

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS
HUMANOS

JOSIELA SILVEIRA CAVALHEIRO

OS PLANOS ESTRATÉGICOS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS GAÚCHOS: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA COMUNIDADE
ACADÊMICA

Pelotas/RS

2020

JOSIELA SILVEIRA CAVALHEIRO

**OS PLANOS ESTRATÉGICOS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS GAÚCHOS: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA COMUNIDADE
ACADÊMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, da Universidade Católica de Pelotas, para a obtenção do título de Doutora em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vini Rabassa da Silva

**Pelotas/RS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C376p Cavalheiro, Josiela Siveira

Os planos estratégicos de permanência e êxito dos Institutos Federais gaúchos: um estudo sob a ótica da comunidade acadêmica. / Josiela Siveira Cavalheiro. – Pelotas: UCPEL, 2020.

200 f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós- Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, BR-RS, 2020. Orientadora: Vini Rabassa da Silva.

1. permanência estudantil. 2. planos de permanência . 3. Institutos Federais. 4. política de assistência estudantil. 5. participação. I. Silva, Vini Rabassa da, or. II. Título.

CDD 370

Catalogação na fonte: bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, trabalhadores, que me ensinaram o gosto pela leitura e a importância do pobre estudar para poder “ser alguém na vida”; pelo fato de nunca terem me incentivado a casar, e sim me incentivado a estudar para ter uma profissão e ser bem sucedida na vida; por criarem em mim a ideia de ser alguém responsável pelos meus atos no mundo, e não me criarem como uma princesa dos contos de fadas do capitalismo. Eu diria que, inconscientemente, eles me ensinaram os primeiros valores feministas da minha vida. E, além de tudo que puderam me transmitir pelos seus atos e palavras cotidianas, me ensinaram a ser honesta, principalmente, a dormir com a consciência tranquila; a ser trabalhadora e batalhadora, adjetivos que se complementam. Agradeço por terem aberto mão de seus desejos para nos dar estudo - nunca tiraram férias, nunca tiveram um carro novo, nunca viajaram, mas trabalharam para pagar meus estudos desde o jardim de infância. Quando meu pai se aposentou, eu ingressei na UCPEL, universidade privada, e coitado, nem teve o gosto de curtir sua aposentadoria e viajar com minha mãe, pois já teve que arcar com os custos da faculdade e morreu pouco depois que me formei. Assim, meus pais nunca se arrependeram de investir em estudo, e eu segui da mesma forma, estudando até chegar ao doutorado. Esse valor do amor ao conhecimento, eu agradeço ao meu pai e à minha mãe, infinitamente. Isso é o que uma filha de pais da classe trabalhadora deve, no mínimo, reconhecer na sua família.

Em seguida, na trajetória desse doutorado, agradeço às mulheres da minha vida:

- À minha mãe Ordalina e minha irmã Josiana, ambas me dando colo, aconchego, vida e apoio incondicional, que é o que o amor, no mínimo, requer e eu encontro tudo isso e muito mais nelas;

- À minha orientadora, prof.^a Vini, que me acolheu no meio da trajetória, quando eu estava no pico da minha depressão, e sempre teve paciência para me receber, reorganizar meus pensamentos, indicar caminhos e me acompanhar até o final, também sempre me apoiou para que eu não desistisse, pessoa de quem me tornei amiga;

- À minha primeira orientadora na pós, prof.^a Mara, que me deu exemplo da ética profissional, pois se há uma pessoa nesse mundo que eu conheço e que nunca fala mal de ninguém, é essa mulher;

- Às minhas queridas amigas Catiane, Claire, Lisi, Denise, Lili e Carla, que me deram o apoio que somente pode vir dos amigos;

- Ao José, que veio para somar amor, apoio, felicidade, carinho, viagens, cervejadas e planos para uma vida simples;

- Aos meus padrinhos, Alice e Juarez, que me acolheram nas diversas vezes que me refugiei na sua casa cheia de vida e animação;

- Ao Instituto Federal Sul-rio-grandense, que me possibilitou apoio financeiro para o doutorado, e em nenhum momento desrespeitou meus direitos enquanto servidora, e digo que tenho orgulho de fazer parte dessa instituição, que me proporciona sucesso profissional, pois nela me considero bem-sucedida profissionalmente. À Denise, à Lili e ao Ramão, num sentido especial, pois sem seu apoio, eu não teria podido sair em afastamento para o Doutorado, pois assumiram junto à toda nossa equipe do DEGAE a parte que me cabia no trabalho coletivo do nosso setor, e quando precisei, me permitiram mais um tempo;

- Ao Sérgio, meu psiquiatra querido, pessoa íntegra, que foi fundamental para que eu compreendesse a minha caminhada;

- À professora Vera, que me oportunizou participar de duas pesquisas no âmbito do Mercosul, e foi uma experiência muito gratificante;

- À todas as pessoas que generosamente aceitaram ser entrevistadas para esta tese, compartilhando suas vivências, experiências e opiniões sobre meu tema de pesquisa.

- Àquelas pessoas queridas que me acolheram nos três Institutos Federais, que cumpriram com a transparência pública e autorizaram a realização das entrevistas nos *campi*.

- A Deus, pois, afinal, apesar de muito rever e desconstruir tantas crenças e conceitos, ainda me considero cristã, não conservadora, mas, contestadora e revolucionária, fundamentada na Teologia da Libertação, e não desconsidero os demais modos de viver o sagrado que defendem a vida, a ética e a liberdade. Axé!!

RESUMO

Esta tese discorre sobre o tema da permanência estudantil nos Institutos Federais localizados no estado do Rio Grande do Sul, sendo eles: IF Farroupilha, IF Rio Grande do Sul e IF Sul-rio-grandense. Para o estudo, é formulado o seguinte problema de pesquisa: considerando a orientação da SETEC, em 2015, após a imposição normativa do Acórdão 506/2013, do Tribunal de Contas da União, para a implantação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito (PEPEs) nos IFs Gaúchos, quais são as melhorias e os entraves constatados por dirigentes, servidores e discentes, nas condições de permanência dos estudantes de graduação? Pretende-se descobrir os avanços obtidos nas condições de permanência e os entraves ainda não superados nessas instituições, com a implantação dos PEPEs, a fim de subsidiar o redirecionamento, a consolidação e/ou a ampliação das ações de incentivo e melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação. Além disso, busca-se elaborar a sistematização das origens e do processo de implantação dos Planos Estratégicos em cada IF, identificar as ações implementadas que favorecem a melhoria das condições de permanência, indicar os entraves causadores da retenção e da evasão e, também, destacar ações básicas para melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação dos IFs Gaúchos. Para responder à questão formulada e atender aos objetivos pretendidos é desenvolvida uma pesquisa de campo que segue a abordagem qualitativa. A principal técnica usada na pesquisa de campo é a entrevista semiestruturada com os segmentos, cuja participação se dá na comunidade acadêmica dos IFs gaúchos, quais sejam, gestores, docentes, técnicos administrativos em educação (TAES), e estudantes de graduação - concluintes entre agosto de 2017 e junho de 2018. Por fim, a pesquisa confirma que os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, dentro dos limites do sistema capitalista, podem servir, para a Política de Educação Profissional e Tecnológica, como uma estratégia efetiva de intervenção estatal local, na melhoria das condições de permanência dos estudantes.

Palavras-chave: Permanência Estudantil; Planos de Permanência; Institutos Federais; Política de Assistência Estudantil; Participação.

ABSTRACT

This work addresses the permanence of students at federal institutes (IFs) located in the state of Rio Grande do Sul: IF Farroupilha, IF Rio Grande do Sul and IF Sul-rio-grandense. The research problem is posed as follows: considering the guidance of SETEC, in 2015, following the enforcement of Appellate Decision 506/2013 of the Federal Accounting Court, for the implementation of the Strategic Plans for Permanence and Success (PEPEs) in those institutes, what are the improvements and obstacles identified by directors, employees and students, in the conditions of permanence of undergraduate students? The aim is to assess the development in the conditions of permanence and the obstacles not yet overcome in those institutions, with the implementation of PEPEs, in order to subsidize the redirection, consolidation and/or expansion of support actions and improvement of conditions of permanence for undergraduate students. In addition, it seeks to systematize the origins and the implementation process of the Strategic Plans in each IF, to identify the actions that improve the permanence conditions, to indicate the obstacles that cause retention and withdrawal and also to point out basic actions to improve the conditions of permanence of undergraduate students from those IFs. In order to answer the research question and achieve the intended objectives, a field research is developed that follows a qualitative approach. The main technique used in the field research are semi-structured interviews with the segments, whose participation takes place in the academic community of IFs, namely, managers, teachers, administrative staff in education (TAES), and undergraduate students - graduating between August 2017 and June 2018. Finally, the research confirms that the Strategic Plans for Permanence and Success, within the limits of the capitalist system, can serve as an effective strategy of local state intervention for the Professional and Technological Education Policy, improving the conditions of permanence of the students.

Keywords: Student Permanence; Permanence Plans; Federal Institutes; Student Assistance Policy; Participation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	36
2.1 Considerações gerais sobre a Política de Educação Brasileira	36
2.2 Breve histórico sobre a Política de Educação Profissional no Brasil e sua contemporaneidade a partir da Constituição de 1988	43
2.3 Caracterização dos Institutos Federais.....	56
2.4 Caracterização dos Institutos Federais Gaúchos.....	65
2.4.1 IF Farroupilha	66
2.4.2 IF Rio Grande do Sul	68
2.4.3 IF Sul-rio-grandense	69
2.4.4 Comparativo das Taxas de Evasão, Retenção, Conclusão e Abandono nos cursos presenciais de Graduação nos Institutos Federais Gaúchos, no período de 2011 a 2016	71
3 POLÍTICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA E PLANOS ESTRATÉGICOS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS IFs GAÚCHOS.....	75
3.1 Abordagens teóricas e conceituais sobre Permanência Estudantil e suas interfaces .	79
3.2 Diretrizes Gerais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito.....	104
3.3 Apresentação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito nos Institutos Federais Gaúchos.....	109
3.3.1 Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IF Farroupilha.....	111
3.3.2 Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IF Sul-rio-grandense.....	118
3.3.3 Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS	132
4 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NOS IFs GAÚCHOS: DESCOBERTAS DA PESQUISA DE CAMPO.....	149
4.1 Percepções da comunidade acadêmica sobre as condições de permanência estudantil	151
4.1.1 Percepções dos gestores.....	151
4.1.2 Percepção dos Docentes.....	152
4.1.3 Percepção dos TAEs	153
4.1.4 Percepção dos Estudantes	154
4.2 Fatores que dificultam a permanência estudantil	155
4.2.1 Gestores	155
4.2.2 Docentes.....	163

4.2.3 TAES.....	164
4.2.4 Estudantes	164
4.3 Ações implementadas, pelos IFs gaúchos, que favorecem a permanência estudantil	164
4.3.1 Gestores	165
4.3.2 Docentes.....	168
4.3.3 TAEs	169
4.3.4 Estudantes	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE I	199
APÊNDICE II	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Situação da matrícula dos alunos ingressantes dos cursos Superiores de Graduação no IF Farroupilha no período de 2011 a 2016.....	72
Tabela 2 – Situação da matrícula dos alunos ingressantes dos cursos Superiores de graduação no IFRS no período de 2011 a 2016	73
Tabela 3 – Situação da matrícula dos alunos ingressantes dos cursos Superiores de Graduação no IFSul no período de 2011 a 2016	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidadesErro! Indicador não definido.7

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de campi da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão	21
Quadro 2 – Percentuais de estudantes Evadidos, Concluintes e Em Curso no Ensino Médio e Superior, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados em 2004 e encerrados até dezembro de 2011, na Rede Federal EPCT.....	22
Quadro 3 – Razão entre concluintes e matriculados entre os Institutos Federais e as demais instituições de ensino superior do Brasil, em 2009	23
Quadro 4 – Números gerais das entrevistas realizadas nos Institutos Federais Gaúchos, durante entre os anos de 2017 e 2018.....	30
Quadro 5 – Número de participantes nas entrevistas, por Instituto Federal, entre 2017 e 2018	30
Quadro 6 - Fatos históricos da Educação Profissional.....	44
Quadro 7 - Implicações dos principais decretos que dispõem sobre Educação Profissional e Tecnológica.....	53
Quadro 8 - Descrição das metas do PNE relativas à Educação Profissional e Tecnológica, 2014-2024.....	62
Quadro 9 - Descrição das principais estratégias previstas no PNE – 2014-2024.....	63
Quadro 10 - Categorias motivadoras de evasão e de retenção/reprovação, no IFRS	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD: Análise de Discurso

CE: Comissão Especial de Educação

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CF: Constituição Federal

CIAAPE: Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes

CODIR: Conselho de Dirigentes

CONSUP: conselho superior

CPA: Comissão Própria de Avaliação

DEGAE: Departamento de Gestão de Assistência Estudantil

DPE: Departamento de Políticas Educacionais

EAC: Eficiência Acadêmica Concluintes

EAC: Eficiência Acadêmica Concluintes

ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino do Médio

EPCT: Educação Profissional Científica e Tecnológica

EPT: educação profissional e tecnológica

FONAPRACE: Fórum Nacional De Pró-reitores de Assuntos Estudantis

GT: Grupo de Trabalho

GTPAE: Grupo de Atuação Permanente da Assistência Estudantil

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituições de Ensino Superior

IF: Instituto Federal

IFFAR: Instituto Federal Farroupilha

IFRN: Instituto Federal Rio Grande do Norte

IFRS: Instituto Federal Rio Grande do Sul

IFSUL: Instituto Federal Sul-rio-grandense

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NAPNE: Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Especiais

OD: Organização Didática

PBP: Programa Bolsa Permanência

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PEIPES: Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito

PET: Programa de Educação Tutorial

PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PNP: plataforma Nilo Peçanha

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEN: Pró-reitoria de Ensino

PROEX: Pró-reitoria de Extensão

REUNI: Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFE: Retenção do Fluxo Escolar

SESU: Secretaria de Educação Superior

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC: Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU: Sistema Integrado de Seleção Unificada

SPA: Sub-comissão Própria de Avaliação

TAE: Técnico Administrativo em Educação

TAM: Termo de Acordo de Metas e Compromissos

TCU: Tribunal de Contas da União

TI: Tecnologia da Informação

TSPI: técnico superior em processamento da informação

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 prevê a gratuidade do ensino superior público, e tem como um de seus princípios, a igualdade de condições de acesso e permanência para todos os estudantes. Esse direito social positivado indica que é o Estado quem deve garantir sua efetivação, para que a Educação não se torne elitista, pois isso está intimamente relacionado à garantia das condições mínimas de existência e de dignidade humana, ou seja, ao rol de Direitos Sociais e Fundamentais, em estreita ligação com o Estado Social (BARQUEL; CANSI, 2018).

É fato que o legislador enumera a Educação ao lado dos demais direitos sociais, tais como: saúde, trabalho, previdência, assistência, alimentação, segurança e moradia, sendo dever do Estado e da família, por meio da colaboração de toda a sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o mundo do trabalho, conforme explícito no texto constitucional, nos artigos 6º e 205, *in verbis*:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Tendo em vista que no Brasil a situação de desigualdade social é uma das maiores do mundo, a legislação aponta alguns princípios¹ que deverão ser levados em conta na formulação e implementação objetiva da política de Educação no país, entre os quais destaca-se aqui:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - garantia de padrão de qualidade. (Grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Para os constituintes, esses princípios são determinantes para possibilitar que todo o cidadão brasileiro possa acessar, permanecer e concluir seus estudos, por meio, primeiramente, da gratuidade na oferta desse serviço e da igualdade de condições para o

¹ Além dos enumerados aqui, também estão previstos a valorização dos profissionais da educação e a necessidade de previsão de um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública; a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade; e, ainda, a garantia constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas para a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

acesso e permanência do estudante, durante sua trajetória formal de educação. Para isso, enfatizam o papel determinante do Estado na garantia do acesso à Educação, no aumento dos níveis de escolaridade da população e na melhoria da sua qualidade (FAHEL, 2013).

Sendo assim, a igualdade de condições para o acesso e permanência é um princípio constitucional na garantia do direito à Educação pública, e está diretamente ligada às condições objetivas para que o estudante possa ter uma trajetória acadêmica que lhe permita a conclusão do curso, no tempo planejado. Muitas vezes, o estudante encontra obstáculos na sua trajetória e desempenho acadêmico durante o curso, devido à ausência da garantia estatal dos direitos sociais e da implementação de políticas públicas e sociais, da oferta de equipamentos públicos ou da precarização dos serviços ofertados, e, conseqüentemente, devido às condições socioeconômicas em que esse estudante vive.

Estes obstáculos se evidenciam por diversas manifestações na vida estudantil, que podem ter origem diferenciada, podendo ser de ordem mais pessoal/individual, como dificuldades em conciliar trabalho e estudo, recursos familiares, desmotivação, falta de identificação com o curso escolhido, dificuldades de aprendizagem, defasagem; ou devido à questões de ordem institucional, que são internas à instituição de ensino, como problemas no currículo de curso, infraestrutura e organização dos cursos, metodologias de ensino inadequadas; e, ainda, devido à questões macro, de ordem política, social e econômica.

Independentemente de sua origem, todas essas manifestações impactam na trajetória acadêmica do estudante, podendo atrasar a conclusão do curso escolhido, por meio de reprovações, retenção, trancamentos, infrequência ou implicar no abandono do curso. São as discussões e reflexões sobre as condições de permanência estudantil que qualificam os debates sobre evasão, como veremos mais adiante, no desenvolvimento dessa tese, essas condições de permanência possuem como interfaces a evasão, a retenção, a infrequência, o abandono e resultam no fracasso escolar.

Por isso, no desenvolver da tese, utilizaremos o termo “**condições de permanência**”, pois entendemos que as questões anteriormente citadas, somadas ao avanço do neoliberalismo, resultante das constantes crises cíclicas do capitalismo, a perda e desmonte de direitos sociais antes previstos na Constituição de 1988, estão aumentando os entraves na trajetória acadêmica do estudante, principalmente, daqueles que pertencem à classe trabalhadora.

Portanto, as condições de permanência, na atualidade, em consequência de processos de destruição dos direitos sociais, entre eles, o direito à educação, iniciado por um governo de

direita instalado à revelia do voto popular, após o Golpe de 2016, continuado por um governo de ultradireita, que vem proporcionando o avanço do Estado mínimo, a retomada e a concretização de projetos de privatização dos bens nacionais de infraestrutura, que implicam na perda da soberania do país, inclusive da Educação Pública, estão cada vez mais ameaçadas.

Há um retrocesso profundo, que está acontecendo a passos largos, enquanto a reação dos movimentos sociais não está conseguindo parar toda a violação de direitos que está ocorrendo no país, diante de um cenário sombrio e incerto, de difíceis projeções; e, ainda, diante do cenário de desigualdade social brasileiro, e que implica em desigualdade educacionais (CANAAN, et al, 2013).

O termo “condições de permanência” considera os fatores políticos, econômicos e sociais que afetam negativamente a permanência estudantil e diminuem as chances de conclusão dos cursos, além de aumentar o risco de abandono para os segmentos mais pobres da população, como o reflexo da desigualdade educacional, consequência da desigualdade social, conforme explicado a seguir:

[...] as características pessoais, familiares e socioeconômicas seguem sendo um condicionante e um forte limitador das oportunidades, longevidade e qualidade educacional a que os cidadãos latino-americanos e brasileiro tem acesso. A persistente e multifacetada desigualdade educacional nega a grupos sociais diversos o acesso ao patrimônio cultural e aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, fundamentais, em outras coisas, para a construção de uma identidade compartilhada. [...] a desigualdade de oportunidades educacionais compromete a promessa igualitária da educação e seu potencial, tanto do ponto de vista do desenvolvimento e produtividade quanto como iniciativa de combate à pobreza e à desigualdade econômica, social e política. A redução da pressão pela expansão da cobertura e garantia de acesso aos níveis mais básicos de Educação colocou a descoberto os graves problemas de equidade e qualidade de nossos sistemas educacionais (FAHEL, et al, 2013, p. 20-21).

Nesse sentido, encontramos afirmado na Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
II - **progressiva universalização** do ensino médio gratuito;
V - **acesso** aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de **ensino noturno** regular, **adequado às condições do educando**;
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de **programas suplementares** de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
(Grifos nossos) (BRASIL, 1988).

Para implementar o direito universal à Educação até o nível superior, antes previsto apenas até o nível médio, sendo o ensino superior um campo de disputa acirrada pelo grande capital, pois predominam instituições de ensino superior privado no país, foram criados

mecanismos de ampliação desse acesso, por meio de programas de ampliação de vagas e por meio de políticas de discriminação positiva, que reconhecem os determinantes de classe social e de raça presentes na sociedade brasileira.

No que se refere à “universalização e acesso” ao ensino, é vasta a produção teórica existente até o momento. Nesse sentido, na corrida pela garantia do direito à Educação, destacamos que a progressiva universalização e o acesso aos mais elevados níveis de ensino eram considerados como meios de mobilidade econômica e aquisição de *status* social, por meio da certificação e “reconhecimento formal das competências e habilidades profissionais” conforme detalha Neto (2013):

O diploma de ensino superior permite não apenas a mobilidade econômica através da melhoria dos salários, decorrentes do aumento da qualificação profissional, mas, também, do incremento do capital cultural e social e, assim, do *status* social dos indivíduos sobretudo daqueles provenientes das classes baixas (NETO, 2013, p. 49-50).

O autor destaca que os estudos avaliativos das teorias da reprodução social mostram que a expansão dos sistemas educacionais não tem resultado em uma maior igualdade na educação e, sim, na reprodução da desigualdade social, sucedendo em entraves para o acesso das camadas mais pobres da população e sua permanência, bem como, em obstáculos à democratização do ensino, conforme explica, ao expor que

as desigualdades das oportunidades educacionais e, assim, a relevância das características econômicas e culturais para o desempenho educacional dos indivíduos, não tem decrescido com o passar do tempo. Como vem sendo demonstrado nas pesquisas sustentadas nas teorias da reprodução social, a expansão da Educação tem contribuído para promover e perpetuar, ainda que de maneira mais sutil, a desigualdade social, na medida em que permite a seleção e o treinamento dos indivíduos para a ocupação de papéis educacionais que refletem as posições sociais de suas famílias [...] o acesso às mais prestigiadas instituições e programas de pós graduação ainda está fortemente relacionado ao nível socioeconômico, que por sua vez está relacionado ao grau de escolarização das famílias, à etnia e ao local de residência (NETO, 2013, p. 50).

Nota-se, no artigo 408, da Constituição Federal, citado anteriormente, a preocupação do legislador com a garantia da oferta de ensino noturno; o reconhecimento da classe trabalhadora, enquanto sujeitos de direitos a quem a política de Educação deve, também, atender, adequando-se às necessidades específicas dessa população. Isso requer mecanismos que garantam condições para a sua permanência e para a conclusão dos cursos nos quais estão matriculados, gerando uma demanda bem específica que requer dos formuladores estatais de políticas públicas atenção e adequação às suas necessidades, e diálogo constante com representantes da sociedade civil e dos movimentos sociais.

A Educação passa a ser pensada sob um viés mais equitativo, que veio a se tornar mais requerido após a adoção de políticas de acesso ao ensino superior ² (ELOI, 2018). Os constituintes já previam a necessidade de programas assistenciais no âmbito da política de Educação, primeiramente, para aquisição de material didático, acesso ao transporte escolar, à alimentação, à assistência e à saúde que, mais tarde, em 2010, se materializaram em programas de assistência estudantil (alimentação, moradia, transporte etc) no ensino superior. Dessa forma, os programas de assistência estudantil se tornaram um mecanismo para o enfretamento das desigualdades socioeducacionais e para a melhoria das condições de permanência³.

No Brasil, nos últimos anos, houve uma ampliação do acesso ao ensino superior, a partir do acréscimo do número de vagas públicas⁴ e construção de novos *campi* em Universidades e Institutos Federais, num esforço de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em aumentar a escolaridade da população brasileira. As ações governamentais se concentraram na implantação de políticas de acesso, pesquisa e extensão, de programas de permanência e assistência estudantil, e objetivavam melhorar as condições de acesso e permanência, principalmente dos estudantes mais pobres⁵ e daqueles oriundos da escola pública. Sendo assim,

a democratização dos bens educacionais, no Brasil, começou a ser implementada em 2003, por meio de mudanças nos princípios de gestão da política de Educação brasileira, o que empreendeu um conjunto de ações e medidas voltadas para o fortalecimento do princípio da Educação enquanto um direito e de medidas associadas à transferência de recursos financeiros diretamente aos estudantes, como medida de compensação da precária condição socioeconômica em que se encontravam (IPEA, 2004, p. 65).

² Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, ou Lei do Prouni (cf. Lei no 11.096 de 13 de janeiro de 2005/PROUNI/Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, Art. 1º), a promulgação do Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007 (cf. Art. 1o - REUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a Lei de Cotas.

³ Em 2007, o Plano de Assistência Estudantil apresentado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), juntamente com a Associação Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), destacava que, além de efetivar o acesso, era necessária a criação de mecanismos que viabilizassem a permanência e a conclusão de curso a fim de tentar reduzir os efeitos das desigualdades sociais na trajetória acadêmica dos estudantes de baixa renda e que apresentam dificuldades concretas no prosseguimento e conclusão do curso (FONAPRACE, 2007).

⁴ Neste trabalho não estamos considerando o aumento de vagas na rede privada e, principalmente, o des controle no aumento de vagas privadas no Ensino à distância.

⁵ Para os analistas do IPEA, a efetivação de iniciativas dessa natureza tende a esbarrar nas restrições orçamentárias impostas pela área econômica governamental, o que compromete a ampliação e a abrangência dessas ações. No entanto, a decisão por implementar políticas educacionais atentas às demandas da sociedade brasileira e mais compatível com as requisições da sociedade da informação, também surgem como um dos eixos estruturantes da política educacional governamental, daquela época. Os pesquisadores do IPEA, na época, também apontam que seria necessário o emprego de recursos financeiros para que a Educação pudesse fortalecer a cidadania, mas para isso seria necessário partir de um consenso estabelecido no seio da máquina governamental e no plano mais geral da sociedade (IPEA, 2004, p. 65-66).

Várias instituições passaram a trabalhar na perspectiva da “melhoria das condições de permanência estudantil” deslocando o foco do sucesso acadêmico, que antes estava sobre o estudante e seu núcleo familiar, para trabalhar de maneira crítica com relação à política educacional e seus aspectos institucionais, buscando compreender como esses fatores interferem no sucesso escolar e na concepção e gestão de políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades sociais (CANAAN, et al, 2013).

Uma das ações governamentais para a democratização dos bens educacionais foi a ampliação do ensino profissional e tecnológico no país, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁶, e da expansão dos seus *campi* universitários, em ambientes urbanos e interiorizados, sob a lógica de que era necessário desenvolver o local para desenvolver o nacional. Esse processo foi iniciado em 2008, e aportou um quantitativo expressivo em recursos públicos tanto na construção de novos estabelecimentos de ensino quanto na contratação de servidores públicos. O órgão responsável por essa expansão foi a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC). A expansão dos *campi* pode ser comprovada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão

	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existentes	13	49	11	28	28	140
2003-2010	18	68	21	41	41	214
2011-2012	8	25	18	19	19	88
2013-2014	14	52	23	17	17	120
Total	53	194	64	146	105	562

Fonte: Relatório TCU (2011, p. 9)

Em 2011, a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi considerada de grande significância pelo Tribunal de Contas da União (TCU) para o “Plano de Fiscalização 2011”, com vigência de abril de 2011 a março de 2012, para realização de auditoria operacional. De acordo com o TCU (2012, p. 1) “a justificativa para a realização de Auditoria decorre do fato da Educação Profissional ser estratégica para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade”.

⁶ Se concretizou a partir da Lei 11.892/2008.

Entre os assuntos selecionados na atuação dos Institutos Federais relativos à sua atuação finalística, para serem auditados pelo TCU, foi indicada a “caracterização da evasão e medidas para reduzi-la” (TCU, 2012, p. 1).

O resultado da auditoria sobre esse aspecto, realizada entre os anos de 2011 e 2012, mostrou altos índices de evasão na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de sua expansão em 2008, apesar de ter ocorrido um empenho considerável de recursos públicos. Os investimentos na Rede Federal⁷ saltaram de dois bilhões em 2003 para nove bilhões, na Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT), uma década depois⁸ (TCU, 2012), paralelo a constatação de que eram altos os índices de evasão e de retenção nos Institutos Federais, principalmente nos cursos de graduação, como pode ser constatado no Quadro 2, apresentado a seguir:

Quadro 2 – Percentuais de estudantes Evadidos, Concluintes e Em Curso no Ensino Médio e Superior, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados em 2004 e encerrados até dezembro de 2011, na Rede Federal EPCT

ENSINO MÉDIO (N=23.446)				ENSINO SUPERIOR (N=27.384)			
TIPO DE CURSO	EVADIDOS	CONCLUIN- TES	EM CURSO*	TIPO DE CURSO	EVADIDOS	CONCLUIN- TES	EM CURSO
PROEJA (5.836)	24,0%	37,5%	37,9%	LICENCIA- TURA (3.084)	8,7%	25,4%	64,5%
SUBSE- QUENTE (1.544)	18,9%	31,4%	49,3%	BACHARE- LADO (2.538)	4,0%	27,5%	68,1%
INTE- GRADO (16.066)	6,4%	46,8%	31,4%	TECNÓLO- GO (21.762)	5,8%	42,7%	50,8%

Fonte: Adaptado do Relatório TCU (2011, p. 11).

* Estudantes “Em Curso”, conforme o Relatório do TCU (2011, p.11), são aqueles com sua situação de matrícula indefinida “que poderiam evadir, mudar para outro curso ou concluir”.

O quadro mostra que, na época, o curso com as piores taxas de evasão, no nível médio, era o PROEJA⁹ (24%). As maiores taxas de conclusão foram verificadas no Integrado

⁷ Foi, principalmente, a partir do segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010) que, em articulação com o projeto desenvolvimentista exposto em seu Plano Plurianual (2004-2007), se identifica o deslocamento de unidades das escolas técnicas federais para o interior. Para Santos (2015, p.107), o processo de interiorização está fundado na ideia de diminuição das desigualdades regionais com a ampliação de oportunidades e acesso às experiências do mundo moderno.

⁸ Destacamos que não são recursos específicos para combater a evasão.

⁹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é

(46,8%), enquanto os cursos subsequentes apresentam maior taxa de estudantes “em curso” (49,3%). Já no ensino superior ofertado pela Rede, **o destaque é para as baixas taxas de conclusão, que são as menores**, principalmente, nas Licenciaturas (25,4%) e nos Bacharelados (27,5%).

Chamou a atenção da pesquisadora, as baixas taxas de conclusão nos cursos superiores dos Institutos Federais, com relação aos cursos do ensino médio tecnológico, na média nacional (TCU, 2012). E, o próprio relatório do TCU aponta essa questão, quando traz um comparativo entre as taxas de conclusão de ciclos de matrícula entre os dois níveis de ensino, entre as regiões do país, evidenciando que os cursos superiores ainda continuam com menores taxas de conclusão, nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, com raras exceções¹⁰. Nesse sentido, os auditores atentaram para a realização de um segundo comparativo sobre as taxas de conclusão no ensino superior dos Institutos Federais com outras instituições e, também encontraram baixas taxas de conclusão no IFs, com relação às demais, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Razão entre concluintes e matriculados entre os Institutos Federais e as demais instituições de ensino superior do Brasil, em 2009¹¹

CURSOS	INSTITUTOS FEDERAIS	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES	UNIVERSIDADES
BACHARELADOS	3,4%	17,2%	13,9%	13,4%
LICENCIATURAS	3,6%	28,0%	20,4%	19,3%
TECNÓLOGOS	10,7%	25,5%	19,5%	21,1%

Fonte: Relatório TCU (2011, p. 14)

Destaca-se que os auditores encontram taxas baixíssimas de conclusão na razão entre concluintes e matriculados nos Institutos Federais, sendo 3,4% nos cursos de bacharelado; 3,6% nos cursos de licenciatura; e 10,5% nos cursos de tecnólogo, seguido das faculdades e universidades. Já os Centros Universitários possuíam os melhores índices, à época, em todas as modalidades de cursos.

Os auditores constataram que, mesmo diante da divergência sobre a metodologia utilizada para a extração de dados sobre evasão, retenção e conclusão no sistema da época¹²,

ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/proeja>

¹⁰ Esses dados podem ser acessados na Tabela nº 8 do Relatório do TCU (2011, p.13).

¹¹ Os auditores utilizaram os dados do Censo da Educação Superior de 2009.

ainda assim, indicavam altos índices e dificuldade da Rede em manter os estudantes até a conclusão dos cursos em todos os seus níveis de ensino e modalidades (TCU, 2012).

Em consequência de todas estas análises, o TCU emitiu o Acórdão 506/2013, e requereu da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica que instituísse, em conjunto com os Institutos Federais, um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional (TCU, 2013). O resultado da auditoria foi noticiado nos meios de imprensa, em abril de 2013:

O Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria na rede federal de educação profissionalizante, científica e tecnológica, formada por 38 institutos federais espalhados por todo o país, para avaliar as ações de estrutura e expansão. Foram apontados problemas como o déficit de professores e servidores, evasão escolar, entre outros. O Ministério da Educação tem 180 dias para apresentar um plano de ação que atenda às recomendações apontadas pelo TCU. (G1 EDUCAÇÃO, acesso em 2018)¹³.

A justificativa do secretário de Educação Profissional e Tecnológica, da época, para o fracasso nos índices, recaiu sobre a política de expansão que acontecia concomitantemente com o processo de auditoria. Para o secretário, a expansão foi considerada propulsora dos altos índices de evasão, para ele “muito dos problemas se deve à expansão histórica da rede, que passou de 140 para 440 *campi* em dez anos”¹⁴.

Mais adiante, em novembro de 2013, foi noticiado que o MEC havia criado um grupo de trabalho (GT) para entender as causas e propor soluções para a evasão escolar, com o prazo de 120 dias para concluir o trabalho. Integrado por oito membros ligados à SETEC e à Rede Federal, o GT tinha a atribuição de elaborar um “relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão”, para as diferentes modalidades de cursos e, também, elaborar um “manual de orientação para o combate à evasão”, incluindo o “diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar”¹⁵.

Em 2015, a SETEC instituiu que os Institutos Federais elaborassem Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPes) que contemplassem o diagnóstico das causas da evasão e retenção, e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas, de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (Nota Informativa 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC).

¹² SISTEC: Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

¹³ Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/tcu-aponta-deficit-de-professores-e-evasao-de-24-nos-institutos-federais.html>

¹⁴Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/tcu-aponta-deficit-de-professores-e-evasao-de-24-nos-institutos-federais.html>

¹⁵Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/11/mec-cria-grupo-para-estudar-evasao-escolar-nos-institutos-federais.html>

Segundo a nota informativa 138/2015, esses Planos deveriam contemplar “diagnósticos e causas da evasão” e a “implementação de políticas administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo”.

Retomando que a garantia do direito à Educação requer igualdade nas condições de acesso e permanência no ensino público, e que a Auditoria do TCU concluiu que índices de evasão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica eram alarmantes, adotou-se como tema de pesquisa para esta tese a questão da permanência estudantil¹⁶.

Sendo assim, serão objetos de estudo, as condições de permanência e os mecanismos para sua garantia e efetivação, no âmbito dos Institutos Federais gaúchos, quais seja, Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) e Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS), por meio dos **Planos Estratégicos de Permanência e Êxito**, após a imposição normativa do Acórdão 506/2013, do Tribunal de Contas da União¹⁷, e do “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, proposto pela SETEC.

Vale lembrar acerca da questão da auditoria do TCU e seus desdobramentos, essa demanda externa resultou num movimento institucional que envolveu muitos servidores na problematização sistematizada sobre a questão da evasão estudantil na instituição, algo até então, inédito, no volume de trabalho organizado, que iniciou com a auditoria¹⁸ e requereu um árduo trabalho junto dos IFs no levantamento e análise de dados.

Assim, enquanto servidora do Instituto Federal Sul-rio-grandense, desde 2010, no cargo de assistente social, lotada no Departamento de Gestão de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Ensino, a autora foi instigada a investigar como os Institutos Federais responderam àquela demanda, iniciada em 2013, considerando que havia sido uma das servidoras responsáveis pela implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Instituto, em 2010. A autora identificou, também, que o processo de implementação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, nos Institutos Federais gaúchos, poderia indicar a necessidade de novas estratégias de ação, ampliando o trabalho profissional na instituição com a temática da permanência estudantil.

Observando o movimento que a demanda externa causou em determinados setores da Reitoria, o fato da ausência de uma discussão ampliada com os demais setores da instituição e

¹⁶ Optou-se por não incluir a questão do acesso, pois existe uma vasta produção de estudos avaliativos em teses e artigos sobre as políticas de acesso ao ensino e seus mecanismos de efetivação e garantia.

¹⁷ Conforme consta na análise documental detalhada nos próximos capítulos.

¹⁸ Com exceção do Instituto Federal Farroupilha que, já em 2012, havia elaborado um Plano de Permanência e Êxito para melhoria dos índices de evasão, retenção e conclusão.

a importância de um estudo específico sobre o tema para melhor planejar o seu enfrentamento, foi formulado o seguinte **problema** de pesquisa: **Considerando a orientação da SETEC, em 2015, após a imposição normativa do Acórdão 506/2013 do Tribunal de Contas da União, para a implantação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, nos IFs Gaúchos, quais são atualmente as melhorias e os entraves constatados por dirigentes, servidores e discentes nas condições de permanência dos estudantes de graduação?**

Considerando o tema e o problema definidos para a pesquisa, o objetivo geral foi **descobrir os avanços obtidos nas condições de permanência e os entraves ainda não superados, nos IFs gaúchos, com a implantação dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito (PEPEs), para subsidiar o redirecionamento, a consolidação e ou a ampliação das ações de incentivo e melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação.**

Com objetivos específicos, temos:

- a) Elaborar a sistematização das origens e do processo de implantação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito nos IFs gaúchos.
- b) Identificar as ações implementadas pelos PEPEs que favorecem a melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação nos IFs gaúchos.
- c) Indicar os entraves causadores da retenção e evasão dos estudantes de graduação nos IFs gaúchos.
- d) Destacar ações de permanência básicas para melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação dos IFs Gaúchos.

Levando em conta que os números indicavam maior dificuldade dos IFs em manter a permanência dos estudantes do nível superior até a conclusão dos cursos, quando comparado com índices de outras instituições brasileiras, a pesquisadora optou por realizar a pesquisa somente com dados relativos ao ensino superior presencial dos IFs, sendo eles, cursos de Bacharelados, Licenciatura e Tecnólogos.

Essa seleção é reforçada por ter a revisão bibliográfica e documental realizada na época, identificado que não havia uma ampla produção de artigos sobre essa modalidade de ensino, no que se refere às questões da permanência e suas interfaces: evasão e retenção - pois ainda estavam sendo criados novos cursos superiores durante a expansão da Rede -, ao contrário do ensino médio que já contava com vasta publicação na área, principalmente, sobre

evasão nos cursos de PROEJA e Integrados. Assim, para fins de recorte para a pesquisa, optamos por trabalhar somente com os dados do ensino superior dos Institutos Federais.

Com este recorte, a pesquisa foi ao encontro de uma das constatações obtidas durante a pesquisa realizada no Mestrado, a qual foi desenvolvida junto aos assistentes sociais dos Institutos Federais Gaúchos (IF Farroupilha, IF Sul-rio-grandense e IF Rio Grande do Sul), tendo por objetivo investigar a ação profissional dos assistentes sociais na implementação e execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁹. Uma das conclusões daquela pesquisa indicou que apenas destinar recursos econômicos aos programas de Assistência Estudantil não era suficiente para conter a evasão, facilitar a retenção e impedir o abandono, pois

apenas o investimento em ações que viabilizem recursos financeiros aos estudantes não é suficiente. Destacam que são necessários maiores investimentos em ações de apoio pedagógico, que capacitem todos os estudantes, objetivando superar situações de baixo rendimento acadêmico, o que implica na melhoria da qualidade de ensino nas instituições federais e no compromisso da gestão com esse ensino, desde o mais simples controle de frequência pontual até medidas que ofereçam atendimento às necessidades pedagógicas de todos os estudantes, para obter estratégias de enfrentamento à evasão no ensino profissional e tecnológico [grifo nosso] (CAVALHEIRO, 2013, p. 229).

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, considerando que a investigação ocorreu no

nível dos motivos, significados, atitudes, aspirações, valores e crenças, que se expressam pela linguagem comum e na vida cotidiana e seu material primordial é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos (MINAYO, 1993, p.245).

A principal técnica usada na pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada, tendo em vista a obtenção de dados por meio de um roteiro (APÊNDICE I) direcionador da conversa, a fim de garantir o alcance dos objetivos da pesquisa.

A coleta de dados aconteceu por meio de fontes primárias e secundárias. Primeiramente, foi realizada vasta pesquisa bibliográfica e documental sobre permanência estudantil e suas categorias correlatas - evasão, retenção, abandono e fracasso escolar, no ensino superior -, em periódicos, bancos de teses e de dissertações, publicações em eventos (APÊNDICE II.). Foi realizada, também, uma pesquisa documental em planos, regulamentos, regimentos portarias, relatórios e nas páginas institucionais, a fim de elaborar a sistematização

¹⁹ De acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil, para garantir a permanência é necessário que sejam ofertadas ações de moradia, alimentação, transporte, creche, ações de promoção da saúde física e mental dos acadêmicos e condições adequadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Os resultados da pesquisa indicam que a grande maioria das universidades possuem ações neste sentido, prevalecendo programas que ofertam bolsas ou auxílios financeiros para subsidiar os gastos com moradia, alimentação e transporte. No entanto, são poucas as instituições que já possuem residências universitárias, e o restaurante universitário ainda não é uma realidade em todas as universidades. No que se refere a ações de saúde mental e física, assim como o acompanhamento de alunos com deficiência, identificaram-se poucas ações (SILVEIRA, 2013, p.5).

dos processos de implementação dos PEPEES nos IFS pesquisados, considerando a ausência de documentação histórica sobre a mesma.

A pesquisa documental abrangeu, ainda, as legislações e normativas da Política de Educação brasileira, com recorte no Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, para identificar ações previstas para o incentivo e a melhoria das condições de permanência de estudantes, focado no nível superior e presencial. Foram analisadas as recomendações de órgãos governamentais de fiscalização e de auditoria do governo, como o Tribunal de Contas da União (TCU).

A aplicação da pesquisa de campo foi precedida de uma carta dirigida ao/à reitor/a de cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, apresentando um resumo do projeto de pesquisa, convidando a instituição a participar, por meio de seus gestores, servidores e estudantes, solicitando a autorização por escrito para a realização de entrevistas naquela instituição. As instituições responderam ao convite e foi encaminhado o projeto de pesquisa para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL, sendo aprovado em 2017.

A coleta de dados qualitativos, por meio das entrevistas semiestruturadas, foi realizada nos seguintes Institutos Federais, localizados no estado do Rio Grande do Sul, entre agosto de 2017 e junho de 2018:

- a) Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFSR), na Reitoria, em Bento Gonçalves e no *campus* Caxias do Sul, na cidade de mesmo nome;
- b) Instituto Federal Farroupilha (IFFar), na Reitoria, em Santa Maria; e no *campus* Santa Rosa, no município de mesmo nome;
- c) Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), na Reitoria em Pelotas, e no *campus* Pelotas, na cidade de mesmo nome.

A escolha dos Institutos deu-se devido à proximidade da cidade de moradia da pesquisadora, devido aos custos, e a opção pelos *campi* foi devido à localização da sede das reitorias de cada IF e à indicação de um *campus*, no qual esteve sendo desenvolvido o Plano de Permanência e Êxito.

Para a realização das entrevistas, foi adotada a amostragem intencional dado o fato de este estudo necessitar da percepção dos diferentes segmentos envolvidos no processo de ensino. Por isso, precisou-se contar com o apoio dos servidores que estavam nos cargos de gestão das instituições pesquisadas, para providenciar o contato com os demais atores que pudessem participar por meio das entrevistas.

No planejamento inicial, optou-se por convidar para participar, pelo menos três pessoas de cada um dos quatro segmentos a seguir: reitores, pró-reitores/as, docentes, Técnicos Administrativos em Educação-Nível E (TAEs) e estudantes de graduação dessas instituições, sendo:

- a) Gestores:
 - Reitor/a ou pessoa por esse/a indicado/a;
 - Pró-Reitor/a de Ensino ou pessoa por esse/a indicado/a;
 - Pró-Reitor/a de Extensão ou pessoa por esse/a indicado/a e
 - Pró-Reitor/a de Pesquisa ou pessoa por esse/a indicado/a.
- b) Docentes: pelo menos 3 professores que participaram e/ou participam da elaboração e implementação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito;
- c) Técnicos Administrativos em Educação (TAEs): pelo menos 3 servidores TAEs (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, outros), Nível - E, que participaram e/ou participam da elaboração, implantação e execução dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito;
- d) Estudantes: pelo menos 3 estudantes, concluintes, no último semestre da graduação, sendo um/a da Licenciatura, outro/a do Tecnólogo e outro/a do Bacharelado (quando houver), indicados pela instituição, sendo pelo menos um estudante usuário da assistência estudantil, um estudante de um curso noturno e um estudante de um curso diurno.

Ao visitar os *campi* dos Institutos Federais, os gestores incentivaram seus pares, demais servidores e estudantes a participarem da pesquisa o que extrapolou o número inicial previsto no projeto, de 39 pessoas. Resultou que, conforme o quadro a seguir, foram entrevistadas 59 pessoas, entre gestores, estudantes, docentes e servidores, que estão identificados de modo geral a seguir.

Quadro 4 – Números gerais das entrevistas realizadas nos Institutos Federais Gaúchos, durante entre os anos de 2017 e 2018

SEGMENTOS	ATORES INSTITUCIONAIS	LOCAIS	QUANT.
GESTORES	Reitores, Pró-reitores de Ensino e/ou adjuntos, Pesquisa e Extensão; Diretores gerais, Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão e Inovação.	Bento Gonçalves Pelotas Santa Maria	19
TAES	Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), com e sem coordenação, dentre os quais: Assistentes de Alunos, Assistentes Sociais, Bibliotecários, Dentistas, Pedagogos, Psicólogos, Assistentes em Administração.	<i>Campus</i> Caxias (IFRS) <i>Campus</i> Passo Fundo (IFSUL) <i>Campus</i> Santa Rosa (IFFar)	11
DOCENTES	Docentes lotados nos <i>campi</i> , com e sem coordenação de curso, dos cursos de Curso Bacharelado em Administração, Arquitetura e Urbanismo; Licenciatura em História, Matemática; Engenharia Mecânica e TSPI.	<i>Campus</i> Caxias (IFRS) <i>Campus</i> Passo Fundo (IFSUL) <i>Campus</i> Santa Rosa (IFFar)	9
ESTUDANTES	Estudantes dos Cursos Bacharelado em Administração, Arquitetura e Urbanismo; Licenciatura em História, Matemática e Ciências Biológicas; Engenharia Mecânica e Civil e TSPI	<i>Campus</i> Caxias (IFRS) <i>Campus</i> Passo Fundo (IFSUL) <i>Campus</i> Santa Rosa (IFFar)	20
TOTAL:		6	59

Fonte: Cavalheiro (2020). Diário de campo da pesquisadora.

Quadro 5 – Número de participantes nas entrevistas, por Instituto Federal, entre 2017 e 2018

SEGMENTOS	INSTITUTO FEDERAL			TOTAL
	IF FAR	IFRS	IFSUL	
GESTORES*	4 (Reitoria) 3 (<i>campus</i>)	3 (Reitoria) 1 (<i>campus</i>)	6 (Reitoria) 2 (<i>campus</i>)	19
DOCENTES	4	1	4	9
TAES	3	5	3	11
ESTUDANTES	6	2	12	20
TOTAL GERAL				59

Fonte: Cavalheiro (2020). Diário de campo da pesquisadora.

* Optou-se por descrever separadamente quantos servidores ocupantes de cargos de gestão foram entrevistados nas reitorias e nos *campi*. Quanto aos segmentos dos Docentes, TAES e Estudantes, esses foram entrevistados apenas nos *campi*.

Participaram, os reitores e pró-reitores de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais gaúchos, sendo realizadas entrevistas nas reitorias localizadas nas cidades de Pelotas, Santa Maria e Bento Gonçalves. Os *campi* onde foram realizadas as entrevistas com os demais gestores, servidores e estudantes, foram escolhidos a partir da resposta do pró-reitor de ensino de cada IF, à seguinte pergunta: “Qual *campus* está com o processo mais avançado na implementação do Plano de Permanência e Êxito?”. E, quando negativa essa resposta, optou-

se pela seguinte questão: “Qual *campus* possui ações organizadas e sistematizadas de melhoria das condições de permanência dos estudantes?”. A partir disso, foram realizadas entrevistas nas cidades de Santa Rosa (IF Farroupilha), Caxias do Sul (IFRS) e Passo Fundo (IFSul).

Outra explicação pertinente para a melhor compreensão da pesquisa, é que foram entrevistados apenas estudantes de graduação que estavam com situação acadêmica de concluinte, ou seja, que estivessem concluindo o curso no momento da visita no campus.

Após o término das entrevistas, houve a transcrição, que permitiu o uso de partes dos depoimentos para ilustrar a realidade descoberta por meio de citações, além de possibilitar o subsídio de informações e esclarecimento de pontos de vista. Assim, todos os dados foram considerados relevantes e aspectos aparentemente triviais também mereceram a atenção da pesquisadora, sendo considerados para a discussão do problema de pesquisa apresentado conforme indicado pelos autores Lüdke e André (1986).

Foram aplicados dois tipos de roteiros de entrevistas semiestruturadas para os participantes:

a) o primeiro roteiro, aplicado aos/às reitores/as, pró-reitores/as, TAEs e professores/as, com questões abertas sobre o que pensam com relação ao tema da permanência estudantil nos Institutos Federais e sobre o objeto de estudo, os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito do Instituto Federal a que pertencem, comentando os limites, as dificuldades e as possibilidades percebidas para a efetivação das condições de permanência dos estudantes nessas instituições (Vide Apêndice I).

b) O segundo roteiro, aplicado aos estudantes e priorizou o enfoque de narrativa (S.GILL; GODSON, 2015), além do perfil dos estudantes, abordou questões sobre o que pensam os entrevistados sobre o tema da permanência estudantil, no ensino superior, e relacionadas às condições ofertadas pela Instituição para favorecer a sua permanência, no Instituto Federal a que pertencem (Vide Apêndice II).

