

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E SOCIAL

MARCELO GIGANTE ORTIZ

**PARTICIPAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CEPE Nº 19/2011 NA
REDUÇÃO DA EVASÃO DE ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS (FCE)**

Porto Alegre

2022

MARCELO GIGANTE ORTIZ

**PARTICIPAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CEPE Nº 19/2011 NA
REDUÇÃO DA EVASÃO DE ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS (FCE)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração Pública e Social.

Orientador: Prof. Dr. Pedro de Almeida
Costa

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Ortiz, Marcelo Gigante

Participação da Implementação da Resolução CEPE Nº 19/2011 na Redução de Evasão de Alunos Proposta na Adesão da UFRGS ao REUNI / Marcelo Gigante Ortiz. -- 2022.

63 f.

Orientador: Pedro de Almeida Costa.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Curso de Administração Pública e Social, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. REUNI. 2. Reforma universitária. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 4. Faculdade de Ciências Econômicas. 5. Resolução CEPE n. 19/2011. I. de Almeida Costa, Pedro, orient. II. Título.

MARCELO GIGANTE ORTIZ

**PARTICIPAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CEPE Nº 19/2011 NA
REDUÇÃO DA EVASÃO DE ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS (FCE)**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração Pública e Social.

Aprovado em _____ de _____ de 2022.

BANCAEXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro de Almeida Costa – UFRGS

Orientador

Prof^a. Dr^a. Camila Furlan da Costa Panizzon – UFRGS

Examinadora

Prof. Dr. Diogo Joel Demarco – UFRGS

Examinador

RESUMO

O tema de pesquisa deste Trabalho de Conclusão é a influência da Resolução CEPE nº 19/2011 na evolução da evasão de alunos dos cursos presenciais da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), tendo como pano de fundo a adesão da UFRGS ao REUNI. A pesquisa comparou dados relacionados à ocupação de salas, vagas desperdiçadas, matrículas não atendidas e evasão de alunos em períodos de vigência da Resolução com períodos de não vigência da Resolução. Os cursos escolhidos para o levantamento de dados foram: Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais. O Referencial Teórico utilizado abordou a relação entre a emergência do neoliberalismo no Brasil e no mundo com as reformas do ensino superior brasileiro, descreveu as mudanças no perfil dos graduandos e apresentou estudos sobre as razões da evasão na educação superior brasileira. Em relação ao método de pesquisa, utilizou-se o Estudo de Caso. A pesquisa identificou alguma melhora nos números de alguns cursos durante a vigência da Resolução CEPE nº 19/2011, especialmente em relação ao desperdício de vagas e às matrículas não atendidas, mas nada que se confirmasse como tendência. Em relação à evasão, que norteou o problema de pesquisa, os números cresceram sistematicamente, não indicando qualquer efeito positivo da norma.

Palavras-chave: REUNI; reforma universitária;UFRGS;Faculdade de Ciências Econômicas; Resolução CEPE n. 19/2011.

ABSTRACT

The research's subject of this Final Paper is the influence of the CEPE Resolution n°19/2011 in the evolution of student's dropout rates in in-person courses of the school of Economic Sciences (FCE), having the UFRGS' accession to REUNI as background. The research analysed data related to class-room occupation, wasted slots, unanswered enrollments and student's dropout rates when the Resolution was in effect compared to when it was not. The selected courses for data analysis were: Actuarial Sciences, Accounting Sciences, Economic Sciences and International Relations. The Theoretical Reference used approached the relationship of the surfacing of the neoliberalism in Brasil and in the world with the remodeling of the brazilian higher education, describing the changes in graduates' profiles and presented studies about the dropout reasons in the brazilian higher education. About the research method, a Case Study was used. The research identified some improvements on the numbers of some courses while the CEPE Resolution n°19/2011 was in effect, specially regarding the wasted slots and the unanswered enrollments, but nothing to qualify as a trend. About the dropout rates, that lead this research's topic, the numbers grew sistematically, not indicating any positive effect of the regulation.

Keywords: REUNI; university reform; Faculty of Economic Sciences; UFRGS; Resolution CEPE n. 19/2011.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Vagas desperdiçadas nos quatro cursos da FCE.....	39
Gráfico 2 – Ocupação de salas de aula dos quatro cursos da FCE.....	44
Gráfico 3 – Matrículas não atendidas nos quatro cursos da FCE.....	49
Gráfico 4 – Vagas ociosas nos quatro cursos da FCE.....	53
Quadro 1 – Vagas não utilizadas no curso de Ciências Atuariais	35
Quadro 2 – Vagas não utilizadas no curso de Ciências Contábeis	36
Quadro 3 – Vagas não utilizadas no curso de Ciências Econômicas	37
Quadro 4 – Vagas não utilizadas no curso de Relações Internacionais	38
Quadro 5 – Ocupação de Salas no Curso de Ciências Atuariais	40
Quadro 6 – Ocupação de Salas no Curso de Ciências Atuariais	41
Quadro 7 – Ocupação de Salas no Curso de Ciências Econômicas	42
Quadro 8 – Ocupação de Salas no Curso de Relações Internacionais	43
Quadro 9 – Matrículas não atendidas no curso de Ciências Atuariais	46
Quadro 10 – Matrículas não atendidas no curso de Ciências Contábeis	47
Quadro 11 – Matrículas não atendidas no curso de Ciências Econômicas.....	48
Quadro 12 – Matrículas não atendidas no curso de Relações Internacionais	49
Quadro 13 – Vagas ociosas no curso de Ciências Atuariais.....	50
Quadro 14 – Vagas ociosas no curso de Ciências Contábeis.....	51
Quadro 15 – Vagas ociosas no curso de Ciências Econômicas.....	52
Quadro 16 – Vagas ociosas no curso de Relações Internacionais.....	53

LISTADE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM– Banco Mundial

CEPE– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CISADE– Centro Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento

COMGRADs– Comissões de Graduação

CONSUN– Conselho Universitário

DCCA– Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais

DERI– Departamento de Economia e Relações Internacionais

EaD– Ensino a distância

FCE– Faculdade de Ciências Econômicas

FHC– Fernando Henrique Cardoso

FIES– Fundo de Financiamento Estudantil

IEPE– Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas

IFES– Instituições federais de ensino superior

LDB– Lei de Diretrizes e Bases

PGDR– Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural

PPGCON– Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

PPGE– Programa de Pós-Graduação em Economia

PPGEEI– Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos Internacionais

PROUNI– Programa Universidade para Todos

REUNI– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFRGS– Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 OBJETIVOS	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 NEOLIBERALISMO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	15
2.2 BANCO MUNDIAL E O REUNI	18
2.3 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	21
2.4 MUDANÇAS NO PERFIL DOS GRADUANDOS.....	27
3 METODOLOGIA	29
4 ANÁLISE DAS CONSEQUÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CEPE Nº 19/2011 NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE	33
4.1 VAGAS NÃO UTILIZADAS NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE	35
4.2 OCUPAÇÃO DE SALAS PELOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE	40
4.3 OCUPAÇÃO DE SALAS PELOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE	45
4.4 A EVASÃO NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro é historicamente caracterizado pela limitação do acesso às suas vagas e pela exclusão da população de menor renda. A partir dos anos 2000, especialmente após a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, uma série de medidas foi tomada buscando atenuar a situação. Entre elas, novas modalidades de financiamento, programas de cotas sociais e raciais e um projeto de expansão do ensino superior.

O projeto de expansão afirmou-se no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. No decreto, é apresentado o objetivo de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais [...]” (BRASIL, 2007a, não paginado).

O objetivo seria alcançado por meio da adesão das universidades federais ao programa, a partir de orientações definidas nas Diretrizes Gerais, publicadas em agosto de 2007 (BRASIL, 2007b), e por acordos de metas firmados entre cada instituição de ensino e o Ministério da Educação. A distribuição dos recursos estaria condicionada às necessidades apresentadas nos planos de adesão, especialmente relacionada à construção e readequação de infraestrutura e equipamentos, compras de bens e serviços e despesas de custeio e pessoal.

Como meta global, a ser atingida em um prazo de cinco anos a partir do início de cada plano, ficou definida a “[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito [...]” (BRASIL, 2007a, não paginado). Entre as diretrizes do programa, destacavam-se a redução das taxas de evasão, o aumento de vagas de ingresso e a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil.

Apesar do interesse em expandir o ensino superior e elevar o número de vagas para ingresso, o programa foi alvo de muitas críticas, inclusive no meio acadêmico. Para Trevisan e Torres (2020 p.16), “[...] o REUNI caracterizou-se por ser um programa com viés gerencial que operacionalizava a realização de contratos

de gestão entre o MEC e as universidades, acarretando uma expansão quantitativa, com aporte limitado e provisório de recursos.”.

Conforme Ferreira e Oliveira (2010, p.63),

O processo de reforma da educação superior implantado no Brasil[...] permite questionar se as demandas do mercado devem ser a principal referência para a expansão de vagas e instituições, assim como para a reestruturação do ensino e da pesquisa, pois tendem a empobrecer o sentido mais amplo da formação humana e da pesquisa comprometida com sociedade em geral.

Apesar das críticas, ainda em 2007, os primeiros planos de adesão começaram a ser firmados. No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o encaminhamento da proposta foi realizado a partir da Decisão nº 312/2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007a) e do Parecer nº 276/2007 ambos do Conselho Universitário (CONSUN), aprovados em 29 de outubro de 2007.

Na proposta inicial, a Universidade contemplava seis grandes itens, sendo eles: Ampliação da oferta de educação superior; reestruturação Acadêmico-Curricular; Renovação Pedagógica da Educação Superior; Mobilidade Intra e Inter-Institucional; Compromisso Social da Universidade; e Articulação Graduação/Pós-graduação.

Em relação ao primeiro, o objetivo era aumentar em 1.456 o número de vagas presenciais, contemplando cursos novos, novas modalidades de curso e cursos já existentes. A maior parte das vagas seria destinada ao período noturno, um total de 845. A meta relacionada à evasão era reduzi-la de 15% para 10%.

Sobre a reestruturação acadêmica, a proposta indicava a criação de oito cursos, com 350 novas vagas, e uma reorganização da oferta de outros, para oferecimento em turno único, liberando os estudantes para trabalharem ou estagiarem nos períodos restantes. Em relação à renovação pedagógica, a Universidade prometia a expansão dos laboratórios de informática e a criação de bolsas de monitoria para atividades à distância.

A UFRGS ainda se comprometeu a implementar políticas de reserva de vagas para egressos da rede pública, incluindo os auto-declarados negros, aumento massivo das bolsas permanência, além de expansão da cobertura de moradia

estudantil e dos restaurantes universitários. Tais compromissos estavam vinculados ao item do Compromisso Social.

O texto enfatiza que todas as unidades acadêmicas apresentaram propostas de ampliação. No caso da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), por exemplo, o curso de Economia passou a oferecer vagas noturnas, o que não ocorria antes. A unidade ampliou um total de 40 vagas em seus cursos.

Cabe ressaltar que as providências realizadas no âmbito do REUNI não ficaram restritas ao conteúdo da Decisão nº 312/2007 e do Parecer nº 276/2007, do CONSUN. Ao longo dos cinco anos de efetivação do programa, novas propostas de criação de cursos e acréscimos de vagas foram apresentadas, incluindo a FCE.

Como contrapartida à sua iniciativa de expansão, conforme Parecer nº 276/2007 do CONSUN a Universidade solicitava 410 novas vagas para docentes, 360 vagas para servidores técnico-administrativos, cerca de 203 milhões e 500 mil reais de recursos de custeio até 2012 e cerca de 19 milhões e 600 mil reais de investimento em Capital até o ano de 2009.

A adesão da UFRGS ao REUNI produziu uma série de conseqüências. Apesar das contrapartidas oferecidas pelo Ministério da Educação, a ampliação significativa do número de estudantes trouxe à Universidade novos desafios e impôs novas soluções, em relação à demanda por infra-estrutura, métodos de ensino a serem aplicados em turmas maiores, utilização de ferramentas de ensino a distância (EaD), administração do excesso de demanda dos alunos nos processos de matrícula.

Nesse contexto, em maio de 2011, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS aprovou a Resolução nº 19/2011. Cabe salientar que o CEPE é um “[...] órgão técnico, com funções deliberativa, normativa e consultiva sobre ensino, pesquisa e extensão, é integrado por Plenário e Câmaras de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão [...] (UNIVERSIDADE..., 1996, p.6). Entre as suas competências, está “[...] elaborar normas disciplinadoras das atividades acadêmicas, a serem submetidas ao Conselho Universitário [...]” (UNIVERSIDADE..., 1996, p.7). A competência indicada permite ao órgão elaborar resoluções que disciplinam a vida acadêmica dos discentes de graduação. Uma das resoluções com esta característica é a Resolução CEPE nº 19/2011, que propõe

estabelecer normas para o acompanhamento do desempenho discente na Universidade.

