



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**FRANCISCO DE ASSIS MAGALHÃES ARAÚJO**

**AVALIAÇÃO EXPERIENCIAL DOS FATORES DA EVASÃO NOS CURSOS  
TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFCE A PARTIR DOS GESTORES DO *CAMPUS*  
ACARAÚ**

**FORTALEZA**

**2020**

FRANCISCO DE ASSIS MAGALHÃES ARAÚJO

AVALIAÇÃO EXPERIENCIAL DOS FATORES DA EVASÃO NOS CURSOS  
TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFCE A PARTIR DOS GESTORES DO *CAMPUS*  
ACARAÚ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A689a Araújo, Francisco de Assis Magalhães.

Avaliação experiencial dos fatores da evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFCE a partir dos gestores do campus Acaraú / Francisco de Assis Magalhães Araújo. – 2020.  
126 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

1. Política pública. 2. Educação profissional. 3. Cursos técnicos. 4. Fatores de evasão. 5. Avaliação experiencial.. I. Título.

CDD 320.6

---

FRANCISCO DE ASSIS MAGALHÃES ARAÚJO

AVALIAÇÃO EXPERIENCIAL DOS FATORES DA EVASÃO NOS CURSOS  
TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFCE A PARTIR DOS GESTORES DO *CAMPUS*  
ACARAÚ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 29/04/2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Gil Célio Castro Cardoso  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.a Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

A Deus, por tudo o que Ele me proporcionou por meio de sinais e exemplos.

Aos meus pais, Antônia Magalhães de Araújo e Antônio Ferreira de Araújo, por serem meus mestres na vida e por me haverem dado uma educação familiar digna, mesmo não tendo tanta instrução como eles deveriam ter.

Aos meus irmãos e sobrinhos, por acreditarem em meu potencial.

## AGRADECIMENTOS

Na segunda metade do ano de 2017, iniciou-se a turma de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, ocorrido no IFCE, *campus* de Acaraú. Foi uma experiência ímpar e um caminhar desafiador para todos nós. Hoje começo a escrever os últimos parágrafos deste trabalho, que me fez compreender melhor o fenômeno da evasão e ter um campo de visão amplo sobre a Política de Educação Profissional Tecnológica. Esse feito, porém, não teria sido possível sem a contribuição de várias pessoas, que em sua simplicidade e em seu conhecimento acadêmico e de mundo, tornaram factível a realização deste singelo ensaio. Assim, dirijo sinceros agradecimentos às pessoas inventariadas na sequência.

A Deus, por tudo o que me proporciona nesta vida, apesar dos revezes do cotidiano. Ele sempre foi minha fonte inspiradora e espiritual.

Aos meus familiares, que se fizeram atuantes durante toda a caminhada, mesmo estando distantes fisicamente de mim, mas estavam bem pertinho do meu coração.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, este ambiente centenário de aprendizes e aprendizados, que abriu suas portas para que eu pudesse lapidar e aprimorar meus conhecimentos.

À Universidade Federal do Ceará que, em parceria com o IFCE, não mediu esforços para ensinar aos servidores do *campus* de Acaraú e da região a formação contínua em prol do saber científico e da transformação social.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – UFC, por sua parceria em deslocar seus professores ao interior do Ceará e por entender que o conhecimento deve ser alargado às regiões do Estado, não perdendo a maestria na condição do ensinar, mesmo saindo de sua sede em Fortaleza.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero, por ter me auxiliado nos momentos críticos do estudo e por haver interposto considerações pertinentes ao trabalho durante sua feitura.

Aos professores da banca de qualificação, Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso, e Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo, pela riqueza de suas contribuições à investigação, delineando os rumos do estudo.

Ao corpo docente do MAPP que, com maestria e zelo, soube travar conosco essa grande luta do aprender a fazer pesquisa, do conhecer e do atuar com o necessário

conhecimento na área de avaliação de políticas públicas. Aos mestres e doutores desse corpo docente, a mais sincera gratidão.

Ao IFCE *campus* de Acaraú, que me acolheu de braços abertos como servidor federal, no ano de 2011, e que me ensejou espaços de crescimento profissional.

Aos gestores, coordenadores de curso e coordenadores em geral do *campus* Acaraú, que, com suas falas, saberes e experiência, durante a coleta de dados, trouxeram contribuições significativas ao experimento.

Aos discentes, de um modo indireto, do período de 2014 a 2017, que por pretextos diversos, não conseguiram ter sucesso nos cursos onde tentaram trilhar sua jornada. Espero que tenham tido outros percursos de sucesso no âmbito educacional ou do trabalho.

À dona Elena Rodrigues Soares Barbosa (*in memoriam*), por ter sido minha guia espiritual, conselheira e sábia pessoa.

Aos meus colegas de sala, pelos bons momentos e trocas de experiência no dia a dia das aulas. Aprendemos bastante uns com os outros na complexidade das Políticas Públicas.

A todos os meus amigos de fato, a quem - para a minha alegria - não cabe nessas poucas linhas dizer o que aprendi com eles.

Enfim, a todos os que fizeram parte dessa extensa caminhada, os meus mais sinceros agradecimentos.

“Quando compreendemos algo pela experiência, o fazemos em muitos níveis, incluindo aqueles que talvez nunca possamos encontrar uma maneira de expressar.” (LEJANO, 2012).



## RESUMO

Avalia os fatores de evasão dos discentes nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFCE, *campus* Acaraú, utilizando-se do Plano de Permanência e Êxito como uma das políticas da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito federal. Para tal, precisou apropriar-se de aporte teórico e metodológico da multiplicidade de visões dos agentes e protagonistas desta política, numa dimensão crítica e sistemática. O estudo contou com as contribuições de Cordão e Moraes (2017), Manfredi (2016), Dore e Lüscher (2011), Pacheco (2011), Bacelar (2003), Vieira (2002), Cunha (2000), entre outros, que foram importantes para a feitura deste ensaio. A pesquisa, de cunho qualitativo, debruçou-se num estudo de caso, que envolveu os cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente em Aquicultura, Pesca, Construção Naval e Serviços de Restaurante e Bar. O tema sobre evasão é bem recorrente no meio educacional, porém há pouco estudo sobre ele na Educação Profissional no Brasil e, por conformar um dos indicadores de desempenho acadêmico, chama a atenção de órgãos, gestores, coordenadores e servidores da rede federal quanto ao seu *modus operandi* perante os números. O recorte empírico deu-se no período de 2014 a 2017 e, para dar sentido à discussão teórica, precisou-se iniciar de uma perspectiva de avaliação que contribuísse para a coerência e feitura desta investigação, motivo por que se elegeu o Modelo Experiencial de Lejano (2012). Das técnicas de coleta de dados aplicadas aos gestores, optou-se por entrevista semiestruturada e análise documental. Os resultados apontam que os cursos denotam altos índices de evasão e demandam um estudo mais aprofundado, transpondo os números na Plataforma Nilo Peçanha e na IFCE em Números. Foram evidenciados três fatores preponderantes de evasão do ponto de vista dos gestores do *campus*, a saber: o déficit de conhecimentos na educação básica, a falta do transporte e o descompasso do calendário acadêmico do *campus* em relação ao das redes municipal e estadual. Além desses, surgiram outros que, em sua maioria, são comuns entre os cursos investigados. É imprescindível também que o Plano de Permanência e Êxito, tal como uma política do IFCE, se efetive e se torne uma prática de rotina no *Campus*. Espera-se que esta pesquisa traga abertura para outro pensamento e nova ação ante a Educação Profissional e Tecnológica e se desdobrem outros estudos afins ou de semelhante natureza.

**Palavras-chave:** política pública; educação profissional; cursos técnicos; fatores de evasão; avaliação experiencial.

## ABSTRACT

This research evaluates the dropout factors of students enrolled in the Subsequent Technical Courses of the Federal Institute of Ceará (IFCE), *campus* Acaraú, by utilizing the *Permanence and Success* Plan as one of the policies of the Professional and Technological Education. To this end, it was necessary to appropriate theoretical and methodological contributions of multiple views of the agents and protagonists of this policy in a critical and systematic dimension. The study had the contributions from Cordão and Moraes (2017), Manfredi (2016), Dore and Lüscher (2011), Pacheco (2011), Bacelar (2003), Vieira (2002), Cunha (2000) and others who were of great importance for the execution of this work. The qualitative research focused on the case study that involved technical high school courses in the subsequent modality of Aquaculture, Fishing, Shipbuilding and Restaurant and Bar Services. Dropping out of school is a very recurrent topic in the educational environment. However, there are not many studies about it regarding the professional Education system in Brazil, and since it conforms to one of the academic performance indicators, the *modus operandi* related to the figures have attracted the attention of the school staff of the Federal System of Education. The empirical approach took place from 2014 to 2017 and, in order to make sense of the theoretical discussion, it was necessary to start from an evaluation perspective that would contribute to the coherence and conduct of this investigation, which is the reason why the experimental approach by Lejano (2012) was chosen. Among the data collection techniques applied to the school coordinating staff, it was decided to make use of the semi-structured interview and document analysis. The results indicate that the courses have high dropout rates that demand a further study, in addition to the numbers obtained on the *Nilo Peçanha* and the *IFCE em Números* Platforms. Three major dropout factors were evidenced in the view of the *campus'* coordinating staff, which are: the knowledge deficit from elementary education, the absence of transportation, and the inconsistency of the *campus* academic schedule in relation to that of the municipal and state school systems. In addition to these, others have emerged, most of which are common among the courses investigated. It is also essential that the *Permanence and Success* Plan as a policy of IFCE be effective and become a routine practice on the *campus*. It is hoped that this research will support the development of new ways of thinking and acting in the face of Professional and Technological Education and that similar studies will be carried out in the future.

**Keywords:** public policy; professional education; technical courses; dropout factors; experiential evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Mapa do Ceará, com destaque para o Município de Acaraú, da Microrregião do Litoral de Camocim ..... | 31  |
| Figura 2 – Imagem da fachada do <i>Campus</i> Acaraú .....   | 32  |
| Figura 3 – Modelo Experiencial de Raul Lejano (2012) .....   | 43  |
| Figura 4 – Percentuais do Instituto Federal do Ceará - Lei n. 11.892 .....                                     | 75  |
| Figura 5 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) .....                                    | 86  |
| Figura 6 – Distribuição de termos por classes pelo Método Reinert .....  | 87  |
| Figura 7 – Círculo hermenêutico .....  | 90  |
| Figura 8 – Nuvem de palavras .....   | 109 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Cursos técnicos de nível médio e superiores do <i>Campus</i> (2018) ..... | 34 |
| Quadro 2 – Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica .....           | 58 |
| Quadro 3 – Clusters de palavras para criação de categorias de análise .....          | 89 |
| Quadro 4 – Fatores que corroboram a evasão dos cursos .....                          | 94 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Unidades, cursos e matrículas da Rede Federal de EPT .....  | 61 |
| Tabela 2 – Eficiência acadêmica da Rede Federal com ênfase nos institutos federais .....   | 67 |
| Tabela 3 – Número de matrículas, abandono de curso e oferta de cursos técnicos presenciais de EPT, no período de 2009.1 a 2019.1, do IFCE .....                            | 73 |
| Tabela 4 – Número de matrículas dos cursos técnicos subsequentes ofertados pelo IFCE, <i>Campus Acaraú</i> , e estratificação de indicadores, no período de 2014 a 2017... | 76 |
| Tabela 5 – Número de matrículas, por curso e por indicador educacional do IFCE, <i>Campus Acaraú</i> , no período de 2014 a 2017 .....                                     | 77 |
| Tabela 6 – Mostra-síntese da matrícula e dados da evasão em detalhes nos quatro cursos técnicos do IFCE, <i>Campus Acaraú</i> , no período de 2014.1 a 2017.2 .....        | 78 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| AFC      | Análise Fatorial de Correspondência  |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                          |
| Cefet    | Centros Federais de Educação Tecnológica   |
| CF       | Constituição Federal   |
| CHD      | Classificação Hierárquica Descendente  |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação  |
| Conif    | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação                       |
| Consup   | Conselho Superior  |
| CTP      | Coordenação Técnico-Pedagógica   |
| EPT      | Educação Profissional e Tecnológica  |
| FHC      | Fernando Henrique Cardoso  |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                      |
| IFCE     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará                         |
| IFs      | Institutos Federais  |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira               |
| Iramuteq | Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação  |
| MAPP     | Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas  |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| Ongs     | Organizações não governamentais  |
| PAA      | Plano de Anual de Ações  |
| PDI      | Plano de Desenvolvimento Institucional   |
| PNP      | Plataforma Nilo Peçanha  |
| PP       | Política Pública   |
| PPC      | Projeto Pedagógico de Curso  |
| PPE      | Plano de Permanência e Êxito   |
| PPI      | Projeto Político-Pedagógico Institucional  |
| Proen    | Pró-Reitoria de Ensino   |
| Proep    | Programa de Expansão da Educação Profissional  |
| Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                              |

|        |  |
|--------|--|
| Proeja | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online                                     |
| Setec  | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica                        |
| ST     | Segmento de Texto  |
| TAM    | Termo de Acordo e Metas  |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                               |
| TCU    | Tribunal de Contas da União  |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará  |
| UTFPR  | Universidade Tecnológica Federal do Paraná                               |

## SUMÁRIO

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 17  |
| <b>2</b>     | <b>A METODOLOGIA E SEU DELINEAMENTO</b> .....  | 22  |
| <b>2.1</b>   | <b>Caminhos metodológicos da pesquisa</b> .....  | 22  |
| <b>2.2</b>   | <b>Procedimento da pesquisa e das técnicas</b> .....   | 24  |
| <b>2.3</b>   | <b>Campo da pesquisa</b> .....   | 29  |
| <b>3</b>     | <b>A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO</b> .....  | 36  |
| <b>3.1</b>   | <b>Políticas públicas: conceitos e considerações</b> .....   | 36  |
| <b>3.2</b>   | <b>Avaliação de Políticas Públicas: apenas uma etapa do ciclo das políticas?</b> .....                             | 37  |
| <b>3.3</b>   | <b>A perspectiva da avaliação e seus contornos para o estudo do fenômeno</b> .....                                 | 40  |
| <b>4</b>     | <b>A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO</b> .....                             | 45  |
| <b>4.1</b>   | <b>A colonização e a educação no Brasil: aproximação ao entendimento</b> .....                                     | 45  |
| <b>4.2</b>   | <b>Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais: visão pretérita da Educação Profissional</b> ..... | 48  |
| <b>4.3</b>   | <b>A Política de Educação Profissional no Brasil</b> .....   | 54  |
| <b>4.4</b>   | <b>O contexto político da Educação Profissional</b> .....  | 57  |
| <b>5</b>     | <b>EVASÃO ESCOLAR: CONCEITOS, ACEPÇÕES E SUA EXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....                         | 64  |
| <b>5.1</b>   | <b>As marcas da evasão na Educação Profissional</b> .....  | 64  |
| <b>5.2</b>   | <b>Conceito e acepções sobre evasão: algumas contribuições</b> .....   | 68  |
| <b>5.3</b>   | <b>Os dados da evasão nos cursos técnicos do IFCE <i>Campus</i> de Acaraú</b> .....                                | 72  |
| <b>5.4</b>   | <b>Plano de Permanência e Êxito do IFCE (PPE): sua elaboração e percalços</b> ....                                 | 80  |
| <b>6</b>     | <b>ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....  | 84  |
| <b>6.1</b>   | <b>O Método Reinert ou Classificação Hierárquica Descendente (CHD)</b> .....                                       | 84  |
| <b>6.1.1</b> | <i>Categoria temática: a evasão e seus fatores corroborativos</i> .....  | 91  |
| <b>6.1.2</b> | <i>Categoria temática: divulgação de cursos e trabalho coletivo</i> .....  | 95  |
| <b>6.1.3</b> | <i>Categoria temática: PPE e seus desafios</i> .....   | 99  |
| <b>6.1.4</b> | <i>Categoria temática: evasão atrelada ao emprego (in)formal</i> .....   | 102 |
| <b>6.1.5</b> | <i>Categoria temática: relação curso e mercado</i> .....   | 106 |
| <b>6.2</b>   | <b>A nuvem de palavras e as categorias temáticas</b> .....   | 109 |



|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>111</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>114</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO DO<br/>PESQUISADOR .....</b>                                | <b>123</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>                        | <b>124</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES DO IFCE<br/>CAMPUS ACARAÚ .....</b>                   | <b>125</b> |
|          | <b>APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO<br/>REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFC .....</b> | <b>126</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar e entender as políticas públicas e sua efetivação nas mais diversas áreas do saber torna-se uma prerrogativa, principalmente, no mundo contemporâneo, pois o acesso a elas e à condição para a sua efetivação perpassa todo um processo histórico minado de tensões, lutas e conflitos.

Estas políticas públicas surgem da necessidade, geralmente, levada a efeito pelo Estado, independentemente da sociedade. Ela é sempre conflitiva e provoca tensões, porque vai muito além das intervenções clássicas do Estado, tendo se tornado expressão heterogênea e até mesmo íntima do *modo essendi* humano.

A avaliação que se examina nesta dissertação é aquela voltada à política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tratando o Plano de Permanência e Êxito (PPE) não só como um documento estratégico da gestão do IFCE, mas como uma política interna da instituição. Tudo isso servirá de pano de fundo para trazer à baila uma temática pouco explorada no âmbito da Rede Federal de Educação, que se reporta à evasão escolar de discentes, objeto de estudo desta pesquisa. Para tal estudo, as categorias teóricas de análise, que serviram de base para a sedimentação do ensaio, foram as políticas públicas, educação profissional e evasão escolar.

Um dos aspectos relevantes deste texto acadêmico *stricto sensu* é o conhecimento mais aprofundado dos fatores de evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em razão de a literatura ainda ser escassa, revelando ao pesquisador possibilidades de aprofundamento nos achados durante a revisão de literatura. Daí, é necessário explorar os fundamentos teóricos da educação profissional para entender com melhor propriedade o contexto desse fenômeno.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de trazer algumas elucidações desse fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, que afronta, principalmente, os cursos técnicos da Rede Federal de Educação. Ao evidenciar as possíveis causas, certamente, esta experimentação trará novos rumos para o entendimento do objeto em estudo e possibilidades de enfrentamento. É neste espaço que o texto sob relatório se exprime como possibilidade de contribuição na área da educação profissional.

Diversos estudos e pesquisas conceituam e trazem acepções sobre a evasão, dentre outros vocábulos similares ou dissonantes, por diversas perspectivas nas quais apontam que não há um consenso na definição, mas a materialidade e sua essência é que devem

preponderar nas discussões, sem desmerecer, é claro, as visões e o posicionamento dos teóricos e pesquisadores ante o assunto.

*A priori*, a pesquisa se constituiu no delineamento do tema e na constituição da justificativa, tomando por base o referencial teórico levantado e a coleta de dados no ambiente da pesquisa e nas plataformas digitais - assim como no portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

A leitura atenta e crítica obtida na revisão de literatura e em documentos institucionais conduziu algumas indagações, questionamentos e apontamentos considerados relevantes. As duas perguntas de partida propiciaram um norte para confrontar, debater, deduzir ou até mesmo contestar atitudes. Elas, durante toda a pesquisa, são passíveis de trazer respostas consoantes ou divergentes, pois, com o aprofundamento e o contato com a realidade, isso vai se modificando e se aperfeiçoando com o passar do tempo. Com efeito, se indaga:

Por que a evasão nos cursos técnicos, via de regra, é alta? Existe no Instituto Federal do Ceará uma política que intervenha e mitigue as taxas do fenômeno evasão?

Essas indagações preliminares serviram de ponto de partida para esta investigação, que teve como objetivo geral avaliar os fatores da evasão dos discentes nos cursos técnicos subsequentes do IFCE, *Campus Acaraú*, dentro da Política de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito federal, tomando por base a perspectiva de avaliação (pós-construtivista) de Lejano, que se utiliza do valor da experiência com base no entendimento e da visão dos agentes envolvidos em um dado fenômeno.

Do objetivo geral, para tanto, delinearam-se três objetivos específicos que dessem conta da trajetória do estudo. Primeiramente, contextualizar a Rede Federal de Educação no âmbito político-educacional contemporâneo, vislumbrando a historicidade da educação profissional no Brasil para o entendimento dessa rede, seus propósitos e percalços na linha histórica. O segundo releva compreender a política de educação profissional no Brasil e seu contexto político. O terceiro, a seu turno, objetivou identificar os fatores da evasão na educação profissional, analisando, à luz da literatura, o conceito, seus significados, os dados de evasão no IFCE e na unidade de Acaraú, com base na plataforma IFCE em Números, e possíveis ações mitigatórias.

Com o propósito de dar respaldo aos aspectos aqui suscitados, foram realizadas demandas - tanto de fontes primárias, como de secundárias - na literatura vigente, com vistas a conceder respostas ou melhor compreender a dimensão do estudo. Dito exame contou com as contribuições de Cordão e Moraes (2017), Manfredi (2016), Lejano (2012), Dore e Lüscher (2011), Pacheco (2011), Bacelar (2003), Costa e Castanhar (2003), Vieira (2002), Arretche (2001), Cunha (2000), entre outros, que foram alçado relevo para este empreendimento universitário de senso estreito.

No escopo temporal, a pesquisa traz como recorte empírico o período de 2014 a 2017, focando nos primeiros cursos técnicos subsequentes do IFCE, *Campus* Acaraú, os quais são denominados Aquicultura, Pesca, Construção Naval e Restaurante e Bar. Todos eles guardam entre si uma relação estreita com os apelos produtivos da região do baixo Acaraú.

O interesse pelo problema de pesquisa surgiu quando se foi admitido ao IFCE em 2011, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Dentre as atividades da área pedagógica que são objeto de inquietação, uma diz respeito à temática da evasão nos cursos técnicos do *Campus* de Acaraú, pois, ao se fazer estudos com a equipe pedagógica, solicitar relatórios acadêmicos ao setor responsável, além das reuniões que havia com coordenadores de curso e chefias, era insistente, vez por outra, o problema. Não se tinha até então muita clareza dos motivos, havia especulações apenas, mas nada comprovado em estudo.

Outra motivação para efetivar-se o estudo veio da Lei n. 11.892/2008, que criou os institutos federais e determinou que, no mínimo, 50% das vagas ofertadas fossem destinadas para os cursos técnicos, de preferência na modalidade integrada. Como este percentual é representativo, e por estar com uma matrícula mais concentrada no Ensino Médio, propôs-se averiguar como essa matrícula se encontra e como estão os indicadores de desempenho acadêmico.

Em 2012, quando se esteve à frente da Coordenação Técnica-Pedagógica, foi realizado um estudo preliminar acerca da evasão escolar e os resultados da pesquisa não foram tão alentadores. Havia cursos técnicos em que os percentuais de evasão em alguns semestres chegam a 38 e 43%, isso sem contar com outros dados que corroboraram o fenômeno, como as retenções e as reprovações. Em decorrência desse comportamento, veio a inquietação, um repentino interesse em aprofundar e entender com maior propriedade o objeto em estudo ao extenso da linha temporal.

A análise foi fundamentada, metodologicamente, na pesquisa qualitativa, delineada num estudo exploratório, que conduziu reflexões e novos conhecimentos à luz dos depoimentos dos sujeitos na perspectiva dos gestores e coordenadores dos quatro cursos

técnicos subsequentes do *Campus* de Acaraú, entremeando com o aporte teórico para o embasamento da investigação.

Para a coleta dos dados dos sujeitos da amostra, foram escolhidos dois instrumentos - a entrevista semiestruturada e a análise documental - por serem de usança corrente em pesquisa qualitativa e também por configurarem técnicas que se aliam ao pesquisador de maneira eficiente a fim de dar conta dos objetivos.

Como um jeito de organizar didaticamente o texto, a dissertação foi estruturada em capítulos, cada um dos quais denotando uma parte integrante do objetivo geral a que se propôs.

A estrutura compreendeu, pois, sete capítulos, que contaram com o aporte de teóricos para estabelecer-se o referencial teórico, metodológico e empírico. Dentre eles - os que constituíram a base do processo – têm evidência as contribuições de Arretche (2001), de Leis e Decretos do MEC/Setec, Bacelar (2003), Vieira (2002), Cunha (2000), Cordão e Francisco de Moraes (2017), Costa (2016), Dore e Lüscher (2011), Plataformas Nilo Peçanha (PNP) e IFCE em Número, *software Iramuteq* (2020), Lejano (2012), Manfredi (2016), Rodrigues (2016; 2018) e Saviani (2013).

O primeiro segmento, evidentemente, introduz o estudo e oferece uma visão concisa do tema investigado. O capítulo 2 delinea os caminhos metodológicos da investigação, o método utilizado e o contexto da pesquisa, ao passo que, no capítulo, 3 é realizada uma introdução aos conceitos de políticas públicas e seus desdobramentos; na sequência, discorre-se sobre avaliação de políticas públicas e, ao final do módulo, é abordada a perspectiva avaliativa que orienta todo o experimento. Na quarta grande seção, procede-se a uma contextualização histórica e política da educação brasileira, com origem no Brasil-Colônia, esclarecendo aspectos dos primeiros vestígios da Educação Profissional e seus desdobramentos históricos e políticos, seus embates e sua dualidade no decurso da história da educação. O quinto capítulo transporta a uma discussão sobre a evasão escolar no âmbito da Educação Profissional, remetendo-se a sua conceituação, dificuldades e alguns dados desse fenômeno em curso no IFCE. Encerra-se essa parte discorrendo sobre a proposta de permanência e sucesso dos estudantes expressa no ano de 2017. O capítulo 6 contém as análises dos resultados e discussão a que chegou a pesquisa. O remate vem com o capítulo 7 - Considerações Finais.