O conteúdo presente nessas entrevistas foi gravado e analisado por meio da análise de discurso (AD)²⁰ sobre as sistematizações realizadas, retornando às fontes originais (documentos dos planos governamentais, questionários, registro das entrevistas) sempre que

²⁰A AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada na intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística, deslocou-se a noção de *fala* para *discurso*; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e, finalmente, da psicanálise veio a noção de inconsciente que a AD trabalha com o de-centramento do sujeito (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

necessário, sob o arcabouço teórico trazido pelos seguintes autores Caregnato e Mutti, (2006); e Lee e Petersen (2015).

Segundo esses autores, o discurso possui importância central na construção da vida social, onde se articula o linguístico com o social e o histórico. A linguagem é estudada enquanto forma material da ideologia e trabalhada com o sentido dos textos e das entrevistas, ao invés do conteúdo, é algo que transcende o texto, gerando pistas sobre a direção que o sujeito pretende ir, sentido este originado da memória coletiva (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Os autores consideram que o discurso produzido pela fala possui relação com o contexto sócio-histórico. A interpretação desse discurso acontece no nível simbólico, uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que a pessoa pretendeu transmitir no seu discurso. Neste caso, a pesquisadora será como uma intérprete que realizará uma leitura/interpretação não neutra, influenciada por suas leituras, experiências e vivências (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

A pesquisa que adota a análise de discurso é reflexiva e possibilita revelar o sentido das ações humanas na implementação de políticas sociais. Portanto, se optou pela tradição de análise crítica de discurso e trabalhar tanto com a linguagem falada (entrevistas) quanto com a linguagem escrita (textos públicos como mídia impressa e documentos burocráticos), analisados pela teoria crítica e pelo arcabouço teórico levantado nesta tese. O enfoque de análise das entrevistas se deu na investigação do discurso com base na teoria crítica, e possibilitou a análise das práticas por meio das quais se constroem e difundem sentidos, se formam sujeitos e se regula a conduta social, dentro das instituições, em um período histórico específico (LEE; PETERSEN, 2015).

Essa perspectiva ressalta a importância da prática social, como critério de verdade e, de forma geral, apresenta características importantes, tais como, a materialidade do mundo, o conhecimento, e a teoria do conhecimento, como expressões históricas, sendo essenciais os conceitos de conexão, interdependência e interação no processo de conhecimento do mundo. Seus princípios e categorias se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social. Os princípios se expressam por meio de juízos, enquanto as categorias constituem um tipo de conceito e são consideradas ricas em conteúdo. A contradição que se apresenta na realidade objetiva é a categoria essencial desse método. A unidade e luta dos contrários é a lei fundamental. Essa lei reflete que os contrários se excluem

e estão unidos ao mesmo tempo, e o resultado disso é a passagem de um estado qualitativo a outro (TRIVIÑOS, 2009).

Portanto, a investigação se propôs a uma combinação de métodos, no escopo da pesquisa qualitativa e do referencial teórico crítico, tendo consciência de que “encontrar uma forma ideal para interpretar esses dados é utópico” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 684). Espera-se que o conteúdo que foi extraído das entrevistas possa acrescentar suporte, conteúdo e problematizações sobre o tema da permanência de estudantes no ensino superior nos Institutos Federais gaúchos.

E, também, que os resultados dessa pesquisa possam subsidiar outros estudos no campo da Educação, no que se refere aos estudos de evasão e de melhoria das condições de permanência de estudantes, nos Institutos Federais, os quais, ao tomarem conhecimento dos dados, terão subsídios para avaliar, em parte e/ou em alguns aspectos, os Planos de Permanência que foram construídos e estão em implementação.

Listam-se alguns requisitos que foram observados pela pesquisadora:

- Anonimato e confidencialidade dos entrevistados na publicação dos resultados e dos direitos de acesso (SHOLSTAK; BARBOUR, 2015);
- O comprometimento com a garantia dos direitos sociais dos estudantes, tendo em vista a análise da política de Educação como um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988;
- A preocupação em estender as conclusões desse estudo às instituições pesquisadas, comparecendo às mesmas para dialogar sobre a temática proposta e aos demais espaços e/ou eventos proporcionados para a produção científica.

Destaca-se que não foram encontradas grandes dificuldades na ida a campo para a realização das entrevistas. Os gestores dos três Institutos Federais autorizaram, sem resistência, a realização da pesquisa nas instituições, assim como todas as demais pessoas se mostraram interessadas em ser entrevistadas, apesar do intenso cotidiano de trabalho dos gestores e dos demais servidores. Não houve recusa por parte de algum/a convidado/a em aceitar realizar a entrevista., porém, foi percebido que, em algumas instituições, as pessoas se mostraram mais incentivadas e dispostas a participar e outras nem tanto.

O desenvolvimento desta pesquisa, apresentado a seguir, permite afirmar que o debate crítico e sistematizado sobre os índices de evasão e de retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, principalmente, na agenda da SETEC, iniciou a partir da imposição originada no Acórdão 506/2013, do Tribunal de Contas da União. Portanto, a

melhoria das condições de permanência entra na agenda política governamental dos gestores dos Institutos Federais gaúchos, e, conseqüentemente, na propositura de políticas públicas em nível local, com o processo de construção dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, nos Institutos Federais gaúchos, no ano de 2015.

A inclusão das condições de permanência na agenda da gestão dos IFs trouxe um avanço nos mecanismos de melhoria nas condições de permanência dos estudantes, impactando nos determinantes da retenção e abandono, produzindo efeitos em nível organizacional, resultando em alterações nos mecanismos de planejamento estratégico da instituição e pedagógicos, relativo aos processos de ensino aprendizagem, elaboração e revisão de planos de cursos e currículos, nessas instituições.

A tese inicia com o capítulo intitulado “A Política de Educação Profissional no Brasil”, que apresenta considerações gerais sobre a política de Educação e um breve histórico sobre a Política de Educação Profissional até a criação dos Institutos Federais, sob o olhar dos autores referenciados na área da Educação; a caracterização geral de cada Instituto Federal gaúcho acompanhado de um comparativo da taxas de evasão, retenção e conclusão, no curso de graduação presenciais desses institutos.

O capítulo seguinte, “Políticas para o acesso e permanência e os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito nos IFs Gaúchos”, apresenta a descrição e a análise de documentos legais que discorrem sobre as políticas de acesso ao ensino superior, percorrendo as abordagens teóricas acerca do tema da permanência estudantil e suas interfaces, tais como, a evasão, a retenção e o abandono, sob a perspectiva dos autores que estudam a temática. Em seguida, serão apresentadas as diretrizes gerais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e, também, os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos Institutos Federais gaúchos, resultados da pesquisa documental extraída dos *sites* dessas instituições.

Posteriormente, será apresentada a “Permanência Estudantil nos IFs Gaúchos: descobertas da pesquisa de campo”, destacando as descobertas resultantes da pesquisa realizada com gestores, docentes, TAEs e estudantes de ensino superior, atualizando aspectos evidenciados na pesquisa documental, no que se referem às percepções sobre o tema, além dos fatores que dificultam a permanência estudantil, e a sistematização das ações implementadas nas instituições, que favorecem as condições de permanência, na ótica de cada segmentos da comunidade acadêmica.

E, por fim, constam as considerações finais, traçadas a partir do desenvolvimento deste trabalho, confirmando que os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, dentro dos

limites do sistema capitalista, podem servir para a Política de Educação Profissional e Tecnológica, como uma estratégia efetiva de intervenção estatal local na melhoria das condições de permanência dos estudantes.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo apresentará considerações gerais sobre a política educacional brasileira, a partir da Constituição de 1988, e discorrerá sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o surgimento dos Institutos Federais, a caracterização geral de cada IF Gaúcho, nosso campo de pesquisa, e será encerrado com uma breve apresentação de dados quantitativos acerca da situação da matrícula dos estudantes ingressantes dos cursos superiores de graduação, em cada IF pesquisado, no período de 2011 a 2016²¹.

2.1 Considerações gerais sobre a Política de Educação Brasileira

A Política de Educação está permeada por projetos antagônicos: um que serve ao mercado capitalista, à formação de trabalhadores com capacidade de abstração polivalente, produtivo e submisso e, não mais, somente uma formação adestrada (FRIGOTTO, 2010); e outro que busca a dignidade, a “formação humanizadora baseada em valores e em práticas ética e culturalmente elevados” (CIAVATTA, 2011, p. 168), que busca a socialização do conhecimento, que caminha para além do capital, parafraseando Mészáros (2008).

Essa política é fundamental na efetivação do projeto societário político e econômico de um país, e possui um papel determinante no projeto de desenvolvimento, ou para a melhoria das condições materiais de vida dos segmentos sociais, principalmente dos mais pobres, ou para atender às transformações do sistema capitalista. A seguir, são exemplificados os projetos antagônicos em torno da Educação, a dicotomia entre uma educação que serve ao capital e outra que busca a dignidade humana, sendo o primeiro defendido pelos organismos multilaterais, representantes do grande capital, e o segundo defendido por um projeto humanista:

La educación produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. La educación es también esencial para la cultura; es el principal instrumento de divulgación de los logros de la civilización humana. Estos propósitos múltiples de la educación hacen que sea un aspecto fundamental de la política pública en todos los países. Su importancia está reconocida en varias convenciones internacionales y en muchas constituciones nacionales (BANCO MUNDIAL, 1996).

²¹ Foi escolhido o ciclo de matrícula escolhido de 2011 a 2016 por oferecer dados consolidados que permitem evidenciar os índices de evasão, retenção, conclusão e abandono que contribuem para evidenciar a importância de um estudo sobre condições de permanência estudantil, nos Institutos Federais Gaúchos.

A alternativa da Educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela se gesta no embate contra hegemônico de dentro desta materialidade. No plano teórico, político, filosófico e ético, a perspectiva é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alarga-los na perspectiva omnilateral e/ou politécnica que expressa as múltiplas necessidades do humano (FRIGOTTO, 2010, p. 215).

Assim, neste projeto de tese, nossa posição com relação à política de Educação Profissional e Tecnológica é defendida por Mészáros (2008), que nos faz sonhar e pensar na utopia perante os avanços do capitalismo na sociedade:

A educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. “A educação não é uma mercadoria”. Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Os fenômenos relacionados às transformações no mundo do trabalho impactam diretamente na Educação, tornando-a objeto de preocupação política, por parte, também do empresariado. As transformações ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, resultantes da reestruturação do capital em resposta às suas conhecidas crises cíclicas, repercutem na acumulação flexível no plano econômico e em um avanço do neoliberalismo sobre as políticas estatais, sobretudo, nas aplicações em políticas sociais, justificando e estimulando a desresponsabilização do Estado com relação às políticas públicas e à efetivação e garantia dos direitos sociais. O capital financeiro trata de promover ataques às políticas públicas e aos direitos sociais e, conseqüentemente, sucedendo em um cotidiano de lutas que afeta as condições e relações de trabalho de toda a sociedade, e as condições de vida da população usuária dos serviços sociais, como é o caso da educação pública (FRIGOTTO, 2010).

A política de Educação é construída e reconstruída no âmbito das relações sociais, em um processo histórico, permeada por interesses incompatíveis, por projetos societários que se misturam nos textos normativos da política de Educação brasileira. De um lado, movimentos sociais que a defendem como um direito social, um dever do Estado, universal, um patrimônio social, que concorre para uma sociedade democrática e igualitária; enquanto de outro lado, a iniciativa privada, os organismos internacionais e demais representantes do grande capital visam lucrar cada vez mais com os serviços que podem ser oferecidos por meio dessa política e buscam sua privatização, ameaçando e limitando a Educação a enfoques economicistas, a um mero fator de produção, tendo o mercado como seu principal regulador no conjunto das relações sociais (FRIGOTTO, 2010).

O desenvolvimento de competências e apropriação do saber social, a busca por conhecimento e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolvam

a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos políticos e culturais, a Educação é vista como um mercado cada vez mais lucrativo para o capitalismo. A concepção de atender ao compromisso de preparar jovens para o mercado de trabalho está, explícita ou implicitamente, desenhadas nas leis, programas e projetos educacionais, preparando essa mão de obra para uma sociabilidade que corresponda, principalmente, aos interesses do grande capital, sob a ótica dos organismos multilaterais, que tenciona manter a natureza excludente das relações sociais, pois os filhos da elite brasileira são preparados para gerenciar o capital, enquanto os filhos da classe trabalhadora são preparados para venderem sua força de trabalho por baixos salários, sofrendo com a exploração da sua força de trabalho assalariada e com a desigualdade social decorrente do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2010).

Antes, reduzida ao economicismo, mero fator econômico de produção, uma espécie de fetiche capaz de realizar a equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações, hoje, tendências neoliberais consideram que a política de Educação deva se afinar aos métodos de redefinição dos padrões de acumulação, à tese do Estado mínimo (FRIGOTTO, 2010).

Os documentos governamentais brasileiros referentes à Política de Educação estão permeados por concepções dos organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial (BM), que norteiam os governos a adotarem seu pacote de reformas educacionais, dentre as quais, contemplam a educação básica como prioridade, a melhoria da qualidade e eficácia como principal eixo, a descentralização e autonomia das instituições educativas, o incentivo ao setor privado na oferta de serviços educativos, e as definições de políticas e estratégias baseadas na análise econômica. Os mecanismos criados para o alargamento do acesso aos bancos universitários e programas que melhorem as condições de acesso estão baseados na concepção do BM de que o investimento em educação é a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres no intuito de aliviar as tensões sociais (ALTMANN, 2002).

A Constituição Brasileira de 1988 prevê a gratuidade do ensino superior público. Nos últimos dez anos, houve uma ampliação do acesso ao ensino superior, num esforço de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação em aumentar a escolaridade no país. Conseqüentemente, foram implementados programas de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, que objetivaram melhorar as condições de permanência, principalmente, dos estudantes mais pobres.

Uma dessas ações governamentais, é a ampliação do ensino profissional e tecnológico no país, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e

expansão dos seus *campi* universitários. Esse processo foi iniciado em 2008, e aportou um quantitativo expressivo em recursos públicos, tanto na construção de novos estabelecimentos de ensino quanto na contratação de servidores públicos. O órgão responsável por essa expansão foi a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC).

A política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica foi considerada de grande significância, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), para o Plano de Fiscalização de 2011, com vigência de abril/2011 a março/2012, para a realização de auditoria operacional. Sua justificativa decorre do papel estratégico que a Educação Profissional exerce para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (TCU, 2012).

No seu artigo 206, a Constituição Federal estabelece a igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola, que se estende para o ensino superior. E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), prevê que o ensino será ministrado atendendo ao seguinte princípio, o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (artigo 3º), entre outros. Assim, o acesso e a permanência de estudantes é um direito fundamental no âmbito da Educação Pública, constitucionalmente assegurado (HOMEM; NASCENTES, 2007).

Não cabe ao Estado, aos trabalhadores em Educação e à sociedade, como um todo, se eximir de suas responsabilidades perante aos limites e às dificuldades que se apresentam no desafio de garantir a efetiva permanência de estudantes no ensino superior. De fato, a Educação, entendida como direito por meio do qual outros direitos podem ser conquistados e/ou garantidos, ainda não se efetivou objetivamente, embora, tenha um contexto legal que atente para a mudança de uma educação elitista, ou seja, para uma escolarização universalizada (EYNG; PACIEVITCH, 2000).

a) No entanto, isso ainda não se efetivou no país, devido aos projetos opostos de política educacional, que se pode resumir como sendo uma formação e preparação para o mundo do trabalho para os filhos da elite brasileira; e outra formação, incompleta, para os filhos de trabalhadores. A luta dos trabalhadores que defendiam um projeto de Educação progressista, laica, pública, unitária, de qualidade, quando da aprovação do texto final da LDB, restou infrutífera, pois as forças conservadoras minaram o projeto de lei que havia sido aprovado em várias comissões e, por meio de manobras, resultou em um texto limitado e

precário, conforme destaca Frigotto (2010), que realça que houve o enfraquecimento do caráter público e o reforço às teses privatistas e mercantilistas.

O previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), apesar das lutas dos movimentos sociais para a sua universalização e democratização, sofreu grande intervenção dos intelectuais representantes dos homens de negócios, do mercado, da burguesia e das oligarquias, que requerem trabalhadores polivalentes, flexíveis, criativos, subordinados à lógica do mercado, qualificados frente à reestruturação econômica, que alavanque a faculdade competitiva no sistema capitalista, mantendo o dualismo no ensino (FRIGOTTO, 2010).

Com relação à edição atual do Plano Nacional de Educação²², 2014-2024, é reafirmada a concepção dominante da Educação enquanto mercadoria, permeado por contrarreformas que poderão causar graves prejuízos aos trabalhadores e estudantes, introduzindo e comprometendo a política de educação com a agenda do capital e, conseqüentemente, consolidando uma concepção econômica de educação, voltada para a formação profissional de caráter instrumental e útil.

O cenário contraditório atual mostra um alinhamento do texto constitucional com documentos dos organismos internacionais e estabelece um status à política de Educação, como um direito humano fundamental (LENSKIJ, 2006).

O direito à permanência na Educação Superior significa que o estudante deve acessar as condições dignas para sua efetivação, ou seja, continuar seus estudos e concluí-los. Está ligado à temas como qualidade no ensino público, valorização dos trabalhadores em educação, projetos políticos pedagógicos das instituições, financiamento público, planejamentos estratégicos, planos de desenvolvimento institucionais, gestão pública, gestão universitária, e à eficiência dos demais programas no âmbito dessa política. Perpassa por um projeto de país no qual, atualmente, se pretende o desmonte do Estado brasileiro,

²² O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. O Ministério da Educação se mobilizou de forma articulada com os demais entes federados e instâncias representativas do setor educacional, direcionando o seu trabalho em torno do plano em um movimento inédito: referenciou seu Planejamento Estratégico Institucional e seu Plano Tático Operacional a cada meta do PNE, envolveu todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos. A elaboração do Plano Plurianual (PPA) 2016-2019 também foi orientada pelo PNE. Fonte: <http://pne.mec.gov.br/>

incapacitando o mesmo de financiar o ensino público de qualidade. em detrimento dos interesses de mercado, ampliando o Estado mínimo. Um projeto antigo nesse país que, atualmente, começa a ser desengavetado, como vemos na notícia a seguir, sobre o anúncio da PEC 395/2014, que ameaça a gratuidade do ensino público e gratuito:

Em audiência com dirigentes do PROIFES-Federação, realizada em 16 de fevereiro de 2017, a secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), professora Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu veementemente a cobrança de mensalidades nas Universidades e Institutos Federais. A reunião, em Brasília, ocorreu no dia 16 de fevereiro passado. A conversa, de quase uma hora, foi praticamente toda sobre as contas das universidades. “Eu sou de universidade, defendo a educação pública, mas acho que temos de olhar para a situação real. Não podemos criar situações incompatíveis com o mundo que estamos vivendo, de queda de receita, de mudança no paradigma da economia do país. Nós só aumentamos em folha de pagamento”, começou a secretária, antes mesmo de Eduardo Rolim, presidente do PROIFES, terminar de apresentar a pauta (de reivindicações da categoria: pontos não implementados no acordo de 2015, isonomia da carreira EBTT e o reajuste salarial deste ano). Logo depois a secretária citou as realidades do ensino superior em Portugal, Inglaterra, França e Alemanha. “Aliás, nem sei ainda que países têm universidades públicas plenamente gratuitas para todos, independente da situação socio-econômica. O Brasil não pode ficar fora do mundo real”, disse Maria Helena. Foi quando Rolim comentou: “A nossa posição sempre foi de que a graduação e a pós-graduação não devem ser cobradas, até por questão de realidade nacional, diferente do Brasil para os outros países”. E a secretária interferiu: “Ah, mas vai ser. Sinto muito, mas vamos (cobrar mensalidades)”. Maria Helena acredita que a USP, em crise financeira, logo começa a cobrar mensalidade. “E quando a maior universidade pública do país começar a cobrar, as outras vão cobrar, porque você quebra uma barreira”, disse a secretária. Rolim tentou argumentar que a medida exigiria uma reforma constitucional. “Mas tudo é possível”, rebateu Maria Helena. “Não acabamos de votar várias PECs? Até a PEC do Teto nós votamos”, concluiu. Rolim voltou o assunto à pauta de reivindicações do PROIFES. Maria Helena saiu mais cedo da reunião e o governo ficou de marcar novo encontro com a Federação. A necessidade de cobrança de mensalidade nas universidades federais foi fortemente defendida pelos governos Fernando Henrique Cardoso (PSDB), de 1995 a 2002, período em que Maria Helena ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a mesma secretaria executiva do MEC. (Fonte: <http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/secretaria-do-mec-defende-cobranca-de-mensalidades>. Acessado em 30/03/2017).

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 395/2014 representa o início da privatização do sistema público e acaba ferindo o papel estratégico do sistema educacional público, que vai contra o princípio da educação pública, universal e de qualidade. É transferir a herança científica ao mercado, àqueles que obtêm grande lucro com a mercantilização da Educação. A PEC 395/14 propõe alterar o artigo 206, da Constituição Federal de 1988, para permitir que estabelecimentos de ensino superior públicos cobrem pela oferta de cursos de pós-graduação lato sensu²³.

²³Na primeira votação do texto base da PEC 395/2014, a Câmara dos Deputados aprovou, em 21 de outubro de 2015, que permite que as universidades públicas cobrem mensalidade para cursos de extensão, pós-graduação lato sensu e mestrados profissionais. Fica mantida a exigência de gratuidade nos cursos de graduação, residência na área da saúde e curso de formação profissional na área de ensino. O texto principal da proposta recebeu 318 votos favoráveis, 129 contra e 4 abstenções. Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/camara->

A garantia de acesso e de permanência significa que todos têm direito de ingressar no ensino público e gratuito, sem distinção de qualquer natureza, não podendo ser dificultada (GRILO; KUHLMAN, 2011), principalmente, com a arrecadação de mensalidades. Contudo, vivemos em um contexto de ameaça à direitos sociais, como o teto dos gastos públicos, a reforma da previdência, a terceirização desenfreada e, como não deixaria de ser, de ameaça ao ensino público e gratuito, fato que dificultará ainda mais as condições de permanência dos estudantes na Educação Superior, seguindo as tendências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que defende a compra de vagas no ensino privado, pelo Estado, para estudantes de baixa renda, mas não defende a gratuidade no ensino superior.

São situações de abandono, evasão, desistência, retenção em semestres e/ou disciplinas e trancamento de matrículas, que levam, finalmente, à não conclusão da graduação, o que poderia lhes proporcionar conhecer científica e tecnicamente seu campo de interesse profissional e ser diplomado, como mecanismo de reconhecimento social, ou a chance de acesso ao mercado de trabalho ou, ainda, a atualização permanente (FREITAS, 2009).

Quais são as condições oferecidas aos estudantes do ensino superior, para que adquiram uma formação integral, e quais são as medidas concretas que estão sendo implementadas para que eles, independente das necessidades econômicas e sociais enfrentadas, não precisem abandonar os estudos ou não fiquem retidos, ou, ainda, não precisem trancar suas matrículas?

Os repasses financeiros feitos por programas de bolsas ligados à assistência estudantil ou ao ensino, pesquisa e extensão estão servindo como mecanismos para que os estudantes

aprova-pos-graduacao-paga-em-universidade-publica.html. Os membros da Federação dos Sindicatos de Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico e Tecnológico (PROIFES) noticiaram o conteúdo da conversa com a Secretária Executiva do MEC, ocorrido em março de 2017 quando do anúncio da proposta da PEC 395/2014, repercutiu negativamente nas redes sociais. Já na segunda votação, em 29 de março de 2017, a PEC 395/14 recebeu 304 dos 308 votos necessários para a aprovação em segundo turno. Outros 139 deputados federais votaram contra. Com o resultado, a proposta será arquivada. Em fevereiro de 2016, a matéria foi aprovada em primeiro turno no plenário da Casa. De autoria do deputado Alex Canziani (PTB-PR), a PEC 395/14 alteraria o artigo 206 da Constituição para permitir que estabelecimentos de ensino superior públicos cobrassem pela oferta de cursos de pós-graduação lato sensu. A cobrança pela modalidade stricto sensu (mestrado e doutorado) não estava prevista na proposta. O Ministério da Educação (MEC) divulgou nota para negar que o governo federal tenha planos para cobrar mensalidades de cursos regulares de graduação, mestrado e doutorado. Com a nota oficial, o MEC busca rebater a polêmica criada nas redes sociais após jornal ligado a um sindicato de professores afirmar que a secretária executiva da pasta, Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu o fim da gratuidade nas universidades públicas durante uma reunião em Brasília. Procurada pelo **G1**, a assessoria de Maria Helena ressaltou que enviou seu posicionamento em nota e disse que a secretária executiva do MEC não vai conceder entrevista sobre o tema. O MEC informou também não ter gravação do diálogo da reunião ocorrida em 16 de fevereiro. Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/cobranca-de-mensalidade-em-universidades-publicas-esta-fora-da-pauta-diz-mec.ghtml>

não abandonem a graduação, por necessidade de se inserir no mundo do trabalho para poderem se sustentar?

2.2 Breve histórico sobre a Política de Educação Profissional no Brasil e sua contemporaneidade a partir da Constituição de 1988

Na análise da política de Educação que se desenvolveu no Brasil, consideramos a educação profissional constituinte e constituída de um projeto, alocada em uma sociedade dividida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais, com marcas históricas específicas, e que assim como a Educação Básica, Superior e Profissional é definida “no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade” (FRIGOTTO, 2010, p.25).

Historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi sendo implementada por meio de um modelo dualista de educação, que baliza uma trajetória educacional para as elites e outra para a classe trabalhadora. Não se fundamenta numa formação integrada entre formação básica e profissional, numa perspectiva que interesse à classe trabalhadora, ancorada nos conceitos de politecnicidade e de escola unitária (AMORIM, et al, 2013).

O caráter dualista da Educação Profissional (EP) se origina na diferenciação do trabalho entre homens livres e escravos/serviçais. Aos primeiros, eram reservadas as atividades intelectuais, enquanto, aos demais era ministrada uma formação inerente ao processo de trabalho, feudal e escravagista. Com o advento do modo de produção capitalista, os sistemas educacionais passaram a reproduzir essa dualidade, viabilizando um saber necessário à burguesia (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, Frigotto (2007) aponta para a subordinação da elite brasileira ao grande capital, e sua influência na perpetuação do dualismo que aprofunda a desigualdade educacional:

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

A seguir, apresentaremos o histórico de fatos da Educação Profissional no Brasil.

Quadro 6 - Fatos históricos da Educação Profissional

ANO	LEGISLAÇÃO/ACONTECIMENTO
1996	Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.
1997	Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.
1999 – 2002	Retoma-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.
2004	O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal.
2006	O Decreto 5.773 trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional Profissional com a Integração da Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, planejando, até 2010, a entrega de 354 novas unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado.
2008	Articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.
2011	Por meio da Lei 12.513 cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Fonte: Cavalheiro (2020). Com base nos dados da SETEC/MEC (2016).

No Brasil, os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios e os escravos, indicando uma forma de ensino destinada às pessoas pobres. Destaca-se que, durante o Ciclo do Ouro (século XVIII), foram criadas Casas de Fundição e de Moeda, fato que requereu mão de obra mais especializada, um ensino especializado, que durava entre cinco e seis anos, destinado a filhos de trabalhadores brancos. No entanto, o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado, pois a coroa portuguesa, ao perceber que as potencialidades econômicas da colônia a tornaria totalmente independentes da metrópole, proibiu a existência de fábricas, em 1785. Ainda, nos anos 1800, foi adotado o modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros (tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros), atividades

profissionais antes exercidas pelos escravos, com o objetivo de “amparar” as camadas menos privilegiadas da população (CUNHA, 1979).

No século XIX, o Estado passou a interferir, maciçamente, na educação laica e gratuita. Era presente a crença na educação como fator de modernização dos países, reafirmando²⁴ o papel função do Estado. Houve a criação das escolas primárias de ensino obrigatório, e a sistematização do ensino inicial, culminando na organização dos Sistemas Nacionais de Ensino (SCHELBAUER, 2000). Conforme Saviani (2008),

o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes (SAVIANI, 2008, p. 3).

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa no país, foi criado o primeiro estabelecimento público destinado a artistas e aprendizes portugueses. Já em 1889, final do período imperial, e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, havia 636 fábricas instaladas, e aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas e uma economia acentuadamente agrário-exportadora.

No entanto, não existia um sistema de educação profissional pensado para a democratização do acesso ao ensino técnico, como as autoras Scott e Moraes apontam:

Ao analisarmos a história da educação profissional no Brasil, pode-se perceber que até o século XIX não existia propostas sistemáticas de experiências de ensino, uma vez que prevalecia a educação propedêutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes. Data de 1809 a criação, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, do Colégio das Fábricas, que pode ser considerado como o início da educação profissional no Brasil (SCOTT; MORAES, 2012, p.2).

Segundo Scott e Moraes (2012), no Brasil, as instituições privadas e religiosas foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs, objetivando o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios, como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras, caracterizando uma perspectiva assistencialista no surgimento da educação profissional com o

²⁴ Havia, na segunda metade do século XIX, as Exposições Internacionais, também chamadas de Universais e Congressos Pedagógicos. Nessas, eram debatidas diferentes propostas, por forças sociais heterogêneas, na perspectiva de promover a educação moral e a incorporação dos indivíduos na sociedade de classes. Essas exposições apresentavam a crença acrítica no progresso, na técnica, na ciência. A primeira exposição aconteceu em Londres, em 1851, generalizando-se a partir daí por vários países: Paris (1855); Londres (1862); Paris (1867); Viena (1873); Filadélfia (1876); Paris (1878); Buenos Aires (1882); Antuérpia (1883); Paris (1889); Chicago (1893); Paris (1900); Louisiana (1904); Milão (1906); Bruxelas (1910); São Francisco (1915); Rio de Janeiro (1922). Nelas, constituíram-se grupos específicos dedicados à instrução, a exposição de materiais pedagógicos, à divulgação de novos métodos e propostas para instituições, culminando na realização de congressos (SCHELBAUER, 2000).

objetivo de amparar esse público e formar um cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2010).

Nilo Peçanha (1867-1924), em 1909, iniciou, no Brasil, a criação de uma rede de ensino técnico, criando 19 “Escolas de Aprendizes”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MEC, 2016; Decreto nº 7.566). Esse é o marco histórico, o ponto de partida da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, na época, não possuíam essa nomenclatura e, sim, “escola de artífices”. Conforme documento do Ministério da Educação:

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho. A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro (MEC, s/a, p.2).

Existia uma preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional, em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia. As Escolas de Aprendizes tinham por finalidade educar, pelo trabalho, os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte. A partir da disseminação dessas escolas, as técnicas passaram a ser sistematicamente difundidas com o intuito de preparar gerações para a continuidade dos Ofícios. A educação profissional nasce como política pública moralizadora da formação, com finalidade moral de repressão (SCOTT; MORAES, 2012).

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Dentre suas primeiras ações foram: a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das Universidades Brasileiras e a organização do ensino secundário e comercial, por meio da publicação de seis decretos, conhecidos como “Reformas de Francisco Campos”. Surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que apontou os limites da educação pública, isto é, que o sistema de organização escolar não estava à altura das necessidades do país, enunciando diretrizes que resultaram na construção de um “Plano de reconstrução educacional²⁵”. Também, naquela época, começou a preocupação com a formação de

²⁵ Saviani (2004) explica que o referido manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que buscava se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional, um divisor de águas que estabeleceu marcos, novas ideias, princípios e valores a serem realizadas no campo educacional que influenciaram no texto da Constituição de 1934.

professores do ensino secundário, já que a formação de professores para o nível primário era realizada nas escolas normais²⁶ (SAVIANI, 2004).

Nessa época, o curso primário era dividido em curso rural e curso profissional, com quatro anos de duração. Após a conclusão, o estudante poderia cursar alternativas de trajetória voltadas, exclusivamente, na formação para o mundo do trabalho no nível ginásial, dentre elas, o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Scott e Moraes (2012) explicam o porquê desse modelo educacional:

Tais possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior. Cabe destacar que, nesse período, as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior caracteristicamente dividido em carreiras profissionais.

Enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais. Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção pressionou as camadas dirigentes para um posicionamento mais efetivo em relação à educação nacional. Com isso, acentuam-se a dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental, uma vez que se ampliam o número de escolas e cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais (SCOTT; MORAES, 2012, p. 3-4).

Em 1942, aconteceu uma série de reformas nas leis orgânicas do ensino, conhecida como “Reforma de Capanema”, iniciada em 1934, no ensino superior, abrangendo o ensino industrial e secundário - em 1942, comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), sendo que, o chamado Ensino Primário ficou dividido em Primário Fundamental e Primário Supletivo. No que se refere ao ensino médio, esse foi organizado verticalmente em dois ciclos, ginásial e colegial, com duração de quatro e de três anos, respectivamente; horizontalmente nos ramos secundário e técnico profissional.

Nesse período, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, sistema privado de educação profissional (SAVIANI, 2004). Cabe destacar, conforme Scott e Moraes (2012), que a criação desse sistema privado de ensino médio profissionalizante visava atender às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado, sob a égide do paradigma taylorista-fordista.

²⁶ Foi proposto um decreto: Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras, criando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (1931), adotando-se mais tarde, em 1939, como modelo padrão para todo o país, a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras, Artes e Filosofia. A base organizacional da formação de professores em nível superior sofreu algumas alterações e contestações, entretanto, no fundamental, permanece em vigor ainda hoje (SAVIANI, 2004).

Saviani (2004) destaca que o pano de fundo dessas reformas eram as urgências definidas pelos grupos que controlavam politicamente o país, afetando o arcabouço do sistema educacional, por meio de reformas parciais e privando o ensino de uma ordenação unificada. A Constituição Federal, promulgada em 1946, estabeleceu como atribuição privativa da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1961, após longo período de tramitação e debates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada, a Lei nº 4.024/1961. No que se refere à organização do ensino no país, a lei manteve a estrutura da Reforma de Capanema. Essa normativa trouxe mudanças significativas para a educação profissional, pois foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior; possibilitou que, mediante aproveitamento de estudos, os alunos pudessem se transferir de uma modalidade a outra, no ensino médio, e após a conclusão, viessem a ter acesso a qualquer curso superior, por meio de vestibular (SAVIANI, 2004; ESCOTT; MORAES, 2012).

No entanto, não superou a dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino. Aqui começa o reconhecimento da legislação, o ensino profissional ao sistema regular de ensino, instaurando uma equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos (SAVIANI, 2004; ESCOTT; MORAES, 2012).

Durante o regime militar, nos anos 1970, ocorreu uma reforma na educação básica, Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, que procurou estruturar a educação de nível médio brasileiro, como sendo profissionalizante para todos. Os cursos antes chamados primário, ginásial e colegial, passaram a ser denominados de 1º grau e 2º grau²⁷. Dá-se o caráter obrigatório na profissionalização do ensino médio sob um discurso de atendimento às demandas das classes populares e a pressão por aumento de vagas no ensino superior (ESCOTT; MORAES, 2012).

Esse projeto de educação brasileiro propunha formar, no ensino médio profissionalizante, mão de obra qualificada para atender o chamado crescimento econômico, devido ao crescente desenvolvimento industrial da época, que nada mais era do que a intensificação da internacionalização do capital, enquanto as escolas privadas continuaram a oferecer currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes. Romanelli (1978, p.155) destaca que “revela uma preocupação do governo em engajar as indústrias na

²⁷ O 1º grau agrupou o primário e o ginásial, e o 2º grau absorveu o colegial.

qualificação do seu pessoal, além de obriga-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”.

Esse período, entre 1969 e 1973, conhecido historicamente como *Milagre Brasileiro*, exigia adequações na legislação educacional, porém, o Regime Militar dispensou quaisquer mudanças, pois visava garantir a ordem socioeconômica na qual se apoiava (SAVIANI, 2004). As legislações²⁸ sofreram ajustes, resultando nos seguintes objetivos: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, Lei 5.540/68); e, conforme o artigo 1º “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, Lei 5.540/68).

Nos anos 1980, se reestabelece o modelo de educação geral, modelo anterior à 1971, que era formado por escolas propedêuticas para os filhos das elites e profissionalizantes para os filhos dos trabalhadores. Esse modelo conservador só confirmou a divisão que já ocorria, os que estavam aptos para ingressar nas universidades e os que não estavam. (SCOTT; MORAES, 2012).

Com a promulgação da Constituição de 1988, algumas conquistas foram alcançadas, através da luta dos movimentos sociais e da comunidade organizacional (SAVIANI, 2004), como o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a obrigatoriedade da profissionalização foi perdendo força (SCOTT; MORAES, 2012). Os artigos que revelam esse momento são:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NO. 9.394/96).

No entanto, conforme destaca Saviani (2004) havia uma proposta de projeto, que vinha da base dos educadores e dos movimentos sociais, que propunha ultrapassar as discontinuidades nas propostas, até então apresentadas e realizadas de reformas educacionais, que, é claro, não foi aceita. No seu lugar, foi aceita a proposta de Darcy Ribeiro, a qual deu

²⁸ Lei 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71.

origem à LDB que conhecemos hoje, Lei nº 9.394/96, substituindo as nomenclaturas de 1º e 2º graus por, respectivamente, ensino fundamental e médio, sendo que o ensino profissionalizante no Brasil, passa a ocorrer quase exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF, e em poucos sistemas estaduais de ensino (ESCOTT; MORAES, 2012).

No que se refere à Educação Profissional, a LDB de 1996 deu autonomia para organizar os currículos de suas ofertas de cursos técnicos, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, seus respectivos projetos pedagógicos e as peculiaridades regionais (WITTACZIK, 2008). No entanto, no que toca aos processos de gestão democrática, no âmbito da Educação, Frigotto (2010) destaca que as propostas de mudanças nos critérios de composição e de função dos conselhos de Educação, em todos os níveis federativos, foram as que encontraram maiores resistências dos setores privatistas e reacionários.

A elaboração da LDB aconteceu no momento de ascensão do neoliberalismo, e sob a orientação de organismos multilaterais internacionais, como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento²⁹ (BID), *Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento* (BIRD), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), e Organização Internacional do Comércio (OIT), que recomendavam que os investimentos priorizassem o ensino fundamental com complementação³⁰ por meio de cursos de qualificação profissional de curta duração e que tenham baixo custo e, ainda, a educação profissional era vista como dispendiosa, e o Banco Mundial recomendava que essa fosse repassada, paulatinamente, para a esfera privada (WITTACZIK, 2008). O Banco mundial descrevia esse momento da seguinte maneira:

²⁹ BID é o **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, enquanto BIRD é o **Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento**, uma parte do Banco Mundial. O BIRD faz empréstimos para países em desenvolvimento, como o Brasil. O banco forma, juntamente com a **Associação Internacional para o Desenvolvimento** (AID), o Banco Mundial. A AID faz doações e empréstimos sem juros para os países mais pobres do mundo. O BID tem um fim mais específico: o financiamento de países da América Latina e do Caribe. O banco busca recursos no mercado internacional com taxas baixas, que oferece aos membros. BIRD e BID têm algo em comum: os dois financiam projetos, priorizando o desenvolvimento de países em áreas como educação, saúde e meio-ambiente. É uma forma de transferência de recursos para os países menos desenvolvidos. Os dois órgãos costumam fazer exigências em contrapartida dos empréstimos e doações. Essas imposições são alvo de constantes críticas, já que são consideradas por muitos como prejudiciais à autonomia dos países beneficiados. Fonte: <https://economiaclara.wordpress.com/2009/09/28/bid-e-bird-sao-orgaos-diferentes/>

³⁰ O Banco Mundial é um grupo composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). O modelo de organização do Banco Mundial é concentrado e desigual, pois o poder de voto é proporcional aos recursos de cada país. Dessa forma, esses países tem autonomia para modificar regras e vetar propostas de países financeiramente mais pobres. Fonte: <http://www.infoescola.com/educacao/o-papel-do-banco-mundial-na-educacao/>

La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Esas circunstancias han determinado prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber (BANCO MUNDIAL 1996, p. 1).

Altmann (2002) descreve a influência desses organismos. No caso do BIRD, o autor destaca que o principal objetivo na política de Educação nos países em desenvolvimento é o ataque à pobreza, através de duas principais recomendações: a) o fornecimento de serviços públicos básicos à população mais pobre dentre os quais, educação primária, planejamento familiar, saúde e nutrição e, b) o uso produtivo da mão de obra dos pobres. Já para o Banco Mundial, o papel da educação deve ser compensatório a fim de aliviar as tensões no setor social, serve como mecanismo da contenção demográfica, preparando, principalmente, as mulheres para o planejamento familiar e vida produtiva, dando ênfase à educação primária. Vejamos o que diz o documento original do Banco Mundial:

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales. (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1-2).

Como visto nos documentos oficiais, tanto da LDB quanto do Banco Mundial, as recomendações do Banco Mundial vêm sendo utilizadas na formulação das políticas educacionais brasileira, que em síntese, são: a) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; b) descentralização do ensino fundamental, ou seja, o processo de municipalização do ensino público; e c) estímulo à privatização dos serviços educacionais.

A legislação apresentava a proposição de que os currículos fossem pautados pelos perfis profissionais de conclusão, permitindo, dessa forma, delimitação de itinerários profissionais, tendo como dispositivos (DEPRESBITERIS, 2001, p. 23): autonomia escolar; gestão democrática; recuperação contínua e os sistemas de avaliação, com polivalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos; valorização da docência com o

estabelecimento de um plano de carreira para os docentes; a instituição de custo mínimo para a manutenção da qualidade do ensino fundamental; organização do ensino flexível; aproveitamento de estudos; educação continuada; educação à distância (BRASIL, 1996).

Com relação à educação profissional, dispunha que haveria os seguintes níveis de ensino, com seus respectivos objetivos: o Básico, o Técnico e o Tecnológico, sendo o Nível Básico, o nível de educação não formal e deverá atender, por meio de programas de qualificação, certificação, requalificação; e O Nível Técnico, a educação profissional formal (DEPRESBITERIS, 2001, p. 25). Este último, caminha paralelamente ao Ensino Médio, uma vez que a obtenção do diploma de técnico está vinculada à conclusão desse nível de ensino. O Nível Tecnológico constitui-se no nível superior da educação profissional. E, ainda, a Educação Profissional compreende os cursos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização (BRASIL, 1996).

No que se refere aos níveis educacionais o documento do Banco Mundial dispõe:

La educación básica abarca conocimientos generales como el lenguaje, las ciencias y las matemáticas y la capacidad de comunicación, que proporcionan la base para la educación y capacitación ulteriores. Incluye también el desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñarse en el lugar de trabajo. En los niveles superiores se imparten conocimientos académicos y profesionales; mediante la formación en el trabajo y la educación permanente relacionada con el trabajo se actualizan esos conocimientos. (BANCO MUNDIAL, 1996, p.2).

Para Frigotto (2000), os anos 1990 representaram uma alteração profunda na Educação como um todo, se adequando ao cenário de reformas neoliberais que resultam na ampliação da exclusão social e na fragilização do Estado, favorecendo o mercado livre e autorregulado, permeado por um ideário utilitarista e individualista, ressurgindo as ideologias das “competências”, das habilidades e da empregabilidade.

Já a organização curricular da Educação Profissional se sustenta na premissa da competência, abordada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs), sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo, diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção (WITTACZIK, 2008).

Portanto, na década de 1990, passa a ser reconhecida no plano ideológico, como possibilidade de mobilidade social, em um cenário de crise no capitalismo, além da revolução nas comunicações, do surgimento da microeletrônica e da globalização, estreitam os vínculos entre a educação e campo econômico, sendo cada vez mais demandada pelo setor capitalista (FRIGOTTO, 2010).

Assim, nesse período, ocorreu um movimento de desobrigação, de retirada do Estado brasileiro de suas obrigações profissionais, em detrimento da opção pelo projeto neoliberal que influenciou a racionalidade da política de Educação, repassando para a sociedade civil as suas obrigações. A educação passa a ser vista como um conjunto de insumos, conforme orientação do BM, com ênfase dada em torno do custo/benefício, (RIOS, 2014).

Assim, a política de Educação Profissional, a partir da década de 1990, possui dois marcos legais, o **Decreto nº 2.208/97** e o **Decreto nº 5154/04**, que trouxeram implicações na oferta do Ensino Profissional brasileiro, de acordo com Frigotto (2010) e Ramos (2010), apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 7 - Implicações dos principais decretos que dispõem sobre Educação Profissional e Tecnológica

MARCO LEGAL	IMPLICAÇÕES
Decreto nº 2.208/97 (revogado)	<p>Implantado na direção oposta dos movimentos sociais que lutavam por um projeto nacional popular e democrático que priorizasse as reformas estruturais.</p> <p>Objetivava formar um trabalhador cidadão submisso e produtivo adaptado às necessidades do capital e do mercado e à corrida para adquirir as “competências”, de mãos adestradas e mentes submissas, uma lógica perversa que penetrou no imaginário popular.</p> <p>A aprovação da LDB permitiu uma onda de reformas na educação brasileira: a noção de competência tomou centralidade no ensino técnico com currículo próprio e independente do ensino médio, regulamentou áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis, permitiu uma atualização do currículo à nova divisão social e técnica do trabalho e definiu a iniciativa privada como o principal responsável pela educação profissional, afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo.</p> <p>Inviabilizaram-se os espaços onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e de diferentes dimensões da vida humana.</p>
Decreto nº 5154/04	<p>Revogou o Decreto nº 2.208/97. Restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico e trouxe uma nova direção à política de educação profissional. Nas redes estaduais, das quais muitas se encontravam numa situação de oferta de educação profissional quase extinta, iniciou-se um importante processo fortalecimento dessa modalidade de ensino. Destacou-se a necessidade de a educação profissional observar a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica da economia e articular esforços das áreas da educação, do trabalho e do emprego, ciência e tecnologia. Defende-se uma educação profissional vinculada ao mundo do trabalho, que dialoga com o setor produtivo, analisando as reais necessidades dos trabalhadores com a preocupação centralizada no sujeito e na sua formação integral. Significa o resgate da dimensão política da educação, que inclui a dimensão cidadã, com direito à qualificação para o trabalho compatível com a natureza técnico-científica e política do trabalho no mundo contemporâneo.</p>

Fonte: Frigotto (2010); Ramos (2010).

Os autores reconhecidos nos estudos sobre educação profissional e tecnológica, como Frigotto (2010) e Ramos (2010), discorrem sobre pontos comuns nesta análise, dentre os quais: a) nos anos 1990, o cenário apresentado foi de um capitalismo monetarista e rentista, associado à forma subordinada e dependente dos centros hegemônicos do sistema, demandante da divisão internacional do trabalho simples e de valor agregado; b) as políticas de educação tornaram-se mais próximas dos objetivos econômicos e político-ideológicos do capitalismo, que pretendeu ajustar os países periféricos aos interesses dos países centrais, através da inserção de diretrizes expressas nos acordos internacionais com o BM, o BID e o FMI, principalmente, nas políticas públicas, econômicas e sociais, entre estas, as de educação.

Como já mencionado em outros momentos neste projeto, a proposta de Educação profissional revela uma disputa de projetos antagônicos. Convivem, de forma tensa e contraditória, medidas progressistas e medidas arcaicas, que recuperam os preceitos de uma educação profissional dualista e compensatória, questão que responsabiliza a todos pela sua manutenção ou não (RAMOS, 2010). Esses intelectuais defendem uma Educação Profissional humanista, vinculada ao mundo do trabalho, que dialoga com o setor produtivo, analisando as reais necessidades dos trabalhadores, com a preocupação centralizada no sujeito e na sua formação integral. Isso significa o resgate da dimensão política da Educação, que inclui a dimensão cidadã, com direito à qualificação para o trabalho compatível com a natureza técnico-científica e política do trabalho no mundo contemporâneo. Em consonância, Escott e Moraes (2012) dissertam que

parece que a política que orienta os Institutos Federais, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para o trabalho, assumindo o compromisso de assegurar aos profissionais formados a possibilidade de continuar em desenvolvimento ao longo da vida (ESCOTT; MORAES, 2012, p.9).

É visível que a política de educação profissional atual vive o dilema de fazer parte da construção de uma sociedade na qual as pessoas possam produzir dignamente sua existência ou permanecer em um projeto de sociedade de profunda dependência, subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial.

Como assinalado anteriormente, até os anos 2000, as estratégias para a Educação nos países periféricos, do Banco Mundial, eram as seguintes: Qualidade, Educação para Todos, Prioridades, Educação fundamental (pessoas de baixa renda, meninas), Intervenções antecipadas (saúde na escola), Apresentação inovadora, Reforma sistêmica. Os desafios considerados importantes eram: aumentar o acesso à educação em alguns países, melhorar a equidade, elevar a qualidade e, em alguns casos, acelerar o ritmo da reforma da Educação nos países como o Brasil. Um modelo permeado por um conteúdo ideológico fundamentado nos

princípios do BM, que se concretiza em uma formação voltada para o capital (BANCO MUNDIAL, 1996).

A partir de 2005, o Banco Mundial faz uma revisão dos seus pressupostos para a Política de Educação, elegendo como estratégias, a Educação para Todos, para a economia do conhecimento, para sociedades coesas. As prioridades da Educação possuem outros conceitos, quais sejam, perspectiva de âmbito nacional, abordagem setorial e orientação para resultados. Os objetivos do milênio são aumentar a matrícula no ensino fundamental; maior demanda de ensino médio e superior; maior número na escola de crianças e jovens desfavorecidos (BANCO MUNDIAL, 2012).

Pacheco (2011) afirma que, a partir de 2003, o governo federal implementou, na área educacional, políticas que se contrapuseram às concepções neoliberais e abriram oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora, na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino (PACHECO, 2011).

Para esse autor, os Institutos Federais passaram a tencionar para a ruptura da reprodução do dualismo no ensino, a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana. Para o autor, a proposta dos IFs busca agregar à formação acadêmica à preparação para o trabalho (ESCOTT; MORAES, 2012). Nesse sentido, não se trata apenas de acesso, mas da forma ideológica como os currículos estão sendo construídos.

Ainda nesse sentido, para Pacheco (2011), esse modelo, baseado nos Institutos Federais, busca superar a visão da educação profissional e tecnológica, enquanto adiestramento ou treinamento do trabalhador a serviço do capital, alienado, sem crítica, que simplesmente o prepara para executar tarefas instrumentais³¹. Ao contrário, visa a Educação como mediadora, que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade; um processo que qualifique os estudantes e lhe dê formação em bases científicas, ético-políticas; há o empenho em propor uma educação contextualizada, cercada de conhecimentos, princípios e valores que promovam a dignidade humana; proporcionar ao estudante analisar a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder; a Educação tecnológica como um elemento estratégico para a construção de uma cidadania (ESCOTT; MORAES, 2012).

Para Pacheco (2010),

³¹ Não abordamos nesse trabalho o “Sistema S” e nem a educação comunitária. Apenas a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2010, P. 10).