Conforme a própria resolução, os objetivos da norma são: “I - induzir o discente a fazer a matrícula responsável [...]; II – contribuir para a melhoria do desempenho do corpo discente da Universidade.” (UNIVERSIDADE..., 2011, p. 2). Os objetivos elencados seriam alcançados a partir de instrumentos como o controle de matrícula em atividades de ensino, o aconselhamento de matrícula por parte das Comissões de Graduação (COMGRADs), o desligamento por jubramento e o desligamento por insuficiência de desempenho.

A resolução apontada foi aprovada pelo CEPE no dia 04 de maio de 2011. No entanto, em março de 2015, a Justiça Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2015), utilizando de antecipação de tutela, suspendeu os efeitos do parágrafo único do artigo 12, incluindo os desligamentos decorrentes do conteúdo de todo o artigo, e do caput do artigo 14 da Resolução.

Na norma em questão, os referidos artigos e parágrafos estão dispostos da seguinte forma:

Art. 12. [...] Parágrafo único. Verificado o desligamento por insuficiência de desempenho, a PROGRAD emitirá mensagem através do Portal do Aluno e por correio eletrônico, informando o aluno, e formalizará o seu desligamento. O prazo de recurso se dará conforme determinado pelo Regimento Geral. (Incluído pela Res. nº 34/2013) (UNIVERSIDADE..., 2011, p. 5).

Art. 14. A Universidade comunicará ao aluno sua iminente incorrência em Jubramento, com antecedência mínima de um semestre, através de mensagem por correio eletrônico. (Redação dada pela Res. nº 34/2013) (UNIVERSIDADE..., 2011, p. 6).

O artigo 12 também descreve os critérios de acompanhamento do desempenho dos discentes a as situações que culminariam com a possibilidade de desligamento. Com a decisão judicial, as conseqüências da norma não são efetivadas, mas o sistema de ordenamento da UFRGS segue acompanhando o desempenho dos alunos.

No presente momento, a suspensão de parte da Resolução é objeto de recurso no sistema judiciário. Assim, alguns cenários futuros podem ser vislumbrados: o acompanhamento do desempenho discente ser abandonado, a

resolução sofrer significativas alterações ou a suspensão dos trechos da norma ser anulada, permitindo o retorno das suas vigências.

Considerando que a resolução permaneceu em vigor do primeiro semestre de 2012 ao segundo semestre de 2014, é possível avaliar, neste período, os resultados alcançados em termos de desempenho dos discentes, utilização da infra-estrutura da Universidade e melhora na administração dos processos de matrícula, e compará-los com os períodos em que a resolução não esteve vigente. Como forma de viabilizar a pesquisa, a análise vai estar circunscrita à FCE.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo responder o seguinte problema: **a implementação da Resolução CEPE nº 19/2011 auxiliou a FCE na redução da evasão de alunos proposta pela UFRGS na adesão ao REUNI?**

1.1 JUSTIFICATIVA

A análise sobre as conseqüências da Resolução CEPE nº 19/2011 é relevante por alguns fatores. Primeiro, porque a resolução está sob a análise do judiciário, e os artigos suspensos podem viger novamente. Segundo, porque se faz necessária uma reflexão mais ampla sobre os métodos que devem ser empregados pelas instituições de ensino para se adequarem ao ambiente acadêmico inaugurado pelo REUNI.

Em um contexto mais geral, podemos retomar a reflexão se esse tipo de intervenção normativa corresponde a uma atualização legítima do papel social da universidade pública. A partir de uma perspectiva mais específica, devemos verificar se a norma cumpre efetivamente o objetivo ao qual se propõe.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa é mais uma contribuição ao acompanhamento acumulado no meio intelectual das transformações ocorridas no âmbito das universidades públicas a partir da aprovação do programa REUNI.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a participação da implementação da Resolução CEPE nº 19/2011 na redução da evasão de alunos dos cursos presenciais da FCE.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a evolução das vagas desperdiçadas em disciplinas dos cursos presenciais da FCE durante a vigência dos artigos da Resolução CEPE nº 19/2011 suspensos pela Justiça;
- b) verificar a utilização pela FCE de espaços físicos externos para a oferta de turmas durante a vigência dos artigos da Resolução CEPE nº 19/2011 suspensos pela Justiça;
- c) analisar a quantidade de matrículas não atendidas nos cursos presenciais da FCE durante a vigência dos artigos da Resolução CEPE nº 19/2011 suspensos pela Justiça.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta a base teórica da pesquisa, que circunscreverá o Programa Reuni em um ambiente de mudanças no Ensino Superior Brasileiro associado à emergência do neoliberalismo no mundo e no Brasil. Além disso, apontará alguns dados das mudanças no perfil e na trajetória discente dentro das IES brasileiras. Para tal, foi dividido em quatro subcapítulos: Neoliberalismo e o Ensino Superior Brasileiro, Banco Mundial (BM) e o Reuni, a Evasão no Ensino Superior e As Mudanças no Perfil dos Graduandos.

2.1 NEOLIBERALISMO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi uma iniciativa do Governo Federal brasileiro. No entanto, o contexto da sua implementação indica uma adaptação às mudanças do capitalismo global, que produziram mudanças nas políticas educacionais brasileiras especialmente a partir dos anos 1990.

O processo de transformação recente do ensino superior brasileiro iniciou durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Na oportunidade, as intervenções realizadas no ambiente universitário acompanharam um processo de reforma do Estado, com destaque para as privatizações de empresas públicas.

Segundo Amorim, Santos e Novaes (2018, p. 163),

Averiguou-se que, em 1970, o capital promove sua reestruturação produtiva, ideológica e política de dominação sob o advento do neoliberalismo. No Brasil, as ideias neoliberais tiveram maior ênfase a partir de 1990. Nesse período, observou-se que, referente à educação superior, uma política de caráter assistencialista foi adotada, gerenciada com recursos privados, agindo exatamente como recomendaram os idealistas do neoliberalismo. Criam-se inúmeras políticas públicas, lançadas pelo governo brasileiro após o início da década de 1990, a fim de atender à demanda do acesso a essa modalidade de ensino.

Os autores também lembram que no ano de 1995 foi criado o Plano Diretor da Reforma do Estado que, entre outras coisas, tornou a educação um serviço não exclusivo do Estado. Como consequência, as universidades passam a ser consideradas “[...] organizações que prestam serviços ao Estado e estabelecem um

contrato de gestão, o que colabora para a manifestação das instituições públicas não-estatais e privadas [...]” (AMORIM; SANTOS; NOVAES, 2018, p. 161).

Em relação à educação, especificamente, a principal inovação institucional foi promovida pela aprovação, em dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. Segundo Borges e Aquino (2012, p.125),

[...] o processo de tramitação da LDB, a qual é referência básica para a educação nacional, envolveu embates em âmbito de Estado e nos desdobramentos por ele assumidos, no redirecionamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia.

Ainda conforme Borges e Aquino (2012, p.120), a reforma do Sistema de Educação no Brasil priorizou “o livre jogo do mercado” em um período de “[...] forte processo de mercadorização das relações sociais, orientadas pelo ideário neoliberal sedimentado no país.”.

A ideia de subordinação do ensino ao mercado também aparece em Martoni (2015, p. 218):

Se a manutenção do sistema está necessariamente ligada ao trabalho e depende da expansão dos processos produtivos, os quais estão baseados na criação e renovação da força de trabalho, a aprendizagem acelerada está atrelada à “agilidade que a competitividade impõe”, sendo que esse processo determina cada vez mais as políticas e ações empreendidas para a reestruturação do ensino superior.

Tendo em vista o período histórico que está sendo tratado pelos autores citados, iniciado nos anos 1990, podemos compreender como reestruturação do ensino superior uma série de intervenções realizadas nesse nível de ensino, entre as quais: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que promoveu mudanças no processo de avaliação do ensino superior e foi acompanhada de uma significativa expansão das faculdades privadas; a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999, com o objetivo de financiar estudantes para cursarem a graduação em faculdades não gratuitas; a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em 2004, que ofertava bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação de instituições privadas.

Em relação às mudanças do ensino superior, Leher (2004, p.2) entende que elas aprofundam “a heteronomia cultural, um desdobramento do capitalismo dependente operado, desde dentro do país, pela coalizão de classes que sustenta o atual governo em fina sintonia com as classes capitalistas internacionalizadas.”.

Para Borges e Aquino (2012, p.122), “[...] as orientações (para a articulação entre educação e produção do conhecimento) induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, na lógica de racionalização do campo educativo orientado pela lógica do campo econômico.”. Ainda segundo os autores, “[...] o financiamento e as políticas educacionais do país, em todos os níveis, são regulados pelos acordos e preceitos da política neoliberal [...]” (BORGES; AQUINO, 2012, p. 120).

Amorim, Santos e Novaes (2018, p.159) defendem que:

A crise estrutural exigiu dos países de economia periférica da América Latina – entre eles o Brasil – mudanças profundas na organização dos seus sistemas nacionais de educação. Os governos de bases neoliberais, a fim de atender ao crescimento da taxa de lucro, promovem uma série de estratégias para as políticas públicas educacionais sob a gerência do Banco Mundial (BM).

Para Amorim, Santos e Novaes (2018), Borges e Aquino (2012), Martoni (2015) e Leher (2004), portanto, o processo de reforma da Universidade brasileira acompanha a ascensão do neoliberalismo no mundo, irradiada para diversos países por meio de intervenções de organismos internacionais que se associam a parceiros nacionais para afirmarem suas políticas.

O principal desses organismos é o BM, instituição internacional responsável pelo financiamento, e também pela orientação, de uma série de políticas públicas ao redor do mundo. A relação entre as diretrizes do BM e as mudanças no ensino superior brasileiro é abordada por diversos autores.

Para Martoni (2015, p. 212-213), “[...] não existem fronteiras para o movimento de produção do capital, e o Estado desempenha [...] a função de garantir o movimento dessa produção mediante uma relativa submissão aos órgãos supraestatais.”.

Ainda conforme a autora,

[...] o conjunto de instruções do Banco condiciona as políticas educacionais, principalmente às direcionadas aos países em desenvolvimento, propondo a necessidade de diversificação da educação superior, preparação utilitária

dos estudantes para o mercado, foco nos resultados, aprendizagem ao invés de educação (MARTONI, 2015, p.213).

Segundo Borges e Aquino (2012, p.120), “[...] a reforma universitária na década de 1990, como também as reformas do Estado tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial.”.Para Leher(2004, p.3), “[...] as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial [...], no caso da América Latina, impediram que os governos mantivessem as universidades entre as prioridades das políticas públicas.”.

Após a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal, em 2003, criou-se uma expectativa de mudança de rumo em relação às políticas de ensino superior. Para muitos autores, a realidade não confirmou a expectativa. Conforme Borges e Aquino (2012, p. 127), “[...] no governo Lula, as propostas para a Educação Superior, no primeiro mandato (2003-2006), guardam características inerciais em relação ao período anterior – gestão de FHC.”.

Segundo os mesmos autores, no governo petista

[...] consubstancia-se a organicidade das políticas para esse nível de ensino ao ratificar os princípios de diversificação das fontes de financiamento e diferenciação do sistema, balizados por um processo de avaliação e de crescentes privatizações da Educação Superior no país (BORGES; AQUINO, 2012, p. 127).

Para Amorim, Santos e Novaes (2018, p.161), “[...] esses fatos (relacionados à expansão das IES) se encontram alinhados ao projeto neoliberal, que ganhou destaque no Brasil após o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e prosseguiu com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).”.

Assim, podemos compreender que, para os autores citados, existe uma continuidade das políticas de ensino superior promovidas pelos governos Lula (2003-2010) em relação às promovidas pelos governos FHC (1995-2002), e ambas estão subordinadas a um contexto de afirmação global e nacional do neoliberalismo e articuladas com as diretrizes do BM. Entre as políticas promovidas pelos governos Lula, inseridas nesse contexto, está o REUNI.

2.2 BANCO MUNDIAL E O REUNI

O REUNI, regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, do Governo Federal, foi criado, como citado anteriormente, com o objetivo de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais [...]” (BRASIL, 2007a, não paginado). Embora o objetivo do programa indique uma tentativa de expandir e qualificar a estrutura universitária no país, ele foi alvo de uma série de questionamentos.