Espera-se que ao termo desta empreitada, haja uma compreensão maior sobre as causas da evasão no IFCE, apesar de ser um estudo focado em uma demanda específica do pesquisador. Suscitar possíveis caminhos para o fenômeno é uma prerrogativa de todos os

envolvidos. Não basta apenas a existência de instrumentais de monitoramento e acompanhamento, pois não são suficientes para garantir a permanência do estudante, sendo necessárias, acima de tudo, ações preventivas e efetividade daquilo que se propôs realizar, bem como corresponsabilizar todos os envolvidos, quer seja em menor ou maior grau, da área de sua competência.

## 2 A METODOLOGIA E SEU DELINEAMENTO

O módulo que agora se relata mostra os caminhos trilhados pela pesquisa. É consabido pelos que cuidam de investigações à cata do saber novo – mas não é defeso repetir - que a metodologia é o traçado que dá o norte ao desenvolvimento de qualquer estudo científico. Aqui são expressos os objetivos, a natureza da pesquisa, sua abordagem, bem como se descrevem os procedimentos e as técnicas responsáveis por coligir os dados para posterior interpretação da realidade investigada.

### 2.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

Na seara metodológica, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa que prezou pela riqueza de informações quando da aplicação da busca rural, ou de campo, bem como da interpretação e do entrecruzamento das ideias e pressupostos dos teóricos que deram sustentação ao estudo. E por configurar um fenômeno que requer do pesquisador acuidade com relação às nuances e observações a serem feitas no âmbito de investigação, deve-se atentar para os detalhes e comportamentos observáveis no ambiente.

Nos estudos de Wivian Weller e Nicole Pfaff (2010), a história da pesquisa qualitativa em Ciências da Educação remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias realizados no início do século XIX; contudo, os métodos qualitativos só tiveram contribuições significativas nas pesquisas sociológicas apenas no começo do século 20, enquanto, nas pesquisas educacionais, ditas metodologias tiveram um alcance mais significativo apenas na segunda metade do século imediatamente passado.

As discussões epistemológicas e metodológicas, assim como as demandas qualitativas, no final do século XIX e começo do século XX, obtiveram grande importância realidade europeia e nos Estados Unidos, malgrado as críticas em função do seu método, da abordagem e do novo paradigma, o que levou a extensas discussões e debates sobre ética nas pesquisas e na qualidade das investigações.

É notório expressar que o estabelecimento dessa abordagem nova, mais socialmente orientada, em contraposição às investigações de cunho quantitativo (método positivista), foi impulsionado pela tradição da Hermenêutica<sup>1</sup>, da Fenomenologia<sup>2</sup> e da

---

<sup>1</sup> É um ramo da Filosofia que estuda a teoria da interpretação, referente tanto à arte da interpretação quanto à prática e treino de interpretação. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hermen%C3%AAutica#cite\\_note-circulo-1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hermen%C3%AAutica#cite_note-circulo-1). Acesso em: 25 nov. 2019.

Sociologia do Conhecimento<sup>3</sup> nos países de língua alemã, bem como pelo Pragmatismo<sup>4</sup>, Interacionismo Simbólico<sup>5</sup> e Etnometodologia<sup>6</sup> na Sociologia norte-americana.

Como ensinam Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas:

- i) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- ii) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- iii) a preocupação com processo é muito maior do que com o produto;
- iv) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos especiais de atenção do pesquisador; e
- v) análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

---

<sup>2</sup> Representada por Edmund Husserl, a fenomenologia é um método e uma filosofia surgida no século XIX, busca superar a teoria do conhecimento empirista e idealista, assim como a superação dual do sujeito e objeto. “A fenomenologia pretende realizar a superação da dicotomia razão-experiência no processo do conhecimento, afirmando que toda consciência é intencional, ou seja, o objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado. É a partir da intencionalidade da consciência que devemos entender como se produz o conhecimento”. Disponível em: <https://filosofianaescola.com/questoes/questoes-sobre-husserl/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

<sup>3</sup> Teoria criada pelo alemão Karl Mannheim, que a partir da teoria da ideologia (Marx e Engels), elemento fundamental de sua teoria, propõe a emergência da Sociologia do Conhecimento que procura analisar a relação entre conhecimento e existência. Sua investigação vai além do aspecto racional contido no indivíduo isoladamente, ou seja, o conhecimento é o produto da relação do indivíduo com os fatores sociais e não apenas fruto do esforço individual do sujeito. (MANNHEIM, 1986).

<sup>4</sup> Pragmatismo é uma doutrina filosófica cuja tese fundamental é que a ideia que temos de um objeto qualquer nada mais é senão a soma das ideias de todos os efeitos imaginários atribuídos por nós a esse objeto, que passou a ter um efeito prático qualquer. O pragmatismo é um pensamento filosófico criado, no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935). Eles se opunham ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério da verdade. Disponível em <https://www.significados.com.br/pragmatismo/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

<sup>5</sup> O interacionismo simbólico é considerado uma perspectiva teórica e metodológica inacabada, que surgiu, na década de 1930, no âmbito da sociologia norte-americana, por iniciativa do sociólogo Herbert Blumer (1900-1987). O foco do interacionismo simbólico concentra-se, justamente, nos processos de interação social - que ocorrem entre indivíduos ou grupos - mediados por relações simbólicas. O interacionismo simbólico está assentado em três premissas: 1ª - o modo como um indivíduo interpreta os fatos e age perante outros indivíduos ou coisas depende do significado (ou significados) que ele atribui a esses outros indivíduos e coisas; 2ª - o significado, porém, é resultado dos (ou é construído a partir dos) processos de interação social; e 3ª - os significados podem sofrer mudanças ao longo do tempo. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/interacionismo-simbolico---fundamentos-blumer-e-o-estudo-das-interacoes-sociais.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

<sup>6</sup> Segundo o conceito de Coulon (1995, p. 30), “A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática”.



Além do caráter qualitativo, do ponto de vista dos objetivos e de sua natureza, a pesquisa se delineou num estudo exploratório que conforme esclarece Santos (2007, p. 26),

Explorar é tipicamente a primeira aproximação com o tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre busca-se essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis à respeito do assunto, e até mesmo, revelar ao pesquisador novas fontes de informações.

O estudo toma por base a perspectiva de avaliação de Lejano (2012), ou seja, ao paradigma experiencial que tem por dimensão o valor da experiência com base no entendimento e da visão dos agentes envolvidos em um dado fenômeno (a dimensão política), ou seja, "Quando compreendemos algo pela experiência, o fazemos em muitos níveis, incluindo aqueles que talvez nunca possamos encontrar uma maneira de expressar." (LEJANO, 2012, p. 205).

Esse paradigma pós-positivista imerge na experiência para entender a política, seus contornos, desdobramentos, dentro de sua complexidade e multidimensionalidade. Considera que o objeto de qualquer estudo nesta perspectiva possui múltiplas facetas, lados e ondulações. Não é linear e não prejulga o acontecimento, que é de caráter processual, dinâmico, contextual e flexível; ao contrário, as hipóteses e/ou as possibilidades emergem da própria experiência.

É somente por meio da experiência, que se compreende o fenômeno a ser estudado e que vai se revelando na análise.

## **2.2 Procedimentos da pesquisa e das técnicas**

Os procedimentos da pesquisa estão assentados sobre a busca bibliográfica, demanda documental e estudo de caso.

Para a revisão de literatura, realizou-se inicialmente um levantamento da bibliografia com base nas categorias de análise do estudo escolhidas *a priori*. Daí foram examinados livros impressos, repositórios de dissertações e teses, artigos científicos em base de dados, como a Scielo, Periódicos Capes, base de dados do IBGE; plataformas, como a Nilo

Peçanha (PNP)<sup>7</sup> e IFCE em Números<sup>8</sup>, Sistema Acadêmico (Q-Acadêmico)<sup>9</sup> da Instituição pesquisada e portal do IFCE *Campus Acaraú*.

Acoplado-se à conceição de Gil (2008), esta pesquisa

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos e a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

É bastante comum isso nas pesquisas, pois trazem um aporte científico para o arcabouço da revisão de literatura. Importa esclarecer os cuidados que se há de ter durante a triagem e o levantamento das fontes, pois devem ser confiáveis para assim evitar informações duvidosas e ideias enviesadas.

Já na pesquisa documental, foram exploradas as vertentes documentais com riqueza para a pesquisa, fundamentando afirmações e declarações ou descartando alguns pressupostos advindos do estudo preliminar. Na lição de Guba e Lincoln (1981), os documentos constituem uma fonte estável e rica de informações que, por sua vez, são consultados diversas vezes e servem de apoio a diferentes estudos.

Consoante leciona Philips (1974, p. 187), a definição de documentos constitui-se como sendo “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” Desta maneira, são caracterizados como documentos as leis, decretos, normativas, pareceres, regimentos, cartas, *memoranda*, ofícios, jornais, revistas, arquivos escolares entre outros de natureza similar.

De pronto, todas as fontes primárias de interesse do pesquisador foram coletadas para leitura e triagem de documentos institucionais, como Plano de Permanência e Êxito (PPE), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de Ação Anual (PAA), Plano

---

<sup>7</sup> A Plataforma Nilo Peçanha, criada pela Portaria SETEC n. 1, de 3 de janeiro de 2018, é um ambiente virtual que realiza coleta, valida e dissemina dados estatísticos educacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nela estão reunidos dados referentes ao corpo docente e técnico-administrativo, além de indicadores sobre gastos financeiros nas unidades da Rede Federal. Sua primeira versão trouxe os resultados atingidos no ano-base 2017. Leva o nome de Nilo Peçanha em homenagem a esse Presidente do Brasil, que instituiu, oficialmente, o ensino Técnico no País, no ano de 1909 (23 de setembro, dia do IF). Substituiu Afonso Pena (morte) em 14.6.1909 e governou até 15.11.1910. Ele é o patrono da educação profissional no Brasil.

<sup>8</sup> É uma plataforma que foi criada pelo próprio IFCE, por iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino, com o objetivo de dar mais transparência às atividades do Ensino. Sua primeira versão foi apresentada no final de 2015. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 3 dez. 2018.

<sup>9</sup> O Sistema Acadêmico/Q-Acadêmico, desenvolvido pela Empresa Qualidata em especial para os CEFETs, gerencia dados acadêmicos que estão integrados aos diversos setores, departamentos e coordenadorias. Conforme a empresa, este sistema de gestão acadêmica poupa tempo e retrabalho por oferecer informações com precisão e agilidade à comunidade acadêmica.

Projeto Político Institucional do IFCE (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), planos de ação, relatórios em geral, portarias, regulamentos, atas de reuniões e regimento do *Campus*. Todos os documentos apontados, como os planos e projetos, mantêm articulação com o PPE e mostram-se estratégicos da administração institucional, que visam a um acompanhamento mais sistemático e gerencial das políticas direcionadas, principalmente, ao ensino.

No tocante, ainda, à pesquisa documental, Guba e Lincoln (1981) suscitam uma variedade de vantagens de uso de documentos na pesquisa, pois

- a) são fontes ricas e estáveis de informações;
- b) concedem estabilidade temporal, pois a se consulta a qualquer momento;
- c) traduzem evidências que servem de fundamentação para o estudo;
- d) constituem base para distintos estudos;
- e) são fontes não reativas, isto é, não dependem do sujeito para o pesquisador explorar; e
- f) têm um baixo custo em geral.

A análise documental toma a Análise de Conteúdo como sua referência para analisar os dados por si mesmos. Assim, sob este aspecto, a pesquisa está fundamentada nas contribuições da pesquisadora francesa Laurence Bardin (2011, p. 48) que assim define a Análise de Conteúdo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Existem algumas particularidades essenciais que caracterizam a Análise de Conteúdo, uma das quais reside no fato de ser um meio para estudar as “comunicações” humanas, enfatizando o teor expresso “das mensagens”.

A Análise de Conteúdo deve obedecer a três fases imprescindíveis de ordem cronológica, as quais se expressam na i) pré-análise, ii) na exploração do material e iii) no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a organização do material a ser analisado. Bardin denomina leitura flutuante, pois nela o pesquisador tomará as primeiras impressões acerca do material a ser explorado.

A fase de exploração do material ou descrição analítica já acontece desde o começo da primeira etapa, mas nessa, especificamente, todo o material que constitui o *corpus* da investigação é submetido a um estudo aprofundado. Nesse período, procura-se responder às indagações da pesquisa, orientada pelos pressupostos e pelos objetivos do estudo. Procedimentos como a codificação, a classificação e categorização constituem elementos básicos nesse período.

A última fase diz respeito à interpretação inferencial. É a razão de ser da Análise de Conteúdo, pois implica necessariamente realizar as relações, tomando por base os pressupostos teóricos. Minayo (2002, p. 76), a esse respeito, pontifica, lecionando:

[...] nessa fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto. Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para as ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando.

É um momento no qual o investigador deve inquirir sobre o conteúdo exposto, realizando inferência, interpretação e reflexão do material organizado. Não é possível que o pesquisador se detenha a considerar suas conclusões, apenas ou exclusivamente, em dados quantitativos, numa visão estática, mas sim, se dispor a realizar também uma análise de conteúdo no plano qualitativo por motivo do surgimento das subjetividades e dos porquês que afloram das entranhas do material linguístico.

Farago e Fofonca (2012, p. 4), assim alcançam a Análise de Conteúdo:

[...] consistente no rigor metodológico, com uma organização propícia à compreensão aprofundada do método e, ao mesmo tempo, traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a Análise de Conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de amostragem presentes no mundo acadêmico.

Por essa razão, a escolha da Análise de Conteúdo aliada à Análise Documental tem pertinência acadêmica e se faz coerente com o propósito da demanda que se intenta realizar.

Ademais, toda a análise documental nesta pesquisa é tratada com a Análise de Conteúdo, um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações”, com um rigor metodológico e o propósito de analisar as entrelinhas, o que está por trás dos textos, das falas. Pretende-se, com a Análise de Conteúdo, efetivar possibilidades no fornecimento de técnicas com precisão e objetividade suficientes para garantir o verdadeiro significado que está por

detrás ou escondido no campo da textualidade, ou seja, transpor da incerteza para o enriquecimento da leitura.

Ainda nos procedimentos metodológicos, a pesquisa traz o estudo de caso que traduz bem o sentido da experiência, das vivências e do estar junto, com a finalidade de procurar descrever, explicar, entender e avaliar os porquês de uma determinada realidade.

Este ensaio, que cuida dos fatores de evasão num determinado local e tempo, traz uma riqueza para o seu entendimento, uma vez que o estudo de caso decorre de algo singular, específico e delimitado. Nas contribuições de Goode e Hatt (1972), o caso está dentro de um universo mais amplo e se evidencia por ser uma unidade específica do todo, por essa razão, ele se particulariza. Acontecer de um caso ter evidências semelhantes a outro, porém nunca será igual.

De acordo com Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Configura, pois, um estudo que proporciona as descobertas e interpretações dentro do contexto e, com base nisso, realiza o movimento com relação aos pressupostos da pesquisa e os novos achados, pois os elementos constituintes de um caso são dinâmicos e estão em uma elaboração contínua.

Para a coleta dos dados dos participantes, optou-se pela entrevista semiestruturada, que é um instrumento de técnica em que se “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Com efeito, a investigação se propôs trabalhar com categoria Gestores e coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* de Acaraú.

Dos seis cursos técnicos, quatro configuraram o foco do estudo, isto é, os cursos técnicos subsequentes, na modalidade presencial, em Aquicultura, Pesca, Construção Naval e Serviços de Restaurante. Daí a constituição da amostra se deu por conveniência e foi constituída por dez pessoas (gestores do *Campus*) que representavam as funções de diretores, chefes, coordenadores pedagógicos e coordenadores de curso.

A coleta dos dados prestou-se a colher informações do período de 2014 a 2017, porém foram inclusos os gestores e coordenadores da atual administração (2020), pois foi percebido que a maioria deles ainda fazia parte da gestão desde a época referida. Por essa

razão, foi julgado pertinente entrevistá-los em ambos os períodos para entender e interpretar o fenômeno investigado à luz da experiência dos entrevistados, com o aporte da Análise de Conteúdo e das contribuições do *software Iramuteq*<sup>10</sup>.

A entrevista, que consistiu na abordagem qualitativa, foi constituída por um roteiro contendo seis perguntas abertas – apenas como direcionamento – com o objetivo de propiciar ao entrevistado maior liberdade em sua fala. Após o aceite de participação, cada um assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). As entrevistas foram aplicadas de 17 a 21 de fevereiro de 2020.

As perguntas foram atinentes a pontos-chave como: conceito de evasão e suas causas, o contexto social e político da região e ações de acompanhamento e monitoramento dos indicadores de desempenho acadêmico - tudo embasado na experiência e vivência dos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas *in loco* com aquiescência dos participantes, à exceção de dois deles, porque tinham sido removidos para outro *campus* do IFCE. A eles, a entrevista foi remetida por meio dos formulários Google (ferramenta tecnológica). Após terem lido e aceitado o TCLE, responderam às perguntas abertas e depois devolveram ao pesquisador.

Relativamente à codificação dos respondentes, durante o tratamento das análises e resultados, foi pensada uma homenagem às localidades do Município de Acaraú para representar cada um dos entrevistados (gestores), de modo aleatório, no conjunto das localidades.

Assim, foram assinaladas as seguintes: Almécegas, Cauassu, Coroa Grande, Curral Velho, Espriado, Ilha dos Coqueiros, Macajuba, Morgado, Santa Fé e Volta do Rio. Ademais, os vocábulos que apareceram durante a pesquisa, que porventura não poderiam estar expressos em razão da ética e do anonimato, foram indicados por três asteriscos (\*\*\*) do lado direito.

### **2.3 Campo da pesquisa**

O Município de Acaraú, conforme sua História, foi um distrito de Sobral-CE, criado com a denominação Acaracu, de origem indígena, composto por “*acará*” (garças) e

---

<sup>10</sup> Interface R para análises multidimensionais de textos e questionários. Tradução do termo. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

“*hu*” (água), cujo significado traduz-se como “*rio das garças*”, segundo Paulinho Nogueira<sup>11</sup>, não obstante Silveira Bueno (1987) tratar a composição do vocábulo como sendo “*acará*” de cará ou cascudo e “*u*” ou “*y*” como água ou rio; portanto a tradução seria “rio do cará”.

O povoado foi elevado à categoria de vila e desmembrado da sede Sobral em 1849, por meio da Lei n. 480, sancionada pelo Dr. Fausto Augusto de Aguiar, então Presidente da Província do Ceará. Chegou à categoria de cidade em 1882, com o nome de Acaraú. Pertencente ao Estado do Ceará, está localizado geograficamente na Microrregião do Litoral de Camocim e Acaraú, representada por 12 (doze) municípios que compreendem: Acaraú, Barroquinha, Bela Cruz, Camocim, Chaval, Cruz, Granja, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco, Martinópolis e Morrinhos.

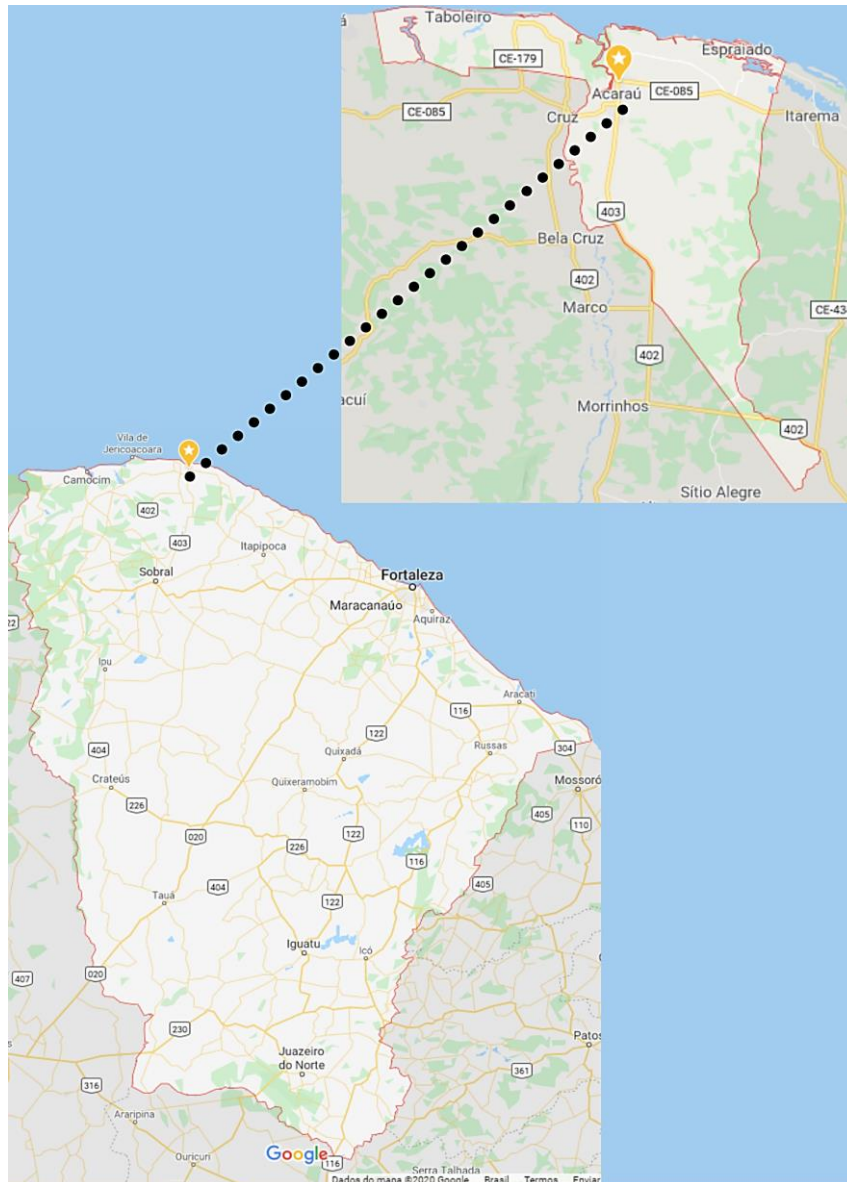
O Município de Acaraú, em destaque no mapa (figura 1), tem uma distância de 238 km até a capital do Ceará, tendo uma área de 842,884 km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 62.641 pessoas (IBGE, 2017) e sua densidade demográfica representada por 68,31 hab/km<sup>2</sup>.

Com relação a renda e trabalho, a média de salário mensal de trabalhadores formais (IBGE, 2017) foi expressa em 1,9 salário-mínimo. Com relação às pessoas ocupadas no mercado de trabalho, são 7,3% (4.517) da população total. Famílias com até 1/2 salário-mínimo (IBGE, 2010) ficaram em torno de 56,5% da população. Comparado com os outros 184 municípios do Estado do Ceará, Acaraú, ocupava a 41<sup>a</sup>. posição.

---

<sup>11</sup> Essas informações foram localizadas na biblioteca do IBGE através do link <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/acarau.pdf>. Para outras informações e curiosidades a respeito do município de Acaraú, sugiro consultar também o website <https://www.acarau.ce.gov.br/omunicipio.php>.

Figura 1 – Mapa do Ceará, com destaque para o Município de Acaraú, da Microrregião do Litoral de Camocim e Acaraú



Fonte: Imagem adaptada do *Google Map*.

Após essa rápida passagem pela história de Acaraú e de alguns indicadores, reporta-se ao IFCE, *Campus* de Acaraú, Unidade de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, que surgiu da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, por meio da Portaria n° 1.366, de 06 de dezembro de 2010, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O *Campus* de Acaraú com sede no Município de mesmo nome, situado na Avenida Desembargador Armando de Sales Louzada s/n, no Bairro Monsenhor José Edson Magalhães, propôs-se a desenvolver a região do baixo Acaraú – com base nos arranjos



produtivos da localidade – que compreende os Municípios de Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos.

Sobre a vocação desse *locus* para a implantação de cursos, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE – PDI (2009/2013), afirma que

A definição dos cursos nos *campi* [Acaraú, Canindé e Crateús] em implantação se deu mediante a análise da vocação econômica de cada região e das suas idiossincrasias socioculturais, levando-se igualmente em conta a opinião da comunidade, a quem todo o trabalho do IFCE se destina. (PDI 2009-2013, p. 65).

No segundo semestre de 2010, o *Campus Acaraú* foi implantado e iniciou seus trabalhos com dois cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente em Pesca e Aquicultura, ambos autorizados pelo Conselho Superior. Posteriormente, surgiram os de Construção Naval e Serviços de Restaurante e Bar.

Em 2019, o *Campus* já ofertava seis cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente, duas licenciaturas, uma especialização e um mestrado profissional em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). O *Campus* tinha boa infraestrutura, como os blocos didáticos/salas de aula, bloco administrativo, biblioteca, laboratórios e espaços de convivência, para dar o apoio necessário, tanto aos cursos (ensino), bem como aos ambientes de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica e extensão. A figura que se segue ilustra a fachada do *Campus*.

Figura 2 – Imagem da fachada do *Campus* de Acaraú



Fonte: O Acaraú, disponível em: <http://www.oacarau.com>. Acesso em: 1 mar. 2019.

Na estrutura organizacional, contava com 57 docentes e 46 técnicos administrativos para o atendimento de demandas internas e externas. Dentre os servidores, estão presentes os gestores do *campus* e coordenadores em geral, destaca-se aqui a Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP) e as Coordenadorias de Curso, porque elas lidam diretamente com o acompanhamento dos cursos e os indicadores acadêmicos.

Além do mais, o grupo gestor é responsável por acompanhar e monitorar o plano de permanência e êxito e outras ações administrativas do *campus*.

Conforme a plataforma do IFCE em Números, no semestre 2018.2, o *Campus* registrava 1.031 matrículas, distribuídas entre os cursos técnicos, licenciatura e especialização.

