raiz do problema e, consequentemente, reduzir os níveis de evasão.

Com os resultados alcançados, sugerem-se ações de combate à evasão no âmbito da IFES a curto e médio prazo e, a partir dos possíveis resultados, a tomada de medidas preventivas. Também se sugere ações no âmbito do Governo Federal. As ações aqui propostas são uma tentativa de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, aumentar as taxas de conclusão do curso de Contabilidade, além de promover a democratização do acesso ao ensino superior, tendo em vista a necessidade de cumpror as metas do PNE. Como sugestões de melhorias no âmbito da IFES a curto prazo tem-se:

- Definir uma fórmula para cálculo das taxas de evasão, diplomação e retenção em seu regulamento interno;
- Flexibilizar o currículo do curso de Contabilidade, retirando do projeto pedagógico do curso os pré-requisitos existentes, que dificultam tanto a alocação de alunos advindos de outras IES quanto a organização de tempo e horários desses estudantes da IFES;
- Inserir no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA[204] um questionário para identificação dos motivos da escolha do curso e das razões que levaram os alunos evadirem do curso superior;

[204] O processo de desligamento feito pelo aluno ocorre por meio do próprio SIGAA da IFES e por isso, quando o aluno fizer essa solicitação, seria possível o sistema abrir uma tela para que ele responda os motivos para o abandono do curso. Somente mediante a essa resposta o discente concluiria o pedido de desligamento.

- Fazer um levantamento das principais causas da evasão de forma individualizada, por curso de graduação, possibilitando a comparação dos resultados.

Ações a médio prazo:

- Implantar um observatório de dados sobre evasão constituído por uma comissão de profissionais, como técnicos administrativos, docentes e servidores da área de informática, com a finalidade de estudar suas causas, elaborar ações concretas e, dessa forma, diminuir o índice de evasão, melhorando também os índices de diplomação na graduação. Esse observatório seria implementado com o objetivo de conhecer precisamente os problemas de retenção e de evasão e propor uma abordagem de análise que identifique e situe esses fenômenos, temporal e espacialmente, através dos dados contidos no SIGAA;
- Criar uma interface de indicadores de eficiência que permita uma análise através de indicadores de evasão, retenção e diplomação, podendo inclusive fazer a interface por meio de filtros que permitam a seleção das unidades acadêmicas (centros), cursos, disciplinas, período de ingresso, entre outros que possam ser combinados entre si. Dessa forma, seria possível a avaliação dos dados obtidos com a elaboração de um relatório diagnóstico das causas da evasão do curso de origem;
- Repassar as informações geradas (relatório diagnóstico) pela comissão integrante do observatório aos chefes de departamento e aos coordenadores de curso que, juntamente com os professores e demais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, coloquem em prática ações concretas e mais eficazes no combate à evasão. Essas ações devem ser elaboradas e concretizadas e seus resultados repassados à Pró-reitora de Ensino, que acompanhará todo o processo relacionado à prática de combate à evasão.

Possíveis resultados a ser encontrados a partir da implantação do observatório na IFES:

- Identificar as tendências de diplomação e evasão de cursos de graduação referentes às gerações incompletas, ou seja, aos alunos com *status* de ativo e dentro do prazo de integralização do curso;
- Relacionar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos levando em consideração o nível socioeconômico dos alunos;

- Comparar os índices de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação entre as universidades públicas e privadas brasileiras com os índices de instituições internacionais, com a finalidade de compreender as especificidades das IES brasileiras e as possíveis questões comuns ao ensino superior internacional;
- Comparar os percentuais de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação, levando em consideração as peculiaridades de cada curso;
- Possibilitar a identificação de disciplinas com altas taxas de reprovação e, assim, desenvolver ações pedagógicas para elas.

Como sugestões de melhorias no âmbito do Governo Federal:

- Implantar um sistema único nacional informatizado de acesso público com um número de identificação por aluno que possibilite uma visão longitudinal do estudante no sistema educacional superior, desde o seu ingresso até a sua saída. Dentro desse sistema, também constariam questionários destinados a gestores, docentes e alunos para uma análise qualitativa, não se prendendo somente a dados quantitativos. Essa medida traria uma grande contribuição diagnóstica para todas as instituições de ensino superior, seja ela pública ou privada. Além disso, o sistema único nacional informatizado permitiria definições unificadas de cálculo de evasão, retenção e diplomação, permitindo a comparação entre as IES, o que possibilitaria o acompanhamento das metas do PNE (2014-2024).

É preciso reconhecer que esta pesquisa é limitada quanto às fontes, principalmente diante da ausência de informações das instituições de ensino e das dificuldades encontradas para obter os dados para se fazer uma investigação da trajetória acadêmica estudantil mais profunda. Por esses motivos, utilizou-se as variáveis indiretas. Nesta pesquisa, não foi possível identificar os efeitos das políticas de transferência dos alunos das IES privadas para as IFES, uma vez que ainda não foi testada em nenhum lugar do Brasil. Ressalta-se a impossibilidade de se colocar essa ação em prática, por se tratar de uma política pública que necessita passar por todos os trâmites burocráticos brasileiros para aprovação de um projeto a nível federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M., & Cordiolli, M. (Orgs.) (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE - 2011/2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL n.º 8.035/2010* (p. 106). Câmara dos Deputados. Edições Câmara. https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Adachi, A. A. C. T. (2009). *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais* (p. 120). http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf

Aguiar, V. (2016). Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, *24*(57), 113–126. https://doi.org/10.1590/1678-987316245708

Almeida, J. H. M. de, Aquino, C. V. M. G., & Silva, C. R. M. da. (2019, março 30). Quanto custa um aluno do ensino superior? Um estudo na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). *Educação Online, 14*(30), 93–111. https://doi.org/10.36556/eol.v14i30.505

Almeida, W. M. de. (2012). Ampliação do Acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: Um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. [Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutor em Sociologia]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://doi.org/10.11606/T.8.2012.tde-11122012-103750

Alves, M. F. (2019, Fevereiro 04). Bolsa permanência Prouni: Veja quem pode ter o benefício. *QueroBolsa*. https://querobolsa.com.br/revista/bolsa-permanencia-prouni-veja-quem-pode-ter-o-beneficio

Amaral, D. P. do, & Oliveira, F. B. de. (2011). O Prouni e a conclusão do ensino superior: Questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. Ensaio, *19*(70), 21–42. https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100003

Amaral, L. (2020). MEC deve cortar R$ 1,4 bi de verba de universidades e institutos em 2021. *UOL Educação*. https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/07/mec-deve-cortar-18-do-orcamento-de-universidades-e-institutos-em-2021.htm

Amaral, N. C. (2003). *Financiamento da educação superior: Estado x mercado*. Editora Cortez.

Amaral, N. C. (2005). A reforma da educação superior do governo Lula: Autonomia relativa e financiamento. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, *30*(1), 11–35. https://doi.org/10.5216/ia.v30i1.1284

Amaral, N. C. (2017). Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação, 22*(71), 25. https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227145

Amaral, N. C. (2018). A cobrança de mensalidades nas universidades federais: Uma fonte alternativa viável? In Canziani, A., Martins, R. C. de R. (Coord.), Santos, A. F. dos, Queiroz, J. M. P., Martins, S. P. de S., Pinheiro, A, & Tanno, C. R. *Financiamento da educação superior no Brasil: Impasses e perspectivas* (pp. 129–154). Edições Câmara. https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas

Amaral, S., & Diniz, S. (2010). *Diagnóstico situacional da política de assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal do Maranhão: Estudo de caso nos campi Buriticupu e Centro Histórico*. Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, 1. http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/336/235

American Psychological Association – APA. (2021). Write With Clarity, Precision and Inclusion. *Apa Style.* https://apastyle.apa.org/

Anastasiou, L. das G. C. (2006). Metodologia de ensino na universidade brasileira: Elementos de uma trajetória. In Castanho, S., & Castanho, M. E. (Orgs.). *Tema e textos em metodologia do ensino supeiror* (pp. 57–70). Papirus. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4661710/mod_resource/content/1/Metodologia de ensino na universidade brasileira.pdf

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes. (2008). Plano Nacional de Assistência Estudantil. Diretório Nacional 2007/2008. *Portal Andifes.* http://www.andifes.org.br/wp-

content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf

Andifes (2019a, maio 14). A Andifes disponibiliza dados orçamentários e sobre o Sistema Público de Universidades Federais. *Portal Andifes*. https://www.andifes.org.br/?p=79609

Andifes (2019b, setembro 24). Painel de cortes. *Portal Andifes*. https://www.andifes.org.br/?p=63926

Andifes, ABRUEM, & SESu/MEC (1996, outubro). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf

Andifes, & Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Educacionais – FONAPRACE. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf.

Andrés, A. (2017). Expansão da educação superior sob os Planos Nacionais da Educação: expectativas, fatos e perspectivas. In Gomes, A. V. A. (Org.). *Plano Nacional de Educação: Olhares sobre o andamento das metas* (pp. 149–194). Câmara dos Deputados, Edições Câmara. https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33101

Andriola, W. (2009). Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(4), 343–356. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art17.pdf

Aprile, M. R., & Barone, R. E. M. (2008, junho 25-28). *Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho: O Programa Universidade para Todos (Prouni) em questão.* VI Congresso Português de Sociologia – Mundos sociais:

Saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/182.pdf

Aprile, M. R., & Barone, R. E. M. (2009). Educação superior: Políticas públicas para inclusão social. *Revista @mbienteeducação, 2*(1), 39–55. http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria Rita - Rosa.pdf

Assis, C. F. de. (2013). *Estudos dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior privada*. [Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, mantida pela Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração]. Repositório da Faculdade Pedro Leopoldo. http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2013/dissertacao_cristiano_ferreira_de_assis_2013.pdf

Ávila, S. F. O., Léda, D. B., & Vale, A. A. (2012). Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: Notas para a análise do trabalho docente. In J. dos R. Mancebo, D. J. dos R,. & Silva Júnior (Orgs.). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira* (p. 192). EDUERJ.

Baggi, C. A. D. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 16*(2), 355–374. https://doi.org/10.1590/s1414-40772011000200007

Banco Mundial. (2017). *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Brasil: Revisão das despesas públicas. v. 1. Síntese. https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf

Barbosa, R. de A. (2009). *A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB.* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório da Universidade Federal da Paraíba. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7212/1/arquivototal.pdf

Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação.* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME: Repositório Digital – UFGRS.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bastos, E. da C., & Castanho, M. E. (2008). A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Revista de Educação PUC-Campinas, 24, 129–131.

Batista, F. F. (2012). Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: Como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. *IPEA*. http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/754

Bielschowsky, C. E. (2019). Avaliando o desempenho e custos da graduação das instituições federais de ensino superior. *EaD em Foco*, *9*(1), 1–23. https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.828

Bogdan, R., Biklen, S., & Alvarez, M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora. https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119

Braga, M. M., Miranda-Pinto, C. O. B. de, & Cardeal, Z. de L. (1997). Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. *Quim. Nova*, *20*(4), 1–7.

Bueno, J. L. O. (1993). A evasão de alunos. *Paidéia*, 5, 9–16. https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002

Campello, T., Gentili, P., Rodrigues, M., & Hoewell, G. R. (2018). Faces da desigualdade no Brasil: Um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde em Debate*, *42*(3), 54–66. https://doi.org/10.1590/0103-11042018s305

Canziani, A. (2018). *Financiamento da educação superior no Brasil: Impasses e perspectivas* (11. ed., p. 178). Câmera dos Deputados, Edições Câmara. https://livraria.camara.leg.br/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas

Carneiro, J. D., Rodrigues, A. T. L., Silva, A. C. R. da, França, J. A. de, Almeida, J. E. F. de, & Morais, M. L. S. de. (2017). *Matriz curricular para cursos de Ciências Contábeis* (1.

ed.). Fundação Brasileira de Contabilidade. http://www.fbc.org.br/wp-content/uploads/2017/12/LivroMatrizCurricularparaCursosdeCienciasContabeis.pdf

Carvalho, C. H. A. de. (2005, outubro 16-19*). Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao Prouni.* 28.ª Reunião Anual da ANPEd, GT 11 – Política da Educação Superior, Unicamp/SP. http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt11/gt11532int.rtf

Carvalho, C. H. A. de. (2014). Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, *53*(58), 209–245. https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244

Carvalho, J. C. (2006). *O Prouni como política de inclusão: Estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006*. 30.ª Reunião Anual da ANPEd, GT 11, Política da Educação Superior, PUC/RIO. http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-3336--Int.pdf

Carvalho, J. C. (2007, outubro). *O Prouni como política de inclusão: Estudo de campo sobre as dimensões institucionais da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006.* 30.ª Reunião Anual da ANPEd, GT11, Política da Educação Superior, PUC/RIO. http://30Reuniao.anped.org.br/

Carvalho, M. M. de, & Waltenberg, F. D. (2015). Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: Uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, *19*(2), 369–396. https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea124777

Castro, J. A. de, & Corbucci, P. R. (2004). Subsídios para o debate sobre o financiamento da educação superior no Brasil. Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise. *IPEA*, 8, 148–154. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4660/1/bps_n.8_ENSAIO3_Jorge8.pdf

Cericato, D., & Melo, P. A. de. (2004). *Financiamento da educação superior brasileira: A dura realidade das instituições públicas e privadas de ensino superior*. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, p. 1–12. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35666/Domingo Cericato - Financiamento da....pdf?sequence=4&isAllowed=y

Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amilcar Cabral – CIDAC. (2013). O que é o acordo geral sobre o comércio de serviços? http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf

Coelho, C. U. F. (2000). O técnico em contabilidade e o mercado de trabalho: Contexto histórico, situação atual e perspectivas. *Boletin Técnico do Senac*, *26*(3). https://www.bts.senac.br/bts/article/view/823

Comitê de Pronunciamento Contábil – CPC. (2008). CPC 13 - Adoção Inicial da Lei n.º 11.638/07 e da Medida Provisória n.º 449/08. http://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos

Conselho Federal de Contabilidade – CFC (2003). Resolução CFC n.º 560, de 28 de outubro de 1983. In Legislação da profissão contábil (p. 59-70). https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2015/12/legis_profcontabil.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil – CF. (2016). Texto promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 92/2016, pelo Decreto legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994 (49. ed.). Câmara dos Deputados, Edições Câmara. https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_49ed.pdf?sequence=118&isAllowed=y

CFC. (2019). Resultado estatístico por exame e UF (ed. II). https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rios-Estat%C3%ADsticos-Edicao-II.2019.pdf

Corbucci, P. R. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: Da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade, 25*(88), 677–701. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003

Corbucci, P. R. (2018). Abordagem sistêmica do financiamento da educação superior no Brasil. In *Financiamento da educação superior no Brasil: Impasses e perspectivas* (pp. 155–178). https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas

Costa, F. J. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: Aplicações em administração*. Ciência Moderna.