Entre os principais, a subordinação do processo educacional brasileiro às transformações dos processos produtivos ocorridas em escala global que exigiram dos países chamados de “em desenvolvimento” mudanças na formação dos seus recursos humanos. Tal subordinação, para alguns autores, foi materializada por intermédio de políticas defendidas e/ou financiadas pelo BM.

Segundo Martoni (2015, p. 218), “[...] no campo educacional, as políticas (do BM) têm sido intensas, pois as alterações no modelo de organização da produção tornaram necessários algumas mudanças no que se refere à formação de mão de obra [...]”.

Ainda conforme a autora,

[...] as reformas educacionais nos termos do BM demonstram a transformação da produção de pesquisa, pois, reforçar os sistemas educacionais significa alinhar o governo, a gestão de escolas e professores às regras de financiamento e aos mecanismos de incentivo, com os objetivos do programa do referido Banco, estabelecendo um ciclo de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados (MARTONI, 2015, p. 218).

Nas reformas educacionais por ele propagadas, a aprendizagem se relaciona com a competitividade, conforme o último relatório produzido pelo BM onde são apontadas as estratégias para a educação até 2020 (MARTONI, 2015, p. 218).

A influência do BM nas mudanças realizadas no ensino superior brasileiro pode ser percebida no relatório publicado pela instituição em 2011 denominado *Aprendizagem para Todos* (BANCO MUNDIAL, 2011). Embora o documento seja posterior à aprovação do REUNI, ele denuncia as estratégias do BM para melhorar a educação em diversas partes do mundo, incluindo os países em desenvolvimento, nos quais ele inclui o Brasil.

Em um dos pontos do relatório, é informado que “[...] melhorar os sistemas [de educação] exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Logo em seguida, afirma que “Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Conforme consta no Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, uma das formas de alcançar os objetivos do programa é o “[...] melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais [...]” (BRASIL, 2007a, não paginado). Portanto, nota-se a presença da ideia de melhor utilização dos recursos disponíveis nos dois documentos.

Para Martoni (2015, p. 224),

[...] não é difícil perceber essa lógica no cotidiano das universidades, onde docentes possuem cada vez mais metas de produção de artigos, participação em eventos, maior número de alunos em sala de aula e, conseqüentemente, de orientações. Com isso, distanciam-se das condições intelectuais e acabam seguindo os ditames do “produtivismo” acadêmico.

Sobre o tema, a autoria ainda sentencia: “[...] esse movimento é reforçado pelo REUNI [...]” (MARTONI, 2015, p. 224). Além da constatação, Martoni (2015) destaca ainda que foi dada uma nova atribuição aos docentes permanentes, a de “[...] estabelecer uma comissão de acompanhamento do trajeto do estudante [...]”, quer teria como objetivo “[...] verificar as escolhas dos discentes ao longo do curso assegurando que este sai da universidade o mais rápido possível[...]” (MARTONI, 2015, p. 224).

Para a autora, observa-se, portanto, “[...] a lógica da diminuição do tempo nos bancos escolares, sugerida pelo BM [...]” (MARTONI, 2015, p. 224). No relatório do BM citado anteriormente é enfatizado que os avanços nas tecnologias de informação oferecem “[...] possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

Dourado (2002, p. 238-239) defende que:

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo

deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Ainda conforme o autor, é “[...] notório o papel que esse organismo exerce [...] ao difundir [...] uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação (DOURADO, 2002, p. 238).

Em relação às propostas do BM, Dourado (2002, p. 240) afirma que

[...] ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior.

A diretriz apontada pelo autor está expressa no relatório *Aprendizagem para Todos*. Segundo o documento, “Na fase primária, o ensino de qualidade é essencial para dar aos estudantes a alfabetização e aritméticas básicas, das quais depende a aprendizagem no resto da vida [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Portanto, conforme o levantamento realizado por diversos autores, podemos observar a articulação entre a ideologia neoliberal propagada em todo mundo, os diagnósticos e proposições de organismos internacionais responsáveis pelo financiamento de políticas educacionais em países em desenvolvimento e a própria formulação dessas políticas em países como o Brasil. O presente trabalho fará uma revisão detalhada de um dos desdobramentos do REUNI na UFRGS (a Resolução nº 19/2011) que, pretendemos, deverá apontar que o programa como um todo possui forte alinhamento com as políticas do BM aqui revisadas como materialização da ideologia neoliberal.

2.3 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

As desigualdades de renda e de raça marcam presença na história do ensino superior brasileiro. A partir dos anos 2000, uma série de iniciativas foi tomada para atenuar esse cenário, incluindo programas de expansão de vagas em universidades

federais e políticas de reserva de vagas sociais e raciais. Tais medidas proporcionaram uma ampliação do acesso ao ensino superior, mas também criaram novos desafios.

A expansão e a interiorização do ensino superior é consequência de políticas públicas recentes do Governo Federal. Entre as políticas, destacam-se a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Lei das Cotas.

Em relação aos seus objetivos, pode-se dizer que as políticas foram bem sucedidas. Conforme Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2014 *apud* NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23), “O número de matrículas [em IES] cresceu em torno de 76%, entre 2004 a 2013, passando de 4.163.733 para 7.305.977.”. Ainda, no mesmo período, “[...] foram criadas 18 novas universidades públicas federais. O número de *campi* passou de 148, em 2002, para 321, em 2014.” (BRASIL, 2014 *apud* NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23).

Considerando o período de 2005 a 2013, “[...] houve um crescimento de 40% do número de universidades federais no país [...], com percentual mais significativo na região Sul (83%), seguida da região Nordeste (50%).”(BRASIL, 2014 *apud* BARBOSA E SILVA (2017, p. 85). Conforme o mesmo autor,

Para além da abertura de novas instituições, deve-se tomar por certo que a expansão se deu igualmente na multiplicação dos campi, levando para territórios não metropolitanos unidades avançadas das IFES. Em termos de novos campi abertos no mesmo processo de expansão, esses eram 148 em 2002, alcançando 321 em 2013, com crescimento de 116%. Em termos regionais, o Nordeste (200%) e o Norte (133%) lideraram a expansão (BRASIL, 2014 *apud* BARBOSA E SILVA, 2017, p. 85).

Os resultados obtidos são defendidos por Rosa (2014, p. 243). Segundo ela, o acesso à educação superior mostra-se, historicamente, “[...] diretamente relacionado às trajetórias sociais, econômicas e culturais que os indivíduos constroem a longo da vida.”. Ainda conforme a autora:

[...] em uma sociedade marcada por profunda discrepância na distribuição de bens econômicos, sociais e culturais, a possibilidade de se garantir o acesso a uma instituição pública de educação superior é possível especialmente às parcelas mais abastadas da população. Nesse ensejo, é

cabível, e acima de tudo necessário, que medidas e políticas no propósito de democratizar o acesso à educação superior pública sejam empreendidas (ROSA, 2014, p. 243).

Barbosa e Silva (2017, p.87), acredita que os investimentos nas políticas públicas citadas “[...] foram orientados para romper com a lógica pretérita e, em razão disto, buscou contrapor-se à concentração de IFES em regiões metropolitanas, de maior poder aquisitivo e maiores indicadores socioeconômicos.”. Ainda conforme o autor, “[...] foram contempladas as regiões com grande densidade demográfica e baixa cobertura universitária pública, mais afastadas e com demandas específicas de cursos de licenciatura ou regiões de fronteira [...]” (BARBOSA E SILVA, 2017, p. 87).

Além da expansão e da interiorização do ensino superior, as políticas de cotas representam uma mudança significativa na oferta de vagas das universidades brasileiras. Implementada a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, tal política, conforme Campos, Machado, Miranda e Costa (2015, p.3), garantiu que

[...] 50% das vagas, em cada curso e turno, nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio sejam reservadas aos alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, em cursos regulares ou da educação para jovens e adultos.

As medidas, no entanto, estavam inseridas em processo iniciado anteriormente. Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 146-147) afirmam que, a partir de 2003, “[...] o governo federal acenou para o crescimento do número de matrículas nos cursos de graduação e do acesso a segmentos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino.”.

Tais segmentos não possuem, historicamente, vinculação com a graduação nas instituições públicas. Para Nierotka e Trevisol (2016, p. 23),

[...] os filhos dos mais pobres estudam em escolas públicas até o final da educação básica e, ao se depararem com as dificuldades de ingresso nas universidades públicas, decorrentes do limitado número de vagas e da concorrência, buscam as IES privadas para obterem sua formação de nível superior. As vagas públicas, por estas razões, têm sido historicamente ocupadas pelos estudantes de maior renda, formados em escolas privadas de educação básica.

Conforme Guarnieri (2008, p. 45 *apud* CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p. 5), “[...] as cotas são medidas destinadas a grupos sociais

específicos. Além disso, é uma intervenção no ensino superior sobre os exames vestibulares que, até então, 'eram compreendidos em termos exclusivamente meritocráticos'." Os autores ainda enfatizam que:

[...] as ações afirmativas procuram corrigir os mecanismos de entrada de certos grupos sociais nestes meios, através de ações que privilegiam grupos sociais excluídos, com o intuito de buscar um equilíbrio. Na concepção de Cardoso (2008),¹ a principal justificativa para a implementação de programas de reservas de vagas está vinculada à baixa representação de determinados grupos na educação superior.

A abertura de vagas para um público historicamente excluído do ambiente acadêmico deixou a universidade brasileira mais diversa, no entanto, novas dificuldades passaram a ser enfrentadas. Para Zago, Paixão e Pereira (2016, p.147),

Se houve progressos na ampliação do acesso ao ensino superior, a permanência dos alunos nesse nível de ensino é ainda problemática, e um de seus indícios é o fenômeno da evasão. Portanto, ocorreram mudanças nas formas de exclusão, pois, se antes ela se dava prioritariamente pela contenção no acesso, hoje, a exclusão se faz no interior do sistema de ensino.

Portanto, apesar dos benefícios das políticas de inclusão, a questão da evasão passa ser centralmente debatida, devido aos possíveis prejuízos decorrentes dela. Para Rosa (2014, p.248),

[...] a evasão acarreta prejuízos extensos, atingindo o aluno, que não tem o curso concluído; aquele que não ingressou devido ao número restrito de vagas; os familiares que, durante certo tempo, colaboraram para a manutenção desse estudante na universidade; a instituição de ensino e o Estado, que subsidiaram o processo educativo de um aluno que não se formou por completo; e, logo, a sociedade como um todo.

Ainda conforme Rosa (2014, p. 246), não basta “[...] criar vagas nas instituições de ensino com vistas a abarcar maior número de estudantes e criar instrumentos de acesso que favoreçam o acesso de segmentos sociais historicamente desprestigiados.”. Segundo ela, “[...] é emergente criar mecanismos garantidores do processo de escolarização plena [...]” (ROSA, 2014, p. 246).

¹ CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2014 *apud* CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p.4), “[...] como a maioria das cotas destinasse a pessoas de baixa renda, e temendo um efetivo aumento na taxa de evasão, o governo federal adotou medidas para garantir a permanência dos cotistas na universidade [...]”. Ainda de acordo com o Ministério da Educação, “[...] algumas políticas de tutoria e nivelamento têm sido implementadas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio [...]” (BRASIL, 2014 *apud* CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p.4).

A democratização do acesso ao ensino superior pode ter sido, em parte, responsável por casos de evasão. No entanto, é necessário entender melhor a complexidade do fenômeno. Segundo Rosa (2014, p. 248),

[...] as justificativas para a evasão podem estar relacionadas a características individuais, tais como interesses, sentimentos, expectativas e condições de vida, tais como trabalho, família e experiências acadêmicas. Esses condicionantes podem manifestar-se isoladamente ou de forma integrada. Portanto, não há um único fator ou motivo que pode ser designado como justificativa para a evasão. Daí a necessidade de investigar quais são as reais causas que levam os alunos a abandonarem o curso superior.

Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 157) defendem que “[...] uma categoria genérica como a evasão não dá conta das várias situações implicadas na decisão dos universitários que cancelam suas matrículas na instituição de origem.”. Ainda conforme os autores,

[...] a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que a ocasionam. Tais fatores podem ser de caráter interno às instituições, específicos à estrutura e dinâmica de cada curso – ou externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes. Estes fatores podem ser classificados como os que se relacionam ao próprio estudante, os relacionados ao curso e à instituição e, finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos. Não é possível analisá-los de forma dissociada, pois fatores de uma ordem interferem necessariamente nos demais (RONSONI, 2014, p. 26-27 *apud* ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016, p. 158).