O quadro seguinte apresenta informações com detalhes acerca dos cursos técnicos e superiores. Nele é possível atentar-se à intencionalidade do *Campus* na verticalização curricular, um dos princípios da Rede Federal de EPT, que

[...] implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 25)

Como tão bem definiu Pacheco, a verticalização curricular permite construir nexos de sentido e a inter-relação de saberes dos cursos que estão dentro de um determinado arranjo produtivo local. Adicionalmente, cria-se um vínculo institucional por parte do estudante que poderá seguir todo um percurso acadêmico, desde a educação básica até a pós-graduação.

Quadro 1 – Cursos técnicos de nível médio e superiores do *Campus* (2018)

| <b>EIXO TECNOLÓGICO/ÁREA</b>   | <b>CURSO TÉCNICO/SUPERIOR</b>                              | <b>MODALIDADE/NÍVEL</b> | <b>ATO AUTORIZATIVO</b>                             | <b>PORTARIA DE RECONHECIMENTO</b>                                 |
|--------------------------------|--|-------------------------|---|---|
| Recursos Naturais              | Aquicultura  | Subsequente             | Resolução Consup n. 29, de 24 de agosto de 2010     | <i>Não se aplica para os cursos técnicos.</i>                     |
|                                | Pesca  | Subsequente             | Resolução Consup n. 29, de 24 de agosto de 2010.    | <i>Não se aplica para os cursos técnicos.</i>                     |
| Produção Industrial            | Construção Naval   | Subsequente             | Resolução Consup n. 08, de 11 de fevereiro de 2011. | <i>Não se aplica para os cursos técnicos.</i>                     |
| Turismo, Hospitalidade e Lazer | Serviços de Restaurante e Bar                              | Subsequente             | Resolução Consup n. 09, de 11 de fevereiro de 2011. | <i>Não se aplica para os cursos técnicos.</i>                     |
|                                | Eventos  | Subsequente             | Resolução Consup n. 63, de 14 de dezembro de 2015   | <i>Não se aplica para os cursos técnicos.</i>                     |
| Ambiente e Saúde               | Meio Ambiente  | Subsequente             | Resolução Consup n. 94, de 25 de setembro de 2017   | <i>Não se aplica para os cursos técnicos.</i>                     |
| Ciências Exatas e da Terra     | Licenciatura em Física                                     | Graduação               | Resolução Consup n. 23, de 31 de maio de 2010.      | Portaria n. 65 de janeiro de 2015.                                |
| Ciências Biológicas            | Licenciatura em Ciências Biológicas                        | Graduação               | Resolução Consup n. 35, de 28 de setembro de 2010.  | Portaria n. 2011 de junho de 2016.                                |
| Ciências Ambientais            | Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional | Pós-Graduação           | Resolução Consup n. 045, de 14 de setembro de 2015  | <i>Não se aplica. Independe de reconhecimento, segundo o MEC.</i> |

Fonte: Elaboração própria, com base no Catálogo Nacional de Cursos e no Portal do IFCE.

Até este momento, tratou-se do capítulo 2 que se reportou à metodologia e seus caminhos trilhados para que o estudo se desenvolvesse. Pontos relevantes, como os objetivos da pesquisa, sua natureza, a análise e exploração documental, a perspectiva de avaliação delineada, o tipo de coleta e análise, o campo de pesquisa e seus sujeitos foram percorridos numa linha de raciocínio ao ponto de manter um equilíbrio entre as partes, indissociáveis da metodologia.

O próximo capítulo envolve um estudo sobre o conceito de políticas públicas e seus desdobramentos e, dentro da discussão, é inserida uma perspectiva de avaliação com abordagem mais coerente e que traduz melhor o sentido da avaliação de políticas públicas.

### 3 A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO

Consoante o título sugere, o capítulo aborda a conceituação de política pública, seus desdobramentos quanto aos seus objetivos, critérios e finalidades. Para realizar este segmento, recorreu-se, à guisa de aporte teórico, aos estudos de Secchi (2017), Guba e Lincoln (2011), Arretche (2001), Costa e Castanhar (2003), Rodrigues (2016; 2018) e Lejano (2012).

Ainda na contextura das políticas públicas, é abordada a avaliação da política, considerada não simplesmente uma das etapas do ciclo de uma política, mas uma dimensão complexa que está em todas as etapas de um ciclo de política pública ou programa e que traduz influências diretamente a uma determinada política. Ao final deste capítulo, mostra-se a perspectiva avaliativa que orienta a pesquisa sob relato.

#### 3.1 Políticas Públicas: conceitos e considerações

O termo *políticas* contém um problema terminológico em sua acepção, uma vez que, nos países de língua latina, há um só vocábulo, porém tem duas conotações no campo semântico. A palavra *políticas*, no entanto, é usada de maneira genérica pelos falantes desses países, com um viés do exercício do poder, das ações partidárias e sistema político.

No idioma inglês, há bem distintos os dois termos para tal: *politics* e *policies*. *Politics* (políticas), na concepção de Bobbio (2002), é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder. Refere-se à política entendida como a elaboração do consenso e da luta pelo poder. Já a outra unidade ideativa – *policies* (políticas públicas) - se refere ao conjunto de ações e decisões governamentais, tendo em vista o bem comum.

Além dessas duas conotações no contexto linguístico dos países de língua latina, existe uma polissemia no conceito da dicção *políticas públicas*. Segundo Secchi (2017, p. 2), “Qualquer definição de política pública é arbitrária. Na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública, por conta da disparidade de respostas [...]”. É um conceito abstrato que se materializa pela mediação de instrumentos variados, como leis, projetos, decisões de justiça, gastos públicos, campanhas, entre outros.

A política pública conforma uma seara de investigação que tem origem na Ciência Política. Leonardo Secchi (2017) define a política pública como uma diretriz que deverá

trazer contribuições para enfrentar um problema de natureza pública. É uma orientação aos agentes das políticas, tendo estes uma atitude ativa ou passiva perante os problemas sociais. Na perspectiva desse estudioso, docente da Universidade Estadual de Santa Catarina, uma política pública deve trazer dois elementos fundantes: a intencionalidade pública e a resposta a um problema social relevante.

Dias e Matos (2012) defendem de modo breve o argumento de que as políticas públicas tratam da gestão dos problemas e das demandas coletivas por meio da utilização de metodologias que identificam as prioridades, direcionando e racionalizando a aplicação de investimentos, e utilizam-se do planejamento como estratégia para atingir objetivos e metas predefinidos. Arrematam, expressando que há uma área ou domínio de vida que não é particular ou individual, no âmbito da política pública, pois ela é comum e é denominada propriedade pública por ser da coletividade e que não tem vínculo privado, já que ela é controlada pelos governos para propósitos públicos.

No mesmo sentido, Guba e Lincoln (2011) entendem as políticas públicas como ações realizadas pelo Estado direta ou indiretamente, cujo objetivo se dá no atendimento aos diversos grupos sociais, sejam trazendo benefícios, sejam carreando prejuízos.

Peters (1986) define-as como um conjunto de atividades de governo, as quais agem diretamente ou mediante delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Apesar das variegadas abordagens e conceituações sobre as políticas públicas, Souza (2006) reverbera a ideia de que elas assumem uma visão holística, na perspectiva de que o todo é mais importante do que as partes. Com efeito, no âmbito teórico-conceitual, tanto as políticas públicas em geral como a política social em particular estão em sendas multidisciplinares que têm como foco as explicações sobre a natureza da política pública e seus processos.

### **3.2 Avaliação de Políticas Públicas: apenas uma etapa do ciclo das políticas?**

Um estudo na área de avaliação de políticas públicas requer um trato mais subjetivo, sem desconsiderar a preocupação com o método, do ponto de vista do entendimento mais hermenêutico, para que a compreensão seja alargada e objetive trazer as nuances de uma política, seus vieses, desdobramentos, antagonismos, discussões e até mesmo sua redefinição no escopo social, político e econômico.

O conceito de avaliação sempre foi polissêmico e de natureza subjetiva, uma vez que ela está impregnada de juízo de valores, impressões pessoais ou coletivas, ideologias, e repleta de intenções. Nas considerações de Arretche (2001, p. 29),

[...] avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisá-la a partir de uma certa concepção de justiça (explícita ou implícita).

Esse julgamento deliberado constitui sua validade para a ação pública, assim como seu sucesso ou fracasso quando praticado (a dimensão política).

Guba e Lincoln (2011) argumentam que não há somente uma maneira correta para definir a avaliação, pois, caso existisse, acabaria por vez a discussão sobre sua condução e seus propósitos. As avaliações, tal como a democracia, não se comportam numa acepção categórica e simplista.

Nos achados de Marília Ramos e Leticia Maria Schabbach (2012, p. 1273), “[...] a avaliação é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado”. Além disso, as autoras aprofundam este conceito na sutileza de seu campo, evocando a noção de que

A avaliação constitui-se na determinação de valor de uma atividade, programa ou política, um julgamento tão sistemático e objetivo quanto possível, efetuado por avaliadores internos ou externos. Ao incorporar elementos valorativos e de julgamento, a avaliação contempla aspectos qualitativos, não se confundindo com o mero acompanhamento das ações governamentais.

Avaliar constitui, portanto, atividade complexa e sistêmica. Ela também pode pertence a uma das fases do ciclo de um plano ou programa social de uma determinada política pública que a todo instante precisa ser avaliada, corrigida, adaptada e reorganizada. Até acontecem ajustamentos ou exclusão de certas ações ou metas para contornar o caminho de tal política.

Sobre ser considerada apenas uma etapa final do ciclo de uma política, ela não se restringe a um dado momento do período, pois permeia todas as fases do processo das políticas públicas. É imprescindível dar ênfase ao fato de que essa avaliação não se encerre apenas no plano técnico, jurídico, administrativo ou economicista, mas, acima de tudo, que ela contenha uma conotação política, atentando para os aspectos dos beneficiários da política pública.

“O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa.” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972). Ou seja, é preciso reconhecer que, em ultrapasse aos propósitos da avaliação, há limitações ou, quando não, existe um definimento, por não ter mais razão de existir ou mesmo por ingerência das equipes que estão à frente de determinada política. Pestana (2001, p. 63) assinala que

Avaliar só para constatar uma realidade não é avaliar, é medir, é levantar dados. E dados são úteis quando se convertem em informações, ou seja, significam uma qualificação que permite o diagnóstico de uma dada situação e a orientação da ação, trazendo, assim, a possibilidade de correção de deficiências, por meio da eliminação ou modificação de processos ou produtos indesejáveis.

A autora trata a avaliação não no sentido de apenas cumprir o que está posto ou determinado pelo Estado, mas que a avaliação de uma política seja um instrumento fundamental formulação e implementação de uma dada política pública e que faça algum sentido para quem lida com ela ou quem por esta é beneficiado.

Uma informação ou um dado não passa de uma informação linguística, matemática ou estatística. Por isso, tem-se hoje a rediscussão do papel do Estado em relação às PP, pois a medição ou aferição de resultados ou de propósitos de uma determinada política não encerra mais essa dimensão quantitativa ou objetiva. Impende considerar outros fatores que emergem das discussões dos agentes políticos, como o entendimento e os diálogos com esses. Os resultados de uma política estão implícitos e ligados a determinados contextos, como os espaços geográfico, econômico, político, educacional e cultural.

Há de se reforçar a noção de que sobrou redefinida a avaliação numa nova circunstância, de governança caracterizada por um maior grau de interação e cooperação entre o Estado e agentes não estatais.

Gussi e Oliveira enriquecem essa discussão, quando se reportam ao novo papel do Estado e suas implicações na dinâmica das políticas públicas, propugnando que

O Estado já não mais é o único articulador dos interesses e das demandas dos atores públicos. Em outras palavras, as políticas públicas, entendidas aqui como ações objetivas do Estado, deixam de ser exclusividade do setor público e incorporam duas outras esferas decisórias: o terceiro setor e o setor privado. Isso significa que os atores políticos ou os grupos de interesse constituídos têm outras esferas de interlocução para buscar que suas demandas recorrentes sejam contempladas por meio de diferentes políticas públicas. (2016, p. 65).

A figura central do Estado “sai de cena” para dar espaço a outros entes que reivindicam ou protestam demandas de interesse coletivo, na dinâmica da participação social.



Ou seja, surgem assim novos protagonistas realidade que vêm a somar esforço no sentido de dar lucidez e robustecimento às agendas públicas. É perceptível esse deslocamento do Estado para o setor terciário e o privado, uma vez que nestes há demandas urgentes e necessárias, carecendo da iniciativa deles próprios em benefício dos que executam e gestam esses dois setores.

A abordagem dos conceitos sobre avaliação discorridos nesta subseção tomou um rumo mais dialético e amplo nas discussões, pois, em razão da sua complexidade, não cabe se pensar numa dimensão fechada ou numa avaliação para mensurar influxos, nem, tão somente, em busca de resultados de eficácia e eficiência. Entende-se, pois, que o sentido da avaliação, transposto ao julgamento, ao direcionamento das falhas ou acertos da política ou de seu desenho, deve permear a política na sua essência, conduzindo as realidades do contexto e dos sujeitos para entender a dinâmica dos processos e as decisões a serem tomadas coletivamente.

### **3.3 A perspectiva da avaliação e seus contornos para o estudo do fenômeno**

Existe relação entre avaliar na dimensão mensural científica com as políticas públicas ou programas sociais. A avaliação na sua seara denota diversificadas abordagens, o que vai depender do proposto dos tomadores da política, com base em seus objetivos e a qual função ela vai servir.

Nos estudos realizados, há perspectivas avaliativas de cunho mais tradicional, linear (positivistas), e outras em uma linha pós-positivista de caráter mais amplo e denso, denominadas contra-hegemônicas, que transportam uma nova perspectiva para o terreno das políticas, a exemplo da Avaliação de Quarta Geração e da Avaliação em Profundidade.

A perspectiva de avaliação de Guba e Lincoln (1989) faz a divisão em quatro gerações. A primeira configura a mensuração cujo ofício do avaliador é de um técnico com a capacidade para saber elaborar instrumentos e medir variáveis. A seguinte retrata a descrição dos processos da pesquisa e não é o caso de tão somente medi-los. Entrementes, a terceira geração está tendida para o julgamento, pois o avaliador passa a ter o papel de juiz em detrimento das funções técnicas e descritivas.

As três gerações, *sicut vidist*, denotam limitações, apesar de sua evolução, pois a abordagem nelas calcada não dá conta da pluralidade de valores, desconsidera o contexto, a interpretação é direcionada para dados quantitativos e, por fim, o pesquisador não se responsabiliza, moral e eticamente, pelo que emerge da avaliação e do uso dos resultados, segundo lecionam Guba e Lincoln (1989).

O surgimento da Avaliação de Quarta Geração constitui a alternativa às avaliações anteriores, desenvolvida por Guba e Lincoln e adaptada por Wetzel. Ela foi implementada mediante os pressupostos metodológicos do paradigma construtivista, surgido após a perspectiva positivista. É um novo modelo que compreende e valoriza as reivindicações dos sujeitos e sua dimensão plural, fornecendo ao operário da Ciência uma visão mais ampla e complexa do objeto.

A avaliação de quarta geração, como é do alcance de Rego (2015, p. 32),

[...] fortalece uma visão mais ampla e complexa de um determinado objeto, permitindo-nos verificar impactos e buscar estratégias, numa dita negociação. Essa perspectiva nos alerta para a necessidade de escapar da ideologia gerencialista, priorizar os valores plurais e repensar as bases ontológicas das interpretações avaliativas.

Assim, é preciso entender, não há apenas uma determinada realidade, pois ela é plural, estabelecida pelos sujeitos, que devem, conforme Guba e Lincoln (2011), ampliar essa participação e valorizar as bases dos grupos de interesse, já que somente assim a avaliação prospera numa dimensão mais próxima da realidade e se mantém consistente.

A outra perspectiva avaliativa diz respeito à Avaliação em Profundidade, proposta por Lea Rodrigues, também de ordem contra-hegemônica, privilegiando as dimensões do modelo experiencial. Segundo Rodrigues (2016), a proposta compreende quatro grandes eixos de análise norteadores dessa proposta: a) análise de conteúdo do programa, b) análise de contexto da formulação da política, c) trajetória institucional de um programa e d) espectro temporal e territorial.

As condições iniciais para que se realize uma avaliação em profundidade, conforme expressas por Lea Rodrigues (2008), devem, em primeiro lugar, considerar que a avaliação seja simultaneamente extensa, densa, detalhada, ampla e multidimensional. Eis a razão de ela precisar se enquadrar numa dimensão inter e multidisciplinar. Quando a autora trata das características de extensão e amplitude, ela quer dizer que se deve ter uma perspectiva das diversas visões acerca do cumprimento de metas e de resultados. Isto é, ela não se limita a dados estatísticos; já em termos de densidade, atribuem-se às interpretações e aos significados da política num trabalho intelectual que exige um grande esforço por parte do pesquisador.

Após demonstrar em linhas gerais dois modelos de avaliação pós-positivista, a proposta da pesquisa para atingir seus objetivos apoiou-se na abordagem avaliativa do modelo

experencial de Lejano (2012, p. 205), o qual propõe que, ao analisar uma política, devem ser observadas suas múltiplas dimensões concernentes à experiência e ao entendimento:

Por experiência queremos simplesmente dizer o modelo de conhecimento da pessoa (ou grupo) inserido na situação política. Visto que está embasado na experiência, esse modelo, por definição, respeita a contextualidade e, na realidade, presume que não há análise fora do contexto.

Na perspectiva da avaliação de Lejano, é por meio da prática cotidiana que são compreensíveis os fenômenos da realidade, sendo a experiência o vetor central para esse entendimento. Tem-se como objetivo a compreensão ampla e processual da política e pensa-se o texto no seu contexto.

Adentrando um pouco a discussão no âmbito da avaliação de políticas públicas, cujo terreno hoje é complexo e os modelos tradicionais (dimensão mais positivista) são regidos pelos marcos regulatórios do Estado e do mercado, sabe-se que ele não tem dado conta do entendimento maior sobre as políticas públicas, porquanto se depreende a necessidade de uma nova leitura, de outros parâmetros de avaliação que rompam com o modelo hegemônico e atendam a essa complexidade.

Privilegiou-se, com efeito, a abordagem avaliativa do modelo experencial de Lejano, oferecido em sua obra *Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto*, publicada em 2012, porque tal proposta inova o cenário panorama das demandas científicas sociais, tratando os achados propostos nos objetivos da pesquisa na dimensão da experiência, perpassando todo o entendimento amplo e processual da política em estudo, pressupondo que o contexto (a realidade) traduz (dá sentido) o texto e vice-versa.

Rodrigues (2016) ancora contribuições no que diz respeito às análises de políticas propostas por Lejano, porquanto ela entende que

[...] uma análise de políticas deve considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível, só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática. (p. 105).

Nesta asserção, a experiência é havida como um ponto crucial nas formulações teóricas e metodológicas de sua abordagem avaliativa. Não se limita a definições operacionais, instrumentos, formulários, ou que os valores percentuais foram ou não atingidos. Ela vai muito além disso, pois imerge na análise e sentidos da política, penetra as instituições, de modo a entender seu contexto, complexo e múltiplo.

Já com relação ao grau de coerência de uma determinada política pública, Lejano (2012) aduz a noção de que ele é um fator determinante da durabilidade de um PP no tempo. Intensifica a ideiação de que as imagens de contexto e particularidades sejam um norte para o pesquisador atingir tal objetivo.

A figura 3 denota a síntese das dimensões epistemológicas do Modelo Experiencial. Nela entende-se, preliminarmente, como é considerada cada categoria na dimensão da perspectiva avaliativa, que é um modelo contra-hegemônico (não positivista) de avaliação. As características da abordagem de Lejano são opostas às do modelo clássico. E o resultado mais importante do processo do modelo experiencial é a possibilidade de exprimir estratégias de ação ou recomendações de alta relevância, obtidas por meio da experiência do avaliador e das propostas da política.

Figura 3 – Modelo Experiencial de Raul Lejano (2012)



Fonte: Elaboração própria, com base na obra de Lejano (2012, p. 219-221).

A figura 3 tece informações num patamar diferente dos modelos tradicionais ou construtivistas. A lógica se traduz pela não linearidade, pois segue por caminhos múltiplos, não havendo uma hipótese predefinida, emersa que vem da prática, por meio de um processo circular.

A análise se constitui na fusão de linhas diversas de informações que se cruzam, integram-se para ter uma percepção do todo. Usa-se o critério de autenticidade na descrição da análise, evitando-se o enviesamento e as distorções.

Já com relação ao conhecimento, o modelo reconhece e utiliza-se dos múltiplos saberes (teóricos, metodológicos e empíricos) para entender e interpretar as diversas visões. O objetivo na proposta de Lejano é a própria ação em si, ou seja, ela é responsável por delinear o processo, trazendo uma compreensão ampla da dinâmica da política, não havendo respostas circunstanciais.

Por fim, a aprendizagem, que é ativa, envolve a descoberta de hipóteses em um processo circular. Elas nascem e se confirmam nos resultados, assim como são susceptíveis de aparecer outras hipóteses, gerando mais resultados, isso porque o processo é mutável, dependendo da realidade ou do público/sujeitos envolvidos.

*Ex expositis*, o estudo enveredou por esta perspectiva de avaliação, porque ela analisa desde a óptica da interpretação das abordagens e das discussões dos fatores de evasão dentro da política de educação profissional, procurando enxergar pontos e contraposições, tendo por base os instrumentos legais e os distintos papéis no âmbito dos quais rumou a política de EPT de nível médio nos contextos histórico, político e educacional expressos nos capítulos quatro e cinco, onde se demanda correlacionar isso com os fatos, a realidade inclemente.

Para atingir esse objetivo, circunscrevem-se no âmbito da empiria os depoimentos e as narrativas sob perspectiva dos gestores, a fim de que, por via de suas falas sejam mais bem entendidos os fatores de evasão que há no *Campus*. Ademais como o objeto é factível, as realidades a serem exploradas, com certeza, trarão várias análises e interpretações e, em mão paralela, as interpretações diversas postas nos documentos da política e o quadro teórico para fundamentar.

## **4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO**

A colonização do Brasil foi, indubitavelmente, um fato histórico marcante até hoje. Assim, neste módulo, faz-se inicialmente uma retrospectiva breve sobre a educação no Brasil-Colônia, apontando as contradições, também perceptíveis nos anos posteriores. Na abordagem da educação no Brasil-Colônia, é realizada uma aproximação àquela de cariz profissional, caracterizando seus momentos na linha do tempo.

A seção se encerra com discussões a respeito das políticas públicas e seu entrelaçamento com a política de Educação Profissional no Brasil, bem como o panorama político no qual ela está assentada.

### **4.1 A colonização e a educação no Brasil: aproximação ao entendimento**

Nos idos de 1500, o Brasil insere-se na história da “civilização ocidental e cristã” com a chegada dos portugueses aos trópicos, os quais conseguiram se adaptar com excepcionalidade ao clima. O colonizador que veio explorar os trópicos, na verdade não fez isso. Holanda (1995, 43) afirma que não houve “[...] um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica, fez-se antes com desleixo e certo abandono”. Já o gentio que encontrou por lá, ao contrário, era trabalhador; caçava, pescava, plantava para sua subsistência e tinha um olhar cuidadoso para com a Mãe Natureza.

Malgrado essas condições opostas, ambos - o aventureiro e o trabalhador - termos utilizados por Sérgio Buarque de Holanda, são necessários para compreensão e conhecimentos dos homens e sua formação nos conjuntos sociais. Eles são imprescindíveis para o estudo da formação da sociedade e sua evolução. (HOLANDA, 1995).

Disso se infere é que, na formação da sociedade brasileira, conforme o passar dos tempos, perduram essas duplas emblemáticas - o explorador e o explorado, o nobre e o plebeu, o patrão e o trabalhador, o empregador e o empregado, o rico e o pobre - entre outros pares antagônicos.

Faz-se necessário entender, no contexto da colonização, o espaço educacional, uma vez que surge mais como um aparato de doutrinação e aculturação realizadas pelo primeiro grupo de jesuítas que aportou às terras brasileiras. Conforme os estudos de Saviani (2013), o ano de 1549 configura o marco histórico da educação no Brasil. A vinda dos jesuítas teve como missão precípua difundir a fé cristã em detrimento das orientações do Regimento

de D. João III. Converter o gentio por via da catequese e da instrução foi um de seus objetivos.

O vínculo de dominação instaurado reforça a ideia de que era preciso domesticar os indígenas para serem manipulados a fazer os ditames do colono. A educação instaurada nessa colonização, “[...] trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização”. (SAVIANI, p. 27, 2013).

À luz de Santiago (2016, p. 48), expressa-se que

A bibliografia referente ao período colonial informa que, no geral, as ordens religiosas aceitaram ou foram cúmplices do “amansamento de índios” para, posteriormente, incorporá-los à força de trabalho e às expedições armadas rumo à interiorização do Continente.

É lícito assinalar-se o fato de que houve duas fases distintas ao trabalho dos jesuítas. A primeira orienta-se pelo plano de estudos concebido por Manuel da Nóbrega, um jesuíta velho e experiente, sendo este pendido para o ensino das primeiras letras, a catequese, a música e algumas iniciativas profissionais. Já a segunda delas inspira-se nos princípios do *Rátio Studiorum*<sup>12</sup>, um conjunto de regras, concentrando-se no ensino das Humanidades, Filosofia e Teologia (VIERA, 2002).

Mais adiante, Vieira (2002, p. 45) complementa, expressando que

[...] os colégios jesuíticos representam a principal instituição de formação da elite colonial. A formação intelectual neles ministradas é marcada pela rigidez nas formas de pensar e de interpretar a realidade e por forte censura sobre os livros.

Ao que se infere nestas duas etapas, novamente há uma distinção entre a instrução dada ao gentio, com um viés doutrinário, e a transmitida aos colonos, com um caráter mais formal, rígido, mas sempre direcionada, sobretudo, à religiosidade, por não haver outras modalidades de escolarização.