Comitê de Pronunciamentos Contábeis – CPC. (2010). CPC 43 (R1) – Adoção inicial dos pronunciamentos técnicos CPC 15 a 41. http://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/Pronunciamento?Id=74

CPC. (2011). CPC 26 (R1) – Apresentação das demonstrações contábeis. http://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/Pronunciamento?Id=57

Cunha, A. M., Silva, R. R. da, & Tunes, E. (2001). Evasão do curso de química da universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. *Quim. Nova, 24*(1), 262–280.

Cunha, J. V. A. da, Nascimento, E. M., & Durso, S. de O. (2016). Razões e influências para a evasão universitária: Um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região Sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting, 9*(2), 141–161. https://doi.org/10.14392/asaa.2016090202

Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias. *Cadernos de Pesquisa, 35*(124), 11–32.

Dagostim, S. (2017, abril 17). 25 de abril: Dia da contabilidade. *Associação de Proteção aos Profissionais Contábis do Rio Grande do Sul – APROCON Contábil/RS*. http://www.aproconcontabil-rs.com.br/artigos/191/25-de-abril-dia-da-contabilidade

Dantas, A. de O., & Araújo, J. de O. (2005). A questão do financiamento da assistência estudantil nos trâmites da reforma universitária do governo Lula. *In Reforma Universitária: A universidade pública em questão* (pp. 137–154). EDUFAL. https://books.google.com.br/books?id=xrT6mevhoPAC&pg=PA137&lpg=PA137&dq=%22A+questão+do+financiamento+da+assistência+estudantil+nos+trâmites+da+reforma+universitária+do+governo+Lula%22&source=bl&ots=RcnWQxNHsl&sig=ACfU3U3Qr5SCZxS98vv5HBYKG7RVD_PXcA&hl=pt-

David, L. M. L., & Chaym, C. D. (2019). Evasão universitária: Um modelo para diagnóstico e gerenciamento de instituições de ensino superior. *Revista de Administração IMED, 9*(1), 167. https://doi.org/10.18256/2237-7956.2019.v9i1.3198

De Bastiani, S. C., & Arbage, L. A. (2018). As políticas para expansão e democratização do acesso à educação superior no cenário brasileiro. *Revista Pedagógica, 20*(44), 137–152. https://doi.org/10.22196/rp.v20i44.3673

Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1.º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112019/decreto-2207-97

Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1.º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html

Decreto Lei n.º 2.627, de 26 de setembro de 1940. Dispõe sobre as sociedades por ações. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2627.htm

Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. Diário Oficial da União: I Seção, p. 2. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html

Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm

Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO No 5.626%2C DE 22,19 de dezembro de 2000.

Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html

Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

Decreto n.º 6.098, de 25 de abril de 2007. Acrescenta § 6.º ao art. 3.º do Decreto n.º 6.046, de 22 de fevereiro de 2007, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2007. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6098-25-abril-2007-553453-publicacaooriginal-71435-pe.html

Decreto Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Diário Oficial da União: I Seção, p. 19217. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto n.º 7.233, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm

Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm

Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm

Decreto-Lei n.º 8.191, de 20 de novembro de 1945. Diário Oficial da União: I Seção, p. 17933. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8191-20-novembro-1945-449975-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto Lei n.º 8.393, de 17 de dezembro 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8393.htm

Decreto n.º 8.498, de 10 de agosto de 2015. Altera o Decreto n.º 7.790, de 15 de agosto de 2012, que dispõe sobre financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/D8498.htm

Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911. Diário Oficial da União: I Seção, p. 3983. http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107

Decreto Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946. Diário Oficial da União: I Seção, p. 7889. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9295-27-maio-1946-417535-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto n.º 9.741, de 29 de março de 2019. Altera o Decreto n.º 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm

Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. Diário Oficial da União: I Seção, p. 3028. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html

Decreto-Lei n.º 15.601, de 26 de janeiro de 1946. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-15601-26.01.1946.html

Decreto n.º 17.329, de 28 de maio de 1926. Diário Oficial da União: I Seção, p. 20261. https://goo.gl/dksPUe

Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931. Diário Oficial da União: p. 11120. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html

Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/Ministério da Educação e Cultura – MEC.

(2017a). Censo da educação superior: Notas estatísticas 2017. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

DEED-INEP/MEC. (2017b). Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf

DEED-INEP/MEC. (2018) Censo da educação superior 2017: Divulgação dos principais resultados. http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file

DEED-INEP/MEC. (2020). Indicadores Financeiros Educacionais: Investimento público direto em educação por estudante em valores reais, por nível de ensino – 2000 a 2017. http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais

DEED-INEP/MEC. (2020a). Investimento público direto em relação ao Produto Interno Bruto per capita, por nível de ensino – 2000 a 2017. http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais.

DEED-INEP/MEC. (2020b). Investimento público total em relação ao Produto Interno Bruto per capita, por nível de ensino – 2000 a 2017. http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais

DEED-INEP/MEC. (2020c). Proporção do Investimento público em educação, por natureza de despesas – 2000 a 2017. http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais

Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade, 31*(113), 1223–1245. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010

Dias, E. C. M., Theóphilo, C. R., & Lopes, M. A. S. (2010). *Evasão no ensino superior: Estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG*. FIPECAFI, USP/SP. https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf

Dias, S. M. B., & Costa, S. L. da. (2016). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais, 9*(17/18), 51–60. https://doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.38650

Diogo, M. F., Raymundo, L. dos S., Wilhelm, F. A., Andrade, S. P. C. de, Lorenzo, F. M., Rost, F. T., & Bardagi, M. P. (2016). Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 21*(1), 125–151. https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007

Dissídio.com.br (2020). Salário de contador 2020: Reajute salarial atual. *Contador – Piso Salarial 2020, Dissídio, Convenções e Acordos Coletivos.* Recuperado em 11 de dezembro de 2020, a partir de https://dissidio.com.br/salario/contador/

Edital n.º 8, de 15 de fevereiro de 2018. Diário Oficial da União: III Seção, n.° 32. http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/02/2018&jornal=530&pagina=66&totalArquivos=220

Edital n.º 38, de 28 de maio de 2019. Diário Oficial da União: III Seção n.° 104, p. 44. http://fies.mec.gov.br/arquivos/edital_38_28052019.pdf

Edital PROEN n.º 333/2009. Processo seletivo para vagas ociosas nos cursos de graduação. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=1650

Edital PROEN n.º 304/2010. Procedimentos e cronograma de inscrição e matrícula em vagas remanescentes para ingresso no segundo semestre de 2010. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=2111

Edital PROEN n.º 366/2010. Processo seletivo para vagas ociosas nos cursos de graduação. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=2320

Edital PROEN n.º 07/2012. Processo seletivo de vagas ociosas para ingresso nos cursos de graduação em 1.º/2012. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=3036

Edital PROEN n.º 80/2012. Processo seletivo de vagas ociosas para ingresso nos cursos de graduação em 2.º/2012. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=3320

Edital PROEN n.º 78/2013. Processo seletivo de vagas ociosas para ingresso nos cursos de graduação no primeiro semestre letivo de 2013. https://silo.tips/download/universidade-federal-do-maranhao-pro-reitoria-de-ensino-15

Edital PROEN n.º 248/2014. Regulamenta o processo seletivo de vagas remanescentes para ingresso nos cursos de graduação no segundo semestre letivo de 2014 (vagas remanescentes 2014.2). https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9613

Edital PROEN n.º 314/2014. Regulamenta o processo seletivo de vaga ociosa, para ingresso nos cursos de graduação no semestre letivo de 2015.1. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9806

Edital PROEN n.º 293/2015. Regulamenta o processo seletivo de vagas remanescentes para ingresso nos cursos de graduação no segundo semestre letivo de 2015 (vagas remanescentes 2015.2). https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=10620

Edital PROEN n.º 141/2015. Regulamenta o processo seletivo de vaga ociosa, para ingresso nos cursos de graduação no semestre letivo de 2015.2. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=10203

Edital PROEN n.º 183/2016. Regulamenta o processo seletivo de vagas ociosas para ingresso por transferência nos cursos de graduação – primeira edição 2016. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=11495

Edital PROEN n.º 134/2017. Regulamenta o processo seletivo de vagas remanescentes para ingresso nos cursos de graduação no segundo semestre letivo de 2017. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=12297

Edital PROEN n.º 167/2018. Processo seletivo de vagas ociosas – edição 2018. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=13085

Edital PROEN n.º 1/2018. Regulamenta o ingresso nos cursos presenciais de graduação da UFMA no primeiro semestre letivo de 2018. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=12658

Edital PROEN n.º 10/2015. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2015.1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9830

Edital PROEN n.º 15/2017. Regulamenta o ingresso nos cursos de graduação da UFMA no primeiro semestre letivo de 2017. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://www.ufma.br/portalUFMA/edital/bM59q4lQCdYESpO.pdf

Edital PROEN n.º 72/2011. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2011.2. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital72rev.pdf

Edital PROEN n.º 107/2017. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da UFMA no segundo semestre letivo de 2017. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/IlHQ9OwFjfNpzrh.pdf

Edital PROEN n.º 113/2018. Regulamenta o ingresso nos cursos presenciais de graduação da UFMA no segundo semestre letivo de 2018. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=12978

Edital PROEN n.º 119/2016. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação da UFMA no segundo semestre letivo de 2016. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=11275

Edital PROEN n.º 122/2013. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2013.2. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=8625

Edital PROEN n.º 145/2014. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2014.2. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9406

Edital PROEN n.º 160/2015. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2015.2. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/4SZDBXYDfvNC3cC.pdf

Edital PROEN n.º 177/2011. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2012.1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=2907

Edital PROEN n.º 181/2012. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2013.1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=8205

Edital PROEN n.º 210/2010. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2010.2. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=1960

Edital PROEN n.º 295/2009. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2010-1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=1627

Edital PROEN n.º 308/2013. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2014.1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/WF8avSPs8jglLaP.pdf

Edital PROEN n.º 345/2010. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2011.1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=2258

Edital PROEN n.º 365/2015. Regulamento de ingresso nos cursos de graduação em 2016.1. Pró-Reitoria de Ensino/UFMA. https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=10895

Emenda Constitucional n.º 19, de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-norma-pl.html

Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7.º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

Emenda Constitucional n.º 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm

Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm

Eurostat. (2018). *Government finance statistics* (Vol. 2). Eurostat Statistical books. https://doi.org/10.3886/ICPSR08624

Fávero, M. de L. de A. (2006). A universidade no Brasil: Das origens à reforma universitária de 1968. *Educar em Revista,* 28, 17–36. https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003

Feitosa, I. (2018). Marco regulatório da educação superior – 2017-2018. *Êxito Educacional Consultoria & Qualificação*. http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/e-bookies_141220180905.pdf

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64–66. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf

Ferrarez, C. S., & Oliveira, P. S. F. (2018, dezembro 2-7). *A herança da ditadura militar brasileira para a educação superior: Processo de adequação as prerrogativas internacionais.* Anais do 16.º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, UFES, Vitória/ES. https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23262

Fialho, M. G. D. (2014). *A evasão escolar e a gestão universitária: O caso da Universidade Federal da Paraíba* [Dissertação, Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório da UFPR. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf

Filloux, J.-C. (2010). *Émile Durkheim.* Massangana Editora.

Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP. (2019). O que apoiamos. *FINEP: Inovação e Pesquisa*. http://www.finep.gov.br/apoio-e-financiamento-externa/o-que-apoiamos

Finatti, B. E., Alves, J., & Silveira, R. de J. (2007). Perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina – UEL: Política de assistência estudantil. *Libertas*, 6 e 7, 246–264. https://doi.org/https://doi.org/10.34019/1980-8518.2006.v6.18155

FNDE (2019). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FIES - Fundo de Financiamento Estudantil: novo Fies. https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/o-fies/novo-fies

FNDE. (2020a). Financiamentos concedidos. http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/financiamentos-concedidos

FNDE. (2020b). Repasse de CFT-E. https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/repasse-de-cft-e

Fontele, T. L. L., & Crisóstomo, V. L. (2016). Prouni: Pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas),* 739–766.

ForGRAD. (2019, março 24). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. *UFSC*. https://forgrad.paginas.ufsc.br/2019/03/21/quem-somos/

FORPLAD. (2004). Contribuição às discussões nacionais sobre ensino superior. *Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração*.

Franco, T. de A. V. (2016). *A participação de instituições de ensino superior privadas na formação em saúde: Marco regulatório, financiamento e as políticas setoriais* (p. 116). Universidade do Estado do Rio de janeiro. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/int-4999

Fritsch, R. (2015, outubro). A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3986.pdf.

Furquim, C. (2018, dezembro). Reunião de cúpula do G20 na Argentina: Confira os principais pontos do encontro. *Latin American Business Stories – LABS*. https://labsnews.com/pt-br/artigos/ecommerce/reuniao-de-cupula-do-g20-na-argentina/

G1. (2017, julho 7). FIES: Entenda o que mudou no financiamento universitário do Governo Federal desde a criação em 2001. *G1 Educação*. https://g1.globo.com/educacao/noticia/fies-entenda-o-que-mudou-no-financiamento-universitario-do-governo-federal-desde-a-criacao-em-2001.ghtml

G1. (2018, junho 29). Raio-X do orçamento das Universidades Federais de 2008 a 2017: Veja a evolução dos repasses pelo MEC para cada instituição. *G1 Educação.* http://especiais.g1.globo.com/educacao/2018/raio-x-do-orcamento-das-universidades-federais/

Gabriel, M. L. G. (2016). *55 anos do curso de ciências contábeis (UFRN): O passado, presente e o futuro a partir do perfil dos seus docentes* [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Ciências Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN]. Biblioteca Digital de Monografias. https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3842/1/MayannaLGG_Monografia.pdf

Gemaque, L. S. B., & Souza, L. G. (2016, janeiro-junho). Diplomação, retenção e evasão: Estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010. *Ensino & Multidisciplinaridade, 2*(1), 84–105.

Gilioli, R. de S. P. (2016). Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: Expansão da rede, SISU e desafios. *Estudo Técnico – Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados*. http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28239

Gilioli, R. de S. P. (2017). Um balanço do FIES: Desafios, perspectivas e metas do PNE. *Câmara dos Deputados.* https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/um-balanco-do-fies-desafios-perspectivas-e-metas-do-pne

Gisi, M. L. (2006). A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional, 6*(17), 97–112.

Godeiro, N., & Gurgel, A. (2015). *A quem serve a crise da educação brasileira? Uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN*. ILAESE.