Para Dias, Theóphilo e Lopes, (2010, p.1 *apud* CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p.6), “[...] a evasão está relacionada a diversos fatores, divididos em internos e externos [...]”. Segundo eles,

[...] os fatores internos são aqueles ligados ao próprio curso, tais como, infraestrutura, corpo docente e assistência sócio-educacional, sendo que esta última está relacionada a atividades de pesquisa e extensão, grade curricular/turno, monitorias, e assistência aos alunos de baixa renda. Os fatores externos, por sua vez, estão relacionados ao próprio discente, e dizem respeito à vocação do aluno, às razões socioeconômicas e problemas pessoais, falha na tomada de decisão em relação ao curso, dificuldades escolares, descontentamento com o curso e sua futura profissão, entre outros (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010, p.1 *apud* CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p.6).

As possíveis razões da evasão no ensino superior aparecem em algumas pesquisas produzidas nos últimos anos. Em estudo realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 166), concluem que parece pertinente “[...] associar o entendimento de evasão por mobilidade, pois conceituar as situações encontradas na pesquisa como evasão, no sentido de abandono do sistema, seria mascarar a complexidade do fenômeno.”.

Segundo Campos, Machado, Miranda e Costa (2015, p.1), observando os resultados de uma pesquisa sobre evasão de ingressantes na área de Negócios, realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, “[...] constatou-se não haver diferenças estatísticas entre as taxas de evasão dos ingressantes da área de Negócios por ampla concorrência e por meio de cotas [...]”. Para os autores, tais resultados “[...] contrapõem o mito lembrado por Velloso (2009)² e Bezerra e Gurgel (2012),³ de que cotistas abandonariam os cursos em maior proporção do que os não cotistas [...]” (CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p.1).

De acordo com o mesmo estudo, “[...] as evasões cresceram justamente pelo fato de o aluno ter a oportunidade de escolher várias instituições no país num mesmo processo seletivo, no caso em tela, o SiSU [...]” (CAMPOS; MACHADO; MIRANDA; COSTA, 2015, p.13).

Portanto, quando tratamos do tema da evasão, é importante recorrermos às produções acadêmicas, que permitem uma melhor observação do fenômeno. No assunto em questão, o desvencilhamento das armadilhas do senso comum não é

² VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, ago. 2009.

³ BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Cláudio. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. *In*: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 5., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2012. p. 1-15.

tarefa fácil. Os estudos citados, por exemplo, não nos permitem relacionar naturalmente a desistência do curso superior com baixa condição socioeconômica. Da mesma forma, os registros oficiais de desligamentos das universidades podem indicar muito mais um processo de migração dentro do sistema do que de evasão. A continuidade da pesquisa buscará dados e informações que ajudem a entender de modo mais aprofundado esses pontos.

2.4 MUDANÇAS NO PERFIL DOS GRADUANDOS

Nos últimos anos o perfil do corpo discente dos cursos de graduação no Brasil sofreu importantes alterações. Um bom diagnóstico pode ser encontrado na *V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018*, organizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Conforme o Relatório, “[...] a idade média dos (as) discentes é de 24,43 anos. Registra-se pequena queda relativamente a 2014, quando alcançou a maior média de toda a série histórica com 24,54 anos [...]” (V PESQUISA..., 2019, p.210).

De acordo com a mesma pesquisa, houve uma importante mudança no perfil racial dos estudantes, onde “[...] o percentual de negros (as) [pretos (as) quilombolas, pretos (as) não quilombolas e pardos (as)] [...] pela primeira vez [...] alcança a maioria absoluta do universo pesquisado: 51,2% [...]” (V PESQUISA..., 2019, p.210).

Outro apontamento importante da pesquisa tem relação com a renda dos estudantes universitários. Os dados indicam que

[...] o crescimento do percentual de estudantes inseridos (as) na faixa de renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM”, balizada pelos critérios de cobertura do PNAES. De forma robusta, a V Pesquisa revela que 70,2% do total de discentes das IFES têm renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM”, 4 p.p. acima do perfil identificado em 2014 [...] (V PESQUISA..., 2019, p.212).

Em síntese, pode-se afirmar que o quadro geral dos discentes das IES brasileiras permanece sofrendo importantes transformações. Mesmo que as principais intervenções normativas tenham ocorrido há um certo tempo, a mudança no perfil dos estudantes é caracterizada pela continuidade.

Segundo Costa (2021, p. 6),

[...] atualmente 54,6% dos estudantes são mulheres, 51,2% são autodeclarados pretos ou pardos (em 2003 eram pouco mais de 32%), dois terços frequentaram o ensino médio em escolas públicas (eram 37,5% em 2003), o mesmo contingente são de famílias em que nem pai nem mãe possuem curso superior, e 70,2% das famílias dos estudantes possuem renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo (em 1996 esse percentual era de 43%).

Os dados apresentados representam uma mudança de perfil dos graduandos que, além de consolidar um cenário atual, também sugerem uma contínua transformação. É importante salientar que as discussões acerca da permanência dos estudantes de curso superior devem levar em consideração essa conjuntura de modificação permanente.

Além das informações que definem a situação relativa do corpo discente das universidades, pode-se enfatizar o crescimento absoluto dos estudantes de nível superior. Conforme Costa (2021, p. 5), “[...] um sistema que tinha em 1980 pouco mais de 300 mil estudantes (INEP, 1999),⁴ chega em 2019 com um número quase quatro vezes maior, com 1.114.468 matrículas ativas (INEP, 2021).⁵”.

Finaliza-se aqui a revisão conceitual do trabalho, que procurou identificar os traços neoliberais ditados pelo BM nas transformações recentes na universidade pública brasileira, em especial com o REUNI, e apresentar e discutir evasão na educação superior, salientando-se a mudança recente no perfil do estudante que tem acessado a universidade pública. O próximo capítulo apresenta o método de pesquisa que será utilizado para alcançar os objetivos da pesquisa.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do ensino superior:1980-1999**. Brasília: INEP, 1999.

⁵BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019**. Brasília: INEP, 2021.

3 METODOLOGIA

Após a apresentação do referencial teórico, este capítulo define como será realizada a pesquisa, a partir da construção de uma estrutura metodológica. Para analisar a relação entre a Resolução CEPE nº 19/2011, a evasão de alunos da FCE da UFRGS e o REUNI, o delineamento escolhido é o estudo de caso.

Segundo Gil (1987, p. 78), “[...] o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.”

Ainda conforme o autor, o referido delineamento “[...] se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade [...]” ou pelo menos “[...] o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática a precisa [...]” (GIL, 1987, p.79).

Tendo em vista que a proposta da pesquisa é analisar a relação entre a implementação de uma resolução e o processo de evasão na UFRGS definido como objeto de estudo um curso de graduação específico, um método que busca a compreensão da generalidade a partir da análise de uma unidade parece adequado.

Além disso, também conforme GIL (1987, p. 79),

[...] o estudo de caso é muito freqüente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por um único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos.

Portanto, essa técnica é considerada adequada também porque é possível admitir que a análise de uma unidade permite a compreensão do universo e, como referenciado anteriormente, o estudo sobre os quatro cursos presenciais da FCE possibilitaria a produção de um bom indicativo das conseqüências da resolução em questão em toda a Universidade.

Evidentemente, os resultados apresentados não poderão oferecer um diagnóstico absoluto, considerando as especificidades dos cursos de graduação e das unidades acadêmicas. Salienta-se, entretanto, que a presente pesquisa, assim como deve ocorrer com as produções acadêmicas, não pretende encerrar o assunto,

mas, pelo contrário, provocar o interesse pelo tema e estimular a realização de novas investigações que aprofundem a compreensão do fenômeno.

A pesquisa terá um caráter tanto qualitativo como quantitativo. O caráter quantitativo está relacionado ao levantamento de dados, que buscará nas informações fornecidas pela Universidade, a evolução dos números relacionados à eficiência nos processos de matrícula, à alocação de espaços físicos e ao desempenho dos discentes. O caráter qualitativo está relacionado à interpretação dos dados.

Para Gil (1995 *apud* VENTURA, 2007, p. 385),

[...] o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Superada a primeira etapa, a da delimitação da unidade-caso, começaremos agora a detalhar a organização da coleta de dados, da seleção, análise e interpretação dos dados e da elaboração do relatório.

A coleta de dados será realizada por meio de relatórios solicitados às comissões de graduação dos cursos presenciais da FCE. O recorte temporal está relacionado ao período em que a resolução esteve vigente, no caso, do primeiro semestre de 2012 ao segundo semestre de 2014. Como foram seis semestres de vigência, os dados levantados abrangerão, além do período de vigência, os seis semestres anteriores e os seis semestres posteriores, portanto, entre o primeiro semestre de 2009 e o segundo semestre de 2011 e entre o primeiro semestre de 2015 e o segundo semestre de 2017.

O primeiro levantamento está vinculado ao objetivo número um e irá expor a evolução das vagas desperdiçadas pelos alunos nos quatro cursos presenciais da FCE. Considera-se vaga desperdiçada aquelas nas quais houve reprovação, cancelamento ou trancamento por parte do discente.

Em relação à disponibilidade de espaço físico, vinculada ao objetivo número dois, será feito um levantamento no próprio Portal do Aluno, na interface “Horários e Vagas por Grupo de Matrícula”, onde estão expostos os locais em que foram oferecidas as disciplinas.

Sobre as matrículas não atendidas, serão expostos os dados das matrículas solicitadas e rejeitadas pelos discentes em cada semestre. Nenhuma informação pessoal dos alunos será levantada ou exposta.

Finalizada tal etapa, iniciará a seleção, a análise e a interpretação dos dados. Conforme Ventura (2007, p. 385),

[...] a seleção dos dados deve considerar os objetivos da investigação, seus limites e um sistema de referências para avaliar quais dados serão úteis ou não. Somente aqueles selecionados deverão ser analisados. O pesquisador deve definir antecipadamente seu plano de análise e considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra, pois se a amostra é boa, há uma base racional para fazer generalizações a partir dos dados. Em caso contrário, deve apresentar os resultados em termos de probabilidade.

A seleção dos dados, como citado anteriormente, terá uma referência temporal, os seis meses de vigência da Resolução, os seis meses anteriores e os seis meses posteriores. Dessa forma, considera-se possível a verificação, a partir de uma análise comparativa, de alguns efeitos da resolução no ambiente universitário, tendo em vista que o período de vigência e os períodos de não vigência da norma são de igual medida.

O plano de análise e interpretação dos dados estão associados aos objetivos propostos: analisar a evolução do desperdício de vagas, verificar a utilização dos espaços físicos e analisar as matrículas não atendidas. Ao avaliar os números dos relatórios, buscar-se-á compreender se a Resolução CEPE nº 19/2011 influenciou na melhoria da organização universitária que visava administrar o aumento de vagas gerado pelo REUNI. Para tanto, os dados terão que responder as seguintes perguntas: havia uma tendência de crescimento, estagnação ou redução no desperdício de vagas antes da vigência de Resolução? Durante a vigência da Resolução houve uma tendência de crescimento, estagnação ou redução no desperdício de vagas? Após a suspensão dos efeitos da Resolução houve uma tendência de crescimento, estagnação ou redução no desperdício de vagas?

Em relação ao espaço físico, as perguntas a serem respondidas seguem a mesma linha: havia uma tendência de crescimento, estagnação ou redução da utilização de espaços físicos externos à unidade para disciplinas dos departamentos vinculados à FCE antes da vigência da resolução? Houve uma tendência de crescimento, estagnação ou redução da utilização de espaços físicos externos à

unidade para disciplinas oferecidas pelos departamentos da FCE durante a vigência da Resolução? Houve uma tendência de crescimento, estagnação ou redução da utilização de espaços físicos externos à unidade para disciplina oferecidas pelos departamentos vinculados à FCE após a suspensão da vigência da Resolução?

Sobre as matrículas não atendidas, as questões permanecem as mesmas: havia uma tendência de crescimento, estagnação ou redução do não atendimento de matrículas de alunos antes da vigência da Resolução? Houve uma tendência de crescimento, estagnação ou redução do não atendimento de matrículas de alunos durante a vigência da Resolução? Houve uma tendência de crescimento, estagnação ou redução do não atendimento de matrículas de alunos após a suspensão da vigência da Resolução?

Extraídas as respostas das perguntas apresentadas na interpretação dos dados selecionados, iniciará a elaboração do relatório final com a apresentação das conclusões sustentadas na observação dos dados obtidos.