O hiato na educação é perceptível desde a colonização. Educação para poucos, elitizada e dominante, apesar da concepção pedagógica dos jesuítas. Foi uma educação que durou cerca de 160 anos (1599 a 1759), segundo a literatura pesquisada, e que ainda seus

---

<sup>12</sup> O *Ratio Studiorum* ou pedagogia jesuítica foi um plano de caráter universalista e elitista constituído de regras que cobriam toda e qualquer atividade de ensino, continha 467 regras. Sua origem remonta às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador Inácio de Loyola.

resquícios perduram até hoje. Ademais, “As ideias pedagógicas expressas no *Ratio Studiorum* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional.” (SAVIANI, p. 58, 2013).

Saviani (2013) assevera ainda que o ideário pedagógico compreendia o homem como um ser da criação divina, essencialmente universal e imutável, o qual deveria atingir a perfeição humana para ser merecedor da vida do sobrenatural. Por esta concepção, os jesuítas se voltam contra a Modernidade, fortalecendo as ideias características da Idade Média.

Em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias brasileiras por ato do Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), cerca de duzentos anos após sua chegada. Uma das principais razões advém da acusação feita aos jesuítas por darem apoio aos índios e instigarem motins na resistência contra Portugal.

Faz-se necessário acrescentar que

A expulsão dos “soldados de Deus” não é “fato” que se restringe ao contexto educacional. Ao contrário, a organização escolar que desenvolveram representa apenas uma das dimensões do poder político e econômico que alcançam no cenário do Brasil Colônia. (FÉRRER, 1997 apud VIEIRA, p. 46, 2002).

Várias foram as críticas que assolaram as ações de Pombal por motivo do efeito desarticulador da estrutura educativa há anos idos, assim como da lentidão em prover à educação opções coadunáveis.

Apesar de pouca literatura a respeito da fase pombalina, Vieira (2002) assevera que foi um momento importante na história da educação no Brasil, porque se expressou para os brasileiros o poder público do Estado, contrapondo-se à concepção dos jesuítas, na tentativa de implantar um Estado laico e, por conseguinte, recuperar a economia. Sua intenção foi a de promover a educação pública do Estado em negação à educação pública religiosa.

Cabe até o presente momento expressar a noção de que a história da educação dentro de um contexto social, político e econômico vai se “moldando” conforme as coalizões, os ideais, as ideias de domínio, poderio, os preceitos da época, as influências da Igreja ou do Estado.

A pretensão da abordagem sobre a educação no período colonial até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal foi uma provocação e, ao mesmo tempo, uma maneira didática para trazer outra discussão à baila, apesar de ser mais contemporânea, todavia têm particularidades e resquícios do passado histórico do Brasil. Por esta razão, o estudo não se



deteve, por enquanto, ao detalhamento de outros marcos históricos da educação no contexto brasileiro.

#### **4.2 Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais: visão pretérita da Educação Profissional**

Na época da chegada dos portugueses, os povos nativos em geral tinham suas práticas educativas que se confundiam com as do cotidiano. Era notório que as práticas de aprendizagem se davam mediante a observação, a repetição e o diálogo dos índios mais velhos para com os mais novos, quando saíam para a pesca, a caça, a colheita do plantio, instrução e a confecção de adornos.

Consoante narra a literatura,

[...] Esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos. (MANFREDI, 2016, p. 46).

Os colonizadores se utilizavam do trabalho manual escravo de índios e de negros - estes provenientes do Continente Africano, e alguns poucos trabalhadores livres para trabalharem nos engenhos de cana-de-açúcar. Lá prevaleciam práticas de educação informal e de qualificação no/para o trabalho.

Cunha (2000, p. 32), comenta que

Aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições e tarefas para os aprendizes. [...] os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

Em 1809, surgiram os primeiros indícios da história da educação profissional, “[...] com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, [...] foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios”. (BRASIL, DOCUMENTO-BASE, 2017, p. 10). A iniciação em ofícios foi desenvolvida pelo Estado, separada totalmente do ensino secundário e do superior, e tinha como objetivo a promoção da força de trabalho ligada à produção.

Nos achados de Manfredi (2016, p. 54), essas “[...] iniciativas de educação profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e filantrópicas), ora das esferas estatais [...]”

Desta maneira, a Educação Profissional em sua origem tem um caráter de cunho assistencialista. A formação para o trabalho no Brasil-República foi amplamente usada nas primeiras décadas pela elite como uma maneira de conter a “desordem social”, que na verdade nada mais era do que o processo de urbanização acontecendo e a mobilização da classe trabalhadora à procura de melhorar sua condição de vida por intermédio do trabalho.

A respeito disso, conforme expresso no Documento-Base do MEC,

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. (BRASIL, DOCUMENTO-BASE, p. 11, 2007).

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha, vice-presidente que assumiu a Presidência em razão do passamento de Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e o Ensino Agrícola. Essas escolas, criadas pelo decreto n. 7.566, de 23 de setembro, atenderiam aos “pobres e aos desvalidos da sorte e da fortuna”, ao passo que o ensino agrícola atenderia às condições emergentes dos empreendedores ligados aos campos, à agricultura e à indústria.

Consoante os escritos de Manfredi (2016, p. 61), essas escolas eram localizadas nas capitais dos Estados por um critério mais político do que econômico e tinham como finalidade educacional

[...] a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse.

Arremata-se, então, que, no governo de Nilo Peçanha, houve um redimensionamento da educação profissional no País, porém, de cunho político ideológico, pretendeu responder às demandas do capital. De um lado, responder oficialmente à sociedade com a disponibilização dessas escolas para a classe pobre; garantir, *in alia manu*, a força de trabalho qualificada que o mercado demandava na época.

No fim dos anos de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices dão espaço aos Liceus Industriais, os quais pouco se alteraram em termos de objetivos institucionais.

Em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas surgem no lugar dos Liceus cujo objetivo era ofertar a formação profissional no nível equivalente ao secundário, bem como dar continuidade ao processo de mão de obra em detrimento dos interesses do capital. Isso ocorreu em virtude do período de 1930 a 1945, em “[...] que a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial”. No ano de 1959, essas escolas se transformam em autarquias e

[...] ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (BRASIL, CONCEPÇÕES E DIRETRIZES, 2008, p. 14).

Já em 1971, ainda na época da ditadura civil-militar, surge uma profunda reforma na educação brasileira. A Lei n. 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória para o ensino secundário e estabelecia a equiparação entre o curso secundário e os cursos de nível técnico.

Houve também outro fator que promoveu extrema relevância e causou polêmica à lei instituída, que

[...] foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma. Para isso era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. (MOURA, 2008, p. 12).

De outra parte, havia interesse de cunho financeiro, pois o Brasil pretendia participar da economia internacional e, por esse motivo, encarregou o sistema de educacional de preparar “mão de obra” qualificada para ser absorvida pelo mercado de trabalho; não obstante, a lei não prosperou, por não possuir condições objetivas de transformar todo o ensino médio em educação profissionalizante, gestando em um mesmo patamar a área de formação básica com a área de formação técnica profissionalizante. Assim, mais uma vez, a antiga dualidade persiste.

Em 1978, culminou nas instituições de educação profissional uma evolução em virtude da Lei n. 6.545, sancionada na época pelo então presidente Ernesto Geisel, que transformou as três escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica. “Essa mudança confere àquelas instituições atribuição de atuar em nível mais elevado da formação, exigência já presente em função do padrão de produção”. (BRASIL, 2010).

A transformação ocorrida pela Lei n. 8.948/94, de 8 de dezembro de 1994, a qual criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e com isso integram as escolas agrotécnicas federais, propugna em seu artigo terceiro, parágrafo primeiro, que

A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. (BRASIL, Dispõe sobre a instituição do Sistema..., 1994).

No curso de mais de cem anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ela surge, com o passar dos anos, como uma necessidade de articular Educação, Ciência, Tecnologia e Cultura, valendo-se da cooperação entre estados e municípios com a finalidade de ampliação na oferta de cursos técnicos, prioritariamente.

Revisitando a história brasileira no contexto da formação para o trabalho, é notório o hiato educação para a intelectualidade *versus* educação para o trabalho, resquícios da formação educacional brasileira desde os ensinamentos jesuíticos.

O dualismo na educação brasileira está enraizado na sociedade por séculos de escravidão e por discriminação ao trabalho manual. Esse dualismo teve sua maior expressão no ensino médio, pois é nesta etapa de ensino que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31), “[...] se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”.

Na história da educação brasileira, na segunda metade dos anos de 1990, como maneira pretensa de ilustrar essa dualidade, houve debates para a reestruturação do ensino médio e profissional.

A LDB n. 9.394/1996 e o Decreto n. 2.208/1997 foram os que instituíram as bases da reforma do ensino médio profissionalizante. O primeiro projeto da LDB propunha uma formação profissional integrada à formação geral, mas foi vencido por não ter tido o apoio do parlamento e, no ano posterior, o Decreto n. 2.208/1997 e a Portaria n. 646/1997 regulamentam a LDB, proibindo a pretendida formação integrada e “[...] estabeleceram uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional.” (MANFREDI, 2016, p. 105).

A formação para o trabalho sempre teve uma carga ideológica do capitalismo, uma vez que, para “amenizar” a situação da classe operária, já que não precisava estudar, devia submeter-se ao trabalho para garantir sua sobrevivência. E, à extensão da história brasileira isso perdura por séculos desde a escravidão, mas, apesar disso, e conforme a alteração da economia no País e da tecnologia, vão se tomando novos formatos, mesmo que disfarçados e mudando a realidade patrial, em específico, a da educação profissional.

Foi na segunda metade dos anos de 1990 que a educação profissional mudou a visão, pois, desde sua gênese, esta educação prestou-se ao trabalho manual, mecanizado e tecnicista, numa educação “robotizada” alienante, além de utilizar-se da perspectiva interesseira do processo de produção, seguindo a lógica de mercado. Na concepção de Cordão e Moraes (2017), a Educação Profissional teve que mudar, a exemplo das novas tecnologias de comunicação e informação e as relações de trabalho que passaram a exigir um novo perfil de profissional que fosse capaz de agregar novas competências.

Em 20 de novembro de 1996, é sancionada a Lei n. 9.394, considerada como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, valendo ressaltar que, com a nova redação do capítulo III, dada pela Lei n. 11.741 de julho de 2008, passou a ser denominada “Educação Profissional e Tecnológica”.

O artigo da LDB que abre esse capítulo também trouxe alterações importantes no que diz respeito sua capilaridade e integração a todos os níveis e modalidades da educação nacional e alarga o pensamento além do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (redação dada antes), mas sim é preciso integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia ao perfil de profissional exigido nessa nova configuração do mundo do trabalho. (BRASIL, 2008). Ademais, acrescenta-se que a LDB em vigor supera o enfoque do assistencialismo e do preconceito social contido nas primeiras legislações de Educação Profissional do País, no entanto, mantém ainda a dualidade.

O Decreto n. 2.208/1997 regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). E ante complexas e polêmicas transformações na Educação Profissional, a crítica feita a esse decreto pós-LDB n. 9.394/1996, culminou em sua substituição pelo Decreto n. 5.154/2004, que eliminou os entraves estabelecidos por aquele que se traduziu numa série de restrições, dentre elas a organização do currículo e o desenho pedagógico.

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de

ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. (SILVA, 2009, p. 8).

E foi por meio desses debates que surgiu a lei de criação dos Institutos Federais no âmbito do Ministério da Educação, Lei n. 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008. Eis um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica cuja

[...] intenção é superar a visão althusseriana<sup>13</sup> de instituição escolar enquanto aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores de classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, CONCEPÇÃO..., 2008, p. 18).

Os institutos federais estão assentados numa base humanístico-técnico-científica que articula a educação superior, básica e profissional sob um currículo plural e multicampi – pois procuram fortalecer o bem social, ampliando a oferta de vaga para todo e qualquer cidadão que pretenda obter uma formação sólida, qualificada, dando uma consistência mais crítica ao conhecimento e à formação do trabalhador, rompendo com modelos tradicionais de educação, quebrando paradigmas sobre o que sejam o trabalho, a dimensão técnica e a Educação Profissional, enfim, trazendo uma nova roupagem para a realidade nacional.

Considerando essa visão crítica e o contraste que os IFs promovem na dinâmica socioeducacional em relação a esse capitalismo desenfreado em curso, analisa-se com a devida acuidade as ações que estão sendo realizadas ou não no panorama da política de educação profissional nos institutos federais.

Corroborando a discussão, Eliezer Pacheco (2011, p. 12) caracteriza os institutos federais

[...] pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

---

<sup>13</sup> Louis Althusser, filósofo francês, é amplamente conhecido como um teórico das ideologias, e seu ensaio mais conhecido é *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado). Diversas posições teóricas de Althusser permaneceram muito influentes na filosofia marxista. A existência material da ideologia se faz sentir por meio dos aparelhos ideológicos de Estado, que constituem algumas instituições concretas (como as igrejas, a família, a escola, o sistema político, dentre outros) por meio das quais se manifesta um conjunto de práticas e rituais que nelas se situa.

Ou seja, é uma nova escola, outra visão que traduz esperança para a sociedade como um todo - formar o cidadão para ser um agente político e, por conseguinte, tomar decisões e transformar esta sociedade. Nessa dinâmica, Pacheco considera o ser humano como o elemento fundante da educação profissional e o trabalho (em sua dimensão ontológica), o seu constituinte.

Ante, no entanto, essas considerações circunstanciais, a experiência ainda é parca nesses ambientes educacionais e merece uma avaliação mais profunda da realidade, pois, apesar de, historicamente, ser reconhecida como uma instituição de cento e onze anos, a lei que cria os institutos federais fez, em 2019, onze anos de existência, uma idade tenra para as experiências que se exprimem nesta nova ambiência institucional.

### **4.3 A Política de Educação Profissional no Brasil**

O entendimento das políticas públicas passa obrigatoriamente pela existência da figura do Estado. Segundo argumenta Costa (2016), há que se ter o cuidado para não cair em generalizações sobre as atividades do Estado, ou seja, nem tudo o que é atividade proposta pelo Estado configura Política Pública (PP). As Políticas Públicas (PP) se constituem com base na existência do Estado e emanam da sociedade, pois é desde a existência desta sociedade que afloram as políticas públicas.

O Estado tradicional nunca teve preocupação com aspectos relacionados à comunidade, uma vez que suas ações eram direcionadas mais para o externo, em busca da conquista por territórios, domínios e riquezas materiais, diferentemente do Estado Moderno, que se mostrou exageradamente rigoroso no desenvolvimento de suas ações, com alta concentração de poder (militar, econômico, político), que se volta para si, para seu povo, “prisoneiro” de seu território (COSTA, 2016).

No Brasil, as políticas dirigidas para a educação, em específico, a de cariz profissional, deu-se com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que ofereceu condições para criação de instituições profissionalizantes. Como assinalou Cordão e Moraes (2005), o ensino profissionalizante no Brasil tinha um caráter assistencialista. Em 1840, época imperial, criaram-se dez casas de educandos e artífices em dez capitais de províncias que tinham como principal objetivo a diminuição da criminalidade e da vadiagem.

É perceptível nessa passagem de Francisco Cordão e a “força” que paira sobre o poder do Estado em tentar realizar ações de cunho social, porém mascarando-a, uma vez que a intenção era retirar do contexto social os menos favorecidos para não perturbarem a ordem.

Mais uma vez, isso é o próprio reflexo da ação estatal, pois mais adiante se percebe que este Estado controlador e “pacificador” da ordem pública, deve voltar-se não somente para si (ação endógena), mas se confrontar na sua dimensão do poder, de sua legitimidade e da violência. Assim, assinala Costa (2016, p. 139) sobre a existência do chamado Estado contemporâneo, o qual

[...] é obrigado a se voltar para dentro, além, obviamente da sua dimensão externa, da sua versão de poder extrovertido, [...], que é uma dimensão importante do Estado contemporâneo. Mas o Estado moderno, contemporâneo, do século XX, agora século XXI, é um Estado que está fortemente orientado para a construção interna dessas condições de existência de seu próprio Estado. Isso vai propor então, uma série de caminhos de desenvolvimento de um Estado que o colocará em confronto com sua própria natureza de Estado monopolista da violência, da legitimidade e, portanto, da representação, no sentido mais moderno, dessas populações.

O Estado contemporâneo é por natureza o Estado das políticas públicas que, por um lado, tenta manter suas características próprias e, *par tempus*, é o Estado que abre espaço para a discussão de vários temas, como a diversidade, as desigualdades sociais e as pluralidades dentro de um mesmo universo. Nessas condições, as PP surgem nesse ambiente de contradição, uma vez que elas tentam garantir os direitos da sociedade, o bem-estar social e a melhoria de vida da população. A tempo igual, entretanto, este Estado que abre espaço para discussão se apropria de sua força para legitimar sua imagem.

É prudente acentuar que “As Políticas Públicas, portanto, refletem a heterogeneidade dessas sociedades e refletem as contradições que essas sociedades enfrentam nesse duplo desafio.” (COSTA, 2016, p. 141).

Nos estudos de Bacelar (2003), que trata das heranças, tendências e desafios das políticas públicas no Brasil, ela corrobora no entendimento de que o Estado brasileiro, desde os anos de 1930 até hoje, tem-se como um Estado desenvolvimentista e, no período de 1920 a 1980, centralizador e autoritário. Sua função precípua consistia em dar conta do desenvolvimento na dimensão econômica e não como um transformador das relações sociais. As políticas públicas estavam a serviço da promoção do crescimento econômico. Por sua tradição, o Estado brasileiro é centralizador.

Em razão dessas circunstâncias, é complexo pensar numa mudança em curto e médio prazo, porque, segundo Costa (2016, p. 145), “O Brasil é muito mais tardio na discussão de Políticas Públicas até porque nós também tivemos um processo de construção do



Estado nacional complexo, retardatário, como a maioria dos países em desenvolvimento.” Essa demora de pensar as políticas públicas advém, conforme o autor, de duas situações que se coadunam: ocupar o território e estabelecer a ideia de Nação; e, ao mesmo tempo, tentar desenvolver políticas descentralizadoras, como as de educação, saúde, seguridade social, entre outras.

Já Bacelar compreende que o Estado brasileiro, com características tradicionais e centralizadoras, ainda está muito arraigado no âmbito político. Basta revisitar nossa história: um país que teve uma longa ditadura militar no período de Getúlio Vargas e depois outra muito extensa, que foi a dos governos militares pós-1964. Desta maneira, percebe-se quão arraigado está o cunho autoritário nas PP. “O ranço da vertente autoritária, tornou-se um traço muito forte nas políticas públicas do país, e as políticas públicas eram muito mais políticas econômicas.” (BACELAR, 2003, p. 2).

Na área da educação formal no Brasil, como isso tem influência nas políticas públicas para a educação? Quando se revisita a educação dos anos de 1930 aos de 1980, é perceptível uma educação mecanicista, tradicional, dirigida, principalmente, para a indústria; formar mão de obra para atender ao mercado; uma formação dualista, em que a elite pensante, mais abastada, tinha privilégios de prosseguir seus estudos e uma grande massa (de trabalhadores), que deveria ser treinada, adestrada (numa visão tecnicista) para garantir o desenvolvimento econômico.

Como ilustração, note-se como o Estado (na sua condição autoritária e centralizadora) realiza suas ações desveladas perante a educação. Nos 15 anos da política de Vargas, no período de 1930 a 1945, Sodré (1982) comenta que houve mudanças significativas na economia, na política e na educação. Em se tratando de educação, houve uma normatização de leis educacionais, mais tarde denominadas Leis Orgânicas de Ensino, realizadas pelo ministro Gustavo Capanema, as quais reforçavam a divisão do ensino médio. Assim, os alunos que cursassem os cursos propedêuticos deveriam ingressar no ensino superior, ao passo que os demais deveriam fazer o ensino profissional, destinado à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

De 1980 em diante, encontra-se uma realidade marcada pelo advento da Constituição Federal (CF) de 1988, um momento fundante de uma modernidade democrática que, em tese, prometia enterrar por vez os vinte anos de autoritarismo dos governos militares, calcada na dinâmica associativa e organizativa, a qual alterou significativamente a efetividade política do País.

Nesse momento, o Estado se “desestabiliza”, uma vez que abre a sua retaguarda para trazer à balha aspectos de cunho social e democrático. Ou seja, com a CF de 1988, o País começou a redemocratização, os movimentos sociais se ampliaram e se diversificaram, além da presença de associações de base, sindicatos, ongs, igrejas, profissionais liberais e até mesmo as universidades. Abriu-se um ror de temas a serem discutidos na arena pública a favor da dimensão da vida social e aqueles passaram a compor uma agenda de debates nas cenas públicas, ampliando as concepções de cidadania e direitos sociais:

A Constituição de 1988 no Brasil veio consolidar um novo desenho de políticas públicas, caracterizado pela descentralização, entendida [aqui] como a transferência de responsabilidade de implementação de políticas públicas, do governo federal para os níveis estadual e principalmente municipal de governo, e pela definição de um modelo de gestão pautado na participação dos setores organizados da sociedade na formulação das políticas públicas, no controle do processo de execução das mesmas e, acima de tudo, na fiscalização do uso dos recursos públicos. (ANDRADE, 2002, p. 51).

A participação trouxe ao povo brasileiro uma condição ímpar, com suporte no fortalecimento da democracia, pois fez acontecer a abertura dos canais de participação tão importantes nos processos de decisão das políticas. “Isso porque a participação supõe: mobilidade, discussão e resultados. Sem resultados, é impossível a manutenção de qualquer padrão de participação.” (ANDRADE, 2002, p. 57).

Andrade reforça a discussão no âmbito da participação de que ela, além dessa mobilização e da articulação, precisa de proposições claras que resultem em benefício aos sujeitos do processo. O resultado se resume como sendo o esforço e o empenho de todos por um propósito maior na luta das políticas públicas.

#### **4.4 O contexto político da Educação Profissional**

Apesar de mais de um centenário de existência, a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, no que tange aos Institutos Federais (IFs) é bem recente. A Lei de Criação dos IFs n. 11.892 nasceu em 29 de dezembro de 2008. No ano expresso, segundo Cordão e Moraes (2017, p. 95), “[...] foram instituídos 160 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela transformação de escolas federais das diferentes configurações anteriores.”

Para entender um pouco dessa matéria, cumpre esclarecer que, nos anos de 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica pela Lei n. 8.948, de 08/12/1994, cuja finalidade se expressava em

[...] permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os (*sic!*) diversos setores da sociedade e do setor produtivo. (BRASIL, Dispõe sobre a instituição do Sistema..., 1994).

Foi nessa época que, gradativamente, as escolas técnicas e as agrícolas federais se transformaram em centros federais de educação tecnológica, mais conhecidos como Cefets. Em 1998, no governo FHC, é proibida a construção de escolas federais. Isso causou um problema grave, uma vez que o governo da época instituiu por meio de atos normativos que os Cefets ofertassem cursos predominantemente de nível superior e médio regular, contrariando a função dos centros federais e repassando a responsabilidade para os Estados e à iniciativa privada de oferta dos cursos técnicos.

Após sete anos de embate e discussão, em 2004, é realizada a reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, veio como proposta a retomada da oferta dos cursos técnicos, de preferência integrados ao ensino médio regular e, em seguida, a derrubada da lei que proibia a expansão da rede. Em 2005, é consolidada a primeira fase da expansão da Rede Federal com a construção de sessenta unidades. O quadro a seguir detalha em linhas gerais a expansão da Rede Federal.

Quadro 2 – Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica

|   |  |
|---|--|
| <b>PLANO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEP)</b> | <b>Objetivo do Plano:</b> Criado em 2005 e amparado pelas diretrizes da LDB n. 9.394/96, regulamentada pelo Decreto n. 2.208, objetivava ampliar a presença das instituições federais de educação profissional e tecnológica, além de focar na melhoria da qualidade e pertinência da EPT em relação ao mercado de trabalho. |
| 1ª Fase do Plano (2005)                                   | O projeto previa criar 5 escolas técnicas federais, 4 escolas agrotécnicas federais e implantar 33 novas unidades de ensino.   |
| 2ª Fase do Plano (2007)                                   | Tinha como meta a criação de mais de 150 novas instituições federais de educação tecnológica dentro de quatro anos distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal.  |
| 3ª Fase do Plano (2011)                                   | Criar 208 novas unidades até 2014, com propósito de superar as desigualdades regionais e dar condições de acesso à população a cursos de formação profissional e tecnológica no intuito de melhorar a vida   |

Fonte: Elaborado com base no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 4 mar. 2019.

No período de 2011 a 2014, a rede fecha com 562 unidades de Educação Profissional em todo o País. E conforme o Portal do MEC (BRASIL, Expansão..., 2018), foram encontrados dados sobre a Rede Federal até o ano de 2018. Esses indicadores também

conferem com os da Plataforma Nilo Peçanha (2019, Ano-base 2018) que apresenta este panorama:

- 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia;
- a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet);
- 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e
- o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campi*.

Em 2018, a Rede Federal de EPT fechou em 647 unidades, com um total de 11.766 cursos, correspondendo a uma matrícula de 964.593. Os Institutos Federais em toda a rede são bem representativos, totalizando 92,08% de participação nas unidades de ensino.

Na atual lei da Rede Federal, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais no âmbito administrativo. Conforme o art. 1º da lei, os IFs, em específico, possuem natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Eles têm como foco a promoção da justiça, inclusão social, redução das desigualdades sociais e a promoção do desenvolvimento sustentável local, regional e nacional.

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, (PACHECO, 2011, p. 50).

Denota-se neste fragmento de Eliezer Pacheco a noção de que os institutos tramitam uma trajetória de verticalidade do ensino e suas modalidades, deixando claramente as possibilidades de crescimento acadêmico-profissional e a consolidação de estudos dos cidadãos que estudam na rede federal de educação. Traz também uma visão clara de que o conhecimento deve estar assentado numa base sólida, articulando ciência, trabalho e cultura com vistas à emancipação humana.