Governo Federal do Brasil. (2019). Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal – SIAFI. *Tesouro Nacional*. https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/siafi

Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA (2019). O que são ações afirmativas? http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/

Hessel, R. (2017, abril 1). Educação perde R$ 4,3 bilhões com corte no orçamento. *Correio Braziliense*. https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2019a). Censo do ensino superior. Comitê de Estatísticas Sociais. https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior.html

IBGE.(2019b). Cidades e estados: São Luís/MA. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html

IBGE. (2019c). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html

IBGE. (2019d, junho 19). PNAD Contínua 2018: Educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. *Agência IBGE Notícias*. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem#:~:targetText=PNAD Contínua 2018%253A educação avança no país%25

IBGE. (2019e). População. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html

IBGE. (2020a). São Luís do Maranhão: História e fotos. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/historico

IBGE. (2020b). Panorama da cidade de São Luís/MA. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama

IFES FORPLAD. (2019). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração das IFES. http://www.forplad.andifes.org.br/?q=inicio

Imperatori, T. K. (2017, maio-agosto). A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade,* 129, 285–303. https://doi.org/10.1590/0101-6628.109

INEP/MEC. (2009). Resumo técnico: Censo da educação superior 2007. https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf

INEP/MEC. (2011). Sinopse estatística da educação superior 2010. http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2012). Sinopse estatística da educação superior 2011. http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2013). Sinopse estatística da educação superior 2012. http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2014). Sinopse estatística da educação superior 2013. http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2015). Indicadores financeiros educacionais. http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais

INEP/MEC. (2015). Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Diretoria de Estudos Educacionais – DIRED. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812

INEP/MEC. (2015a). Sinopse estatística da educação superior 2014. http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2016). Resumo técnico: Censo da educação superior 2014. http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2014/18f31c19-9885-4d1d-ba53-06008b11531e?version=1.0

INEP/MEC. (2016a). Sinopse estatística da educação superior 2015. http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2018a). Sinopse estatística educação superior 2017. http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2018b, outubro 3). Dados do censo da educação superior: As universidades brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas. *INEP*. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206

INEP/MEC. (2019a). Sinopse estatística da educação superior 2018. http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

INEP/MEC. (2019b). Censo da educação superior 2018: Divulgação dos resultados. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf

INEP/MEC. (2019c). Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB: Resultados e metas. http://ideb.inep.gov.br/resultado/

INEP/MEC. (2020a). Resumo técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf

INEP/MEC. (2020b). Sinopse estatística da educação superior 2019. http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

Institulo Lobo. (2020). Instituto Lobo de Pesquisa e Gestão Educacional. https://institutolobo.org.br/

Iudícibus, S. de, Martins, E., & Gelbcker, E. R. (2009). *Manual de contabilidade das sociedades por ações: Aplicáveis às demais sociedades – Rumo às normas internacionais* (suplemento). (2. ed.). Atlas.

Krüger Júnior, P. R., Mello, Simone Portella Teixeira de, Diniz, R. M., Santos, E. G. dos., Neuenfeldt, C. S., & Barbosa, L. P. (2011, dezembro 7-9). *Pesquisando causas e possíveis soluções para a problemática da evasão em um curso de administração numa universidade pública no sul do Brasil*. II Congresso Internacional IGLU, Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social, UFSC – Florianópolis/SC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31139/7.16.pdf

Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: Éxitos y fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://books.google.com.br/books?id=r0j7UoT_zXQC

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. UFMG. Artmed. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1048063/mod_resource/content/1/A construção do saber - Laville e Dionne.pdf

Laville, C., & Siman, L. M. (2008). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (8. ed.). UFMG.

Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/execucao-orcamentaria-e-financeira/lei-de-responsabilidade-fiscal

Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html

Lei n.º 1.401, de 31 de julho de 1951. Diário Oficial da União: I Seção, p. 11561. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1401-31-julho-1951-375767-publicacaooriginal-1-pl.html#targetText=Art. 1o A atual cadeira,ser ministrada como disciplina autônoma.

Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. .https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A6FACE7878BF31C64393355FD73DEA04.proposicoesWebExterno1?codteor=640038&filename=LegislacaoCitada+-PL+4881/2009

Lei n.º 11.552, de 19 de novembro de 2007. Altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11552-19-novembro-2007-563383-normaatualizada-pl.html

Lei n.º 11.638, de 28 de dezembro de 2007. Altera e revoga dispositivos da Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei n.º 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm

Lei n.º 11.941, de 27 de maio de 2009. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11941.htm

Lei n.º 12.087, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a prestação de auxílio financeiro pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no exercício de 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12087.htm

Lei n.º 12.089, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12089.htm#:~:text=L12089&text=LEI No 12.089 DE 11,instituições públicas de ensino superior.

Lei n.º 12.249, de 11 de junho de 2010. Diário Oficial da União, seção 1, n.º 11. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm

Lei n.º 12.385, de 3 de março de 2011. Diário Oficial da União, seção 1, nº 45 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12385.htm

Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm#art11

Lei n.º 12.688, de 18 de julho de 2012. Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm#art36

Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei n.º 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1

Lei n.º 13.490, de 10 de outubro de 2017. Altera o art. 53 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre doações às universidades. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13490.htm#art1

Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1

Lei n.º 13.800, de 4 de janeiro de 2019. Diário Oficial da União: I Seção, ano CLVII, n.º 4. http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=07/01/2019

Lei n.º 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art4

Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf

Lei n.º 8.436, de 25 de junho de 1992. Diário Oficial da União: I Seção, p. 8153. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8436-25-junho-1992-357678-publicacaooriginal-1-pl.html

Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&filename=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005

Lei n.º 9.288, de 1.º de julho de 1996. Altera dispositivos da Lei n.° 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9288.htm

LDB (2018). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. (2. ed.). Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei n.º 9.717, de 27 de novembro de 1998. Dispõe sobre regras gerais para a organização e o funcionamento dos regimes próprios de previdência social dos servidores públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos militares dos Estados e do Distrito Federal e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9717compilado.htm

Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

Leite, C. E. B. (2005). *A evolução das ciências contábeis no Brasil*. FGV.

Levenfus, R. S. (2010). Orientação vocacional ocupacional: Abordagem clínica psicológica. In *Orientação vocacional* (2. ed., pp. 117–134). Artmed. https://docero.com.br/doc/xv888c

Levenfus, R. S., & Nunes, M. L. T. (2010). Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional. In *Orientação vocacional ocupacional* (2. ed., pp. 36–53). Artmed. https://docero.com.br/doc/xv888c

Lima, F. S. de, & Zago, N. (2017). *Evasão no ensino superior: Desafios conceituais*. Sétima Conferência Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior – VII CLABES, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/1666/2402

Lima, F. S. de, & Zago, N. (2018). Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: A realidade de uma universidade comunitária. *Revista Internacional de Educação Superior, 4*(2), 366–386. https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587

Lima, M. S. (2008). O conceito de união. *Conteúdo Jurídico*. http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/16175/o-conceito-de-uniao

Lobo & Associados – Consultoria e Participação S/S Ltda, & Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. (2008, janeiro). Lobo & Associados lança capacitação telepresencial para gestores das IES: Módulos a distância, em tempo real e interativos nas IES ou em salas franqueadas. *Terceiro Grau: O Informativo do Gestor Universitário, 7*(14), 1–8. https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/anexo_8f5281be369825a8e89e08f3e24c2a4b.pdf

Lobo, M. B. C. de M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções. In Horta, C. E. R. (Org./Coord.). *Evasão no ensino superior brasileiros* (pp. 9–58). Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES: Cadernos 25. https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf

Lobo e Silva Filho, R. L. (2000). O financiamento do ensino superior privado. *Lobo & Assossiados Consultoria Instituto Lobo,* 1–6 . https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_012.pdf

Machado, M. C. T. (2002). Perfil dos estudantes da UFG: Uma análise a partir do processo seletivo 2002. *Sociedade e Cultura – Revista de Ciências Sociais, 5*(2), 137–145. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70350203

Magalhães, E. A. de M, Silveira, S. de F. R., Abrantes, L. A., & Magalhães, E. M. de (2007, setembro 22-26). *Apuração do custo por aluno do ensino de graduação da Universidade Federal de Viçosa*. XXXI Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro/RJ. http://www.anpad.org.br/admin/pdf/CON-B1361.pdf

Magalhães, E. A. de, Silveira, S. de F. R., Abrantes, L. A., Ferreira, M. A. M., & Wakim, V. R. (2010). Custo do ensino de graduação em instituições federais de ensino superior: O caso da Universidade Federal de Viçosa. *Revista de Administracao Publica, 44*(3), 637–666.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (6. ed.). Atlas.

Margiotta, U., Vitale, G., & Santos, J. S. dos. (2014). O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: Dados, políticas, intervenções e perspectivas. *Cadernos CEDES, 34*(94), 349–366. https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300005

Mariz, R. (2019). Ministro da educação vai cortar 30 % das verbas de todas as universidades federais. *O Globo.* https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministro-da-educacao-vai-cortar-30-das-verbas-de-todas-as-universidades-federais-23634159

Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira, 17*(SUPPL. 3), 4–6. https://doi.org/10.1590/s0102-86502002000900001

Martins, A. C. P., & Trindade, H. (1998, September). Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação, 17*(10), 5–15. https://doi.org/10.1590/s0102-86502002000900001

Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade, 30*(106), 15–35. https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002

Martins, W. T. S., & Silva, A. C. R. da. (2006). *História do pensamento contábil: Com ênfase na história da contabilidade brasileira.* Juruá Editora.

Marx, K., & Engels, F. (1998). Dossiê Manifesto Comunista. *Estudos Avançados, 12*(23), 6–46. http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n34/v12n34a02.pdf

MEC. (2005). Cálculo do aluno equivalente para fins de análise de custos de manutenção das IFES. *TI/DEDES/SESu/MEC*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2721-calculo-aluno-equivalente-orcamento&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192

MEC. (2013). Definidos os critérios para a concessão de bolsa-permanência. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18658-definidos-os-criterios-para-a-concessao-da-bolsa-permanencia

MEC. (2018). Prouni: Programa Universidade para Todos. http://Prouniportal.mec.gov.br/

MEC. (2019a). Subsecretaria de Planejamento e Orçamento – SPO. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12918&Itemid=868&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09c3BvJmQ9cyZwYXJhbXNbZGVdPSZwYXJhbXNbYXRlXT0mcGFyYW1z

MEC. (2019b). Institucional. http://portal.mec.gov.br/institucional

MEC. (2019c). Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12302&ativo=608&Itemid=607

MEC. (2019d). Sistema de Seleção Unificada – Sisu. http://sisu.mec.gov.br/

MEC. (2020a). Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: *Cadastro e-MEC*. https://emec.mec.gov.br/emec/nova

MEC. (2020b). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade

MEC. (2020c). Programa de Financiamento Estudantil. http://sisfiesportal.mec.gov.br/

MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE (2014a). Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. *Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE.* http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

MEC/SESu/DIPES. (2015). Manual do bolsista Prouni. https://portal.estacio.br/media/3954/manual-Prouni-20161.pdf

Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999. Diário Oficial da União: I Seção, p. 2. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-norma-pe.html

Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm

Mello, A. B. F. de, Pedroza, A. C., Martins, I. M. de L., Tessler, L. R., Davidovich, L., Cunha e Melo, M. F. P. Da, Camargo, M. S. de, Almeida Filho, N. M. de, Amaral, O. A. V. do, Moura Rocha, P. E. N. de, Speller, P., Silva, R. S. da, Silva Fragale Filho, R. da, Araújo Ramalho Filho, R. (Grupo Assessor). (2007). *Reuni: Reestruturação e expansão das universidades federais – Diretrizes gerais*. Plano de Desenvolvimento da Educação. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf

Menezes, L. F. (2019, maio 3). Desenhamos fatos sobre o orçamento das universidades federais. *Aos fatos.* https://aosfatos.org/noticias/desenhamos-fatos-sobre-o-orcamento-das-universidades-federais/

Michelotto, R. (2011). Universidade Federal do Paraná (UFPR): Uma universidade para a classe média. In *A universidade no Brasil: Concepções e modelos* (GT Polític, pp. 53–64). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ministério de Cultura y Educación. (1993). *Estadísticas básicas de universidades nacionales – 1982-1992*. Stanford Libraries. https://searchworks.stanford.edu/view/2923962

Miranda, G. J., Lemos, K. C. da S., Oliveira, A. S. de, & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação, 7*(20), 175. https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264

Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* 117, 197–217. https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000300011

Mongim, A. B. (2016). Itinerários de escolarização e mediações subjacentes: A experiência de discentes beneficiários do Prouni. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*(93), 804–823. https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400002

Moraes, R. C. (2001). *Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?* Série ponto futuro. Editora Senac. https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf

Moreira, I, M. M. de (Coord.). (2006). A coleta de dados das IFES para alocação de recursos orçamentários (p. 26). *Ministério da Educação e Secretaria de Educação Superior.* http://www.forplad.Andifes.org.br/sites/default/files/RelatorioMatriz2006.pdf

Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: Tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional, 20*(43), 165. https://doi.org/10.18222/eae204320092043

Motta, M. P. O., & Gomes, A. R. (2016). Perda estimada em um curso de engenharia numa IES privada no noroeste fluminense antes e depois da implantação de uma Equipe de Gestão da Permanência – EGP. *REINPEC, 2*(1), 147–165. https://doi.org/10.20951/2446-6778/v2n1a12

Moura, L. G. de, & Lopes, J. E. F. (2018). *A implantação do Reuni e o seu impacto na evasão discente da Universidade Federal de Uberlândia (1271–1286).* [Dissertação de Mestrado, Gestão Organizacional (Mestrado Profissional) Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional. https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22255

Mucopela, V. M. (2016). *Abandono escolar em Moçambique: Políticas educativas, cultura local e práticas escolares*. [Tese de doutorado, Instituto de Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação]. Repositório Científico Lusófona. http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/7583

Mulatinho, C. E. S. (2007). *Educação contábil: Um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos de graduação das universidades federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao programa mundial de estudos em contabilidade proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU*. [Dissertação de Mestrado, Programa Multi-institucional e Inter-regional de Pós-Grad. em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, da Univ. Federal da Paraíba, da Univ. Federal de Pernambuco e da Univ. Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório da Universidade de Brasília. http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2700/1/Dissert_Caio Eduardo Mulatinho.pdf

Nacional, T. (2017). *Manual de contabilidade aplicada ao setor público – MCASP* (7. ed.) http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/456785/MCASP+7a edição+Versão+Final.pdf/6e874adb-44d7-490c-8967-b0acd3923f6d

Nascimento, P. A. M. M., & Verhine, R. E. (2017). Considerações sobre o investimento público em educação superior no Brasil. *Radar*, 49, 1–6. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7648/1/Radar_n49_considerações.pdf

Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino superior no Brasil: Uma visão abrangente. In Dwyer, T., Zen, E. L., Weller, V., Shuguang, & J. Kaiyuan, G. (Orgs.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: Uma pesquisa sino-brasileira*. (Vol. 1 ed., pp. 95–124). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Social Sciences Academic Press – SSAP. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28162&Itemid=406

Nogueira, F. (2011, fevereiro 7). País perde R$ 9 bilhões com evasão no ensino superior, diz pesquisador: Notícias em Educação. *G1 Educação.* http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html