Os Institutos Federais estabelecem ações de ensino, pesquisa e extensão. Essas devem promover a integração entre ciência, tecnologia e cultura, como dimensões indissociáveis da vida humana. E, ainda, as políticas públicas para os Institutos Federais requerem uma relação de contribuição ao desenvolvimento do progresso sócioeconômico local e regional, através de um efetivo diálogo com outras políticas setoriais (ESCOTT; MORAES, 2012).

Os textos que dispõem sobre a implementação dos IFs são explícitos quanto à questão da configuração dualista da Educação, desde suas origens; De um lado, o ensino profissional, destinado às classes subalternas, sob a lógica de formação técnica para o trabalho; de outro, a academia, de caráter propedêutico, destinada a preparar pessoas para compor a elite dominante. Isso requer, dos trabalhadores em educação, avaliar os limites e possibilidades para se construir um ensino de qualidade universal, supere esse dualismo, e integre a formação geral e a formação para o trabalho (AMORIM, et al, 2013).

O governo atual, embora eleito em eleições diretas, após o Golpe de 2016, desacelerou essa expansão, diminui o aporte de recursos e interrompeu diversos programas, antes realizados na educação profissional. Estas são mudanças recentes, e em curso, as quais ainda não permitem um maior aprofundamento sobre as suas consequências.

2.3 Caracterização dos Institutos Federais

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer que, no Brasil, de acordo com os documentos institucionais e legais, a educação profissional é formada por quatro grandes redes, a federal; as estaduais; as municipais; e a privada. Em todas essas esferas existe aporte de recursos da União. Entretanto, esta pesquisa foca as atenções na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (TCU, 2012).

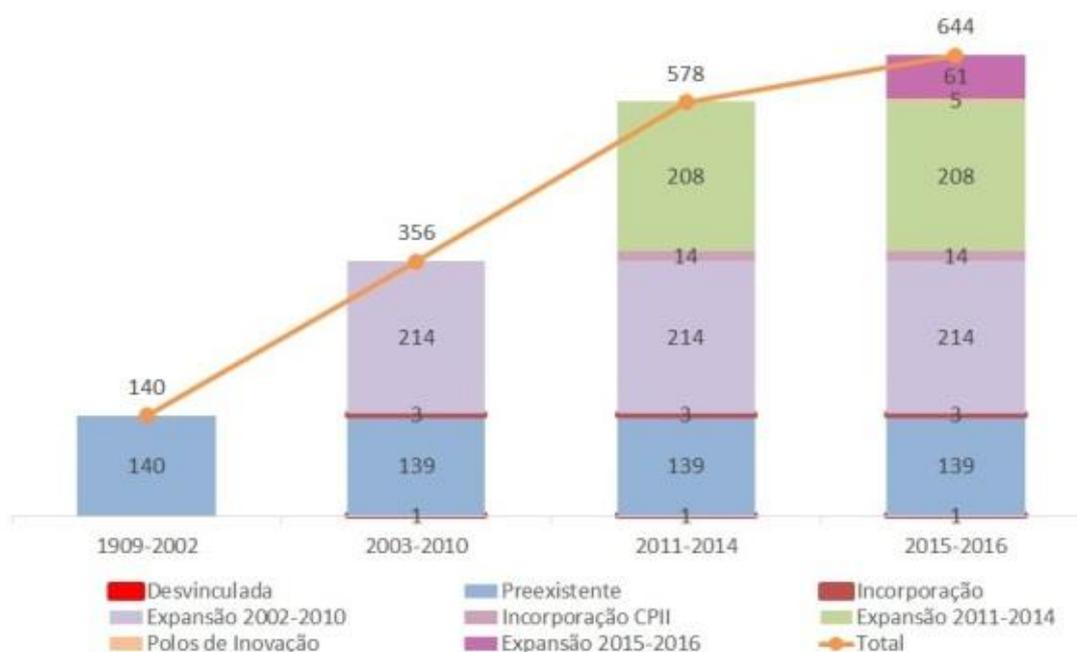
Segundo o *site* do Ministério da Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) vivenciou um momento de expansão nunca visto desde sua criação, em 1909. Até o ano 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil, mas,

entre os anos de 2003 e 2016, o Ministério da Educação (MEC) efetivou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

São 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia³² (IFs) disseminados entre todos os estados da federação, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado (concomitante e subsequente), cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, e cursos de pós-graduação a nível de mestrado e de doutorado.

Dados governamentais, disponíveis na página do MEC, mostram o planejamento dessa expansão, informando que, a) Entre 1999 e 2002, eram 140 unidades, em 119 municípios; b) Entre 2003 e 2010, passou-se para 356 unidades, com a incorporação de 216 escolas, em 321 municípios, c) Entre 2011 e 2014, foram construídas 208 novas escolas, totalizando 578 novos *campi*, em 511 municípios; d) Entre 2015 e 2016, foram construídas 61 novas unidades, totalizando 644 *campi*, em 568 municípios. A seguir, serão apresentados os dados em gráficos para melhor visibilidade.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades



Fonte: SETEC/MEC

³² Outras instituições que não aderiram ao modelo dos Institutos Federais oferecem, também, educação profissional em todos os níveis. São dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 25 escolas vinculadas à Universidades, e uma universidade, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e o Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com a configuração que apresentam hoje, foram criados através da Lei nº 11.892/2008, no âmbito do sistema federal de ensino. São pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), quando 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (os antigos CEFETS), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas à universidades deixaram de existir, para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No entanto, a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando, Nilo Peçanha, Presidente da República, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem às Escolas Técnicas Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; depois transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS).

De acordo com a lei de sua criação, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária.

Os IFs caracterizam-se como instituições com natureza jurídica de autarquia, o que lhes confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições de ensino público e gratuito e, em atenção aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, ofertam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio (presenciais e à distância), inclusive abrigam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*PROEJA*), e cursos de graduação e pós-graduação, proporcionando a verticalização do ensino. A atuação pedagógica está voltada para a plena formação do cidadão-profissional, perpassando pela articulação do ensino-pesquisa-extensão.

A Lei nº 11.892/2008 apresenta, em sua seção II, denominada “das finalidades e características dos Institutos Federais”, apontamentos sobre o tema:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como **processo educativo e investigativo** de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a **integração e a verticalização** da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos **arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, **oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino**;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada, a produção cultural**, o empreendedorismo, **o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico**;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL/2008).

Quanto aos objetivos expostos na referida lei, podemos destacar: ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; ofertar cursos superiores para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; oferecer a garantia de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, conforme apresentamos a seguir:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação .

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL/2008).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) tem como elemento fundante uma concepção de educação que se revela em uma perspectiva ampla e integral, baseada no olhar social em direção às políticas e ações que possibilitem uma interação mais substantiva com a cultura produtiva local, como medida essencial para o processo de desenvolvimento socioeconomicamente mais democrático. De acordo com a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais (IFs) tem como finalidade:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Essa ação governamental está articulada ao Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas (PDE), documento que expõe concepções e metas para a educação, como programa de ação, destaca-se a:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional; ii) garantia de qualidade (...) com qualidade; iii) promoção de inclusão social pela educação (...) considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica; iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País; e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (PDE, p. 26).

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (PDE, p. 28).

Demerval Saviani (2007) critica o modelo do PDE, em razão de não se constituir como um plano, mas, sim, como um conjunto de ações, um aglomerado de mecanismos que visam cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), contudo, estão desvinculados deste, pois “não parte de do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (p. 1239)”; e critica o fato de sua constituição ter priorizado uma aproximação com o empresariado, se distanciando da interlocução com os movimentos sociais dos educadores. Na nossa perspectiva, essa articulação com o empresariado, denunciada por Saviani, tende a prejudicar as lutas estabelecidas pelos educadores, no histórico da construção dos planos nacionais, e atender aos interesses do empresariado, e não dos movimentos sociais.

O Plano de Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, é decenal (2014-2024), composto por 20 metas, que prevê a expansão da educação profissional tecnológica e do ensino superior no país, inclusive, na forma de incentivo e isenção fiscal, com bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, com subsídios oferecidos em programas de financiamento estudantil (Art.5º; III, § 4º). Um dos caminhos previstos para que isso se efetive, cabe à instância do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deve analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (BRASIL, Lei 13.005/2014).

Esse plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política de Educação, no decurso dos próximos dez anos. Ele consta de metas estruturantes para a garantia do Direito à Educação Básica com qualidade, ao acesso à universalização, ao ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino; se propõe especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, dos profissionais da educação e ao ensino superior (MEC).

As metas vão desde a ampliação do acesso, elevação da taxa líquida de matrícula, elevação da escolaridade média da população e taxa líquida de matrícula; elevação da escolarização dos jovens das populações do campo mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados; aumento da taxa de alfabetização da população e erradicação do analfabetismo; erradicação do analfabetismo absoluto e redução da taxa de analfabetismo funcional; até a oferta de matrículas para a educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Assim, foram sistematizadas as principais metas relativas à Educação Profissional e Tecnológica, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 8 - Descrição das metas do PNE relativas à Educação Profissional e Tecnológica, 2014-2024

METAS DO PNE: 2014-2024
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Fonte: Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Essas metas possuem como pano de fundo o compromisso com o empenho contínuo na eliminação das desigualdades educacionais no país, são metas voltadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência de estudantes; as desigualdades territoriais,

respeitando as especificidades de cada população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. O Plano apresenta um esforço em incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão, e à valorização dos profissionais em educação.

A seguir, elencamos as principais estratégias do PNE, com relação à Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em que constam os Institutos Federais, de acordo com as metas anteriormente apresentadas:

Quadro 9 - Descrição das principais estratégias previstas no PNE – 2014-2024

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PREVISTAS NO PNE – 2014-2024
3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.
8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados.
9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.
10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora.
10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.
10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência.
10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.
10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.
11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.
11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade.
11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude.
11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico.
11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.
11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior.
11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas.
11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte).
11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio.
11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.
11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores.
12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

Fonte: Cavalheiro (2020). Dados extraídos do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

De acordo com as metas previstas no PNE, a Educação Profissional e Tecnológica requer estratégias empenhadas na expansão das matrículas gratuitas; respeito e consideração às peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, das populações itinerantes, das pessoas com deficiência e com altas habilidades de superdotação; programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta; atendimento às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais; formação inicial e continuada de

trabalhadores objetivando a elevação do seu nível de escolaridade; assistência estudantil (social, financeira e psicopedagógica) e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes até à conclusão dos cursos; desenvolver programas de reconhecimento de saberes e de educação profissional técnica; entidades privadas de formação profissional, vinculadas ao sistema sindical, e entidades sem fins lucrativos também fazem parte desse sistema, apesar das críticas que se têm com relação ao financiamento público da educação em entidades privadas.

E, por fim, a expansão e interiorização da rede federal de educação superior e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões, de que trata esse item: a expansão.

2.4 Caracterização dos Institutos Federais Gaúchos

Os Institutos Federais gaúchos fazem parte da Rede de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, e foram fundados conjuntamente pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, decreto que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Eles são autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que gozam de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, e pertencem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPCT).

Os Institutos gaúchos possuem as modalidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (integrado, concomitante e subsequente); de ensino superior; e de pós-graduação, e possuem cursos de ensino presencial e à distância, além de executarem programas do Governo Federal, dentre os quais, Mulheres Mil; Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Formação Inicial Continuada (FIC); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego³³ (PRONATEC); e Pró-funcionário. A oferta de cursos é orientada visando os arranjos produtivos, sociais e culturais das localidades onde está instalado.

O ingresso nos Institutos Federais varia conforme a modalidade de curso, para os cursos rápidos, há um processo seletivo simplificado; para os cursos técnicos concomitantes

³³ Lei 12.513/2011.

ou integrados ao ensino médio, é preciso ter ensino fundamental completo e a seleção para ingresso ocorre via processo seletivo próprio. Para os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, é preciso ter o ensino médio completo e a seleção se dá por processo seletivo próprio ou pela nota do Enem; e para os cursos superiores, é necessário ter ensino médio completo e a seleção acontece através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Já os cursos de pós-graduação têm seleções próprias diferenciadas.

Institutos Federais e Universidades Federais são consideradas IFEs (Instituições Federais de Ensino). Uma das diferenças está na verticalização do ensino, enquanto os IFs atuam em diversas modalidades de ensino, desde o ensino médio técnico (que são reservadas 50% das vagas), cursos de graduação até a pós-graduação, além de cursos de formação continuada; as universidades são, também, autarquias federais e oferecem cursos de graduação e pós-graduação.

A seguir, será apresentado um breve histórico sobre os Institutos Federais gaúchos, que serão objeto dessa pesquisa, e sua caracterização.

2.4.1 IF Farroupilha

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IF Farroupilha – foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e do acréscimo de uma Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que, anteriormente, pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, e a sua Reitoria é sediada em Santa Maria/RS.

O *Campus* São Vicente do Sul, do Instituto Federal Farroupilha, com sede no município de mesmo nome, no RS, foi criado em 17 de novembro de 1954, através de Termo de Acordo firmado entre a União e o então município de General Vargas, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola³⁴. Em 1968³⁵, foi transferido para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob denominação de Colégio Agrícola, e, no ano seguinte³⁶, ficou

³⁴ Publicado no Diário Oficial de 30/11/1954, em conformidade com os Artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que instalou o Ensino Agrícola no Brasil, e os dispositivos do Decreto Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946.

³⁵ 25 de janeiro de 1968, pelo Decreto no 62.178

³⁶ Através do Decreto nº 64.827/ 1969. houve uma reformulação do Decreto nº 62.178 estabelecendo que a orientação didático-pedagógica seria totalmente exercida pela UFSM.

estabelecido que a orientação didático-pedagógica seria totalmente exercida pela universidade.

Em 1985³⁷, a instituição passou a pertencer à Coordenação de Ensino Agrícola (COAGRI), com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. Em 1986³⁸, a COAGRI foi extinta, sendo substituída pela a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG), órgão diretamente ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Já na década de 1990, através de uma reorganização no funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios³⁹, foi criada a Secretaria de Educação Média e Tecnológica⁴⁰, ficando, então, todas as Escolas Agrotécnicas Federais a ela subordinadas. Assim, em 1993⁴¹, as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em autarquias federais, dando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar; e em 15 de abril de 1998⁴², foi aprovado o Regimento Geral das Escolas Agrotécnicas Federais, determinando que cada uma elaborasse sua própria regulamentação, então, a instituição, no mesmo ano, a elaborou e a aprovou⁴³.

Nos anos 2000, as escolas agrotécnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Assim, em 2002⁴⁴, a Escola Agrotécnica foi credenciada como CEFET de São Vicente do Sul, e em 2006⁴⁵, elevou, definitivamente, os CEFET à condição de Instituições de Ensino Superior. Por fim, em 2008⁴⁶, foi inserido nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia⁴⁷.

O *Campus* São Vicente do Sul oferece cursos técnicos e tecnológicos em três níveis, sendo eles, Médio, Superior e Pós-Graduação. O nível Médio é oferecido nas modalidades Integrado, Concomitante e Subsequente; o nível superior é oferecido na modalidade de Curso Superior de Tecnologia, e Licenciatura; já a Pós-Graduação é composta por cursos de Especialização. Abaixo estão listados os níveis de Ensino e seus respectivos Cursos.

Atualmente o IF Farroupilha é composto pelos 12 *campi* seguintes: *Campus* Alegrete; *Campus* Frederico Westphalen; *Campus* Jaguari; *Campus* Júlio de Castilhos; *Campus*

³⁷ Através do Decreto no 91.005/65.

³⁸ Através do Decreto nº 93.313/86.

³⁹ Através do Decreto nº 99.180/90 criou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMT).

⁴⁰ Através do Decreto nº 99.180/90.

⁴¹ Lei 8.731/93.

⁴² Decreto nº 2.548/98.

⁴³ Portaria/MEC 966.

⁴⁴ Decreto Presidencial de 13 de novembro, publicado no Diário Oficial - Nº 221 - Seção 1, quinta-feira, 14 de novembro de 2002.

⁴⁵ Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, revogou o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 e o Decreto nº 5.225, de 1 de outubro de 2004

⁴⁶ Através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

⁴⁷ Portaria MEC nº 4, de 6 de janeiro de 2009.

Panamby; *Campus* Santa Rosa; *Campus* Santo Ângelo; *Campus* Santo Augusto; *Campus* São Borja; *Campus* Avançado Uruguaiana; e, *Campus* São Vicente do Sul. Fazem parte, ainda, do Instituto Federal Farroupilha, 37 (trinta e sete) Polos de Educação a Distância, ligados à rede E-tec Brasil.

2.4.2 IF Rio Grande do Sul

Acaerca da história⁴⁸ do IFRS, a Escola Técnica tem início com o surgimento da Escola de Comércio de Porto Alegre, vinculada a Faculdade Livre de Direito, em 1909. Fez parte da Universidade de Porto Alegre, criada em 1934, e desvinculou-se da Faculdade de Direito. Com a federalização da Universidade, em 1950, passa a ser denominada Escola Técnica de Comércio, e começa a ter uma direção autônoma na década de 1960, desvinculando-se da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), funcionando até 1994 no prédio da FCE, quando o prédio próprio ficou pronto. Em 1996, passa ser denominada Escola Técnica da UFRGS, com diversos cursos fora da área comercial.

Como os demais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado em 2008, pela lei mesma que instituiu os Institutos Federais. Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais, sendo elas, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas; e sua Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais, a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Estas instituições hoje fazem parte do IFRS na condição de *campi*.

O IFRS possui 17 *campi*, sendo eles: Reitoria: situada na cidade de Bento Gonçalves; Bento Gonçalves; Canoas, Caxias do Sul; Erechim; Farroupilha; Feliz; Ibirubá; Osório; Porto Alegre; Restinga (Porto Alegre); Rio Grande; e Sertão. Na época da realização da pesquisa,

⁴⁸ Informações retiradas do *site* da instituição: www.ifrs.edu.br.

estavam em processo de implantação os seguintes *campi*: Alvorada; Rolante; Vacaria; Veranópolis; e Viamão.

Conforme consta nos documentos institucionais, o IFRS conta com cerca de 20 mil alunos, em mais de 200 opções de cursos técnicos e superiores de diferentes níveis; oferece, também, cursos de pós-graduação e de Formação Inicial Continuada (FIC); e tem no seu quadro funcional mais de 1000 professores e 950 técnicos-administrativos.

2.4.3 IF Sul-rio-grandense

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) iniciou suas atividades no início do século XX, através de ações da diretoria da Biblioteca Pública Pelotense que, em 7 de julho de 1917, sediou a assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios. Caracterizava-se, enquanto sociedade civil, com objetivo de oferecer educação profissional para meninos pobres.

O início das aulas aconteceu em 1930, momento no qual, o município assumiu a Escola de Artes e Ofícios e instituiu a Escola Técnico Profissional. Mais adiante, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico, e seus cursos compreendiam grupos de ofícios divididos em seções, sendo elas, madeira, metal, artes construtivas e decorativas, trabalho em couro e eletroquímica. O Instituto Profissional Técnico funcionou por uma década, sendo extinto em 25 de maio de 1940, e seu prédio foi demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas.

Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), a primeira e única instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul. O engenheiro pelotense, Luiz Simões Lopes, foi o responsável pela vinda da Escola para o município, através de sua intercessão pessoal junto ao Ministério da Educação e ao Presidente da República.

A ETP foi inaugurada em 11 de outubro de 1943, e começou suas atividades letivas em 1945, com cursos de curta duração. Neste primeiro ciclo do ensino industrial, os cursos estabelecidos foram de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. Já a partir de 1953, foi oferecido o segundo ciclo da educação profissional, quando foi criado o primeiro curso técnico, que foi o de Construção de Máquinas e Motores.

Em 1959, a ETP é caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL, passando a ofertar educação profissional de nível médio, nas habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.

Já em 1998, começou a ofertar nível superior de ensino, tendo obtido autorização ministerial, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação para implantação de Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de professores da educação profissional. E, no ano seguinte, em 1999, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), com a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação e projetos de pesquisa.

Em 29 de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), com sede e foro na cidade de Pelota (Lei nº 11.892), com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, com reitoria localizada em Pelotas. E, em 2011, foi anexado ao IFSul, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), pertencente, à época, à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que foi fundada em 1923.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense é formado por 14 *campus*, além da Reitoria, sendo eles: *campus* avançado Jaguarão; *campus* avançado Novo Hamburgo; *campus* Bagé; *campus* Camaquã; *campus* Charqueadas; *campus* Gravataí; *campus* Lajeado; *campus* Passo Fundo; *campus* Pelotas - Visconde da Graça; *campus* Pelotas; *campus* Santana do Livramento; *campus* Sapiranga; *campus* Sapucaia do Sul; e *campus* Venâncio Aires.

Portanto, à época de sistematização do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito (PEIPE), o IFSul era formado por Reitoria, 12 campi e 2 *campi* avançados, em 12 municípios; agregam-se os polos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo 9 polos de Ensino à Distância (EAD), em 9 municípios, e 36 polos da Rede e-Tec Brasil, na modalidade EAD, nos quais são ministrados cursos técnicos na modalidade a distância, em 36 cidades. Destacamos que, entre 2010 e 2014, o IFSul passou de 4 para 14 *campi* em funcionamento, um aumento de 10 unidades educacionais, inseridas em regiões que apresentam características sociais e econômicas distintas. Soma-se a isso, o expressivo quantitativo de polos e as diferentes regiões onde são ofertados cursos técnicos e superiores na modalidade à distância.

2.4.4 Comparativo das Taxas de Evasão, Retenção, Conclusão e Abandono nos cursos presenciais de Graduação nos Institutos Federais Gaúchos, no período de 2011 a 2016

Para construir um comparativo⁴⁹ das taxas de evasão, retenção, conclusão e abandono, a fim de dar uma visão geral do fenômeno antes do início desta pesquisa, foi criada uma planilha no *excel* com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ano 2019. A Plataforma disponibiliza o arquivo com os dados de todos os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Foi realizada a “filtragem” desses dados deletando aqueles que não iríamos trabalhar, tais como, estudantes de pós graduação, FIC, PROEJA e o ensino à distância; deixando apenas dados referentes aos cursos presenciais de nível superior de graduação, de estudantes ingressantes, no período de 2011 a 2016, devido a consolidação dos dados, que aborda um ciclo acadêmico, somente dos institutos participantes dessa pesquisa, IF Farroupilha, IFRS e IFSUL.

Em seguida, com o auxílio das tabelas dinâmicas do *excel*, foram utilizados filtros com relação aos índices de retenção, evasão, conclusão e abandono, com colunas definidas em Instituição, Tipo de Curso e Tipo de Oferta, na tabela dinâmica. Utilizamos as nomenclaturas da própria Plataforma Nilo Peçanha, adicionando “Abandono”⁵⁰, como rótulos para os dados sendo:

- **EGRESSO COM ÊXITO:** Alunos que concluíram o curso e entregaram o TCC/ entregaram o relatório de estágio obrigatório;
- **EGRESSO SEM ÊXITO:** Alunos que cancelaram a matrícula, trancaram o curso, fizeram transferência interna ou externa, excluindo os dados de abandono, que foram analisados em separado;
- **ABANDONO:** Alunos que abandonaram seus cursos, estes dados foram separados do EGRESSO SEM ÊXITO, para ter uma análise mais aprofundada;
- **EM CURSO RETIDO:** Alunos que demoraram mais que um dia do prazo previsto para conclusão do curso;
- **EM CURSO INTEGRALIZADA:** Alunos que concluíram o curso, mas não entregaram o TCC / relatório de estágio.

Partindo desta organização, foram criadas tabelas as quais foram importadas para um documento do *word*, discriminando e descrevendo, devidamente, cada uma delas. Para a

⁴⁹ A construção dessas tabelas foi assessorada pelo Prof. André Pinto Geraldo, docente do IFSul-Sul-Rio-Grandense.

⁵⁰ Esses dados foram separados do “EGRESSO SEM ÊXITO” para ter uma análise mais aprofundada

análise da tabela, foi utilizado o cálculo de percentual por coluna, realizando a comparação pelas linhas, procurando comparar a situação das matrículas em cada uma das condições das colunas. Para esta comparação, utilizamos a calculadora de margem de erro do *site OpinionBox*^[1], que trouxe um valor de 0,9%; então, preferimos arredondar esse valor para 1%, porque as três instituições não possuem a mesma quantidade de matrículas, e era preciso utilizar uma mesma margem de erro para realizar a comparação das três instituições.

Tabela 1 – Situação da matrícula dos alunos ingressantes dos cursos Superiores de Graduação no IF Farroupilha no período de 2011 a 2016

SITUAÇÃO DA MATRÍCULA	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLOGIA	TOTAL %
ABANDONO	9,63% (72)	10,38% (100)	11,81% (79)	10,55% (251)
EGRESSO COM ÊXITO	10,70% (80)	19,83% (191)	21,97% (147)	17,56% (418)
EGRESSO SEM ÊXITO	4,28% (32)	4,47% (43)	1,79% (12)	3,66% (87)
EM CURSO	49,60% (371)	31,36% (302)	0,00%	28,28% (673)
EM CURSO INTEGRALIZADA	1,47% (11)	0,10% (1)	4,19% (28)	1,68% (40)
EM CURSO RETIDO	24,33% (182)	33,85% (326)	60,24% (403)	38,28% (911)
TOTAL GERAL	100,00% (748)	100,00% (963)	100,00% (669)	100,00% (2380)

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2019 (Ano Base 2018).

Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>

Nos cursos de nível superior do IF Farroupilha, o percentual de abandono médio é de 10,5%; e o percentual de conclusão é consideravelmente baixo, 17,56%. Os dados dos cursos de Tecnologia possuem 60,3% de matrículas retidas e 4,19% de Integralização, são os piores dados dos três níveis. Os cursos de Bacharelado são os que possuem os menores percentuais de Abandono (9,63%) e Retenção (24,33%). Os cursos de Bacharelado possuem quase 50% de matrículas em curso, enquanto os cursos de Licenciatura possuem quase 32% de matrículas em curso, uma quantidade menor que as em situação de Retenção.

Tabela 2 – Situação da matrícula dos alunos ingressantes dos cursos Superiores de graduação no IFRS no período de 2011 a 2016

SITUAÇÃO DA MATRÍCULA	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLOGIA	TOTAL
				%
ABANDONO	8,91%	13,35%	16,85%	14,31%
	(91)	(120)	(423)	(634)
EGRESSO COM ÊXITO	5,88%	11,01%	14,66%	11,89%
	(60)	(99)	(368)	(527)
EGRESSO SEM ÊXITO	2,45%	6,56%	3,82%	4,06%
	(25)	(59)	(96)	(180)
EM CURSO	57,79%	29,37%	7,85%	23,72%
	(590)	(264)	(197)	(1051)
EM CURSO INTEGRALIZADA	0,10%	0,44%	3,42%	2,05%
	(1)	(4)	(86)	(91)
EM CURSO RETIDO	24,88%	39,27%	53,41%	43,96%
	(254)	(353)	(1341)	(1948)
TOTAL GERAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	(1021)	(899)	(2511)	(4431)

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2019 (Ano Base 2018).
Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>

Os cursos de nível superior do IFRS possuem altos dados de abandono, com apenas os cursos de Bacharelado (8,91%) com um percentual abaixo dos 10%, os outros dois possuem dados próximos aos 15%, sendo de 13,35% nas Licenciaturas e de 16,85% nos de Tecnologia. Os níveis de retenção são muito maiores em todos os outros dados da instituição, passando a ter mais da metade das matrículas nos cursos de Tecnologia e quase 40% nos cursos de Licenciatura; já os Cursos de Bacharelado possuem os melhores dados nesta situação com 24,88%. Neste último, 58% das matrículas estão em situação de EM CURSO, enquanto as licenciaturas possuem 29,37%, e os de Tecnologia possuem apenas 7,85%.

Tabela 3 – Situação da matrícula dos alunos ingressantes dos cursos Superiores de Graduação no IFSul no período de 2011 a 2016

SITUAÇÃO DA MATRÍCULA	BACHARELADO	LICENCIATURA	TECNOLOGIA	TOTAL %
ABANDONO	7,91% (94)	14,17% (36)	13,42% (128)	10,77% (258)
EGRESSO COM ÊXITO	4,97% (59)	3,94% (10)	12,58% (120)	7,89% (189)
EGRESSO SEM ÊXITO	4,97% (59)	3,15% (8)	5,87% (56)	5,13% (123)
EM CURSO	48,15% (572)	44,88% (114)	0,00%	28,63% (686)
EM CURSO INTEGRALIZADA	0,25% (3)	0,00%	1,15% (11)	0,58% (14)
EM CURSO RETIDO	33,75% (401)	33,86% (86)	66,98% (639)	46,99% (1126)
TOTAL GERAL	100,00% (1188)	100,00% (254)	100,00% (954)	100,00% (2396)

Fonte: PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2019 (Ano Base 2018).
Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>

Nos cursos de nível superior do IFSul-rio-grandense, notamos um alto nível de retenção, principalmente, nos cursos de Tecnologia, com 67%. Os dados de “Em Curso” nos cursos de Bacharelado e Licenciatura são consideravelmente bons, com um valor aproximado aos 50%. Possui um baixo percentual de aprovação, com um valor de 4,97%, nos Bacharelados, e 3,94% nas Licenciaturas, e os cursos com maiores percentuais “Egresso com Êxito” são os de Tecnologia, com 12,58%. Já os cursos de bacharelado são os que possuem os menores percentuais de abandono, com 7,91%, em comparação a 14,17% nas licenciaturas e 13,42% nos de Tecnologia.

3 POLÍTICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA E PLANOS ESTRATÉGICOS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS IFs GAÚCHOS

Este capítulo apresentará a descrição e a análise de documentos legais, a partir da Constituição de 1988, tais como legislações, projetos de lei, programas governamentais, ofícios, resoluções, portarias e ofícios no âmbito do governo federal. Nosso objetivo é explanar as políticas de acesso e permanência no ensino superior.

O material aqui apresentado foi extraído dos *sites* das páginas oficiais do governo federal e foi organizado segundo os objetivos da investigação, apresentando cada um de forma cronológica, sistematizando as informações mais relevantes para a contextualização do nosso tema de estudo.

Cabe fazer um destaque que as ações de permanência a serem implantadas nos IFs foram influenciadas pelas políticas de democratização do ensino superior no Brasil, que geraram os seguintes programas: REUNI⁵¹, Expansão dos IFs, PNAES, “Lei de Cotas” e Programa Bolsa Permanência-MEC.

O sistema de políticas afirmativas em instituições de ensino público foi concretizado com a Lei 12.711⁵², de 29 de agosto de 2012, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que foi implementada de maneira gradual e progressiva até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal.

Essa Lei garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas universidades e institutos federais, à estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos; já os 50% restantes das vagas permanecem para ampla concorrência. O Decreto define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior.

A Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas

⁵¹É o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) criado em 2007, que trata da expansão iniciada ainda em 2003, chamada Fase I, e concluída em 2012, cujo principal objetivo foi ampliar o acesso e a permanência na educação superior e retomar o crescimento do ensino superior público. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

⁵²Essa Lei foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento dessas. A distribuição das cotas é feita da seguinte maneira: as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas - metade para estudantes de escolas públicas⁵³ com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vejamos o artigo da Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre as vagas:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Portanto, o discurso governamental já reconhece que, para que os estudantes brasileiros possam concluir o ensino superior, é preciso um aporte de outros programas no âmbito do Estado, e que o próprio Estado coloque-se como patrocinador dessas ações, ou seja, as condições de permanência, no âmbito da Política de Educação, são essenciais para se efetivar o direito à educação superior pública de qualidade.

Nesse compasso, se articulam ações, por meio de programas governamentais, materializadas em políticas institucionais e em repasse de recursos públicos para construção e readequação de infraestrutura e de equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa, por exemplo, para a compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos e para as despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

⁵³ Para ser considerado egresso de escola pública, o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter obtido certificação do Enem, Encceja e demais realizadas pelos sistemas estaduais, tendo cursado o ensino fundamental em estabelecimento público. O estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento. Aquele que concorrer pelas cotas também poderá entrar pela ampla concorrência. As cotas valerão para vestibulares tradicionais e para o SisU. Foi estabelecida uma maneira de comprovação dos critérios de renda e da cor declaradas pelos candidatos, sendo que, esse último é auto declaratório, mas atualmente, as instituições tem criado comissões para verificação da cor, que tem se tornado uma medida polêmica. Nas instituições localizadas em estados com grande concentração de indígenas, essas adotariam critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições.

O processo de democratização do ensino superior ocorreu a partir de uma reforma no Ministério da Educação, do ano de 2004 (IPEA, 2004)⁵⁴. Essa reforma ministerial definiu quatro eixos orientadores da política educacional brasileira:

- a) democratização dos bens educacionais;
- b) melhoria da qualidade da educação;
- c) transformação do modelo educacional; e
- d) ampliação da sustentabilidade da política educacional.

Em 2008, vivenciamos o processo de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio do Decreto 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Rede EPCT⁵⁵, autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparados às universidades federais, mas com proposta de ensino verticalizada, ou seja, que vem desde o ensino médio tecnológico até a pós-graduação⁵⁶.

Assim, com essa política de expansão nos IFs e nas Universidades Federais, se almejou expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; além de promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do país; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades, como expressão das políticas do Governo Federal na redução das desigualdades sociais e territoriais.

Existem críticas com relação à forma que se planejou e se implementou toda essa expansão, por exemplo, com relação ao IFs. Para Gouveia (2016), esse processo de expansão

⁵⁴ políticas sociais - acompanhamento e análise | 8 | fev. 2004 (p. 53-55)

⁵⁵ E, também: da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Dom Pedro II, a UTFPR, que não são objeto desse estudo, mas fazem parte da Rede e estão previstas no referido Decreto. Nota-se que sua formação parte principalmente dos antigos CEFETS e das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas, antes vinculadas às Universidades Federais, passaram a ser vinculadas, na sua ampla maioria, aos Institutos Federais

⁵⁶ Cada Instituto Federal, conforme o decreto de criação, é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. A administração⁵⁶ dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior e seu órgão executivo é a Reitoria, composta por um/a Reitor/a e por cinco Pró-Reitores/as. O Decreto determina que a reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

objetivou o crescimento regional ao atender às demandas sociais locais, por meio da oferta de formação profissional e tecnológica, baseado numa proposta de desenvolvimento socioeconômico, partido do âmbito local para o nacional e da oferta de formação profissional e tecnológica. Para o autor, a supervalorização do local negligencia fatores como a macroeconomia e as distintas formas de poder, o que influencia no descumprimento da promessa central deste processo de expansão (GOUVEIA, 2016).

Em meio ao processo de expansão dos IFs, de, literalmente, construção de novos *campi* universitários, o governo federal cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e desencadeia uma série de ações das instituições para dar conta de executar os recursos aplicados para a efetividade desse programa, e conseguir a “permanência dos estudantes” ou seja, efetuar melhorias nessas condições de permanência.

No momento em que esse programa chega aos IFs, começa a ter maior destaque a questão do “combate à evasão” nos discursos institucionais, devido ao grande volume em recursos financeiros aportados para esse programa, que representava o maior aporte de recursos dentre as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão. E, devido ao fato de as instituições se instalarem no interior do país, em regiões empobrecidas, era preciso um aporte financeiro e estrutural aos estudantes, principalmente, no que se referia às necessidades básicas de um cidadão, como moradia, alimentação e transporte, além de outras ações previstas no próprio decreto.

Em 2015, tivemos a implantação do Programa Bolsa Permanência⁵⁷ (PBP), do governo federal, que consistia no auxílio financeiro a estudantes de ensino superior, que se encontrassem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos com duração equivalente ou maior que cinco horas diárias, em instituições federais, e para estudantes indígenas e quilombolas.

A finalidade do PBP foi minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e para a diplomação dos estudantes de graduação naquela situação. O valor desse auxílio era equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, na época, porém, para os estudantes indígenas e quilombolas, era garantido um valor diferenciado, igual a, pelo menos, o dobro da bolsa paga aos demais, em

⁵⁷ Portaria Nº 389, de 09 de maio de 2013 Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências: a) considerando o disposto na Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 e no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012; b) o Programa de Bolsa Permanência – PBP reger-se-á pelo disposto no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 e nesta Portaria, bem como pelas demais disposições legais aplicáveis (art. 2º);

razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Além disso, esse auxílio financeiro era acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo, do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação e com bolsas de assistência estudantil, de ensino, de pesquisa e de extensão.

3.1 Abordagens teóricas e conceituais sobre Permanência Estudantil e suas interfaces

O tema da permanência estudantil já é conhecido no meio acadêmico, pois faz parte do cotidiano de milhões de brasileiros, docentes, estudantes e gestores públicos, que se deparam com os altos índices de evasão em todos os níveis de ensino do país. Não é um tema desconhecido da população, pois as pessoas, em algum momento da vida, conheceram a história de alguma pessoa que abandonou os estudos ou alguém que teve muita dificuldade em concluí-los, devido à realidade brasileira de desigualdade social, divisão de classe e discriminação racial. Portanto, é um tema palpável à maioria das pessoas, e sua complexidade, atualmente, não se dá na sua conceituação, mas na formulação e implementação de políticas públicas que impliquem na melhoria real das condições de permanência dos estudantes no ensino público, laico e gratuito, e, conseqüentemente, na diminuição dos índices de abandono estudantil.

Para a autora, a permanência estudantil evolui para a categoria “melhoria das condições de permanência”, diferentemente do sentido de retenção, ou seja, de atraso no período formalmente esperado para a conclusão do curso; diferente da evasão, que mostraremos a seguir que possui diversas características, dentre as quais, a mais preocupante é a que implica no abandono de estudos pelo estudante, devido à multiplicidade de questões que se apresentam na trajetória de vida dessa pessoa. Essas duas palavras andam juntas o tempo todo nos debates e estudos, legislações e políticas públicas, acompanhadas dos termos êxito, sucesso, fracasso, retenção.

O caminho utilizado para o levantamento de referências sobre o tema da permanência estudantil, foi a busca permanente por artigos e teses, em diversas plataformas disponíveis na internet, livros e documentos institucionais que trouxessem estudos sobre o estado da arte do tema, por meio de palavras chaves, como, permanência estudantil, permanência e êxito, evasão escolar, sucesso escolar, fracasso escolar, vida acadêmica, e gestão acadêmica.

Os IFs possuem uma reserva de vagas de 50% no ingresso para estudantes de escola pública, sendo este um público oriundo da classe trabalhadora, com baixas condições socioeconômicas, na sua maioria, o que implica um longo trajeto a ser trilhado, em busca da conclusão do curso superior, e o rompimento com o cerco da exclusão, que é produzido no interior de uma sociedade capitalista.

Apesar das políticas de investimento em assistência estudantil, pesquisa e extensão, nas instituições, essas não garantem a equiparação das desigualdades educacionais aos estudantes pobres ou com sérias dificuldades econômicas, pois o apoio financeiro desses programas não é o único fator a ser levado em consideração, quando se fala em condições de permanência na educação superior. É preciso garantir um suporte que atenda a todas as demandas do curso, para tal, Dore (2013)⁵⁸ sugere algumas iniciativas:

- a) combater a dualidade escolar nos campos jurídico, institucional e formativo no país;
- b) estabelecer programas de excelência em gestão de pessoas e de recursos;
- c) investimentos financeiros maciços em Educação;
- d) 10% do PIB: PNE (2011);
- e) controle externo e interno da gestão educacional, níveis individual, institucional e sistêmico;
- f) não se utilizar da aprovação automática de alunos;
- g) aumentar grandemente a remuneração dos professores em todos os níveis de ensino, em especial na Educação Básica;
- h) ofertar docentes mais capacitados e que cobrem resultados dos alunos;
- i) colocar docentes e discentes em contato direto com a realidade produtiva, no país (DORE, 2013, p.75).

E, também, ações como, formação continuada para docentes e demais trabalhadores em Educação; ações ligadas à arte e à cultura; à tecnologia da Informação; acompanhamento e suporte pedagógico; oficinas de reforço nas disciplinas da área das exatas e das linguagens; ações de esporte e lazer; possibilidade de tempo integral na universidade; estrutura física adequada nas instituições, principalmente para pessoas com deficiência; salários dignos; valorização docente; formação continuada para servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAES); condições de trabalho adequadas para todos os trabalhadores em educação e, principalmente, pesquisa frequente e sistemática sobre o tema da evasão/permanência.

Os Institutos Federais estão desenvolvendo ações críticas e criativas de enfrentamento, à lógica de responsabilização do estudante por sua condição acadêmica de baixo rendimento, considerando que a permanência nos Cursos de Graduação ofertados pelos IFs é um tema

⁵⁸ Slides apresentados e disponibilizados pela autora no evento Capacitação sobre Assistência Estudantil: integrar, agregar saberes e compartilhar práticas, realizado de 09 a 11 junho de 2014, no Campus Pelotas Visconde da Graça, do IFSul-rio-grandense.

complexo que requer um investimento da instituição e um compromisso ético e político dos trabalhadores em educação? Esse questionamento é permanente.

Como mudar a perspectiva de uma Instituição Educacional é um processo complexo, pela quantidade de variáveis que o constituem. Consideramos que aferir, exatamente, resultados já operados pode ser algo precipitado neste momento, mas, que por outro lado, uma análise durante o processo de implementação, que indique os resultados, poderá servir para apontar possíveis revisões ou estratégias a serem afirmadas ou, ainda, ampliadas.

Consideramos que, na atualidade, a discussão sobre as causas da evasão e retenção ultrapassou o âmbito do atendimento individual, e é realizada por profissionais pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros, requeridos a trabalharem diretamente com estudantes que apresentam situações de infrequência ou de baixo desempenho acadêmico ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que dão sinais de abandono. As instituições educacionais estão sendo cobradas e desafiadas para a tomada de medidas eficazes, que garantam condições de permanência dos estudantes até a conclusão do curso. Nesse sentido, há estudos que dispõem sobre estratégias e mecanismos de apoio à gestão das instituições (CISLAGHI et al, 2006), por meio de ferramentas informatizadas de controle, não somente para alimentação de dados de frequência, mas, também, para dados de eficiência e eficácia, parametrizados, com indicadores definidos.

Um exemplo atual, é a Plataforma Nilo Peçanha, que desde 2018 está disponível para acesso público aos dados dos Institutos Federais, e não apresenta dificuldades significativas para que gestores, servidores e o cidadão comum possam acessá-la e extrair seus dados. Esse tipo de ferramenta é fundamental para subsidiar o redirecionamento ou a consolidação das ações de incentivo e melhoria dos índices de evasão, retenção e conclusão dos estudantes, a partir do estudo de seus dados. Por meio da análise dos indicadores ali presentes - evasão, retenção e conclusão, eficiência, renda per capita, entre outros - poderá haver o auxílio aos Coordenadores de Curso, por exemplo, a obter pistas para a melhoria da estrutura curricular; aos gestores, para tomada de decisão; aos profissionais de apoio acadêmico e de assistência estudantil, na construção de projetos de melhoria das condições de permanência e, posteriormente, para comparação índices.

A temática da evasão no ensino público é discutida, no Brasil, desde os anos 1980, e vem se aprofundando a cada década. Foram realizados diferentes estudos de caso em todos os níveis de ensino, principalmente, na Educação Básica. Desde 1990, os estudos sobre evasão no ensino superior vêm crescendo, a partir de demandas governamentais, organismos

multilaterais, interesses de trabalhadores da educação, que se encontram em programas de pós-graduação, e de pesquisas encomendadas por organizações do setor privado.

Oliveira e Oliveira (2015) apresentam uma revisão sobre a categoria permanência, considerando os seguintes descritores: permanência, política de assistência estudantil e êxito e sucesso escolar. Os resultados principais do estudo revelam que a permanência escolar é um conceito polissêmico na produção intelectual, sendo tratada, a partir de diferentes contextos e aspectos particulares. Predominam os estudos sobre permanência na Educação Superior e há uma produção relativamente pequena no campo de estudo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O estudo acima referido revela que a permanência escolar recebe diferentes abordagens, permitindo sua categorização, devido à ênfase nos seguintes aspectos: a ampliação do tempo do estudante na escola; o ordenamento jurídico; o acesso de grupos específicos à instituição escola; a escolarização de adultos; a permanência, como longevidade escolar, e os programas e ações desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE) nas instituições públicas. Oliveira e Oliveira (2015) destacam o entendimento da permanência, como direito do estudante.

Examinando a categoria permanência, Araújo (2013) ressalta um fato importante, qual seja, a possibilidade concreta da geração de dados sobre a permanência aconteceu em 2009, quando a análise dos procedimentos de coleta para o Censo da Educação Superior evidenciou a identificação de alunos, por CPF, apenas a partir da data-base 2009. Segundo o autor, sobre o acesso dos estudantes aos cursos de graduação, há breves menções quanto à ausência de políticas efetivas de permanência. A partir da segunda metade do ano 2000, teses e dissertações associam a permanência ao acesso e à expansão da educação superior; à inclusão de deficientes; à assistência estudantil; à evasão na graduação e à evasão em cursos na modalidade a distância; às políticas de ações afirmativas e às políticas de permanência.

Fernandes e Santos (2016) estudam a relação sobre a evasão e as ações afirmativas no ensino superior brasileiro, e dissertam que o fenômeno da evasão acarreta em prejuízo social. Os autores analisaram a eficiência das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio da análise dos indicadores de evasão e retenção dos estudantes de graduação presencial. Entretanto, a revisão de literatura realizada nesse estudo identificou que os principais fatores que contribuem para a evasão são fatores pessoais, tais como, a não identificação com o curso; a escolha errada da carreira; expectativa e frustração; e os fatores financeiros.

Os autores sugerem a necessidade de programas que minimizem os efeitos da evasão, dentre os quais, um programa para o ensino médio, informando e tirando dúvidas sobre os diversos cursos, e auxiliando na escolha da carreira profissional; e a manutenção de programas que financiem bolsas e auxílios de transporte e de moradia. Recomendam que os cursos mais específicos, como de cálculo, dentre outros, sejam fornecidos pela própria universidade, nesse caso, baseados na crença e/ou discurso comum – encontrado e muito difundido nas instituições de ensino superior - de que os estudantes que vêm da escola pública chegam na universidade com déficits de aprendizagem.

O “trancamento de matrícula”, que também é um aspecto que se relaciona à evasão de estudantes no ensino superior, é discutido na tese de Soely A.J. Polydoro (2000). Seu trabalho teve como objetivo analisar o trancamento de matrícula e sua relação com a evasão na universidade. Na pesquisa de campo realizada, constatamos que os principais motivos do trancamento são o suporte financeiro; as condições relacionadas ao trabalho; e as dificuldades de integração acadêmica, e destacamos, também, os fatores externos, principalmente, família e trabalho. Os estudantes veem o trancamento de matrícula como uma possibilidade de manutenção do vínculo com a instituição de ensino, de fácil reingresso, ou uma oportunidade de realizar algo transitório ou de reavaliar sua decisão.

Há pesquisas recentes no ensino tecnológico sobre estudos, políticas e propostas de enfrentamento à evasão, a começar pelos autores mais referenciados nos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, dos Institutos Federais Gaúchos, sendo eles, Dore e Luscher (2011) e Sales; Castro; Dore (2013).

Os referidos autores apresentam análises e diferentes abordagens sobre as condições que implicam a permanência ou a evasão; dissertam sobre o contexto da política educacional brasileira e a relação entre a educação básica e a educação técnica e profissional (DORE; LUSCHER, 2011). E, também, destacam a escassez de informações teóricas e empíricas sobre a questão.

Estudos realizados por Sales; Castro; Dore (2013), apontam alguns fatores sobre as causas da evasão no ensino tecnológico:

- a) a não identificação do estudante com o contexto da instituição, evidenciada por diferentes fatores, dentre os quais: preferência pelo ensino médio regular; falta de vocação ou gosto pela área; falta de motivação, interesse ou compromisso com o curso.
- b) fatores referentes ao processo de ensino aprendizagem: dificuldade nas disciplinas e reprovação.
- c) fatores relacionados ao contexto individual ou familiar: dificuldades financeiras e familiares; afastamento da família; problemas de saúde; gravidez; uso de drogas.

- d) fatores ligados a trabalho: ingresso no mercado de trabalho e incompatibilidade do horário de trabalho e estudo
- e) fatores relacionados ao contexto institucional, encontram-se: qualidade do ensino fundamental, o distanciamento cultural entre escola e vida bem como a inadequação dos programas de estágio (SALES; CASTRO; DORE; 2013, p.3).

Os autores enfatizam que a questão da situação socioeconômica individual ou familiar pode resultar na entrada precoce dos jovens no mundo do trabalho, como tem sido consensual ao longo dos estudos (SALES; CASTRO; DORE; 2013).

Silva e Dore (2011) estudaram a questão do **abandono escolar** e as políticas públicas educacionais adotadas pelo governo do Estado de Minas Gerais para o ensino profissionalizante. Um aspecto particular dessa pesquisa é o estudo sobre o Programa de Educação Profissionalizante, instituído pelo governo daquele estado, em 2007. O referido programa comprava vagas em escolas privadas e as disponibilizava a estudantes, aprovados em testes próprios, que desejassem realizar cursos técnicos ou estivessem cursando ou terminado o ensino médio. A pesquisa foi de grande importância, pois avaliou o programa e mostrou o resultado da evasão ocorrida neste e seus principais motivos.

Sales (2014) estudou os métodos de pesquisa para identificação de fatores de evasão e permanência na Educação Profissional de nível médio. Para a coleta de dados, a pesquisadora optou pela sua triangulação, utilizando métodos mistos, quantitativos e qualitativos. A mesma levantou dados junto a um quantitativo considerado expressivo nesse tipo de pesquisa: 1769 estudantes, dentre os quais, 762 evadiram, e 1007 concluíram o ensino médio tecnológico. Analisou os dados por meio de estudos de *survey*⁵⁹, grupos focais e aplicação de questionário estruturado sobre suas trajetórias na formação técnica dos estudantes. A autora utilizou as definições de evadido e concluinte, conceituados pelo Ministério da Educação, conforme segue:

- a) estudante evadido: aquele que se matriculou e frequentou o curso técnico, deixando-o sem cumprir uma ou mais etapas necessárias à obtenção do diploma de técnico, a saber: disciplinas acadêmicas, disciplinas técnicas, estágio profissional e relatório de estágio;
- b) estudante concluinte: foi considerado aquele “que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma” (MEC, 2008, p. 10, *apud* SALES, 2014, p. 404).

⁵⁹ O método de pesquisa Survey, para Freitas *et al* (2000), obtém dados ou informações diretamente de pessoas, representantes de uma população alvo sobre características, ações e opiniões - (sentimentos, ideias, planos, crenças, saúde, questões de fundo social, financeiro e educacional, etc), por meio da aplicação de questionário, que possibilite obter descrições quantitativas de uma população. É considerada apropriada para: a) responder questões quando o foco de interesse é sobre o que está acontecendo ou como e por que está acontecendo; do tipo: “o quê?”, “por quê?” “como?” e “quanto?”; b) a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse é o ambiente natural; c) não se é possível ou não se tem interesse em controlar as variáveis dependentes e independentes; c) o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado (FREITAS *et al*, 2000, p.105).