É notório afirmar que os dois períodos do governo Lula (2003-2011) se materializaram em uma gestão que se preocupou e teve a intenção, segundo Manfredi (2016, p. 248), de “[...] resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a educação profissional passou a ter um papel importante”. A educação profissional pautou-se como um direito social e uma outra via que teria um papel importante para mobilizar o desenvolvimento socioeconômico a fim de reduzir a exclusão social e econômica.

As políticas reformistas herdadas de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), a exemplo das reformas do ensino médio e ensino técnico profissional, ocorridas nas duas últimas gestões de seu governo, que foram fruto de disputas no campo político e ideológico, segundo Manfredi (2016, p. 245), “[...] visavam a modernizar os dois níveis de ensino, para atender acompanhar o avanço tecnológico e atender às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.”

Essas reformas foram objeto de críticas duras pelos movimentos sociais, pois o governo, em atendimento às demandas da lógica neoliberal, separou esses dois ensinos em decorrência da racionalidade de recursos, pois o custo é bem maior na formação de um profissional que agregue as duas formações (básica e profissional) do que no ensino médio regular; ademais transferiu recursos para a iniciativa privada para colaborar na oferta de ensino técnico.

Dante Moura (2008, p. 18) assevera que houve

[...] um recrudescimento da discussão acerca do Decreto n. 2.208/97 [que] resultou em uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho.

Os primeiros anos do governo de Lula foram o de “pôr ordem nas coisas” e tentar aos poucos ressignificar e corrigir os rumos das políticas educacionais. Nessa reconstituição dos marcos regulatórios, foram observadas, como bem assevera Manfredi (2016), alterações significativas nos marcos jurídico-normativos do sistema educacional, envolvendo o ensino superior, médio e fundamental.

A revogação do Decreto n. 2.208/1997, que promoveu a separação Educação Básica-Educação Profissional, pelo Decreto n. 5.154/2014. Na época, o ensino médio estava em crise, tanto de sua identidade como na falta de financiamento. Daí, o Governo federal, por meio de um dos eixos básicos da política de Educação Tecnológica de nível médio, realizou a expansão integrada com o intuito de superar essa dualidade (ensino básico e profissional) e ampliar a rede federal e o sistema estadual. Como exemplo disso, enfatizam-se o Programa Brasil Profissionalizado, em 2007, e o Ensino Médio Inovador, em 2009.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Proeja), sinalizado pelo Decreto n. 5.478/2005, assim como sua extensão, Proeja Fundamental, de acordo com o Decreto n. 5.840/2006, foram indispensáveis para a implantação de alicerces (MANFREDI, 2016) na gestão de Lula, uma vez que o programa tinha um viés de inclusão social de grande importância para a universalização da educação

básica. De acordo com o objetivo do programa, este possuía a missão de contribuir na superação dos quadros de exclusão da educação básica no País, e sua proposta se delineou na integração da educação profissional à educação básica, traduzida na superação da dualidade trabalho manual e intelectual.

Outro marco legal importante na história da rede federal aconteceu no fim da presidência de Lula para o começo gestão Dilma Rousseff (2012), que foi a instituição do Pronatec pela Lei n. 12.513/2011, cuja finalidade se expressou na ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Ademais, se considera como mais um avanço, neste mesmo momento histórico, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB n. 6/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 11/2012.

Houve um crescimento considerável de unidades da Rede Federal, desde a criação dos Institutos Federais, que começou com 160 unidades. De 2012 a 2015, houve no período do governo Dilma um crescimento tanto de unidades educacionais como de matrículas. Em adição, registrou-se aumento proporcional dos investimentos na rede, segundo as informações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). De 408 *campi* em 2012, subiu para 582 no ano de 2015, ao passo que a matrícula saiu dos seus 487.930 para 756.101.

Esses dados ilustram fato de que a rede vem crescendo numa estatística bem considerável, porém, com o *impeachment* da Presidente nos meados de 2016, houve um descompasso nos investimentos da rede, que trouxe uma descontinuidade na expansão. No entremeio dos governos Dilma e Temer, todavia, nos anos de 2012 a 2018, em consulta à Plataforma Nilo Peçanha (2019, ano-base 2018), observou-se que os números antes apontados pelo Conif se alteraram em termos de matrícula, unidades e cursos, como ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Unidades, cursos e matrícula da Rede Federal de EPT

| BRASIL           | Unidades   | Cursos        | Matrícula      |
|------------------|------------|---------------|----------------|
| IFs              | 593        | 11.055        | 888.231        |
| CEFETs           | 17         | 314           | 36.165         |
| Escolas Vinculas | 23         | 272           | 23.251         |
| CPII             | 14         | 125           | 16.946         |
| <b>TOTAL</b>     | <b>647</b> | <b>11.766</b> | <b>964.593</b> |

Fonte: Elaboração própria, com base na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ano-base 2018.

O governo Temer (2016-2018), tido como “golpista”, trouxe à realidade da política de Educação Profissional situações vexatórias, para não dizer ataques, à Rede Federal, haja vista o sucateamento dos *campi*. Houve uma inversão daquilo proposto desde a criação dos IFs. As matrículas crescem em decorrência da expansão e da demanda socialmente precária e, em contrapartida, o orçamento vai sendo encolhido a cada ano de sua gestão. Isso é fato que configura um prenúncio do desmonte da rede.

Esse governo neoliberal adotou propostas controversas e espúrias, que congelaram por vinte anos os gastos públicos (Emenda Constitucional 95/2016) e comprometeram os investimentos públicos e, conseqüentemente, respingaram no planejamento da Rede Federal, acarretando conseqüências até hoje, pois a EC, prossegue Mendlovitz (2016), não só estabeleceu o Teto de Gastos Públicos, mas também reduziu paulatinamente o montante de recursos destinados ao financiamento da educação básica pública.

O governo supracitado “remou” contrário à Educação Profissional e Técnica dirigida para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, em específico, a classe trabalhadora e menos favorecida, que sempre foi marginalizada na história patrial. A EPT dissemina uma educação que preza a qualificação do profissional em formação, com zelo na qualidade dos serviços prestados.

É perfeitamente asseverável a ideia de que em tal governo (2016-2018) instaurou-se um caos que comprometeu sobremaneira as bases de política de Educação Profissional – desfazendo toda uma tecedura contra-hegemônica – calcada numa dimensão de sociedade mais justa socialmente e equânime, com a finalidade de transformação social.

Como bem exprimiram Jinkings, Doria e Cleto (2016), citados por San Segundo e Martins (2018), “Não deveria ser a mudança de governo para alterar de maneira abrupta este planejamento, principalmente em se tratando de um governo construído a partir de um golpe institucional com escasso apoio social.”

Enfim, o governo de Michel Temer queria às duras penas fazer valer o retrocesso educacional trazido pelo governo FHC, fortalecendo as práticas neoliberais que mantêm o *status quo* da elite dominante. Em conseqüência disso, aumenta-se o abismo social, com o domínio das classes, produzindo, ainda mais, desigualdades sociais.

Haja vista esse recobro histórico e social para contextualizar as bases conceituais da política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vinculadas ao Ensino Médio Técnico, encontram-se, dentre outras matérias, descompassos na progressividade e na efetividade da política, a exemplo da condição do ingresso de estudantes que pretendem se

realizar na dinâmica do “mercado” de trabalho, por intermédio de um curso técnico de nível médio.

Esse ingresso é pulverizado por circunstâncias adversas que transitam na Rede Federal de Educação. Ingressar nas instituições da rede, nem sempre, é o mais árduo fator. O dilema encontra-se no processo e/ou em sua finalização, quando acontece, visto que a sombra da evasão permeia a realidade dos cursos técnicos. Ela vem carregada com um matiz de dificuldades trazido pelos alunos desde o contexto individual até o âmbito social. Do outro lado, encontra-se uma luta acirrada em tentar mitigar essa evasão, de modo que a rede logre unir esforços para que a permanência com sucesso aconteça.

O capítulo abordou temas instigantes desde a educação no Brasil-Colônia, transitando pela educação profissional ao longo da história da educação no Brasil e trazendo a discussão das políticas públicas da educação profissional e ações tomadas pelos governos federais frente à EPT.

Os primeiros traços de educação no Brasil pode-se afirmar que ocorreram com os povos nativos, pois as suas práticas cotidianas se confundiam com as práticas educativas. Eram internalizadas de maneira inconsciente. Com a vinda dos portugueses, a domesticação e a aculturação dos nativos, pelos jesuítas, nasceu uma educação dual que se reverberou ao longo da história da educação profissional.

A rigor, denota-se que, historicamente, a educação e seus desdobramentos são frutos dos contextos social, político e econômico. Em tese, a educação faz parte dos contextos que traduzem concepções à moda deles. De um lado, ela se ajusta àquela política pública presente e, por outro, ela se contrapõe, trazendo outras falas e contribuições necessárias às agendas de governo. Algumas reformas e melhorias à educação advieram desses embates e das contradições.

A próxima seção traz como foco um estudo aprofundado sobre a evasão escolar e seus diversos conceitos, com trânsito no ambiente da educação profissional que se afunila nos dados estatísticos do Instituto Federal do Ceará e, por conseguinte, os dados do *Campus* de Acaraú.



## 5 EVASÃO ESCOLAR: CONCEITOS, ACEPÇÕES E SUA EXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A elaboração deste segmento se encerra em quatro momentos, com o objetivo de conceder a dimensão do problema da evasão, caracterizando-o com amparo na Rede Federal até chegar aos meios de seu controle e monitoramento.

Assim, *ab initio*, procedeu-se à discussão de como se deu o estudo sobre a evasão na Rede Federal e quais foram os encaminhamentos realizados. Sequentemente, para o entendimento do leitor, são expressos diversos conceitos e acepções para o vocábulo **evasão** e suas peculiaridades. Finaliza-se com a discussão da proposta que se traduz em medidas de intervenção para reduzir ou minimizar os efeitos da evasão, caracterizada por três grandes fatores: individuais, institucionais e externos.

### 5.1 As marcas da evasão na Educação Profissional

Ao largo da história da Educação Profissional, são percebidos os percalços e as discrepâncias na formação do trabalhador e seu exercício como cidadão. Das Escolas de Aprendizizes Artífices até o que hoje se denomina Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é notória uma mudança em sua visão filosófica, histórica e educacional, todavia é percebida uma exclusão educacional em cursos técnicos que preocupa gestores, docentes e técnico-administrativos.

Em 2012, foi procedido a um relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que compreendeu um estudo no qual cobra aprimoramentos à Rede Federal de Educação de 2004 a 2011. Um deles aponta para a atenção nos índices de evasão escolar. Do estudo realizado, os cursos de ensino médio mostraram as piores taxas de evasão, com destaque para os cursos do Proeja (24%) e os da modalidade subsequente (19%) e, apesar de os cursos integrados (6,4%) estarem nessa estatística, eles denotam um grau de significância menor ao indicador acadêmico.

Desde a criação dos Institutos Federais e sua expansão, esses índices persistem. Dos últimos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, Plataforma..., 2018), a evasão no ciclo<sup>14</sup> dos cursos técnicos nos Institutos Federais, em 2018, representou um

---

<sup>14</sup> Corresponde ao estudante que perdeu o vínculo com a instituição antes de concluir o curso.

percentual de 51,86%. Deste, 55,75% correspondem à evasão escolar na modalidade subsequente.

Adicionado a isso, há poucos estudos sobre o insucesso acadêmico na Educação Profissional técnica e tecnológica, em específico na Rede Federal de Ensino. Mészáros (2008) é categórico em alertar que o simples fato de o trabalhador ingressar na escola, por si, não é o suficiente, a exclusão educacional não necessariamente se dá mais no acesso a ela, mas dentro dessas instituições de ensino. A própria estrutura de valores da sociedade perpetua a educação elitizada.

Ademais, para István Mészáros, a educação deveria estar assente num movimento permanente, não devendo ser uma mera transferência de conhecimentos, mas de conscientização e testemunho de vida.

A figura dos institutos federais traz nas discussões do marco legal a filosofia da inclusão social, mas, infelizmente, são notadas práticas de exclusão que se deslocam do plano de acesso à Instituição para o plano interior desta, pois é lá que a consolidação acontece por meio de práticas exclusivas multifacetadas.

Com a expansão da rede federal, houve a interiorização dos institutos, a fim de dar uma formação integral, crítica, para a emancipação humana e atender aos arranjos produtivos locais e da região, a fim de fortalecer o crescimento social e econômico. Essa formação, entretanto, passa por alguns percalços, mesmo ante essa nova modalidade de conceber a Educação Profissional, a qual rompe com modelos tradicionais de educação, quebra paradigmas sobre o que seja o trabalho, a dimensão técnica e a educação profissional.

Enfim, traz uma nova roupagem para a realidade nacional. Com o advento da interiorização do ensino, surgem gargalos à formação integral, sendo um deles a permanência efetiva dos discentes nos cursos, visto que, segundo estudos apontados por Mendes (2013), existem fatores responsáveis por esta não permanência que se caracterizam nas dimensões dos fatores individuais, internos às instituições e externos a elas (BRASIL, DOCUMENTO ORIENTADOR..., 2014). Rumberger (2006), todavia, tece uma discussão na qual expressa que esse fenômeno é multifacetado e processual e, por isso, não há como relacionar ou focar em apenas esses três, embora eles sejam indicadores contundentes e façam parte desse grande vilão, que é o insucesso acadêmico.

Assevera, ainda, Rumberger (2006a *apud* MENDES, 2013, p. 3) que “[...] identificar as causas de evasão escolar é extremamente difícil, pois este fenômeno é influenciado por vários fatores, sejam eles relacionados aos estudantes ou às suas famílias, escolas e comunidades”.

Contribuindo ainda com a discussão, o artigo 3º Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que trata dos princípios ligados diretamente à permanência e sucesso escolar, preconiza que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII – valorização do profissional da educação escolar; [...] IX – garantia de padrão de qualidade; [...] XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, LDB, 2014, p. 9).

A universalização da educação básica no Brasil professada pela LDB n. 9.394/96 não tem dado conta da inclusão efetiva dos excluídos socialmente. A cada etapa educacional numa escala ascendente, percebe-se a exclusão efetiva em termos da classe trabalhadora. O direito subjetivo à educação, assim como outros direitos sociais garantidos na Constituição Federal, deve ser concretizado pelos entes federativo e federalizados, sendo preciso prover as instâncias educacionais, não só na autonomia, mas em investimento financeiro e de formação dos profissionais da educação.

Mészáros (2008, p. 11) alerta para o fato de que o “[...] simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

A exclusão se desloca do plano de acesso à escola para o plano interior desta, pois é lá que a consolidação acontece por meio de práticas exclusivas, reproduzindo a estrutura de valores, que fortalece e perpetua uma concepção de mundo com base numa sociedade mercantil.

Na linha histórica da educação no Brasil, percebe-se a dualidade da sociedade ante a educação, ou seja, a prevalência daqueles que se utilizam da educação para a intelectualidade (elites) e daqueles que servem apenas para realizar o trabalho manual (massas) alienado por força da classe dominante.

A Rede Federal de Educação Profissional não está ileso desse contexto social, histórico e educacional. É percebida uma exclusão educacional preocupante nos cursos técnicos e, acompanhando isso, há os poucos estudos sobre evasão na Educação Profissional técnica e tecnológica, em específico, na Rede Federal de Educação, quando da realização de consultas ao Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará.

A eficiência acadêmica é um “termômetro” que traduz a qualidade e o comprometimento da instituição frente a conclusão dos estudantes. Nele é possível dar norte

aos cursos que demandam uma maior atenção. A tabela seguinte informa um quadro situacional dos IFs.

Tabela 2: Eficiência acadêmica<sup>15</sup> da Rede Federal com ênfase nos Institutos Federais

| INDICADORES DE EFICIÊNCIA | REDE FEDERAL | INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |                 |  |             |              |
|---------------------------|--------------|--|-----------------|--|-------------|--------------|
|                           |              | CAMPI  | CURSOS TÉCNICOS | MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL |             |              |
|                           |              |  |                 | INTEGRADA                                | SUBSEQUENTE | CONCOMITANTE |
| Conclusão ciclo           | 45,58%       | 45,53%   | 43,49%          | 57,78%                                   | 39,92%      | 35,03%       |
| Evasão ciclo              | 49,09%       | 49,40%   | 51,86%          | 37,02%                                   | 55,75%      | 60,37%       |
| Retenção ciclo            | 5,33%        | 5,06%  | 4,65%           | 5,20%                                    | 4,33%       | 4,60%        |

Fonte: Elaboração própria, com base na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ano-base 2018.

Dos dados distribuídos na tabela 2, mostra-se a importância de se preocupar com a rede federal e os institutos, pois é possível ocasionar uma série de problemas em termos de investimento financeiro, de pessoal, de infraestrutura, de retorno social à região ou localidade em que estão instalados esses *campi* e suas unidades. Ao focar nas modalidades, percebe-se que o ensino médio concomitante (60,37%) e subsequente (55,75%) denotam maiores índices de evasão. Essa realidade precisa ser rediscutida no terreno da política de Educação Profissional para o ensino médio, a fim de se propor novos rumos para tentar cumprir ou chegar mais próximo às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até o ano 2024.

Os Cursos Técnicos dos Institutos Federais possuíram, em 2018, uma eficiência acadêmica de 45,6%. Para tal cálculo, são considerados os três indicadores: conclusão, evasão e retenção no ciclo. Esse índice corresponde ao percentual dos alunos que concluíram com êxito o curso, e quanto maior for sua aproximação (polaridade), melhor.

De posse dessas considerações, esses cursos precisam elevar esse índice, pois a estratégia 11.11 do PNE vigente assevera que, no âmbito da Educação Profissional, deve-se:

[...] elevar gradualmente a **taxa de conclusão média dos cursos técnicos** de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para **noventa por cento** e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para vinte. (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2014, p. 72. Grifou-se).

<sup>15</sup> De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), trata-se de um indicador que mede um percentual de estudantes que concluíram um determinado curso com êxito dentro de um período previsto, adicionado um ano a mais e acrescido de um percentual (projeção) de estudantes retidos no ano de referência que poderão concluir um determinado curso. Esse indicador é parte integrante dos chamados “Indicadores por ciclo”, e, somado a ele, têm-se os de conclusão, evasão e retenção.

Na literatura corrente sobre a matéria, segundo os escritos de Dore e Lüscher (2011), há um número considerável de estudos sobre a evasão na educação básica, dando ênfase mais para o ensino fundamental e, alguns estudos, sobre o ensino médio regular. Quando, porém, é o caso da evasão no ensino médio técnico regular, há uma escassez nesta área, carecendo de mais estudos sobre o enfrentamento desse fenômeno, uma vez que faltam informações abrangentes, tanto de referencial teórico como empírico.

No universo da temática sob escólio, encontram-se algumas referências que, para o estudo, são pertinentes, uma vez que é preciso conhecer a diversidade de conceituações que convergem ou destoam do sentido do vocábulo, bem como de comportamento acerca do termo, carregado de significações históricas, ideológicas e educacionais.

Abandono e fracasso escolar, dissidência, evasão (de curso, da instituição, do sistema), desistência, entre outros, são alguns termos encontrados na literatura. Todas essas unidades de ideias linguísticas, além de sua conceituação, têm uma importância num dado momento histórico. Os problemas acarretados por fenômenos que abreviam ou podam o aprendizado do estudante e sua permanência no ambiente escolar trazem consequências não apenas acadêmicas e emocionais, como também respingam nos aspectos de ordem política e econômica.

Esses problemas, historicamente, são desvelados e entendidos quando se mergulha na formação histórica do Brasil: uma educação dual que nasceu para as minorias e, como meio de compensar a classe popular, deram-se migalhas de instrução, entendidas como “educação”. Miguel Arroyo (2012, p. 106) complementa a discussão, asseverando que "Entre nós a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pelas escolas, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe."

Dessa negação do direito à educação e da formação integral da classe trabalhadora, é expresso um quadro que alude a conceitos sobre evasão entendidos pela pesquisa, como a saída sem sucesso do ambiente educacional, minada por um espectro de condicionantes.

## **5.2 Conceito e acepções sobre evasão: algumas contribuições**

Na literatura pesquisada, toparam-se registros significativos sobre o conceito de evasão, termo adotado neste ensaio pela insistência comum de artigos e livros diversos que

tratam do assunto. A unidade ideativa, em si, no entanto, não é simplória, é carregada de vários significados lexicais e ideológicos.

É categórico afirmar que a evasão não é um problema comum, mas um fenômeno complexo, ocorrente desde a educação básica até à superior, pois ela é um indicador da instituição educacional que precisa ser “observado” constantemente. Na literatura corrente, nota-se que, para o termo evasão, não há um conceito homogêneo - assim como existem outras expressões equivalentes ou parecidas que diferem uma das outras. O que se tem de considerar, no entanto, é seu sentido macro, pois o que aqui importa, de fato, são a mitigação e o controle desse indicador.

No discurso de Sales, Castro e Dore (2013, p. 6), a evasão é considerada um “[...] fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino.”. Corroborando a atitude dos autores, na tentativa de fornecer mais detalhes acerca disso, Fini, Dore e Lüscher (2013, p. 236-237) atestam que

A evasão (abandono escolar) tem uma natureza multiforme e a escolha de sair da escola é apenas o ato final de um processo que se manifesta de muitas maneiras, visíveis ou não, ao longo da trajetória escolar do indivíduo. As pesquisas indicam que a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada pelas características do processo mental que a precede, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

Nas considerações dos estudiosos, é perceptível a noção de que esse problema se revela por diversas maneiras, pois não há uma só causa expressa. A decisão de continuar ou sair da escola, na concepção dos autores, está atrelada a processos internos e externos, a exemplo de maturidade, socialização, sentimento de pertença, condição econômica, déficit de aprendizagem, entre outros:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*<sup>16</sup>. (DORE e LÜSCHER, 2011, p. 775).

Assim, os autores supracitados entendem o fenômeno dentro do espaço

---

<sup>16</sup> Termo em inglês que, conforme o dicionário *on-line* de Cambridge significa: “uma pessoa que deixa a escola, faculdade ou universidade antes de concluir uma qualificação ou uma pessoa que vive de maneira incomum.” Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/dropout>.

educacional, que está atrelado a fatores que antecedem sua consecução. Discutem também a problemática, tanto no aspecto educacional, quanto individual e social.

O debate acerca de evasão nos achados das autoras tem uma estreita relação com os estudos de Rumberger, pesquisador estadunidense que aduz ser um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores.

Já na concepção de Johann (2012, p. 65), o conceito é expresso como sendo

[...] um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula, rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Ele trata o fenômeno no âmbito de um aspecto mais jurídico e também legal; portanto, não aprofunda em macrodimensões. De toda sorte, traz um conceito estrito no âmbito educacional.

Em Nogueira e Catani (2007), é percebida certa contraposição relativamente aos demais estudiosos referidos até aqui, pois, segundo eles, o capital cultural é um fator preponderante, responsável pela diferença que há nas classes sociais, o que, a seu turno, reflete no desempenho escolar, ou seja, é com base nas diferenças que a criança dentro da escola logrará êxito ou fracasso. Corroborando na mesma linha de pensamento, Paul Clerc mostra que as taxas de êxito ou de entrada na escola são mais afetadas pela origem social do que pelas desigualdades do êxito escolar.

O pensamento expresso reflete a Sociologia da Reprodução dos anos 1960 e 1970, que, arraigada na ideia da reprodução, admite-se que a criança fracassa na escola por motivo da sua origem familiar. De fato, até existe uma relação, mas seria um insulto dizer que a origem social é a causa única do fracasso escolar.

Já Gaioso (2005) encara o conceito de evasão como um fenômeno de ordem social complexo, definido como uma interrupção no ciclo de estudos. O entendimento de Gaioso junta-se à discussão no plano maior abordado nos estudos de Rumberger, Dore e Lüscher. Em sua dissertação, evidenciam-se como causas da evasão escolar: a falta de orientação, a imaturidade do estudante, as sucessivas reprovações, as dificuldades no plano financeiro, a falta de laços afetivos na instituição de ensino, a imposição familiar e o nascimento de filhos.

Para o estudioso e professor Bernard Charlot (2000), não há o fracasso escolar em si, mas sim alunos em situação de fracasso, em vulnerabilidade, histórias escolares que terminam mal, associadas a alunos que se encontram em situação de risco social. Aqui nesta

asserção, há uma crítica às ideias da reprodução, trazendo uma discussão mais ampla no plano sociológico e educacional. Traz a sociedade como a “verdadeira” responsável por produzir e reproduzir as deficiências sociais que reverberam nos ambientes escolares. Ademais, acrescenta ele (2000, p. 17) que

[...] a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientação que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sentimento narcísico que é o fracasso.

A Comissão Especial para Estudo da Evasão pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (SESU/MEC, 1996, p.20), formada inicialmente por treze professores no ano de 1995, traz uma conceituação que também se aplica adequadamente ao ensino médio técnico subsequente, que se exprime assim:

- 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;
- Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

A comissão oferece um conceito mais técnico, detalhando a evasão numa escala ascendente. O conceito aqui expresso vai além do abandono de curso. Também tem curso a interpretação de que há diferenças em conceituar a evasão na condição de curso, instituição e sistema. São três aspectos que devem ser considerados e interpretados à luz de cada instância.

Já Teles (1995, *apud* SILVA FILHO, 2009, p.14) “[...] entende a evasão como toda e qualquer forma de saída do curso, considerando mudança de curso, abandono, transferência, desistência, falecimento, decurso de tempo máximo, reprovações e vagas canceladas [...]”.

As contribuições de Teles corroboram o entendimento e a definição mais técnica, trazidos pela Comissão Especial de Estudos da Evasão, porém apenas o aspecto da evasão de curso.

Na asserção de Costa e Meneses (1995), a reprovação e a repetência concorrem para um final de ciclo sem sucesso. A reprovação é um “passaporte”, de característica negativa, que geralmente reflete a repetência (de uma série, curso ou componente curricular), causando um mau desempenho e desgaste emocional e tudo isso, por sua vez, conduz o discente a desistir ou abandonar.