Nota Técnica n.º 4/2018/COFIN/CGSUP/DIGEF. Processo n.º 23043.043875/2018-41. Plano trienal do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o período de 2019 a 2021. https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/51-fies?download=12756:nota_tecnica_n04_2018_cofin_cgsup_digef_plano_trienal

Nota Técnica n.º 792/2018/ CGPES/DIPPES/SESU/SESU. Processo n.º 23000.047690/2017-12. Interessado: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. SEI/MEC – 1292850 - Nota Técnica. https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Nota-tecnica-CGPES-DIPPES-SESU-SESU-792-2018-10-23.pdf

Novelino, P. R. (2020, agosto 10). Corte no MEC afetará 18,2% do orçamento das universidades federais de todo o país para 2021, diz Andifes; entidade vê risco à pesquisa e ao ensino. *G1-PE*. https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/08/10/corte-no-mec-afetara-182percent-do-orcamento-das-universidades-federais-de-todo-o-pais-para-2021-diz-Andifes-entidade-ve-risco-a-pesquisa-e-ao-ensino.ghtml

Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

OECD. (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2018-en

OECD. (2018b). *OECD handbook for internationally comparative education statistics 2018: Concepts, standards, definitions and classifications*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264304444-en

OECD. (2018c). *Programme for International Student Sssessment (PISA): Results from PISA 2018 – Brazil* (p. 11). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf

Oliveira, A. (2007). Diretrizes gerais. In Reuni, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. *Grupo Assessor nomeado pela Portaria n.º 552 SESu/MEC*. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesReuni.pdf

Oliveira, A. dos S., & Bock, A. M. B. (2016). Escolha do curso por Prounistas: Estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(2), 303–312. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202970

Oliveira, C. de. (2019). Educação é a área mais afetada pelos cortes de orçamento por Bolsonaro. *Rede Brasil Atual*. https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/07/educacao-e-a-area-mais-afetada-pelos-cortes-de-orcamento-por-bolsonaro/

OPNE. (2018). Observatório do Plano Nacional de Educação: Ensino Superior – OPNE. http://www.observatoriodopne.org.br/

OXFAM Brasil. (2017). A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras. https://www.oxfam.org.br/download/12041/

Parecer CNE n.º 776/1997. Consenho Nacional de Educação. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf

Paredes, A. S. (1994). A evasão do terceiro grau em Curitiba. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1–30.

Paula, A. S. do N. de, Costa, F. J. F., & Lima, K. R. R. (2017). A condicionalidade do estado avaliador e suas implicações na avaliação e a expansão mercantilizada da educação superior brasileira. *Revista Internacional de Educação Superior, 4*(2), 330–346. https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8650708

Peleias, I. R., Silva, G. P. da, Segreti, J. B., & Chirotto, A. R. (2007, junho). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: Uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças, 18*(spe), 19–32. https://doi.org/10.1590/S1519-70772007000300003

Penin, S. T. de S. (2004). *A USP e a ampliação do acesso à universidade Pública. In Universidade e democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira* (pp. 115–138). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Pereira, E. M. de A. (março, 2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 14*(1), 29–52. https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003

Pereira, T. I., & Silva, L. F. S. C. da. (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: Expansão ou democratização? *Revista Debates, 4*(2), 0–22. https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316

Pereira, V. H. S., & Alves, H. F. de A. (2020). O reflexo da retenção de alunos no orçamento da Universidade Federal do Cariri. *Revista Opara – Ciências Comtemporâneas Aplicadas*, 26–45. https://1library.org/document/z11wje3z-reflexo-da-retencao-alunos-orcamento-universidade-federal-cariri.html

Pinto, J. M. de R. (2016). Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade, 37*(134), 133–152. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682

Polizel, C., & Steinberg, H. (2013). Governança corporativa na educação superior. Saraiva.

Portaria MEC. n.º 818, de 13 de agosto de 2015. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. https://www.ifpb.edu.br/pre/educacao-superior/legislacao-e-normas/Arquivos/portaria-no-818-setec.pdf

Portaria n.º 1.435, de 28 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União: I Seção, n.° 250, p. 61. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496581

Portaria n.º 209, de 7 de março de 2018. Diário Oficial da União: I Seção, n.º 46, p. 6-7-19. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622

Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf

Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013. Diário Oficial da União: I Seção. http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file

Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013. Diário Oficial da União: I Seção, n.° 90, pp.12-14. http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf

Portaria n.º 533, de 12 de junho de 2020. Diário Oficial da União: I Seção Extra, n.° 111-C, p. 17. http://fies.mec.gov.br/arquivos/portaria_533_12062020.pdf

Portaria n.º 651, de 24 de julho de 2013. Diário Oficial da União: I Seção, n.º 143, pp. 9–10. http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/portaria_651.pdf

Portaria n.º 860, de 27 de maio de1999. Estabelece as diretrizes para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria n860.pdf

Portaria n.º 986, de 21 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: I Seção, n.º 145. http://download.inep.gov.br/download/inep/regimento_interno/portaria_n986_de_21-12-2017.pdf

Portaria Normativa n.º 1, de 2 de janeiro de 2015. Diário Oficial da União: I Seção, n.º 2. http://Prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2015/Portaria_normativa_1_de_02_01_2015_regulamenta_os_processos_seletivos_Prouni_compilada.pdf

Portaria Normativa n.º 13, de 11 de dezembro de 2015. Diário Oficial da União: n.º 238. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=29891-port-norm-13-fies-14-12-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192

Portaria Normativa n.º 14, de 28 de junho de 2012. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES: I Seção, n.º 125. https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-014-2012-06-28.pdf

Portaria Normativa n.º 21, de 26 de dezembro de 2014. Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC n.º 2, de 31 de agosto de 2008; n.º 1, de 22 de janeiro de 2010; n.º 10, de 30 de abril de 2010; n.º 15, de 8 de julho de 2011; n.º 23, de 10 de novembro de 2011; n.º 25, de 22 de dezembro de 2011; n.º 16, de 4 de setembro de 2012; n.º 19, de 31 de outubro de 2012; e n.º 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. https://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_21_26122014_compilada_050115.pdf

Portaria Normativa n.º 22, de 13 de dezembro de 2016. Diário Oficial da União: I Seção, n.º 239. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22190733/do1-2016-12-14-portaria-normativa-n-22-de-13-de-dezembro-de-2016-22190702

Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_Pnaes.pdf

Primo, J., & Mateus, D. (2014). *Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações e outros trabalhos acadêmicos* (p. 53). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria. https://www.ulusofona.pt/media/normas_elaboracao_teses_dissertacoes.pdf

Projeto Lei n.º 4.155, de 10 de março de 1998. Diário da Câmara dos Deputados, n.º 42, Brasília/DF. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25633

Queiroz, J. C. (2018). *Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – 2010 a 2015: Mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação*.

[Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UNB, Faculdade de Educação]. Repositório Institucional da UNB. https://repositorio.unb.br/handle/10482/32252

Queiroz, V. (2015, fevereiro). Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): Uma nova versão do CREDUC. *Universidade e Sociedade, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, 55, 44–57. https://docplayer.com.br/74536497-Universidade-e-sociedade.html

Rangel, F. D. O., Stoco, S., Silva, J. A. da, Testoni, L. A., Brockington, J. G. de O., & Cericato, I. L. (2019). Evasão ou mobilidade: Conceito e realidade em uma licenciatura. *Ciência & Educação (Bauru), 25*(1), 25–42. https://doi.org/10.1590/1516-731320190010003

Receita Federal do Brasil – RFB (2017). Demonstrativo dos gastos tributários governamentais inditetos de natureza tributária: Bases efetivas – ano calendário 2014. Série 2012 a 2017. Ministério da Fazenda. https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/bases-efetivas

Reinert, J. N., & Reinert, C. (2005, novembro 28-30). *Método ABCd: Universidade para apuração de custos de ensino em instituições federais de ensino superior* (p. 115–125). IX Congresso Internacional de Custos. https://intercostos.org/documentos/congreso-09/custos_630.pdf

Resolução BACEN n.º 2.647, de 22 de setembro de 1999. Regulamenta dispositivos da Medida Provisória n.º 1.865-4, de 1999, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/downloadNormativo.asp?arquivo=/Lists/Normativos/Attachments/45038/Res_2647_v1_O.pdf

Resolução CD/FNDE n.º 13 de 9 de maio de 2013. Estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4739-resolução-cd-fnde-no-13,-de-9-de-maio-de-2013

Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf

Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf

Resolução CNE/CES n.º 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf

Resolução CNE/CES n.º 3, de 2 de julho de 2007. Diário Oficial da União: I Seção, p. 56. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf

Resolução CNE/CES n.º 3, de 22 de junho de 2016. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192

Resolução n.º 1.175 – CONSEPE, de 21 de julho de 2014. UFMA. http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/B8xphRsHOOV2ph6.pdf

Resolução n.º 1.892 – CONSEPE, de 28 de junho de 2019. UFMA. http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/LPLzL76vgROvzOB.pdf

Resolução n.º 13, de 9 de maio de 2013. Diário Oficial da União: I Seção, n.º 90, pp. 14–15. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13103-resol-13-fnde-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192

Resolução n.º 16, de 30 de janeiro de 2018. Diário Oficial da União: I Seção, p. 19. http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/51-fies?download=11673:resolucoes-cg-fies.

Resolução n.º 18, de 30 de janeiro de 2018. Diário Oficial da União: I Seção, n.° 23, pp. 2–21. https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/51-fies?download=11675:resolucoes-cg-fies

Resolução n.º 3, de 5 de outubro de 1992: Diário Oficial da União: I Seção, n.° 14721.

Resolução n.º 3.117, de 10 de junho de 2009. Dispõe sobre a matrícula nos cursos de graduação da UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Resolução n.º 33, de 18 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União: I Seção, n.° 250, p. 40. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-33-de-18-de-dezembro-de-2019-235626713

Resolução n.º 34, de 18 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União: I Seção, n.° 250, p. 40. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-34-de-18-de-dezembro-de-2019-235626860

Resolução FNDE n.º 3, de 20 de outubro de 2010. FNDE https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3381-resolução-fnde-no-3-de-20-de-outubro-de-2010

Ribeiro, I. R., & Salvador, E. da S. (2018). Hegemonia e políticas sociais no Brasil: Contribuições ao debate sobre vinculação orçamentária. *Revista Katálysis, 21*(1), 76–85. https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p76

Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. Atlas.

Ristoff, D. (2008). Da expansão à democratização. In Bittar, M., Oliveira, J. F. de, Morosini, M. (Orgs.). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB (Coleção INEP 70 anos, vol. 2, pp. 39–50). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421

Ristoff, D. (2011). A universidade brasileira contemporânea: Tendências e perpectivas. In A universidade no Brasil: Concepções e modelo (GT Polític, pp. 23–35). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. .http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+universidade+no+Brasil+concepções+e+modelos/136bcd85-aa8d-4b5c-83ed-d1c8d52c97a3?version=1.0

Ristoff, D. (2013, janeiro/junho). Vinte e um anos de educação superior: Expansão e democratização. *Flacso*, *GEA, UERJ, LPP*, 3. http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf

Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em foco: Reflexões sobre a educação superior*. Insular Editora.

Romanowski, L. R., & Pinto, N. B. (2014). Os primeiros cursos superiores de ciências contábeis no Brasil. *Revista Intersaberes, 9*(especial), 499–515.

Rosa, M. V. de F. P. do C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2017). *Entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados.* Autêntica Editora.

Rosa, P. M. da. (2004). *Proposta de modelo de gestão por atividades para universidades públicas brasileiras* [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório da UFSC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87051/212037.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sacramento, C. O. de J. (1998). O ensino de teoria da contabilidade no Brasil. *Caderno de Estudos*, 18, 1–10. https://doi.org/10.1590/S1413-92511998000200006

Santos Filho, J. R. dos. (2016). *Financiamento da educação superior privado-mercantil: Incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais* (p. 279). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2017/Mencoes-Honrosas/Educacao-Joao-Ribeiro-dos-Santos-Filho.PDF

Santos, B. S. dos, Davoglio, T. R., Lettnin, C. D. C., Spagnolo, C., & Nascimento, L. M. do. (2017). Educação superior: Processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico Científico Editado pela ANPAE, 33*(1), 73. https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630

Santos, E., & Silva, M. P. da. (2012). Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 6*(10), 452–478. file:///E:/Users/User/Downloads/1319-2372-1-SM.pdf

Santos, L. (2017, agosto 25). Corte de recursos pode levar a suspensão das atividades da UFMA. *O Estado do Maranhão.*

https://imirante.com/oestadoma/noticias/2017/08/25/corte-de-recursos-pode-levar-a-suspensao-das-atividades-da-ufma/

Santos, P. K. dos. (2014). Abandono na educação superior: Um estudo do tipo Estado do Conhecimento. *Educação por Escrito, 5*(2), 240. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.17896

Schmidt, J. P. (2018). *Universidades comunitárias e terceiro setor: Fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas*. EDUNISC Editora. https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/universidades-comunitarias-ebook.pdf

Schmidt, P. (2000). *História do pensamento contábil*. Bookman.

Schmidt, P., & Santos, J. L. dos. (2008). *História da contabilidade: Foco nos grandes pensadores.* Atlas.