4 ANÁLISE DAS CONSEQUÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CEPE Nº 19/2011 NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE

A FCE comemorou, em 2019, 110 anos de história. Fundada em 26 de novembro de 1909, com o nome de Escola de Comércio de Porto Alegre, passou por uma série de transformações, incluindo a integração à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), até receber o nome atual e consolidar a estrutura organizacional dos dias atuais.

Em 1945, a instituição recebeu o nome de Faculdade de Economia e Administração. Mas as mudanças, em um curto espaço de tempo, seriam ainda mais significativas. Segundo Corazza (2009, p.15),

Em 1950, passa a integrar o sistema federal de ensino superior, recebendo a denominação atual de Faculdade de Ciências Econômicas. Neste mesmo ano a FCE passa a integrar a Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), criada em 1947 como universidade estadual, cuja federalização e consequente transformação em Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) viria a ocorrer três anos depois, em 1950. A última transformação importante aconteceu em 1996, com a transformação do seu Departamento de Administração em Escola de Administração.

A partir deste momento, a faculdade passa a ter uma estrutura muito próxima da atual. No presente, integram a Unidade Acadêmica uma série de órgãos, estando entre os principais os departamentos de Economia e Relações Internacionais (DERI) e Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA); os programas de pós-graduação em Economia (PPGE), Desenvolvimento Rural (PGDR), Estudos Estratégicos Internacionais (PPGEEI) e Controladoria e Contabilidade (PPGCON); o Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas (IEPE), e o Centro Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento (CISADE).

Em relação à graduação, a faculdade conta com cinco cursos, sendo um a distância, o de Desenvolvimento Rural, e quatro presenciais, os de Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais. Para cada curso, estão organizados na unidade uma comissão de graduação e um núcleo docente estruturante.

No presente estudo, foram selecionados como objetos de interesse os quatro cursos presenciais listados acima. O curso de Ciências Atuariais existe desde 1950 na FCE e possuía no primeiro semestre de 2021 256 alunos vinculados. Atualmente,

conta com o ingresso anual de 40 alunos, a carga horária obrigatória é de 2.490 horas e em sua grade curricular constam preferencialmente disciplinas das áreas de Administração, Contabilidade, Direito, Economia, Estatística, Matemática, além das disciplinas específicas do curso.

O curso de Ciências Contábeis, iniciado em 1946, admite o ingresso de 70 alunos por semestre, sendo 140 ingressantes no ano. A carga horária obrigatória é de 2520 e as disciplinas são, preferencialmente, das áreas de Administração, Contabilidade, Direito, Economia, Estatística, Matemática, além das específicas do curso. No semestre 2021/1, o curso contabilizava 812 alunos com vínculo ativo.

O curso de Ciências Econômicas, criado em 1945, é a única das graduações da FCE que possui atualmente dois currículos: Ciências Econômicas e Ciências Econômicas – Noturno. Ao todo, os dois currículos permitem o ingresso semestral de 75 estudantes, sendo 150 por ano. No semestre 2021/1, o curso contava com 814 alunos vinculados. As principais áreas das disciplinas do curso são Administração, Contabilidade, Direito, Economia, Estatística, Matemática e Relações Internacionais.

Por fim, tratamos da graduação em Relações Internacionais, o mais jovem curso da FCE, criado em 2004. Atualmente, disponibiliza 60 vagas anuais para o ingresso de estudantes e possui uma carga horária obrigatória de 2.400 horas. No primeiro semestre de 2021, a graduação contava com 1.188 alunos vinculados e as principais áreas das disciplinas do curso são Ciências Políticas, Economia, História e Relações Internacionais.

Apresentadas as estruturas da unidade e dos cursos, inicia-se a análise dos dados levantados junto às COMGRADs dos cursos selecionados e no Portal do Aluno. O objetivo principal é observar se a evolução dos números sofre alterações significativas no período da vigência da Resolução CEPE nº 19/2011, ou seja, de 2012/1 a 2014/2.

Cabe ressaltar que não foi possível obter os dados de todos os períodos desejados, o que não impediu, no entanto, uma análise comparativa. Da mesma forma, pode-se dizer que outras variáveis influenciam na trajetória dos números, o que se imagina ter sido atenuado pelo fato de a verificação ter ocorrido com quatro cursos distintos, permitindo que, mesmo que se considere a existência de fatores externos, uma expressão coerente de todos os cursos pode sim caracterizar uma tendência.

4.1 VAGAS NÃO UTILIZADAS NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE

Os primeiros dados avaliados estão expressos nos Quadros 1, 2, 3 e 4, que apresentam o número de vagas desperdiçadas nos cursos de Ciência Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais.

Quadro 1 – Vagas não utilizadas no curso de Ciências Atuariais

ANO/SEMESTRE	VAGAS NÃO UTILIZADAS
2009/1	115
2009/2	110
2010/1	121
2010/2	115
2011/1	153
2011/2	162
2012/1	168
2012/2	141
2013/1	Não informado
2013/2	Não informado
2014/1	Não informado
2014/2	Não informado
2015/1	207
2015/2	174
2016/1	192
2016/2	184
2017/1	190
2017/2	151

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do curso de Ciências Atuariais foram prejudicados pela falta de informação relacionada aos semestres 2013/1, 2013/2, 2014/1 e 2014/2, que estão dentro da vigência da Resolução. De qualquer forma, nota-se que o desperdício de vagas tem uma tendência de alta, se compararmos os semestres pares com os semestres pares e os semestres ímpares com os semestres ímpares, o que não se confirma em poucos semestres.

Além disso, podemos perceber que o pico do desperdício ocorre exatamente no semestre de 2015/1, logo após a resolução perder a vigência, o que indica a falta de uma “herança” positiva vinda do período em que a norma funcionou.

Os dados do curso de Ciências Contábeis estão completos, o que facilita a avaliação. Abaixo, o Quadro 2 mostra a evolução no desperdício de vagas do curso de Ciências Contábeis:

Quadro 2 – Vagas não utilizadas no curso de Ciências Contábeis

ANO/SEMESTRE	VAGAS NÃO UTILIZADAS
2009/1	503
2009/2	454
2010/1	446
2010/2	484
2011/1	474
2011/2	496
2012/1	466
2012/2	454
2013/1	436
2013/2	371
2014/1	412
2014/2	408
2015/1	370
2015/2	460
2016/1	461
2016/2	521
2017/1	427
2017/2	489

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao desperdício de vagas no curso, percebe-se uma tendência de queda logo no início da vigência da resolução, que, no entanto, não se confirma nos últimos dois semestres. Após o final de vigência, segue um viés da alta no desperdício, com a exceção de um único semestre.

Embora os números iniciais indicassem a possibilidade de melhora na utilização das vagas, tendo em vista que os semestres 2012/1, 2012/2, 2013/1 e 2013/2 são os únicos em que há queda seqüencial no desperdício, e após a vigência há um processo de alta, é necessário enfatizar que o aumento do desperdício inicia ainda na vigência da Resolução, nos semestres 2014/1 e 2014/2.

Os números do curso de Ciências Econômicas estão expostos no Quadro 3:

Quadro 3 – Vagas não utilizadas no curso de Ciências Econômicas

ANO/SEMESTRE	VAGAS NÃO UTILIZADAS
2009/1	555
2009/2	567
2010/1	641
2010/2	603
2011/1	650
2011/2	643
2012/1	613
2012/2	453
2013/1	522
2013/2	407
2014/1	498
2014/2	519
2015/1	556
2015/2	594
2016/1	529
2016/2	660
2017/1	569
2017/2	476

Fonte: Elaboração própria.

Observando as informações expostas no Quadro 3, nota-se uma tendência de alta no desperdício de vagas, interrompida a partir de 2011/2 e retomada a partir de 2014/2. Novamente, é possível perceber uma leve queda no desperdício de vagas nos semestres iniciais de vigência da resolução, que perde força ainda dentro da vigência.

Ao menos, comparando os períodos, é possível verificar três das quatro vezes em que o número de vagas desperdiçadas fica abaixo de 500 ocorre nos semestres de vigência da resolução.

Os dados do curso de Relações Internacionais mostram uma realidade diferente, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Vagas não utilizadas no curso de Relações Internacionais

ANO/SEMESTRE	VAGAS NÃO UTILIZADAS
2009/1	36
2009/2	30
2010/1	51
2010/2	44
2011/1	51
2011/2	92
2012/1	63
2012/2	56
2013/1	59
2013/2	84
2014/1	67
2014/2	73
2015/1	86
2015/2	61
2016/1	97
2016/2	79
2017/1	79
2017/2	87

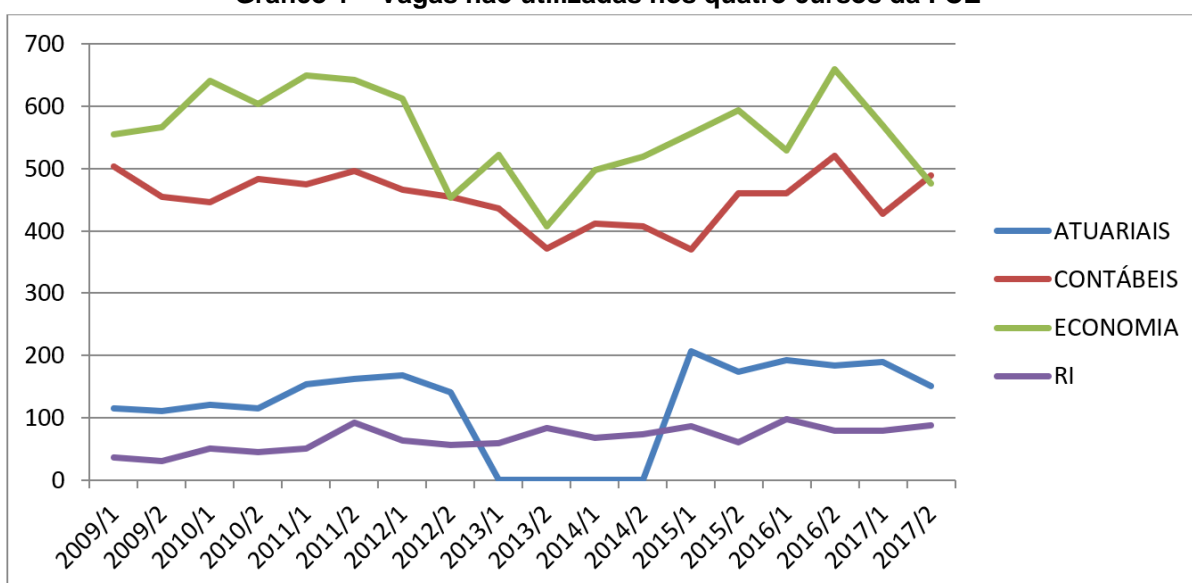
Fonte: Elaboração própria.

Os números do curso indicam uma média de desperdício de vagas superior entre os semestres 2012/1 e 2014/2 do que o visto no período entre 2009/1 e 2012/2. Ou seja, a vigência da resolução não constringe a tendência de crescimento do desperdício de vagas.

Após o período da resolução, a média do desperdício de vagas segue em crescimento, indicando uma baixa influência da norma na evolução dos números do curso.

As tendências indicadas anteriormente podem ser melhor verificadas no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Vagas não utilizadas nos quatro cursos da FCE



Fonte: Elaboração própria.

Portanto, no que se refere ao desperdício de vagas, um importante indicador de eficiência de utilização da infraestrutura da Universidade, os números sugerem algum sucesso da Resolução nº 19/2011 logo no início da sua vigência nos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas.

Uma possível justificativa para o aparente sucesso da Resolução é que no caso da matrícula, a intervenção é prática e imediata. Conforme o artigo 5º da Resolução, o aluno que fosse reprovado em duas ou mais atividades de ensino teria um limite de créditos nos quais poderia se matricular no semestre posterior (UNIVERSIDADE..., 2011). Tal iniciativa, sem dúvidas, reduziu o número absoluto de matrículas dos alunos em turmas, fazendo com que os números absolutos do desperdício também caíssem.

Ainda assim, permanecem as dúvidas em relação ao fato de os números não se sustentarem, além da situação muito específica do curso de Relações Internacionais.

O bom resultado em relação ao desperdício de vagas, portanto, não se consolidou como tendência e não produziu uma mudança significativa no processo de administração de vagas dos cursos ao longo do tempo. No entanto, os benefícios imediatos no caso de alguns cursos não podem ser desprezados, indicando que ao menos alguns pontos da norma podem ter tido uma interferência positiva na administração das vagas.