A referida autora utilizou o modelo conceitual de performance estudantil para analisar os fatores associados à permanência e à evasão. Esse modelo defende que dois tipos de fatores influenciam essa questão “individuais: associados às características individuais dos estudantes; e institucionais: associados aos três principais contextos que influenciam os estudantes: famílias; escolas; e comunidades” (RUMBERGER; LIM, 2008, *apud* SALES, 2014, p. 404).

A pesquisa de Sales (2014) se destaca, além do quantitativo de entrevistados/as e da metodologia utilizada, por buscar investigar os motivos, causas e razões associados à permanência e à evasão, objetivando a produção de conhecimento sedimentado sobre a questão proposta, e subsidiar ações interventivas que garantam aos estudantes as circunstâncias e possibilidades indispensáveis para sua diplomação.

Há trabalhos que propõem e apresentam relato de experiência sobre a utilização de tecnologias da informação (TI) no combate à evasão, como o de Nassar *et al* (2004), intitulado “Inteligência computacional aplicada à Gestão Universitária: evasão discente” que foi apresentado no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Assim, como não pertencemos à área de TI, faremos uma citação direta sobre o trabalho desse autor, para não cometer nenhum equívoco técnico:

Nesta pesquisa mostra-se que a base de dados cadastrais de discentes pode ser utilizada no desenvolvimento de um cenário de acompanhamento e gestão do fenômeno de evasão. A modelagem foi feita por meio de uma técnica de inteligência artificial chamada de redes bayesianas. Nela as informações sobre a evasão em um curso podem ser representadas num cenário global e para cada aluno individualmente, podendo ser utilizada para avaliar o risco de evasão (NASSAR, et al, 2004, p. 1).

O referido trabalho ressalta a necessidade de que as instituições desenvolvam *softwares* para aplicá-los no monitoramento da evasão, como uma ferramenta preventiva e proativa na gestão, subsidiando as tomadas de decisão no percurso do discente, reduzindo, assim, o risco de evasão (NASSAR et al, 2004).

Trabalhos, como Andriola e Moura (2006), se ocupam da opinião dos docentes e coordenadores de curso a respeito da evasão dos cursos de graduação. Autores, como Bardagi e Hutz (2012), estudam a rotina acadêmica e a relação dos colegas e professores e o impacto na evasão, fato que necessita ser pensado na instituição, como medida de melhoria das condições de permanência. E, ainda, Goeris; Reinert e Gubiotti (2012) analisam a influência da falta de informação na evasão escolar, sob a percepção dos coordenadores de um curso de graduação, o que se torna um grande limitador na prevenção e discussão sobre os aspectos

desse fenômeno; ou trabalhos como o de Pereira; Brandão e Dalti (2011) que tratam sobre a ótica dos profissionais de ensino sobre esse fenômeno.

Destacamos Andriola e Moura (2006), que realizaram uma pesquisa de campo em uma universidade pública com um número expressivo de servidores, dentre os quais, 52 docentes e 21 coordenadores de cursos de graduação. Os autores identificaram que a maioria dos entrevistados têm opinião favorável ao resgate da função do professor orientador, destacam a responsabilidade das coordenações na ampla divulgação de informações relativas aos cursos de graduação àqueles que solicitarem e, por fim, alertam para a necessidade do gestor de ater à melhoria da infraestrutura na universidade, como no caso dos laboratórios.

Com relação às dissertações encontradas que discorrem sobre o tema, citaremos: Amaral (2013); Alencar (2014); Baggi (2010); Fialho (2014); Filho (2009). Um estudo de caso sobre a evasão no ensino superior, em um Instituto Federal, realizado por Amaral (2013), com o objetivo de identificar suas causas, sob a ótica dos estudantes evadidos, indicou fatores de ordem interna e externa, motivadores da evasão. Dentre os fatores internos destacamos: a) a compatibilização do curso com a necessidade de trabalhar; b) as condições socioeconômicas; c) a descoberta de novos interesses; d) ingresso/opção por novo curso e insatisfação com esse, comprometendo o desempenho nas disciplinas. Já na dimensão externa, os aspectos destacados foram: a) a falta de ações institucionais para combater esse fenômeno; b) dificuldades de acesso aos benefícios de Assistência Estudantil.

Por isso, para o autor, a evasão não é um processo exclusivo do graduando, mas, reflexo da ausência de uma política de permanência, além de outros fatores, dentre os quais, psicológicos, sociais, econômicos, pedagógicos, políticos, administrativos etc.

Sobre evasão no contexto da reestruturação universitária⁶⁰, Alencar (2014) realizou um estudo de caso, em quatro cursos de uma universidade federal. A autora efetuou pesquisa de campo com 95 estudantes evadidos e com 4 coordenadores de curso, por meio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora constatou o baixo rendimento acadêmico como um forte determinante na evasão por abandono de curso, com maior incidência de evasão no segundo e no terceiro ano. O segundo e o quinto semestre foram identificados, pela autora, como o mais baixo coeficiente de rendimento acadêmico.

Para ela, os principais motivos para a evasão foram: necessidade de trabalhar durante a graduação; a descoberta de novos interesses; a incompatibilidade entre os horários de trabalho e do curso; a escolha prematura da carreira profissional; e a ausência de orientação e

⁶⁰ Programa de Apoio a Planos de Expansão das Universidades Federais (REUNI).

informação para os graduandos sobre normativas, planejamento do curso e déficit na comunicação da instituição com os estudantes (ALENCAR, 2014).

Baggi (2010) faz um estudo da arte sobre o tema. O diferencial é a discussão realizada sobre categoria da avaliação institucional, pois esta perpassa todos os processos, e é um mecanismo para a identificação e prevenção dos fatores. Destaca, ainda, a necessidade de se fortalecer as articulações entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino, articulado ao estudo dos dados disponibilizados no Censo da Educação, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Fialho (2014) realiza um estudo de caso dos cursos presenciais, de uma universidade pública, associando os temas evasão escolar e gestão universitária, utilizando métodos mistos. Suas conclusões denotam que a evasão provoca impactos negativos nos indivíduos, na sociedade e na gestão educacional. Para a autora, cabe às instituições educacionais e à sociedade buscar as estratégias para seu enfrentamento. A pesquisa possibilitou identificar e classificar prejuízos econômicos significativos no orçamento universitário, e prejuízos sociais, destacados pelos gestores da universidade, no período da reestruturação universitária, e, ainda, que a referida universidade não cumpria com êxito o seu papel social.

Sobre outro aspecto que resulta na evasão na graduação, a reprovação em disciplinas, Filho (2009) realizou uma pesquisa documental, em uma universidade pública, com foco nas reprovações em disciplinas nos períodos iniciais, quando, é mais expressivo o abandono de curso na graduação.

Também, acerca das teses que se ocupam do tema, destacamos as de Wander Augusto Silva (2013) e de Rafael Eduardo Schimitt (2016). Schimitt (2016), sobre o qual já mencionamos nesse trabalho, a respeito do estudo da arte realizado, evidenciamos, agora, a pesquisa do autor no campo da psicologia, realizada com os estudantes de uma universidade privada. Nesse estudo, os estudantes participantes destacam: a certeza da escolha pelo curso e pela profissão como aspectos fundamentais para a permanência estudantil; o apoio familiar; as características internas (a dedicação, a vontade, o envolvimento, o empenho, e a motivação) como fatores essenciais para o sucesso acadêmico; e revelam os docentes como atores capazes de promover suporte, apoio e incentivo no âmbito institucional.

Silva (2013) procurou identificar alguns dos fatores que influenciam na decisão dos estudantes em evadirem ou permanecerem nos cursos do Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG), que financia o curso e, também, o material didático a ser utilizado na rede privada profissionalizante daquele. Pesquisas anteriores sobre esse programa estatal indicavam altos índices de evasão escolar, na ordem dos 30%, que passaram

a ser considerados expressivos, devido ao alto investimento público no referido programa. Esse trabalho se destaca no campo teórico, pois analisa a organização da escola e o seu lugar na formação profissional.

Existem, ainda, os trabalhos de institutos e fundações de pesquisa que aprofundaram o levantamento de dados sobre a evasão no ensino superior, como é o caso de Neri (2009), da Fundação Getúlio Vargas, destacando que a principal causa da evasão seria a falta de interesse do estudante. Ou, trabalhos de mantenedoras de instituições privadas, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABEMES, 2012), e do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP, 2015), destacando os prejuízos que as universidades privadas vêm tendo com os índices de evasão, devido aos dispêndios financeiros e dificuldade de manutenção dos cursos superiores.

Evidenciamos os trabalhos produzidos no âmbito governamental, por Comissão Especial de Estudos, sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES, 1996); outros mais recentes, como os dados do Censo da Educação Superior, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014).

Portanto, sobre a temática específica, com o foco e desenvolvimento da categoria “permanência”, a produção científica brasileira tem avançado. A maioria dos trabalhos se debruça sobre o tema das categorias acesso/expansão (ARAÚJO, 2013), evasão (DORE, 2014; DORE, 2011), e fracasso escolar (ANGELUCCI et al, 2004), classes sedimentadas nos estudos publicados, sendo rica a produção atual existente.

Destacamos, ainda, que materiais publicados em eventos de gestão universitária, nos permitem encontrar uma vasta gama de estudos de caso sobre evasão nos mais diversos cursos, nas diversas Instituições de Ensino públicas, o que mostra o crescimento do interesse dos gestores acerca do tema.

Silva (2012) investigou a trajetória de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa universidade pública; estuda o percurso na universidade desde a preparação para o vestibular, a motivação da escolha do curso, o primeiro ano na universidade, os hábitos de estudo, a relação com a aprendizagem e as perspectivas para o futuro. A autora considera que a entrada para a universidade compreende um processo institucional, intelectual e social.

As categorias “acesso” e “expansão” são profundamente discutidas na produção científica, devido às políticas de expansão a partir dos anos 1990. No entanto, a categoria permanência, quando mencionada, é feita com ausência de dados que a sustente, criticando a

expansão do acesso sem a eficiência e eficácia das políticas e/ou programas que melhorem as condições de permanência para os estudantes desse nível de ensino (ARAÚJO, 2013). Segundo a autora, “a categoria considerada antagônica da permanência, a evasão, é a que mais tem estudos publicados, principalmente nos anos 1980 e 1990 através dos estudos de casos” (ARAÚJO, p. 27). Ademais,

A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi o desenvolvimento de políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão (ARAÚJO, 2013, p. 30).

Considerando que nos anos de 1990 ocorreu uma expansão de cursos e de instituições de ensino superior (IES), no Brasil, a categoria permanência começou a ter certo destaque nas legislações e normativas, mediante a instauração de políticas públicas de acesso, a partir dos anos 2000. Mas, foi, principalmente, a implementação de programas e de políticas focalizadas e de ações afirmativas positivas, que chamaram a atenção para esse aspecto, visto que focavam a permanência dos estudantes pertencentes às minorias (ARAÚJO, 2013).

Araújo (2013) destaca que nos documentos oficiais, apesar de citada, a categoria permanência não é conceituada, mas, sim, identificada como a manutenção do estudante durante no curso até sua conclusão no tempo esperado (ARAÚJO, 2013). Segundo a autora, outras formas consideradas de permanência são as seguintes:

- a) permanência não necessariamente no curso do primeiro ingresso, mas no ensino superior, na mesma IES;
- b) permanência no ensino superior, mas não na mesma IES;
- c) permanência no curso de graduação, além do período inicialmente indicado para a integralização do currículo, como reflexo da reprovação escolar, há uma retenção;
- d) permanência no curso de graduação, além do período inicialmente indicado para a integralização do currículo, como reflexo da flexibilização dos currículos e da matrícula por disciplina (ARAÚJO, 2013, p. 35).

Com relação à permanência, em síntese, os resultados principais dos estudos de Oliveira & Oliveira (2015, p.1) revelam que a permanência escolar é um “conceito polissêmico na produção intelectual, sendo tratada a partir de diferentes contextos e aspectos particulares”. Segundo esses autores, os estudos sobre permanência podem ser categorizados por temas, que recebem diferentes ênfases, independentemente do nível ou modalidade de ensino:

- a) a ampliação do tempo do estudante na escola: para além do tempo regular, envolve a análise das mudanças na organização e no funcionamento das instituições escolares;

b) o ordenamento jurídico: envolvem a análise das legislações e o debate concernente à efetivação do direito ao acesso e à permanência; tratam, particularmente, das condições desiguais de acesso e de permanência que atingem as populações de maior vulnerabilidade social, revelando o caráter complexo e multifacetado da desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil.

c) o acesso de grupos específicos à instituição: tratam dos estudantes negros, dos estudantes com deficiência e dos estudantes de liberdade assistida ou os que cumprem medidas socioeducativas; todos eles categorizados como grupos minoritários. Revelam a face da exclusão histórica a que a população negra foi submetida. Considerando os estudantes com deficiência, verifica-se que, além das cotas, o direito à acessibilidade a todos os espaços das instituições escolares é imprescindível para sua permanência, além de redimensionar metodologias e práticas pedagógicas para atender a esse grupo específico e a necessidade de adaptação infraestrutura dos prédios. E, ainda, estudos que abordam a permanência dos grupos em situação de vulnerabilidade social, particularmente os estudantes em conflito com a Lei ou aqueles que cumprem medidas socioeducativas.

d) a escolarização de jovens e adultos: relacionados aos cursos ofertados no período noturno (Educação de Jovens e Adultos – EJA). Esses estudos demonstram que na EJA há uma lógica invertida, pois para o adulto egresso da Educação Básica, a permanência é exceção e não a regra.

e) a permanência como longevidade escolar – Nesta categoria os estudos relacionam a permanência ao êxito ou sucesso no desempenho acadêmico, tendo, geralmente, como sujeitos da pesquisa, as populações de baixas condições socioeconômicas. Alertam que há um longo caminho a ser percorrido em busca da compreensão do sucesso escolar nas camadas de baixas condições socioeconômicas.

f) os programas e ações desenvolvidos por programas de assistência estudantil: programas e ações governamentais e/ou institucionais que visam a promoção da permanência qualitativa do estudante até a conclusão de seu curso. São programas e ações de abrangência geral ou específica; universal ou focalizada. Mesmo considerando que esses programas não são equalizadores sociais e que o apoio financeiro não é o único aspecto a ser levado em conta, quando o assunto é a permanência escolar, é fundamental para as pessoas com parcas condições socioeconômicas (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2015, p. 5-9).

Investigações realizadas por Araújo (2013) sobre “sucesso/êxito e/ou fracasso” demonstram de que após o acesso à vaga pública, a necessidade que se coloca é a de permanência para a efetividade da conclusão curso, principalmente, dos estudantes de baixa renda, a partir de estudos que acompanham a trajetória acadêmica desses estudantes, superando os obstáculos e permanecendo. Diferentes dimensões que podem determinar o “êxito/sucesso” e o “fracasso” no ensino público: moradia, transporte/mobilidade urbana, alimentação, saúde, condições de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer.

A evasão é o ato final de um processo que se manifesta de variadas formas no decorrer da trajetória do sujeito. É conhecida por abandono. Essa escolha do estudante é um processo complexo de natureza multifacetada/multiforme que acontece em todos os níveis de ensino da Política de Educação (DORE; LÜSCHER, 2011). Para as autoras a evasão pode se referir:

- a) à retenção e à repetência;
- b) à saída do aluno da instituição;
- c) à saída do aluno do sistema de ensino;
- d) à não conclusão de um determinado nível de ensino;

e) ao abandono da escola e posterior retorno (DORE e LÜSCHER, 2011, p150).

A delimitação das situações que caracterizam o processo de evasão permite as instituições desenvolverem pesquisas e planejarem estratégias de enfrentamento dessa problemática, podendo construir estudos conjuntos entre as diversas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

A tese de doutorado Schimit (2016) é a mais abrangente sobre os estudos da permanência. O autor realizou um estudo da arte sobre artigos nacionais e internacionais publicados na contemporaneidade. Segundo Schmitt (2016), a literatura sobre evasão e abandono, as variáveis se associam muito mais aos fatores negativos do fenômeno; enquanto que, no caso do conceito de permanência, esse conceito se direciona para o sucesso estudantil e promoção de habilidades, competências e conhecimentos (SCHIMITT, 2012). Essa é a grande contribuição da tese do autor.

Alencar (2014) argumenta que a evasão de estudantes demonstra a ineficiência do papel social que o ensino público deveria cumprir, significando um débito social. Nesse sentido, as publicações encontradas sobre evasão, produzidas nas universidades brasileiras, fora dos programas de pós-graduação (dissertações e teses), constituem diversos trabalhos divulgados principalmente em eventos sobre gestão universitária, o que mostra que a universidade tem procurado estudar o tema para diminuir os índices, no âmbito da gestão.

Para agentes do setor privado, como por exemplo o caso da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABEMES, 2012), a evasão é um problema de gestão universitária. As vagas ociosas representam um problema, uma vez que são um grande risco para a viabilidade dos Cursos e das próprias Instituições de Ensino Superior (IES), pois os Cursos são planejados para um determinado número de alunos iniciantes pagantes.

Sobre a questão das diversas experiências que moldam a motivação do aluno para persistir nos cursos, se destacam como sendo centrais para sua motivação: o sentimento de pertença e o valor percebido do currículo. A SETEC (2014) destacou o conjunto de seis variáveis que reforçam essa questão dos fatores de persistência:

- a) os atributos de pré-entrada, entendidos como habilidades do aluno, escolaridade anterior e antecedentes familiares;
- b) os comprometimentos iniciais ou metas traçadas pelo próprio estudante;
- c) a integração acadêmica, tida como o vínculo entre o estudante e a estrutura da instituição de ensino;
- d) a integração social entre os grupos de estudantes e docentes como variável;
- e) os comprometimentos subsequentes ou influência das dimensões acadêmicas e sociais da integração no vínculo com a instituição e na intenção de alcançar o objetivo de conclusão de curso; e
- f) os aspectos externos. (SETEC, 2014, p.15; *apud* Tinto, 1975).

A SETEC enfatiza que é necessário integrar explicações sociológicas e políticas no estudo da evasão, que, segundo as explicações de Dore e Lüscher (2011), requer distinguir três dimensões conceituais e incluí-las nos estudos de evasão, por vincular-se ao maior ou menor grau de democratização do ensino:

- 1ª) dos níveis de escolaridade em que ela ocorre;
- 2ª) dos tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, entre outras;
- 3ª) das razões que motivam a evasão (DORE e LÜSCHER, 2011, p150).

Crítérios propostos por Polyodro (2000), mostram as diferentes modalidades e ocasiões em que ocorre a evasão, quais sejam:

- a) a instância da qual o indivíduo se evade (curso, instituição ou sistema);
- b) a autoria da decisão (evasão voluntária e desligamento pela instituição);
- c) a forma como o indivíduo se evade (abandono, cancelamento pelo aluno, cancelamento pela instituição, transferência externa, trancamento, entre outras possíveis denominações e significados diferentes observados nas diversas instituições);
- d) o período de tempo em que o indivíduo permanece evadido (evasão definitiva e evasão temporária);
- e) o momento em que se dá a evasão (ingressantes, séries intermediárias ou concluintes) (POLYODRO, 2000, P. 61).

Esses critérios de Polyodro precisam ser inseridos nas pesquisas qualitativas sobre evasão, para aperfeiçoar os mecanismos de combate e prevenção e para subsidiar o debate sobre o tema por serem aspectos não medidos nas pesquisas.

Retomando as pesquisas desenvolvidas por Dore; Lüscher (2011), no que se refere ao ingresso precoce dos jovens das classes populares no mercado de trabalho, na ocupação de vagas precárias, agravados pela falta de formação profissional qualificada tem sido o principal motivo da evasão. Nesse sentido os autores sugerem as categorias “fatores individuais”, “fatores internos à instituição”, “fatores externos”, muito utilizados nos PEPEs, para instrumentalizar os estudos sobre motivos da evasão e do abandono:

- a) fatores individuais do estudante: representam aspectos peculiares às características do sujeito, tais como: adaptação à vida acadêmica; capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo; compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; escolha precoce da profissão; formação escolar anterior; informação a respeito do curso; participação e envolvimento em atividades acadêmicas; questões de saúde do estudante ou de familiar; e questões financeiras do estudante ou da família.
- b) fatores internos à instituição: problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso; problemas relacionados a atualização, estrutura e flexibilidade curricular; cultura de valorização e identidade institucional; carência de programas institucionais para os estudantes; ausência de formação continuada para os servidores; deficiência na gestão administrativa e financeira da Instituição; e deficiência do processo de seleção.
- c) fatores externos à instituição: relativas às dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no curso e às questões inerentes à futura profissão, à conjuntura econômica e social; oportunidade de trabalho para egressos do curso; a

qualidade da escola de ensino fundamental ou médio de origem do estudante; o reconhecimento social do curso; e valorização da profissão (SETEC, 2014, p.19-20).

No caso dos documentos governamentais, antes dos PEPEs e do “Documento orientador”, a primeira tentativa formal de uma definição conceitual sobre o tema da evasão, no Brasil, começou em 1990, quando foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (CE), composta por representantes nomeados por diversas instituições públicas de ensino superior (IES) das principais regiões. A constituição dessa Comissão foi de iniciativa da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação (MEC), que apresentou um estudo sobre o desempenho das universidades públicas, relacionado ao tema da evasão e diplomação dos estudantes (SCHIMITT, 2016). Essa Comissão Especial (CE) conceituou evasão como a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”, podendo ser classificada em três distintos níveis:

- a) evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- b) evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- c) evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (ANDIFES, 1996, p.16).

Para o TCU⁶¹ (2013), evasão é o desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa. Estudante evadido é aquele que:

- possui frequência inferior a 50% do total da carga horária do período;
- nota zero ou conceito equivalente na última etapa de avaliação;
- matrícula não efetuada nos períodos previstos.

Segundo análise da SETEC, no “Documento Orientador para superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica E Tecnológica”⁶² (SETEC, 2014), a evasão e a retenção estão diferentemente conceituadas:

⁶¹ Acórdão nº 506 - TCU/2013; Documento Orientador da Evasão e Retenção-SETEC/2014; Nota Informativa nº 138-SETEC/2015.

⁶² A SETEC, após as exigências do Acórdão 506/2013 (TCU, 2013), instituiu um grupo de trabalho (GT)⁶², com o propósito de definir a base conceitual da análise, dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e categorizar e definir causas da evasão e retenção e medidas para superação, com base na literatura e em diagnóstico realizado pelas instituições que integram a Rede Federal, que foram sistematizadas no “Documento Orientador para superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica E Tecnológica” com subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento desses fenômenos (SETEC, 2014).

A evasão é a interrupção do aluno no ciclo do curso. Em tal situação, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Por outro lado, a retenção consiste na não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão (SETEC, 2014, p.20).

Conferindo os documentos institucionais, no caso dos Institutos Federais, para o SISTEC, o termo retenção significa o “número de estudantes com matrícula ativa, mas que não concluíram o curso no prazo previsto”. Porém, é importante uma padronização do entendimento de indicadores, como, por exemplo, o de Taxa de Evasão, uma vez que há diferenças na contabilização do número de evadidos entre um e outro banco de dados, devido aos registros diversos considerados pelo SISTEC e pelo Setor de Registros Acadêmicos. Enquanto na definição recebida do SISTEC se tomam como dados para a contabilização dos evadidos todas as matrículas que tiveram alteração de status para Evadido, Desligado ou Transferido, para o Setor de Registros Acadêmicos (SRA) a contabilização ocorre somente pelo número de alunos que não realizaram rematrícula após o término do período cursado. Os desligados e transferidos, são incluídos em outra categoria. A retenção em geral está relacionada a não adequação ao Curso, pelo nível de dificuldade percebido, seguido de reprovações e notas baixas. Assim, alguns alunos ficam retidos em disciplinas. Essa padronização aconteceu com o advento da Plataforma Nilo Peçanha que pactuou conceitos, indicadores e os cálculos para medição dos indicadores.

Retomando Schimitt, a literatura sobre evasão também se ocupa de estudar e apresentar métodos para mensurar os níveis, as taxas de evasão, considerando o tempo uma variável fundamental para tais mensurações, sendo indicado um período de cinco anos, após o ano da matrícula no curso (2016, p. 17-30). Citam-se algumas como exemplo:

- a) taxas de retenção de estudantes de segundo ano e/ou taxa de rematrícula de estudantes de primeiro ano (calouros): é estimada a partir da proporcionalidade de estudantes que retornaram a matricular no segundo ano de curso, comparados com a totalidade de estudante calouros, matriculados em um determinado ano.
- b) taxa de graduação: é tomada a partir do percentual de estudantes que concluem o curso considerando um determinado coorte. Usualmente consideram-se quatro, cinco ou seis anos em relação ao ano de ingresso, para estimar estas taxas;
- c) taxas de graduação ano a ano: possibilita às instituições realizar um acompanhamento longitudinal ou transeccional em relação aos aspectos associados à qualidade educacional;
- d) evasão total: representa a quantidade de estudantes que, não tendo concluído seus cursos, não permanecem nos mesmos, considerando um determinado período temporal;
- e) taxas de eficiência ou eficiência terminal dos cursos de graduação: representam a parcela dos estudantes ingressantes que obtém o título universitário, considerando-se um determinado corte temporal;
- f) um período de 5 anos após o ano de matrícula, para realizar esta estimativa, verificando assim, dentre os alunos que iniciaram, quantos obtiveram a titulação nos

seus cursos, incluindo aqueles que eventualmente concluíram o mesmo em um período inferior ao previsto;

g) outros autores têm defendido que o ponto de corte ideal para a estimação das taxas de permanência deve estar situado no quarto ano de vinculação do estudante com o curso (SCHIMITT, 2016, p, 30).

Rafael Schimitt (2016) chama a atenção para a complexidade da escolha e aferição de indicadores de evasão, retenção e conclusão. Convém serem considerados aproximativos devido à variação do tempo de obtenção do diploma nos diferentes cursos, perante a variedade de cargas horárias mínimas e, ainda, ao fato de que o tempo médio considerado para a conclusão do curso, pelo estudante, costuma ser maior do que aquele previsto na matriz curricular do curso (SCHIMITT, 2016).

Uma das conclusões da tese de doutorado desse autor é que as variáveis que afetam a permanência não são exatamente as mesmas que impactam sobre a evasão, portanto não convém serem entendidos de forma espelhada.

O documento da SETEC (SETEC, 2014) esclarece que, para o estudo dos índices de evasão nos IFs, é necessária a compreensão da situação de matrícula do SISTEC e o conhecimento dos seguintes conceitos:

Matrícula ativa:

- Em curso: situação em que o estudante está regularmente matriculado. Pode ser alterado para qualquer uma das situações de matrícula finalizada ou para “integralizado”.

- Integralizado: situação em que o estudante integralizou a fase escolar (concluiu as disciplinas ou os módulos do curso) e ainda precisa cumprir outros requisitos para a conclusão do curso ou não fez ou entregou a comprovação de prática profissional ou estágio (obrigatório ou não). Pode ser alterado para “evadido” ou “concluído” (SETEC, 2014, p. 21).

Matrícula finalizada (não ativa):

- Finalização com êxito/sucesso:

- Concluído: situação em que o estudante concluiu todos os componentes curriculares do curso, inclusive prática profissional/estágio (mesmo o não obrigatório) e está apto a ser diplomado ou certificado (SETEC, 2014, p. 21).

Finalização sem êxito/insucesso:

- Transferido interno: situação em que o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino.

- Transferido externo: situação em que o estudante mudou de unidade de ensino (na mesma instituição) ou mudou de instituição.

- Desligado/Desistente: situação em que o estudante comunicou formalmente, de forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso.

- Evadido: situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso (SETEC, 2014, p. 21).

-

O documento da ANDIFES (1996), mais antigo, já destacava naquela época que a análise dos índices de evasão deve ser realizada não somente de forma quantitativa e/ou

economicista, nas quais os estudantes evadidos podem ser considerados como perdas; mas ao contrário: no campo acadêmico

perdas e ganhos referentes à formação dos estudantes devem ser avaliados considerando-se a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária. Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase exclusivamente pelas universidades públicas. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos "rankeadores", mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los (ANDIFES, 1996, p. 14).

Apesar de as referências se dedicarem ao termo da evasão, no caso dos índices, consideramos que, também, para os índices de retenção deve se tomar os mesmos cuidados na questão da nomenclatura nos sistemas governamentais de censo e de controle (*softwares*); e na análise dos dados. A retenção nos cursos superiores é explicada pela forma de matrícula, que é por disciplina, na qual qualquer reprovação provoca algum tipo de atraso no processo de conclusão. Por isso “Retenção: Não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão. Aluno retido: matrícula ativa após a data prevista para o término do ciclo de matrícula do curso” (Acórdão nº 506 - TCU/2013; Doc. Orient. Evasão e Retenção-SETEC/2014; Nota Informativa nº 138-SETEC/2015).

Retomando a questão do estudo das condições de permanência, a persistência é uma das condições que levam um estudante a concluir seu curso.

Na literatura internacional, o conceito persistência que se refere à capacidade individual do estudante em persistir nos estudos (SCHIMITT, 2016), por isso, pesquisas que se ocupam em compreender e sistematizar os fatores e condições que levam à persistência, são muito importantes para subsidiar os estudos sobre políticas para a permanência.

Quanto aos termos muito recorrentes nos estudos sobre evasão, o “sucesso e o fracasso”, para Schimitt (2016), o conceito de sucesso estudantil demonstra que existem diferentes formas de interpretar este termo entre alguns autores representativos da produção de conhecimento. Dessa forma, sucesso estudantil pode ser definido como:

- a) quando os estudantes definem claramente suas metas e atingem seus objetivos, sejam eles a provação em créditos, a progressão no curso e na carreira ou a obtenção de novas competências;
- b) integração acadêmica e social bem sucedida do estudante com a respectiva comunidade acadêmica, acompanhada de satisfação com a instituição, atitudes e experiências positivas;
- c) o grau de envolvimento efetivo dos estudantes na vida acadêmica e social de suas instituições;

d) a conclusão bem sucedida dos objetivos e metas acadêmicas dos alunos (SCHIMIT, 2016, p.24).

O sucesso estudantil está relacionado com a obtenção das metas educacionais e consiste em um indicador de sucesso institucional. Tassoni (2011) afirma que a relação entre permanência e sucesso escolar não se pretende limitá-los ao desempenho do aluno ou à responsabilidade do seu desempenho. Defende que permanecer no curso tem uma relação direta com vivenciar situações de sucesso, planejar situações que promovam sucesso e gerem motivação, desenvolvendo as capacidades e as potencialidades dos estudantes. O problema sobre essa perspectiva é quando o sucesso estudantil está relacionado com a obtenção das metas educacionais que resultam na criação de indicadores para medir: o ranqueamento do “sucesso institucional”, a performance das instituições de ensino, estudos estatísticos que mensuram a eficiência dos governos e instituições sob olhar do mercado.

A questão está atrelada à capacidade de o Estado garantir direitos, não somente o direito à educação pública de qualidade, mas, também, propor, financiar, implementar e executar políticas públicas e sociais de qualidade que deem suporte aos sujeitos sociais na sua trajetória acadêmica, desde os primeiros anos de ensino fundamental até a universidade.

Além disso, inclui a garantia do acesso às demais políticas públicas e sociais, com a obrigatoriedade do Estado de garantir os direitos sociais dos estudantes.

Assim, a privação de direitos sociais, as dificuldades intrínsecas aos sujeitos que não têm condições culturais, sociais e biológicas para que o aprendizado aconteça estão relacionados com o fracasso escolar, pobreza e privação cultural (PEREIRA, BRANDÃO; DALTI, 2011).

Angelucci et al (2014), em um estudo sobre o estado da arte e sobre o tema do fracasso escolar, classificaram as tendências que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: a) como problema essencialmente psíquico a culpabilização das crianças e de suas famílias; b) como problema meramente técnico culpabilizando o professor; como questão institucional; c) como questão fundamentalmente política. (ANGELUCCI, et al, 2004, p. 51). Ademais,

Verificou-se a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber na área: há teses em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes. (ANGELUCCI, et al, 2004, p. 51).

O artigo de Angelucci et al (2004) destacou trabalhos da corrente materialista histórica, e de outras teorias críticas da sociedade que vão na contramão da medicalização e psicologização do fracasso escolar. São investigações sobre a participação do sistema escolar no baixo rendimento, em busca de mecanismos de seletividade social, como produto inevitável numa sociedade dividida em classes. A autora fez uma classificação das dez principais categorias temáticas encontradas nos artigos revisados, fato que elucida as linhas e perspectivas teóricas mais utilizadas sobre essa categoria. São elas:

1. Distúrbios do desenvolvimento e problemas de aprendizagem;
2. Psicodiagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem;
3. Compreensão dos problemas de aprendizagem a partir da teoria psicanalítica;
4. Prevenção do fracasso escolar;
5. Remediação do fracasso escolar;
6. Papel do professor na eliminação do fracasso escolar;
7. Crítica à psicologização do fracasso escolar;
8. Fracasso escolar e trabalho dos profissionais da escola;
9. Fracasso escolar e políticas educacionais;
10. Fracasso escolar e cotidiano escolar (ANGELUCCI et al, 2004, p. 59).
- 11.

Segundo esta autora, a produção científica sobre essa categoria, na sua maioria concentra-se no campo da Psicologia e existe uma crítica à psicologização do fracasso escolar, como por exemplo: remediação do fracasso escolar; distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem; papel do professor na eliminação do fracasso escolar. Centram no estudante a responsabilidade pelo fracasso por conta de problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Outras responsabilizam ora o aluno, ora o professor. A autora constatou dificuldades de aplicação de formulações marxistas nas pesquisas empíricas levantadas, e destaca que outras investigações, dentre as quais (ANGELUCCI, et al, 2004):

- a) discutir o fracasso escolar em suas relações com as políticas educacionais, bem como com a macropolítica;
- b) o trabalho docente também é alvo das pesquisas que inserem o fracasso escolar na lógica excludente numa perspectiva crítica da relação escola-sociedade, partem do princípio de que, para entender o trabalho docente, é preciso **considerar o lugar da escola em uma sociedade de classes**;
- c) discutir o fracasso escolar em suas relações com as políticas educacionais, bem como com a macropolítica, que procurem realizar uma análise do capitalismo/do neoliberalismo e suas implicações na produção do fracasso escolar (ANGELUCCI et al, 2004);
- d) fracasso escolar relacionado a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais” (a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar). Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes [grifo nosso] (ANGELUCCI et al, 2004, p. 60 - 65).

O sucesso escolar se refere à garantia do direito à educação, e trabalhar para o sucesso escolar está relacionado à permanência e ao direito à educação (TASSONI, 2011). O CONAE (2010) aponta que **acesso, permanência e sucesso** se caracterizam como aspectos fundamentais da **democratização e do direito à educação**, portanto (CONAE, 2010). Portanto, não se limita ao desempenho acadêmico e sim a uma proposta democrática de educação, conforme segue:

Antes significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Dentre outros, significa também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro (CONAE, 2010, p.62).

Pesquisas desenvolvidas por Dore e Lüscher (2011) relacionadas ao fracasso escolar no ensino fundamental, tratam a evasão e a repetência de forma indistinta e oferecem indicadores para investigar suas causas, tais como:

- a) condição socioeconômica;
- b) necessidade de trabalhar;
- c) formação precária no ensino fundamental;
- d) repetência ou desempenho acadêmico insuficiente;
- e) frustração de expectativas em relação ao curso;
- f) fatores intraescolares: currículo, horários e carga horária dos cursos, entre outros;
- g) falta de identificação com o contexto da instituição;
- h) ausência de vocação ou gosto pela área;
- i) ausência de motivação, interesse ou compromisso com o curso;
- j) apresentar dificuldades nas disciplinas;
- k) alto índice de reprovação.

Prevalecem fatores de ordem pessoal, familiar e socioeconômica dos estudantes. Na sociedade brasileira, a maioria dos jovens, entre 15 e 29 anos, das classes menos favorecidas economicamente já assume responsabilidades ligadas à provisão do próprio domicílio, o que resulta na não conclusão da Educação Básica, ou em ter negada a possibilidade de ingressar no Ensino Superior (LIMA, SILVA & SILVA, 2015).

As ações implantadas para melhorar as condições de permanência podem conduzir para a dificuldade de descobrir o que deve ser revisado, acrescentado e/ou excluído do rol destas ações, para que elas obtenham resultados mais positivos. E isto indica, também, a

importância de relacionar assistência estudantil, permanência e evasão, conforme nos aponta Silveira (2013):

Quanto à política de assistência estudantil, ficamos com a certeza de que esta precisa ser mais debatida, trazendo para a discussão todos os atores envolvidos que, a partir das suas experiências, possam contribuir para a qualificação da assistência estudantil. Fazem-se necessários, também, maiores investimentos, para que ela realmente deixe de ser um programa nacional para as universidades, para se transformar numa política de Estado com dotação orçamentária capaz de assegurar a permanência de estudantes empobrecidos, dando-lhe condições de acesso, de permanência e de conclusão do curso de graduação, rompendo com as desigualdades historicamente construídas (SILVEIRA, 2013, p.126).

Outro estudo de grande porte, além do realizado pela auditoria do TCU nos Institutos Federais, sobre a evasão na educação profissional e tecnológica, no Brasil, foi realizado pela pesquisadora Rosemary Dore (2013)⁶³. O objetivo foi analisar características qualitativas e quantitativas do percurso dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do estado de Minas Gerais (MG), considerando: a organização dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, o trabalho docente, o sucesso dos estudantes, bem como três formas de saída da educação técnica: o abandono, a transição para o mundo do trabalho e a transição para o ensino superior. Destaca-se, a seguir, alguns dados preliminares dessa pesquisa, apresentados naquela ocasião, sobre os motivos que levam os estudantes ao abandono, tais como:

Hierarquia de motivos de ABANDONO escolar de curso técnico na RFEP-MG e relação com situação ocupacional – amostra de evadidos: 2006-2010.

Fator - Motivo de Abandono de curso:

Fator 1 – Conciliar trabalho e estudo

Fator 2 – Desinteresse por profissão/curso

Fator 3 – Opção por curso superior

Fator 4 – Excesso de matérias/conteúdo

Fator 5 – Dificuldades financeiras e com professores

Fator 6 – Falta de apoio pedagógico

Fator 7 – Desinteresse da escola/professor por aluno

Fator 8 – Má qualidade da escola e dos Professores (DORE, 2013, p. 59).

Já os motivos que influenciaram muito na decisão de evadir, estão relacionados a seguir, sendo o número 1 o mais citado e o número 15 o menos citado:

1. Dificuldade de conciliar estudo e trabalho
2. Necessidade de trabalhar
3. Possibilidade de iniciar um curso superior
4. Falta de motivação para continuar os estudos
5. Dificuldade de conciliar o curso técnico com outro curso
6. Insatisfação com o curso técnico
7. Falta de interesse ou afinidade pela área/profissão
8. Fracasso escolar

⁶³ Slides apresentados e disponibilizados pela autora no evento Capacitação sobre Assistência Estudantil: integrar, agregar saberes e compartilhar práticas, realizado de 09 a 11 junho de 2014, no Campus Pelotas Visconde da Graça, do IFSul-rio-grandense.

9. Estresse por passar o dia todo na escola
10. Dificuldade de se adaptar à modalidade do curso
11. O curso não era atrativo
12. Distância entre escola e casa/trabalho
13. Dificuldade com os procedimentos de avaliação do curso
14. Dificuldade de seguir as aulas: falta de base teórica/prática
15. Desinteresse dos professores pela formação dos alunos (DORE, 2013, p. 66).

E, alguns dos motivos que levam os estudantes à conclusão de seus estudos, conforme a mesma pesquisa são:

Hierarquias de motivos de CONCLUSÃO de um curso técnico na RFEP-MG e relação com a situação ocupacional – amostra de diplomados: 2006-2010.

Fator - Motivo de Conclusão de curso:

Fator 1 – Qualidade da escola

Fator 2 – Interesse na profissão/curso

Fator 3 – Qualidade dos professores

Fator 4 – Baixo nível socioeconômico família

Fator 5 – Família paga/incentiva estudos

Fator 6 – Expectativas ocupacionais aluno,

Fator 7 – Continuidade de estudos. (DORE, 2013, p. 60).

Autores como Oliveira & Oliveira (2015, p. 8) discorrem que estudos revelam que há características comuns entre os estudantes que persistem e avançam em sua escolarização, quais sejam:

- a) o seu engajamento escolar,
- b) a habilidade de enfrentamento de obstáculos que surgem no decorrer da escolarização e
- c) as altas expectativas relacionadas à sua experiência escolar, principalmente quanto à apropriação da escrita e leitura, bem como a descoberta de direitos até então ignorados.
- d) a satisfação dos estudantes vinculada à sua capacidade de compreender o mundo no qual estão inseridos;
- e) possuir um senso de cobrança pessoal mais apurado, o que os leva a projetar expectativas mais amplas em relação ao seu futuro;
- f) o esforço que a família emprega na escolarização dos filhos para garantir que tenham as condições necessárias para dedicarem-se aos estudos.

Essas situações, embora se apresentem como facilitadoras da permanência uma vez que melhoram consideravelmente as condições dos estudantes, ainda são pouco, pois estão no nível individual e subjetivo. É necessário identificar como as instituições enfrentam essa temática concreta e objetivamente, em seus planos de trabalho, seus planejamentos estratégicos, seus planos de desenvolvimento institucionais, dentre outras medidas associadas à gestão pública.

Já no Documento Orientador, os motivos continuam sendo categorizados em Individuais, Internos ou Externos, e foram consensuados, conforme destacaremos no quadro a seguir (SETEC/ DOCUMENTO ORIENTADOR, 2014, p. 38-40):

a) Individuais:

1. Adaptação à vida acadêmica
2. Capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo
3. Compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho
4. Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção
5. Encanto ou motivação com o curso escolhido
6. Escolha precoce da profissão
7. Formação escolar anterior
8. Informação a respeito do curso
9. Participação e envolvimento em atividades acadêmicas
10. Personalidade
11. Questões de saúde do estudante ou de familiar
12. Questões financeiras do estudante ou da família

b) Internos:

1. Atualização, estrutura e flexibilidade curricular
2. Cultura institucional de valorização da docência
3. Existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante

(assistência estudantil, Iniciação científica, monitoria)

4. Formação do professor
5. Gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.)
6. Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino
7. Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino
8. Motivação do professor
9. Processo de seleção e política de ocupação das vagas
10. Questões didático-pedagógicas
11. Relação escola-família

c) Externos:

1. Avanços tecnológicos, econômicos e sociais
2. Conjuntura econômica e social
3. Oportunidade de trabalho para egressos do curso

4. Políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior
5. Qualidade da escola de ensino fundamental ou médio de origem do estudante
6. Questões financeiras da instituição
7. Reconhecimento social do curso
8. Valorização da profissão

Por fim, cabe diferenciar Assistência Estudantil de Permanência Estudantil porque não são sinônimos. É comum associar permanência à assistência ou às bolsas financeiras para os estudantes oriundos da classe trabalhadora. O PNAES e outros programas destinados a atender questões de assistência social básica é uma das ferramentas para melhorar a qualidade dessa permanência, implementado pela expansão do acesso. Mas a permanência deve ser pensada desde a educação básica, pois está diretamente relacionada à qualidade do ensino e à garantia do direito à educação.

Portanto, para Silva, permanência estudantil é um ato político e de resistência que faz parte de um entendimento situado sobre o que sejam relações sociais, estudante universitário, universidade pública e a própria noção de política, e, também uma leitura sobre resistência. Os ciclos econômicos, alternância de poderes, desenvolvimento societário, entre outros, são elementos que variam na história da permanência estudantil em nosso país. Para o autor,

A permanência estudantil é um ato político nas universidades como um todo, sobretudo se pensarmos nos sentidos históricos dados à educação pelo poder público em qualquer uma das escalas (municipal, estadual ou federal). Não há dúvidas de que aqueles que *chegaram lá*, ou seja, concluíram um curso universitário de nível superior, romperam com inúmeras barreiras previamente programadas em nossa condição social (históricas, financeiras, motivacionais, relacionais, familiares, de mobilidade, entre outras). Mas a proposta desse texto é refletir acerca do ensino público federal de nível superior porque este nível nos ajuda a compreender diversos movimentos importantes sobre os sentidos atuais de permanecer na universidade pública. Estes lances de análise talvez nos ajudem a compreender razões e motivos que indicam que acessar, permanecer (bem como sua qualidade) e evadir da universidade dizem muito mais da forma como nós (sociedade, instituição, servidores) nos organizamos para que isso aconteça do que a capacidade individual do sujeito-estudante de concluir um curso de graduação (SILVA).

A política de permanência deveria responder ao sistema montado para garantir a conclusão dos cursos superiores no ensino público, por meio da qualidade do serviço prestado e do sistema de garantia de direitos. Como diz o artigo da Constituição de 1988, a “permanência estudantil” é um princípio constitucional que implica na possibilidade de ruptura da subalternização da classe trabalhadora, mesmo diante da realidade paradoxal da Educação, quando essa reproduz as desigualdades. Por isso, a permanência está alterada ao

acesso à qualidade do serviço, aos direitos assegurados e garantidos durante a trajetória acadêmica, que devem ser enfrentados e desconstruídos, denunciados.

Existe um convite permanente ao abandono do ensino superior aos filhos da classe trabalhadora, por isso, lutar por condições de permanência e pela qualidade dessa permanência é um ato político, uma resistência a discursos e práticas sociais de exclusão e autoritarismo, pois se a Educação não proporcionar mudanças nas condições de vida dos estudantes, atendo-se apenas a reformismos e à manutenção do *status quo*, não realizou seu objetivo histórico de projeto social. Nesse sentido,

a permanência estudantil comporta questões de múltiplas escalas: políticas, normativas, teóricas, sociais, organizacionais, arquitetônicas, financeiras, subjetivas, de sociabilidade, coletivas, identitárias e poderíamos estender os elementos para muitas outras dimensões que particularizam sua condição de organização fenomenológica, sempre histórica e contingente (SILVA).

Por fim, as instituições educativas devem trabalhar pela democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (CONAE, 2010). Por isso quanto ao abandono, ainda cabe destacar o que os autores Lorenzo Gómez e Yoalli Navarro (2014) atentam: uma das mais importantes estratégias para modificar a atual situação é transformar a visão e o conceito de evasão. O abandono deve ser visto sob uma perspectiva humana de enfrentamento, especialmente no que diz respeito à interação entre docentes e alunos.

3.2 Diretrizes Gerais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito

O “Documento Orientador para a superação da Evasão na Rede” traz as diretrizes quanto à estruturação do plano estratégico em cada instituição, de modo que venha a contemplar os seguintes itens:

- I. Identificação da Instituição.
- II. Justificativa
- III. Base conceitual
- IV. Diagnóstico: quantitativo (taxas de evasão e de retenção) e qualitativo (causas da evasão e da retenção);

V. Estratégia de intervenção: ações de intervenção; metas; equipe multiprofissional; recursos necessários (financeiros e materiais); prazos; responsáveis;

VI. Estratégia de monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção

VII. Estratégia de avaliação do plano: garantia da participação dos evadidos.

E, também, recomenda que:

a) a proposta seja apresentada ao órgão colegiado institucional de ensino, pesquisa e extensão, quando houver; e que, posteriormente,

b) seja previamente validada pelos diversos segmentos da instituição de forma conjunta em seminários ou encontros específicos;

c) devem ser apresentados os diagnósticos quantitativos e qualitativos gerais da instituição, por nível de ensino, forma de oferta e curso;

d) devem ser apresentadas das ações de intervenção gerais da instituição.

Destaca que mecanismos monitoramento e de avaliação das ações de intervenção implementadas sejam previstos para o acompanhamento da execução dos Planos e análise dos resultados alcançados, no mínimo, anualmente, possibilitando a atualização dos indicadores de evasão, retenção e conclusão. O monitoramento deverá observar as alterações dos dados quantitativos dos cursos e o cumprimento dos prazos.

A avaliação deverá:

a) verificar se as medidas propostas foram desenvolvidas;

b) identificar quais foram as dificuldades encontradas;

c) utilizar a classificação em fatores individuais, internos e externos de modo a padronizar as terminologias utilizadas na Rede Federal;

d) analisar se os resultados alcançados impactaram na transformação da situação de evasão e/ou retenção nos cursos e na instituição;

e) garantir a participação dos evadidos, por meio da realização de entrevistas individuais, presenciais ou não.

De acordo com o Documento Orientador, a partir das constatações adquiridas durante o processo de monitoramento e dos resultados obtidos por meio da avaliação poderão ser propostas reformulações aos PEPEs.

A fim de não tornar tão extensa a descrição dos documentos de cada Instituto Federal Gaúcho, optamos por expor as questões de base conceitual dos três Institutos, primeiramente, pois possuem semelhanças entre si e com ao Documento Orientador da SETEC, no que se

refere às categorias evasão, retenção, sucesso, insucesso e abandono e, ainda sobre os motivos e fatores que levam o estudante a evadir ou abandonar o curso.

Primeiramente, abordaremos em síntese, as questões mais gerais dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito de cada IF gaúcho, que podem ser agrupadas de forma simples. Nessa perspectiva, cabe destacar que:

a) todos os Planos publicados pelas instituições gaúchas, contemplaram todos os requisitos do roteiro proposto pelo Documento Orientador, no que se refere a elaboração de cada um, com exceção do IFRS que elaborou uma Minuta e somente entregou o documento conforme a padronização proposta, em 2018;

b) no que se refere ao levantamento de dados quanti e qualitativos, na primeira versão dos Planos, os Institutos utilizaram os dados que foram levantados por meio da determinação da SETEC sob imposição do Acórdão do TCU e atualizaram muitos dos dados, na medida do possível;

c) apenas o IF Farroupilha implementou as ações do seu Planos Estratégicos de Permanência e Êxito; o IFRS e o IFSul, até o ano de 2018, não chegaram a implementar as ações previstas nos seus Planos;

d) Apenas o IF Farroupilha e o IFRS revisaram seus Planos e reformularam um documento atualizado com Plano de Ação, conforme consta na documentação e nas entrevistas; enquanto que o IFSul realizou ações de revisão no Plano, mesmo sem implementar suas ações, mas não resultou em um plano de ação até o momento de fechamento da tese, nem mesmo foram implementadas as ações propostas pelo plano, além das comissões;

e) Todos os IFs gaúchos implementaram as comissões centrais (Reitoria) e nos *campi* para estudar, pesquisar, sistematizar e produzir relatórios, além do Plano Estratégico de Permanência e Êxito;

f) Apenas o processo de implementação do IF Farroupilha se caracterizou enquanto democrático com discussões ampliadas nos *campi*, na Reitoria, por curso e publicização dos dados. Os demais tiveram seu processo centralizado nas comissões e, principalmente, na comissão central da Reitoria;

g) Destacam as metas institucionais previstas no Termo de Acordo de Metas e Compromissos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Organizações Didáticas, as imposições e determinações do Acórdão 506/2013 e da SETEC e demais ações previstas ações nas políticas de atendimento aos discentes;

É comum aos três Planos Estratégicos de Permanência e Êxito o entendimento que o fenômeno da evasão e do abandono é multifatorial e complexo. É um processo que tem natureza multiforme: a escolha de sair da escola é apenas o ato final de um processo que se manifesta de muitas formas, visíveis ou não, ao longo da trajetória escolar do indivíduo. Deve-se, portanto, detectar os sinais enviados pelos alunos quando estão em situação de risco (DORE; LÜSCHER, 2011).