Sécca, R. X., Leal, R. M., & Menezes, N. M. L. (2007). O apoio do BNDES a instituições de ensino superior (IES): Uma análise do primeiro programa IES (1997-2007). *Revista do BNDES Setorial*, 31, 227-252. https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1850/2/BS 31_O apoio do BNDES a instituições de ensino superior_P.pdf

Semesp (2015). Mapa do ensino superior no Brasil 2015. Instituto SEMESP. https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2015/

Semesp (2016). Mapa do ensino superior no Brasil 2016. Instituto SEMESP. https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2016/

Semesp (2017). Mapa do ensino superior no Brasil 2017. Instituto SEMESP. https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/08/AF_Mapa-2017-email-1.pdf

Semesp (2018). Mapa do ensino superior no Brasil 2018. Instituto SEMESP. https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa_do_Ensino_Superior-web.pdf

Semesp (2019). Mapa do Ensino Supeiror no Brasil 2019. Instituto SEMESP. https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Semesp_Mapa_2019_Web.pdf

Senado Federal. (2019). Monitor fiscal: Informativo conjunto do Senado Federal e da Câmara dos Deputados sobre a situação da política fiscal atual e suas perspectivas. Orçamento.

https://www12.senado.leg.br/orcamento/documentos/estudos/tipos-de-estudos/monitor-fiscal

Senado Federal. (2019a, maio 28). Educação: Ensino superior. SIGA Brasil – Painel Cidadão. www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidadao.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sh…

SESu/MEC, & DIPES. (2017). Lei 12.711/2012 – Lei de Cotas. Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/8aab4d6e-a5f6-4ef2-a912-8a4a2d11ac0b

SESu/MEC (2018). Prestação de contas ordinárias anual: Relatório de gestão do exercício de 2017 (p. 154). *Ministério da Educação*. http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/89241-relatorio-de-gestao-do-exercicio-2017/file

SESu/MEC, ANDIFES, & ABRUEM. (1997). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Estudos: Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf

SESu-Setec/MEC (n.d.). Manual de gestão do programa de bolsa permanência. https://www.prac.ufcg.edu.br/publicacoes/item/download/2_5bd105d37bfcbb4c0698eb6d8be6dd02

Sguissardi, W., Franco, M. E. D. P., & Morosini, M. C. (2005). Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão. Série documental: Textos para discussão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Internacionalização%2C+gestão+democrática+e+autonomia+universitária+em+questão/eace5bbb-5c84-4a37-a270-11b61f87d041?version=1.2

Silva Filho, R. L. L. e, Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa, 37*(132), 641–659. https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007

Silva Filho, R. L. L., & Lobo, M. B. de C. M. (2012a). Como a mudança na metodologia do Inep altera o cálculo da evasão. *Instituto Lobo*. https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_079.pdf

Silva Filho, R. L. L., & Lobo, M. B. de C. M. (2012b). Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão. *Instituto Lobo*. https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_078.pdf

Silva Júnior, J. dos R., & Sguissardi, V. (2005). A nova lei de educação superior: Fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, 29, 1–24. https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000200002

Silva, A. M. da, & Santos, B. C. S. (2017, setembro-dezembro). Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 22*(3), 741–757. https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009

Silva, G. P. da. (2013). Análise de evasão no ensino superior: Uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 18*(2), 311–333. https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000200005

Silva, I. J. A. da, Miranda, G. J., Leal, E. A., & Pereira, J. M. (2018). Estratégias das coordenações dos cursos de ciências contábeis para combater a evasão. *Revista Universo Contábil, 14*(2), 61–81. https://doi.org/10.4270/ruc.2018211

Silva, L. G. da. (2017). *Evasão no ensino superior brasileiro: Riscos e arranjos institucionais*. [Dissertação de Mestrado, Programa de PósGraduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/25247/1/2017_LucianaGuedesdaSilva.pdf

Silva, L. H. da S. E. (2016). Evasão, uma situação instada e difícil de atacar! [Slides do PowerPoint] *SlidePlayer.* https://slideplayer.com.br/slide/7298693

Silva, M. D. A., & Pitaluga, T. O. (2009). A prática docente no ensino superior: Da concepção de universidade aos processos de formação de professores. *Itinerarius Reflectionis, 5*(1), 1–16. https://doi.org/10.5216/rir.v1i6.546

Silva, R. A. (2017). A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil. *Trilhas Pedagógicas*, 7, 291–304. http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos revistas/trilhas/volume7/19.pdf

Soares, S. (2017, agosto). O valor de mercado da educação pública (p. 48). Texto para discussão. *Instituo de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA*. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8064/1/td_2324.pdf

Souza, A. C. de, & Brandalise, M. Â. T. (2015). Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: Com a palavra, os estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 23*(86), 181–212. https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100007

Szymansk, H., Almeida, L. R. de, & Rego, R. C. A. (2011). *A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva*. Plano Editora.

Taneguti, L. Y. (Cons.). (2013). Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade (p. 48). *CNE, CES/MEC*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&Itemid=30192

Thorstensen, V., Oliveira, L. M. de. (Coords.), Martins, A. M. da S., Pelussi, F. Z., Sayeg, F. M., Dolce, F. G., Salvio, G. G. L. de, Borges, K. C. M., Marcos, M. K., Romero, R., Scandiuzzi, S. & Celli Junior, U. (n.d.). Releitura dos acordos da OMC como interpretados pelo órgão de apelação: Efeitos na aplicação das regras do comércio internacional. *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS*. http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research, 45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.ª ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (2005). Student success and the construction of inclusive educational communities. *Promoting Student Success in College.* https://www.seattleu.edu/media/center-for-faculty-development/files/PromotingStudentSuccess0798.pdf

UFMA (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis UFMA (Campus São Luís). http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/8DZjb2sFPeDBTTD.pdf

UFMA (2018). Orçamento UFMA 2018. *Pró-Reitoria de Gestão e Finanças – UFMA*. http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/hLYPJRlivhRSIge.pdf

UNESCO-UIS, OECD, & EUROSTAT (2018). UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications (UOE 2018 Manual, June). https://zbook.org/download

Universidade de Aveiro – UA. (2020). APA, 7.ª edição: Manual para realização de citações em texto e referências bibliográficas. *Serviços de biblioteca, informação documental e museologia*. https://www.ua.pt/file/62230

Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI (2015). Norma para programas de formação em graduação. *Pro-Reitoria de Graduação, Conselhos Superiores*. https://sigaa.unifei.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=362236&key=a15ff4e6c5507751ec8ff20feb58f891

Vaidergorn, J. (2001). Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *Cadernos CEDES, 21*(55), 78–91. https://doi.org/10.1590/s0101-32622001000300006

Veloso, T. C., & Almeida, E. P. de (2002). Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitario de Cuiabá: Um processo de exclusão. *Serie-Estidop-Periodico do Mestrado en Educacao da UCDB*, 13, 133–148.

Vendramini, C. M. M., & Lopes, F. L. (2016). Desempenho no Enade de bolsistas Prouni: Modelagem de equações estruturais. *Fractal: Revista de Psicologia, 28*(1), 69–75. https://doi.org/10.1590/1984-0292/1040

Vergara, S. H. C. (2016). Projetos e relatórios de pesquisa em administração (6. ed.) Atlas.

Verhine, R. E. (2017, fevereiro). Considerações sobre o investimento público em educação. *Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior*, 49, 7–12. http://www.ipea.gov.br/radar/temas/educacao/631-consideracoes-sobre-o-investimento-publico-em-educacao-superior-no-brasil

Villas Bôas, G. K. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social, 15*(1). https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100003

Wainer, J., & Melguizo, T. (2017). Políticas de inclusão no ensino superior: Avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa, 44*(0), 1–15. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807

ANEXOS

Anexo 1 Primeira categoria: ingresso, permanência e diplomação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUJEITO	RELATO
Ingresso, permanência e diplomação	Acesso ao curso de Contabilidade	IES A	[...]Vestibular ou nota do Enem [...]
		IES C	Através de vestibular, transferência externa e solicitação de vaga para graduado. Pode ser feito a qualquer momento. O aluno liga para a instituição e marca o dia e a hora específica e, depois, a prova é corrigida por uma banca constituída pela direção da faculdade. A prova é composta por conhecimentos básicos e específicos da área do curso e a redação também voltado para o curso, para a gente ter uma noção se o aluno tem alguma base de conhecimento da área que ele escolheu para cursar.
		IES D	Através de vestibular, transferências externas, vagas para graduados, Prouni e FIES.
	Parâmetro classificatório para ingresso	IES A	[...]Não há esse tipo de parâmetro que há nas públicas [...].
		IES C	Não existe nenhuma forma de classificação.
		IES D	Não há classificação e divulgação de lista com resultado decrescente de nota. Funciona assim, com 72h o aluno recebe o resultado se está aprovado ou não, não havendo divulgação de lista com o nome de todos os alunos aprovados. A coordenação participa da elaboração das questões específicas das provas, e a banca para correção, geralmente é constituído do diretor acadêmico, coordenador de curso e um professor.
	Turnos, turmas, ingressantes e diplomados	IES A	Turno matutino tem 4 turmas, com 32 alunos no 1.º período. Não há alunos no último período, pois a primeira turma, abril, faz dois anos. No noturno, há 8 turmas, com 41 alunos no 1.º período e 12 no último.
		IES C	A única informação que posso te fornecer é que temos oito turmas. As demais informações são internas e não podem ser divulgadas.
		IES D	Temos 8 turmas no matutino e 8 no noturno. São ofertadas 60 vagas por turno, que geralmente eram preenchidas. Do turno matutino, desses 60 ingressantes, 20 a 25 alunos se diplomavam, e no noturno, 30 a 35. Os demais ficam ou retidos ou saem do curso. Não saberia dizer se quem conclui são os pagantes, os com FIES ou os do Prouni, no decorrer do curso a gente vai perdendo esse controle. No 1º período ainda, para este semestre 2021.1, ainda não temos formação de turma por ainda estarmos em processo de seleção e matrículas. Para o 8º período estimativa de 30 alunos regulares, e em torno de 60 a 70 alunos com alguma pendência em disciplina e/ou monografia.
	Dificuldade para captação de alunos	IES A	Nossa maior dificuldade é devido haver grande oferta do curso na cidade.
		IES C	A dificuldade sempre esteve vinculada ao cenário econômico, e agora a pandemia.
		IES D	De 2011 a 2018 era muito mais fácil a captação do aluno. As 60 vagas eram facilmente completadas. A realidade da instituição com a sociedade não mudou, até hoje as vagas ofertadas são as mesmas e as formas de ingresso também, Prouni, Fies e vestibular. O retorno sociedade instituição é que a gente não está tendo. A gente percebe que a questão financeira, a crise econômica do país realmente afetou drasticamente o ingresso de alunos das faculdades particulares. Mesmo com Prouni e Fies ocorreu uma baixa

			no ingresso desses alunos. E isso é um contexto geral das outras instituições, porque a gente acompanha também isso. Já chegamos a formar duas turmas de 60 alunos no turno matutino e duas turmas no noturno, também com 60 alunos.
	Principais dificuldades em manter o aluno	IES A	Devido a maioria dos nossos alunos virem de escola pública, a situação financeira deles é complicada, o que causa a inadimplência e a saída.
		IES C	Devido ao cenário econômico, a principal dificuldade dos alunos é a financeira.
		IES D	Ainda batendo na tecla da questão econômica, porque no decorrer do curso as vezes quem está trabalhando perde o emprego, quem não estava trabalhando não consegue ao menos um estágio remunerado que eles buscam muito. Agora, uma das coisas mais difícil de segurar quando eles realmente querem sair é a questão de conseguir acompanhar o ensinamento, tem aluno que não consegue acompanhar e vão criando bloqueios e bloqueios e quando chegam no terceiro ou quarto período eles saem mesmo e não voltam.

Anexo 2 Segunda categoria: vagas ociosas e evasão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUJEITO	RELATO
Vagas ociosas e evasão	Dados quantitativos de vagas ociosas	IES A	Não tenho números de vagas ociosas
		IES C	Isso é uma informação interna que também não posso divulgar
		IES D	Podemos ter até 60 alunos por turma, temos em média 25, 30 alunos, então digamos que as vagas ociosas são em torno 50%, infelizmente.
	Ações práticas para combater a evasão	IES A	Fazemos entrevistas, ou melhor, conversamos com os alunos que pretendem fazer o trancamento ou cancelamento. Quando percebemos que o aluno está decidido, fazemos a oferta de bolsa de estudo parcial.
		IES C	Temos projetos de extensão e pesquisa envolvendo os discentes.
		IES D	Buscamos dar oportunidades para graduados, transferências externas e/ou internas.
	Reuniões x pauta a questão da evasão	IES A	Há uma central da universidade que faz estudos de evasão, mas não é disponibilizado.
		IES C	Há reuniões onde são montados planos de ação para ações de retenção e de captação de novos alunos.
		IES D	Não.

Anexo 3 Terceira categoria: estrutura curricular

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUJEITO	RELATO
Estrutura curricular	Pré-requisito	IES A	Trabalhamos com pré-requisito até ano passado, ou seja, até o segundo semestre de 2020. A partir de 2021 não terá mais. Isso facilitará o acesso na hora da transferência de alunos de outras instituições e de graduados.
		IES C	Não há nenhum tipo de pré-requisito para cursar qualquer disciplina.
		IES D	Não há pré-requisito.
	Aproveitamento de disciplinas	IES A	Analisando a ementa da IES anterior, carga horária e aprovação.
		IES C	Com base na análise na ementa e na carga horária da disciplina
		IES D	Nós analisamos o histórico do aluno que está entrando, tanto por transferências externa como graduado, a gente vê a disciplina cursada, vê a nota, se está aprovado, o conceito final e a carga horária. Aí vamos analisar a ementa da disciplina. Pronto! Feita essa parte toda, a gente aloca o aluno. As disciplinas que não foram aproveitadas nos períodos anteriores no qual o aluno foi alocado ele fará a qualquer momento como adaptação, com um valor bem irrisório. Se ele ficar reprovado, ele fará a disciplina como dependência e pagará o valor normal da disciplina parcelado no semestre.
	Período de ingresso no curso	IES A	Não há preocupação com o período e sim com o cumprimento da carga horaria curricular.
		IES C	É feito um plano acadêmico para o aluno
		IES D	O aluno é alocado na estrutura curricular no período em que ele não tiver cursado três disciplinas do mesmo, independente do quantitativo de disciplina aproveitadas para frente da estrutura.