4.2 OCUPAÇÃO DE SALAS PELOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE

Outro aspecto analisado na presente pesquisa foi a utilização das salas da FCE para o oferecimento de turmas dos departamentos vinculados à Unidade. Como o número de turmas oferecidas varia, a referência mais segura para a análise é a razão do número de turmas oferecidas pelo número de aulas na unidade. Tendo em vista que o ideal é que todas as turmas dos departamentos da FCE sejam oferecidas na Unidade, a razão ideal a ser buscada é 1.

No caso das turmas que contemplaram alunos do curso de Ciências Atuariais, a análise ficou um pouco prejudicada, pois não foram encontrados dados até o semestre de 2012/2. Em relação ao semestre 2013/1 em diante, é possível perceber uma ligeira alteração, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Ocupação de Salas no Curso de Ciências Atuariais

ANO/SEMESTRE	TURMAS OFERECIDAS (a)	AULAS NA UNIDADE (b)	RAZÃO (a/b)
2009/1	Não informado	Não informado	Não informado
2009/2	Não informado	Não informado	Não informado
2010/1	Não informado	Não informado	Não informado
2010/2	Não informado	Não informado	Não informado
2011/1	Não informado	Não informado	Não informado
2011/2	Não informado	Não informado	Não informado
2012/1	Não informado	Não informado	Não informado
2012/2	Não informado	Não informado	Não informado
2013/1	40	16	2,50
2013/2	40	18	2,22
2014/1	50	21	2,38
2014/2	45	19	2,37
2015/1	46	20	2,30
2015/2	43	18	2,39
2016/1	49	25	1,96
2016/2	48	29	1,26
2017/1	49	34	1,34
2017/2	48	32	1,50

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 5 expressa uma certa estabilidade na ocupação das salas da FCE por turmas oferecidas pelos departamentos da unidade. No período de vigência da resolução, notamos que a razão permanece entre 2 e 2,5.

No momento em que a vigência da resolução finda, observa-se que a razão entre turmas oferecidas e aulas na unidade permanece no mesmo patamar por dois

semestres. No entanto, a partir de 2016/1, começa a sofrer uma leve queda, e a partir de 2016/2, passa a variar de 1,5 a 2.

A avaliação dos dados do curso de Ciências Contábeis é mais completa, pois foi possível encontrar os números anteriores ao início da vigência da resolução em pauta.

Quadro 6 – Ocupação de Salas no Curso de Ciências Contábeis

ANO/SEMESTRE	TURMAS OFERECIDAS (a)	AULAS NA UNIDADE (b)	RAZÃO (a/b)
2009/1	80	39	2,05
2009/2	79	38	2,07
2010/1	83	39	2,12
2010/2	84	40	2,10
2011/1	88	39	2,26
2011/2	87	36	2,42
2012/1	80	30	2,67
2012/2	84	37	2,27
2013/1	59	22	2,68
2013/2	60	25	2,40
2014/1	64	27	2,37
2014/2	61	29	2,10
2015/1	63	29	2,17
2015/2	62	31	2,63
2016/1	63	36	1,75
2016/2	69	44	1,57
2017/1	69	49	1,41
2017/2	72	50	1,44

Fonte: Elaboração própria.

Novamente, os números expressam estabilidade na ocupação de salas. A variação percebida a partir da vigência da resolução é para cima, o que não representa um dado positivo. A partir de 2016/1, no terceiro semestre de suspensão da vigência da resolução, a razão entre as turmas oferecidas e as aulas na Unidade começa a cair, se aproximando de 1. Ou seja, no caso das turmas dos departamentos de FCE que ofereciam vagas para alunos de Ciências Contábeis, os semestres de vigência da resolução apresentam os piores números.

O curso de Ciências Econômicas expressa uma realidade semelhante, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Ocupação de Salas no Curso de Ciências Econômicas

ANO/SEMESTRE	TURMAS OFERECIDAS (a)	AULAS NA UNIDADE (b)	RAZÃO (a/b)
2009/1	78	51	1,53
2009/2	82	48	1,71
2010/1	76	54	1,41
2010/2	78	51	1,53
2011/1	86	52	1,65
2011/2	86	63	1,36
2012/1	90	64	1,41
2012/2	83	55	1,51
2013/1	82	43	1,91
2013/2	78	43	1,81
2014/1	84	46	1,83
2014/2	79	46	1,72
2015/1	80	56	1,43
2015/2	75	59	1,27
2016/1	66	52	1,27
2016/2	69	59	1,17
2017/1	69	58	1,19
2017/2	74	61	1,21

Fonte: Elaboração própria.

A ocupação de salas apresenta estabilidade no período pesquisado. Antes de 2012/1 e até 2014/2, a maior parte dos semestres apresenta uma razão entre 1,5 e 2. Porém, a partir de 2015/1, após o fim da vigência da resolução, os números caem ficando entre 1,5 e 1, o que indica, novamente, uma melhora no aproveitamento do espaço físico da Unidade após o fim da vigência da resolução.

No caso das turmas oferecidas ao curso de Relações Internacionais, o Quadro 8 sugere uma realidade próxima aos cursos apresentados anteriormente.

Quadro 8 – Ocupação de Salas no Curso de Relações Internacionais

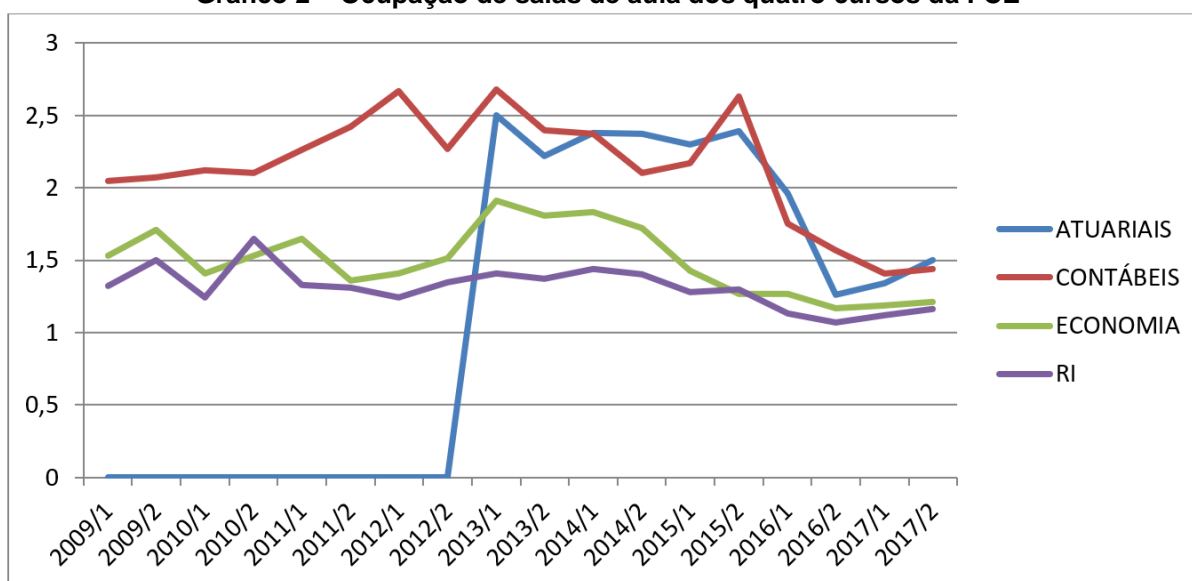
ANO/SEMESTRE	TURMAS OFERECIDAS (a)	AULAS NA UNIDADE (b)	RAZÃO (a/b)
2009/1	33	25	1,32
2009/2	39	26	1,50
2010/1	31	25	1,24
2010/2	28	17	1,65
2011/1	36	27	1,33
2011/2	38	29	1,31
2012/1	31	25	1,24
2012/2	42	31	1,35
2013/1	31	22	1,41
2013/2	37	27	1,37
2014/1	36	25	1,44
2014/2	45	32	1,40
2015/1	41	32	1,28
2015/2	52	40	1,30
2016/1	44	39	1,13
2016/2	48	45	1,07
2017/1	47	42	1,12
2017/2	52	45	1,16

Fonte: Elaboração própria.

A razão entre turmas oferecidas e as aulas na Unidade mantém-se estável durante os 18 semestres apresentados. Com exceção do semestre 2010/2, o resultado permanece sempre entre 1 e 1,5. Novamente, o único período em que podemos perceber uma mudança é a partir de 2016/1, em que a ocupação das salas é realizada de forma mais eficiente.

Tal informação pode ser melhor compreendida a partir da observação do Gráfico 2:

Gráfico 2 – Ocupação de salas de aula dos quatro cursos da FCE



Fonte: Elaboração própria.

Observando os dados, verificamos que os melhores resultados em termos de ocupação das salas de aula por disciplinas oferecidas por departamentos da FCE ocorrem após o final de vigência de resolução. Uma possível explicação para esse fenômeno seria uma tendência de redução no número de turmas ofertadas, o que facilitaria a absorção das turmas pela estrutura da universidade. Tal hipótese, no entanto, se confirma apenas no curso de Ciências Econômicas.

Em relação à variação no uso das salas de aula da unidade, cabe salientar que a FCE possui em seu prédio principal 08 salas de aula destinadas à graduação. Tendo em vista que uma disciplina padrão de quatro créditos costuma ocupar um turno inteiro por semana (uma aula durante todo um turno em um dia ou duas aulas de meio turno em dois dias distintos), podemos dizer que o potencial de uso das salas de aula é para 128 turmas (n° de salas x n° de turnos x n° de dia na semana + n° de salas oferecidas aos sábados em turno único).

A limitação em relação a esse uso está relacionada à concentração de currículos no turno da noite (Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – Noturno) e em relação à quantidade de alunos por turma, o que impede o uso de algumas salas menores.

A quantidade de salas na unidade não foi alterada durante o período da pesquisa. Portanto, o aumento absoluto do uso da infraestrutura da unidade, constatado nos últimos semestres pesquisados, não tem relação a um possível

aumento no número de salas, pois isso não ocorreu, mas necessariamente a uma melhor gestão dos turnos de oferecimento de turmas, especialmente em relação às disciplinas eletivas, do tamanho das turmas, com uma melhora adequação à oferta da FCE, e principalmente a um crescimento no uso de sala da Pós-Graduação, Laboratórios de Informática e salas do prédio auxiliar da FCE (CISADE).

No entanto, conforme constatado, esse melhor uso da infraestrutura da unidade não possui relação com o período em que a Resolução CEPE nº 19/2011 esteve em vigor.

Uma situação que interage com a questão da utilização do espaço físico é a interdição do prédio Salas de Aula, construído com o objetivo de absorver parte da demanda por salas para turmas oferecidas no Campus Centro. Porém, o prédio foi inaugurado e interditado em 2014, sem que a utilização do espaço possa ter causado significativa repercussão. A liberação do prédio, por conseguinte, ocorreu em 2018, fora do período pesquisado. Assim, entendemos que o evento não tenha causado interferência nos dados obtidos.

4.3 MATRÍCULAS NÃO ATENDIDAS NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE

Outro aspecto importante na organização dos recursos disponibilizados pela Universidade é a capacidade de absorção da demanda de matrículas dos alunos. As tabelas abaixo mostram a evolução dos pedidos de matrícula não atendidos no Ajuste de Matrícula, durante a maior parte do tempo, a última etapa do processo.

No curso de Ciências Atuariais, os dados não estão disponíveis até o semestre 2012/2. A partir de 2013/1, já dentro da vigência da resolução, os números demonstram uma importante inconsistência, com crescimentos e quedas alternados.

Nesse caso, faz-se necessária uma avaliação separando os semestres ímpares dos semestres pares. Nos semestres ímpares, tendência de crescimento tanto dentro quanto fora do período de vigência da resolução. Nos semestres pares, mesmo resultado, com exceção de 2017/2 onde há uma pequena queda.

Quadro 9 – Matrículas não atendidas no curso de Ciências Atuariais

ANO/SEMESTRE	MATRÍCULAS NÃO ATENDIDAS
2009/1	Não informado
2009/2	Não informado
2010/1	Não informado
2010/2	Não informado
2011/1	Não informado
2011/2	Não informado
2012/1	Não informado
2012/2	Não informado
2013/1	22
2013/2	18
2014/1	71
2014/2	36
2015/1	42
2015/2	32
2016/1	45
2016/2	43
2017/1	50
2017/2	42

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o curso de Ciências Contábeis, é difícil definir uma tendência nas matrículas não atendidas até a vigência da resolução, em 2012/1. No referido semestre, observamos um crescimento em relação aos semestres anteriores, que é sucedido, agora sim, por uma sequência de queda, em 2012/2, 2013/1 e 2013/2. Em seguida, ainda dentro da vigência de resolução, inicia-se uma tendência de crescimento das matrículas não atendidas, que, embora não se mantenha de forma contínua até o último semestre observado, sustenta os números em patamares altos.