Arroyo (1991, p. 21) comenta que o fracasso escolar advém da desigualdade social no Brasil que marca e estigmatiza as classes populares, porque

Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.

Nos argumentos de Miguel Arroyo, nota-se uma discussão também sociológica, mas num viés crítico da dimensão marxista. Atrela o fracasso escolar às desigualdades sociais. E assevera a discussão da negação-afirmação do saber no âmbito educacional, tratada nas discussões dicotômicas entre Estado-povo, elite-massa, burguesia-proletariado.

Nos estudos de Wehlage et al. (1989), a evasão decorre de dois fatores gerais: i) a falta de participação na escola, que enseja o distanciamento e a quebra do vínculo institucional, e ii) a carência de engajamento educacional/acadêmico, tanto no que diz respeito aos trabalhos escolares como nas recompensas atreladas ao currículo escolar e à elaboração do conhecimento significativo. Segundo o estudo, o engajamento educacional e o sentimento de pertença são fatores que reduzem a evasão escolar e, por conseguinte, melhoram o desempenho acadêmico.

Riffel e Malacarne (2010) oferecem uma conceituação bem denotativa (sentido literal, próprio, comum) do termo, pois evasão é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em nenhum lugar. Já no contexto escolar, entende-se como sendo fuga ou abandono da escola em função de outras atividades.

Em consulta ao Houaiss e Villamar (2001, p. 1.277), vê-se que o termo evadir, do latim *evadēre*, está expresso como: “Evadir: [...] 1. furtar(-se), esquivar(-se) a dizer e/ou realizar (algo) [...] 2. escapar furtivamente [...] 3. desaparecer, sumir-se [...] latim: [...] ‘sair, atirar-se para fora, escapar-se, salvar-se’”.

Nos significados atribuídos ao verbete, em nenhum momento se faz menção a motivos, pois se traduz em geral como uma ideia de retrocesso ou de fuga. Ou seja, a palavra de ordem genérica aplica-se a qualquer situação do cotidiano.

### **5.3 Os dados da evasão nos cursos técnicos do IFCE *Campus* de Acaraú**

Após discorrer um pouco sobre a literatura no que tange aos estudos sobre o fenômeno e seus fatores nas instituições de ensino e seus reflexos educacionais, políticos e

sociais, torna-se imperativo exibir alguns dados e considerações sobre o objeto de estudo no *locus* da pesquisa.

A tabela 3 traz uma série histórica dos cursos técnicos do IFCE, abordando outras informações úteis para a compreensão do estudo.

Tabela 3 – Número de matrículas, abandono de curso e oferta de cursos técnicos presenciais de EPT, no período de 2009.1 a 2019.1, do IFCE

| IFCE            | Oferta por campus | Total de Cursos | MATRÍCULA | ABANDONO DE CURSO | %      |
|-----------------|-------------------|-----------------|-----------|-------------------|--------|
| Cursos Técnicos | 29                | 172             | 44.030    | 15.455            | 35,10% |
| Integrado       | 18                | 43              | 12.365    | 2.903             | 23,48% |
| Concomitante    | 15                | 66              | 13.869    | 5.952             | 42,92% |
| Subsequente     | 23                | 63              | 17.796    | 6.600             | 37,09% |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IFCE em Números. Acesso em: março 2019.

Dos dados coletados, em 2019, sobre o ensino médio técnico presencial no IFCE, o qual é composto, de acordo com o IFCE em Números, por trinta e dois *campi*, mostrou-se uma matrícula de 44.030, a qual compreende os cursos técnicos nas modalidades<sup>17</sup> integrada, concomitante e subsequente. Da tabela 3, afere-se que os cursos técnicos do IFCE na modalidade subsequente se destacam entre as demais em relação às matrículas, porém é o segundo formato com maior número de desistência de curso (37,09%), superada apenas pelos cursos concomitantes.

Ao verificar na tabela 3 o detalhamento da evasão nos *campi* que ofertam a modalidade integrada, basicamente, os percentuais são bem menores se comparados aos das outras modalidades de ensino.

Desse contexto abordado sobre evasão nos cursos integrados, do ponto de vista pedagógico e financeiro, seria a modalidade mais coerente e conveniente para a realidade da Rede Federal. Isso não significa dizer que se desprezem as demais modalidades, pois, a

<sup>17</sup> A Educação Profissional e Tecnológica na nova LDB não tem uma “personalidade” própria no tocante à categoria de nível ou modalidade de ensino na educação brasileira. Ela surge, como expresso no documento, como uma “grande área” que deve integrar os distintos níveis e modalidades de ensino, ou seja, ela perpassa toda a educação básica e superior. Nos cursos técnicos de nível médio, são ofertadas três modalidades de organização: **Integrada**, destinada aos alunos que concluíram o ensino fundamental e de matrícula única; **concomitante**, para os discentes que concluíram o ensino fundamental ou para aqueles que estão cursando o ensino médio. A diferença que há entre esta e a modalidade anterior é porque o discente deve cursar o ensino médio e complementar com ensino técnico na mesma instituição ou em instituição distinta e deverá possuir matrículas distintas para cada curso; e, por fim, a modalidade **subsequente**, de matrícula única, para os alunos que terminaram o ensino médio, etapa final da educação básica.

*contrario sensu*, a rede sempre deve observar e dar condições aos distintos níveis e modalidades de ensino.

Das leituras a deduzir da tabela, depreende-se que o IFCE durante a implementação dos cursos nos *campi* orientou-se pela política de Educação Profissional de ensino médio e voltou-se mais para os cursos subsequentes (23 *campi* com essa oferta). Vale aqui ressaltar que *a priori* não é o intuito deste estudo aprofundar ou encontrar os motivos que levaram a Instituição a implementar essa modalidade com maior veemência. Faz-se necessário deixar claro, entretanto, o que está realmente expresso na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a respeito da Educação Profissional técnica de nível médio, conforme explicitado no inciso I do *caput* do artigo 7º, combinados com o artigo 8º:

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; [...] 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 (BRASIL, Institui a Rede Federal..., 2008, p. 3. Grifou-se.)

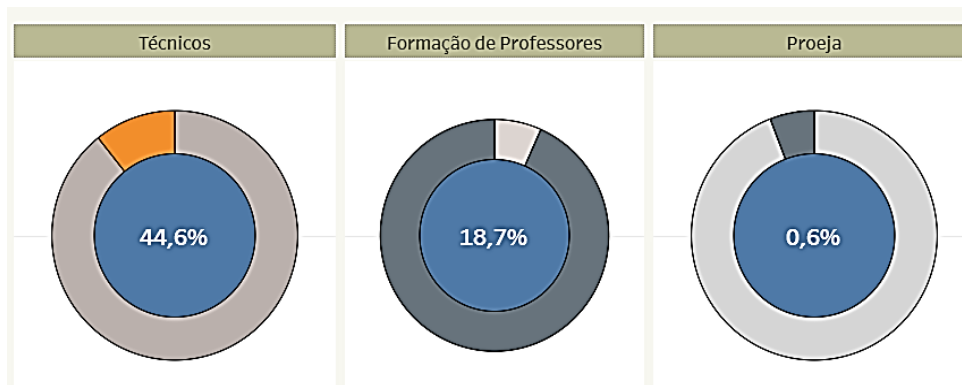
A lei de criação dos institutos determina, expressamente, que sua vocação está mais tendida para a Educação Profissional de nível técnico e para a formação de professores. Com relação ao ensino médio técnico, os institutos deverão reservar metade de suas vagas aos cursos técnicos, priorizando significativamente os cursos técnicos na modalidade integrada e os 20% na formação de professores de um modo geral e com observância às áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional.

Mesmo não sendo o foco do estudo, é notório informar que as instituições federais de educação profissional também – por força do Decreto 5.840/2016, que instituiu o Proeja no âmbito das instituições federais – deveriam, a partir de 2006, reservar no mínimo dez por cento do total das vagas ofertadas pela instituição ao programa em foco

O Decreto previa que, até o ano de 2007, essas instituições deveriam implantar cursos e programa regulares. Apesar de haver essa previsão legal, o IFCE ainda não cumpriu com a sua obrigação.

Dos últimos dados (ano-base 2018), informados pela Plataforma Nilo Peçanha, o IFCE até então não atingiu os percentuais (figura 4) de atendimento da oferta de vagas prevista em lei, tampouco atingiu o percentual expresso no decreto do Proeja, como mostra a figura 4 na página subsequente.

Figura 4 – Percentuais do Instituto Federal do Ceará - Lei n. 11.892/2008



Fonte: Imagem adaptada da Plataforma Nilo Peçanha, Ano-base 2018.

Dos 32 *campi* que compõem o IFCE, por enquanto, um grupo de treze (13) unidades de ensino apontou percentuais previstos para os cursos técnicos. Já no âmbito da formação de professores, houve quinze (15) unidades de ensino que estão dentro do previsto na lei. Por ora, apenas os *Campi* de Acaraú, Boa Viagem e Paracuru se sobressaem, cumprindo os percentuais obrigatórios expressos por lei, de acordo com o ano-base 2008.

Em se tratando dos percentuais do Proeja, a situação é bem séria, pois não chega a um por cento. *Campi* como Juazeiro do Norte (10,3%), Cedro (1,3%) e o Avançado de Guaramiranga (5,3%) contribuíram para o indicador expresso na figura 4. Cabe destacar aqui a gestão do *Campus* de Juazeiro, à época, por ter cumprido a meta do Decreto 5.840/2016.

Dessas informações obtidas, é preciso considerar que o IFCE reveja sua política de planejamento, orçamentária e de infraestrutura da rede com a participação dos *campi* no que concerne à defasagem da oferta de cursos técnicos e de formação de professores, vislumbrando a correção, gradativamente.

Os dados a seguir da tabela 4 expressam informações detalhadas, por semestre e ano, compreendendo o recorte temporal do percurso da pesquisa. Na coleta e análise dos dados obtidos pelo IFCE em Números (IFCE, 2015), atenta-se para a filtragem apenas dos quatro cursos indicados no estudo, ou seja, Aquicultura, Pesca, Construção Naval e Restaurante e Bar, com vistas a direcionar e ter um retrato mais fidedigno dos dados, pois, no semestre de 2016.1, foi implementado o Curso técnico subsequente em Eventos e, mais tarde, em 2017.2, o curso técnico subsequente em Meio Ambiente.

Tabela 4 – Número de matrículas dos cursos técnicos subsequentes ofertados pelo IFCE, Campus Acaraú, e estratificação de indicadores, no período de 2014 a 2017

| Cursos<br>Técnicos<br>Subsequentes | 2014      |            | 2015       |            | 2016      |            | 2017       |            | Ano<br>Semestre |            |           |            |            |            |           |            |            |             |
|------------------------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|-------------|
|                                    | 2014.1    |            | 2014.2     |            | 2015.1    |            | 2015.2     |            |                 |            | 2016.1    |            | 2016.2     |            | 2017.1    |            | 2017.2     |             |
|                                    | Abs.      | %          | Abs.       | %          | Abs.      | %          | Abs.       | %          | Abs.            | %          | Abs.      | %          | Abs.       | %          | Abs.      | %          | Abs.       | %           |
| <b>Matrícula</b>                   | <b>89</b> | <b>100</b> | <b>122</b> | <b>100</b> | <b>98</b> | <b>100</b> | <b>100</b> | <b>100</b> | <b>131</b>      | <b>100</b> | <b>43</b> | <b>100</b> | <b>105</b> | <b>100</b> | <b>69</b> | <b>100</b> | <b>757</b> | <b>100</b>  |
| Em curso                           | 0         | 0          | 0          | 0          | 0         | 0          | 0          | 0          | 0               | 0          | 0         | 0          | 31         | 29,5       | 51        | 73,9       | 82         | <b>10,8</b> |
| Retidos                            | 3         | 3,4        | 6          | 4,9        | 12        | 12,2       | 21         | 21         | 40              | 30,5       | 18        | 41,9       | 10         | 9,5        | 11        | 15,9       | 121        | <b>16</b>   |
| Evadidos                           | 63        | 70,8       | 94         | 77         | 72        | 73,5       | 61         | 61         | 79              | 60,3       | 22        | 51,2       | 53         | 50,5       | 2         | 2,9        | 446        | <b>58,9</b> |
| Formados                           | 23        | 25,8       | 22         | 18         | 14        | 14,3       | 18         | 18         | 12              | 9,2        | 3         | 7          | 11         | 10,5       | 5         | 7,2        | 108        | <b>14,3</b> |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IFCE em Números. Acesso em: março 2019.

Ao observar a série histórica nos oito semestres dos cursos em foco, quando da distribuição das matrículas, percebe-se um determinado equilíbrio (uma média aritmética de 94,63) nas matrículas, denotando um cuidado dos gestores quanto à seleção e ingresso de candidatos aos cursos.

Nas informações sobre matrícula, o IFCE considera o somatório “total de estudantes ‘em curso’ e os egressos com ou sem êxito”. Ao conceito de evasão, adotado pela Nota Informativa n. 138/2015/CPE/DDR/SETEC/MEC, o IFCE considera não somente o abandono (termo genérico e difuso), mas também outros elementos pertencentes ao conjunto, como: cancelamento voluntário, cancelamento compulsório, falecimento, não concluído, transferência interna e externa.

Apesar de alguns desses elementos constituírem objeto de discussão ante a expressão evasão, são necessárias ressalvas, uma vez que nessas condições a evasão torna-se um termo genérico e não se atenta para os níveis ou patamares que esse fenômeno ocupa. Ilustra-se com o exemplo do cancelamento voluntário (por motivo de o estudante estar cursando mais de um curso), ou das transferências de curso. Nessa condição, o estudante é suscetível estar na “condição de evadido”, mas ele tomou uma decisão ante o seu comportamento acadêmico, de tal sorte que ele mudou de curso; no entanto, ele está dentro do sistema educacional numa unidade institucional, isto é, se constitui num dado estatístico que apenas se deslocou.

Os cuidados na delimitação do que seja abandono ou evasão devem estar bem claros, quando se estudam categorias e elementos polissêmicos.

Em observação a outros dados da tabela 4, percebe-se um quadro preocupante nos índices de evasão, apesar de os cursos apontarem uma matrícula balanceada nos semestres. Por outro lado, as taxas de evasão tomam espaço diante dos retidos e formados. Ou seja, ela

prepondera em todos os semestres. O pico (77,0%) desse indicador se deu em 2014.2, seguido por 73,5%, em 2015.1.

É preciso investigar os motivos, os condicionantes, os fatores que mais influenciaram na decisão desses jovens e adultos abreviarem seus estudos no *Campus Acaraú*.

A tabela 5 a seguir contém os indicadores de matrícula, estudantes “em curso”, evadidos, retidos e formados por curso, contabilizados ao longo dos quatro anos. Assim, todos terão condição de verificar à extensão dos quatro anos como se comportou cada indicador educacional.

Tabela 5 – Número de matrículas, por curso e por indicador educacional do IFCE, *Campus Acaraú*, no período de 2014 a 2017

| Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente | Matrícula  | Em curso  |              | Evadidos   |              | Retidos    |              | Formados   |              |
|---|------------|-----------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|   |            | Abs.      | %            | Abs.       | %            | Abs.       | %            | Abs.       | %            |
| Aquicultura                               | 204        | 39        | 19%          | 106        | 52%          | 42         | 21%          | 17         | 8%           |
| Pesca                                     | 148        | 22        | 15%          | 80         | 54%          | 35         | 24%          | 11         | 7%           |
| Construção Naval                          | 194        | 21        | 11%          | 142        | 73%          | 11         | 6%           | 20         | 10%          |
| Restaurante e Bar                         | 211        | 0         | 0%           | 118        | 56%          | 33         | 16%          | 60         | 28%          |
| <b>Total</b>                              | <b>757</b> | <b>82</b> | <b>10,8%</b> | <b>446</b> | <b>58,9%</b> | <b>121</b> | <b>16,0%</b> | <b>108</b> | <b>14,3%</b> |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IFCE em Números. Acesso em: março 2019.

Os quatro cursos têm oferta semestral com entrada de 35 (trinta e cinco) vagas por curso, de acordo com o projeto pedagógico de curso (PPC). Durante o período pesquisado, apenas o curso técnico em Pesca deixou de ofertar (2017.1) um semestre. Ao verificar os dados de matrícula dos cursos na tabela 5, vê-se que os cursos não conseguem suprir as vagas ofertadas nos períodos semestrais letivos. Em média, há uma demanda menor de candidatos que ocupam as vagas e efetivam sua matrícula.

Com relação às taxas de evasão, os cursos técnicos denotam evasão acima de 50%; isso é um dado que precisa de atenção para aqueles que atuam no *Campus*, principalmente os gestores, equipe pedagógica e multidisciplinar, coordenadores de curso e docentes. Atrelado a essa situação, há outro fator também merecedor de atenção, ou seja, a retenção de estudantes nos cursos. A retenção ocorre por diversos motivos. Tanto ela quanto a reprovação se manifestam como fatores que corroboram o fracasso acadêmico ou até mesmo para a vida social. Estudos mais recentes apontam os fatores individuais, internos e externos às instituições como motivadores da evasão e retenção.

Reiterando o que foi abordado na discussão acima, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras publicou, em 1996, um estudo que concluiu sobre evasão e retenção como

[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. É entendida como evasão do sistema quando o aluno abandona o ensino de um modo geral. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão. (DOCUMENTO ORIENTADOR PARA SUPERACÃO..., 2014, p. 16; 20).

A comissão realça tecnicamente os conceitos de evasão e retenção, detalhando cada um deles. No caso da evasão, tem-se uma graduação de nível. É uma característica que de fato se configura por motivo da retenção no âmbito do curso por pretextos diversos.

Em se tratando de evasão, mostra-se na tabela a seguir um detalhamento da evasão de curso atrelado às matrículas dos cursos empreendidos no estudo.

Tabela 6 – Mostra-síntese da matrícula e dados da evasão em detalhes nos quatro cursos técnicos do IFCE, *Campus Acaraú*, no período de 2014.1 a 2017.2

| Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente | MATRÍCULA  | EVASÃO DETALHADA |               |                          |                         | EVADIDOS   |
|---|------------|------------------|---------------|--------------------------|-------------------------|------------|
|   |            | Abandono         |               | Cancelamento Compulsório | Cancelamento Voluntário |            |
|   |            | Abs.             | %             | Abs.                     | Abs.                    |            |
| Aquicultura                               | 204        | 99               | 24,15         | 3                        | 4                       | 106        |
| Pesca                                     | 148        | 69               | 16,83         | 4                        | 7                       | 80         |
| Construção Naval                          | 194        | 131              | 31,95         | 5                        | 6                       | 142        |
| Restaurante e Bar                         | 211        | 111              | 27,07         | 0                        | 7                       | 118        |
| <b>TOTAL</b>                              | <b>757</b> | <b>410</b>       | <b>100,00</b> | <b>12</b>                | <b>24</b>               | <b>446</b> |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IFCE em Números. Acesso em: março 2019.

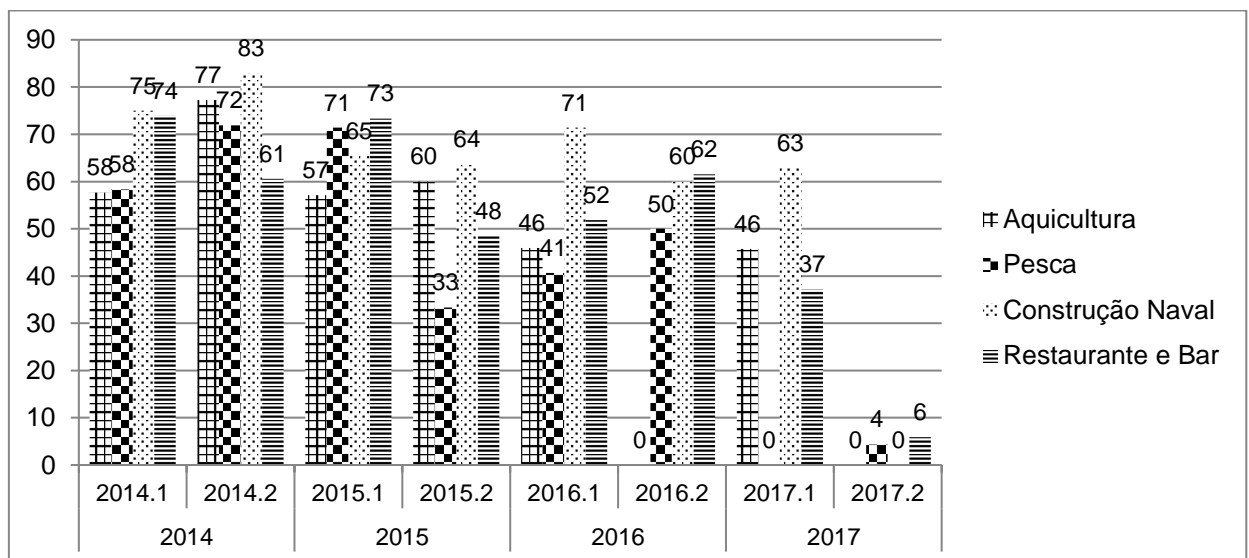
Os dados da tabela 6 tratam de informações aproximativas com a tabela anterior, porém a intenção foi detalhar os dados de evasão que, conforme a análise realizada pelo IFCE, constitui um conjunto de elementos do fenômeno, como: abandono de curso, cancelamento voluntário, cancelamento compulsório, falecido, não concluído, transferido interno e transferido externo.

Ao verificar os dados no IFCE em Números, o *Campus Acaraú* expressa no recorte temporal três elementos, no conjunto da evasão escolar, os quais são comuns em alguns cursos técnicos presenciais do IFCE, mas, no geral, o que prepondera mesmo é o

abandono de curso, seguido pelo cancelamento voluntário, transferido externo e transferido interno. Esses foram os mais salientados quando se fez o levantamento dos valores absolutos nos cursos técnicos em geral na modalidade presencial.

O gráfico a seguir, que trata da evolução da taxa de abandono, traz algumas contribuições para compreensão do abandono nos cursos estudados, pois mostra uma estratificação de dados, por semestre. É importante ressaltar que, ao analisarmos dados com detalhes, eles terão outro comportamento diante de outras informações, a exemplo de alguns dados das tabelas deste relato acadêmico.

Gráfico – Evolução da taxa de abandono por situação de matrícula nos cursos técnicos pesquisados do IFCE *campus* Acaraú, de 2014 a 2017



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IFCE em Números. Acesso em: março 2019.

Em termos percentuais, todos os cursos demonstram altos índices de evasão neste período, sendo que a maior concentração se deu em 2014.2. Houve apenas um decréscimo desse percentual no semestre 2017.2, porém, por trás dessa queda encontravam-se estudantes na situação em curso, um segmento que denota indefinição da situação do discente, ou seja, é possível que ele, nessa condição, abandone, mude de curso ou o conclua fora do ciclo de duração do curso previsto no projeto pedagógico de curso – PPC.

Ademais, é preciso considerar que a análise de um indicador ou de um dado não é procedida à revelia, sem levar em consideração as características do ambiente. Um indicador e um dado representam grandezas ou informações nas entrelinhas que determinam o seu resultado.



#### 5.4 Plano de Permanência e Êxito do IFCE (PPE): sua elaboração e percalços

Após mostrar e interpretar alguns dados referentes ao *Campus* de Acaraú, no que concerne particularmente aos indicadores de evasão, faz-se necessário apontar neste estudo ações implementadas estrategicamente no contexto acadêmico, estendendo-se aqui o termo *acadêmico* a toda ação de interferência no ensino e na aprendizagem,

Ao discorrer a seção, pergunta-se como surgiu o documento denominado Plano de Permanência e êxito para os Institutos Federais e como ele se articula com o Plano de Desenvolvimento Institucional e outros documentos internos da instituição.

A gênese do documento discorrido nesta seção surge do Termo de Acordo e Metas (TAM) e compromissos Ministério da Educação/institutos federais que traz um conjunto de direitos e obrigações por parte dos participantes. Dentre as considerações desse acordo assevera

que a atuação, dos Institutos Federais - IF, pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta, na **necessidade de reduzir as taxas de evasão**, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos, especialmente no período noturno; (BRASIL, Análise dos Indicadores..., 2011, p. 45. Grifa-se).

Este termo celebrado entre as partes traduz um compromisso com a educação profissional e tecnológica desde a implantação dos IFs nos Estados da Federação e seus *campi*, passando pela gestão democrática e transparente até o compromisso social e cultural de cada Estado. No excerto acima, evoca não só a democratização do acesso e permanência, mas também a preocupação no que concerne à redução da taxa do indicador evasão. Isso já dava sinais de que investigar os motivos da evasão nos institutos se fazia necessário.

Surgidas por uma necessidade e fragilidade detectadas pelos órgãos de controle e fiscalização no âmbito federal no ano de 2012, havendo sido feito pelo TCU um Relatório de Auditoria da Rede Federal, onde ficou comprovada a urgência em desenvolver políticas para a redução do quadro de evasão na rede.

Em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) remeteu à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica o Acórdão n. 506/2013, processo n. TC 026.062/2011-9, tecendo recomendações, assim expressas:

9.1. recomendar à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo em vista suas competências definidas no Decreto 7.690, de 2 de março de 2012, e com fulcro no art. 250, inciso III, do Regimento Interno do TCU, que:

**9.1.1. institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple:** a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES<sup>18</sup> ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos *campi*; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores; (BRASIL, Acórdão..., 2013. Grifou-se).

Essas recomendações de caráter urgente conduziram a Setec a elaborar um documento, feito coletivamente em toda a rede, que traçasse um estudo sobre evasão e retenção na literatura para que, com base nisso, cada unidade da rede tivesse a incumbência de elaborar um plano de combate à evasão na Rede Federal de Educação.