Os planos convergem sobre o conceito de evasão aquele que considera a retenção, a saída da instituição, ou do sistema de ensino, o abandono ou a não conclusão de um determinado nível de ensino. Neste sentido amplo evasão é a interrupção de um determinado curso, por influência de diversos fatores, sejam eles ligados à realidade individual dos alunos ou à realidade interna e externos à instituição de ensino.

Também, as três instituições adotam na sua revisão bibliográfica os autores Dore e Lucher (2011) e a categorização dos motivos causadores desse fenômeno por eles: individuais, internos e externos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 10 - Categorias motivadoras de evasão e de retenção/reprovação, no IFRS

CATEGORIAS MOTIVADORAS DE EVASÃO E DE RETENÇÃO/REPROVAÇÃO	
INDIVIDUAIS	Destacam aspectos peculiares às características do estudante tais como: adaptação à vida acadêmica; capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo; compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; escolha precoce da profissão; formação escolar anterior; informação a respeito do curso; participação e envolvimento em atividades acadêmicas; questões de saúde do estudante ou de familiar; e questões financeiras do estudante ou da família.
INTERNOS	Que se constituem em problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso. Nesse conjunto, estão os problemas relacionados a atualização, estrutura e flexibilidade curricular; cultura de valorização e identidade institucional; carência de programas institucionais para os estudantes; falta de formação continuada dos servidores; deficiência na gestão administrativa e financeira da Instituição (física, material, tecnológica, pessoal etc.); e deficiência do processo de seleção; bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso.
EXTERNOS	Os fatores externos às instituições relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão; à conjuntura econômica e social; oportunidade de trabalho para egressos; a qualidade da escola de ensino fundamental ou médio de origem do estudante; o reconhecimento social do curso; a valorização da profissão.

Fonte: Planos Estratégicos de Permanência dos Institutos Federais Gaúchos

A categorização dos fatores em individuais, internos e externo se tornaram consenso no estudo dos motivos e das causas da evasão, retenção ou do abandonar, no processo de elaboração dos PEPEs. Nosso entendimento é que essas categorias não conseguem dar conta de toda a complexidade da questão da evasão, retenção e abandono e das demandas para as que se garantam e se efetivem melhorias nas condições de permanência estudantil. Entretanto, para estudos iniciais sobre a temática, principalmente onde nunca se realizou estudos e levantamentos de dados de evasão e de retenção e de abandono são uma ferramenta de análise acessível a toda a comunidade acadêmica e que possibilita estudos iniciais e a propositura de ações de prevenção e de enfrentamento do abandono.

Nesse sentido, por exemplo: no que se refere aos fatores individuais, apesar dessas características estarem ligadas à ordem individual dos estudantes, as instituições de ensino devem se comprometer a buscar medidas que contribuam com a solução ou mitigação dessas questões na ótica na defesa e da garantia de direitos previstos no arcabouço legal e não na culpabilização dos sujeitos sob a ótica da meritocracia e do esforço individual; ou quanto aos fatores internos, requer constantemente, fortalecimento da oferta educativa pela instituição; e no que diz respeito aos fatores externos, esses são os que atingem diretamente as condições de vida da classe trabalhadora, da prestação de serviços públicos e da garantia de direitos.

Portanto, no nosso entender, são fatores interdependentes, integrados, conectados, que se misturam à vida das pessoas, ao cotidiano das instituições. Não há como somente um único fator ser o determinante da evasão, mas os estudos e mais tarde, as entrevistas vão mostrar que são os chamados fatores externos, ou seja, a conjuntura histórica, econômica, social e política do Estado que predominam sobre as condições de permanência que os estudantes encontram tanto na qualidade da oferta do serviços públicos quanto nos considerados fatores “individuais”.

Na sequência, apresentaremos cada Plano Estratégico, de cada Instituto Federal gaúcho, sistematizando na sequência proposta pelo Documento Orientador da SETEC, explanando uma síntese dos dados obtidos durante a pesquisa qualitativa, e sobre os fundamentos que serviram de base para a constituição dos Planos bem como de suas estratégias e ações.

3.3 Apresentação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito nos Institutos Federais Gaúchos

Esta apresentação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos Institutos Federais Gaúchos (PEPEs) é resultado de uma pesquisa documental. Além dos planos foram consultados outros documentos legais contemporâneos: resoluções, portarias, ofícios no âmbito do governo federal, para responder às questões da pesquisa e atingir os objetivos, dentre os quais, sistematizar o processo de implementação dos Planos nos IFs Gaúchos. São uma fonte primária, que surge no momento em que se finalizava a fase da expansão dos *campi*, e trazem pistas, inferências e informações sobre o contexto de sua construção e implementação.

O material aqui apresentado foi extraído dos *sites* das páginas das referidas instituições e foi organizado segundo os objetivos da investigação, apresentando cada um de forma sistematizada, de acordo com o modelo proposto pelo “Documento Orientador para a superação da Evasão na Rede”, por Instituto Federal.

Os documentos⁶⁴ foram disponibilizados nas páginas das instituições entre os anos de 2016 e 2018, sendo que:

- a) o IF Farroupilha disponibilizou:
 - 2016 - “Diagnóstico quantitativo e qualitativo das taxas de evasão, retenção e conclusão” do Programa Permanência e Êxito;
 - 2018 - “Planejamento Estratégico 2018-2020”.
- b) o IFRS disponibilizou:
 - a. em 2016 - “Minuta do Plano Estratégico de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes dos IFRS” (Minuta do IFRS);
 - b. 2018 - “Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul” (PEPE).
- c) o IF Sul-rio-grandense disponibilizou, em 2017, o “Plano Estratégico de Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul” (PEIPE).

Para compreender como se chegou à elaboração desses planos, é importante lembrar que houve um primeiro momento, consequência dos desdobramentos do Acórdão 506/2013 e das determinações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Os

⁶⁴ No decorrer do texto, para fins de otimização da leitura, quando nos referirmos aos Planos de maneira geral, os chamaremos PEIPEs (Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito) que foi a proposta de nome do Documento Orientador da SETEC.

Institutos Federais gaúchos seguiram as determinações contidas na Nota Informativa 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC e nos Ofícios Circulares 077 e 084/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC, que solicitavam:

- a) a organização de um relatório quantitativo e qualitativo, e
- b) a elaboração de um Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito.

Os IFs Gaúchos realizaram a pesquisa quantitativa sobre os dados de evasão, retenção e conclusão e a pesquisa qualitativa, sobre os motivos e situações que levam um estudante a evadir, trancar ou abandonar o curso, a partir de pesquisa quantitativa sobre índices de evasão e de retenção em cada Instituição.

Para a pesquisa quantitativa⁶⁵, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) enviou a cada Instituto Federal uma planilha⁶⁶ com extração de dados do SISTEC⁶⁷ de 06/07/2015, com os dados de evasão, retenção e conclusão, dos *campi*, dos cursos, dos níveis e das modalidades. O objetivo em relação aos dados quantitativos era mapear os índices de evasão e retenção, comparando com dados colhidos junto aos Setores de Registros Acadêmicos. Os dados foram tabulados e enviados a cada Instituto Federal. Em seguida, cada IF os remeteu a cada um dos *campi*. Esses dados foram estudados organizados e apresentados por meio de percentuais, na forma quadros e/ou gráficos. O principal objetivo em relação aos dados quantitativos era mapear os índices de evasão e retenção, comparando com dados enviados pela SETEC, com os dados abrigados junto aos Setores de Registros Acadêmicos das instituições.

⁶⁵ Sobre os dados registrados no SISTEC, vale ressaltar que muitos dos questionamentos sobre as planilhas enviadas pela SETEC para a realização do diagnóstico quantitativo nos IFs, se dá, entre outros motivos a) pelo fato de que nos anos de 2013 e 2014 não foi possível seguir o mesmo calendário do SISTEC devido à greve realizada no ano de 2012 o que faz com que os dados lançados no SISTEC não representem efetivamente os números reais dos cursos neste período, naqueles *campi* que aderiram a greve, devidos aos diferentes períodos de inserção e de fechamento para inserção de dados no SISTEC. Destaca-se que a existe uma diferença entre a taxa de retenção e de evasão que se justifica pelo fato de que no período de fechamento dos dados do SISTEC os estudantes ainda estavam em período de aula, o que faz com que o SISTEC calcule os estudantes do segundo semestre do referido ano como retidos, já que os mesmo não constam no sistema como efetivamente concluindo o semestre; b) Para diminuir o risco de inconsistência dos dados, alguns *campi* adotaram a seguinte estratégia: foi solicitado aos coordenadores de curso que verificassem a situação de cada estudante, de modo a proceder a análise dos dados encontrados e apontar possíveis divergências entre as informações constantes no SRA e a situação atual de cada discente. De posse dos dados no SRA e das informações recebidas pelos coordenadores foi realizada a comparação com os dados do SISTEC. Na época ainda não havia uma padronização no entendimento de alguns indicadores como a Taxa de Evasão e nem no seu cálculo nos bancos de dados do governo federal, o que veio a acontecer mais tarde com a pactuação de conceitos e fórmulas materializados no advento da Plataforma Nilo Peçanha (IFFAR, 2016, p.17; 79).

⁶⁶ A planilha de extração do SISTEC, com dados do sistema sobre retenção e evasão na instituição, foi organizado pela Comissão Interna com filtros por Campus, modalidade, eixo e curso e enviados às comissões dos Campi para a realização das análises quantitativas e qualitativas.

⁶⁷ Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

Ao mesmo tempo, foi realizada a pesquisa por meio da aplicação de questionários, enviados aos docentes, sobre questões relativas aos motivos da evasão e retenção e estratégias para minimizá-las e enfrentá-las.

Além disso, foram nomeadas comissões de trabalho em cada Instituto, nos *campi*, e uma comissão local na Reitoria, devido ao volume de tarefas e à necessidade de tratamento qualificado dos dados para a realização da pesquisa⁶⁸ quanti-qualitativa e, também, para conduzir os trabalhos no processo de elaboração dos Planos Estratégicos de Permanência e êxito em cada Instituto Federal.

Esperava-se que todo esse processo fosse realizado por meio de debate ampliado na comunidade acadêmica e apresentação dos dados e sugestões para a elaboração dos Planos, um processo de idas e vindas de relatórios de dados e de minutas dos Planos, entre comissões locais nos *campi* e comissão local nas Reitorias, que contribuísse para a definição de ações que pudessem concretizar as estratégias pensadas. Por fim, o documento final seria enviado para apreciação do Conselho Superior de cada IF.

A seguir são apresentados os planos elaborados pelos Institutos Federais Gaúchos, conforme as diretrizes gerais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, por ordem cronológica de construção

3.3.1 Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IF Farroupilha

Iniciamos a apresentação pelo IF Farroupilha por ser o pioneiro na abordagem sistemática e crítica da permanência estudantil, pois desde 2014, esse Instituto já havia instituído⁶⁹ a Comissão de Trabalho⁷⁰ com o objetivo de elaborar um plano estratégico para promover a permanência e o êxito dos estudantes, que resultou no Programa de Permanência e Êxito (PPE). A análise documental e as entrevistas realizadas com a comunidade acadêmica mostram que já havia sido realizadas ações de permanência e êxito.

O IF Farroupilha, após a análise dos dados quantitativos⁷¹, elaborou uma minuta de plano definindo estratégias para atuação sobre causas de evasão e retenção. Essa foi posta para ser analisada nos *campi* e, posteriormente, as alterações, críticas e sugestões foram incorporadas ao documento final para apreciação e aprovação do Conselho Superior

⁶⁸ As comissões partiram da pesquisa enviada pela SETEC sobre “Causas de Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional para os estudos iniciais sobre o problema de evasão e retenção.

⁶⁹ Por meio da Resolução CONSUP 178/2014, de 28 de novembro de 2014 (IF FARROUPILHA/PEIPE, 2014).

⁷⁰ Portaria nº 1683/2014, IFRS.

⁷¹ Extraídos do SISTEC de 06/07/2015.

(CONSUP). Assim que foi aprovado pelo Consup, foi instituído o Programa de Permanência e Êxito⁷², em 2014.

O Programa de Permanência e Êxito tem por **objetivo**: consolidar a excelência da oferta da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica (EBPTT) de qualidade e promover ações para a permanência e êxito dos estudantes no IF Farroupilha; seguida dos seguintes objetivos específicos:

- a) socializar as causas da evasão e da retenção do âmbito da Rede Federal;
- b) propor e assessorar o desenvolvimento de ações específicas para a mitigação dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção categorizados como: individuais do estudante, internos e externos à instituição;
- c) instigar o sentimento de pertencimento ao IF Farroupilha e consolidar a identidade institucional e;
- d) atuar preventivamente nas causas da evasão e da retenção.

O documento evidencia que a necessidade de empreender ações para a sensibilização dos servidores com relação à temática e a criação de uma cultura institucional, na qual se sentissem, conforme sua área de atuação, responsáveis pela permanência e o êxito dos estudantes foi enfatizado como fundamental para o alcance desse objetivo. Além disso, foram propostas ações específicas para a mitigação dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção (IF FARROUPILHA, 2016).

O Plano Permanência e Êxito (PPE) se justifica devido:

- a) à necessidade de retorno social da Instituição para a sociedade;
- b) à determinação para que cada instituição elabore um Plano Institucional para o Monitoramento e Intervenção para a Superação da Evasão e Retenção⁷³;
- c) o cumprimento das metas institucionais de redução dos índices de evasão e retenção presentes no:
 - i. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), definida pela “Política de Atendimento aos Discentes: Estímulos à Permanência”, resumidos a seguir: o estímulo à permanência consiste na atenção e acolhimento diferenciado do estudante devido às características econômicas, sociais e culturais sendo suas ações fundamentadas a partir das linhas de atendimento previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil(IF FARROUPILHA/PEPE, 2014; IF FARROUPILHA/PPE, 2016);

⁷² Por meio da Resolução CONSUP 178/2014, de 28 de novembro de 2014.

⁷³ Nota-se que essa é uma segunda nomenclatura adotada pelo Documento Orientador da SETEC (2014) para os Planos de Permanência.

ii. Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM) assinados entre Institutos Federais e Ministério da Educação (MEC);

iii. As determinações do Acórdão TCU 506/2013.

A metodologia proposta para a implementação e execução do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes no IF Farroupilha foi definida seguintes etapas, que cabe salientar, o IF Farroupilha cumpriu todas:

- a) Instituição de comissão interna;
- b) **construção coletiva do programa, principalmente do Plano de Ações;**
- c) **sensibilização Institucional** para as ações de permanência e êxito dos estudantes;
- d) **implementação** do programa;
- e) **acompanhamento e avaliação** das ações estratégicas propostas.

As prioridades e estratégias⁷⁴ foram estabelecidas em 2015, quando ocorreu o “III Seminário de Formação de Gestores e Assessores de Ensino do IF Farroupilha”, onde foram definidas as ações e implementadas nos diversos *campi*.

No entanto, com o Programa Permanência e Êxito em implantação na instituição, o IF Farroupilha recebeu⁷⁵ a demanda da SETEC, pela realização diagnóstico quanti-qualitativo da evasão e retenção, a constituição de comissão interna do PPE e a elaboração de um Planejamento Estratégico. Esse fato implicou na reorganização da Comissão⁷⁶ (o que o diferenciou dos outros IF gaúchos) e, também, foram constituídas Comissões Internas em cada *campus*, nomeadas por Portarias/Ordens de Serviços dos Diretores Gerais, com a participação de representação de servidores e discentes. O objetivo era realizar as análises solicitadas pela Secretaria. Consequentemente, os dados e análises enviados pelos *campi*, passam a integrar o Programa Permanência e Êxito do Instituto Federal Farroupilha. Nessa esteira, foi solicitado aos *campi* a avaliação das principais ações implementadas em 2015 e um planejamento de ações para 2016.

Como enfatizado anteriormente, o IF Farroupilha já havia elaborado o Programa Permanência e Êxito, que estava em andamento. Do ponto de vista desse programa, as

⁷⁴ No início de 2015, no III Seminário de Formação de Gestores e Assessores de Ensino do IF Farroupilha, evento organizado para formação dos gestores e planejamento anual das ações de ensino da instituição, foram estabelecidas prioridades estratégicas para o foco das ações dos setores do ensino.

⁷⁵ Por meio da Nota Informativa 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC e dos Ofícios Circulares 077 e 084/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC

⁷⁶ Nomeada pela portaria 205/2015 do IF Farroupilha

categorias evasão, retenção e permanência e êxito recebem definições mais diretas e avançadas, diferenciando realmente a situação na qual se encontra o estudante

Cabe destacar que o Programa do IF Farroupilha atribui à SETEC a realização do acompanhamento das ações implementadas e da evolução das taxas de evasão, retenção e conclusão de cada instituição.

O documento também faz referências à perspectiva da Rede Federal que tem como elemento fundante a concepção de Educação baseada em uma perspectiva ampla e integral no olhar social em direção às políticas e ações que possibilitem uma interação mais substantiva com a cultura produtiva local, como medida essencial para o processo de desenvolvimento socioeconomicamente mais democrático. Nesse sentido, destacou o momento de expansão que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica viveu a partir dos anos 2000.

No que se refere aos dados quantitativos, do IF Farroupilha, sobre os índices de retenção, esse foram baseados nos dados obtidos no Relatório de Gestão 2009-2013.

Os dados⁷⁷ destacam que o índice de retenção na Instituição teve um pequeno aumento, assim como nas unidades consolidadas, e diminuído nas unidades em consolidação. A taxa de conclusão, teve uma queda em 2014, tanto no índice geral da instituição quanto na comparação entre unidades consolidadas e em consolidação ficando em uma média de 13,79% e seu melhor índice foi em 2013, nas unidades em consolidação. Já a taxa de evasão que em 2013 era de (17,92%) teve uma queda em 2014 (11,83), no índice geral; tendo seu pico em 2013 (20,84%) nas unidades consolidadas e baixando para 11,82%, chegando a 10,69%.

A taxa de concluintes é bastante insatisfatória. A relação de alunos que estão integralizando os cursos na Instituição, considerando o universo de alunos matriculados, relaciona-se também com o ciclo de cada um dos cursos. Além do mais, o Diagnóstico aponta que o índice de eficiência (Relatório de Gestão 2009-2013) mostra uma oscilação em aproximadamente 50%⁷⁸.

Os dados mostram ainda que houve uma queda acentuada nos índices de evasão de um ano para outro, nos cursos de graduação. Assim, nota-se que no IF Farroupilha a instituição e o debate organizado e sistematizado do tema da permanência e êxito é capaz de estabelecer e

⁷⁷ Cabe ressaltar que os dados iniciais de 2009 a 2011, contemplam muitos cursos que só tiveram ingressantes, considerando o início das atividades da instituição a partir de 2009. Ou seja, muitos dos cursos oferecidos não tinham sido ainda integralizados.

⁷⁸ O IF Farroupilha destaca que o SISTEC tem a sua base de cálculos direcionada aos ciclos de cadastrado dos cursos, e tal fato, aliado ao calendário acadêmico diferenciado de 2013 em virtude da greve ocorrida em 2012 acarreta em inconsistências de alguns indicadores aqui apresentados.

criar melhores condições de permanência e êxito para os estudantes. Atribui-se a diminuição dos índices de evasão ocorreu devido à um empenho institucional, político, coletivo, organizado e democrático, por meio da sensibilização da comunidade acadêmica em articulação com outras políticas institucionais tais como a assistência estudantil, a Pesquisa e a Extensão, monitorias, visitas técnicas e o PIBID.

Portanto, os dados quanti e qualitativos mostram o resultado do trabalho do IF Farroupilha e seu êxito na discussão da temática nos campi e sua capacidade de articulação da Reitoria com as comissões locais e capacidade de síntese de um documento geral. O resultado desse processo de levantamento, apresentação e análise de dados, de publicização dos resultados e de discussão ampliada nos *campi*, gerou um Plano de Ação em cada *campus* e um planejamento geral para o Instituição: “Plano de Ações 2016 do Programa Permanência Êxito”.

O referido Plano de Ação foi produto do “**III Seminário de Formação de Gestores e Assessores de Ensino**”, realizado em 2015. A proposta do seminário foi para que as ações dos Setores do Ensino focassem nas ações do Programa Permanência e Êxito, a partir da análise do relatório das ações realizadas e do planejamento de ações definido pelos *campi* para o ano de 2016. O Seminário enfatizou que o Programa Permanência e Êxito deveria ser implementado por todas as Pró-Reitorias e por todos os Setores dos *Campi*. A partir desse planejamento foram definidos três focos: instituição, servidores e estudantes, sendo para cada um deles relacionadas às respectivas causas de evasão/retenção e previstas estratégias de enfrentamento.

Segundo o documento, o objetivo era focar as ações nos processos pedagógicos da aprendizagem e ao mesmo tempo em que se vir construindo uma cultura de atenção à permanência e ao êxito. E, ainda, devido à dificuldade de medição real de índices de evasão e retenção, em função da inconsistência dos dados do SISTEC, na época, os gestores optaram, em um primeiro momento, não estabelecer metas quantitativas de redução de índices, até que se tenha índices reais, a serem definidos com a implementação do Sistema de Gestão Acadêmica.

No final de 2017, em reunião do Comitê Assessor de Ensino (CAEN) sobre o relatório do plano de ações do ensino 2017 e planejamento 2018, considerando o alcance do objetivo estratégico de sensibilização e criação de uma cultura institucional de preocupação com a permanência e êxito dos estudantes, foi proposta a redefinição do Programa Permanência e Êxito (PPE) do IF Farroupilha.

A redefinição considerou que as ações ainda estão muito concentradas nos cursos integrados. Nesse sentido, definiu-se pela realização de um planejamento setorial que considere as peculiaridades de cada curso da instituição, sob responsabilidade dos coordenadores de curso, com assessoria da Comissão Local do PPE e dos diversos setores de apoio. A proposta foi apresentada e aprovada pelo Colegiado de Dirigentes (CODIR).

Como ação prevista no planejamento do ensino 2018, a revisão do PPE foi o tema de trabalho do VI Seminário de Formação de Assessores Pedagógicos e Gestores de Ensino do IF Farroupilha. Para a realização do seminário, foram definidas três ações macro:

1) nos *campi*, estudo prévio dos documentos elaborados a partir do PPE: Resolução CONSUP 078/2014, Relatório e Planejamento Estratégico enviado pelo IF FARROUPILHA à SETEC, em abril de 2016, relatórios das avaliações do programa de 2016 e 2017;

2) nos *campi*, análise e revisão do Plano Estratégico do PPE, definindo as responsabilidades dos setores para cada uma das ações;

3) no seminário, redefinição das ações e definição de responsabilidades, a partir das discussões e ponderações realizadas em dinâmica entre os pares.

Assim, o **Plano de Ações do PPE 2018-2020**, tanto as prioridades como as ações estratégicas, foi elaborado considerando o histórico institucional do PPE, as avaliações realizadas em cada *campus* e as proposições discutidas e aprovadas coletivamente durante o VI Seminário de Formação de Assessores Pedagógicos e Gestores de Ensino do IF Farroupilha.

O passo seguinte consiste na adequação do planejamento à realidade de cada curso pelos colegiados liderados pelo Coordenador de Curso, bem como a definição de metas de redução de insucesso, a partir da implementação das ações previstas, apresentadas a seguir:

I - Consolidar a cultura institucional de atenção à permanência e ao êxito

1. Apresentação/retomada/avaliação do PPE com os servidores e estudantes semestralmente
2. Elaboração e implementação do PPE no âmbito dos cursos, com definição de metas, considerando índices de evasão e retenção
3. Articulação do NPI com coordenadores de Curso/Eixo para acompanhamento e avaliação do PPE no curso

II - Desenvolver projetos de acolhimento e acompanhamento dos estudantes

4. Acolhimento das turmas ingressantes
5. Elaboração de diagnóstico das disciplinas pelo corpo docente e organização de atividades de nivelamento/assessoramento
6. Acompanhamento da frequência e do aproveitamento dos estudantes, através de relatórios do SIGAA e atuação preventiva nos casos de infrequência/baixo aproveitamento
7. Acompanhamento da aprendizagem e planejamento da recuperação paralela e do calendário de avaliações
8. Realização da pesquisa sobre o perfil dos estudantes ingressantes
9. Grupo de pesquisa para análise dos dados sobre a evasão (abandono e cancelamento) dos estudantes
10. Reuniões periódicas de ouvidoria com os líderes de turma
11. Organização das monitorias para dar conta do nivelamento e do êxito nas disciplinas de menor aproveitamento

III - Garantir as ações de assistência e inclusão necessárias para a permanência dos estudantes

12. Publicação de editais de assistência para ingressantes até o início do ano letivo
13. Atendimento aos estudantes pela equipe multidisciplinar
14. Promoção à saúde e qualidade de vida dos discentes
15. Acompanhamento de estudantes, aproximação com familiares e orientação aos professores sobre os registros das práticas de flexibilização e as dificuldades de aprendizagem
16. Participação da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) nas reuniões dos cursos, compartilhando os casos de atendimentos e os encaminhamentos realizados pelo setor
17. Divulgação pelos núcleos inclusivos, apoio dos gestores e participação dos servidores e estudantes nas atividades propostas pelos Núcleos

IV - Desenvolver projetos visando à organização da atividade estudantil e à identificação do estudante com o curso

18. Atendimento individual de orientação aos estudos pelos professores e setor pedagógico
19. Apoio didático pedagógico para organização de grupos de estudos

20. Realização de atividades voltadas à organização da vida estudantil, às metodologias de estudo e à gestão do tempo
21. Exposições e divulgação de trabalhos visando estimular e comprometer o estudante com o curso
22. Intermediação entre empresa, setor de estágio e estudante para inserção no mundo do trabalho, bem como visitas técnicas
23. Realização de práticas e eventos do curso voltados à identificação do estudante com o curso

V - Contemplar as questões de permanência e êxito no Programa Institucional de Formação Continuada dos Servidores

24. Formação Continuada com foco em metodologias de ensino, processos avaliativos e elaboração de instrumentos de avaliação
25. Formação com os coordenadores na gestão dos cursos.
26. Compartilhamento e socialização das práticas pedagógicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, visando ao êxito.

Passaremos agora à sistematização do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul.

3.3.2 Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSul-rio-grandense

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense é apresentado como:

[...] um instrumental teórico/metodológico para a proposição, implementação e monitoramento permanente de ações locais e estratégicas sistêmicas, em prol da permanência e êxito dos estudantes do IFSul;

[...] um artefato de planejamento que visa provocar a problematização da (dis)função da escola, seus arranjos (im)produtivos, suas nuances curriculares regulatórias e sua vocação (anti)democrática;

[...] figura como uma aposta metodológica para além da ótica tecnocrática (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 10-11).

O objetivo geral do PEIPEE é promover, por meio de ações sistêmicas e locais articuladas, a permanência e o êxito dos estudantes do IFSul e iniciar o processo de reflexão

acerca dos fenômenos evasão e retenção e seus índices, apontados pelo TCU⁷⁹ e sobre a ação da SETEC em demandar às instituições da Rede a elaboração de Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes⁸⁰ (IFSUL/PEIPEE, 2016, p.10-11); com os seguintes objetivos específicos:

- a) Fomentar a problematização da qualidade e efetividade das diversas ofertas educativas dos variados *campi* do IFSul, com vistas ao controle e à gradual redução dos fatores de evasão e retenção do Instituto.
- b) Construir diagnóstico quali-quantitativo acerca dos fenômenos “evasão” e “retenção” no âmbito dos diferentes *campi* e cursos do IFSul.
- c) Planejar e implementar estratégias de redução e controle das interveniências individuais, institucionais e socioculturais que impactam os índices de evasão e retenção nos diversos cursos e *campi* do IFSul.
- d) Deflagrar ações sistêmicas e locais para a promoção da permanência e êxito dos estudantes, tendo em vista os fatores convergentes detectados nos variados cenários de evasão e retenção diagnosticados nos *campi* do IFSul. (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 29).

O PEIPEE explana o histórico de ações realizadas na perspectiva da permanência e êxito, no seu processo de mudança institucional para Instituto Federal, a partir de 2008 (IFSUL,2015). O IFSUL parte das suas experiências anteriores sobre as ações empreendidas para viabilizar a permanência e êxito dos estudantes o que mostra que a preocupação com o tema acontecia no plano formal e por meio de projetos pontuais.

O relator critica a ótica tecnocrática de mensuração de índices na política de educação, tais como os de escolarização e de permanência, diante da realidade das instituições públicas de ensino que os filhos de trabalhadores acessarão durante suas trajetórias escolares, sem considerar: a forma de organização dessas instituições, os conteúdos propostos, a qualidade do ensino prestado, a perspectiva de mundo e valores que muda os números mas não muda as coisas mensuradas. A preocupação é com a garantia constitucional com o direito à Educação:

A garantia do direito constitucional à educação impõe-se, portanto, como missão precípua da Instituição, o que implica na problematização permanente dos fatores de risco ligados à evasão, à retenção e ao insucesso escolar, bem como no planejamento de ações que promovam a sua redução, não somente no que diz respeito aos índices estatísticos, mas sobretudo no que tange à qualificação dos seus processos de escolarização (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 24).

Outras concepções introdutórias são esboçadas no Plano e apresentam os atributos político-filosóficos da instituição, com relação à Educação, conforme resumimos a seguir (IFSUL/PEIPEE, 2016, p.10-28):

- a) o ideário do ensino público, gratuito, obrigatório e equânime;

⁷⁹ Acórdão nº 506/2013.

⁸⁰ Ofício Circular Nº 60/2015, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, nos moldes da Nota Informativa Nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC anexada ao referido ofício, (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 10-11).

- b) a agenda da democratização das instituições de ensino;
- c) o “enfrentamento sistêmico do(s) fracasso(s) escolar(es)” enquanto objeto de intervenção do Plano (p.10);
- d) a recusa da neutralidade quanto à demanda educativa que emerge da sociedade;
- e) a tensão presente entre o instituído e o instituinte na formalização de referenciais para a consolidação de políticas educacionais, requerendo o rigor crítico e reflexivo nessa ação;
- f) o reconhecimento de que **planos educacionais se erguem enquanto dispositivo transformador que transcende sua época, se estabelecendo enquanto marco político-filosófico a suscitar ideias e ideais persistentes, perduráveis como marcos argumentativos no ensino público representando um mecanismo de transformação social** [grifo nosso];
- g) a construção de um plano que transcenda a demanda protocolar e os marcos regulatórios externos voltado ao debate da qualidade vinculada à configuração dos “fracassos institucionais” (p.12);
- h) o desafio colocado ao IFSul é a sistematização do Plano em um referencial de resistência pedagógica ao fracasso escolar, aumentando o valor e efetividade do documento se convertendo progressivamente “dispensável enquanto instrumento regulatório, mas imprescindível como ideário e itinerário para a consolidação da educação pública de qualidade no âmbito da Instituição” (p. 12-13);
- i) a intenção de assegurar a solidez técnica e política a um produto estratégico para a problematização e para “ressignificação dos sentidos da qualidade no âmbito da Instituição” (p.28);
- j) a tendência à “desescolarizar” o fracasso (p.28), atribuindo-se a causas externas ou individuais, e partindo da perspectiva dos significados atribuídos às instituições de ensino e ao seu papel formativo, salientando o discurso regulatório ante o discurso instrucional.

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE) do IFSUL destaca historicamente o consenso quanto às pautas convergentes às lutas pelo ideário coletivo de democratização da educação pública nos pactos nacionais e internacionais, com relação ao seu propósito: ser democrática e de qualidade. No entanto, essa condição depende de determinantes circunstanciais e contextuais para que possam acontecer:

[...] Ante o **propósito quase universal, da escola pública, democrática e de qualidade** impõe-se a discussão rigorosa sobre os variados sentidos atribuídos ao princípio democrático e à qualidade educacional, estes sim, circunstanciais,

contextuais e definidores de estratégias instituintes a serem empreendidas em cada cenário específico [grifo nosso] (IFSUL/PEIPEE/2016, p. 11).

Com relação à questão do **fracasso escolar** e sua superação requer: o debate do seu conceito e origem, rejeitando como condição inerente e implícito às instituições de ensino; a rejeição ao discursos que cristalizam eventuais retratos indicadores de ineficácia social e ontológica da instituição de ensino; esclarecer os limites das instituições de ensino quanto à efetivação do direito à aprendizagem, instrumentalizando todos os atores a protagonizar o enfrentamento permanente dos seus problemas; o rompimento com a perspectiva estagnada da ação educativa, na qual o discurso da crise, atrelado ideologicamente ao conceito de ineficiência escolar, é face fundamental.

Sobre a conjuntura do processo de expansão o PEIPEE (2016) refere que:

a) existe a necessidade da articulação e definição de ações para o adequado desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, devido ao fato dos estudantes serem oriundos de diferentes classes sociais, com trajetórias educacionais variadas, e os *campi* estão localizados em diferentes municípios que manifestam as diversidades regionais, consequência das implicações do processo de expansão;

b) a preocupação com:

i. o fato da pesquisa realizada pelos auditores do TCU que apontou que grande parte do corpo docente da Rede EPCT não possuía formação inicial requerida para atuação na Educação Profissional - modalidade da Educação Básica;

ii. a incompletude do quadro de servidores em alguns campi das fases I e II da expansão, que traz limites quanto à composição de equipes multidisciplinares.

O relator do plano aponta que esse cenário torna complexa a gestão dos processos educativos, inclusive no monitoramento da evasão. Cita que o êxito de uma política de enfrentamento desse fenômeno:

é necessário que todos os agentes envolvidos diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem estejam capacitados e preparados para o desenvolvimento das ações necessárias à obtenção dos resultados desejados. Nesse sentido, há que se investir sistemicamente em ações de formação continuada no intuito de minimizar as fragilidades decorrentes dessa lógica de expansão, focando-se especialmente na transposição didática dos princípios fundantes do Projeto Pedagógico Institucional (IFSUL/PEIPEE, p. 22-23).

O PEIPEE reforça o **papel da instituição** na relação com a comunidade onde os *campi* se localizam e as possibilidades de melhoria das condições econômicas e sociais da comunidade podem trazer à região (IFSUL/PEIPEE, 2016):

a) **a importância do investimento nos arranjos produtivos locais:** o papel da instituição no estabelecimento relações e parcerias com as regiões nas quais os *campi* estão inseridos, que ampliem e qualifiquem o fluxo de conhecimento de interesse regional, a partir do estudo e valorização dos arranjos produtivos locais para o desenvolvimento de tecnologias que melhorem as condições econômico sociais da comunidade; e

b) **a escuta e o diálogo permanente com as comunidades:** na identificação das demandas sociais que resultem na construção dos Projetos Pedagógicos de cursos em parceria com instituições representativas da sociedade e do mundo do trabalho.

No capítulo reservado aos **marcos conceituais sobre evasão**, o IFSUL considera que a retenção e a conclusão são interdependentes à evasão, que se remetem ao sucesso/fracasso “da educação escolar” (IFSUL/PEIPEE, 2016).

O Plano elege enquanto pressupostos teóricos, atrelados aos fundamentos anteriormente anunciados:

a) **a educação enquanto direito social:** sob a corresponsabilidade da família, Estado e sociedade, conforme enunciado na Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus Artigos 205 e 2º, respectivamente,

b) **a complexidade da evasão:** há uma similaridade ao conceito presente no teor do Acórdão TCU 506/2013.

Para o enfrentamento da evasão o documento do IFSUL argumenta que:

a) a condição sócio-político-cultural do fenômeno não deve ser compreendida de maneira conceitualmente míope para não serem empregadas condutas paliativas e parciais no enfrentamento institucional da questão;

b) a configuração plural da evasão deve ser considerada para identificar e caracterizar “as evasões circunstancialmente delimitadas”, e não ser fortalecida a “evasão” genérica, artificialmente atribuída à instituição de ensino;

c) o seu enfrentamento sistêmico nos *campi* deve ser balizado por meio da gestão democrática, preservando as particularidades e autonomia de cada *campi*, e assegurando diretrizes que lhes confirmem características de pertencimento e unidade institucional na execução do Plano;

d) a recomendação do Acórdão com relação à adoção de políticas específicas para cada segmento educacional, também representa a visão do IFSul, implicando intervenções focais, pautadas por demandas locais e gerenciadas por cada campus, que vai ao encontro do modelo de gestão pedagógica vigente no IFSul que:

privilegia o gerenciamento local de fenômenos educativos, delegando aos *campi*, por meio de suas Direções de Ensino, Coordenadorias de Assistência Estudantil e Assessorias Pedagógicas, a responsabilidade de diagnosticar fatores que concorram para a sua manifestação, assim como de planejar e implementar iniciativas de reversão, sob a orientação e supervisão das respectivas instâncias sistêmicas (IFSUL/PEIPE, p. 32).

Elege como **pressupostos definidores das ações do IFSul** no que se refere à reflexão sobre à **qualidade dos processos educativos** desencadeados nesse contexto:

- a) de ordem conceitual: indica que, sendo evasão impactada por uma gama de mazelas socioeducativas, há que se discutir os cenários socioculturais e as concepções de ensino e de aprendizagem sobre as quais se estruturam as práticas educativas de nossa Instituição, problematizando-se também sua pertinência e eficácia ontológica e social.
- b) de ordem metodológica: aponta para o combate à evasão como movimento subordinado e decorrente dos insumos institucionais voltados ao incremento da qualidade das ofertas educacionais do IFSul (p. 33).

O IFSul, quanto aos **parâmetros de êxito e fracasso escolar e os sentidos da qualidade educacional** considera:

a) a intersecção dos três fenômenos educacionais, evasão, retenção e conclusão enquanto suporte teórico-metodológico;

b) que cabe à instância gestora rigor teórico-conceitual e metodológico, refutando interpretações reducionistas e se esquivando de ceder “à lógica seletiva e paramétrica” presente no sistema educacional, legitimada na sociedade, que reforça a meritocracia e incorpora o arcabouço da eficiência – oriunda das ciências econômicas e administrativas - e requer ser combatida por meio de pesquisa aprofundada na condução institucional da problemática do fracasso, conforme enfatiza o documento:

Assim, face ao **costumeiro apelo paramétrico** e regulatório das políticas públicas, há que se manter a criticidade e o aprofundamento conceitual sobre os fenômenos relacionados ao fracasso escolar, de forma a não restringir a análise dos referenciais de qualidade institucional às estatísticas de ingresso, evasão, retenção e conclusão, em detrimento da desejável discussão sobre o teor e significado das experiências de aprendizagem desencadeadas em cada contexto educativo, assim como sobre o efetivo cumprimento de sua função social.

No que diz respeito ao **sucesso do aluno**, a mesma lógica parece imperar. Índices de desempenho finalísticos, habitualmente aferidos por testes padronizados e, não raras vezes descontextualizados, se sobrepõem às avaliações processuais e de caráter formativo, restringindo-se à mensuração de excelência nas habilidades e competências primárias, cujo domínio pretensamente credencia estudantes ao prosseguimento de estudos e à decorrente ascensão social.

Este paradigma avaliativo, fortemente difundido nos contextos escolares, tem culminado na produção de *rankings* educacionais que pouco contribuem para a reconfiguração dos arranjos didáticos, tampouco para a efetiva qualificação das políticas educacionais. [grifos nossos] (IFSUL/PEIPE, 2016, p. 34).

O IFSul também refuta o discurso da qualidade ligado ao da “empregabilidade” enquanto concepção utilitarista do ensino público que objetiva desvirtuar o princípio

formativo da educação básica subjugando-o ao desenvolvimento de habilidades profissionalizantes restritas ao domínio de tarefas e funções que atendam às necessidades mercadológicas reforçando o treinamento e reprodução de técnicas, em detrimento da compreensão ampliada dos processos produtivos e tecnológicos, legitimando currículos excludentes apoiados na subordinação dos conhecimentos às expectativas do mercado, que tendem a privar os estudantes dos significados das experiências no ensino, convertendo estudantes em portadores/reprodutores de informações ou em sujeitos submetidos à combinações de ambas as ênfases curriculares. Em ambos os casos, projetos de vida são postergados e direitos de aprendizagem são sonogados. Isso impõe à escolarização básica um frágil e impreciso projeto de futuro e impede uma densa experiência de excelência intelectual e social.

No documento, o fracasso escolar é encarado “para além da agenda paramétrica” e seu enfrentamento impõe aos gestores educacionais o desvelamento dos discursos e das práticas predominantes por meio da reflexão crítica sobre o tema, da sua “desnaturalização” e requer “radicalização investigativa”, para além mensurações de dados quantitativos. O foco apenas nos índices de permanência e êxito, é considerado míope do ponto de vista metodológico do Plano porque restringe o seu escopo de análise e de intervenção e desconsidera a complexidade da questão, implicando no risco da banalização do tema, em detrimento da pesquisa.

No Plano do IFSUL, investigar as causas intraescolares do fracasso vai para além das investigações que incluem apenas aspectos pessoais e familiares dos estudantes. Segundo o documento, essa postura leva a um processo de culpabilização dos próprios estudantes e de seus familiares. Também considera que as instituições de ensino possuem papel determinante no rendimento de seus estudantes, entretanto, o processo de escolarização não acontece de maneira semelhante em todas. Nesse sentido, PEIPE destaca que os educadores possuem um desafio coletivo:

dissecar a força histórica do instituído e potencializar seu compromisso instituinte, promovendo o **reordenamento das estruturas curriculares**, na perspectiva de **amenizar sua lógica seletiva e excludente** [grifos nossos].
Tal abordagem pressupõe a rejeição de quaisquer medidas superficiais com foco exclusivo na reversão de índices estatísticos ou na composição de arranjos curriculares paliativos, que visem tão somente mascarar as evidências, em detrimento da exploração profunda dos fenômenos em pauta (IFSUL/PEIPE, 2016, p.38).

Nessa esteira, o IFSUL propõe o “enfrentamento do fracasso escolar em uma perspectiva instituinte” afirmando-se como instituição de transformação social e humana, a partir de uma dinâmica segundo a qual:

a instituição funciona e transforma-se *de dentro*, fazendo com que sua força instituinte opere desde o interior do instituído, redimensionando-o. (...) as instituições detêm um potencial criativo (*poiésis*) que se opõe, em menor ou maior grau, ao seu caráter estático e reprodutivo, de viés fabril (*tekné*).

[...] A consolidação do ideário de sucesso de uma instituição de ensino ancora-se na discussão radical das bases políticas, filosóficas e epistemológicas em que se fundam suas práticas educativas e seus processos de gestão, forjando a consolidação de uma dinâmica interna de transformação da escola, superando sua constituição isomórfica, por meio de sucessivos movimentos instituintes (IFSUL/PEIPE, 2016, p.38).

[...] trata-se de desencadear sucessivos e permanentes movimentos instituintes, aqueles que, em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida. Essa concepção, a mais ampla possível, já se contrapõe aos veredictos de que a escola se encontra estagnada, como se ela não tivesse recursos para, em conjunção com as forças sociais e vitais, recriar-se, forjando sentidos para suas ações (IFSUL/PEIPE, 2016, p. 40. apud Linhares, 2010).

A partir dessa perspectiva, o IFSUL destaca algumas das implicações teórico-metodológicas no enfrentamento do “fracasso escolar”, quais sejam:

a) o potencial transformador da instituição de ensino por meio do tensionamento das forças contrárias para sua superação;

b) as mudanças almejadas são contextuais e circunstanciais e devem focar na problematização permanente das práticas educativas e das políticas institucionais e sociais que impactam o cotidiano na instituição, buscando-se soluções viáveis e efetivas para cada contexto;

c) a desconstrução do discurso “do fracasso individual e implícito”, requer o enfrentamento radical dos fracassos (plurais, circunstanciais, complexos e multifatoriais) e da crise de significado e de propósito da educação, implica em problematizar os conceitos internos de qualidade educativa e responsabilidade social, questionando os significados, os propósitos, o processo de planejamento e a configuração das práticas educativas construídas; e

d) o repúdio a uma abordagem de combate à evasão meramente paramétrica, protocolar e desvinculada das estratégias de fomento às aprendizagens e de enfrentamento do fracasso escolar:

[...] a perspectiva paramétrica que impera nos processos de regulação externa e que impactam fortemente as políticas educacionais internas e externas não pode ser incorporada pelas instituições como referencial metodológico absoluto, tampouco como horizonte último a ser perseguido. O arsenal de dados e índices fartamente produzidos e disponibilizados pelos órgãos de gestão e controle públicos haverá de se constituir em instrumento de reflexividade institucional, em referencial circunstancializado de apoio ao diagnóstico e definição das políticas institucionais

de permanência e êxito dos estudantes, jamais como rótulo de eficiência ou ineficiência institucional categóricos e estáticos (IFSUL/PEIPE, 2016, p. 41).

Ainda destaca a necessidade do fornecimento de instrumento pedagógicos aos docentes e, também:

do estabelecimento de normativas operacionais legal e pedagogicamente balizadas; da qualificação permanente dos Projetos Pedagógicos de Cursos sob sua tutela; do diálogo constante da alta gestão, por meio de suas Pró-reitorias de Ensino, com as Direções/Chefias de Ensino e Assessorias Pedagógicas dos Campus na busca de melhores soluções educativas para as demandas emergentes, dentre outras rotinas já vigentes no IFSul e que materializam cotidianamente a opção metodológica de fomento ao êxito escolar (IFSUL/PEIPE, 2016, p. 45-46).

O Plano do IFSul, é colocado por seus formuladores como política institucional indutora de boas práticas educativas, que se justifica quanto:

a) às funções:

de caráter interno: sistematização de movimentos instituintes⁸¹ articulados, dotados de unidade conceitual e metodológica, no sentido de favorecer a significatividade⁸² e a efetividade das trajetórias educativas dos estudantes, por meio de variados investimentos gestionários e pedagógicos que privilegiem não somente a elevação institucional de índices de sucesso escolar, como especialmente o fortalecimento dos sentidos de escolarização e das aprendizagens.

- de caráter externo: refere-se à funcionalidade regulatória, ao cumprimento de demanda encaminhada pela SETEC, por meio do Ofício Circular nº 60/2015, tendo em vista o teor do Acórdão nº 506/2013, do Tribunal de Contas da União, em resposta à Auditoria Operacional na Rede Federal, que recomenda a estruturação de planos [...] com foco no combate sistêmico à evasão e retenção (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 26).

b) aos referenciais regulatórios nacionais: as Metas 10, 11 e 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, apontam índices de elevação de matrículas e qualificação das ofertas educacionais de nível médio e superior a serem perseguidos pelo segmento público de ensino.

c) à relevância: o histórico ações institucionais que antecederam a sistematização desse Plano, influenciado pelo contexto nacional, também, fundamentando as intenções e ações a favor da permanência e êxito dos estudantes, ao longo de sua história recente, tais como os apresentados no quadro anterior.

Quanto à metodologia, o Plano traçou princípios metodológicos transversais que vão ao encontro das concepções teóricas bases político-pedagógicas adotadas pelo IFSUL, a partir dos referenciais, princípios, objetivos e metas elencados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁸³, período 2014 a 2019, para o enfrentamento da evasão e do fracasso e na

⁸¹ Crítico, que vai contra o que está instituído.

⁸² o que exprime de maneira profunda um pensamento, uma intenção.

⁸³ o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul vincula-se transversalmente aos Objetivos e, especificamente, às Metas 2.10 e 2.11 do PDI 2014-2019.

definição de estratégias de intervenção, privilegiando o diagnóstico e o planejamento de ações coletivas e contextualizadas e possibilitando o protagonismo de todos os trabalhadores em educação.

Nesse caminho, segundo o PEIPE, para a construção do Plano, o IFSUL fomentou um processo⁸⁴ “auto-reflexivo e autogestionário”, por meio de instrumentos de diagnóstico e de planejamento, que foram implementados por intermédio de ações descentralizadas nos *campi* e coordenadas pela Comissão Central⁸⁵ da Reitoria, desde a constituição das comissões locais até a sistematização final documento síntese: o Plano.

Os relatores destacam que a construção do PEIPE do IFSUL aconteceu de acordo cinco fases⁸⁶ recomendadas pela SETEC⁸⁷, mas enfatiza que foi em caráter “instituinte, questionador, crítico”. Os fenômenos da evasão e retenção foram investigados localmente, realizando uma análise particularizada dos fatores e da projeção de ações em cada *campus* e em casa curso e responsável em cada ação proposta.

O trabalho de levantamento de dados quanti e qualitativo, a análise, ao longo da consolidação e sistematização do Plano, aconteceu por meio da ação articulada das Comissões Locais - formadas por representantes de todos os segmentos do ensino e gestão e discentes, de cada *campus*, e da Comissão Central - composta por gestores de todos os *campi*, além de outros membros da gestão sistêmica e da Pró-reitoria de Ensino.

Conforme o Plano, no que se refere à etapa do Diagnóstico Quantitativo⁸⁸, cabe destacar na experiência do IFSUL (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 50-52):

a) a necessidade de relativizar o levantamento quantitativo à luz da análise de múltiplas variáveis que afetam circunstancialmente cada indicador e da correlação entre os indicadores a fim de subsidiar o planejamento institucional;

b) a necessária atualização e alimentação permanente das informações acadêmicas que geram os indicadores, no sistema;

⁸⁴ Demandado pelo Ofício SETEC nº 60/2015.

⁸⁵ A Comissão central foi responsável pela concepção, revisão periódica e monitoramento sistêmico do PEIPE-IFSUL e articulou junto aos *campi* as diferentes etapas instituintes do Plano e terá, ainda, a incumbência de desencadear o processo de revisão e validação do documento-síntese, juntamente com as Comissões Locais.

⁸⁶ Para lembrar o leiro, fases segundo o Documento Orientador da SETEC: 1) instituição da comissão interna; 2) Elaboração de Diagnóstico Quantitativo; 3) Elaboração de Diagnóstico Qualitativo; 4) Consolidação de Plano Estratégico; 5) Monitoramento e Avaliação das Ações.