Novamente, percebe-se alguma melhora dos números no início da vigência de resolução, fenômeno que, no entanto, não se sustenta nem durante o período destacado.

Quadro 10 – Matrículas não atendidas no curso de Ciências Contábeis

ANO/SEMESTRE	MATRÍCULAS NÃO ATENDIDAS
2009/1	105
2009/2	92
2010/1	120
2010/2	83
2011/1	89
2011/2	130
2012/1	142
2012/2	87
2013/1	69
2013/2	67
2014/1	154
2014/2	163
2015/1	192
2015/2	159
2016/1	175
2016/2	102
2017/1	216
2017/2	169

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao curso de Ciências Econômicas, a situação é diferente. Novamente, não é possível estabelecer uma tendência nos primeiros semestres. No entanto, os números passam a cair de forma sustentável a partir do início da resolução. De 2015/1 em diante, a tendência de queda é superada, no entanto os números seguem em um patamar baixo.

A ressalva que se pode fazer em relação a essa avaliação é que desde 2011/1 é possível perceber uma tendência de queda nas matrículas não atendidas, tornados difícil associar a redução dos números às providências definidas na Resolução CEPE nº 19/2011.

Quadro 11 – Matrículas não atendidas no curso de Ciências Econômicas

ANO/SEMESTRE	MATRICULAS NÃO ATENDIDAS
2009/1	95
2009/2	131
2010/1	95
2010/2	100
2011/1	68
2011/2	73
2012/1	47
2012/2	27
2013/1	23
2013/2	10
2014/1	18
2014/2	6
2015/1	11
2015/2	16
2016/1	4
2016/2	7
2017/1	5
2017/2	6

Fonte: Elaboração própria.

Os números do curso de Relações Internacionais indicam uma situação inversa. As matrículas não atendidas estão em patamar baixo no início do período analisado, e passam a subir nos dois últimos semestres da vigência da resolução, mantendo-se em um patamar alto nos semestres seguintes.

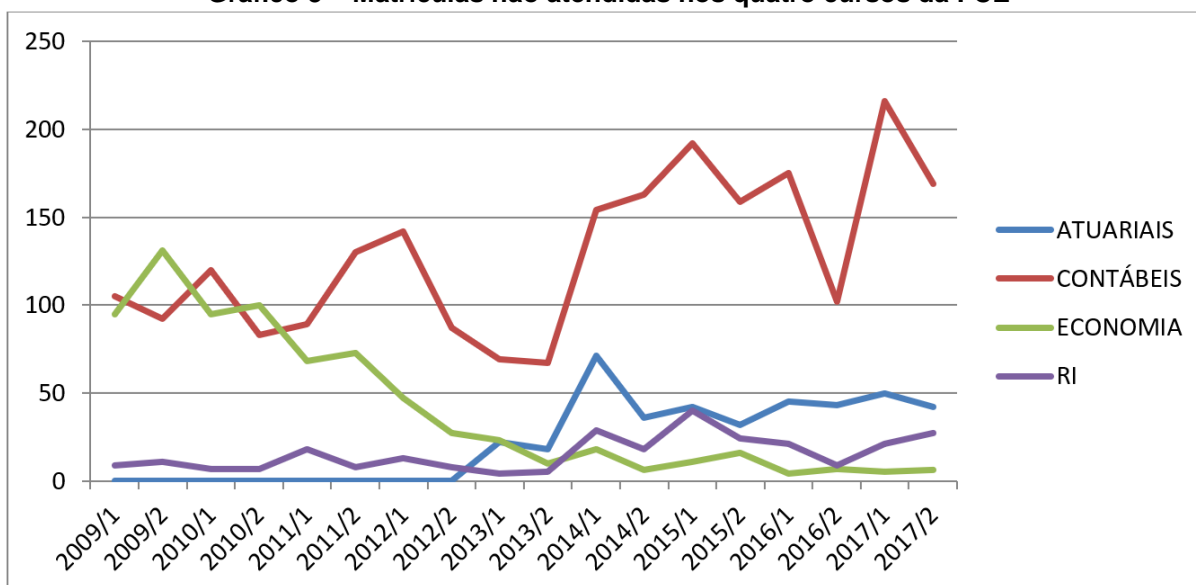
Diferentemente das outras análises, em que é possível observar algum benefício da norma, mesmo que de forma muito limitada, os dados do curso em questão não indicam nenhuma consequência positiva.

Quadro 12–Matrículas não atendidas no curso de Relações Internacionais

ANO/SEMESTRE	MATRICULAS NÃO ATENDIDAS
2009/1	9
2009/2	11
2010/1	7
2010/2	7
2011/1	18
2011/2	8
2012/1	13
2012/2	8
2013/1	4
2013/2	5
2014/1	29
2014/2	18
2015/1	40
2015/2	24
2016/1	21
2016/2	9
2017/1	21
2017/2	27

Fonte: Elaboração própria.

As percepções apresentadas anteriormente são melhor observadas com a verificação do Gráfico 3, que reúne as informações dos quatro cursos:

Gráfico 3 – Matrículas não atendidas nos quatro cursos da FCE

Fonte: Elaboração própria.

No caso das matrículas não atendidas, é possível relacionar uma leve melhora dos números nos cursos de Ciências Contábeis e, de forma menos expressiva, no de Ciências Econômicas. No entanto, a instabilidade dos resultados obtidos favorece mais a uma interpretação de que a resolução não obteve sucesso

nessa área ou, menos ainda, que os dados obtidos não nos permitem estabelecer uma relação causal entre a norma e o processo de matrícula.

4.4 A EVASÃO NOS CURSOS PRESENCIAIS DA FCE

Por fim, analisamos os dados da evasão dos cursos, que interagem com o problema da pesquisa. Infelizmente, nesse levantamento, não foram encontradas as informações dos semestres 2009/1, 2009/2, 2010/1, 2010/2 e 2011/1. No entanto, entendemos que tais ausências não prejudicam centralmente a análise, pois conseguimos obter o dado do semestre imediatamente anterior à entrada da vigência da resolução, o período da vigência e o período posterior.

No curso de Ciências Atuariais, as vagas ociosas eram dez em 2011/2, antes da vigência da resolução. Em 2012/1, inicia um processo de crescimento de vagas ociosas, que não se confirma apenas em um semestre, e segue durante o período da vigência da resolução e após o referido período. Ou seja, a norma não aparenta surtir nenhum defeito na escalada da evasão de vagas.

Quadro 13 – Vagas ociosas no curso de Ciências Atuariais

ANO/SEMESTRE	VAGAS OCIOSAS
2009/1	Não informado
2009/2	Não informado
2010/1	Não informado
2010/2	Não informado
2011/1	Não informado
2011/2	10
2012/1	12
2012/2	8
2013/1	18
2013/2	24
2014/1	26
2014/2	29
2015/1	33
2015/2	26
2016/1	27
2016/2	32
2017/1	50
2017/2	51

Fonte: Elaboração própria.

Os números do curso de Ciências Contábeis apresentam uma realidade similar. Em 2011/2, antes da norma entrar em vigor, as vagas ociosas eram 23. A

partir de 2012/1, com a Resolução CEPE nº 19/2011 vigente, as vagas ociosas entram em um processo de crescimento sustentável até o semestre de 2017/2.

Quadro 14 – Vagas ociosas no curso de Ciências Contábeis

ANO/SEMESTRE	VAGAS OCIOSAS
2009/1	Não informado
2009/2	Não informado
2010/1	Não informado
2010/2	Não informado
2011/1	Não informado
2011/2	23
2012/1	25
2012/2	29
2013/1	28
2013/2	37
2014/1	43
2014/2	44
2015/1	54
2015/2	65
2016/1	78
2016/2	89
2017/1	125
2017/2	122

Fonte: Elaboração própria.

A mesma realidade é encontrada na verificação dos números do curso de Ciências Econômicas. Em 2011/2, 54 vagas ociosas. A partir do primeiro semestre da vigência da norma, os números crescem continuamente até 2017/2.

Portanto, a evasão no curso não encontra nenhum obstáculo a partir da Resolução CEPE nº 19/2011, e cresce continuamente até o último semestre levantado.

Quadro 15 – Vagas ociosas no curso de Ciências Econômicas

ANO/SEMESTRE	VAGAS OCIOSAS
2009/1	Não informado
2009/2	Não informado
2010/1	Não informado
2010/2	Não informado
2011/1	Não informado
2011/2	54 (diurno)
2012/1	68 (diurno)
2012/2	80 (diurno e noturno)
2013/1	116 (diurno e noturno)
2013/2	147 (diurno e noturno)
2014/1	173 (diurno e noturno)
2014/2	190 (diurno e noturno)
2015/1	209 (diurno e noturno)
2015/2	210 (diurno e noturno)
2016/1	223 (diurno e noturno)
2016/2	248 (diurno e noturno)
2017/1	275 (diurno e noturno)
2017/2	301 (diurno e noturno)

Fonte: Elaboração própria.

Os números do curso de Relações Internacionais confirmam as tendências apresentadas anteriormente. De forma indiferente ao período da resolução, o crescimento das vagas ociosas se mantém estável do semestre 2012/1, que inaugura o período de vigência da resolução, até o semestre 2017/2, no qual é finalizado o intervalo pesquisado.

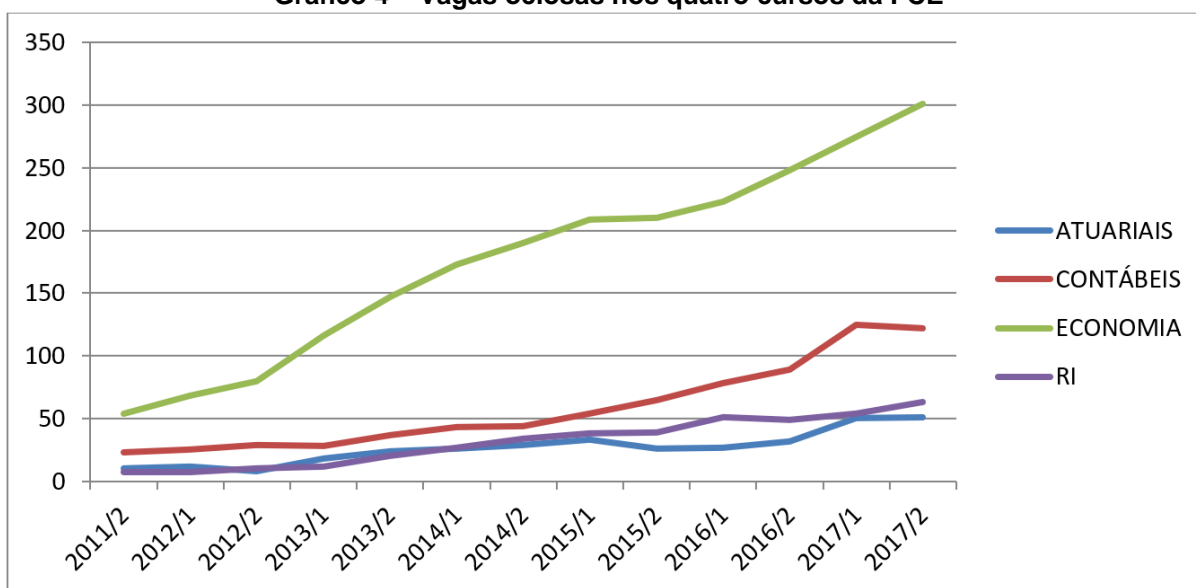
Os dados do curso confirmam, assim como os demais, a inexistência de uma relação entre uma melhora na situação da evasão de alunose algum tipo de consequência produzida pela Resolução CEPE nº 19/2011.

Quadro 16 – Vagas ociosas no curso de Relações Internacionais

ANO/SEMESTRE	VAGAS OCIOSAS
2009/1	Não informado
2009/2	Não informado
2010/1	Não informado
2010/2	Não informado
2011/1	Não informado
2011/2	7
2012/1	7
2012/2	10
2013/1	12
2013/2	20
2014/1	27
2014/2	34
2015/1	38
2015/2	39
2016/1	51
2016/2	49
2017/1	54
2017/2	63

Fonte: Elaboração própria.

As informações apresentadas podem ser observadas no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Vagas ociosas nos quatro cursos da FCE

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, verificamos nos dados coletados uma baixa relação entre a vigência da Resolução CEPE nº19/2011 e uma maior eficiência na administração do processo de matrícula, na utilização dos espaços físicos e no desempenho dos alunos dentro das disciplinas cursadas.