Anexo 4 Visão do coordenador sobre o curso e sua rotina

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUJEITO	RELATO
Visão do coordenador sobre o curso e sua rotina	Melhorias a serem feitas	IES A	É necessário maior critério de seleção dos entrantes.
		IES C	Informação interna
		IES D	A Instituição como um todo deveria melhorar na questão da formação dos docentes, com cursos de aperfeiçoamentos e extensão. Já o curso de Ciências Contábeis da IES deveria ser mais prático, com aulas práticas e um escritório escola.
	Rotina do coordenador	IES A	A maioria do tempo passo atendendo discente, que esperam que a coordenação um conselheiro acadêmico e financeiro, as vezes até psicológico.
		IES C	Varia em função do momento: montagem de horário de professor antes do início do período letivo, período de matrícula e rematrícula toma bastante tempo no atendimento dos alunos, após as provas bimestrais com os pedidos de revisão de notas, no final do período as análises de quem vai colar grau, etc.
		IES D	Bom, depende do período. Se é início de semestre o que mais demoro é a análise do histórico dos formandos, e contagem de horas complementares dos alunos que estão encerrando o curso. Além de aproveitamento de estudos e análises para transferência interna e externa. Durante o semestre, o que ocorre são atendimentos dos alunos na questão dos estágios, sejam curriculares ou extracurriculares, aproveitamento de estudos de disciplinas que estão pagando dependências e/ou adaptações. E atendimentos variados, diferentes casos, de acordo com a necessidade de cada aluno.
	Perfil do aluno	IES A	A maioria são jovens na faixa de 18 a 25 anos, recém egresso do ensino médio, maioria de escola publica
		IES C	Ao final do curso, esperamos que o aluno possa: Compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização; Apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas; Revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. Demonstrar raciocínio lógico, quantitativo e qualitativo na solução de questões em diferentes cenários; Utilizar a linguagem da Ciência Contábil de forma adequada à visão sistêmica, empreendedora, dinâmica, holística, sustentável e interdisciplinar da atividade contábil; Conhecer as inovações tecnológicas aplicadas às informações contábeis; Possuir atuação pautada na ética profissional e com responsabilidade socioambiental.
		IES D	Podemos afirmar que os alunos que ingressam no curso de Ciências Contábeis, em sua grade maioria, são alunos de baixa renda, que buscam ter uma formação, onde muitos

			deles não têm noção do que seja a Ciência Contábil, e onde ela atua. Mas, claro, tem aqueles que já vêm com ideias formadas, ou por familiares, ou por amigos, ou até mesmo para aperfeiçoar um estudo técnico já finalizado na área contábil. Outro ponto é a diversificação do perfil por turno. Pela manhã ele é basicamente formado pelos alunos que acabaram de sair do ensino médio, 16, 17, 18 anos, raramente tem alunos com mais de 25 anos. Agora a noite nós temos alunos, aí já é ao contrário, a grande maioria tem acima de 20, 25 anos, alguns já com uma certa idade, com uma formação nas costas, outros com o curso técnico, que nem existe mais, buscando melhoria de vida, a grande maioria já trabalhando.
		IES A	Sim, o Prouni são mais dedicado aos estudos com vestuário simples. O FIES buscam mais a certificação e os pagantes têm mais ausências as aulas e são pouco comprometimento com a aprendizagem
		IES C	Não há uma distinção de comportamento entre os alunos.
	Diferenças comportamentais e/ou acadêmicas entre os alunos	IES D	Basicamente essa diferença se ver no comportamento, linguagem, vocabulário, forma de se expressar, comportamento em geral na sala de aula principalmente quando vão apresentar trabalho. O próprio pessoal do Prouni de auto descrimina quando sabe que tem alguém na sala que é pagante 100%, e acha que ele pode ter algum tipo de benefício, ou seja, que o aluno pagante é favorecido diante dos demais e cabe aos professores dizer que isso não existe. Até porque na nossa realidade o Prouni é que prevalece. Os alunos não pagantes, na percepção de nós professores, têm um ensino médio muito fraco, muitos vêm do interior, tem o emocional que pesa, tem a dificuldade financeira. Em resumo, muitos de nossos alunos que possuem Prouni/FIES são de baixa renda, oriundos de Escolas Públicas e/ou do interior do Estado e que vem para a capital somente para estudar, financiados pelos pais, para morar só. Os alunos que pagam integral suas mensalidades já são alunos, em sua maioria, da própria capital, que já trabalham, ou os pais podem custear suas faculdades. Percebemos isso pelo turno escolhido, pois os que já trabalham escolhem em sua grande maioria, estudar a noite.

Anexo 5 Questionário para a coordenadora do curso de ciências contábeis da IFES

No âmbito do Programa de Doutoramento em Educação em curso na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/Portugal, estou a desenvolver uma pesquisa sobre "Política de ensino superior no curso presencial de contabilidade: Do financiamento público do ensino superior privado à evasão no sistema de ensino superior público". Nesse sentido, solicito sua colaboração para responder a este questionário ao qual garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas dadas.

As perguntas marcadas com asterisco (*) são obrigatórias.

Em caso de dúvida, estarei disponível no Whatsapp: 98 981157530 ou pelo e-mail: doutorado.lsbg@gmail.com

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Licia Santos Buhaten Gemaque

Primeira Parte: Perfil dos (as) coordenadores (as) do curso de contabilidade

1 Gênero *

( ) Feminino
( ) Masculino
( ) Outro

2 Qual a IFES que você trabalha atualmente? *

_____

3 Faixa etária *

( ) Menos de 29 anos
( ) Entre 30 anos e 39 anos
( ) Entre 40 anos e 49 anos
( ) Entre 50 e 60 anos
( ) Mais de 60 anos

4 Você está desempenhando a função de coordenador(a) do curso de contabilidade há: *

( ) Menos de 1 ano

( ) De 1 ano a menos de 3 anos

( ) De 3 a menos de 6 anos

( ) De 6 a menos de 10 anos

( ) Mais de 10 anos

5 Além de coordenador(a) do curso de contabilidade, você é também professor(a) do ensino superior? *

( ) Sim

( ) Não

6 Quantas horas você se dedica à coordenação do curso (excluindo as horas de sala de aula)?*

( ) Menos de 20 horas semanais

( ) De 20 horas a menos de 36 horas semanais

( ) De 36 horas a menos de 40 horas semanais

( ) Mais de 40 horas

7 Você tem o suporte financeiro, estrutural e pedagógico necessário para coordenar o curso de contabilidade? *

( ) Essa questão permite marcar mais de uma alternativa

( ) Tenho todo suporte financeiro, estrutural e pedagógico necessário para coordenar o curso de contabilidade

( ) Tenho pouco suporte financeiro, estrutural e pedagógico necessário para coordenar o curso de contabilidade

( ) Tenho o suporte financeiro

( ) Tenho o suporte estrutural

( ) Tenho o suporte pedagógico

( ) Não tenho nenhum suporte financeiro, estrutural e pedagógico necessário para coordenar o curso de contabilidade

8 Levando-se em consideração somente o curso de contabilidade da IFES em que você trabalha, marque a alternativa que mais condiz com a realidade do curso. *

Estrutura física corresponde à conservação dos ambientes, como pintura, iluminação, ventilação, mesas, cadeiras, quadro branco, etc. Estrutura tecnológica, corresponde a qualidade

da internet, computadores, impressora, tv, acesso à internet, conexão em redes, equipamentos multimídia, sistema informatizado de gestão, etc.

Não atende / Atende parcialmente / Atende / Atende totalmente / Inexistente

Quantitativo de docentes _____

Qualitativo de docentes _____

Estrutura física das salas de aulas _____

Estrutura tecnológica das salas de aulas_____

Quantitativo do corpo administrativo _____

Qualitativo do corpo administrativo_____

Estrutura física da coordenação do curso_____

Estrutura tecnológica da coordenação do curso_____

Estrutura física da sala dos professores_____

Estrutura tecnológica da sala dos professores _____

Estrutura física do laboratório de práticas contábeis_____

Estrutura tecnológica do laboratório de práticas contábeis_____

Estrutura física das instalações sanitárias (conservação, limpeza, papel higiênico, sabonete, etc)_____

Quantitativo de docentes por alunos_____

Quantidade de sala de aulas disponível para o curso _____

Quantitativo de docentes_____

Qualitativo de docentes_____

Estrutura física das salas de aulas_____

Estrutura tecnológica das salas de aulas_____

Quantitativo do corpo administrativo _____

Qualitativo do corpo administrativo_____

Estrutura física da coordenação do curso_____

Estrutura tecnológica da coordenação do curso_____

Estrutura física da sala dos professores_____

Estrutura tecnológica da sala dos professores _____

Estrutura física do laboratório de práticas contábeis_____

Estrutura tecnológica do laboratório de práticas contábeis_____

Estrutura física das instalações sanitárias (conservação, limpeza, papel higiênico, sabonete, etc) _____

Quantitativo de docentes por alunos_____

Quantidade de sala de aulas disponível para o curso_____

9 Há quanto tempo foi criado o curso de contabilidade da IFES que você coordena? *

( ) Menos de 5 anos
( ) De 5 a menos de 10 anos
( ) De 10 a menos de 15 anos
( ) De 15 a menos de 20 anos
( ) Mais de 20 anos

10 Quando foi realizada a última atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)? *

( ) Menos de 1 ano
( ) De 1 a menos de 3 anos
( ) De 3 a menos de 6 anos
( ) De 6 a menos de 9 anos
( ) Mais de 9 anos
( ) Não possuo essa informação

10.1 Quando foi realizada a última atualização da estrutura curricular do curso de contabilidade? *

( ) Menos de um ano
( ) De 1 a menos de 3 anos
( ) De 3 a menos de 6 anos
( ) De 6 a menos de 9 anos
( ) Mais de 9 anos
( ) Não possuo essa informação

11 O curso de contabilidade oferece laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis? *

( ) Sim
( ) Não (vá para pergunta 12)

11.1 Como você caracterizaria o(s) laboratório(s) para aprendizagem das práticas contábeis, em termos de estrutura, capacidade de atendimento aos alunos, programas utilizados, maquinário etc?

_____

Segunda Parte: Evasão dos alunos do curso de contabilidade das IFES

12 Enquanto coordenador(a), qual a sua visão, em relação a evasão do curso de contabilidade?*

_____

13 Em qual (is) alternativa(s) abaixo constam questões referentes à problemática referentes à situação de evasão de alunos do curso de contabilidade? *
Essa questão permite marcar mais de uma alternativa.

( ) No Projeto Pedagógico do Curso (PPC)
( ) Na avaliação institucional da IFES
( ) No planejamento acadêmico do curso
( ) Na avaliação de curso do Ministério da Educação
( ) Em nenhuma das alternativas acima (vá para a questão 14)
( ) Desconheço (vá para a questão 14)
( ) Outro: _____

13.1 Quais questões sobre evasão são claramente identificadas pela coordenação? Para você, essas questões, passa a fazer parte da agenda na busca de mecanismos de superação/solução?

_____

14 A IFES em que você atua faz estudos sobre evasão dos alunos do curso de contabilidade? *

( ) Sim
( ) Não (vá para a pergunta 15)
( ) Desconheço (vá para a pergunta 15)

14.1 Qual a data do último estudo sobre o tema?

( ) Menos de 1 ano
( ) Entre 1 ano e 3 anos

( ) Há mais de 3 anos

14.2 Esse estudo está disponível à comunidade?

( ) Sim
( ) Não
( ) Desconheço

15 A IFES tem pesquisas acadêmicas ou relatórios internos com registros de informações relacionadas aos alunos do curso de contabilidade evadidos, retidos e diplomados? *
Essa questão permite marcar mais de uma alternativa

( ) Sim
( ) Não tenho acesso a nenhuma dessas informações (vá para a questão 16)
( ) Desconheço se a IFES possui essa informação (vá para a questão 16)

15.1 Qual acesso você dispõe sobre essas informações?

( ) Essa questão permite marcar mais de uma alternativa
( ) Tenho acesso às informações relacionadas à evasão, retenção e diplomação.
( ) Tenho acesso a dados sobre evasão.
( ) Tenho acesso a dados sobre alunos retidos
( ) Tenho acesso a dados sobre alunos diplomados
( ) Tenho acesso a algumas dessas informações, mas de forma insuficiente para tomada de decisão

16 A IFES tem pesquisas acadêmicas e/ou relatórios internos que elenquem os motivos da evasão do curso de contabilidade? *

( ) A IFES possui tanto pesquisas acadêmicas quanto relatórios internos sobre os motivos da evasão
( ) A IFES possui somente pesquisas acadêmicas sobre os motivos da evasão
( ) A IFES possui somente relatórios internos sobre os motivos da evasão
( ) A IFES não possui pesquisas acadêmicas e/ou relatórios internos sobre os motivos da evasão (vá para a pergunta 17)
( ) Desconheço se a IFES possui essas informações (vá para a pergunta 17)

16.1 Dentre as alternativas abaixo, quais os três principais motivos da evasão do curso de contabilidade da sua IFES?

Selecione até 3 opções que, segundo as pesquisas acadêmicas e/ou relatórios internos, estão mais vinculadas a evasão da sua IFES.

( ) Existência de ideias equivocadas dos alunos sobre o curso de contabilidade

( ) Falta de clareza acerca das características que constituiriam diferentes campos de atuação, confundindo cursos com estruturas curriculares semelhantes

( ) Incompatibilidade vocacional

( ) O curso não atende às expectativas iniciais dos alunos

( ) Expectativa que não se concretiza em relação à área de conhecimento

( ) Fatores socioeconômicos

( ) As tendências e características do mercado de trabalho

( ) Menor status profissional em comparação a outros cursos, o que faz os alunos buscarem áreas de conhecimento que propiciassem maior remuneração e visibilidade social

( ) Fatores de natureza pedagógica, como dificuldades na relação professor/aluno

( ) Os alunos ingressam no Ensino Superior sem a consciência das diferenças em relação ao Ensino Médio e se deparam com diversas disciplinas com alto grau de complexidade no início acadêmico

( ) Deficiências de formação originadas na educação básica, a maioria não atinge os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para este nível de formação

( ) Frustração dos alunos devido à falta de articulação teórico/prática da grade curricular em tais fases

( ) Casos de doença/morte do aluno ou na família

( ) Dificuldade de adaptação à cidade ou à rotina universitária

( ) Uso de drogas lícitas ou ilícitas ou/e uso abusivo de medicamentos pelos alunos

( ) Falta de laboratório para aprendizagem das práticas contábeis

( ) Estrutura curricular desatualizada com as necessidades do mercado

( ) Dificuldade de conciliação de horários entre trabalho e estudo

( ) Problemas familiares

( ) Insatisfatórias condições ou falta de alternativas por parte da IFES disponibilizadas aos alunos com dificuldades de frequência ao curso

( ) Outro: _____

17 Na sua percepção enquanto coordenador(a) do curso, dentre as alternativas abaixo, quais os três principais motivos da evasão do curso de contabilidade da sua IFES? *
Selecione até 3 opções que, no seu ponto de vista, está mais vinculado a evasão da sua IFES

( ) Existência de ideias equivocadas dos alunos sobre o curso de contabilidade
( ) Falta de clareza acerca das características que constituiriam diferentes campos de atuação, confundindo cursos com estruturas curriculares semelhantes
( ) Incompatibilidade vocacional
( ) O curso não atende às perspectivas iniciais dos alunos
( ) Expectativa que não se concretiza em relação à área de conhecimento
( ) Fatores socioeconômicos
( ) As tendências e características do mercado de trabalho
( ) Menor status profissional em comparação a outros cursos, o que faz os alunos buscarem áreas de conhecimento que propiciassem maior remuneração e visibilidade social
( ) Fatores de natureza pedagógica, como dificuldades na relação professor/aluno
( ) Os alunos não ingressam no Ensino Superior conscientes das suas diferenças em relação ao Ensino Médio e se deparam com diversas disciplinas com alto grau de complexidade no início acadêmico
( ) Deficiências de formação originadas na educação básica, a maioria não atinge os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para este nível de formação
( ) Frustração dos alunos devido à falta de articulação teórico/prática da grade curricular em tais fases
( ) Casos de doença/morte do aluno ou na família
( ) Dificuldade de adaptação à cidade ou à rotina universitária
( ) Uso de drogas lícitas ou ilícitas ou/e uso abusivo de medicamentos pelos alunos
( ) Falta de laboratório laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis
( ) Estrutura curricular desatualizada com as necessidades do mercado
( ) Outro: _____

18 Qual a porcentagem média de alunos que concluem o curso de contabilidade, dentro do prazo máximo de integralização, quando comparado ao número de ingressantes? *

( ) Menos que 30%

( ) Entre 30% a 59%

( ) Entre 60% a 90%

( ) Todos os ingressantes concluem o curso

( ) A IFES não tem esse dado disponível ou não repassa essa informação aos coordenadores

19 Há disciplinas com mais evasão ou reprovação na atual estrutura curricular do curso? *

( ) Sim. Geralmente as disciplinas que tem mais cálculos, que são consideradas "pesadas"

( ) Sim. Geralmente as disciplinas dos primeiros períodos

( ) Sim. O trabalho de conclusão de curso costuma ser um grande empecilho

( ) Não. As disciplinas têm perfis semelhantes tocantes à reprovação e evasão

( ) A IFES não tem esse dado disponível ou não repassa essa informação aos coordenadores

20 Enquanto coordenador(a), você tem autonomia para decidir e colocar em prática ações de combate à evasão?

( ) Possuo total autonomia

( ) A minha autonomia é limitada, pois várias decisões são vinculadas à aprovação em assembleia de curso

( ) Não possuo nenhuma autonomia, pois TODAS as decisões estão vinculadas à aprovação em assembleia de curso

( ) Não sei responder

21 A IFES como um todo possui ações concretas e rotineiras para evitar a evasão do curso de contabilidade? *

( ) Sim

( ) Não

( ) Desconheço (vá para a pergunta 22)

21.1 Quais são as ações concretas e rotineiras para evitar a evasão na IFES?

_____

Terceira parte: Assistência Estudantil

22 Para o curso de contabilidade, há algum tipo de assistência estudantil? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a questão 23)

( ) Desconheço essa informação (vá para a questão 23)

22.1 Quais alunos podem receber essa assistência?

_____

23 Há alunos do curso de contabilidade que recebem bolsa permanência? Se positivo, quantos?*

( ) Sim

( ) Não (vá para a questão 24)

( ) Desconheço essa informação (vá para a questão 24)

23.1 Quantos alunos do curso de contabilidade recebem essa assistência?

( ) Menos de 20 alunos

( ) De 20 a menos de 40 alunos

( ) De 40 a menos de 80 alunos

( ) Mais de 80 alunos

24 Na sua concepção, a assistência estudantil tem ajudado a diminuir a evasão do curso de contabilidade? *

( ) Sim

( ) Não como o esperado.