⁸⁷ Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC

⁸⁸ Os dados considerados para a análise quantitativa referiram-se aos cursos do ensino regular presencial, desconsiderando os cursos regulares a distância, os cursos de qualificação profissional ou formação inicial e continuada e os cursos de pós-graduação. As informações extraídas através do SISTEC/MEC foram organizadas com base nos conceitos dispostos na Nota Informativa 138/2015 DPE/DDR/SETEC/MEC, a partir dos dados alimentados pela instituição ofertante, quais sejam: semestre letivo, cursos, oferta de vagas, inscritos e status de matrículas dos estudantes (IFSUL/PEIPE, 2016, p. 47-48).

c) a taxa de conclusão deve ser analisada em conjunto com os indicadores de evasão, reprovação, matrícula continuada regular e matrícula continuada retida, pois a soma desses indicadores contempla todas as matrículas atendidas da instituição no ano, totalizando 100 por cento;

d) o Manual de Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁸⁹ estava em processo de revisão para discussão de indicadores e revisão e pacificação de conceitos, nesse período, pois alguns indicadores apresentarem resultados incompatíveis com as metas previstas no PNE;

d) a promoção de estratégias para a superação dos fenômenos de evasão e retenção, na Instituição, com ênfase na análise qualitativa.

Destaca que foi desenvolvido um Manual para Acompanhamento de Indicadores de Permanência e Êxito – IFSul, um instrumento de monitoramento de índices acadêmicos, visando ao aferimento contínuo dos índices de retenção e evasão em tempo real.

No que se refere à etapa do Diagnóstico Qualitativo foi demandada a análise dos indicadores dos *campi*, levantando possíveis “condições intervenientes” dos fenômenos abordados, além da análise de alternativas de ações locais e sistêmicas que diminuam esses índices, a partir dos princípios metodológicos discutidos e definidos anteriormente: natureza complexa e multifatorial, a “circunstancialidade” e a “contextualidade” dos fenômenos, bem como a corresponsabilidade de gestão para o seu enfrentamento; e dos consensos educativos traduzidos nos objetivos e metas do PDI/IFSul.

A metodologia utilizada foi por meio de instrumento para realização de análise qualitativa, disponibilizado aos *campi*, que priorizava o registro das percepções e decisões de planejamento levantadas em cada curso, considerando as categorias de análise indicadas pela SETEC: fatores individuais, fatores internos, fatores externos; categorizando essas por meio do trabalho das comissões locais.

Assim, de acordo com o documento, a Pró-reitoria de Ensino, após analisar os dados qualitativos⁹⁰ sistematizados em cada *campus*, fez uma nova categorização de acordo com a similaridades e prevalências identificadas, sendo criadas às seguintes subcategorias:

⁸⁹ Documento orientador elaborado em 2016 pela SETEC/MEC, com base nos Indicadores de Permanência e Êxito - Ofícios-Circulares N° 60/2015 e N° 77/2015; conforme Portaria SETEC/MEC N° 9/2017

⁹⁰ O Plano de Permanência do IFSUL traz as limitações identificadas durante o processo de trabalho de análise qualitativa na instituição, conforme documento: a) a ausência de padronização na metodologia de coleta dos dados qualitativos devido à diferença de estrutura técnica dos diferentes *campi*, que requereu flexibilidade na condução dos trabalhos e incorporou dificuldades à categorização das informações coletadas e sistematização; b) a ênfase protocolar com que o trabalho foi assumido por alguns *campi*, concretizadas por repetições literais de

- a) Processo de ensino e de aprendizagem
- b) Estrutura curricular;
- c) Escolaridade prévia;
- d) Desempenho escolar;
- e) Infraestrutura e políticas institucionais;
- f) Acessibilidade e inclusão;
- g) Conjuntura econômica e social;
- h) Mobilidade e localização geográfica;
- i) Motivação;
- j) Opção por outros cursos;
- k) Limites pessoais ou familiares;
- l) Limites relativos ao trabalho;
- m) Conhecimento sobre a área de atuação

Consta no Plano do IFSUL algumas conclusões gerais a respeito dos dados qualitativos:

- a) na maioria dos *campi*, os fatores individuais e externos, quando somados, se sobressaem como justificativas para a evasão e retenção, em detrimento dos fatores internos, afetas àquelas criadas no âmbito interno da instituição;
- b) são expressivos os fatores classificados nas subcategorias “processos de ensino e aprendizagem” quando considerados isoladamente, na maioria dos *campi*;
- c) as causas associadas à subcategoria “conjuntura social e econômica”, possuem incidência significativa, na maioria dos *campi*.

A partir dessa análise qualitativa realizada para o Plano, foram eleitos cinco eixos de intervenção a fim de orientar as ações nos *campi* e de âmbito sistêmico do IFSUL, vinculando essas ações às ênfases de cada Eixo, articuladas às sistêmicas, igualmente sujeitadas aos Eixos Estruturantes, ambas fundamentadas e articuladas ao PDI, a saber (IFSUL/PEIPEE, 2016):

- Eixo 1 – Ensino e Aprendizagem Escolar
- Eixo 2 – Formação de Professores
- Eixo 3 – Assistência Estudantil e Processos Inclusivos

dados, nos diferentes cursos, incoerências na correlação de fatores e categorias; reflexões e análises pautadas pelo senso comum, prejudicadas seja do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico. Tais limites, de acordo com o Plano, o IFSul atribui à embrionária maturidade das práticas de gestão democrática e de planejamento reflexivo no momento de expansão dos *campi* que ocorria naquela época e que requer investimento institucional, por meio de intervenção instituinte, que privilegie as práticas reflexivas de planejamento, alicerçadas na tríade ensino-pesquisa-extensão, que favoreça os processos de gestão democrática, com ênfase no protagonismo dos sujeitos (IFSUL/PEIPE, 2016).

- Eixo 4 – Conjuntura Socioeconômica e Cultural
- Eixo 5 – Processos de Gestão Educacional

O Plano propõe a verificação e aperfeiçoamento do diagnóstico qualitativo e do planejamento das ações nos *campi*, desencadeando um movimento instituinte, norteado pelas seguintes estratégias:

- a) Análise interpretativa e composição de diagnóstico qualitativo local, a partir dos relatórios de dados por *campus*, disponibilizados pela PROEN.
- b) Refinamento da análise qualitativa e (re)planejamento de ações, aprofundando o levantamento de fatores e a proposição de estratégias locais de intervenção, à luz dos cinco eixos de intervenção validados institucionalmente, por meio de instrumento específico disponibilizado pela PROEN (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 84-85).

Esses dois momentos estratégicos - verificação e aperfeiçoamento do diagnóstico qualitativo e do planejamento das ações nos *campi* – enfatizam o qualitativo e finalizam a fase de diagnóstico do Plano, concomitante com a deflagração e consolidação da metodologia geral do Plano e consolidação do Documento Síntese do PEIPEE. Consequentemente, reúne os consensos institucionais acerca das condições de permanência e êxito dos estudantes, expondo seus princípios conceituais e metodológicos e a definição de estratégias sistêmicas e locais para o enfrentamento do fracasso. Objetivamente, é a consolidação de um marco orientador, no IFSul, um documento-síntese validado pelas Comissões Central e Local e aprovado pelo Conselho Superior do IFSul.

No que diz respeito ao planejamento e intervenção, a metodologia estabelece que o processo operacional está amparado nas instâncias de planejamento e execução das ações locais (nos *campi*) e sistêmicas: a Pró-Reitoria de Ensino, a Comissão Central e as Comissões Locais; sendo que na PROEN estariam os comitês temáticos, dado a relevância para a análise qualitativa em todos os processos que se dão de maneira circular, assumindo um caráter indutivo. Dessa forma,

Trata-se de processo circular de planejamento, no qual os dados qualitativos, periodicamente revisitados e recontextualizados, reabastecem e fomentam a reconstrução dos planos de intervenção locais e sistêmico, à luz dos referenciais teóricos e metodológicos indicados no documento-síntese, ratificando os princípios de complexidade, contextualidade e circunstancialidade, inerentes aos fenômenos da evasão e retenção (IFSUL/PEIPEE, 2016, p. 87).

Para a implementação das ações locais, o Plano enfatiza a instituição de **Comitês Permanentes de Estudos e Práticas**, ligados aos diferentes Eixos Estruturantes de Intervenção, enquanto mecanismos de investigação permanente sobre as temáticas que impactam o sucesso e o fracasso, que pudessem estimular a pesquisa e levar à boas práticas e a intervenções conceitualmente qualificadas; esses requerem ser revistos, periodicamente, em

conformidade com a revisão dos diagnósticos, assegurando a flexibilidade e circunstancialidade ao planejamento.

O princípio da corresponsabilidade de gestão previsto no PEIPEE do IFSUL se materializa nas seguintes esferas de discussão e planejamento (p. 88-89): Comissão Central; Comissões Locais, Comissões Permanentes de Estudos e Práticas e equipe da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN).

No sentido de realizar um esforço de cunho técnico a fim de qualificar todo o processo de planejamento e sistematização das ações e levantamento de dados na instituição, o PEIPEE do IFSUL prevê que se consolidem os seguintes planos (PEIPEE – IFSul, 2016, p.89). Estratégias sistêmicas e locais foram elaboradas para a promoção da permanência e êxito dos estudantes do IFSul, sob a responsabilidade da Comissão Central, com a supervisão técnica da PROEN: Planos de Ações Locais, Planos de Ações Temáticas e Planos de Ações Sistêmicas.

No que se refere ao monitoramento e avaliação do Plano salienta o fundamento da “corresponsabilidade de gestão”, que requer diferentes esferas representativas para discussão e planejamento; prevê o planejamento anual vinculado ao PDI visando otimizar os investimentos institucionais correspondentes, bem como viabilizar coerência e concisão aos processos de planejamento. Enquanto estratégia de monitoramento das ações o Plano e de avaliação do mesmo, prevê (p. 99-100):

Estratégias Monitoramento:

- a) realização de fóruns semestrais, no âmbito de cada *campus* e no âmbito institucional, tendo como objeto de análise os Planos de Ação Locais e o Planos de Ações Sistêmicas, permitindo ajustes na implementação das ações, nos enfoques ou procedimentos;
- b) emissão de relatórios parciais à Pró-reitoria de Ensino para ciência e monitoramento sistêmico permanente;
- c) acompanhamento sistêmico da produção dos Comitês Permanentes de Estudos e Práticas, por meio de relatórios semestrais e de pesquisa.

Estratégias de avaliação:

- a) avaliação a cada 5 anos, em simultaneidade com os períodos de avaliação do PDI;
- b) avaliação e o planejamento dos Planos de Ação (Locais e Sistêmico) anualmente, em período coincidente com o do desenvolvimento dos Planos de Ações Anuais;
- c) avaliação balizada por indicadores externos, orientados pela SETEC e comuns a toda rede, bem como pelos indicadores internos, articulados aos objetivos e metas do PDI;

d) coordenação do processo pela PROEN em articulação direta com as Comissões Central e Local;

e) emissão de Relatório Anual de Ações do PEIPEE e o Relatório Geral de Desenvolvimento do PEIPEE, com a indicação de focos de intervenção e estratégias a serem reiterados ou redefinidos;

Como abordado anteriormente, o PEIPEE do IFSUL traz um Manual para Acompanhamento dos Indicadores de Permanência e êxito como subsídio para o monitoramento de dados acadêmicos dos estudantes, objetivando o acompanhamento dos fluxos de matrícula e de desempenho acadêmico. Além disso, apresenta os principais conceitos e fórmulas aplicáveis às taxas de evasão, retenção e conclusão, bem como indica os procedimentos operacionais a serem adotados para a obtenção dos dados. Incorpora instrução para o preenchimento de dados quantitativos e qualitativos, por meio de instrumentos de coleta de dados; instruções para a análise de indicadores de abandono, retenção, conclusão e de evasão.

Cabe destacar que o IFSUL, no seu Plano, categorizou os fatores desencadeadores da retenção e evasão, de acordo com o Documento Orientador⁹¹ (SETEC, 2014), em fatores individuais, internos e externos.

3.3.3 Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS

O primeiro documento apresentado pelo IFRS foi a “Minuta do Plano Estratégico de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS”, apresentado pela “Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes”. É importante deixar claro que as entrevistas realizadas para a pesquisa desta tese, com os gestores, servidores e estudantes, aconteceram no contexto desse plano, durante os anos de 2017 e 2018.

Para o IFRS,

a **complexidade** que envolve o tema Evasão e Retenção e a necessidade da instituição em implantar ações que diminuam significativamente com suas causas entendemos que os diagnósticos quantitativos e qualitativos constituem um passo inicial para identificarmos os múltiplos fatores, sejam internos ou externos, envolvidos no tema [grifo nosso] (IFRS/MINUTA, 2016, sem página).

A “Minuta do Plano” possuía como objetivos, apresentar:

⁹¹ Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/ 2014.

- a) o levantamento das causas da evasão e da retenção e
- b) as estratégias para que as mesmas sejam minimizadas na Instituição.

Destacam a constituição da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) do IFRS e de suas 17 subcomissões, pois à época o Instituto possuía 17 *campi*, sendo 5 deles em implantação. Os atores que faziam parte da comissão central e dos campi eram membros da gestão, do Setor Pedagógico, da Assistência Estudantil, da Coordenação de Cursos e outros interessados.

Conforme do referido documento, a instituição realizou um diagnóstico qualitativo das causas da evasão e da retenção, a partir das opiniões de estudantes evadidos, estudantes em curso, e servidores. A metodologia para a coleta de dados quali e quantitativos, sobre os índices de evasão e retenção, definida pela CIAAPE, aconteceu por meio de:

- a) instrumento *on line* (questionário no Google Drive) sendo o mesmo dividido em 3 grupos de respondentes: Estudantes em Curso, Estudantes Evadidos e Servidores (Técnicos e Docentes);
- b) tabela extraída do Sistec contendo os dados quantitativos em relação à evasão e retenção dos estudantes, para cada subcomissão, como subsídio para a construção do questionário de causas.

O questionário elaborado pela CIAAPE apresentava uma lista de 26 possíveis causas para a evasão e retenção e abria espaço para a apresentação de causas que não haviam sido listadas, tais como:

1. Problemas financeiros
2. Problemas familiares
3. Incompatibilidade com horário de trabalho
4. Indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição
5. Distância entre sua casa e a instituição
6. Falta de transporte adequado para chegar a instituição
7. Dificuldade em acompanhar os conteúdos
8. Dificuldade de relacionamento com professores
9. Dificuldade de relacionamento com técnicos administrativos do IFRS ou tratamento/atendimento inadequado destes
10. Dificuldade de relacionamento com colegas
11. Mudança de cidade
12. O curso não atendeu suas expectativas

13. Dificuldade no atendimento da coordenação do curso
14. Dificuldade no atendimento da equipe pedagógica
15. Dificuldade no atendimento da biblioteca
16. Dificuldade no atendimento da secretaria acadêmica
17. Dificuldade na oferta de alimentação na cantina e/ou lanchonete e/ou

restaurante da instituição

18. Acesso a internet
19. Migração de curso
20. Inserção do curso no mercado de trabalho local
21. Infraestrutura
22. Doença
23. Acessibilidade
24. Gravidez ou maternidade
25. Desconhecimento das normas do *campus*
26. Assistência estudantil

As subcomissões foram responsáveis pelo encaminhamento do questionário aos Coordenadores de Curso, que remetiam e/ou disponibilizavam os questionários aos seguintes grupos de estudantes: a) Estudantes em Curso: Coordenadores de Curso disponibilizaram os questionários aos estudantes frequentes no Curso; b) Estudantes Evadidos: Coordenadores de Curso disponibilizavam o questionário aos estudantes evadidos do Curso, por meio de correio eletrônico e/ou via contato telefônico; c) Servidores: cada subcomissão disponibilizou os questionários aos servidores, por meio de correio eletrônico;

Como resultados dos dados levantados, as subcomissões identificaram 18 das principais causas para a evasão e retenção nos cursos do IFRS, sem diferenciar ensino médio e superior e sem classificá-los em fatores individuais, internos e externos, conforme recomendava os Documento Orientador (SETEC, 2014). Seguem as principais causas (IFRS/MINUTA, 2016, s/p):

1. Problemas financeiros
2. Dificuldades no acompanhamento dos conteúdos.
3. Nível de exigência muito rigoroso
4. Reprovação em semestres/anos anteriores
5. Busca pela conclusão dos estudos em outra instituição após reprovação

6. Incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos (cansaço, muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante sobrevivência
7. Curso não atende expectativas
8. Perfil diferente do curso escolhido
9. Problemas familiares
10. Recolocação profissional”.
11. Inserção do curso no mercado de trabalho local
12. Falta de tempo para estudar fora da instituição
13. Distância entre casa/instituição
14. Falta de transporte para se deslocar até a instituição
15. Relacionamento com os colegas
16. Perda dos prazos referentes aos fluxos durante período de matrículas
17. Relacionamento com alguns professores
18. Migração de curso

De acordo com as conclusões dos autores, presentes no documento, os dados levantados correspondem à multiplicidade de fatores que concorrem para o fenômeno da evasão e da retenção, conforme consta:

as principais causas apresentadas dizem respeito à incompatibilidade de horário do curso com o trabalho, o não atendimento de expectativas em relação ao curso, dificuldade em acompanhar os conteúdos, indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição, migração de curso, deficiência em conhecimentos prévios e questões didático-pedagógicas (IFRS/MINUTA, 2016, s/p).

Diante das constatações obtidas com a coleta de dados realizada tanto as comissões locais quanto os servidores propuseram estratégias que permitissem a redução dos índices de evasão e de retenção, considerando cada causa apresentada, resultando em um extenso planejamento de intervenções.

O IFRS considera que poderão “contribuir com a minimização dos índices de evasão e retenção” e enfatiza que as propostas de intervenção devem considerar a realidade institucional.

Na sequência, a instituição enfatiza que “a implantação do Plano Estratégico deverá apresentar um esforço conjunto de toda a comunidade envolvida para sua verdadeira efetivação”, no caso a “Consolidação do Plano (Fase 4)”, prevista a partir de agosto de 2016, com monitoramento e avaliação permanente.

Durante a entrevista realizada com os gestores da reitoria do IFRS, para esta tese, os mesmos informaram que o Plano inicial, que se materializou na Minuta apresentada

anteriormente, estava em processo de revisão. Assim, em outubro de 2018, os membros do Conselho Superior do IFRS, por meio da Resolução nº064/2018, aprovaram a nova versão do **Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes** do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

A concepção da instituição sobre o Plano está em consonância com os direitos humanos, com a emancipação humana coletiva em todas as suas dimensões “– histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural”, conforme o documento:

o Plano Estratégico de Permanência e Êxito visa “**a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo**, com olhar em todas as direções e dimensões – histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural” (apud SILVA e LIMA, 2017). Para além dos fatores individuais, a identificação e análise dos fatores internos e externos à instituição são elementos a serem considerados na implantação e na avaliação das diretrizes que orientam as políticas nas diferentes esferas públicas. Em consonância com o que aponta Tinto (1975), os estudos descritivos e os estudos teóricos reiteram a necessidade de atenção aos processos que abrangem o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, considerando o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou das relações interpessoais que compreendem as interações com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A complexidade do tema evasão indica soluções também complexas e o direcionamento que o plano adota é o da prevenção, identificação precoce do problema e acompanhamento individual dos estudantes que se apresentam vulneráveis à evasão (IFRS/PEPE, 2018, p.62).

A instituição destaca a importância que deve ser dada ao percurso acadêmico do estudante e às suas circunstâncias em que acontece e ao seu engajamento na vida social e acadêmica que pode ser proporcionada pela instituição de ensino. Isso vai ao encontro da postura adotada no IFRS que vai na direção da prevenção o que requer identificação precoce dos estudantes sob risco de evasão e o acompanhamento individual os estudantes que se apresentam nessa condição.

O Plano intenciona desenvolver práticas que objetivam, além do acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. A relevância e importância do tema para a instituição é manifestada no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS (2014 – 2018), por meio de ações dispostas em todos os âmbitos de atuação do IFRS. Dentre as diferentes propostas estão:

- a) as políticas de assistência estudantil,
- b) os projetos de apoio pedagógico visam auxiliar os discentes no sentido de obterem êxito em seus estudos,
- c) atividades relacionadas à arte, à cultura e ao esporte,

d) incentivo às atividades que integram e desenvolvem habilidades artísticas e desportivas, tais como: música, dança, teatro ou artes visuais, e atividades voltadas ao esporte e ao lazer.

E, para complementar as propostas, destaca o empenho em focar no acompanhamento e análise do desempenho dos estudantes e a criação de espaços voltados para a discussão de práticas pedagógicas, conforme consta no Plano:

O IFRS trabalha na criação de tempos e espaços voltados para a **discussão das práticas pedagógicas nos Campi**, com foco especial no **acompanhamento e na análise do desempenho dos educandos**, com o intuito de superar os índices de evasão e retenção identificados na Instituição [grifo nosso] (IFRS/PEPE, 2018, p. 8).

Na retomada dos trabalhos com o Plano, o IFRS instituiu a Comissão Interna para Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes e conseguiu promover um processo coletivo pois para consolidar a proposta do Plano Estratégico por meio de grupos de trabalho em cada *campus*, conforme conta no documento:

O objetivo foi **propor medidas para superar nos índices de evasão e a retenção/reprovação**, propostas **através de um Plano Estratégico**, o qual resultado de um **processo coletivo**, pois para consolidar a proposta do Plano Estratégico, os *Campi* realizaram diagnósticos locais sobre evasão e retenção/reprovação nos cursos [grifo nosso] (IFRS/PEPE, 2018, p. 8).

As bases conceituais do Plano de Permanência iniciam pelos fundamentos legais que dispõe sobre o direito à Educação pública enquanto direito social e dever do Estado. O ensino deve ser ministrado com qualidade, e devem equalizar o direito ao acesso, permanência e êxito, visando qualificar e capacitar os estudantes para o exercício da cidadania:

De acordo com o art. 2º da LDB “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por sua vez, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios elencados no art. 3º, que está em consonância com o art. 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 e visam ofertar o ensino com condições de qualidade, bem como indicam a possibilidade de **equalizar o direito ao acesso, permanência e êxito escolar**, visando qualificar e capacitar o sujeito para o exercício da cidadania de forma participativa e socialmente produtiva. [grifo nosso] (IFRS/PEPE, 2018, p.13-14).

Está em consonância com o arcabouço legal brasileiro, para que a instituição empregue esforços para promover a democratização do acesso e da oferta de condições de permanência e êxito dos estudantes, a partir dos seus diversos atores.

O art. 6º da Constituição Federal descreve **a educação como direito social**, juntamente com saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. A Constituição Federal prossegue **referenciando o dever do estado e da família** para com essa política, em seu art. 205. E o Inciso V do art. 208 acrescenta, ainda, a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [grifo nosso] (IFRS/PEPE, 2018, p.13-14).

Para o IFRS, são ações vinculadas às políticas públicas com vistas à garantia de condições para que as instituições de ensino possam, efetivamente, articular condições objetivas para o êxito, em sua trajetória e nos seus itinerários de formação.

Em seu último Plano de Permanência o IFRS discorda dos conceitos presentes no debate sobre evasão quanto às causas de evasão ou êxito escolar, autores que defendem a ideia de se tratar de fatores internos à escola, enquanto responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, inclusive, daqueles estudantes pertencentes às camadas pobres da população; ou teorias que atribuem o fracasso escolar às características individuais dos estudantes e de suas famílias. E ainda, discorda das teorias que atribuem ao estudante a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, pois essas teorias estão fundamentadas na doutrina liberal e a influência que exerce sobre as teorias educacionais, que reitera essa responsabilidade do indivíduo sobre seu sucesso ou fracasso social, e não a organização social, argumentos que legitimam e sancionam a sociedade de classe.

Em contraposição, o IFRS se fundamenta em autores que explicam o caráter reprodutor da instituição de ensino, compreendida como aparelho ideológico de Estado⁹² e o fracasso é resultado da maneira como a instituição de ensino recebe e exerce ação sobre os sujeitos advindos das diferentes categorias ou classes sociais.

O IFRS reconhece que o estudante traz consigo um conjunto de saberes que, se reconhecidos, podem favorecer a permanência desse até a conclusão do curso. Para isso se referenciam nas teorias sobre capital social e reforça que as práticas educativas devem ser sensíveis às dimensões históricas, políticas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais presentes na vida do estudante. Assim, o IFRS

considera fundamental a compreensão de que cada um dos estudantes traz consigo um capital cultural e o *habitus*⁹³. O reconhecimento de um conjunto de saberes que acompanham o estudante ao ingressar na escola torna esse espaço afável e favorece a permanência do mesmo. Por sua vez, as práticas educativas devem ser sensíveis às dimensões históricas, políticas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais presentes na vida do educando. Com relação à diversidade presente na composição das circunstâncias individuais, sociais e institucionais, os estudantes que tiverem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela instituição educacional serão os estudantes bem-sucedidos e, quem não detém essas prerrogativas serão os que se depararão com o fracasso (IFRS/PLANO DE PERMANÊNCIA, 2018, p.15).

⁹² Ver IFRS/PLANO DE PERMANÊNCIA, 2018, apud, ALTHUSSER, 1980.

⁹³ A sociedade é constituída por um conjunto de campos. Em cada um dos campos há “lutas” para o poder que dependem do capital de cada indivíduo ou, segundo Bourdieu, cada agente social. Nesse sentido, capital pode ser descrito como os recursos usados pelos agentes, que procedem da sua posição social para preservar/melhorar a sua posição social. No campo cultural (escolar, imprensa, artes, etc.) distingue-se o capital cultural que é, em síntese, o conjunto de conhecimentos e relações com a cultura e a linguagem. (IFRS/PLANO DE PERMANÊNCIA, 2018, p.14; apud Bourdieu, 1988).

Segundo essa abordagem, os estudantes que tiverem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela instituição educacional serão os bem-sucedidos, ao contrário daqueles que não detêm essas prerrogativas. Esses últimos possivelmente se depararão com o fracasso, diante da diversidade presente na composição das circunstâncias individuais, sociais e institucionais.

Para o IFRS a **evasão** pode se referir à retenção e à repetência do estudante; à saída do estudante da instituição, do sistema de ensino, da instituição acadêmica e posterior retorno; ou ainda, à não conclusão de um determinado nível de ensino⁹⁴. Esse é o conceito adotado no Plano Estratégico da Instituição. A evasão tem uma natureza multiforme, e a decisão em abandonar o curso é o ato final de um processo, ao longo da trajetória escolar ou acadêmica do estudante.

Nessa esteira, o Plano destaca que os autores⁹⁵ enfatizam que a evasão possui uma alta complexidade, devido aos aspetos implicados ao fenômeno, tais como:

- a) o nível de escolaridade,
- b) o tipo de abandono,
- c) a retenção,
- d) a desistência e suas razões,
- e) a saída de uma determinada escola e/ou nível de ensino, etc.

No que diz respeito ao **abandono**, é um fenômeno multiforme no que se refere à interrupção do ciclo de estudos e/ou ruptura do vínculo jurídico estabelecido por meio da manifestação do estudante ou, simplesmente, por meio da não renovação do compromisso com a instituição. A escolha de abandonar ou permanecer na instituição é condicionada a diferentes fatores e como esses atingem o estudante:

- a) pessoais,
- b) sociais,
- c) familiares,
- d) característica do sistema escolar
- e) grau de atração que outras expressões de socialização, fora do sistema de ensino.

Os aspectos metodológicos para elaboração e implementação do Plano Estratégico estão descritos no documento e serviram como base para o diagnóstico de indicadores quantitativos e qualitativos apresentados no quarto capítulo. A metodologia para elaboração

⁹⁴ Ver IFRS/PLANO DE PERMANÊNCIA, 2018; Apud Dore; Lüscher, 2011.

⁹⁵ (IFRS/PLANO DE PERMANÊNCIA, 2018, apud DORE; MARGIOTTA, 2012).

do Plano Estratégico foi composta por uma sequência de etapas, sistematizadas a seguir em ordem cronológica.

- 2013 A SETEC/MEC solicitou uma planilha com os dados sobre as causas e as medidas de redução da evasão, encaminhada aos *Campi*, com a perspectiva de realizar um diagnóstico da instituição que foram encaminhados à Secretaria.

- 2014 Com base nos dados encaminhados, a SETEC/MEC gerou o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que resultou na constituição de um grupo de trabalho institucional com vistas a elaboração do Plano Estratégico no âmbito do IFRS.

- 2015 O foco das ações foi alterado, visando uma abordagem à permanência e êxito dos estudantes, orientando a constituição de uma comissão interna e de subcomissões sediadas nos *Campi* para a elaboração do Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes.

- 2015 **Fase 1 - Formação de uma comissão e subcomissões de acompanhamento de ações de permanência e êxito dos estudantes:** resultou na criação da Comissão Interna de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) e as subcomissões nos *campi*. Sua composição caracteriza-se pela multidisciplinaridade, para além dos representantes dos *Campi*, tinha integrantes das Pró-Reitorias de Ensino, de Extensão, de Pesquisa, e de Desenvolvimento Institucional e da Diretoria de Comunicação. Já nos *campi*, com caráter multidisciplinar, foram formadas por integrantes dos seguintes segmentos: Ensino, Extensão, Pesquisa, Desenvolvimento Institucional, Estudantes, Assistência Estudantil, Registros Acadêmicos, Comunicação e Coordenadores de Cursos. Os objetivos da Comissão foram:

- a) consolidar as ações de acompanhamento de permanência e êxito dos estudantes,

- b) construir uma política institucional,

- c) desenvolver um planejamento estratégico.

- 2017 **Fase 2: Construção dos indicadores quantitativos**⁹⁶: essa fase foi retomada e o levantamento foi atualizado referente ao anterior que havia sido enviado à SETEC. Assim:

⁹⁶ Os indicadores quantitativos relacionados às informações sobre evasão, retenção, permanência e êxito dos estudantes foram extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), com dados de 2011 a 2016. Os dados referentes a 2017 foram sistematizados através das informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

a) Os dados quantitativos relacionados às informações sobre evasão, retenção, permanência e êxito dos estudantes foram extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), com dados de 2011 a 2016.

b) Os dados referentes a 2017 foram sistematizados através das informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Na coleta e sistematização das informações quantitativas obtiveram-se dados globais do IFRS⁹⁷ e individuais de cada modalidade e *Campus*. Para melhor entendimento destes indicadores, realizou-se um mapeamento de seus conceitos, as variáveis do sistema acadêmico institucional e os conceitos estabelecidos pelas Portarias nº 818/2015-MEC e 25/2015-SETEC, pelo termo de acordo e metas MEC/SETEC-IFRN e pelo Acórdão nº 2.267/2005-TCU. O resultado dessa etapa consistiu no diagnóstico quantitativo por modalidade/*Campus*.

- **2017 Fase 3: Diagnóstico qualitativo dos fatores de evasão/reprovação**

Foi reaproveitado o trabalho de 2016 e não foi atualizada. Essa fase já havia acontecido em anos anteriores, no trabalho realizado, em 2016, em reuniões realizadas pela CIAAPE, onde definiu-se que a coleta das informações qualitativas, que correspondem às causas que ocasionam a evasão dos estudantes, ocorreria por meio de instrumento *online* (questionário no Google Drive). O universo da pesquisa foi formado por três grupos de respondentes: Estudantes em Curso, Estudantes Evadidos e Servidores (Técnicos e Docentes). O subsídio para a elaboração do questionário foi a tabela extraída do SISTEC contendo os dados quantitativos em relação à evasão e retenção dos estudantes. O questionário elaborado pela CIAAPE apresentou uma lista de possíveis causas para a evasão e retenção e abriu espaço para a apresentação de causas que não tinham sido listadas. Passada a fase de coleta de dados, as subcomissões reuniram-se a fim de propor estratégias que permitam a redução dos índices de evasão e retenção considerando cada causa citada no questionário. O resultado dessa etapa consistiu na consolidação de diagnósticos qualitativos dos fatores de evasão e retenção/reprovação e das ações de intervenção por curso/modalidade/*Campus*.

- **2017 a 2018 Fase 4: Elaboração do plano estratégico institucional**

Finalizadas as fases anteriores, em reunião realizada com a CIAAPE e Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), constituiu-se um subgrupo de trabalho (GT) com dezesseis membros, para

⁹⁷ Taxa de Conclusão; Taxa de Evasão; Taxa de Retenção; Taxa de Matrícula Continuada Regular; Taxa de Matrícula Continuada Retida; Índice de Permanência e Êxito; Taxa de Efetividade Acadêmica; Índice de Eficácia; e Índice de Eficiência Acadêmica (IFRS/ PEPE, 2018, p. 19)

sistematização e elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS. Com encontros periódicos, o GT teve por objetivos específicos:

- a) Sistematização dos diagnósticos quantitativos e qualitativos;
- b) Validação (acréscimo ou retirada) dos fatores de evasão e retenção/reprovação;
- c) Proposta para os fatores de evasão e retenção/reprovação e para as estratégias de intervenção.

• 2017-2018 **Fase 5: Elaboração dos Planos Estratégicos dos Campi:** com os diagnósticos quantitativo e qualitativo coletados e sistematizados e o Plano Estratégico do IFRS elaborado, cabe a cada *Campus*, através de sua subcomissão, construir seu documento específico. O Plano de cada *Campus* deveria ser submetido à análise e aprovação pelo Conselho do *Campus* (CONCAMP) e que os resultados dessa etapa consistirão na proposta do Plano Estratégico dos *Campi*. Nesta etapa, competia às subcomissões:

- a) Sistematização dos diagnósticos quantitativos e qualitativos do *Campus* por curso/modalidade;
- b) Análise dos diagnósticos quantitativos e qualitativos por curso/modalidade;
- c) Validação (acréscimo ou retirada) dos fatores de evasão e retenção do curso/modalidade;
- d) Validação (acréscimo ou retirada) das ações a serem adotadas para o curso/modalidade.

Portanto, nota-se que entre os anos de 2017 e 2018 foi retomado o trabalho de construção do Plano Estratégico de Permanência do IFRS, atualizando-se os dados quantitativos e aproveitando os dados qualitativos anteriormente realizados.

O Plano do IFRS enfatiza que as subcomissões atuam em inúmeras frentes na busca pela permanência e êxito dos estudantes. Dentre as atribuições da subcomissão, encontram-se as listadas a seguir:

- a) Compreender a permanência e êxito como uma política institucional necessária à melhoria da qualidade educativa;
- b) Mapear as causas e motivos que levam os estudantes a evadirem e propor ações/intervenções de redução das taxas de evasão e retenção;
- c) Estudar e compreender as causas da evasão e retenção tendo em vista os diagnósticos resultantes, como indicadores que configuram o quadro educacional do *Campus*, a fim de redimensionar seus espaços de ensino e aprendizagem;
- d) Articular os setores nos *Campi*, a fim de pensar estratégias de permanência e êxito;
- e) Propiciar o desenvolvimento de propostas educacionais inclusivas;
- f) Analisar características qualitativas e quantitativas do percurso dos estudantes, enfocando os motivos da permanência e êxito e a problemática da evasão e retenção;
- g) Acompanhar e buscar alternativas efetivas objetivando conter a evasão e retenção escolar;

- h) Realizar, com base nos dados quantitativos, o diagnóstico qualitativo por *Campus* e por curso, identificando as principais causas de evasão e de retenção, além da proposição de medidas para superá-las;
- i) Promover seminários internos;
- j) Consolidar os dados e elaborar uma proposta de Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes;
- k) Submeter o documento ao Conselho Superior do IFRS. (IFRS/PLANO DE PERMANÊNCIA, 2018, p 17).

Quanto aos indicadores qualitativos, o IFRS adota as classificações propostas pelo o Documento Orientador (SETEC/DOCUMENTO ORIENTADOR, 2014) citadas na literatura, organizadas nas seguintes categorias: fatores individuais dos estudantes; fatores internos à instituição; e fatores externos à instituição. Foi constada a predominância dos fatores individuais sobre os demais e os relatores do Plano atribuíram esse fato aos valores do sistema capitalista que perpassam a política de Educação e seus atores sociais, conforme explanado a seguir:

os fatores individuais preponderam em relação aos fatores internos e externos. Compreende-se esse fenômeno marcado culturalmente e frente às orientações socioeconômicas oriundas do sistema capitalista, tendo em vista a prática de isentar os órgãos públicos sobre a responsabilidade e atenção aos direitos do cidadão. Por sua vez, as incidências dos fatores individuais não isentam a responsabilidade de alteração de práticas por parte da Instituição (fatores internos), bem como o necessário tensionamento sobre os fatores externos relacionados às políticas públicas (IFRS/PEPE,2018, p.48).

Essa constatação vem ao encontro do que a literatura tem apresentado sobre o tema, a disputas obre projetos educacionais a serviço dos trabalhadores e a serviço do capital. Quando os motivos são atribuídos predominantemente aos estudantes, nota-se a ausência de crítica contra as estruturas que provocam desigualdade social e educacional.

Os objetivos, as metas e as ações previstas foram sistematizadas no Plano da seguinte maneira:

Objetivo geral: Determinar medidas estratégicas que favoreçam o alcance de metas para a permanência e o êxito no processo de formação integral dos estudantes do IFRS. Quanto aos objetivos específicos, foram estabelecidos:

Identificar as fragilidades que obstruem a permanência e o êxito dos estudantes.

1. Categorizar as fragilidades nas características propostas neste plano: Individual, Internas da Instituição e Externas.
2. Estabelecer estratégias para cada uma das metas com vistas à permanência e êxito dos estudantes.
3. Acompanhar o desenvolvimento das ações propostas.

4. Avaliar os resultados com vistas ao aprimoramento do plano.

O IFRS levantou uma série histórica de 2011 a 2017 sobre os seus dados, para a construção do atual do Plano de Permanência. De acordo com esses dados gerais, os índices de conclusão⁹⁸ da Instituição apresentaram quedas constantes, desde 2011 (23,35%), sendo sua pior queda em 2016 (11,52%) e ficando em 12,84%, em 2017. Os índices de retenção têm ficado acima dos 30% e os índices de evasão tem crescido, apesar de algumas quedas nos anos de 2012 e 2016. Já o índice geral de permanência e êxito tem se mantido acima dos 63%.

A Taxa de Matrícula Continuada Regular fica entre 45,95% e 56,13% ao longo dos anos analisados. Já a Taxa de Matrícula Continuada Retida inicia em 18%, tem seu pico em 2012 (28,31%), caindo nos anos seguintes para (22,19%) e 19,25%, voltando a subir nos anos de 2015 (21,85%) e 2016 (23,27%) e voltando a cair em 2017 (14,61%).

Na série histórica, a “taxa de efetividade acadêmica” inicia com 54,85%, em 2011 e partir dos anos segue em queda até chegar a 25,63% em 2017.

Destaca-se que a Instituição criou um índice de permanência e êxito que se mantém equilibrado, sempre acima dos 60%, tendo seus melhores números nos anos de 2011 (69,29%) e 2017 (68,91%), se mantendo estável (63,5%) nos anos entre 2012 e 2016. Esse índice é assim definido:

Taxa de Permanência e Êxito: Este indicador mede a permanência e o êxito dos estudantes da instituição a partir do somatório da Taxa de Conclusão e da Taxa de Matrícula Continuada Regular. Quanto menor for o número de matrículas finalizadas sem êxito, e menor for o número de matrículas retidas, mais o resultado desse indicador se aproximará de 100%. Este indicador mede a capacidade de alcançar êxito entre os alunos que finalizam e a permanência regular do aluno (IFRS/PEPE, 2018, p.23).

No entanto, o ano de 2016 veio a confirmar os baixíssimos índices de conclusão nos cursos de ensino superior dos Institutos Federais. No caso do IFRS, não chegam a 10%, sendo mais baixos nos cursos de Bacharelados (3,62%), sendo um pouco maiores nos cursos de Licenciaturas (3,76%) e de Tecnólogos (5,18%).

A instituição estipulou 0% como valor ideal para a retenção e de evasão. Assim, as taxas de retenção são as menores nos cursos de Bacharelado (7,44%), sendo maiores nos cursos de Licenciatura (29,52%) e nos cursos de Tecnologia (36,05%). No que se refere às

⁹⁸ A análise deste indicador é feita observando-se sua tendência (estável, crescente ou decrescente) em contraposição aos valores absolutos apresentados, uma vez que a forma como esse é calculado considera a duração dos cursos, conforme descrição dos indicadores apresentada no Plano (p. 21) “Este indicador mede a capacidade de renovação do quadro discente, através do percentual de conclusão em relação ao total de matrículas atendidas. O resultado deste indicador possui relação direta com a duração dos cursos e com a quantidade de vagas ofertadas em cada período de análise”.

taxas de evasão são menores nos bacharelados (6,05%), nas Licenciaturas (11,81%) e de Tecnologia (12,63%), em 2016.

O IFRS estabeleceu 100% como valor ideal para as taxas de permanência, naquele ano. Assim, os cursos de bacharelado apresentaram os melhores índices nesse indicador (86,09%), nas Licenciaturas foi de 64,70% e nos cursos Tecnólogos 58,72%.

Também foi estabelecido em 100% o índice ideal para a Taxa de Efetividade Acadêmica e para o Índice de Eficiência Acadêmica nesses cursos. Os dados de 2016 apontam que os cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos possuem taxas de efetividade acadêmica abaixo dos 9%. Quanto ao índice de Eficiência, girou abaixo dos 40% sendo os bacharelados com melhores resultados (37,41%), seguido dos cursos Tecnólogos (29,09%) e as Licenciaturas com menor índice (24,14%).

Destaca-se que, dentre os dados apresentados no Plano de Permanência do IFRS, são explanados os dados da série histórica (2011-2017) das “Unidades em Consolidação” e “Unidades Consolidadas” que na época do Plano se encontravam em diferentes estágios de implantação. Os indicadores avaliados apresentaram essa discriminação para comparação o que é de extrema importância na análise crítica dos indicadores nas instituições, devido a cada *campus* apresentar uma realidade de implementação, de inserção e relação na comunidade onde se inseriu, com recursos orçamentários disponibilizados para tal, questões infraestrutura e de gestão de pessoas, aberturas de cursos, etc. Essa questão é muito importante na metodologia do trabalho, quando forem traçadas estratégias de enfrentamento à evasão e ações de melhoria das condições de permanência.

O comparativo entre as unidades revelou que os *campi* em consolidação apresentam os melhores índices do que os *campi* já consolidados, em todos os indicadores. Apesar do que se possa questionar sobre a consolidação dos dados dos *campi* que ainda estão em implementação, pode-se inferir que é possível implementar um trabalho mais preventivo de melhoria das condições de permanência e de êxito dos estudantes nesses *campi*, em todos os aspectos que remetem aos fatores que causam a evasão e a retenção. Aponta que, nos *campi* consolidados, devido às taxas de retenção, os desafios que se colocam são maiores e requerem ações ampliadas no âmbito institucional e focalizadas quando se tratar de cursos e suas especificidades de disciplinas e currículos.

Sobre as metas qualitativas, o Plano do IFRS apresenta os fatores causais, metas, as ações a elas relacionadas, os “agentes responsáveis” e os prazos⁹⁹. Optamos por apresentar

⁹⁹ Optamos por não detalhar os agentes responsáveis e os prazos, pois estão detalhados no Plano.

dois quadros referentes as metas qualitativas: o primeiro apresenta a distribuição entre fatores causais e ações propostas, com exceção da Meta “Criação do Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS”, a qual não foram atribuídos fatores causais; e, o segundo quadro que abrange as metas qualitativas e as ações propostas, na qual optamos por não detalhar o agente responsável e o prazo e foi incluída a Meta “Criação do Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS.

A partir dos comparativos realizados entre as unidades, cada *campus* ficou responsável por elaborar seu próprio Plano, de acordo com suas especificidades, tomando por base a estrutura apresentada pelo Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS:

- a) com o levantamento dos indicadores em cada *Campus*,
 - i. por modalidade de ensino e
 - ii. por curso oferecido.
- b) as metas e ações gerais propostas deverão levar em conta as necessidades e as especificidades locais.

O documento discorre que as estratégias de monitoramento objetivam garantir a efetividade das metas e ações propostas devendo ser monitoradas a nível institucional e nos *campi*, por meio da PROEN e CPA e, nos *campi*, por meio das SPAs e subcomissões.

O “Observatório de Permanência e Êxito” subsidiará esse processo por meio das pesquisas que desenvolver, analisando e propondo novos indicadores e possíveis estratégias de prevenção à evasão e ao abandono.

Após a avaliação deverá ser elaborado um Relatório Anual de Permanência e Êxito, que servirá de subsídio para outras iniciativas, que demonstre:

- a) as ações executadas,
- b) as evidências levantadas a partir de estudos de análise e
- c) a avaliação dos resultados alcançados ao longo do período.

O IFRS elegeu 11 atividades para o monitoramento dos indicadores, das metas e das ações elencadas a seguir:

- a) Criação dos Planos Estratégicos dos *Campi*;
- b) Levantamento dos indicadores quantitativos e qualitativos a nível de *Campus*, por modalidade e curso oferecido;
- c) Validação (acréscimo ou retirada) dos fatores causais de evasão e retenção do curso/modalidade;

- d) Validação das metas e ações propostas, tomando por base as necessidades e especificidades locais;
- e) Inclusão das metas e ações validadas nos Planos de Ação Institucional e dos *Campi*;
- f) Avaliação anual das metas e das ações previstas nos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos *Campi*;
- g) Avaliação anual das metas e das ações previstas neste Plano Estratégico de Permanência e Êxito;
- h) Elaboração de um Relatório Anual de Permanência e Êxito, com um relato das atividades de acompanhamento das ações desenvolvidas e com a análise dos resultados das metas e das ações;
- i) Inserção desses resultados no Relatório de Gestão Anual e nos Relatórios de Ações e Resultados dos *Campi*;
- j) Apresentação dos resultados das metas e das ações à comunidade, ao Conselho Superior da Instituição e aos Conselhos dos *Campi*;
- k) Reavaliação e reestruturação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito a serem desenvolvidos no ano subsequente.

O roteiro proposto para realizar o monitoramento e avaliação é didático e desencadeia um processo de maneira a trazer fluidez e racionalidade em cada ação em todo o processo avaliativo.

Em suas considerações finais, o IFRS destaca:

- a) que o Plano Estratégico de Permanência e Êxito visa a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo;
- b) o olhar em todas as direções e dimensões – histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural;
- c) a necessidade de atenção aos processos que abrangem o +estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar
- d) considerar o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou das relações interpessoais que compreendem as interações com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar.
- e) a complexidade do tema evasão indica soluções complexas;

f) o direcionamento que o plano adota é o da prevenção, identificação precoce do problema e acompanhamento individual dos estudantes que se apresentam vulneráveis à evasão

Além disso, o IFRS destaca que a preponderância dos **“fatores individuais dos estudantes”** sobre os demais se relaciona diretamente com as condições objetivas de vida dos estudantes afetadas pela desigualdade social do país, conforme descrito a seguir:

pode indicar possibilidades de articulação com as condições objetivas da população, que resultam da forte desigualdade social marcada historicamente. Apropriamo-nos da noção de *habitus* e de capital social que (...) refletem a forma como a escola recebe e atua sobre os estudantes dos diferentes segmentos da sociedade. Entre alguns dos elementos de desajuste entre o espaço escolar e os estudantes, citados pelos autores, encontra-se a inexistência de uma compatibilidade linguística e cultural entre os professores e os estudantes. A desconsideração do arcabouço intelectual e cultural próprio do estudante, acaba por afastá-lo. Nesse sentido, as práticas escolares devem considerar as dimensões políticas, socioeconômicas, históricas, entre outras, dos estudantes (IFRS/PEPE, 2018, p. 62).

A questão da desigualdade social, o capital social adquirido e trazido por esse estudante e a desconsideração do seu arcabouço intelectual e cultural pela instituição, e mais a incompatibilidade linguística e cultural entre docentes e estudantes, indica que as práticas escolares devem considerar as dimensões políticas, socioeconômicas, históricas dos estudantes, dentre outras.

Portanto, por meio dos dados expostos no PEPE do IFRS, que se referem ao período de 2011 a 2017, concluímos que não houve mudanças significativas nos índices de evasão, retenção e conclusão da Instituição após a publicação do Acórdão 506/2013 ou da determinação da SETEC na construção dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito para os Institutos Federais. Por exemplo, a taxa de retenção se manteve estável em uma média de 15,55%; a taxa de retenção se manteve alta, uma média de 33,42%; enquanto que taxa de evasão manteve um índice baixo, uma média de 13,52%.

É possível que, agora que o Plano foi retomado pela gestão atual da Instituição, a partir da implementação, execução e monitoramento das ações qualitativas propostas poderão existir mudanças no planejamento geral da instituição, mudanças operacionais, culturais e pedagógicas na estrutura da comunidade acadêmica, tenho em vista tudo que foi sistematizado no referido Plano, pois mostra vontade política da gestão em qualificar o processo.

4 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NOS IFs GAÚCHOS: DESCOBERTAS DA PESQUISA DE CAMPO

Antes de adentrarmos nas descobertas da pesquisa de campo destacamos que no que se refere a análise sobre a implementação dos planos, encontramos um único trabalho publicado sobre os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito nos Institutos Federais de todo o Brasil, intitulado “A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise sobre os Planos de Permanência e Êxito”¹⁰⁰ (NETO, 2019), que é resultado da pesquisa de estágio pós-doutoral do autor, que teve como objetivo de estudo os referidos Planos. Esse trabalho foi elaborado enquanto sistematizávamos os dados desta tese que se dedica ao estudo do processo de implementação dos Planos nos Institutos Federais gaúchos.

A principal conclusão do autor foi a de que nenhum dos Planos questionou o projeto pedagógico dos IFs, pois essas instituições ainda são muito idealizadas por quem os analisa, fazendo com que a análise não seja condizente com a realidade, pois o verificado é que há altos índices de evasão e retenção na Rede. O autor conseguiu acessar para sua análise, 11 Planos (36,8%) do total de IFs no Brasil¹⁰¹; como critério de seleção da amostra para análise, escolheu analisar um plano de cada uma das cinco regiões do país. No caso do RS, foi escolhido o Plano Estratégico de Permanência do IFSul-Rio-grandense.

Destaca-se que alguns Planos ainda não haviam sido acessados por, provavelmente, estarem em fase de construção e que nos sites dos IFs se encontram apenas notícias sobre o trabalho das Comissões de Permanência. Por outro lado, afirma que os Planos que existem seguem o mesmo padrão proposto pela SETEC.

A pergunta que norteou a pesquisa do autor foi: “considerando que o TCU solicitou à Rede EPCT a formulação de planos estratégicos para combater a evasão, como esses planos foram construídos?”. Assim, ele se propôs a avaliar o discurso dos Planos, a discussão teórica e a análise das propostas de permanência e êxito para identificar os pressupostos políticos e pedagógico subjacentes aos Planos. Na análise das propostas dos IFs para o combate à evasão, o autor questiona a viabilidade de execução das muitas ações elencadas pelos IFs pesquisados, incluindo, inclusive, algumas questões não eram de competência legal dos IFs.