No âmbito do IFCE, o documento produzido encerra três capítulos. O primeiro, em linhas gerais, procede a um breve histórico e caracterização da Rede Federal. O segundo faz uma revisão de literatura sobre a temática e o terceiro indica os instrumentais de orientação à feitura de um plano estratégico, plano este que, segundo Kotler (1975), constitui uma metodologia gerencial apontando para os rumos que uma gestão deve primar, promovendo um maior grau de interação no ambiente com seus colaboradores. A direção que se quer seguir deve ser bem planejada, uma vez que estão envolvidos os aspectos macro da política, as ações de ordem estratégicas e as de objetivos funcionais.

Na sequência temporal, em 2015, a Setec remete uma Nota Informativa n. 138/2015, a qual informa e orienta os Institutos Federais sobre a formulação dos planos estratégicos para a permanência e êxito dos estudantes, por meio da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal (DDR).

A nota conforma contribuições significativas que discutem desde a educação como um direito fundamental, amparado pela Constituição Federal de 1998, passando pelo estudo do perfil do estudante da rede e suas condições socioeconômicas, até o direcionamento e orientações quanto à elaboração do plano estratégico de ação de permanência e êxito que

---

<sup>18</sup> O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado em 2008, objetiva apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). Segundo o MEC, o objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, com base em medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso: em 25 nov. 2019.

deve estar articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>19</sup>, assim como devem estar o Projeto Político-Pedagógico (PPI), os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as ações de acompanhamento dos discentes, porque o PDI é um documento da gestão que retrata o esforço dos institutos em atingir seus objetivos e metas. Nele deve haver ações administrativas, de infraestrutura física e acadêmica, de planejamento e organização didático-pedagógica, entre outras.

Afunilando essa discussão e os documentos basilares para o contexto do IFCE, no mesmo ano da nota informativa da Setec/MEC, houve uma coleta de informações sobre os motivos da evasão e retenção nas unidades (*campi*), uma ação que foi articulada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFCE, a qual constituiu comissões locais (por *campus*) e comissão geral de acompanhamento e monitoramento das ações de incentivo à permanência e êxito e dos indicadores de acesso. O diagnóstico serviu de base para o estabelecimento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PPE) realizado no ano de 2016.

Em 2017, um documento foi elaborado coletivamente pelos *campi* no segundo semestre, e, conseqüentemente, foi submetido ao Conselho Superior da Instituição (Consup) para aprovação e, em agosto do mesmo ano, deu-se início à implementação do documento. Com vigência de sete anos (2017 a 2024), traduz os anseios, as preocupações e a corresponsabilidade dos *campi* do IFCE em promover mudanças significativas para se contrapor aos índices de evasão e retenção.

O plano (IFCE, 2017, p. 12) pretende atingir os objetivos estratégicos nessa ordem de pensamento:

- a) compreender a contenção da evasão escolar como uma política institucional necessária à melhoria da qualidade educativa;
- b) mapear as causas e motivos que levaram os alunos a se evadirem e propor ações de redução da taxa de evasão;
- c) incentivar a reitoria e os *campi* quanto ao desenvolvimento de propostas educacionais inclusivas;
- d) controlar, acompanhar e conter a evasão estudantil e;
- e) sugerir intervenções que possam atenuar essas situações ou até resolvê-las.

Para conseguir os objetivos ora inventariados em termos estratégicos, o próprio IFCE criou uma plataforma denominada IFCE em Números, para operar dados acadêmicos da instituição e consolidar num só ambiente de modo prático para a pesquisa de dados, de fácil

---

<sup>19</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

acesso à consulta e de uma interface visual propícia aos usuários da rede federal, pesquisadores e sociedade em geral.

Sua primeira versão ocorreu do final de 2015 a 2017. Conforme a Pró-Reitoria de Ensino, ela foi expressa como elemento norteador do Plano Institucional para a Permanência e Êxito. Nessa plataforma, os dados disponibilizados são a partir de 2009.1, quando se deu início ao Instituto Federal do Ceará, e qualquer cidadão pode ter acesso a ela.

Além disso, para realizar o acompanhamento e monitoramento das ações, a PROEN disponibilizou um ambiente<sup>20</sup> *on-line* para que os *campi* alimentem suas ações detalhadas em atividades diversas que devem se ligar a um fator e a uma medida. Conforme indicado no documento estratégico, é preciso que sejam anexados documentos comprobatórios para cada atividade criada no ambiente.

Após essa discussão do tópico cinco, concluiu-se que a evasão escolar na rede federal é um indicador que merece atenção por parte de todos os que fazem a política pública de educação profissional. Não é só a garantia da vaga ou do ingresso nos cursos técnicos, mas se impõe criar e fortalecer vínculos com a demanda que entra a cada semestre ou ano letivo. O monitoramento e o acompanhamento dos indicadores acadêmicos devem ser uma ação contínua e de intervenção dos institutos federais.

O *campus* de Acaraú denotou percentuais consideráveis de evasão nos cursos técnicos. Em adição, tem-se a retenção como fator colaborador para essa realidade. Do conjunto de situações que representa a evasão, o abandono de curso é o que mais prepondera nos quatro cursos em estudo.

Ademais, entende-se que são diversos os fatores da evasão, mas é preciso se ater àqueles que são concretos para realizar intervenções coerentes. Diz-se isso, porque há fatores que independem da ingerência da instituição, a exemplo de estudantes que não se identificam com aquele perfil de egresso ou daqueles que se mudam geograficamente por questões individuais.

---

<sup>20</sup> O Gestão Proen surge como um espaço para acompanhar e monitorar as ações do PPE, além de ser um espaço de prestação de contas à sociedade e aos órgãos de controle. Disponível em: <https://gestaoproen.ifce.edu.br/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de compreender a perspectiva, a riqueza do conhecimento empírico e as experiências dos participantes sobre os fatores da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes, recorridas por meio da técnica de entrevista para obter dados, essa categoria intitulada Gestores e Coordenadores de Curso foi planejada de modo que trouxesse à tona a experiência vivenciada pelos sujeitos durante o período da pesquisa (2014 a 2017) e por aqueles que hoje se encontram assumindo cargos/funções dentro do ambiente estudado. Os depoimentos oferecidos em períodos distintos e sua relação, quando entrelaçados, trarão contribuições significativas.

Os dados desta categoria foram tratados pela Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, mas teve o aporte do *Iramutec* (2020) – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, um *software* livre criado por Pierre Ratinaud. O *Iramutec* é um programa que foi desenvolvido na linguagem Python<sup>21</sup> que permite análises estatísticas em *corpus*<sup>22</sup> de texto e sobre tabelas, indivíduos/palavras, utilizando-se das funcionalidades do *software* estatístico *R*.

No Brasil, seu uso data de 2013, em pesquisa de representação social, todavia outras áreas se apropriaram também desse meio. Nela se realiza uma série de processamentos de dados qualitativos e há distintas maneiras de examinar estatisticamente textos, a exemplo de entrevistas, documentos, artigos, entre outros.

Os dados das entrevistas gravadas foram analisados sob a óptica do *corpus* textual (empírico) que se utilizou do material verbal transcrito e, com base nisso, descreveu-se o material em tratamento, foram analisados segmentos de texto, relacionadas informações e operados outros procedimentos auxiliares.

### 6.1 O Método Reinert ou Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

É considerado o método mais importante nas análises de texto no *Iramuteq*, utilizando-se do algoritmo de Reinert para identificar as classes (*clusters*), por meio da

---

<sup>21</sup> Python é uma linguagem de programação criada por Guido van Rossum em 1991. Os objetivos do projeto da linguagem eram: produtividade e legibilidade. Em outras palavras, Python é uma linguagem que foi criada para produzir código bom e fácil de manter de maneira rápida. Fonte: Disponível em: <http://pyscience-brasil.wikidot.com/python:python-oq-e-pq>. Acesso em: 24 mar. 2020.

<sup>22</sup> *Corpus* de texto (textual) é o conjunto de texto que se pretende analisar. É elaborado pelo pesquisador.

segmentação de texto (ST) de um determinado *corpus* textual, buscando a similaridade e a ocorrência das palavras ou termos em um texto (REINERT, 1993).

As classes são categorizadas e hierarquizadas conforme essa segmentação com vocábulos ou formas semelhantes. Ao “rodar” o teste da CHD, as classes são divididas em cores e mostram a quantidade de vocábulos e sua frequência (*f*) no *corpus* do texto e sua abrangência em termos percentuais.

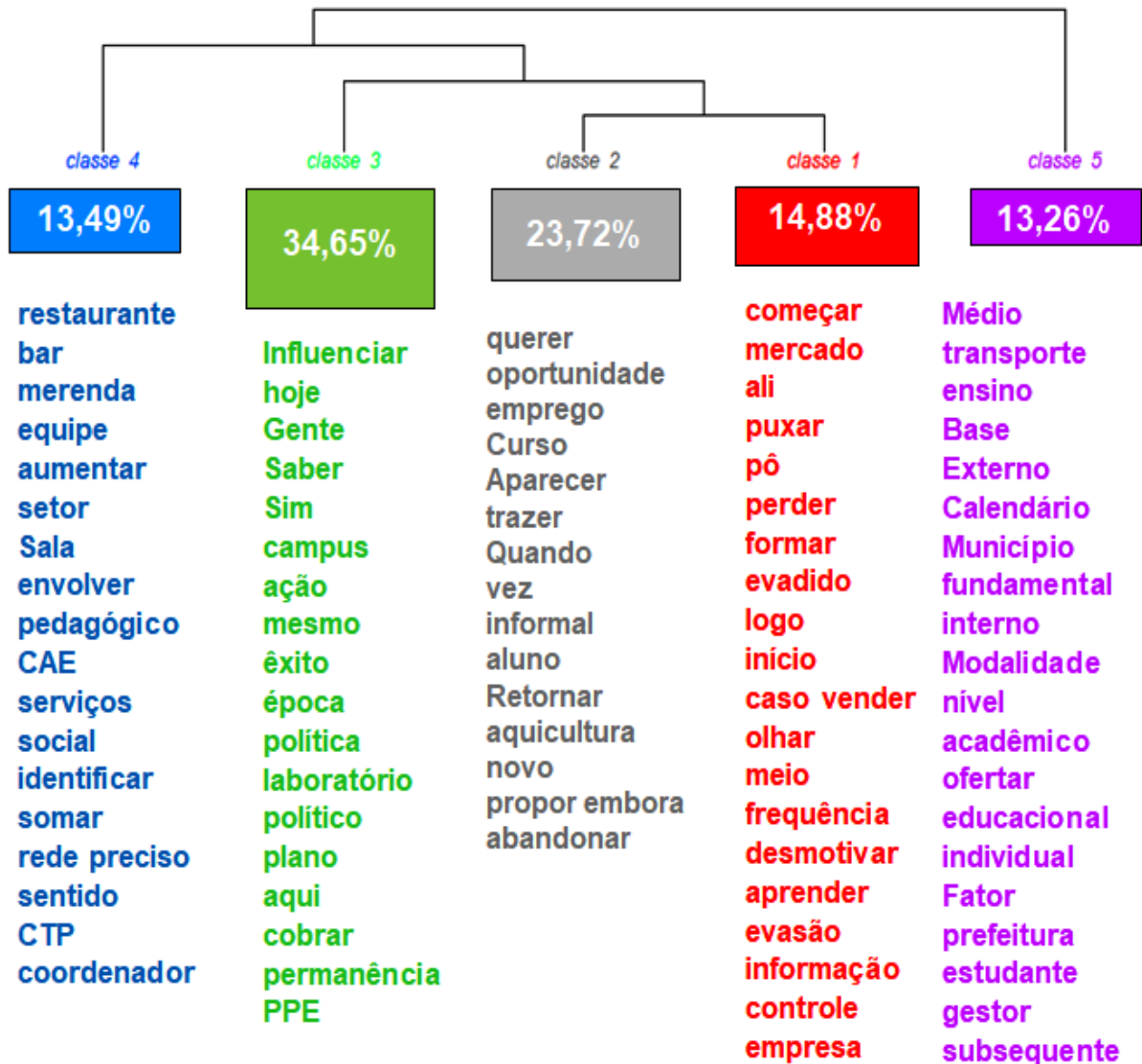
Uma vez efetivada esta breve explanação, informa-se que a análise textual realizada por este método utilizou-se de 10 textos que foram configurados e codificados para “rodar” no *software*.

Esses textos compuseram o denominado *corpus* geral, que demonstrou em termos estatísticos 496 Segmentos de Texto (ST),<sup>23</sup> com aproveitamento de 86,69% (430 ST) de todo o *corpus*. Emergiram 17.207 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.519 palavras distintas e 1.327 com única ocorrência única. O conteúdo analisado foi categorizado (Figura 5) em cinco classes: Classe 1, com 64 ST (14,88%); Classe 2, com 102 ST (23,72%); Classe 3, com 149 ST (34,65%); Classe 4, com 58 ST (13,49%); Classe 5, com 57 ST (13,26%).

O dendrograma que está na próxima página mostra a formação de cinco classes que representam as dez entrevistas aplicadas a gestores e coordenadores de curso. Nele é mostrada a hierarquia nos agrupamentos. As classes em geral expressam um tamanho razoavelmente equilibrado, à exceção da classe 3, neste caso. Além da quantidade de classes, divisa-se a participação em percentuais de cada qual.

---

<sup>23</sup> São excertos/fragmentos de texto com unidade de sentido geralmente mostrados com duas ou três linhas, cada um deles, e sua quantidade varia de acordo com o tamanho do *corpus* analisado.

Figura 5 – Dendrograma<sup>24</sup> da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Fonte: Gerado pelo *Iramuteq* com base no *corpus* geral, 2020.

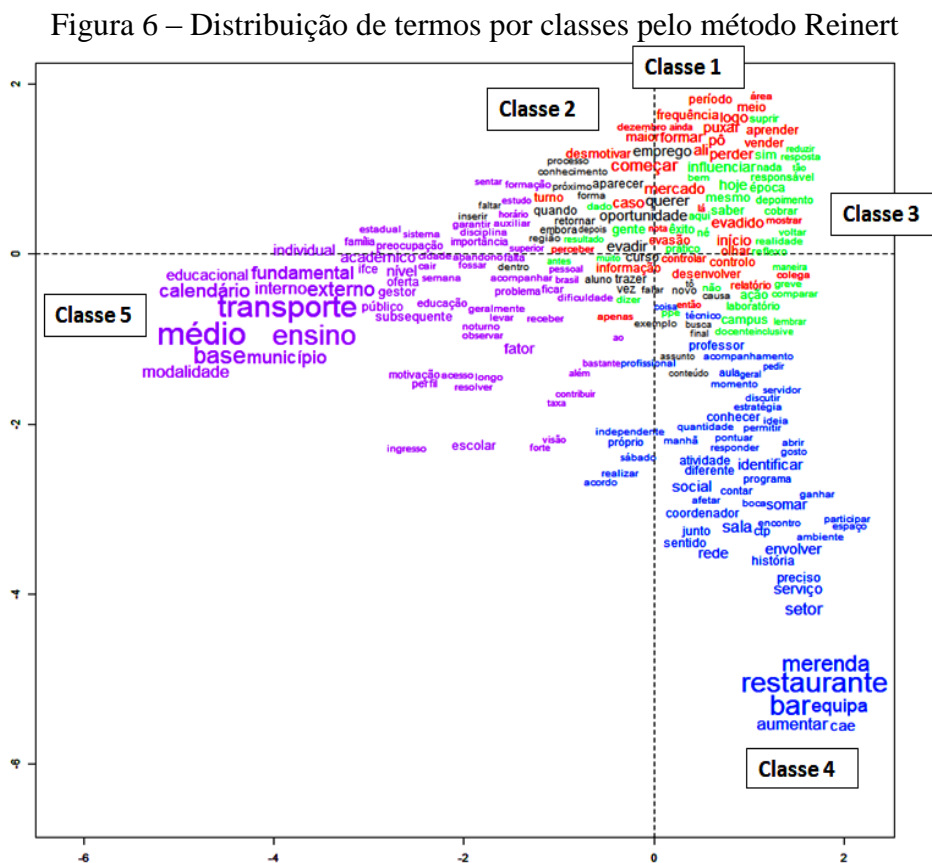
Para iniciar a análise de cada classe ou categoria, optou-se pela Classe 5 (13,26%), que está no topo do dendrograma, descrita como uma classe independente, que determinou e gerou uma sequência descendente às demais classes. A classe 4 (13,49%), gerada da 5ª classe, agregou a Classe 3 (34,65%), que por sua vez agregou as Classes 1 (14,88%) e 2 (23,72%). Quando visualizadas as classes na figura 5, se nota que as classes 1, 2 e 3 estão bem próximas em sua distribuição, ao passo que as classes 5 e 4 se mantêm nos extremos do gráfico.

<sup>24</sup> A unidade “dendo” exprime ideia de árvore e, segundo o sítio Minitab, é um diagrama que exhibe grupos formados por agrupamentos em cada passo e seus níveis de similaridade (distanciamento) dos agrupamentos ou *clusters*. Disponível em: <https://www.minitab.com/pt-br/>. Acesso em 23 mar. 2020.

Ao realizar a Análise Fatorial de Correspondência (AFC<sup>25</sup>), entende-se melhor os motivos dessa aproximação ou distanciamento. Importa esclarecer que nesta análise (figura 6), que ocorre com suporte na CHD, realizam-se associações entre os termos (palavras, expressões) e consideram-se a frequência das palavras e as classes que estão representadas num plano cartesiano.

Uma vez eleitas essas classes, o *Iramuteq* realiza o cálculo e disponibiliza os segmentos textuais de características mais marcantes de cada uma das classes que permite a contextualização do vocábulo típico de cada classe. (IRAMUTEQ, 2013).

A figura 6 representa a distribuição de termos no espaço bidimensional, que mostra como essas classes se organizaram internamente no plano e indica as distâncias entre elas. Também é notória a intensidade das formas em cada categoria, conforme o tamanho dos vocábulos ou termos.



Fonte: Imagem adaptada com base no corpus geral (*Iramuteq*), 2020.

<sup>25</sup> Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é um método descritivo multivariado com um campo de aplicação extremamente amplo que, segundo Salvati (2017), realiza cruzamentos entre o vocábulo (considerando a frequência) e as classes. Graficamente é uma representação dos dados, que é utilizada para ajudar a visualização da proximidade entre classes ou palavras. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salvati>. Acesso em: 08 jan. 2020.



A figura 6 representa a distribuição de termos no espaço bidimensional, que mostra como essas classes se organizaram internamente no plano e indica as distâncias entre elas. Também é notória a intensidade das formas em cada categoria, conforme o tamanho dos vocábulos ou termos.

No quadrante I (superior direito), denota-se que as classes 1, 2 e 3 estão bem concentradas neste espaço; já as classes 4 e 5 distanciam-se e concentram-se nos quadrantes II (inferior direito) e III (inferior esquerdo), respectivamente.

Após a descrição dos resultados da CHD, procedeu-se à identificação dos termos de maior frequência relativa, que surgiram nas classes e, após isso, eles foram aglomerados em conjuntos temáticos de sentido, conforme a análise estatística. Os termos ou formatos do dendrograma da figura 5 foram distribuídos por critérios de aproximação.

O Método Reinert toma por base para elaboração dos *clusters* as palavras/termos que são mais específicos de cada classe com base na estatística  $\chi^{226}$  de Pearson, que mede se a frequência ( $f$ ) de um determinado termo dentro de uma classe é diferente em outras classes.

No quadro a seguir, estão as classes de palavras, os termos mais recorrentes em cada uma delas e a geração das categorias temáticas com base no conjunto de termos e nos segmentos de texto (ST), com maiores escores, por serem mais representativos de cada classe. A porcentagem de ocorrências representa a participação relativa das classes no total de segmentos de textos validados do *corpus* geral tratado pelo programa. Dentre as classes, a maior delas é a 3, seguida pelas classes 2, 1, 4 e 5, como se vê no quadro 3 da página seguinte.

---

<sup>26</sup> O Teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), de Pearson é um teste estatístico aplicado a dados categóricos para avaliar quão provável é que qualquer diferença observada aconteça ao acaso. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teste\\_qui-quadrado\\_de\\_Pearson](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_qui-quadrado_de_Pearson). Acesso em: 13 de mar. 2020.

Quadro 3 – Clusters de palavras para criação de categorias de análise

| SEGMENTOS DE TEXTO APROVEITADOS PARA AS CLASSES – 430 ST/86,69% |   |  |   |   |  |
|---|---|--|---|---|--|
|   | Classes produzidas pelo algoritmo de Reinert  |  |   |   |  |
|   | Classe 1  | Classe 2   | Classe 3  | Classe 4  | Classe 5   |
| Termos com $\chi^2$ significativo por classe                    | começar, mercado, ali, puxar, pô, perder, formar, evadido, logo, início, caso, vender, olhar, meio, frequência, desmotivar, aprender, evasão, informação, controle, empresa | Querer, oportunidade, emprego, curso, aparecer, trazer, quando, vez, informal, aluno, retornar, aquicultura, novo, propor, embora, abandonar | Influenciar, hoje, gente, saber, sim, campus, ação, mesmo, êxito, época, política, laboratório, político, plano, aqui, cobrar, permanência, PPE | restaurante, bar, merenda, equipe, aumentar, setor, sala, envolver, pedagógico, CAE, serviços, social, identificar, somar, rede, preciso, sentido, CTP, coordenador | médio, transporte, ensino, base, externo, calendário, município, fundamental, interno, modalidade, nível, acadêmico, ofertar, educacional, individual, fator, prefeitura, estudante, gestor, subsequente |
| % de ocorrências  | 14,88%  | 23,72%   | 34,65%  | 13,49   | 13,26%   |
| Nomes das categorias temáticas no corpus de textos              | <i>Relação curso e mercado</i>  | <i>Evasão atrelada ao emprego (in)formal</i>   | <i>PPE e seus desafios</i>  | <i>Divulgação de cursos e trabalho coletivo</i>   | <i>A evasão e seus fatores corroborativos</i>  |

Fonte: Elaboração própria, com base na CHD e nos segmentos de texto característicos de cada classe.

Com base nas categorias temáticas emergidas da análise realizada nos segmentos de texto de cada classe, procederam-se às análises e interpretações das falas dos participantes da categoria denominada “Gestores e Coordenadores de Curso”.

Os fragmentos de texto, que são gerados automaticamente, tiveram que passar por pequenas alterações para que a estrutura textual não fosse comprometida, pois o programa exclui a pontuação nos segmentos textuais e isso acarretaria leituras truncadas e interpretações equivocadas por parte do leitor. As entrevistas gravadas foram transcritas *ipsis litteris*, mantendo a originalidade da fala e o anonimato dos participantes.

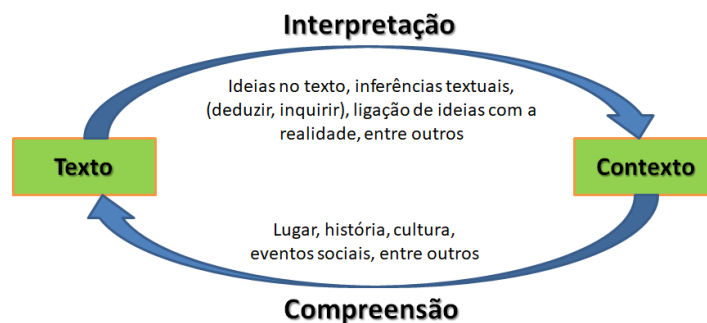
As inferências e interpretações em qualquer material linguístico são condições muito particulares e específicas de quem trata um determinado conjunto de textos. Lejano (2012, p. 123) aponta que são válidas ou aceitáveis as interpretações quando

[...] introduzimos o embasamento do contexto, ou seja, testamos ou avaliamos nossas interpretações iniciais do texto buscando consistência com elementos do

contexto da situação [ou] pode-se partir do texto para o contexto e usar o segundo para validar ou invalidar determinadas interpretações alternativas.

A figura descrita na página seguinte encerra o pensamento do autor acerca dessa complexidade linguística, que introduz um movimento circular constantemente, daí o círculo hermenêutico, o qual se compara ao próprio círculo da vida, ou seja, percebe-se algo e, a partir daquilo que está aparentemente real, projetam-se os conhecimentos prévios, as experiências de vida, as conjecturas, as possíveis certezas e/ou incertezas e, desde esse momento, cria-se outro movimento e, concomitantemente, interpreta-se o fenômeno.

Figura 7 – Círculo hermenêutico



Fonte: Elaboração própria, com base na obra de Lejano (2012, p. 123-125).

Esta figura é representativa do que o autor chama de círculo hermenêutico. Esse movimento dinâmico do texto para o contexto e vice-versa, que se reinventa a cada nova interpretação e revisões do texto durante a feitura de um trabalho, confere a ele um processo dialógico e de interpretação. A interpretação de um texto deve estar atrelada a um contexto histórico, social, cultural entre outros. Daí, abre-se espaço para a compreensão do texto em sua integralidade que tem suas partes individuais intimamente ligadas a ele e, do movimento contrário, tem-se a compreensão das partes em referência sua totalidade.

Na sequência, vêm os resultados e as análises a que se procedeu. Para se chegar a esse desiderato, desenvolveu-se o trabalho tomando como referência a sequência hierárquica das classes, uma vez que estas mantêm uma relevância de sentido por estarem agregadas. Ademais, ao se examinar os segmentos de textos mais relevantes, gerados por classes, emergiram as categorias de análise temática.

### 6.1.1 Categoria temática: a evasão e seus fatores corroborativos

Nos fragmentos de textos selecionados, foi encontrada uma diversidade de fatores causadores do fenômeno em estudo no âmbito das falas dos interlocutores. A riqueza dos depoimentos traz à balha reflexões para o próprio *Campus* de Acaraú, em termos de planejamento, bem como para os órgãos parceiros ou ligados diretamente à Rede Federal de Ensino.