( ) Não

( ) Esta coordenação não tem dados para responder essa questão

25 Há relatórios internos ou pesquisas acadêmicas com dados de alunos que possuem assistência estudantil confrontando com a evasão do curso de contabilidade da IFES que você trabalha? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a questão 26)

( ) Desconheço essa informação (vá para a questão 26)

25.1 Qual acesso você dispõe em relação a essas informações?

( ) Possuo tanto relatórios internos quanto pesquisas acadêmicas

( ) Possuo somente relatórios internos da IFES

( ) Possuo somente pesquisas acadêmicas

( ) Outro: _____

26 A IFES possui Programa de Apoio Pedagógico para os alunos com o objetivo minimizar dificuldades e diminuir os índices de reprovação e evasão em algumas disciplinas, oferecendo oportunidade para que os alunos aprimorem conteúdos e desenvolvam técnicas de aprendizagem? *

( ) Sim, de forma presencial

( ) Sim, em forma de ensino à distância

( ) Sim, de forma diversa

( ) Já foi ofertado, mas sem procura por parte dos alunos

( ) Não

27 A IFES oferece aulas de matemática, gramática, produção textual ou outras disciplinas que auxiliem os alunos com suas dificuldades, de forma gratuita? *

( ) Sim, de forma presencial

( ) Sim, em EaD

( ) Sim, de forma diversificada

( ) Já foi ofertado, mas sem procura por parte dos alunos

( ) Não

28 Há prática da monitoria, no qual graduandos com bom desempenho acadêmico são escolhidos para auxiliar os professores nas disciplinas e no apoio aos alunos? *

( ) Sim

( ) Não

( ) A IFES já teve a prática da monitoria, contudo os resultados não foram positivos

29 Há incentivo a participação dos alunos em projetos de pesquisa como alternativa para melhorar sua atuação e preparação acadêmica específico para o curso de contabilidade? *

( ) Sim. Há programa de pesquisa e extensão para alunos e docentes, bastante procurado

( ) Sim. Há programa de pesquisa e extensão para alunos e docentes, contudo pouco procurado

( ) Sim. Há programa de pesquisa e extensão para alunos e docentes, ainda de forma embrionária

( ) Ainda não há programa de pesquisa e extensão para alunos e docentes

30 Há incentivo aos docentes em relação ao ensino, pesquisa e extensão? *

( ) Sim. Tem um bom engajamento dos docentes

( ) Sim. Mas o engajamento dos docentes poderia ser melhor

( ) Sim. Mas não há engajamento dos docentes

( ) Não há incentivo direto da IFES

31 Há espaços para discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a pergunta 32)

31.1 Indique quais são os espaços destinados para discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização.

_____

32 As políticas públicas educacionais/programas de assistência estudantil estão sendo implementadas no curso de contabilidade da IFES que você atua? De que forma? Qual a abrangência? *

_____

Quarta parte: Visão dos coordenadores sobre os programas de financiamento estudantil público nas IES privadas

33 Segundo a sua perspectiva enquanto coordenador(a) do curso de contabilidade, marque a alternativa que condiz com sua visão em relação a inserção das políticas públicas da educação superior, no tocante aos dos programas de financiamento estudantil público (Fies) e as abolsas do Prouni nas IES particulares *

Discordo totalmente / Discordo parcialmente / Nem concordo, nem discordo / Concordo parcialmente / Concordo totalmente / Não tenho opinião formada a respeito

( ) Houve uma redução na procura pelo curso de contabilidade nas IFES, devido ao Fies e ao Prouni

( ) Houve um aumento na qualidade do curso de contabilidade nas IES particulares

( ) Promoveu a inclusão social na educação superior

( ) Houve um aumento na democratização do acesso ao ensino superior

( ) Somente ajudou financeiramente as IES privadas

( ) Educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do País e por isso a necessidade desses programas

( ) Ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos

( ) Prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas do FIES e Prouni não receberam escolarização de qualidade, dificultando o ritmo da aula.

( ) Houve o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos advindos de escolas públicas, em razão do baixo nível de formação recebida, não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados

( ) Há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles receberam formação de baixa qualidade para serem inseridos em uma IES privada

( ) O FIES e o Prouni são manobras governamentais de transferência de recursos financeiros públicos das IFES para as IES particulares

( ) É uma forma de privatização do ensino superior

( ) Nem o FIES e nem o Prouni garantem a conclusão do ensino superior

( ) Os alunos com Prouni e FIES poderiam estar inseridos nas IFES, uma vez que estas possuem vagas ociosas

( ) Houve uma redução na procura pelo curso de contabilidade nas IFES, devido ao FIES e ao Prouni

( ) Houve um aumento na qualidade do curso de contabilidade nas IES particulares

( ) Promoveu a inclusão social na educação superior

( ) Houve um aumento na democratização do acesso ao ensino superior

( ) Somente ajudou financeiramente as IES privadas

( ) Educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do País e por isso a necessidade desses programas

( ) Ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos

( ) Prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas do FIES e Prouni não receberam escolarização de qualidade, dificultando o ritmo da aula

( ) Houve o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos advindos de escolas públicas, em razão do baixo nível de formação recebida, não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados

( ) Há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles receberam formação de baixa qualidade para serem inseridos em uma IES privada

( ) O FIES e o Prouni são manobras governamentais de transferência de recursos financeiros públicos das IFES para as IES particulares

( ) É uma forma de privatização do ensino superior

( ) Nem o FIES e nem o Prouni garantem a conclusão do ensino superior.

( ) Os alunos com Prouni e FIES poderiam estar inseridos nas IFES, uma vez que estas possuem vagas ociosas

34 O que você deixaria como contribuição/sugestão para o combate a evasão do curso de contabilidade que você atua?

_____

35 Há algum aspecto sobre evasão escolar que você gostaria de mencionar que aqui não foi perguntado ou abordado? *

_____

Anexo 6 Questionário direcionado aos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFMA, com *status* de cancelado

Sou Licia, professora titular da Universidade Federal do Maranhão e estou cursando doutorado no âmbito do Programa de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/Portugal. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre "Política de ensino superior no curso presencial de contabilidade: do financiamento público do ensino superior privado à evasão no sistema de ensino superior público". Nesse sentido, solicito sua colaboração para responder a este questionário ao qual garantimos o ANONIMATO e a CONFIDENCIALIDADE das respostas dadas.

As perguntas marcadas com asterisco (*) são obrigatórias.

Em caso de dúvida, estarei disponível no Whatsapp: (98)981157530 ou pelo e-mail: doutorado.lsbg@gmail.com

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Licia Santos Buhaten Gemaque

Primeira Parte: Perfil dos alunos do curso de contabilidade da UFMA

1 Gênero *

( ) Feminino
( ) Masculino
( ) Prefiro não dizer

2 Faixa etária *

( ) Entre 18 e 24 anos
( ) Entre 25 e 34 anos
( ) Entre 35 e 44 anos
( ) Entre 45 e 54 anos
( ) Mais de 55 anos

3 Qual o principal motivo da escolha do curso de contabilidade? *

( ) Sempre tive vontade de cursar a graduação em ciências contábeis
( ) Tenho parentes que possuem escritório de contabilidade, o que facilitaria meu ingresso no mercado de trabalho

( ) Imposição da família

( ) Baixa concorrência

( ) Mercado de trabalho promissor

( ) Influência de amigos

( ) Por gostar de matemática

( ) Outro: _____

4 Qual ano você ingressou no curso de contabilidade da UFMA? *

( ) 2010

( ) 2011

( ) 2012

( ) 2013

( ) 2014

( ) 2015

( ) 2016

( ) 2017

( ) 2018

( ) Outro: _____

4.1 Em qual semestre você ingressou na graduação em contabilidade da UFMA. *

( ) Primeiro semestre

( ) Segundo semestre

5 Qual ano você deixou a graduação em contabilidade da UFMA? *

( ) 2010

( ) 2011

( ) 2012

( ) 2013

( ) 2014

( ) 2015

( ) 2016

( ) 2017

( ) 2018

5.1 Em qual semestre você deixou a graduação em contabilidade da UFMA. *

( ) Primeiro semestre

( ) Segundo semestre

6 Marque a alternativa que condiz com a sua saída do curso de contabilidade da UFMA. *

( ) Continuei/continuo no curso de contabilidade, mas em outra outra instituição de ensino superior

( ) Continuei/continuo no curso de contabilidade, mas não no ensino presencial e sim a distância em outra instituição de ensino superior

( ) Mudei de curso, permanecendo na UFMA

( ) Mudei de curso e não permaneci na UFMA

( ) Saí do ensino superior

7 Como você percebe o curso de contabilidade da UFMA. *

Péssimo (a) / Ruim / Regular / Bom/Boa / Ótimo (a) / Não sei responder

( ) Sequência das disciplinas da grade curricular

( ) Estrutura física da universidade como um todo

( ) Estrutura física das salas de aula

( ) Estrutura física do laboratório de prática contábil

( ) Estrutura física da coordenação do curso

( ) Estrutura física da sala dos professores

( ) Qualidade do ensino

( ) Atualização dos conteúdos ministrados

( ) Relação entre o ensino e o mercado de trabalho

( ) Formação acadêmica dos docentes

( ) Incentivo à pesquisa e extensão

( ) Empresa júnior de contabilidade

( ) Sequência das disciplinas da grade curricular

( ) Estrutura física da universidade como um todo

( ) Estrutura física das salas de aula

( ) Estrutura física do laboratório de prática contábil

( ) Estrutura física da coordenação do curso

( ) Estrutura física da sala dos professores

( ) Qualidade do ensino

( ) Atualização dos conteúdos ministrados

( ) Relação entre o ensino e o mercado de trabalho

( ) Formação acadêmica dos docentes

( ) Incentivo à pesquisa e extensão

( ) Empresa júnior de contabilidade

8 Quais motivos fizeram você deixar de cursar a graduação em contabilidade da UFMA? *

( ) Motivos pessoais (responda somente a questão 8.1)

( ) Motivo interno vinculado ao curso de contabilidade da UFMA ou à própria instituição (vá para a questão 8.2)

( ) Tanto problemas pessoais quanto com a instituição UFMA (responder tanto a questão 8.1 quanto a 8.2)

8.1 Marque os três principais motivos pessoais que ocasionaram sua saída do curso de contabilidade.

Selecione até 5 opções que está mais vinculado a sua saída do curso de contabilidade da UFMA.

( ) Falta de conhecimento em relação ao curso de contabilidade

( ) Não era meu curso de primeira opção

( ) Escolhi o curso por imposição da família

( ) Tive problemas financeiros para continuar o curso

( ) Não consegui acompanhar o curso, principalmente nas disciplinas que exigiam cálculos

( ) Tive problemas de cunho pessoal como: nascimento de filhos, dedicação ao casamento, morte de parente(s) e/ou doença grave

( ) Problemas com moradia e/ou transporte

( ) Repetências em disciplinas da graduação

( ) Percepção do desprestígio da profissão

( ) Dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho

( ) Desestímulo em relação ao curso e o futuro da profissão

( ) Não tenho vocação para a área de contabilidade

( ) Não me adaptei a vida universitária

( ) Minhas expectativas em relação ao curso não foram atendida, gerando decepção

( ) Outro: _____

8.2 Marque os três principais motivos vinculados ao curso de contabilidade da UFMA ou à própria instituição que ocasionaram sua saída do curso de contabilidade.

Selecione até 5 opções que está mais vinculado à sua saída do curso de contabilidade da UFMA.

( ) Infraestrutura inadequada, levando em consideração tanto a estrutura física, como laboratórios, equipamentos, biblioteca com material atualizado, dentro outros

( ) Defasagem da grade curricular

( ) Falta de atividades extracurriculares que proporcione a prática da profissão

( ) Não incentivo ao desenvolvimento à pesquisa e a extensão

( ) Rigidez na estrutura curricular, com a exigência de pré-requisitos para cursar as disciplinas

( ) Falta de práticas metodológicas motivadoras

( ) Corpo docente com baixa qualificação pedagógica

( ) Ausência de assistência sócio educacional

( ) Falta de união entre teoria e prática na aprendizagem

( ) Ausência de auxílio estudantil

( ) Falta de moradia e/ou refeições

( ) O turno de funcionamento do curso é incompatível com meu cotidiano

( ) Ausência de monitorias

( ) Falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso

( ) Critérios impróprios de avaliação do desempenho dos alunos

( ) Professor desinteressado e pouco comprometido ao lecionar

( ) Aulas muito monótonas e desinteressantes

( ) Falta de professor para ministrar disciplinas da grade curricular

( ) Absenteísmo de professores

( ) Outro: _____

9 Há algum aspecto sobre o assunto em questão que você gostaria de mencionar que aqui não foi perguntado ou abordado?

_____

Anexo 6 Questionário para coordenadores do curso de Ciências Contábeis

No âmbito do Programa de Doutoramento em Educação em curso na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/Portugal, estou a desenvolver uma pesquisa sobre "Política de ensino superior no curso presencial de contabilidade: do financiamento público do ensino superior privado à evasão no sistema de ensino superior público". Neste sentido, solicito sua colaboração para responder a este questionário ao qual garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas dadas.