O autor questiona, ainda, se faz sentido a instituição se responsabilizar por fatores externos a ela e sugere “encaminhar esses fatores para outros ministérios específicos tomarem providências” (2019, pág. 17), e critica o fato dos IFs tomarem para si a

¹⁰⁰ O artigo é da autoria de João Oliveira Ramos Neto.

¹⁰¹ São 38 Institutos Federais no Brasil.

responsabilidade em promover ações para enfrentamento dos fatores externos. Nessa crítica, o autor enfatiza que o Estado brasileiro é quem tem condições para promover mudanças socioeconômicas e sugere que os IFs e seus *campi* concentrem o foco de seu trabalho nas causas internas da evasão, enquanto que os demais fatores devem ser solucionados pelo governo, para além do MEC.

Por fim, Neto (2019) considera que a criação dos PEPEs é uma medida paliativa para diminuir os índices de evasão, mas não uma política de Estado a longo prazo. Critica o fato de as metodologias atuais de estudos sobre evasão não partirem da escuta dos estudantes evadidos, para a confrontação de dados das costumeiras pesquisas realizadas que já “nascem viciadas” (pág. 19), por não partirem da situação presente dos sujeitos. Também critica o “Documento Orientador” da SETEC (2014), que lista “110” fatores a serem verificados com os estudantes e propõe “190” propostas de intervenção, por considerar de caráter “robotizado” e mecanicista esse modelo

NETO (2019) chega às seguintes conclusões:

- a) O problema da evasão dos IFs é um problema geral do país;
- b) Confirma a hipótese de que o discurso, segundo o qual a escola pública é o local do “fracasso escolar”, foi transferido para os IFs;
- c) Afirma que há adoção de um padrão mecanicista para tratar de um tema complexo;
- d) Considera os Planos um “projeto extremamente ‘romântico’ ao proporem intervenções impossíveis de serem efetivadas pelas atribuições das instituições, pois considera impossível uma instituição intervir em um fator externo”;
- e) Considera, ainda, que os projetos elaborados “foram irreais” devido ao fato de, em vários casos, proporem um mínimo de intervenções consideradas impossíveis de serem realizadas.

Embora se endosse a maioria das considerações do autor considera-se que apesar de reconhecer que a superação dos fatores externos, causadores da evasão, ultrapassam a competência dos Institutos Federais pondera-se que as instituições educacionais tem como competência analisar a efetividade do ensino numa perspectiva de totalidade para poder evidenciar a raiz causadora do fracasso escolar. Entende-se que deve ser divulgada para evidenciar as determinações a serem enfrentadas por uma política nacional de combate à evasão e retenção, bem como para possibilitar a descoberta de ações que em nível local poderão contribuir para minimizar os problemas. E ainda, que os atores institucionais, como

gestores e sindicalistas, possuem canais de diálogo com as estruturas governamentais nacionais, o que lhes possibilita propor políticas públicas em um nível macro, abordando e atacando as manifestações da questão social na Educação, entre elas a evasão e o abandono. Para embasar essa última análise, adianta-se que a pesquisa de campo evidenciou que a experiência do IF Farroupilha, por meio de um Plano Estratégico de Permanência e Êxito, conseguiu diminuir os índices de evasão e melhorar as condições de permanência dos estudantes.

Retomando o objetivo central desse capítulo, e tendo em vista que no anterior já foram evidenciadas tendências na implementação dos Planos, passaremos a destacar a seguir, apenas as descobertas resultantes da pesquisa de campo, atualizando aspectos já apresentados como resultantes da pesquisa documental.

4.1 Percepções da comunidade acadêmica sobre as condições de permanência estudantil

As percepções serão apresentadas por segmentos componentes da comunidade acadêmica: gestores, docentes, técnicos administrativos em educação (TAEs) e estudantes.

4.1.1 Percepções dos gestores

Os gestores entrevistados manifestaram que de certa forma houve uma imposição para a implementação dos Planos que possuíam um referencial teórico frágil em criticidade sobre os fatores e motivos da evasão e retenção. Além disso, na metodologia também havia a questão da inconsistência de alguns dados retirados do SISTEC, os quais quando comparados com os dados presentes nos sistemas acadêmicos de cada IF, apresentavam divergências. Esses fatos dificultaram a adesão ao trabalho devido à dúvida sobre a credibilidade dos dados.

Particularmente, no IF Farroupilha, os gestores identificaram a necessidade de sensibilização de todos os servidores para a adesão ao Programa Permanência Êxito, o que conseguiu de certa forma, mobilizar praticamente todos os setores dos *campi* no debate sobre os índices e na propositura de ações para combater os fatores de evasão e de retenção, ocasionando assim a implementação de condições de permanência.

É considerado fundamental pelos entrevistados, conforme manifestado pela entrevistada: “Ele é fundamental. É no sentido de todos estarmos nesse espírito que garante a

permanência, um sentimento de pertencimento”. Outra entrevistada respondeu que se sente otimista com relação a perspectiva de intervenção adotada no plano:

(...) otimista no sucesso das ações, pois muitas já estão sendo maturadas a algum tempo e estão sendo consolidadas, por exemplo, a criação de referenciais curriculares para a criação de projeto pedagógicos de cursos, e isso já está concretizado, disponível pra toda comunidade: todo os tios de oferta já estão disponibilizados *on line*, se construíram como instrumento de problematização para os gestores de curso problematizarem suas ofertas, isso já está feito e pronto como ação; essas se renovam (GESTOR REITORIA 13).

Gestores destacaram, também, que a proposta da SETEC para a realização de análise qualitativa junto ao estudo dos dados de evasão e retenção foi importante no processo de construção dos planos pois proporcionou o debate sobre qualidade no ensino, sobre propostas de melhoria dessa qualidade e sobre ações preventivas, conforme pode ser exemplificado pela entrevistas a seguir:

temos que trabalhar em uma outra perspectiva que não seja quantitativa; esse dado existe, mas temos que trabalhar numa outra perspectiva de visualização da nossa oferta; a meta não é a quantitativa, mas a qualitativa; porque a meta quantitativa está impactada por fenômenos que não estão ao nosso alcance de dirimir; a meta nem sempre ela reflete somente o esforço institucional, nós temos outros fatores de impacto, independente de quantos de formaram, quais são os dados da chamada empregabilidade, o exemplo do egresso (GESTOR REITORIA 13).

Do ano passado pra cá, minha percepção é que as ações em relação ao Permanência e Êxito começaram a ser mais preventivas. Uma comunicação maior dos professores com as coordenações de curso, em relação a problemas que identificavam, seja por excesso de falta do aluno, ou seja por um aluno que tinha mais liberdade, mais intimidade com determinado professor e dizia ‘Ah professor, eu estou com problema tal’, e isso era levado pra reunião pedagógica, e na reunião pedagógica nós temos sempre a presença da assistente social, da psicóloga e da pedagoga, e aí já se pensava ações específicas com esses alunos. Então a coisa começou a avançar melhor, a partir do momento que começou a haver essa comunicação dos professores e alunos. E as reuniões pedagógicas, nesse sentido, foram muito importantes, porque era onde a gente dividia essas questões. Aí que (...) a gente começou a sentir que teve uma ação mais preventiva, e não mais tanto de quantificar; não eram mais apenas números de alunos evadidos, mas sim diagnósticos preventivos que chegavam através daquele professor, através dessas reuniões pedagógicas e enfim (GESTOR, CAMPUS 1).

Gestoras do *Campus* Santa Rosa (IF Farroupilha) entendem que desenvolver ações eficazes para permanência é uma das maneiras de evidenciar o compromisso com a efetividade do direito à Educação, atendendo à missão do Instituto Federal, respeitando a dignidade inerente a todos os estudantes.

4.1.2 Percepção dos Docentes

Segundo os docentes entrevistados o trabalho desenvolvido por meio das comissões locais, permitiu o levantamento e estudo de dados locais sobre evasão e retenção, de forma

coletiva, provocando questionamentos sobre o funcionamento em geral da instituição, o que influenciou para a problematização da “frieza” e do modo “técnico” de ação institucional.

No programa de permanência, tem sido feito um trabalho coletivo de ações. Isso já vinha sendo feito de uma outra forma, em anos anteriores, através de comissões do programa (DOCENTE 2).

Além disso, no *Campus* Sta. Rosa proporcionou uma revisão para melhor adequar à realidade dos estudantes, o que pode ser exemplificado com as seguintes manifestações:

(...) Agora está sendo feito justamente por curso e isso vai acabar sendo melhor por essa proximidade (DOCENTE 2).

Foi bom devido ao fato de mexer com várias áreas, questões, o que possibilita, além do plano de permanência, as diferenças de cada turma. A adaptação envolve a maneira como se organizam as turmas, como lidar com as diferenças, o que acaba ajudando na questão da permanência e êxito (...) pensar e elaborar estratégias muito válidas como experiência para outros cursos no futuro no que se refere às estratégias de manutenção dos alunos nos cursos (DOCENTE 1).

De forma geral, foi percebido que as ações de permanência estudantil com maior visibilidade nos *campi* são as desenvolvidas pelas equipes de Assistência Estudantil, que foi fortalecida, na percepção dos professores.

4.1.3 Percepção dos TAEs

Os servidores entrevistados demonstraram percepções que variaram desde o desconhecimento das ações, até entenderem a proposta dos PEPEs como uma iniciativa democrática que conduziu a uma reflexão sobre a realidade e ajudou a organizar o trabalho. Várias manifestações evidenciam dúvidas em relação à efetividade do planejado, manifestando que “se executado, será excelente”.

Eu acho que, pelo pouco que andamos, já conseguimos ter uma percepção das problemáticas do Campus, e tentar buscar resolver isso que se apresenta. As questões da evasão, porquê nossos alunos estão evadindo, porque não conseguem se manter no Campus, se é questão financeira, questão de acesso, de aprendizagem mesmo (TAE 10).

Em relação ao desconhecimento das ações e do processo de implementação dos Planos foi relatado, por alguns entrevistados, que não foi propiciada à comunidade acadêmica um conhecimento amplo, nem ao menos seu debate, a interrupção do trabalho das comissões e, ainda, a percepção de que a comissão apresentasse as ações para os *campi*, conforme pode ser exemplificado por meio dos trechos das entrevistas, a seguir:

É, que tinha essa equipe que pensava sobre isso, e a gente esperava que eles trouxessem as ações e nos dissessem o que fazer. Hoje cada um de nós pensa sobre isso (TAE 7).

Nos locais onde os o Plano de permanência não foi executado foi evidenciado a interrupção do trabalho das comissões locais e a interrupção do fluxo das informações sobre o Plano, como pode ser constatado por meio da entrevista a seguir:

Olha, a meu ver, na realidade ele não foi implementado, na minha percepção. O plano foi construído, bem construído, muito qualificado, mas na prática eu acredito que não tenha se concretizado. Depois que a Comissão elaborou Plano não houve mais continuidade no trabalho da Comissão. Teve uma reunião esse ano, no início do semestre, que eu não pude estar presente. Então, na verdade, não acompanhei, não sei o que foi combinado. Mas assim, atuação da Comissão depois que o Plano foi entregue não teve mais, foi até aquele momento. (...) Olha, eu acho muito positivo, muito importante. Mas aqui na nossa realidade eu não vejo que ele tenha sido concretizado depois, mas foi muito importante. Se fosse realmente executado, seria excelente (TAE 9).

4.1.4 Percepção dos Estudantes

Cerca de 50% (8) dos estudantes entrevistados afirmam conhecer as ações de permanência, associando-as diretamente às ações da Política de Assistência Estudantil (médico, dentista, psicólogo, pedagogo, assistente social; auxílios: alimentação, transporte, bolsa permanência) e às monitorias acadêmicas. Os estudantes manifestaram um conhecimento mais aproximado da realidade proposta pelas ações de permanência, o que pode ser percebido no trecho da entrevista, transcrito a seguir:

Eu sei que a assistência oferece suporte. Entra em contato com o aluno e pede para justificar a falta. Eles têm um psicólogo se o aluno quiser conversar. Acredito que seja uma forma de combater a evasão (ESTUDANTE 1).

Tem a questão dos auxílios, auxílio permanência, auxílio transporte e também tem muita conversa (ESTUDANTE 4).

Também foi citada a oferta de monitoria acadêmica para reforço de aprendizagem para estudantes com baixo desempenho acadêmico como uma ação importante para a permanência estudantil.

No *Campus* Passo Fundo (IFSul-rio-grandense) os grupos de estudo foram destacados como fundamentais para a permanência, principalmente para os estudantes do curso de engenharia.

Em algumas entrevistas o apoio familiar foi indicado com um fator importante para possibilitar a continuidade dos estudos.

4.2 Fatores que dificultam a permanência estudantil

A seguir, serão desenvolvidos os fatores que dificultam as condições de permanência estudantil, em cada segmento.

4.2.1 Gestores

Para os gestores, as dificuldades da permanência estudantil podem ser agrupadas em três grandes eixos: individuais, internos e externos, categorias que têm sido utilizadas desde o início dos trabalhos sobre os Planos de Permanência, na Rede.

Em relação às dificuldades individuais foram relacionadas as seguintes: dificuldades de manutenção financeira, inclusive alimentação; questões relativas ao cotidiano de trabalho; dificuldades em atender as demandas do trabalho, da família e do estudo, inadequação do interesse do estudante ao perfil proposto pelo curso; a falta de acolhimento; defasagem da vida pregressa à instituição ao nível de ensino; a retenção e reprovação em disciplinas nos primeiros semestres; estudantes que estavam afastados a longo tempo da escola; déficit cognitivo; outras dificuldades pessoais; ausência de hábitos de estudo; doenças pessoais e familiares; falta de perspectiva profissional; acesso e deslocamento para o *campus*.

A análise realizada por gestores mostra que as questões relativas ao mundo do trabalho são um desencadeador de evasão e da retenção, sendo as mais citadas pela quase totalidade dos entrevistados (dezessete dos dezenove gestores), como sendo a principal dificuldade para a permanência, o abandono dos estudos devido à necessidade do emprego, necessidade em “ter que trabalhar” ou trabalhar para ajudar a família devido à situação econômica na qual se encontram; a necessidade de trabalhar o dia inteiro e não conseguir chegar ao campus por causa da questão do deslocamento, trabalhar o dia todo e estudar a noite, incluindo o fato de viajar até o *campus* ou trabalhar em horários que os estudantes não suportam o cansaço, principalmente de estudantes que trabalham em regime de plantão, o que resulta em cansaço, agravado pela situação de desemprego em que muitas famílias se encontram. Problemas no trabalho também são citados, mas não são especificados. Acompanhado a isso citaram a dificuldade em conciliar família, trabalho e estudo: alunos que trabalham o dia inteiro, tem família, filhos, esposa, esposo e tentam conciliar a rotina de sala de aula, todo dia, de estudo e trabalho, o que na opinião dos entrevistados é considerado bastante difícil para esses alunos.

O desafio de aliar trabalho e família foi bem enfatizado. As questões relacionadas podem ser exemplificadas com trechos transcritos das seguintes entrevistas:

E, somado a esses tem aqueles que evadem. E aí tu escuta assim: 'ah porque eu tenho que cuidar do meu irmão, tenho que trabalhar; ficou difícil pra mim porque meu pai perdeu o emprego'. Então são 'n' questões ou por **questões internas**, não conseguem aprovar em determinada disciplina e acabam **desestimulando** e acha que não tem solução pra isso e acaba indo embora (GESTOR REITORIA 12).

No curso técnico, obviamente, é os pré-requisitos que faltam nos alunos em algumas disciplinas que eu vejo, e a falta de conhecimento do curso, uma prospecção profissional mais efetiva, eles escolhem o curso de mecânica achando que vão mexer em carro. Então, muitas vezes, falta prospecção profissional, também um acolhimento (GESTOR REITORIA 10).

Ainda relacionado ao mundo do trabalho, os gestores referem a falta de conhecimento das atribuições profissionais, a pouca intimidade com a área do curso escolhido, a falta de prospecção profissional e a questão do pertencimento e identificação com a profissão também foram citados como uma das principais causas do abandono.

As questões de ensino aprendizagem foram referidas pelo menos dezesseis vezes: a retenção foi a mais citada, principalmente em disciplinas anuais pois uma vez reprovado, o estudante necessita esperar o próximo semestre para continuar; a repetência, o baixo rendimento e desestímulo ao receber as primeiras notas ruins no semestre; dificuldade das disciplinas, não conseguir acompanhar e não conseguir superar as dificuldades de aprendizagem que enfrentam e a maneira como o estudante lida com as dificuldades, com a aprendizagem, somado a isso, a questão do nivelamento quando não existe. Acompanha esse conjunto a questão do déficit cognitivo, a falta de um acompanhamento na parte de conteúdo, as falas sobre o estudante que não estava preparado para aquelas especificidades do curso, ou que veio com um nível de ensino baixo, dentro do que se exige dentro da instituição, sendo citadas falta de base nas disciplinas de física e matemática; e por fim, as dificuldades na organização pessoal do estudante.

Ainda lembraram a não adequação do estudante à carreira quando egresso da instituição, pois de uma maneira geral, o estudante “não ter ideia” do que será desenvolvido no curso se torna um fator desestimulante devido à perspectiva inicial que ele tem ao ingressar e, posteriormente, identificar que não era o que queria, causando o abandono.

As questões de acolhimento e de pertencimento também foram citadas: a dificuldade em “viver o Instituto”, em não ter tempo de participar de um projeto de pesquisa, de uma atividade extraclasse, de um projeto de extensão. A questão do acolhimento, isto é, a forma como o estudante é recebido na instituição, quando inexistente ou não adequado, também, foi destacado como possível determinante para o abandono, segundo os entrevistados.

Quanto aos docentes, os entrevistados destacam que a falta de preparo da instituição, dos docentes e a formação docente pelas universidades deficitária, no que diz respeito ao compromisso com a permanência, é um dos determinantes da evasão. O trabalho com estudantes requer sensibilidade, entender que está trabalhando com um público diferente que enfrenta uma série de dificuldades pra se manter estudando. Ressalta-se que os IFs “tem que ter um olhar diferenciado pra permanência, pra que se tenha sucesso com eles”.

O termo questão social foi citado pelo menos em três momentos e junto a ele podemos agrupar as questões estruturais, os “problemas familiares” citados em diversos momentos, ou seja, podemos constatar que as “questões familiares, que é muito forte” tais como doenças na família, as questões afetivas e emocionais; outra questão que aparece muito é a da falta de saúde mental o que demanda uma intervenção qualificada da instituição. Há ainda, casos de as mulheres que abandonam os estudos “para ter que cuidar dos filhos”. A questão econômica, os custos com o transporte, não ter dinheiro para pagar a passagem, agravadas quando não se consegue acessar bolsas de auxílio estudantil. Nesse sentido, cria-se um quadro de desestímulo devido às questões causadas pelas dificuldades da vida que incluem, ainda, a perda do emprego, distância da família. Foi lembrado também, que se torna um desafio voltar a estudar depois de muitos anos sem estudar para estudantes que estão há bastante tempo longe da sala de aula, esses encontram dificuldade de retomar os estudos.

Houve um destaque nas falas para as licenciaturas devido, principalmente, à desvalorização da carreira docente devido às “despolíticas” governamentais e a ausência de estímulo à atuação como docente e de outros profissionais ligados à política de Educação, por meio da desvalorização e dos baixos salários, seja docente ou técnica administrativa. Por isso, a atratividade da carreira é considerada um ponto determinante na evasão nas Licenciaturas. Conseqüentemente, os jovens hoje já não querem mais ser professores por todo o imaginário negativo que se criou no Brasil e por todas as “despolíticas” que tem se implementado, como por exemplo, com o encerramento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Saliendam que, atualmente, não são motivadoras as expectativas pra um professor; “a perspectiva atual dos docentes no ensino básico é muito ruim; um cenário bem difícil para os futuros docentes, que querem atuar na educação básica e tudo isso reflete que existe uma crise nas Licenciaturas associada à ausência de medidas sérias para estimular a docência”. Além disso, a falta de incentivo às disciplinas da parte de humanas, português e matemática está aliado ao desprestígio de algumas áreas mediante outras, no imaginário social, agravado pela falta de entendimento sobre a divisão dos cursos superiores, entre

tecnologia, licenciatura e bacharelado; o imaginário social valoriza demais os cursos de Administração e Agronomia, por exemplo, requerendo, segundo um dos entrevistados, a necessidade constante que os cursos de Tecnologia em estarem se justificando devido ao imaginário social que os desvaloriza em prol de outros cursos mais elitizados no imaginário social, resultando numa baixa estima do estudante, pois os mesmos, às vezes, se sentem menos por estarem fazendo um curso de tecnologia e não um curso de bacharelado.

A questão da retenção foi muito citada como determinante da evasão, que na opinião da entrevistada, é um dos primeiros sinais de que os estudantes estão prestes a evadir é a retenção:

A retenção sucessiva costuma ser fator de impacto na evasão. É um dos principais indícios, prenúncios de evasão: o aluno que não logra êxito na primeira tentativa, na segunda tentativa, ele tende a abandonar, isso se constata no mapeamento quantitativo. As pessoas evadem nos primeiros semestres, são bem decisivos para a permanência do estudante (GESTORA 13).

Outra experiência que merece destaque foi relatada por uma gestora no seu trabalho atual está fazendo um relatório de cada curso com “levantamento de dados e verificação de índices de fracasso e retenção, localização das disciplinas em cada curso e intervenções bem pontuais naqueles aspectos detectados”. Destaca que sua base de coleta não é o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)¹⁰², mas o Q. Acadêmico devido a esse ter atualização frequente o que possibilita um dado mais aproximado do real. Segundo relata, a primeira análise foi realizada pela SETEC com o SISTEC e destaca que “deveria haver convergência, mas a primeira atualização é do Q. Acadêmico (sistema de dados acadêmicos) e depois se faz um espelhamento com o SISTEC” mas, entretanto, identificou um retardamento da atualização do SISTEC.

A entrevistada considera que “vai além da análise quanti”, pois estudam cada curso, fazem a planificação dos dados, verificam o plano de dados de cada oferta e de cada ciclo, verificam do plano de vagas e quantas matrículas foram efetivadas, estudam a relação de candidato vaga, por turno, o que possibilita verificar o turno de maior interesse e, também, possibilita replanejar a oferta de uma forma mais precisa.

A ausência do olhar do docente, em sala de aula, na identificação dos primeiros sinais de evasão e da falta de sensibilidade desse ator com relação ao abandono do curso e o que isso representa com relação aos objetivos da instituição, o que resulta no que se chama de fracasso escolar:

¹⁰² O Sistec é um sistema de registro, divulgação de dados e de validação de diplomas de cursos de nível médio da educação profissional e tecnológica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/sistec-inicial/>

Mesmo ele sendo um documento elaborado de forma coletiva e participativa, penso que o principal limite ainda está no olhar do docente na sala de aula porque é ele quem consegue fazer o primeiro diagnóstico, a primeira constatação. E, a gente percebe que, como nós temos um volume de docentes muito jovens tanto do ponto de vista etário quanto do ponto de vista da carreira, uma grande parte dos nossos professores o primeiro emprego foi no Instituto. Essa sensibilidade e essa formação para identificar os primeiros sinais em sala de aula (...) mas a primeira detecção do risco de evasão é o docente que está em sala de aula; e me parece que ainda precisamos avançar muito na formação dos nossos docentes para que essa percepção seja mais aguçada.

(...) eu penso que essa questão da sensibilidade do professor e o entendimento que esse professor tem que ter: que cada vez que um aluno abandona a sala de aula, isso é um fracasso que a instituição assume, isso é sem dúvidas, um dos principais limites (GESTOR REITORIA 4).

Mas a intenção dessa abordagem não é responsabilizar o docente pelo abandono, mas sim chamar a atenção quanto ao fato desse profissional ser chave, ser primordial nas estratégias preventivas de combate à evasão. Significa que o docente tem melhores condições de identificar o estudante que está prestes a abandonar, pois como diz a entrevistada “é ele quem consegue fazer o primeiro diagnóstico, a primeira constatação” devido ao convívio que tem, no mínimo, semanal, em sala de aula e devido ao vínculo que o docente estabelece com os estudantes e, ainda, devido à rotina protocolar de realizar a chamada oral em sala de aula, pois foi dito, em outro momento, que os primeiros sinais de que um estudante está prestes a abandonar o curso é a infrequência em sala de aula, “o desaparecimento”, seguida da ausência da entrega de trabalhos acadêmicos, a reprovação e a retenção, e tudo isso é observado de perto pelos docentes.

Por isso, no que se refere à prevenção do abandono, o olhar do docente ocupa um lugar de destaque na prevenção e no combate à evasão porque se for apurado e sensível, ao identificar um estudante que apresenta sinais de risco de evasão, poderá ser o docente, na maioria das vezes, aquele primeiro profissional capaz de acionar os demais atores institucionais para trabalharem na tentativa de reverter a situação e, até mesmo, a decisão do discente em abandonar, e poderão estabelecer estratégias de melhoria das condições de permanência para ele. O docente é o que está na linha de frente na identificação dos primeiros sinais emitidos por um estudante que está em um processo de decisão por abandonar o curso ou que já abandonou.

A entrevistada destaca que os processos relativos às questões da melhoria das condições de permanência e êxito dos estudantes são de caráter coletivo e ampliado e que requerem ser permeados por todos os atores institucionais, toda a comunidade acadêmica, de maneira que todos os atores institucionais se vejam responsáveis, também, por todos os

processos de identificação, prevenção e combate à evasão e de propostas para a melhoria das condições de permanência e êxito:

a permanência e o êxito dos estudantes é uma ação institucional e todas as pessoas, de alguma forma, fazem parte disso, não é somente o professor, não é só a equipe de assistência, mas toda a instituição tem que se enxergar responsável por isso (GESTOR REITORIA 4).

Nesse sentido, a falta de identificação da evasão enquanto um problema de toda instituição, “que não é só um problema dos docentes, do professor, da direção de ensino, é um problema de todo o *campus*, de toda comunidade acadêmica” e que requer o comprometimento de todos tem sido um entrave para o enfrentamento das questões de evasão e melhoria das condições de permanência e êxito na instituições, pois os gestores entendem que falta perceber que, “nem sempre, somente dentro de sala de aula se verificam os problemas das pessoas” mas que outros servidores “fora da sala de aula também podem perceber o que está acontecendo com o estudante”; e isso aponta para a necessidade constante do diálogo, da comunicação eficiente, da escuta, da ética e das metodologias de trabalho integrado e interdisciplinar entre as categorias profissionais, docentes e técnicos administrativos conseguindo estabelecer mecanismos de diálogo eficiente, trocas, encaminhamentos, *feedback*.

Conseqüentemente, o Plano acaba por não ser abraçado por todos os atores institucionais, conforme citado por alguns gestores como a maior dificuldade na sua implementação:

Então, a nossa maior dificuldade foi essa: de que fosse abraçado por todos. A nossa colega que estava conduzindo isso, ela teve muita dificuldade na hora das reuniões, que muitas vezes foram vazias, reuniões pela web que estavam vazias; então, isso foi muito difícil. Partia da gente, a PROEN, cobrar dos diretores de ensino a abraçar a causa. Então, tu tem alguns *campi* em que está bem estruturada essa questão e tu tens no documento todo, e por isso que ele ainda está em construção. A gente vai reunir o Comitê de Ensino e uma das pautas é o Plano Estratégico e a gente espera que com o Plano comece outro movimento nesses que estão mais parados" (GESTOR REITORIA 6).

A falta de compreensão de que a evasão é um processo indissociável no qual todos tem a sua parte e que toda a comunidade acadêmica faz parte desse processo, que “a política de permanência e êxito não é apenas responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino” e esse tem sido, segundo alguns entrevistados, o maior desafio que se está enfrentando na implementação dessas ações, por isso os gestores relatam que é importante compreender que:

não é somente o docente que está em sala de aula que tem que colocar em prática a política de permanência e êxito, mas o técnico administrativo, não somente aquele que está vinculado à direção de ensino, mas que todo coordenador de extensão, coordenador de pesquisa, coordenador de eixo tem a sua parcela, ou seja, toda a comunidade acadêmica. Limita o trabalho o entendimento dos servidores que

permanência e êxito é apenas no Ensino e esse tem sido o maior desafio que se está enfrentando: fazer com que as pessoas entendam que todos fazem parte desse processo, técnicos administrativos e docentes são parte do processo da educação. Esse é o grande desafio da implementação da política (GESTOR REITORIA 2).

Outro limite encontrado, ainda com relação ao trabalho docente, foi a falta de identificação dos fatores de ordem metodológica, por parte dos docentes da identificação, das causas da evasão, conforme destaca a entrevistada:

Os fatores de ordem metodológica eram muito pouco identificados pelo corpo docente. Existe uma tendência das equipes de se isentarem. Existe uma prevalência muito maior dos fatores externos ou individuais em relação aos internos e, dentro dos internos, os fatores estruturais, por exemplo da escola, infraestrutura aparecem apontados com muito mais frequência que os metodológicos. Eu quis olhar e mostrar isso para os *campi* poderem fazer uma análise mais aprofundada. Então, o que se tem pela frente agora, mas que eu tenho visto agora que não tem havido movimento nenhum (GESTOR REITORIA 13).

Os fatores de ordem metodológica eram muito pouco identificados pelo corpo docente. Existe uma tendência das equipes de se isentarem. Existe uma prevalência muito maior dos fatores externos ou individuais em relação aos internos e, dentro dos internos, os fatores estruturais, por exemplo da escola, infraestrutura aparecem apontados com muito mais frequência que os metodológicos.

Outro gestor, durante a entrevista sempre enfatizava que a prevenção da evasão “começa desde o trabalho do porteiro”, na recepção do estudante, que requer a “sensibilização de todos os servidores, inclusive os servidores terceirizados”.

A realidade *multicampi* das instituições, “que permite autonomia pedagógica e financeira” e dá um caráter plural à Instituição, foi um grande limite enfrentado pelos gestores no momento de implementação do Plano pois implicou em “falhas no processo de participação dos *campi* durante a elaboração” do mesmo. O gestor se refere que nem “nem todos participaram como deveriam” na elaboração do Plano:

Na própria elaboração do instrumento, que é aquilo que eu já te comentei, que nem todos participaram como deveriam. Mas é um processo. Nós vivemos em um mundo plural e em uma instituição plural. Temos 14 individualidades. Por força da lei, quando os institutos foram criados, cada *campus* tem autonomia pedagógica e financeira e só quem não tem autonomia financeira são os *campi* avançados, todos os demais tem liberdade; e, eu creio que tem que ter mesmo (GESTOR REITORIA 8).

Corroborando com esse apontamento, outro gestor relata que a falta de uma estrutura adequada na reitoria, diante dessa característica *multicampi*, fez com que se adotasse uma “interlocução à distância” o que resultou na “diminuição da possibilidade de debates”:

(...) uma estrutura precária para uma pró-reitoria (...) um departamento de apenas uma pessoa, com apenas um servidor auxiliando na tabulação dos dados, com formação em administração, sem nenhum outro pedagogo, resultou em uma interlocução à distância, diminuindo a possibilidade de debates e resultando na

construção de um material *pro forma*, como cumprimento de uma demanda, por parte dos *campi* (GESTOR REITORIA 13).

A maneira como a SETEC conduziu os trabalhos no seu início, sem referenciais, propunha uma metodologia frágil e a realização de um levantamento superficial e aleatório, também agravou essa situação: “a fragilidade das discussões nos *campi* que estavam desprovidas de referencial teórico e quase que sem normatização metodológica”.

Sobre a falta do acompanhamento efetivo do estudante, tanto do ponto de vista dos sistemas acadêmicos no que se refere a atualizações e obtenção de números em tempo real, o que não é possível, ainda, quanto do ponto de vista do acompanhamento, a gestora destaca o que há ainda o que ser melhorado:

(...) do ponto de vista institucional, é que a questão do acompanhamento efetivo: mesmo a gente tendo equipes interdisciplinares, tendo a coordenação de assistência estudantil em todos os *campus*, a gente percebe que dá para azeitar isso, dá pra deixar isso mais redondinho, principalmente, nos cursos noturnos, que é onde está a principal evasão (...) (GESTOR REITORIA 4).

Lembramos que o acompanhamento do estudante começa em sala de aula, por meio da sensibilidade do olhar docente, na realização da chamado oral em sala de aula, mesmo em cursos de graduação “onde todo mundo já é adulto e sabe o que faz”, passa pelo olho a olho, pela sensibilidade no acompanhamento dos índices de retenção e reprovação nas disciplinas, pela capacidade de escuta do estudante e suas dificuldades, na capacidade se ser humano para com outros humanos, requer um trabalho interdisciplinar para a realização de um acompanhamento amplo, que consiga dar conta da identificação dos primeiros sinais de abandono, das ações de prevenção e de suas intervenções, da obtenção de dados sobre os índices de infrequência, reprovação e retenção, da postura interdisciplinar em realizar intervenções e encaminhamentos.

Sobre o excesso de burocracia nos processos educacionais numa estrutura multi *campi* resultando em um acúmulo de atividades administrativas pelos gestores, acúmulo de processos que requerem análises e decisões administrativas imediatas, que ‘sugam o tempo’ e, conseqüentemente, diminui as rotinas de trabalho focadas em propostas efetivas para enfrentamento dos problemas identificados, não somente das questões de permanência e êxito. Os gestores ficarem emergidos nessas rotinas de problemas do dia a dia, tanto nos *campi* quanto na Reitoria, ou seja, “falta tempo pra trabalhar no planejamento das questões de permanência e êxito”.

Cabe destacar que os Institutos Federais tem por princípio que a sede da reitoria localizada fora de qualquer *campus* e não anexada a algum desses. As requisições por

políticas institucionais genéricas para serem aplicadas em toda a instituição, com ações mais padronizadas, que atendam todos os *campi*, foi apontada pelo entrevistado como um dos limites, pois cada instituição possui uma realidade econômica, geográfica e social regional, o que coloca desafios para o trabalho desses gestores no diálogo desses com os *campi* e entre os *campi* ou dos *campi* com esses gestores.

Nesse sentido, outra entrevistada relata o desafio dessa demanda por se tratar de “um processo de trabalho monstruoso” e a responsabilidade em conduzir esse processo de levantamento e análise de dados e, posteriormente, a sistematização de um plano para toda a instituição, considerando seus diversos *campi*, com suas diversificadas realidades, mediante de uma “estrutura precária e restrita do que se espera de uma pró reitoria” para essa demanda, resultando no que a entrevistada chamou de “um trabalho árduo e muito isolado de levantamento das informações”:

A responsabilidade de conduzir a coleta dessas informações em cada *campus* e sistematizá-las, durante o processo de elaboração do documento simples até a elaboração do plano propriamente dito em um universo de diversos *campi*, maioria dos *campi* a mais de "200 km de distância; e uma estrutura precária do ponto de vista técnico e muito restrita do ponto de vista de uma Pró-Reitoria: um departamento de uma só pessoa, com apenas um servidor auxiliando na tabulação dos dados, com formação em administração, sem nenhum outro pedagogo, resultou em uma interlocução à distância, diminuindo a possibilidade de debates e resultando na construção de um material pro forma, como cumprimento de uma demanda, por parte dos *campi* (GESTOR REITORIA 13).

4.2.2 Docentes

Para os docentes os fatores que dificultam a permanência e favorecem o abandono convergem em sua grande maioria com os identificados pelos gestores, como: o fato de que muitos estudantes são trabalhadores; a distância da família; a questão da transferência. Por isso, serão destacados aqui, questões ainda não citadas pelos gestores, tais como: o uso pelos docentes de metodologias inadequadas ao público como por exemplo “ficar sentado 4h por noite”; a naturalização das dificuldades individuais de alguns estudantes e a responsabilização dos estudantes pelo seu desempenho acadêmico; uso de substâncias psicoativas; a questão da violência doméstica; o fato de muitos estudantes trabalhadores não conseguirem participar de projetos de Pesquisa e Extensão e outras atividades Extraclasse.

Além disso, uma docente destacou “a ideia de que o aluno entra com o diploma já garantido devido ao fato do curso ser gratuito (...) nos cursos superiores as pessoas estão apenas atrás de graduação” (DOCENTE 5).

4.2.3 TAES

Para os Técnicos Administrativos em Educação, entrevistados, também houve convergência de fatores de vários elementos já identificados nos atores institucionais anteriores. Os acréscimos foram: resistência do coordenador de curso em contactar estudantes que apresentam sinais de evasão tais como os que possuem baixa frequência e/ou rendimento escolar, os desaparecidos, e até mesmo evadidos e dificuldades, também dos setores de registros acadêmicos em contactar estudantes evadidos.

4.2.4 Estudantes

Novamente, convém destacar que vários dos fatores citados anteriormente pelos segmentos, convergem com o que os estudantes pensam, por isso, da mesma maneira serão destacados apenas aspectos que ainda não foram identificados, tais como: ingresso em um curso não desejado, devido a nota de corte deste, no vestibular, ser mais baixa; dificuldades na apreensão de conteúdos considerados muito complexos; horário do curso ser diurno; falta de pré requisitos fundamentais para o aprendizado no curso superior; exigência de alto investimento em materiais e instrumentos; falta de oportunidade de estágio em empresas da região onde o *campus* se situa; realização de curso em cidade diferentes da residência do estudante. Uma das entrevistadas relatou que:

(...) moro com meus avós. Quando vou para casa visitar a mãe não tenho vontade de voltar. Tem momentos do curso que é muita coisa, acúmulo de tarefas e fico cansada, sentido mais vontade de voltar para minha casa (Estudante 10 - Bacharelado).

Entre os estudantes do curso de Engenharia, foi muito enfatizado como dificuldade, o fato de sair de uma rotina de estudos de ensino médio para o exigido no ensino superior, conforme pode ser exemplificado com a transcrição de uma das entrevistas: “nos primeiros anos a dificuldade foi a questão de me acostumar com a rotina de estudar, de mudar de uma escola de ensino médio para graduação. Senti uma grande diferença” (Estudante 15 - Bacharelado).

4.3 Ações implementadas, pelos IFs gaúchos, que favorecem a permanência estudantil

A seguir, apresenta-se a sistematização de ações destacadas nas entrevistas.

4.3.1 Gestores

Os gestores entrevistados destacaram que entre as ações implementadas para a melhoria das condições de permanência e êxito, em primeiro lugar, estão as ações desenvolvidas pela Política de Assistência Estudantil, seguidas das bolsas de pesquisa e de Extensão. No caso das Licenciaturas, o destaque foi o PIBID; em seguida, os projetos de monitoria acadêmica.

A avaliação diagnóstica realizada pelas comissões dos *campi* que possibilitou a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito como um documento base que orientou para o uso de vários instrumentos a fim de estabelecer as políticas de permanência e êxito na instituição, com a coleta de dados e de informações, foi apontada como fundamental para reforçar o compromisso com a permanência.

O “Edital Indutivo de Retenção e Evasão” implementado pelo IFSul, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa para fomentar projetos de pesquisa sobre evasão e propor estratégias de enfrentamento também foi considerado como ação importante no tratamento do tema por potencializar a multiplicação de estratégias inovadoras. No mesmo Instituto, foram referenciadas ações de promoção de saúde do estudante e de prevenção ao suicídio.

No IF Farroupilha, além do Programa Permanência e êxito que já existia desde 2012, foram elaborados planos de ação de permanência em cada *campus*, por curso, que incluíram a revisão curricular possibilitando a flexibilização com o foco de combate à evasão, por curso. As ações de sensibilização de toda a comunidade acadêmica, principalmente dos docentes, para que realizassem uma escuta sensível às demandas trazidas pelos estudantes que manifestassem suas dificuldades, também foi destacado. Na pesquisa de campo, um dos gestores evidenciou:

O nosso primeiro objetivo era sensibilizar todos os servidores da importância da permanência e do êxito, ou seja, todo mundo assumir isso como algo fundamental dentro da instituição. E, acredito que essa sensibilização, dentro desses dois anos de implementação, ela já está consolidada. Hoje, nos *campi* que a gente vai, todos os servidores falam da importância da permanência e êxito. Os coordenadores de curso falam muito da importância da permanência e êxito. Os professores docentes que atuam nos cursos, a maioria tem esse foco e essa preocupação. Ou seja, uma ação mais efetiva, mas muito mais pontual do que essa geral que foi, no primeiro momento, de sensibilização. O foco na sensibilização e formação dos professores (...) e na formação para que ele possa dar um atendimento adequado aos alunos, principalmente os docentes, em função dos diferentes níveis e modalidades em que a gente atua (GESTOR REITORIA 1).

A Reitoria Itinerante foi um dos projetos mencionados por quase todos os entrevistados do IF Farroupilha, devido à proposta da gestão em realizar a escuta das

necessidades dos *campi, in loco*, o que favorecia a aproximação entre os atores institucionais e melhorava a resolução de processos.

Bolsas de fomento, com recursos da própria instituição para estudantes dos cursos de Licenciatura, para atividades de monitoria acadêmica a ser ofertada tanto para os estudantes dos cursos de nível médio quanto para os de graduação. Recebe destaque a estruturação de núcleos docentes e dos colegiados de curso com representação discente. A priorização do Programa Permanência e Êxito pela gestão articulando as ações das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

No *Campus* Santa Rosa foram evidenciadas reuniões permanentes com entidades estudantis, a importância da representatividade estudantil também nos Colegiados, no Conselho Superior e de *Campus* objetivando fortalecer a autonomia do discentes e as ações por eles propostas. Além das monitorias, foram citadas as formações continuadas com servidores de acordo com os temas por eles sugeridos; a revisão dos Planos Curriculares dos Cursos (PCCs) para evitar conteúdos repetitivos entre as diferentes disciplinas e trabalho integrado em disciplinas da mesma área; reformulação e flexibilização curricular; a quebra de requisitos para algumas disciplinas a fim de diminuir a retenção; foco nas ações de combate à evasão, por curso, discutido junto ao colegiado; apresentação da Plataforma Nilo Peçanha à comunidade acadêmica.

De forma geral, foi destacado o acompanhamento e monitoramento da frequência dos estudantes com intervenções preventivas, que incluem desde o encaminhamento para as equipes de assistência estudantil até a realização de entrevistas do coordenador de curso com o estudante para a avaliação da sua situação e possíveis medidas interventivas.

Nesse sentido, uma ação comentada durante as entrevistas é o acompanhamento dos estudantes em geral, que vamos aqui denominar como acompanhamento acadêmico, que são realizados por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, coordenadores de curso para atender necessidades específicas dos estudantes, por meio de atendimento individual e coletivo, que podem resultar em encaminhamento para a rede de serviços públicos conforme a demanda identificada.

No *campus* Caxias, foi destacado as oficinas organizadas pela Assistência Estudantil para orientar os estudantes em relação à organização de estudos e a entrevista com o estudante que comparece à instituição para formalizar o trancamento ou a desistência.

Outra ação que merece destaque foi relatada por uma entrevistada para, segundo ela, prevenir a evasão diante dos primeiros sinais apresentados que são evidenciados na retenção.

Durante a entrevista, evidenciou que:

A retenção sucessiva costuma ser fator de impacto na evasão. É um dos principais indícios, prenúncios de evasão: o aluno que não logra êxito na primeira tentativa, na segunda tentativa, ele tende a abandonar, isso se consta no mapeamento quantitativo. As pessoas evadem nos primeiros semestres, são bem decisivos para a permanência do estudante (GESTORA 13).

Durante a entrevista, a Gestora 13 um relatório que subsidiaria o começo do trabalho sobre permanência e êxito, “que colocaria nas mãos dos gestores de curso”. A entrevistada considera que o planejamento estratégico tem que ser circunstancial, contextual e conjuntural e não recomenda um planejamento tão amplo, conforme destaca:

deve -se fazer por curso, e deve-se interpretar esses fenômenos dentro de cada curso. Com o relatório a entrevistada tem a clareza dos semestres que mais reprovam, das disciplinas que mais reprovam e vão intercalando, porque foi observado que os colegiados de curso possuem dificuldade de ler dados, então a entrevistada relata que procuraram intercalar a análise de dados com textos interpretativos para ajudar. Possuem a relação de índices de alunos por professores, de 2013 a 2017 (GESTORA 13).

Ainda, segundo a gestora, esse documento é complementar ao Plano Estratégico de Permanência do Instituto, um instrumental de análise para o *campus* onde a docente atua, uma maneira de oferecer indícios sobre a eficiência dos processos: "o dado não é desprezível, é importante, mas deve-se discutir o dado e ajudar as pessoas a fazer uma leitura dos dados e a partir de interpretações razoáveis para fazer projeções". Para conseguir levar esse trabalho adiante, no campus existe uma equipe de TAES ligados ao departamento da entrevistada e mais o departamento de registros acadêmicos que faz a extração dos dados e oferece isso em percentuais. No entanto, o tratamento interpretativo dos dados é feito por pessoas com formação em Educação, pós-graduados em educação, e que fazem pesquisadores da área em educação. Conforme define: “é uma estratégia para dar vazão ao Plano de Permanência”.

Outra atividade citada pelos entrevistados como medida de melhoria das ações de permanência é o acolhimento coletivo aos estudantes ingressantes dos cursos, onde são divulgadas informações sobre a instituição, sobre editais de assistência estudantil, sobre questões gerais relativas à vida acadêmica, apresentação de representantes de setores de apoio ao estudante entre outras informações, conforme a realidade do *campus*.

Uma ação evidenciada pelo *Campus* Passo Fundo (IFSul) foi um projeto para formação de servidores aprovado pelo MEC onde foi possível discutir qualidade na Educação, perfil do estudante e processos de aprendizagem, mas que não teve continuidade devido aos cortes de recursos. A realização de reuniões pedagógicas semanais com foco nas discussões

dos cursos e de seus processos formativos, do planejamento e das dificuldades encontradas tem trazidos resultados positivos. A atuação do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Especiais foi destacada como fundamental pois além de estarem atendendo aos estudantes nessas condições estão realizando formação com docentes para atuarem com esse público de maneira mais qualificada.

Nesse *campus*, também foi relatado um projeto de extensão chamado Criarte. Segunda a entrevistada, a ação nasceu da iniciativa dos estudantes que constataram que o *campus* “não tinha muito envolvimento cultural e que precisava disso, para que eles pudessem vivenciar mais o campus”. Além desse projeto, a entrevistada evidenciou outras ações como: a reestruturação das semanas acadêmicas dos cursos com foco na efetiva participação na sua organização e gestão.

Ainda, em Passo Fundo, outra ação estratégica do plano foi o acompanhamento periódico da frequência dos estudantes, não só dos que recebem benefício financeiro da assistência estudantil, mas de todos.

Passamos a olhar mensalmente, através do Q-Acadêmico, os percentuais e a frequência, buscando também conversar com os estudantes que estão com a frequência baixa dos 75%. Porque percebemos que um dos fatores de retenção está muito relacionado a reprovações por falta. Precisava se trabalhar essas questões, e hoje é bem comum os alunos começarem a cuidar da sua frequência e virem justificar antes de nós cobrarmos isso deles. Vai se formando aos poucos essa cultura de melhoria em relação a assiduidade (GESTOR CAMPUS 5).

As ações de extensão também receberam destaque pelos entrevistados devido ao fato dessa política possibilitar ao estudante colocar em prática o aprendizado em sala de aula, ter uma dimensão mais concreta das possibilidades de aplicação do conhecimento, pois como destaca uma das entrevistadas “a pesquisa somente se efetiva quando ela passa pela Extensão e isso motiva o aluno a permanecer, a ir para a vida” (GESTOR, REITORIA 10).

Outras ações citadas durante as entrevistas foram: flexibilizar o horário do curso devido aos horários do transporte público ou vice-versa; atividades esportivas e culturais, momentos de confraternização, orientação profissional, atendimento especializado, formação de grupos de mensagens em aplicativos para manter contato com as turmas,

4.3.2 Docentes

Durante as entrevistas, os docentes também destacaram aspectos relatados pelos gestores. Foram relatadas e reforçadas as seguintes ações: não há como não evidenciar o papel das monitorias acadêmicas no relato dos docentes bem como a recuperação paralela; os

programas de bolsas; o estabelecimento de uma cultura de atendimento ao estudante que apresenta risco de evasão; o estímulo aos estudantes referentes à avaliação do curso; projetos de ensino que possibilitam a aplicabilidade dos conteúdos ensinados em sala de aula; a fragmentação de notas e adição de uma maior número de provas para possibilitar maiores chances do estudante ser aprovado nas disciplinas consideradas mais difíceis pelos estudantes; ações conjuntas entre docentes e coordenações de curso para conhecer e compreender melhor a realidade dos estudantes; reconhecer que as ações de permanência estavam sendo realizadas de maneira mais individual; destacam as reuniões pedagógicas, a criação de um plano de metas institucional nos cursos, conforme a realidade de cada um; as Olimpíadas da Matemática.

Os docentes evidenciaram, ainda, questões relativas ao seu cotidiano de trabalho e na relação com os estudantes tais como: que se sentiram estimulados a pensarem novas formas de trabalho; a possibilidade de discutir o plano de curso com foco na permanência estudantil; passaram a “perceber mais os alunos e as necessidades deles”; que tornou possível pensar em como atuar em cada situação; houve um maior comprometimento por parte dos servidores; a importância da identificação das causas da evasão; as conversas com os estudantes sobre os motivos da decisão de trancamento ou de abandono; a possibilidade de repensar os relatórios de estágio; que compromete a instituição: “obriga o Instituto a buscar uma maneira de ir atrás dos alunos evadidos”; e o fortalecimento da Assistência Estudantil.

4.3.3 TAEs

No *Campus* Santa Rosa foi destacado o aumento do financiamento para projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. O *campus* utilizou como estratégia o aumento de financiamento para projetos de ensino, com foco nas monitorias acadêmicas, em 80%; e o aumento do número de aulas práticas e de projetos de ensino, pesquisa e de extensão:

Ao menos aqui, pelo ensino, a gente percebeu que se passou a focar mais ainda nas questões de monitorias. Por mais que dentro dos projetos de ensino as monitorias ocupassem em 20%, a gente faz o inverso, para quase 80% para as monitorias, dentro dos projetos de ensino, para justamente proporcionar um certo nivelamento dos alunos àqueles que vem com alguma defasagem. Então para que isso não seja um motivo para eles saírem. Eu vejo que as monitorias foram uma das questões que a gente passou a focar mais a partir da permanência e êxito; e todos os demais projetos de ensino que foram surgindo foram nessa intenção de ‘então vamos levar mais a prática para os nossos alunos, vamos chamá-los para outros momentos’. Para mim, então, talvez um pouco dessa prática das aulas e tudo, foi alterado em função da permanência e êxito (TAE 1).