Lembramos que o referencial teórico utilizado na presente pesquisa indica uma busca das Universidades em oferecer uma gestão mais eficiente no sentido de reduzir custos, reduzir o tempo de permanência dos estudantes nos seus cursos, aumentar a relação entre quantidade de professores e quantidade de alunos, entre outras iniciativas com o mesmo viés.

Em relação à Resolução CEPE nº 19/2011, lembramos que os objetivos são “I - induzir o discente a fazer a matrícula responsável [...]; II – contribuir para a melhoria do desempenho do corpo discente da Universidade (UNIVERSIDADE..., 2011, p. 2)” e que os objetivos seriam alcançados a partir de instrumentos como o controle de matrícula em atividades de ensino, o aconselhamento de matrícula por parte das Comissões de Graduação (COMGRADs), o desligamento por jubramento e o desligamento por insuficiência de desempenho.

As principais novidades da resolução são o controle de matrícula e o acompanhamento do desempenho dos discentes para fins de desligamento. Sobre o controle de matrícula, o artigo quinto da resolução informa o seguinte:

para o aluno que num determinado semestre, tiver reprovações em duas ou mais atividades de ensino, na matrícula para o semestre seguinte haverá um limite superior para o número total de créditos referentes às atividades de ensino a serem matriculadas. (Redação dada pela Res. 34/2013) (UNIVERSIDADE..., 2011, p. 3)

Sobre o controle de desempenho, conforme o artigo sétimo da norma,

as avaliações de desempenho consistirão em comparar o Coeficiente de Desperdício (CD) com o Número de Créditos Aprovados (NCA) do aluno, computados em um determinado período; tais avaliações de desempenho ocorrerão no final de cada semestre cursado (...) (Renumeração dada pela Res. nº 34/2013) (UNIVERSIDADE..., 2011, p. 4)

Ainda em relação à observação de desempenho, o artigo doze informa que:

o desligamento por insuficiência de desempenho dar-se-á em qualquer dos seguintes casos: (Renumeração dada pela Res. nº 34/2013) I - por ocasião da primeira verificação de desempenho, caso o aluno apresente Número de Créditos Aprovados (NCA) desde o início do curso igual a zero e suas reprovações sejam todas por conceito FF; II - dentro do regime de observação de desempenho, caso alguma avaliação de desempenho constatar que o Coeficiente de Desperdício (CD) é maior do que o Número de Créditos Aprovados (NCA), simultaneamente para os seguintes períodos de cômputo: a) dois últimos semestres efetivamente cursados; e b) desde a última entrada no regime de observação de desempenho. (Redação dada pela Res. nº 34/2013) III - a qualquer tempo, caso a Taxa de Integralização

Pendente supere o dobro da Taxa de Integralização Média do Curso.
(UNIVERSIDADE..., 2011, p. 5)

Tais objetivos estão, conforme indicado no nosso referencial teórico, associados à hegemonia do modelo neoliberal na proposição de políticas públicas realizadas através de organismos multilaterais como o BM. Consideramos que o REUNI, objeto de observação deste trabalho, é parte dessa estratégia, que tende a incentivar que as Instituições de Ensino Superior persigam o chamado “produtivismo acadêmico”, conforme MARTONI (2015, p. 224).

Consideramos que a Resolução CEPE nº 19/2011 é parte desse contexto, e o seu resultado ótimo seria a redução da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Observamos, orientados pelo método de Estudo de Caso, os quatros cursos presenciais da FCE, e buscamos uma resposta sobre a possibilidade de a referida resolução auxiliar na redução da evasão dos alunos da UFRGS proposta na adesão ao REUNI.

Destacamos que, na observação dos números estudados, encontramos resultados positivos que aparentam estar associados ao início da vigência da resolução. Isso ocorre, por exemplo, com uma razoável queda no desperdício de vagas nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Porém, em relação à evasão de alunos nos cursos pesquisados, percebemos que em todos os casos o número é crescente, independentemente da vigência ou não da resolução. Ou seja, é possível dizer que a implementação da Resolução CEPE nº 19/2011 não auxiliou a Universidade na redução da evasão de alunos dos cursos presenciais da Faculdade de Ciências Econômicas.

Além da conclusão referida acima, ainda podemos lançar a hipótese, que poderá ser explorada em outro momento, de que a norma tenha mostrado uma universidade mais rígida, mais difícil de ser cursada, e que tenha levado mais estudantes a evadirem.

Por fim, entendemos que a pesquisa encontrou a solução para o problema apresentado, além de concluir os objetivos geral e específicos e apresentar novas questões que podem ser objeto de novos estudos e que serão apontadas de forma mais específica nas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender os efeitos do REUNI na UFRGS, a partir do que foi considerado uma das derivações do programa, a Resolução CEPE nº 19/2011.

Lembramos que o programa tinha como objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais [...]” (BRASIL, 2007a, não paginado) e que a meta global era a “[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito [...]” (BRASIL, 2007a, não paginado).

O programa sofreu diversas críticas, sendo considerado, para Trevisan e Torres (2020, p.16), de “viés gerencial” e proporcionando “[...] uma expansão quantitativa, com aporte limitado e provisório de recursos [...]”. Para Ferreira e Oliveira (2010, p.63), confirmava que “[...] as demandas do mercado devem ser a principal referência para a expansão de vagas e instituições.”.

Tais perspectivas a respeito do REUNI foram retomadas ao longo do trabalho, no qual foi apresentada a associação entre a emergência do neoliberalismo no mundo e as políticas públicas defendidas e financiadas por organismos multilaterais, como o BM. Também, a relação entre a reforma no ensino superior brasileiro e as proposições de caráter gerencialista desses mesmos organismos.

No caso da UFRGS, a adesão ao programa ocorreu no ano de 2007, tendo como uma das metas a redução da evasão dos alunos de 15% para 10%. Em 2011, com a aprovação da Resolução CEPE nº 19/2011, a busca por uma maior eficiência na relação utilização de recursos x aproveitamentos das vagas e tempo de curso ficou mais explícita. A busca por uma maior quantidade de graduados em um menor espaço de tempo parece ganhar centralidade, dando à qualidade da formação uma importância secundária.

Considerando o exposto, admitindo que existiu uma articulação entre a emergência do neoliberalismo no mundo, as políticas defendidas por organismos multilaterais que tiveram interferência significativa na reforma universitária brasileira, o REUNI e a Resolução CEPE nº 19/2011, o presente trabalho buscou responder

se a implementação da referida resolução auxiliou na redução da evasão de alunos dos cursos presenciais da FCE.

Observando os números levantados ao longo da pesquisa, notou-se que a resolução não obteve êxito na tentativa de reduzir a evasão de alunos nos cursos analisados. Pelo contrário, tanto no período de vigência da resolução quanto no período imediatamente posterior, o número de vagas ociosas em todos os cursos cresce de forma sustentável.

Como tratado no presente trabalho, a evasão é um fenômeno complexo, que envolve as mudanças no perfil dos graduandos, possibilidades de mobilidade entre cursos e instituições de ensino e as condições socioeconômicas dos estudantes, entre outros fatores. De qualquer forma, podemos afirmar que houve uma tendência de crescimento das vagas ociosas durante e após a vigência da resolução nos quatro cursos, o que nos permite acreditar que a norma não apenas não auxiliou a Universidade nesse aspecto como pode inclusive ter ajudado na piora dos números.

Portanto, os resultados alcançados, além de proporcionarem uma resposta negativa ao problema de pesquisa, permitem a elaboração de novas hipóteses, que podem sustentar novos estudos sobre o tema. Essa também é uma finalidade do trabalho.

Em relação ao desperdício de vagas, que teve a sua análise apresentada como um dos objetivos específicos, alguns bons resultados foram observados, mas não em todos os cursos e durante um período limitado. Isso deixa algumas questões em aberto, a serem exploradas no futuro, como por exemplo: até que ponto as especificidades dos cursos limitam a eficácia de políticas universais? Que alterações na resolução poderiam permitir que os seus efeitos positivos fossem mais duradouros?

Sobre a ocupação das salas de aula na unidade, a melhora nos números após o final da vigência da resolução também deixou algumas questões em aberto: quais outros fatores interferiram na administração do espaço físico? Algum aspecto da resolução pode ter conseqüências menos imediatistas e com repercussão mais compreensível no futuro?

O número de matrículas não atendidas, embora tenham apresentado uma aparente interferência da resolução em alguns semestres, demonstraram certa

instabilidade, indicando grande probabilidade de serem números que sofrem influência de muitas variáveis, sendo mais difícil utilizarmos como referência.

Por fim, concluímos que o trabalho cumpriu a sua missão, respondeu o problema de pesquisa e alcançou os objetivos traçados, apresentado relações importantes entre a resolução CEPE nº 19/2011 e a utilização do espaço físico da FCE, a administração do processo de matrícula, a utilização de vagas em turmas e a evolução do número de vagas ociosas nos cursos de Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais.

Também, e não menos importante, apresentou questões que podem ser objetos de novos estudos, de forma adicional ou complementar ao presente, admitindo a necessidade de ampliação dos estudos na área, especialmente quando tratamos de um tema gravemente complexo e objeto de influência das mais diversas matizes, como é o caso do tema da evasão de alunos nas universidades brasileiras.

Outrossim, acreditamos na potencial contribuição oferecida pela pesquisa nos debates que levarão ao retorno da validade da norma, da sua extinção ou da sua reformulação, além, é claro, da contribuição oferecida ao debate acadêmico em relação à perspectiva da construção da universidade brasileira que queremos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Priscila Azevedo de; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, ano XXVIII, n. 61, jan. 2018. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/b2453145c8eb30241febcefe5e2f9729_1548264765.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington DC, USA: World Bank, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WPO0PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.
- BARBOSA E SILVA, Leonardo. Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, RS, v. 3, n. 3, p. 80-99, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i3.2028>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 22, n. 39, p. 117-138, abr. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.
- BRASIL. Justiça Federal. Seção Judiciária do Rio Grande do Sul. **JFRS**: processo de desligamento de estudantes da UFRGS deve garantir contraditório e ampla defesa. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www2.jfrs.jus.br/noticias/processo-de-desligamento-de-estudantes-da-ufrgs-deve-garantir-contraditorio-e-ampla-defesa-decide-jf-em-porto-alegre/>. Acesso em: 7 ago. 2021.
- BRASIL. **Reuni**: reestrutura e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. [Brasília], 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- CAMPOS, Larissa Couto; MACHADO, Thalyson Renan Bitencourt; MIRANDA, Gilberto José; COSTA, Patrícia de Souza. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão no ensino superior: análise empírica em uma universidade pública brasileira. *In*: CONGRESSO USP CONTABILIDADE E CONTROLADORIA, 15., 2015, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos152015/206.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CORAZZA, Gentil (Org.). **História centenária da Faculdade de Ciências Econômicas**: 1909-2009. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2017/05/Hist%C3%B3ria-Centen%C3%A1ria-da-FCE.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSTA, Pedro Almeida. As implicações da disputa pelos fundos públicos federais na política de assistência estudantil aos estudantes das universidades públicas federais: da novidade ao comprometimento da inclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 7., 2021, Porto Alegre. **Anais...** Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicbeo2020/386824-as-implicacoes-da-disputa-pelos-fundos-publicos-federais-na-politica-de-assistencia-estudantil-aos-estudantes-das/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/724/737>. Acesso em: 5 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social-1989.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LEHER, Roberto. Contra-reforma universitária. **Verinotio**: Revista *On-line* de Filosofia e Ciências Humanas, [Rio das Ostras, RJ], ano 1, n. 1, p. 1-14, out. 2004. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.97400066812895.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MARTONI, Valéria Bonadia Marucchi. “Expansão para quem?”: uma análise dos objetivos do Reuni e das diretrizes para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 211-234, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21583/2447-4851.rbeo.2015.v2n2.52>. Acesso em: 8 nov. 2021.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vítório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/40150/31961>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 12, n. 1, p. 240-257, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31219>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TREVIZAN, Edevania; TORRES, Julio Cesar. Avaliação dos resultados na implementação do REUNI no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 40, p. 1-22, set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.72648>. Acesso em: 8 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 19/2011**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2021/12/grad_outros_19_2011.pdf. Acesso em: 7 ago. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Decisão nº 312/2007**. Porto Alegre, 2007a. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/146658/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_312_4817.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto e regimento [da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]**. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em: 1º ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer e Decisão REUNI: 2007**. Porto Alegre, 2007b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos/Dec31207REUNI.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

V PESQUISA nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Socerj**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i27.1334>. Acesso em: 22 jan. 2022.