As perguntas marcadas com asterisco (*) são obrigatórias.

Em caso de dúvida, estarei disponível no Whatsapp: 98 981157530 ou pelo e-mail: doutorado.lsbg@gmail.com

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Licia Santos Buhaten Gemaque

Primeira Parte: Perfil dos coordenadores do curso de contabilidade

1 Gênero *

( ) Feminino
( ) Masculino
( ) Outro

2. Qual a IES que você trabalha atualmente *

_____

3 Faixa etária *

( ) Menos de 29 anos
( ) Entre 30 anos e 39 anos
( ) Entre 40 anos e 49 anos
( ) Entre 50 e 60 anos
( ) Mais de 60 anos

4 Você está desempenhando a função de coordenador do curso de contabilidade há: *

Menos de um ano
( ) De 1 ano a menos de 3 anos

( ) De 3 a menos de 6 anos

( ) De 6 a menos de 10 anos

( ) Mais de 10 anos

5 Além de coordenador do curso de contabilidade, você é também professor do ensino superior?*

( ) Sim

( ) Não

6 Quantas horas você se dedica à coordenação do curso (excluindo as horas de sala de aula)? *

( ) Menos de 20 horas semanais

( ) De 20 horas a menos de 36 horas semanais

( ) De 36 horas a menos de 40 horas semanais

( ) Mais de 40 horas

Segunda Parte: Caracterização da evasão escolar

7 A IES que você atua tem algum estudo sobre evasão dos alunos? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a pergunta 8)

( ) Desconheço (vá para a pergunta 8)

7.1 Data do último estudo sobre o tema

( ) Menos de 1 ano

( ) Entre 1 ano e 3 anos

( ) Há mais de 3 anos

7.2 Esse estudo está disponível à comunidade?

( ) Sim

( ) Não

8 Dentre as alternativas abaixo, qual(is) o(s) três principal(is) motivo(s) da evasão do curso de contabilidade da sua IES? *

( ) Selecione até 3 opções que está mais vinculado a evasão da sua IES

( ) Existência de ideias equivocadas dos alunos sobre o curso de contabilidade;

( ) Falta de clareza acerca das características que constituiriam diferentes campos de atuação, confundindo cursos com estruturas curriculares semelhantes;

( ) Incompatibilidade vocacional

( ) O curso não atende às perspectivas iniciais dos alunos

( ) Expectativa que não se concretiza em relação à área de conhecimento

( ) Fatores socioeconômicos

( ) As tendências e características do mercado de trabalho

( ) Menor status profissional em comparação a outros cursos, o que faz os alunos buscarem áreas de conhecimento que propiciassem maior remuneração e visibilidade social

( ) Fatores de natureza pedagógica, como dificuldades na relação professor/aluno.

( ) Os alunos não ingressam no ensino superior conscientes das suas diferenças em relação ao Ensino Médio e se deparam com diversas disciplinas com alto grau de complexidade no início acadêmico

( ) Deficiências de formação originadas na educação básica, a maioria não atinge os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para este nível de formação

( ) Frustração dos alunos devido à falta de articulação teórico/prática da grade curricular em tais fases

( ) Casos de doença/morte do aluno ou na família

( ) Dificuldade de adaptação à cidade ou à rotina universitária

( ) Uso de drogas lícitas ou ilícitas ou/e uso abusivo de medicamentos pelos alunos

( ) Falta de laboratório laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis

( ) Estrutura curricular desatualizada com as necessidades do mercado

( ) Outro: _____

9 Qual a porcentagem média de alunos que concluem o curso quando comparado ao número de ingressantes? *

( ) Menos que 30%

( ) Entre 30% a 59%

( ) Entre 60% a 90%

( ) Todos os ingressantes concluem o curso

( ) A IES não repassa essa informação aos coordenadores

( ) A IES não possui essa informação

10 Há disciplinas com mais evasão ou reprovação? *

( ) Não. As disciplinas têm perfis semelhantes tocantes à reprovação e evasão
( ) A IES não tem esse dado disponível
( ) Sim. Geralmente as disciplinas que tem mais cálculos, que são consideradas "pesadas"
( ) Sim. Geralmente as disciplinas dos primeiros períodos
( ) Sim. O trabalho de conclusão de curso costuma ser um grande empecilho

Terceira Parte: Estratégias de evasão escolar

11 A IES em que você trabalha tem ações concretas para evitar a evasão escolar? *

( ) Sim
( ) Não (vá para a pergunta 12)

11.1 Quais são as ações concretas para evitar a evasão escolar em sua IES?

_____

12 A IES em que você trabalha possui sistema próprio de bolsa de estudo? *

( ) Sim
( ) Não (vá para a pergunta 13)

12.1 A concessão de bolsas é destinada conforme as ações afirmativas implementadas pelo governo federal?

( ) Todas as bolsas são destinadas à políticas afirmativas
( ) Nem as bolsas são destinadas à políticas afirmativas
( ) A IES não destina bolsas para às políticas afirmativas

12.2 Há concessão de bolsas pela IES que você atua destinadas a funcionários e/ou membros da família dos funcionários?

( ) Sim
( ) Não

12.3 A concessão de bolsas tem diminuído a evasão do curso?

( ) Sim

( ) Não

( ) A IES não tem dados para responder essa questão

12.4 Há alguma contrapartida do aluno bolsista para com a instituição de ensino, como exercer alguma atividade administrativa na IES; ressarcimento dos valores cedidos caso o aluno não conclua o curso, entre outros?

( ) Sim

( ) Não

13 A IES possui Programa de Apoio Pedagógico para os alunos com o objetivo minimizar dificuldades e diminuir os índices de reprovação e evasão em algumas disciplinas, oferecendo oportunidade para que os alunos aprimorem conteúdos e desenvolvam técnicas de aprendizagem? *

( ) Sim

( ) Não

14 A IES oferece aulas de matemática, gramática, produção textual ou outras disciplinas que auxiliem os alunos com suas dificuldades, de forma gratuita? *

( ) Sim

( ) Não

( ) Já foi ofertado, mas sem procura por parte dos alunos

15 Há prática da monitoria, no qual graduandos com bom desempenho acadêmico são escolhidos para auxiliar os professores nas disciplinas e no apoio aos alunos? *

( ) Sim

( ) Não

( ) A IES já teve a prática da monitoria, contudo os resultados não foram positivos

16 Os professores possuem horários remunerados para atendimento extraclasse? *

( ) Sim

( ) Não

17 O curso de contabilidade oferece laboratórios para aprendizagem das práticas contábeis? *

( ) Sim

( ) Não

18 Há incentivo a participação dos alunos em projetos de pesquisa como alternativa para melhorar sua atuação e preparação acadêmica? *

( ) Sim. Há um programa de pesquisa e extensão para alunos e docentes, contudo pouco procurado

( ) Sim. Há um programa de pesquisa e extensão para alunos e docentes, ainda de forma embrionária

( ) Não

19 Há espaços para discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a pergunta 20)

19.1 Indique quais são os espaços destinados para discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização.

_____

20 Na avaliação institucional na IES que você atua, há questões tocantes à evasão escolar? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a questão 21)

( ) Não sei (vá para a questão 21)

20.1 Quais questões sobre evasão são contempladas?

_____

Quarta parte: Políticas Públicas implementadas no curso de contabilidade

21 Como as políticas públicas educacionais existentes no curso de graduação em contabilidade, estão sendo implementadas na IES que você atua?

_____

22 Há alunos com bolsa Prouni no curso de contabilidade? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a pergunta 2)

22.1 Qual a porcentagem de alunos que tem bolsa Prouni?

( ) Menos que 20%

( ) Entre 20% a 39%

( ) Entre 40% a 79%

( ) Entre 80% a 100%

( ) A IES não disponibiliza essa informação

22.2 Como estão distribuídas as bolsas Prouni parciais e integrais no curso de contabilidade?

( ) A IES não disponibiliza essa informação

( ) De forma igualitária (50% de bolsas integrais e 50% de forma parcial)

( ) Mais bolsas parciais que integrais

( ) Mais bolsas integrais que parciais

23 Há alunos com financiamento do FIES no curso de contabilidade? *

( ) Sim

( ) Não (vá para a pergunta 24)

23.1 Qual a porcentagem de alunos que possuem financiamento do FIES?

( ) Menos que 20%

( ) Entre 20% e 39%

( ) Entre 40% e 59%

( ) Entre 60% e 79%

( ) Entre 80% e 100%

( ) A IES não disponibiliza essa informação

24 Conforme as afirmativas abaixo *

Discordo totalmente / Discordo parcialmente / Neutro / Concordo parcialmente / Concordo totalmente

( ) Os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas, tem como objetivo principal a manutenção financeira das mesmas

( ) A IES adota o Prouni e FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois sem esses programas, não seria possível fechar turma

( ) A IES é consciente da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas

( ) Sem os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas estas não teriam como se manter no mercado

( ) Há mais alunos com bolsa Prouni do que com financiamento FIES no curso de contabilidade

( ) Há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade

( ) Os alunos com bolsa Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos

( ) Os alunos com financiamento FIES têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos

( ) Não há diferença entre o desempenho escolar entre os alunos, os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas

( ) A IES entende que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior

( ) Os programas de financiamento estudantil público inseridos nas IES privadas, tem como objetivo principal a manutenção financeira das mesmas

( ) A IES adota o Prouni e FIES no curso de contabilidade como atrativo para o quantitativo de alunos em sala de aula, pois sem esses programas, não seria possível fechar turma

( ) A IES é consciente da importância social dos programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas

( ) Sem os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas estas não teriam como se manter no mercado

( ) Há mais alunos com bolsa Prouni do que com financiamento FIES no curso de contabilidade

( ) Há mais alunos com financiamento FIES do que com bolsa Prouni no curso de contabilidade

( ) Os alunos com bolsa Prouni têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos

( ) Os alunos com financiamento FIES têm um desempenho escolar melhor do que os demais alunos

( ) Não há diferença entre o desempenho escolar entre os alunos, os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas

( ) A IES entende que os programas de financiamento estudantil públicos inseridos nas IES privadas fazem parte de uma política pública de inserção de minorias no ensino superior

Quinta parte: Visão dos coordenadores sobre os programas de financiamento estudantil público nas IES privadas

25 Segundo a sua perspectiva enquanto coordenador do curso de contabilidade, com a inserção das políticas públicas da educação superior, no tocante aos dos programas de financiamento estudantil público na IES que você atua: *

Discordo totalmente / Discordo parcialmente / Neutro / Concordo parcialmente / Concordo totalmente

( ) Houve um aumento no numero de alunos no curso de contabilidade

( ) Houve um aumento na qualidade do curso de contabilidade

( ) Promoveu a inclusão social na educação superior

( ) Há um aumento na democratização do acesso ao ensino superior

( ) Somente ajudou financeiramente as IES privadas

( ) Educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do País e, por isso, a necessidade desses programas

( ) Ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos

( ) Prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem

( ) Há o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos advindos de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados

( ) Há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada

( ) Houve um aumento no numero de alunos no curso de contabilidade

( ) Houve um aumento na qualidade do curso de contabilidade

( ) Promoveu a inclusão social na educação superior

( ) Há um aumento na democratização do acesso ao ensino superior

( ) Somente ajudou financeiramente as IES privadas

( ) Educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do País e por isso a necessidade desses programas

( ) Ocorreu uma melhora qualitativa do aprendizado dos alunos

( ) Prejudicou os alunos que vieram do ensino básico privado, pois os alunos ingressantes pelos programas de financiamento estudantil têm dificuldades de aprendizagem

( ) Há o atraso no ensino de algumas disciplinas, visto que os alunos advindos de escolas públicas não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados

( ) Há dificuldade em lidar com os alunos que possuem bolsa Prouni, pois eles não estão preparados para serem inseridos em uma IES privada

26 Há algum aspecto sobre evasão escolar que você gostaria de mencionar que aqui não foi perguntado ou abordado?

_____

Anexo 7 Roteiro da entrevista

1 Como se dá o acesso ao curso de contabilidade?

2 Há algum tipo de parâmetro classificatório dos alunos que concorrem às vagas de ingresso para o curso de contabilidade? Se positivo, contextualize.

3 Qual (is) turno (s) há turmas de contabilidade? Quantas turmas há atualmente por turno? Quais eram o quantitativo de alunos no 1º e no último período, referentes a 2020.2?

4 Há dificuldade de fechar as turmas de 1º período? Se positivo, quais?

5 Quais são as principais dificuldades em manter o aluno no curso?

6 Você tem dados quantitativos de vagas ociosas? Se positivo, quais dados?

7 Há ações práticas para combater a saída dos alunos e consequentemente as vagas ociosas? Se positivo, quais dados?

8 Nas Reuniões com professores e/ou direção é colocado em pauta a questão da evasão? Se positivo, contextualize.

9 A estrutura curricular possui pré-requisito para cursar alguma disciplina?

10 Como é feito o aproveitamento de disciplinas?

11 Após o aproveitamento de disciplina, como é definido para qual período o aluno vai ingressar no curso de contabilidade.

12 O que precisa ser melhorado na instituição de forma geral? E no curso de contabilidade?

13 Em sua rotina diária enquanto coordenador, qual (is) atividade (s) demanda (m) mais do seu tempo?

14 Qual o perfil do aluno do curso de contabilidade?

15 É possível ver diferenças comportamentais e/ou acadêmicas entre os alunos que possuem Prouni, FIES e os pagantes integrais? Exemplos: forma de se vestir, de se expressar, dificuldades em acompanhar o que está sendo lecionado etc.

Anexo 8 Autorização de pesquisa na IFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

GABINETE DA REITORA

A U T O R I Z A Ç Ã O

Autorizamos a realização da pesquisa intitulada *"Política de ensino superior no Curso presencial de Contabilidade: do financiamento público do ensino superior privado à evasão no sistema de ensino superior público"* relativa a Tese de Doutorado em Educação de **Licia Santos Buhaten Gemaque**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ULHT, Lisboa Portugal.

Conforme consta no projeto de pesquisa, o campo de estudo é a Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís) e o objeto de estudo da pesquisa são dados referentes aos docentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis/noturno.

Sugerimos o encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa para obtenção da autorização para a concretização da pesquisa realizada.

São Luís (MA), 15 de fevereiro de 2018.

NAIR PORTELA SILVA COUTINHO
Reitora

Consolidar avanços e vencer desafios

Cidade Universitária Dom Delgado - Prédio Marechal Castelo Branco - REITORIA
Avenida dos Portugueses, 1.966 - São Luís - MA - CEP: 65080-805
Fone: (98) 3272- 8003 / 3272- 8005