Um projeto de gestão democrática e participativa de ensino, também, foi destacado por uma entrevistada intitulado: “Orçamento Participativo na Política de Assistência Estudantil”, desenvolvido por outra servidora, uma assistente social e uma estudante do curso de graduação, que concorreu a um Edital de Projetos de Ensino e foi o vencedor, o melhor avaliado, que foi executado durante um ano no *campus*, no qual os estudantes poderiam opinar sobre o destino de uma pequena porcentagem do orçamento da Assistência Estudantil para ações de permanência:

Teve o projeto de orçamento participativo e isso tudo estava dentro do projeto de ensino. Então, foram postos alunos também para pensar sobre o orçamento, para eles saberem que eles têm o seu valor aqui dentro, e que tudo que precisa ser mesurado, e eles também precisarão decidir sobre isso. Mas era um projeto de ensino, então tudo isso eu acho que vem com mais força (TAE 1).

Esse projeto uniu propostas de permanência que já vinham sendo identificadas e pensadas por uma servidora e uma estudante de graduação sobre as necessidades identificadas por ambas, sobre questões que implicariam na melhoria das condições de permanência estudantil:

O projeto de ensino iniciou em setembro de 2016 que nós começamos a pensar no projeto que fala o tempo todo em gestão democrática e participativa, que as demandas dos recursos para instituição elas podem vir dos alunos também; e a gente se entendia que o orçamento da assistência ele atendia. Nós criamos um projeto de acordo com os documentos institucionais apresentamos para gestão para ver se poderia executar (...) ao estudantes, eles decidem, eles apresentam e eles decidem de acordo com os eixos da assistência; estabelecem prioridades e aplicação de recursos de acordo com as regulamentações vigentes; além disso, estabelecer um canal de Transparência pública e controle social e avaliar a experiência de participação. (TAE 2).

O objetivo do projeto era propor um modelo de gestão participativa na política da assistência, incentivar a participação na cultura política e criar uma agenda de discussões orçamentárias e financeiras dos programas de assistência estudantil. O destaque a esse projeto é que ele vai ao encontro de ações que visam a participação e formação dos estudantes e, conseqüentemente, sua integração ao *campus* e identificação de suas necessidades e fazendo algo, até então inédito, que se tem conhecimento até o fechamento dessa tese, nunca realizado nos Institutos Federais: a possibilidade de estudantes planejarem, opinarem e determinarem sobre o orçamento, ou seja, de exercer certo controle social sobre os recursos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil, na de Educação Tecnológica.

Foi um projeto amplamente divulgado e participativo, de acordo com os objetivos que ele pretendia, de acordo com os eixos da assistência, estabelecendo um canal de transparência pública e controle social:

(...) nós definimos temos um regulamento do Conselho e um Regimento só de quem podia participar, como iria funcionar. Nós passamos em todas as turmas e eles

escolheram delegados e suplentes, dois de cada turma para participar; cadastramos todos; criamos um grupo do WhatsApp. Os capacitamos,,explicamos o que era transparência e controle social e toda a política da assistência estudantil; como que funcionava a cada eixo as atribuições, parte da saúde, da alimentação, tudo; explicando à parte do orçamento público e no que poderia ser gasto no projeto (TAE 2).

Foram destacados, também, as palestras realizadas por servidores sobre temas de interesse dos estudantes; o aumento do número de aulas práticas; as ações de acompanhamento ao estudante, de acolhimento e de escuta diária; o estudo orientado; o caderno de evasão; o contato com estudantes infrequentes; as ações de Assistência Estudantil; a importância da cobrança sobre o tema da evasão vinda de um órgão superior de auditoria; o contato com as empresas de ônibus para a o reforço no transporte nos horários de aula dos cursos, devido à distância do *campus*.

A estratégia por meio de monitorias acadêmicas tem reconhecido valor e é muito utilizada por todas as instituições pesquisadas. Todas possuem ações nesse sentido e as citam como estratégia de combate à evasão ou ação de melhoria das condições de permanência e êxito. Seu objetivo também é bem comum entre as instituições, o de realizar o que chamam de “*nivelamento*” para os estudantes que apresentam alguma dificuldade no desempenho acadêmico decorrente da sua formação anterior: “*para justamente proporcionar um certo nivelamento dos alunos, aqueles que vem com alguma defasagem*”, onde geralmente é apontada a escola da rede pública; ou para esclarecer dúvidas ou realizar aulas de reforço mais pontuais de acordo com as dificuldades encontradas na aprendizagem dos conteúdos para cada estudante que procura a monitoria, na questão do desempenho das disciplinas. As monitorias são desenvolvidas por estudantes com um bom desempenho acadêmico na disciplina e ofertada em horários majoritariamente diurnos, fato que dificulta para seu acesso para os estudantes que trabalham o dia inteiro e estudam a noite.

Foi ainda, apontado o esforço no aumento de aulas práticas para os estudantes. Essa estratégia vai ao encontro do que muitos apontam como causa da evasão, tais como a necessidade do seu aumento, a falta de conhecimento sobre o curso ou sobre a profissão e suas atribuições e proporciona ao estudante a reflexão entre teoria e prática, para melhor eliminar dúvidas que existem sobre a atuação profissional e ter mais condições de identificar se possui perfil para o curso ou não, ou seja, questões mais relativas aos *fatores individuais*.

4.3.4 Estudantes

Os estudantes destacaram ações que possibilitavam “integrar teoria e prática” e “vivenciar um pouco da profissão” tais como: o estágio curricular, o Programa PIBID principalmente pelos estudantes dos cursos de Licenciaturas foi comentado por todos como de fundamental importância; as visitas técnicas, principalmente dos cursos de bacharelados; as semanas acadêmicas, os momentos de encontros para trocas de experiências com profissionais que já estão atuando na área; o Projeto Prática Profissional Integrada.

As monitorias acadêmicas foram novamente evidenciadas, seguida dos atendimentos realizados por docentes.

Os atendimentos realizados pelas equipes de Assistência Estudantil foram bastante verbalizados durante as entrevistas bem como os auxílios financeiros das políticas Assistência Estudantil e de projetos de Ensino Pesquisa e Extensão.

Destacaram experiências vivenciadas tais como: ser representante discente no Conselho Superior; ser representante discente no campus; participação no colegiado de curso; a participação no Projeto Olimpíada de Matemática; fazer parte de Diretório Acadêmico; a participação em Grêmios Estudantis. Estas foram consideradas como práticas que auxiliaram a entender melhor a importância de várias ações que podem assegurar a permanência dos estudantes.

Uma análise geral, das constatações obtidas por meio da pesquisa de campo, permite perceber que ela nos traz relatos de ações que possibilitaram melhorar as condições de permanência dos estudantes nos Institutos Federais Gaúchos. Nesse sentido, a partir do que foi observado, as ações que tiveram maior êxito foram aquelas que foram planejadas de maneira democrática e com discussões ampliadas. Nos locais onde não foi possível um debate ampliado e um trabalho continuado das comissões de permanência, as ações se caracterizaram mais isoladas, de acordo com as iniciativas dos servidores docentes e TAEs. Portanto, ressalta-se a importância do fortalecimento das comissões locais.

As ações de permanência realizadas pela Política de Assistência Estudantil foram enfatizadas, por todos os segmentos participantes da pesquisa, incluindo desde os auxílios financeiros até os demais projetos de atendimento e de acompanhamento aos estudantes por parte das equipes de trabalho.

O monitoramento da frequência acadêmica, o contato com os estudantes infrequentes e o acompanhamento daqueles sob risco de abandono, também foram estratégias enfatizadas como importantes.

O fomento a projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão tiveram relevância fundamental para o aprendizado, para a aproximação com a carreira escolhida e para articulação entre teoria e prática, assim como recebem destaque pelos estudantes, as visitas técnicas.

No caso das Licenciaturas, o PIBID e a experiência de estágio curricular durante o curso.

As ações de apoio acadêmico como as monitorias foram destacadas em todos os segmentos, tendo sido indicadas como um dos principais projetos para a melhoria das condições de permanência nos cursos.

Mereceram destaque, também, aquelas ações que proporcionam uma vivência mais prática do curso escolhido e aproximam o estudante, do mercado de trabalho tais como os estágios, as visitas técnicas, e semanas acadêmicas com a participação de profissionais que já estão no mercado de trabalho.

Ações discutidas e planejadas no âmbito dos colegiados de curso demonstraram sucesso, porque proporcionaram a revisão, a alteração e a flexibilização dos currículos dos cursos, o que resultou na diminuição da retenção em disciplinas consideradas mais complexas, integração de conteúdos quebra de requisitos, redução de carga horária.

A pesquisa sobre índices de evasão, retenção e de conclusão, realizada no âmbito das instituições, utilizando-se de metodologias de análise quantitativas e qualitativas, seguida da pesquisa dos índices, em cada campus e em cada curso, e acompanhada por um debate democrático, transparente e amplo, proporcionou um panorama geral sobre o desenvolvimento dos cursos e da instituição e, a partir desses dados, permitiu a proposição de intervenções preventivas e/ou correções na trajetória dos processos de ensino, pesquisa e extensão da Instituição.

Nesse compasso, foi importante a adesão de todos os atores institucionais na proposta apresentada nos Planos de Permanência a qual originou, em alguns *campi*, o desenvolvimento de um processo de formação continuada dos trabalhadores em Educação, principalmente dos docentes sobre temáticas inerentes ao processo de ensino aprendizagem, relações humanas, qualidade na Educação, dentre outros temas que qualifiquem e reforcem o direito à Educação.

Assim, a pesquisa de campo trouxe a percepção existente nos diferentes segmentos sobre as condições de permanência e a sua análise sobre a implementação de ações a ela

direcionadas nos IFs Gaúchos, após a determinação da SETEC para a implementação dos PEPEs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desta tese, estudamos o tema permanência estudantil, analisando diversos aspectos relacionados às condições de permanência dos estudantes nos Institutos Federais Gaúchos, decorrentes da determinação para a construção de Planos Estratégicos de Permanência e Êxito (PEPEs).

A intenção deste trabalho foi descobrir os avanços obtidos nas condições de permanência e os entraves ainda não superados, nos IFs gaúchos, com a implantação dos PEPEs, para subsidiar o redirecionamento, a consolidação e ou a ampliação das ações de incentivo e melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação. Para isso, buscou-se sistematizar as origens do processo de implantação dos Planos, identificar as ações implementadas que favoreceram a melhoria das condições de permanência, indicar os entraves da retenção e evasão dos estudantes, explicitar as condições de permanência básicas para melhoria das condições de permanência dos estudantes.

Considera-se que o debate crítico e sistematizado sobre os índices de evasão e de retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua inserção na agenda da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), começou devido à imposição originada no Acórdão 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU).

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou que a implantação dos Planos de Permanência nos Institutos Federais Gaúchos ocorreu de maneira diferente em cada um.

O Instituto Federal Farroupilha demonstrou ter vivenciado uma experiência eficiente na implementação devido ao seu histórico de preocupação com as condições de permanência dos Estudantes. Destaca-se que o processo do IF Farroupilha teve sucesso devido a fatores como a sensibilização de toda comunidade acadêmica, quanto à questão da temática permanência e êxito, agregando a isso o desenho de um processo de discussão amplo e democrático nos *campi*. Dessa forma, este Instituto conseguiu estabelecer uma relação saudável e integrada entre Reitoria e *campi*, entre a Comissão Central e as comissões locais, durante o processo de levantamento e análise dos dados quantitativos e qualitativos, o que repercutiu na qualificação do Programa Permanência e Êxito¹⁰³ e no desencadeamento de propostas de ações para a melhoria das condições de permanência em cada *campus*, em cada curso, por meio da formulação de planos de ação voltados para as dificuldades encontradas

¹⁰³ Programa Permanência e Êxito, iniciado em 2012.

em cada curso. A instituição conseguiu ainda realizar a revisão de seus planos em 2018 e propor um novo planejamento a médio prazo para 2020. Portanto, constata-se que o processo de implementação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito no IF Farroupilha, comprova a tese apresentada anteriormente.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul encontrou dificuldades para a elaboração do seu Plano de Permanência e uma das explicações manifestadas por meio das entrevistas com os gestores foi a dificuldade que a instituição encontra para construir consensos, durante os processos ampliados de discussão nos diversos *campi*, devido à complexidade na transformação da instituição em Instituto Federal, formada a partir de quatro instituições diferentes (escolas agrotécnicas e Centros Federais de Educação). Assim, foi justificada, por seus gestores, a dificuldade em criar ou pactuar consensos, o que levou a instituição a demorar nos processos de elaboração de planos que resultassem em documentos institucionais. Mas, cabe destacar que com a troca de gestão ocorrida entre 2017 e 2018, aconteceu um processo de discussão que avançou no documento atual, resultante do processo de discussão retomado nos *campi* e do levantamento de dados quanti-qualitativos realizados pela gestão anterior. Para a gestão atual, o tema da permanência e êxito começará a ser implementado em cada *campus* a partir do trabalho das comissões locais interdisciplinares aliadas ao trabalho da assistência estudantil, da equipe pedagógica e da coordenação de curso.

O processo de construção do plano de permanência no Instituto Federal Sul-rio-grandense parece ter ficado muito centralizado na Reitoria, em um departamento específico. Foram estabelecidas as comissões locais que trabalharam no levantamento e a análise crítica dos dados quanti e qualitativos, mas houve dificuldade no diálogo e na interlocução entre Reitoria e comissões nos *campi* devido a fatores como: ausência de uma comissão central ativa na Reitoria, o que acabou sobrecarregando apenas uma pessoa para esse trabalho. A falta de publicização das discussões desse processo nos *campi* de maneira a agregar a comunidade acadêmica por meio da publicização e discussão dos resultados foi fator relevante. Não houve, também, uma apropriação e nem mesmo uma sensibilização sobre o tema dos PEPEs e de sua construção na comunidade acadêmica, o que indica fragilidades no processo de debate. Isso se deve também às trocas de gestão, que devido às suas demandas, elegeu outras prioridades para enfrentar, e às rupturas ocasionadas, descontinuando os trabalhos. O resultado é que, apesar da existência de tentativas de retomada dos trabalhos, ainda não foi implementado o Plano de Permanência em âmbito institucional. Existem esforços atuais para retomar o debate,

existe uma vontade política para implementar o Plano de Permanência, mas a instituição ainda tem encontrado dificuldades nesse processo.

A análise dos Planos e a realização da pesquisa de campo que ouviu os diferentes segmentos da comunidade acadêmica (gestores, docentes, TAEs e estudante) possibilitou identificar as ações implementadas pelos PEPEs que favorecem a melhoria das condições de permanência, os entraves causadores da retenção e da evasão, bem como, a indicação de ações básicas para melhorar as condições de permanência.

Entre as ações implementadas pelos PEPEs que favorecem a melhoria das condições de permanência dos estudantes de graduação nos IFs gaúchos, destacam-se:

- a alteração nos currículos e sua flexibilização diante das dificuldades identificadas e dos índices de retenção;
- a ampliação de bolsas de auxílio financeiro para estudantes nas diversas modalidades;
- a articulação com prefeituras municipais para melhorar questões de mobilidade urbana, como o transporte público;
- a articulação das ações promovidas entre ensino, pesquisa e extensão;
- a criação de comissões centrais e locais para tratar do tema;
- a criação de planos de ação por curso com a proposição de ações de permanência;
- a implementação da plataforma Nilo Peçanha;
- a implementação da recuperação paralela;
- a implementação de projetos de prevenção ao uso e abuso de álcool e outras drogas;
- a implementação de projetos de promoção da saúde do estudante de prevenção ao suicídio;
- a interrupção da oferta de vagas em cursos que estavam com altos índices de evasão e abandono para reavaliação do currículo e da oferta;
- a pesquisa com ingressos para avaliação dos cursos;
- a promoção de ações de ações que visam o contato com profissionais da área do curso;
- a promoção de ações de acolhimento a ingressantes;
- a promoção de ações que aliam teoria e prática;
- a promoção de formação continuada de servidores TAEs e docentes;

- a promoção e viabilização de vistas técnicas;
- a sensibilização de servidores na elaboração do processo de construção dos PEPES;
- as entrevistas com estudantes que comparecem à instituição para realizar o trancamento de matrícula ou formalizar a desistência do curso;
- as visitas técnicas às empresas;
- o acompanhamento acadêmico aos estudantes por meio dos profissionais das equipes pedagógicas, de assistência estudantil e dos coordenadores de curso;
- o apoio a grupos de estudos;
- o apoio às organizações estudantis;
- o apoio à participação estudantil em espaços colegiados de debates;
- o apoio às entidades estudantis;
- o apoio didático-pedagógico na organização de estudos e a realização de projetos sobre o tema;
- o contato com as empresas para aproximar os estudantes da realidade do mundo do trabalho por meio de ações extracurriculares;
- o contato com estudantes que estavam com poucas disciplinas faltando para concluir ou que não haviam apresentado relatório de estágio para que retornasse a instituição e a forma como essa adaptou as condições curriculares para que se pudesse concluir o curso;
- o controle de frequência;
- o fomento a projetos de ensino de pesquisa e de extensão;
- o fomento a projetos de monitoria acadêmica;
- o fortalecimento dos diretórios acadêmicos, fóruns e comitês locais;
- o lançamento de dados quanti-qualitativos em cada instituto federal;
- o olhar para os dados qualitativos aliado a propositura de ações e políticas para a melhoria das condições de permanência principalmente nos questionários respondidos por docentes;
- o PIBID enquanto um programa de extrema importância para as licenciaturas;
- o reconhecimento da importância das ações da política de assistência estudantil;
- o redirecionamento das ações da instituição com foco na permanência;
- o trabalho realizado durante as reuniões pedagógicas de coordenações e/ou Colegiados de Cursos;

- o trabalho desenvolvido pelos NAPNEs;
- os estágios curriculares;
- os mecanismos de busca ativa e de contato com estudantes infrequentes.

As políticas de assistência estudantil se mostraram como principal mecanismo de melhoria das condições de permanência para os estudantes em todos os segmentos entrevistados. Foram muitos as referências sobre os auxílios, benefícios e ações dessa política para a melhoria das condições de permanência principalmente daqueles estudantes considerados em vulnerabilidade social. A assistência estudantil merece destaque no que se refere às ações para melhoria das condições de permanência dos filhos da classe trabalhadora que, por meio dos relatos de servidores e estudantes, muitos estudantes não poderiam ou não teriam como continuar o curso sem os auxílios financeiros concedidos, tais como: auxílio transporte, auxílio-alimentação e outros.

As políticas afirmativas são também importantes ferramentas na melhoria das condições de permanência dos estudantes principalmente dos filhos da classe trabalhadora.

Outro programa referenciado, principalmente pelos estudantes de Licenciatura, foi o PIBID, devido não somente ao auxílio financeiro proporcionado pelo programa, mas à experiência de estágio oferecida aos estudantes. E também, foi evidenciado que o estágio aproxima o estudante da prática docente, proporcionando refletir sobre a teoria e a prática e o vincula com a realidade da carreira de professor. As entrevistas, portanto, apontaram o PIBID como um mecanismo concreto de melhoria das condições de permanência.

Sobre a questão da formação permanente para docentes citada principalmente pelos gestores entrevistados, não foram aprofundadas as temáticas que poderiam fazer parte da formação permanente. Entretanto, experiências realizadas de formação voltadas à situação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora e para a sensibilização pró ativa do docente foram relatadas.

Receberam destaque, também, as ações de monitoria e a necessidade de sua continuidade pois foi uma das ações mais identificadas por todos os segmentos como uma ação de melhoria das condições de permanência dos estudantes. Destacaram que as atividades de monitoria possibilitam ao estudante elaborar e reelaborar seus conhecimentos, reforçar o assunto trabalhado e sanar dificuldades, permitem contribuir para a articulação entre o que é ministrado durante as aulas e o que é realmente compreendido pelos estudantes, minimizando as dificuldades na aprendizagem. Assim, se realizada de maneira planejada e orientada pelo docente da disciplina, sistematizando encontros de estudos e orientação e diante do

levantamento de dados das disciplinas que mais reprovam e causam retenção, poderá ser melhor desenvolvida pelas instituições.

No que corresponde aos entraves na implementação das condições de permanência, a pesquisa constatou que acontecem devido às questões sociais, políticas e econômicas, corroborando com as constatações das publicações que discorrem sobre o tema.

As questões pedagógicas ainda são um aspecto delicado no debate sobre a melhoria das condições de permanência, talvez porque ainda esteja sendo trabalhado no âmbito pessoal, ou seja, para aquele professor que não consegue ministrar adequadamente um conteúdo, ou para aquele docente que tem alta reprovação de estudantes. Ou ainda, para aquele professor que não se sensibiliza com a situação de vida dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho trouxe poucos elementos, mas apontou que esse debate precisa ser aprofundado ampliado com os discentes e comunidade acadêmica e requer diálogo permanente entre as duas partes com discussão sobre metodologias e didáticas de ensino. Constatou-se que é preciso ampliar esse debate e enfrentar os desafios colocados nesta pauta com diálogo permanente, problematizando limites e possibilidades para a melhoria das questões pedagógicas de maneira democrática com toda a comunidade acadêmica. A autonomia do docente em sala de aula permite construir coletivamente propostas pedagógicas, ou a discussão coletiva de seus projetos, apesar dos limites e entraves serem muitas vezes identificados de maneira individualizada em alguns docentes.

Também foram identificados limites quanto à atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) órgão ao qual os entrevistados emitiram críticas, mais especificamente quanto à maneira como a SETEC conduziu o processo de trabalho de implementação dos Planos nos IFs, a começar pela metodologia adotada na coleta de dados quantitativos, à época, devido às inconsistências identificadas entre os dados do SISTEC e os dados dos sistemas acadêmicos dos *campi*; -no entanto, com a construção da Plataforma Nilo Peçanha, em 2018, tornou-se possível acessar dados mais consolidados; b) pelo abandono do trabalho junto aos IFs, após o encontro nacional, realizado em 2014, do qual resultou o Documento Orientador para construção dos Planos de Permanência nos Institutos Federais, descontinuando o trabalho da comissão nacional, formada na época; c) pela ausência dessa secretaria no acompanhamento e monitoramento e na avaliação das políticas educacionais que implementa junto aos IFs. Esses limites foram atribuídos à relevância dada à política de expansão dos *campi*, no país e às questões de infraestrutura decorrentes dessa política se tomar prioritária em detrimento das questões pedagógicas.

Outro entrave evidenciado foi a falta de identificação da evasão, da retenção e do abandono como problema de toda instituição sendo encarada como um fenômeno natural, o que requer uma mudança de concepção de todos os atores instituições.

Foram identificadas, também, em alguns locais, dificuldades na articulação de um trabalho coletivo e sistematizado, que garanta a ampla participação dos atores institucionais, atribuídos a estrutura *multicampi* dos Institutos Federais. Simultaneamente, as constantes rupturas provocadas pelas trocas de gestão dificultaram a implementação dos Planos, resultando na descontinuidade dos trabalhos.

No tocante às possibilidades de melhoria das condições de permanência, dependerá da maneira como a instituição encaminhará as questões relativas ao Plano de Permanência e êxito, principalmente no que se refere ao estudo crítico dos dados, possibilitando que esse fenômeno não continue sendo encarado como algo naturalizado, mas que se possibilite a crítica sobre o mesmo. E, também, o Plano poderá ser um mecanismo para que os gestores dos cursos identifiquem limites e possibilidades, favorecendo que as discussões sobre permanência e êxito aconteçam de modo a criar instrumentos para ouvir dos estudantes os motivos que os levam à retenção e ao abandono e, também, com egressos sobre a avaliação de cursos e sobre quais foram as condições de permanência na instituição que foram fundamentais para a sua trajetória acadêmica. Por isso, a realização de estudo permanente das taxas de evasão e retenção possibilitam aos atores institucionais e sociedade civil proporem medidas para dirimir as manifestações das desigualdades sociais. Cabe destacar a Plataforma Nilo Peçanha enquanto uma ferramenta para subsidiar o estudo de dados para o planejamento de políticas institucionais direcionadas à melhoria das condições de permanência dos estudantes.

Por isso, atualmente, é imprescindível a atuação do Estado na garantia do direito à Educação de qualidade enquanto um direito social. A realidade para se efetivar as condições para a permanência dos estudantes requer a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todos. Para tanto, se constata que a garantia de condições de permanência para estudantes de todos os públicos, em todas as etapas e modalidades, se realiza no contexto de intenção de superação das desigualdades sociais e educacionais e do reconhecimento e respeito à diversidade. E, também, a gestão democrática se constitui como fator de condição e referência na melhoria do processo educativo. Assim, a redução das desigualdades sociais econômicas e culturais, as reformas solicitadas pelos

movimentos sociais por meio de políticas sociais e direitos sociais assegurados, quando não efetivadas impactam nos índices de abandono e retenção.

Nesse sentido, a democratização da Educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático, por meio da gestão democrática dessa política, e isso requer, conforme evidenciou a pesquisa de campo, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro, refutando toda visão que atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho. Por isso, os Institutos Federais, por meio dos Planos de Permanência, ou de outros mecanismos, devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência dos estudantes no que se refere à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade que perpassa o tecido social brasileiro, de modo a efetivar o direito à aprendizagem significativa, onde o estudante consegue aliar teoria e prática, logra adquirir competências para além da execução de tarefas mecanicistas, garantindo maior inserção cidadã e profissional na sua vida. Portanto, a conclusão do curso no tempo esperado é reflexo da garantia da qualidade garantida pelas condições de permanência.

De maneira geral, a pesquisa de campo reforçou que o repasse de bolsas de auxílio financeiro aos estudantes tem sido fundamental para a melhoria das suas condições de permanência, mas não tem sido suficiente para impedir o abandono do curso e a retenção. Essa constatação é reforçada pela literatura existente sobre o tema a qual evidencia que, apesar da implementação de programas governamentais de acesso, de permanência e de assistência estudantil, esses mecanismos não têm sido suficientes para reduzir os índices de evasão e retenção nas instituições. Os estudantes continuam abandonando os cursos principalmente por motivos relacionados ao mundo do trabalho, à formação precária no ensino fundamental; à repetência e retenção; à frustração de expectativas em relação ao curso e/ou à falta de identificação; e, também, devido a fatores relacionados ao currículo e carga horária dos cursos, dentre outros (DORE; LÜSCHER, 2011). Nesse sentido, a pesquisa também reforça os resultados das avaliações educacionais, as quais têm revelado que a aprendizagem e o bom desempenho acadêmico não resultam de um único fator, mas da convergência de um conjunto de condicionantes materiais, didáticos, organizacionais, culturais e sociais (IPEA, 2004).

Assim, confirma o que os autores têm apontado, que uma sociedade desigual e meritocrática exclui por diversas formas os indivíduos e os grupos sociais mais pobres e

fragilizados, filtrando apenas os que conseguiram manter seus privilégios na trajetória escolar percorrida até a conclusão do curso pretendido. Esse fato mostra a debilidade com que a garantia efetiva do direito à Educação tem se caracterizado, diante do princípio constitucional de que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência, devido à ineficiência do Estado na implementação de políticas públicas e sociais e na oferta de equipamentos públicos, resultando na precarização dos serviços acessados pela população.

Constata-se que a sociedade brasileira, devido a seu histórico de colonização e de escravidão, acirrado pelo estágio atual de desenvolvimento do sistema capitalista, não oferece condições básicas para a permanência dos estudantes. O estado brasileiro iniciou em relação a esta temática um avanço por meio das políticas de acesso, das políticas afirmativas, das políticas de assistência estudantil, de ensino, de pesquisa e extensão. Entretanto, na atualidade, o retrocesso na concessão de direitos sociais na sociedade brasileira, a partir de 2016, está atingindo de forma contundente a Política de Educação, particularmente no que se refere aos cortes de recursos, à Emenda Constitucional que congela os investimentos em educação por vinte anos e a intensa agenda de privatização dos bens públicos.

Pode-se inferir que os programas relacionados à melhoria das condições de permanência e êxito, nos Institutos Federais, continuarão devido à presença de servidores oriundos de setores progressistas que assumiram a defesa e o fortalecimento de Educação Profissional, diante da diminuição dos recursos públicos destinados à Educação que afetam os programas desenvolvidos nos Institutos Federais, que foram sendo descontinuados até deixarem de existir.

Ainda se mostra de maneira incontestável a necessidade da continuidade do fomento de bolsas por meio do incentivo financeiro a estudantes e bolsas melhor remuneradas para que o estudante não precise optar entre trabalhar e estudar, mas que ele possa optar por apenas estudar e lhe seja garantida uma bolsa justa pelo menos no valor de um salário mínimo e meio para que o estudante possa continuar estudando e se dedicando integralmente aos estudos enquanto o governo empreenda recursos financeiros para o financiamento da Educação, por meio das metas propostas pelos movimentos sociais. Pois, por exemplo, foi constatado nas entrevistas com os estudantes, que bolsistas de pesquisa e extensão participavam de diversas atividades e isso que gerava sentimento de pertencimento e de identificação com a profissão e melhorava as suas condições de permanência. Indiscutivelmente, portanto, esse tipo de ferramenta precisa ser aperfeiçoado, melhorado, melhor valorizado e melhor remunerado.

É importante ressaltar a necessidade de obter a participação da sociedade civil no debate sobre a garantia do direito a permanência no ensino, por meio de conselhos específicos e aprofundar o debate ou até mesmo inseri-lo nos conselhos já existentes – tais como as comissões locais de permanência –, de maneira sistematizada e baseada em dados quanti e qualitativos, para a qualificação e fiscalização dos trabalhos.

Enquanto os atores políticos e governantes eleitos continuarem colocando a Educação como mercadoria a serviço do capital (MÉSZÁROS, 2011) será mais difícil de empreender esforços para concretizar ações democráticas e assegurar o direito à Educação e o seu financiamento.

A pesquisa mostrou que pensar, discutir, planejar e empreender ações voltadas para a melhoria das condições de permanência dos estudantes requer a sensibilização dos atores institucionais. O olhar crítico sobre a metodologia do trabalho docente e sobre os fluxos institucionais, democratização do debate, transparência das ações e vontade política de todos os envolvidos nesse processo são também necessários.

As auditorias realizadas nas instituições de ensino, por órgãos de controle da União, exercem uma demanda impositiva para que as instituições cumpram metas pactuadas nos planos nacionais de educação, condicionando os atores institucionais a corrigirem processos internos, a adotarem recomendações e a prestarem esclarecimentos à sociedade.

Considerando, que foram evidenciadas experiências positivas em diferentes *campi*, é importante que sejam promovidos encontros entre os IFs para a socialização dessas experiências que poderão ser adaptadas para a aplicação em outros Institutos.

Por fim, entende-se que o Estado brasileiro possui um papel estratégico e impositivo no que se refere ao enfrentamento das desigualdades sociais ou na manutenção dessas e concentração de privilégios no grande capital. Nesse sentido, em que pese: 1. o fato das medidas de caráter keynesianas empregadas pelo Estado na redução dos índices de pobreza a patamares aceitáveis, serem uma concessão do capital para que esse depois possa se recuperar de suas constantes crises cíclicas de exploração, para estabilizar seu sistema de exploração até conseguir reverter sua situação de crise e voltar ao *status quo* (MÉSZÁROS, 2011); 2. a Educação encontrar-se entre as demandas antagônicas da sociedade e ainda reproduzir a lógica destrutiva desse capital. Esta tese confirma que medidas de intervenção estatal por meio da política de Educação podem melhorar as condições de permanência e possibilitar mobilidade social aos sujeitos, dependendo do direcionamento impresso na implementação de planos estratégicos.

A pesquisa também mostrou que as estratégias de combate à evasão e de melhoria das condições de permanência dos estudantes nos IFs gaúchos se dão por meio de ações individuais e solitárias de cada IF. Não é uma estratégia governamental articulada pelo governo federal.

Portanto, conclui-se que os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, dentro dos limites do sistema capitalista, podem servir para a Política de Educação Profissional e Tecnológica, como uma estratégia efetiva de intervenção estatal local na melhoria das condições de permanência dos estudantes, por meio de medidas redutoras de desigualdades, com ações de transferência de renda a estudantes – transferências sociais –, conforme recomendado por Atkinson (2015). E, ainda, podem contribuir para evidenciar e justificar a necessidade de um investimento massivo na política de Educação, incluindo desde políticas de valorização dos docentes, por meio da melhoria dos salários até a qualificação de infraestrutura das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS:

ALENCAR, Liliana de Mello Braz. **A evasão discente no contexto da reestruturação universitária**: o caso dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santos: UFES, 2014.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. In: **Caderno CRH**: Centro de Recursos Humanos da UFBA, Salvador, n.49, p.35-46, jun./abr., 2007.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMARAL, João Batista do. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*Campus Sobral*). Fortaleza: UFC, 2013.

AMARAL, Marcel Jardim; PEREIRA, Vilmar Alves. Da política de acesso à luta pela permanência: contribuições do PAIETS aos indígenas e quilombolas na universidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. ISSN 1809-0354. Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p.841-857, out./nov. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. Orgs. BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; SANTOS, Clarissa Tagliari. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. In: **Cad. CRH**, Salvador, v.24, n.63, p.535-554, dez. 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Os Desafios Do Financiamento Da Educação Brasileira Até 2050**: O Brasil Possui Condições Para Um Salto Educacional? Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/92.pdf>. Acessado em 29/03/2017.

AMORIN, Mônica Maria Teixeira; SILVA, Wander Augusto; MOREIRA, Priscila Rezende; DORE, Rosemary. **A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.1, p.183-195, jan./abr. 2013.

ANDIFES. **SETEC cria grupo de trabalho para analisar a evasão e a retenção nos IFs**. 2016.

ANDIFES. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996.

Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acessado em: 06/04/2017.

ANDIFES, A.; ABRUEM, A.; SESu/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 1(2). Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/739>. Acesso em: maio de 2017.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; Cristiane Pascoal MOURA. Opinião de docentes e coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365-382, jul./set. 2006.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ASSIS, Rocha Soares de Assis. **Perfil de Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma Abordagem de Mineração de Dados**. Brasília: UNB, 2017.

ATKINSON, Anthony B. **Desigualdade: o que pode ser feito?** São Paulo: Le Ya, 2015.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de. A Evasão nos cursos de Licenciatura: onde está o Desafio? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, 3. p. 157 – 190.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. Campinas: PUC – Campinas.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. 1996.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impactos na evasão universitária. **PSICO**. v. 43, n. 2, abr./jun. 2012. p. 174-184.

BARQUEL, Vitor Augusto Ferreira; CANSI, Francine. Educação como um Direito Fundamental positivado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: **Temas contemporâneos do Direito: Campus Passo Fundo/RS** [recurso eletrônico]. Org. Marcio Renan Hamel. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 118-146.

BRASIL, **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n. 248, 23 dez.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Portal oficial da Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em agosto de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei_n./11788.htm. Acesso em dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei n. n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei.n.s/19394.htm. Acesso em: julho de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: maio de 2017.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p. 86.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2010. p. 23-31.

BRASIL. **Proposta de emenda à Constituição nº 395 de 2014**. Disponível em: <file:///D:/USUARIO/Documents/DOCUMENTOS/2015.%20DOCTORADO/DOUTRADO%20PROJETO%20PESQUISA/PEC/PEC%20395-2014.pdf>. Acessado em 30/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: agosto de 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Mapa do Ensino Superior traz dados sobre alunos de instituições públicas e privadas**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/497762-MAPA-DO-ENSINO-SUPERIOR-TRAZ-DADOS-SOBRE-ALUNOS-DE-INSTITUICOES-PUBLICAS-E-PRIVADAS.html>. Acessado em: março de 2017.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Renato de Sousa Porto Gilioli. Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da Rede, SISU e desafios. **Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados**. 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, Out-Dez 2006. p. 679-684.

CARIAS, Aureliana de Jesus Cruz. **Transformando as velhas formas de viver**: o desafio da permanência dos estudantes adultos no ensino noturno. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=167144. Acessado em: março de 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa. Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev.**, Curitiba, n.28, dez. 2006. ISSN 0104-4060. p.125-140.

CISLAGHI et al. SACAD construção de um Data Mart para apoio aos Coordenadores e Acadêmicos dos Cursos de Graduação. **VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Blumenau: 15 a 17 de novembro de 2006.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Novos elementos de pesquisa e de crítica. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. p. 37-61. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60512/58764>. Acessado em: março de 2017.

DAVOK, Delsi Fries; Rosilane Pontes BERNARD. **Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação**. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>

DE OLIVEIRA, Oséias Santos; PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. **As Propostas da UNESCO e o Panorama Educacional Brasileiro**: pontos e contrapontos. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/273.pdf. Acessado em: março de 2017.

DEITOS. Antônio Roberto; LARA, Angela Maria de Barros. Educação profissional do Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0165.pdf>. Acessado em: março de 2017.

DEPRESBITERIS, Lea. **Concepções atuais de educação profissional**. 3ª ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

DIAS, Ellen C. M.; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. In: **CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7**. São Paulo: Êxito, 2010.

DORE, Rosemary. Evasão e Repetência na Rede Federal de Educação Profissional. Maceió – Alagoas. Setembro 2013. Evento: **Capacitação sobre Assistência Estudantil**: integrar, agregar saberes e compartilhar práticas, realizado de 09 a 11 junho de 2014, no Campus Pelotas Visconde da Graça, do IFSul-rio-grandense.

DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de, MENDES, Josué de Sousa. **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento.** Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DORE, Rosemary; PAIXÃO, Edmilson, Leite. Transição escola-trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. In: DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson & MENDES, Josué. Orgs. **El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión.** Evasao na educacao - estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

ELOI, SUELI DE SOUZA SANTOS. **Sistema de monitoramento e avaliação do programa nacional de assistência estudantil – pnaes: um modelo a partir da teoria do programa.** Viçosa: UFV, 2018.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. Do direito de acesso e permanência na escola ao direito à educação de qualidade social. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, 2012.

FAHEL, Murilo; RAMBLA, Xavier; LAZZAROTTI, Bruno, BRONZO, Carla. **Desigualdades Educacionais e Pobreza.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

FEERREIRA, Alana Mara Santos dos Anjos. **Desafios E Possibilidades De Atuação Da Equipe Multidisciplinar De Atenção Ao Estudante Da Universidade Do Estado Da Bahia.** XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25 a 27 de novembro de 2019. Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201769/101_00215.pdf?sequence=1. Acesso em: dezembro de 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. público educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, mar. 2009. ISSN 0104-4036. p. 9-24.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. **As Políticas de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá.** São Paulo: USP, 2012. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112012-143546/. Acessado em: março de 2017.

FERNANDES. Juliana Santos; SANTOS, Camila Silva. **Um Passeio na literatura sobre evasão e ações afirmativas no ensino superior.** Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/um-passeio-na-literatura-sobre-evacao-e-aco-es-afirmativas-no-ensino-superior-0>. Acesso em: janeiro de 2019.

FERREIRA, Fernanda Emanuela. **A extensão universitária frente aos marcos legais.** XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25 a 27 de novembro de 2019. Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201769/101_00215.pdf?sequence=1. Acesso em: dezembro de 2019.

FERREIRA, Marcio Oliveira. **Avaliação de Sistemas Educacionais: contradições e possibilidades de um instrumento de política social**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

FERRETTI, Celso João. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. *In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.417-437.

FIALHO, Marília Gabriela Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. Paraíba: UFPB, 2014.

FILHO, José Pereira. **As reprovações em disciplinas em cursos de graduação da UFC de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente**. Ceará: UFC, 2009.

FILHO, Marcos F. de Oliveira Schiefler. **A Universidade Tecnológica Multicampi Brasileira: os desafios atuais de seu modelo de gestão descentralizada**. XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25 a 27 de novembro de 2019. Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201795/101_00127.pdf?sequence=1. Acesso em: dezembro de 2019.

FINATTI, Betty Elmer. **A assistência estudantil na Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000126913>. Acessado em: março de 2017.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, nº3, julho/setembro 2000. p. 105-112. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerausp.pdf. Acessado em: abril de 2017.

FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *In: EccoS Rev. Cient.*, São Paulo, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. p. 247-264, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097014>. Acessado em: março de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudencio. A relação trabalho e educação e o Labirinto do Minotauro. *In: Azevedo, J. C. (Org.). Utopia e Democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 341-351.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1129-1152.

GEMAQUE, Licia Santos Buhaten; SOUZA, Lúcio Gemaque. Diplomação, retenção e evasão: estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do

Maranhão no período de 2008 a 2010. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016. p. 84-105.

GILL S.; GODSON, Ivor. Métodos de História de Vida e Narrativa. *In: Teoria e métodos de Pesquisa Social*. SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). Tradução: ROSENBUSCH, Ricardo A. Petropolis: Vozes, 2015. p. 215-224.

GÓMEZ Lorenzo; NAVARRO, Yoalli. Política de formación docente para educación profesional de nivel medio. *In: DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson & MENDES, Josué. Orgs. Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento Evasão na educação - estudos, políticas e propostas de enfrentamento.* _ Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**. Revista brasileira de geografia econômica, nº 9, Ano V, 2016.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19>. Acesso em: julho de 2018.

HOMEM, Vanessa Maria Andrade; NASCENTES, Willian de Lelis Braz. Direito de acesso e permanência na escola. **MPMG Jurídico**. Ano II. Edição Especial, outubro de 2007

INEP. **Notas Estatísticas - Censo da Educação Superior 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: março de 2017.

KOWALSKY, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre: PUC-RS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em março de 2017.

LEÃO, Maria Sandra Montenegro Silva. **Qualidade da educação: as representações sociais dos professores**. Recife: UFPE, 1996.

LEE, Alison; PETERSEN, Alan. Análise do discurso. *In: Teoria e métodos de Pesquisa Social*. SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). Tradução: ROSENBUSCH, Ricardo A. Petropolis: Vozes, 2015. p. 192-201.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola: a lei as políticas públicas e as práticas escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8738>. Acesso em: março de 2017.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Políticas, Sociedade e Educação**. Primeira Seção, Brasília, supl. 1, v. 8, dezembro 2011. p. 147 – 176.

MASCARENHAS, Suely A. do N. et al. Impacto de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na Universidade: que fazer? Que deixar de fazer. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades**: Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Ano 3, Vol. V, Número 2, Jul- Dez, 2019, p. 538-569.

MERINO, Rafael. Políticas, itinerarios y formación docente en la formación profesional española. *In*: DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson & MENDES, Josué. Orgs. **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento evasão na educação - estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

MÉZÁROS, Istívan. **Educação para Além do Capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Compromisso Todos pela Educação. **O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: março de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razão, princípios e programas. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: março de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Acesso e Permanência no Ensino Superior. **Audiência Pública do dia 13/05/2004. Comissão de Educação**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/publicacao.html/aceso.html>. Acesso em: maio de 2016.

MEC/SETEC. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica**. Disponível em: r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf. Acesso em: março de 2017.

NASSAR, Silvi M.; NETO, Eugênio Rovaris; CAPTAN, Araci Hack; PIRES, Maria Marlene de Souza. Inteligência Computacional aplicada à Gestão Universitária: Evasão Discente. **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, dezembro de 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35808>. Acesso em: abril de 2017.

NETO. João Oliveira Ramos. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, Marília, v.20, n.2, Jul.-Dez., 2019. p. 7-24.

OLIVEIRA, Cristiane Pereira Melo de. **Programa Universidade Para Todos**: A Percepção dos Estudantes de uma Universidade Privada de São Paulo. São Paulo: UNICID, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília, DF: UNESCO, 2008.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan/jun 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PAIXAO, E.L. **Transição de egressos evadidos e diplomados da educação profissional técnica para o mundo do trabalho: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as Instituições de Ensino Superior**. Florianópolis: UFSC, 2003.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em: março de 2017.

PEREIRA, Rita de Cássia, BRANDÃO, André; DALT, Salete da. **A Evasão Escolar sob a Ótica de Profissionais de Ensino**. Revista Ser Social, Brasília, v. 13, n. 29, p. 113-145, jul./dez. 2011

PINTO. JOSÉ MARCELINO DE REZENDE. O acesso à Educação Superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, Out. 2004. p. 727-756, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>. Acesso em: março de 2018.

PINTO. Marialva Moog; RIBEIRO. Sonia Maria. **Democratização do acesso na educação superior: análise das políticas educacionais**. XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25 a 27 de novembro de 2019. Florianópolis; Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201795/101_00127.pdf?sequence=1. Acesso em: dezembro de 2019.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Campinas: UNICAMP, 2000.

PRIM, Maricléia Lopes; SILVA JR, Idney. **SISU ou vestibular?** Como a forma de seleção impacta no perfil dos ingressantes e na permanência dos alunos dos cursos de graduação do IFSC - *Campus* Florianópolis. XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25 a 27 de novembro de 2019. Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201795/101_00127.pdf?sequence=1. Acesso em: dezembro de 2019.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Mimeo, 2007.

RIOS. Miriam Carneiro. **As políticas públicas do Banco Mundial para a Educação brasileira.** Disponível em: http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/politicas_publicas.pdf. Acesso em: março de 2017.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. MÉTODOS DE PESQUISA PARA A IDENTIFICAÇÃO DE FATORES DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 403-408, set.-dez., 2014

SALES, P.E.N.; CASTRO, T. L.; DORE, ROSEMARY. Educação Profissional e Evasão Escolar: Estudo e Resultado Parcial de Pesquisa Sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais. In: **Anais do III Colóquio Internacional de Educação Profissional e Evasão Escolar**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Profissional_e_Tecnologica/Educacao_profissional_e_evasao_escolar...-Rosemary_Dore.pdf. Acesso em: março de 2017.

SAMPAIO, Breno et all. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Econ. Apl.**, v.15, n.2, jun. 2011. ISSN 1413-8050. p.287-309.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas Públicas Educacionais No Brasil: Tecendo Fios. In: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE, 2011. v. 11.

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos; PINHO, Maria José. A Extensão Universitária e sua Contribuição na Formação do Estudante de Graduação. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, e-61317, 2019. p. 1-15.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 1989.

SAVIANI, Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001). Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2004.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Ver. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1231-1255. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: janeiro de 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional De Educação: Conceito, Papel Histórico Eobstáculos Para Sua Construção No Brasil. In: **31ª Reunião Anualda ANPEd**. Caxambu, 19-22 de outubro de 2008.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro**. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: História e Historiografia**. Rio de Janeiro-RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. v. 1. p. 1-12. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf. Acesso em: abril de 2017.

SCHMITT, Rafael Eduardo. **A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis**. Porto Alegre: PUC-RS, 2015.

SCHOSTAK, John; BARBOUR, Rosaline S. Entrevista e grupos-alvo. In: **Teoria e métodos de Pesquisa Social**. SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). Tradução: ROSENBUSCH, Ricardo A. Petropolis: Vozes, 2015. p. 192-201.

SCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa. História Da Educação Profissional No Brasil: As Políticas Públicas E O Novo Cenário De Formação De Professores Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia. In: **Ix Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas: “História, Sociedade E Educação No Brasil”**. João Pessoa. 31/07 a 03/08/2012. Anais Eletrônicos: ISBN 978-85-7745-551-5

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior**. 6º ed. 2016. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016/>. Acesso em: abril de 2017

SILVA, Juliano Reginaldo Corrêa Da et al. **A ociosidade de vagas na educação superior brasileira: as revelações do censo 2017**. In: XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25 a 27 de novembro de 2019. Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201795/101_00127.pdf?sequence=1 Acesso em: dezembro de 2019.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, 2007. p. 641-659. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf. Acesso em: março de 2017.

SILVA. Wander Augusto; DORE, Rosemary. **O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010)**. 2011.

SILVA, Wander Augusto. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG) 2007-2010**. Minas Gerais: UFMG, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9BWJXG/educacao_wanderaugustosilva_tese.pdf?sequence=1. Acesso em: março de 2017.

SOARES, José Francisco. **Acesso e Permanência no Ensino Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192. Acesso em: março de 2017.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 05. Mossoró, Julho/2016.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações e suas relações com a permanência na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, jan./jun., 2011, p. 57-64.

TCU. Tribunal De Contas Da União. **Acórdão nº506/2013**. Órgão: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. MEC. TC 026.062/2011-9, 2013.

TCU. Tribunal De Contas Da União. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Secretaria de fiscalização e Avaliação de Programas do Governo. Brasília, junho de 2012.

THOMAZ, Solange Marlene. **Análise dos Indicadores de Desempenho dos Institutos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sob a ótica da qualidade**. In: XIV Colóquio Internacional De Gestão Universitária: A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis, 3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. In: **Avaliação**, Campinas, v.16, n.1, mar. 2011. ISSN 1414-4077. p. 149-163.

VIEIRA, Renato Schwambach; SENKEVICS, Adriano Souza; ARENDS-KUENNING, Mary. Ações afirmativas na década de 2000 e suas consequências para o perfil discente das Universidades Federais. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, 2019. p. 130-156.

WALTRICK, Rafael. Alta taxa de desistência na universidade causa déficit de engenheiros. **Gazeta do Povo**, 2013.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; FILHO, Antenor Amâncio. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, abr./jun. 2007. p. 207-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>. Acesso em; março de 2017.

WITTACZIK, Lidiane Soares. **Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**. Florianópolis, 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, v.11, n.32, ago. 2006. ISSN 1413-2478. p. 226-237.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 - Destinado a Gestores, Docentes e TAEs

1. Quais são as suas percepções sobre as ações do Plano Estratégico de Permanência e Êxito?
2. Que os efeitos que os Planos de Permanência estão produzindo no seu Instituto? Que resultados ou mudanças estão produzindo? Os Planos estariam redirecionando ou consolidando as ações de incentivo e melhoria dos índices de evasão, retenção e conclusão dos estudantes de graduação?
3. Quais programas foram implementados e/ou aperfeiçoados? *(Caso não esteja sendo implantado o Plano de Permanência ainda, neste IF estão sendo, ou já foram executadas ações de permanência para diminuir os índices de evasão e retenção dos estudantes de graduação?)*.
4. Quais os principais limites/dificuldades/entraves encontrados na implementação e execução de ações de permanência estudantil?
5. Para você, quais são as principais causas da evasão no ensino superior?
6. O que a instituição poderia fazer para diminuir a evasão e melhorar as condições de permanência dos estudantes de graduação?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 – Destinado a estudantes de graduação em conclusão de curso

1. Você conhece ações de combate à evasão desenvolvidas pelo Instituto? Caso conheça, cite algumas para exemplificar:
2. Quais ações o campus poderia criar, desenvolver ou melhorar para combater a evasão e melhorar as condições de permanência dos estudantes?
3. Quais são os fatores que dificultam o estudante a permanecer até a conclusão de um curso de graduação?
4. Quais são os fatores que ajudam o estudante a permanecer até a conclusão de um curso de graduação?
5. Quais ações o campus poderia criar, desenvolver ou melhorar para combater a evasão e melhorar as condições de permanência dos estudantes?
6. Quais ações o campus poderia criar, desenvolver ou melhorar para combater a evasão e melhorar as condições de permanência dos estudantes?
7. Na sua trajetória, o que fez você permanecer até esse momento de conclusão do curso?