Nos discursos dos entrevistados, é evidenciada a intensa falta de conhecimentos básicos e gerais que os discentes deveriam ter adquirido no decurso da Educação Básica, seguida da falta de transporte escolar e do calendário acadêmico. Outros fatores também são denunciados, como: a saída precoce do curso em favor do trabalho, a não identificação com o curso, a oferta do turno, greves e paralisações, entre outras causas. Reproduzem-se os trechos de alguns discursos para ilustrar o contexto.

A parte de base na parte do ensino fundamental e médio, classificando aí esses principais agentes que auxiliam na evasão, dentro do PPE, fator individual, fator interno e fator externo, eu elenco isso aí. (CURRAL VELHO).

Transporte, calendário acadêmico e a parte de motivação e base do ensino fundamental e médio. (CURRAL VELHO)

Eu acho de fundamental importância essa pesquisa, reforça o trabalho do PPE, a gente tem que estar de olho sempre, é uma coisa contínua. (CURRAL VELHO).

Ofertas de cursos de curta ou média duração e com modalidades (subsequente, integrado ou concomitante) compatíveis com a demanda observada na região; a baixa adaptação dos estudantes ao ritmo e nível de ensino do IFCE em relação ao ensino médio e fundamental vivenciado por ele antes da entrada na instituição. (ESPRAIADO).

Outras coisas que o PPE vê que é de fundamental importância na parte de fatores externos, então, a gente está inserido numa região que, além da dificuldade que eu comentei antes, que o aluno tem de falta de base do Ensino Fundamental e Médio, né? (CURRAL VELHO).

A incisiva “falta de base” relatada nos depoimentos esconde certas mazelas da educação pública. Há três grandes temas mostrados aqui, em linhas gerais, para embasar a experiência relatada dos participantes: i) a educação tradicional, ii) o conteudismo e iii) a formação docente.

A escola brasileira pouco mudou seus métodos de ensinar e de aprender. Em tese, continua na linha da tendência tradicional - não que se expresse totalmente contra ela - pois é consabido que cada método tem sua finalidade, seu propósito e todos são relativos, pois

atendem a um determinado tipo de sociedade, de escola de ensino, de aprendizagem, de estudante e de professor.

Salman Khan (2013, p. 60), fundador da *Khan Academy*, evoca a ideia de que

Numa sala de aula tradicional, é muito pouco provável que o professor seja capaz de identificar cada falha de aprendizagem em cada um dos estudantes. Simplesmente [porque] **não há tempo suficiente** para isso, especialmente se o grosso do **estudo é organizado em aulas expositivas**. (Grifou-se).

Será que isso se parece com a escola pública brasileira? Numa sala de aula, que em geral é lotada, em média por 45 ou 50 alunos, é humanamente impossível acompanhar o desempenho desses estudantes nessa estrutura pedagógica. Os modelos das salas tradicionais cumprem esse papel negativo nesse aspecto. Além das salas lotadas, há um esforço desmedido do professor em repassar aquele conteúdo do livro, pois precisa cumprir o programa da disciplina, que, via de regra, ele não consegue até o fim do ano letivo.

O ensino dos conteúdos, frequentemente, sucede por meio de aulas expositivas (método tradicional) e os alunos são meros expectadores da aprendizagem, o que os deixa na passividade, tornando isso, segundo Salman Khan (2013, p. 61), “[...] um hábito que os deixa mais tratáveis, mas menos alertas, menos envolvidos no que estão fazendo.”

Ao ler o fragmento do discurso de Curral Velho, logo baixo, fazem-se algumas indagações:

[...] teve interesse, mas ele não conseguiu acompanhar por falta de uma base, né? já que nosso curso é na modalidade subsequente, falta de uma base que ele não trouxe do ensino fundamental e do ensino médio e aí atrapalha, ele começa a cair o rendimento e se desmotivar. (CURRAL VELHO).

Ante a lável expressão ora mencionada sobre método de ensino e dos conteúdos, resta perguntar: apesar das falhas na educação básica, o que o *Campus* promove em seu currículo com vistas a atentar para essa situação? Qual a carga horária dos cursos? Como se dá a relação teoria e prática? Qual a duração? Há muitos pré-requisitos? Qual a responsabilidade do *Campus* com relação a essa “falta de base” dos estudantes que estão na Rede Federal? Enfim, é preciso haver sutileza e aprofundamento nessas discussões.

Retomando a última abordagem que se reporta à formação do professor, indaga-se: - será que essa “falta de base” do aluno tem alguma relação com a formação do profissional? A formação inicial e continuada responde ao ambiente escolar no que diz respeito à aprendizagem? A formação do professor é para qual tipo de educação básica? Gatti (2010) revela que, haja vista os estudos realizados na área da formação de professores e suas

características, a formação até agora não demonstrou resultados significativos e os problemas encontrados nas licenciaturas denunciam esse quadro preocupante.

Segundo a autora, é pulverizada essa formação, o que fragiliza o preparo docente, e, assim, os futuros professores vão às escolas com um pensamento teorizado e, quando deparam a realidade escolar, ficam atordoados com o que divisam no chão da escola.

Outro dado importante é quanto à formação dos professores do Instituto Federal, pois o ingresso – seja por concurso seja por processo seletivo simplificado, nos casos de contratação docente – independe de ser licenciado para assumir o cargo. Isso tem um impacto diretamente na aprendizagem dos alunos, visto que parte dos professores da rede não teve experiência de sala de aula, prática de ensino, nem muitos menos uma formação pedagógica antes de assumirem o cargo. O profissional que adentra o instituto deve ter um perfil para lidar com a educação básica, a educação profissional e a educação superior.

Haja vista esse dilema, o IFCE tenta realizar ações contingentes de formação continuada aos docentes, porém isso deveria consubstanciar numa política permanente de formação, uma vez que a rede federal é bem dinâmica ao ingresso da categoria docente.

É um dado que precisa ser revisto dentro das políticas educacionais, sendo necessário repensar o perfil e formação do professor, pois, como assevera Fernandes (2012), a formação profissional assume e aufere espaço na área de educação, bem como na formação de outros profissionais. Esse preparo (inicial) deve ser entendido como uma formação contínua, um exercício ao extenso da vida profissional, assumindo uma atitude crítica e reflexiva sobre a realidade social.

Retomando os relatos dos interlocutores, foram suscitados nas falas a situação do transporte e o calendário letivo:

A gente retorna às vezes a atividade em janeiro, mas o município não tem retornado e aí transporte naquele períodozim de janeiro ficou comprometido. (CURRAL VELHO).

Fica o transporte faltando uma semana, ou então não é feita a manutenção, o transporte quebra, tem que levar para outra cidade e fica toda esta questão e, também, a gente sente muita a falta da questão do fator, seria família e aluno, dentro desse. (MACAJUBA).

Bom, vamos lá. Como fatores externos, eu vejo transporte um problema que tem atrapalhado bastante, é, fatores internos, nosso calendário acadêmico. Enquanto a gente não conseguir ajustar o calendário acadêmico, o processo de evasão, ele vai ficar numa taxa crescente. (CURRAL VELHO).

As três falas abordam um problema sério que respinga em outro, no caso, o calendário escolar da unidade de ensino. O problema do transporte se firmou desde a

implantação *do Campus* na região. Decerto, na época da implantação, houve acordos ou parcerias entre os municípios da região do baixo Acaraú acerca do comprometimento com o transporte escolar e outras ações relevantes, porém, na alocução de Almécegas, ela aponta que

É documentos que a gente não tem. Como é que foi feita essa implantação? Hoje a gente tem depoimentos de um, de outro que estava na época, mas a gente não tem documentalmente como é que se deu essa implantação aqui mesmo.

Assim, não se elucidou nem comprovou a existência de uma proposta dos/aos governos municipais quando da implantação da unidade de ensino, pois não se logrou encontrar fontes no terreno da investigação.

Antes de concluir essa categoria, fez-se importante reproduzir um quadro em que foram reunidos os diversos fatores que corroboraram a evasão de 2014 a 2017, com base nas expressões dos partícipes desta demanda.

Quadro 4 – Fatores que corroboram a evasão dos cursos.

| <b>FATORES DE EVASÃO</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>Fatores Individuais</b>   | <b>Fatores Institucionais</b>   | <b>Fatores Externos</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de base e adaptabilidade aos cursos técnicos</li> <li>▪ Falta de motivação</li> <li>▪ Ingresso no curso técnico após anos de conclusão do ensino médio</li> <li>▪ Gravidez</li> <li>▪ Mudança de cidade</li> <li>▪ Aprovação em outros cursos</li> <li>▪ Falta de reconhecimento do aluno à formação técnica</li> <li>▪ Falta de perspectiva com relação à qualificação e ao desenvolvimento da carreira</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saturação de curso</li> <li>▪ Oferta de curso no turno diurno</li> <li>▪ Calendário letivo dissonante dos da rede municipal e estadual</li> <li>▪ Política de remoção de servidores (em particular os docentes)</li> <li>▪ Desconhecimento sobre o curso</li> <li>▪ Saída do curso por motivo do trabalho</li> <li>▪ Não identificação com o curso</li> <li>▪ Falta ou precariedade nas Estruturas de laboratórios</li> <li>▪ Saída do curso por ter ingressado no ensino superior</li> <li>▪ Sucessivas greves e paralisações</li> <li>▪ Sábados letivos</li> <li>▪ Estágio obrigatório no curso</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de oportunidade no mercado</li> <li>▪ Falta do transporte escolar</li> <li>▪ Problemas de ordem familiar e econômica</li> <li>▪ Escassez de trabalho na região</li> <li>▪ Trabalho informal</li> </ul> |

Fonte: Elaboração própria, tomando por base as declarações reveladas na entrevista.

O quadro demonstra a distribuição dos três fatores que preponderaram sobre os quatro cursos investigados. Importa frisar que, no geral, os interlocutores, quando interpelados pelo pesquisador acerca dos fatores causadores de evasão nos cursos, elegiam o próprio curso para dar respostas com base em suas experiências; mas, em linhas gerais, das respostas, a maioria seccionava com as demais.

A categoria na sequência revelou termos tendidos para o *marketing* de curso e da instituição como um todo, o que se torna importante, pois é um canal que serve para amenizar parte dos fatores descritos na categoria ora analisada.

### **6.1.2 Categoria temática: divulgação de cursos e trabalho coletivo**

Como são vistos o *Campus* de Acaraú e seus cursos pela Região do Baixo Acaraú e pela microrregião? Representam a realidade? Qual o primeiro sentimento que tem um pretendente aos cursos técnicos subsequentes no *Campus* Acaraú? E como ele se sente pós-entrada nesses cursos? E com relação à credibilidade dos cursos, qual(is) o(s) indicador(es) que a sustenta (m)?

Inicia-se a categoria com essas perguntas, na intenção de aportar subsídios para os fragmentos de textos que foram mais significativos da classe. É interessante evidenciar que ela foi basicamente elaborada sob o prisma de um dos cursos que com certeza trará contribuições aos demais.

IFCE nem os mototáxi sabiam o que era IFCE, não existia uma referência dessa instituição na cidade. Como é que eu valorizo o que eu desconheço? (VOLTA DO RIO).

E eu trabalhei essa informação, inclusive, junto aos alunos de sala de aula, por mais que as redes sociais, elas sejam fortes, o boca a boca, a gente nunca vai superar. (VOLTA DO RIO).

porque o boca a boca ele tem um diferencial muito grande que numa rede social não consigo fazer, é o meu aluno, o meu é ingresso que ele vai fazer, eu sou aluno da instituição. (VOLTA DO RIO).

A rede social tem sido uma grande parceira, seja no sentido de mostrar a marca do curso, como as ações realizadas e onde está o nosso aluno no mercado de trabalho hoje. Então são pontos assim, que eles alavancam realmente esse nome e essa referência que o curso vai deixando ao longo do tempo no mercado. (VOLTA DO RIO).

É o professor e o aluno e aí se não tem essa motivação em sala por mais que eu chegue lá, geralmente a gente faz isso nas recepções dos alunos novos. Eu gosto muito de contar minha história, quanto aluna, né? (ALMÉCEGAS.)



Nos primeiros excertos que ilustram esta categoria, discutiram-se alguns traços de importância para o *Campus*. Inicialmente, a existência dessa escola, tão nova em Acaraú, era para muitos uma incógnita, ou seja, desconheciam o nome IFCE, mas tinham à mente a impregnação do Cefet, imagem ainda forte nos corações e mentes de quem vivenciou ou vivencia os Centros Federais. Com a expansão da rede, Acaraú recebe o *Campus* na segunda metade do ano de 2010, ou seja, poucos anos depois da lei de criação dos institutos. Assim, no imaginário das pessoas, o que tinha vindo era um Cefet, mas com o passar dos anos essa informação foi sendo paulatinamente desconstituída e atualizada.

Daí, como se nota, uma imagem é passível de alterações em sua temporalidade, como o que ocorreu na ilustração. É um conceito que as pessoas possuem ou formam sobre alguém ou alguma coisa, de sorte que cuidar de uma boa imagem institucional é o primeiro passo para ganhar credibilidade; além disso, essa imagem institucional tem duas faces (“como eu me vejo e como os outros me veem”). Equacionar essa expressão é primordial na gestão de um *Campus*, e isso tem relação direta com seus segmentos e pessoas.

E a experiência exprimida nas falas da Volta do Rio traz um dos elementos importantes da comunicação para fortalecer a imagem. As mídias em geral, a exemplo das redes sociais, têm um grande potencial quando bem exploradas. Somando a isso, o comparecimento se faz bem mais sólido durante a divulgação de um curso. Tanto as redes como o boca a boca são estratégias para divulgação que coexistem e se complementam nessa seara, fortalecendo o *marketing* do curso ou da Instituição. A mídia tem poder, bastando saber utilizar-se bem das estratégias e do alvo que se quer atingir.

[...] mas o colega sabe, então em \*\*\*<sup>27</sup>, uma das estratégias que eu fazia muito era mandar o recado pelo colega que conhece, pede para o Fulano vim conversar comigo e muitas vezes nessa vinda dele conversar, ele já tinha decidido, ele já tinha se evadido. (VOLTA DO RIO).

de identificar, de acionar os serviços, como a CAE, a própria CTP para resolver aqueles problemas que o aluno vem enfrentando, dificuldade de aprendizagem, dificuldades sociais, para ser amparados pelos nossos programas ou as dificuldades de acompanhamento para receber um acompanhamento pedagógico. (MACAJUBA).

Na primeira fala, percebe-se que foram realizadas ações paliativas e isoladas, mas que surtiram efeito em um maior ou menor grau de satisfação. Encontrar ou propor ações

---

<sup>27</sup> Recorreu-se a três asteriscos para indicar a supressão de um termo ou de uma expressão para preservar seu anonimato nos fragmentos de algumas falas.

estratégicas para contrabalancear essa “fuga” ou esse distanciamento do *Campus* é algo que a unidade de ensino deve discutir a fim de vislumbrar outras saídas para a situação.

Outro fator importante é a divulgação de serviços essenciais, a igual do que é o seu funcionamento dentro do *Campus*, pois contribuem sobremaneira com a fluidez da comunicação. É imprescindível que o estudante se aproprie dos fluxos e das atividades básicas dos setores, citados na fala de Macajuba, e, assim, mais uma vez, se retorna à divulgação, que não deve se encerrar tão somente nos momentos de processos seletivos ou de outras ocasiões circunstanciais, mas deve ser uma ação constante e assessorada, isto é, há de acontecer desde o ingresso até a sua possível conclusão do curso. Certamente, com essas atitudes e cuidados, haverá menos ruídos na comunicação e melhoria no desempenho acadêmico.

Vale também acrescentar que todos os segmentos e setores unidade têm sua especificidade e desenvolvem ações em prol do ensino, que é uma das atividades finalísticas da Rede Federal. Daí a existência não só desses setores exemplificados na fala, mas também de todos os demais, imprescindíveis na consecução da política de Educação Profissional e Tecnológica:

[...] entretanto, em um comparativo, digamos geral, \*\*\* é um dos cursos que mais atrai e um dos que menos evade, comparando o geral dos cursos técnicos do Instituto. (VOLTA DO RIO).

Fatores simples aparentemente com esse, Araújo, eles somam para a evasão do nosso campus; então é preciso que o professor, que o docente, ele entre na sala de aula não apenas preocupado com conteúdo que ele vai dar, que ele vai repassar [...] (VOLTA DO RIO).

Observa-se na primeira fala que, infelizmente, houve um desconhecimento de alguns dados. O Curso registou o maior número de matriculados da série histórica (2014-2017) e o segundo lugar no indicador evasão, porém, observando sua trajetória, os índices de evasão estão em uma linha descendente, o que para este ensaio é um bom sinal. Foi percebido durante a entrevista, nessa passagem, é que há um esforço muito grande por parte da coordenação do curso e de sua equipe, apesar das condições objetivas enfrentadas, como estrutura de espaço, laboratório e insumos.

A outra fala corrobora na dimensão da formação do docente, pois, no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, deve existir uma formação específica para tal. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho requerem um novo profissional para desempenhar funções docentes no mundo do trabalho que está cada vez mais complexo e, que por

consequência disso, se cobram também respostas complexas (CORDÃO; MORAIS, 2017). Enriquecendo mais a discussão, Nóvoa (2013) evoca a ideia de que os docentes convivem em espaços de grande complexidade, carregados de afetos, sentimentos e conflitos. Daí ele elucida que a formação do docente não há de ser direcionada apenas para uma relação pedagógica (professor-aluno), mas sim para uma relação social, como se vê nos trechos que se seguem:

[...] mas as ações multidisciplinares, o sarau, o sarau é uma coisa que o aluno se identifica muito, ele quer participar, então as atividades culturais no *campus*, elas aumentaram e os alunos, eles foram se descobrindo os valores que eles têm quem faz poesia, então o *campus*, ele ganhou uma cara, no sentido de eu me identifico com o *campus*. (VOLTA DO RIO).

O seminário de apresentação, no início do semestre, ele é um fator que ele soma bastante pra reverter, porque os principais profissionais que fazem o curso no tocante ao ensino, eles são apresentados profissionais dos setores isso faz com que no momento que ele precisar ele já conheça. (VOLTA DO RIO).

Observa-se, também, durante a conversa, é que o *Campus* tem um potencial para desenvolver diversas atividades ou ações. Os alunos sentem-se confortáveis em estar naquele espaço. Um exemplo disso é trazido na fala do entrevistado, que trata da ludicidade. Atividades que gerem engajamento contribuem para a criatividade, a inteligência e para o fortalecimento de vínculos. É importante salientar que essas atividades não sejam apenas para momentos de descontração ou para “quebrar o gelo”, não que se volte contra isso, mas é preciso que realizem também atividades focadas em algum objetivo ligado ao ensino, à pesquisa ou à extensão-inovação.

A divulgação de informações sobre curso aos alunos novatos no início do semestre é uma iniciativa louvável, pois denota o cuidado para com aqueles que chegam sem ter noção da cultura institucional, o que para muitos é choque de realidade, pois

[...] eles sentem muita dificuldade principalmente nas disciplinas propedêuticas do primeiro semestre, que é uma pancada para eles, né? E aí eles já tiram notas baixas e aí já desmotiva. (MORGADO).

A abordagem nos primeiros momentos aos estudantes admitidos aos cursos é crucial e requer um trabalho coletivo e estratégico por parte do *Campus*. A Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP) é um setor estratégico diante dessa experiência, pois tem a incumbência de planejar, acompanhar e avaliar as ações do *Campus* e realizar intervenções pedagógicas concernentes ao ensino e à aprendizagem (Nota Técnica n. 003/2015). Aliada a ela, as coordenadorias de curso também conseguem desenvolver ações ante os seus cursos,

pois devem desenvolver características, como a liderança e a proatividade, e a elas são atribuídas três funções: acadêmicas (que tem o mesmo viés da CTP), gerenciais e institucionais, segundo a Nota Técnica nº 002/2015.

Deste modo, perante essas informações gerais sobre as atribuições desses dois setores e do potencial que cada um tem em sua singularidade, é preciso sempre avaliar essas nuances com os gestores do *Campus*, com vistas a viabilizar uma melhor receptividade aos novos estudantes, trabalhar o sentimento de pertença, vincular laços e aumentar a inter-relação deles com o ambiente educacional, fortalecendo, assim, a assiduidade em sala de aula e, o mais importante, que eles consigam desenvolver sua capacidade de raciocínio por meio de apoio das monitorias de ensino, assistência do docente, em seus horários de atendimento aos estudantes, oficinas e atividades paralelas ligadas aos conteúdos não absorvidos.

Por isso, reforça-se aqui a noção de que as ações devem ser bem planejadas em favorecimento da divulgação, seja de seus cursos, seja da instituição. As pessoas são muito conduzidas a focar seus pontos fortes, suas fortalezas, porém ignoram suas fragilidades. Essas são as responsáveis pela melhoria do progresso, pois, reconhecendo isso, essa melhora será notória visível para todos.

### ***6.1.3 Categoria temática: PPE e seus desafios***

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde o plano de expansão, teve um aumento na matrícula considerável mais fortemente nos Governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), mas, com isso, houve um descompasso nos indicadores de eficiência acadêmica (conclusão, evasão e retenção no ciclo de matrícula). Muitos jovens ingressaram na Educação Profissional, mas a razão de incluí-los não garante a permanência e conclusão dos estudos. Daí, a importância do planejamento nas políticas públicas voltadas para a rede.

A categoria temática surgiu nos depoimentos, quando indagados da existência ou não de ações vinculadas ao acompanhamento acadêmico dos discentes no período da investigação, uma vez que se pretendeu entender os motivos das altas taxas de evasão (58,9%) dentro do ciclo, num universo de 757 matriculados. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

Sim, sim, tinha sempre esse acompanhamento, né, esse acompanhamento, a evasão é algo bastante crítico né para a instituição em si e a gente vai batendo nessa tecla porque realmente ela vem ocorrendo faz tempo e na questão do curso, né, para evitar, evitar não né? pra tentar amenizar um pouco essa questão, né? (CAUASSU).

O campus desenvolvia o Programa de Combate à Evasão em que trazia ações que os setores e os demais servidores pudessem se envolver e participar ativamente do que estava proposto. (SANTA FÉ).

A fala de Cauassu foi insuficiente em sua linguagem verbal, ficando muito no plano geral do problema, sem abordar as causas. Se de fato havia um programa (fala de Santa Fé), o que foi realizado na época contra essa “evasão crítica”? Já que não era algo novo, que intervenções foram realizadas?

O acompanhamento da infrequência e do desempenho acadêmico, segundo consta em documento analisado no *Campus*, é uma das atribuições dos coordenadores de curso com o apoio pedagógico, técnico e demais agentes envolvidos diretamente com a aprendizagem do estudante e, aos gestores, cabe a providência das condições básicas para a efetivação da permanência e conclusão dos cursos com êxito. Apesar de os fatores externos e de ordem pessoal dos discentes terem influência sobre a evasão, pelear para mitigá-la faz parte do trabalho dos sujeitos educativos:

Assim, quando eu cheguei aqui 2017, uma ação que a gente percebeu foi a questão do PPE, mas ainda é um instrumento muito, digamos assim, executivo que ficou muito num nível alto que não envolve as pessoas. (MACAJUBA).

Muito no plano burocrático, apesar de sempre, eu, a gente fazer as reuniões, cobrar, vamos lá, como é que tá o acompanhamento das ações, a gente fazer, mostrar. (ALMÉCEGAS).

Então o papel do PPE, é identificar esse tipo de problema e eu tenho visto que aqui a gente tem se reunido, temos detectados e agora a gente tem que pôr em prática as ações para poder sanar esse tipo de problema. (CURRAL VELHO).

Nas falas dos interlocutores, há indícios de que o trabalho ainda está muito incipiente, entendem que o problema é real e requer atitude. Falta uma autonomia da comissão local em fazer acontecer e sair do *status* de cobrança para o dever corresponsável e autônomo de todos os setores envolvidos do *Campus*. Isso não é fácil, pois é uma gerência que se vai descobrindo aos poucos por meio das trocas de experiência, do convencimento de seus pares e do conhecimento do ambiente escolar. Na escola, há uma cultura de não se dar bem com números e com recursos da área de administração. É algo que tem que ser trabalhado aos poucos - aliar esse conhecimento técnico-científico ao empírico.

Os depoimentos seguintes relacionam-se com as finalidades do PPE:

É, assim, eu acho que esse plano, né, na realidade, o objetivo dele hoje não é minimizar, eu acho que é fazer uma análise de contexto, é tanto que no plano, no documento lá, tem muitas ações que são gerais e não contemplam inclusive, alguns campi, né? (MORGADO).

muito bem escrita, né? muito bem desenhada, eu não vejo ela 100 por cento atendendo as demandas, né? Porque ela vem de uma maneira muito geral para a instituição, e a gente sabe as particularidades de cada *campi*, né? (ALMÉCEGAS).

Para dar luz à fala de Morgado, conforme expressa o documento PPE, ele traz dentro dos objetivos a redução ou a contenção da evasão que está como uma proposta da política institucional. O plano de permanência e êxito, antes de sua elaboração, teve como norte o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica” (BRASIL, 2014), daí a elaboração do PPE, como consta no documento, foi uma produção coletiva de todos os *campi* do IFCE. Com relação às ações gerais, elas estão num plano macro da estratégia e, se forem averiguar, elas estão dirigidas a todos os *campi* e aos seus gestores, bem como à Reitoria e às pró-reitorias. Na fala do interlocutor sobre o “não contemplar”, na verdade, quis dizer que há ações que não se aplicam aos *campi*, mas sim às pró-reitorias, por exemplo.

A fala de Almécegas, que se aproxima muito do discurso analisado acima, traz uma observação interessante, uma vez que de fato é um documento bem elaborado, porém, como qualquer outro, carece de revisão e atualizações constantes. Nota-se que ele é um plano estratégico, já que aponta para um período de longa duração e contém objetivos gerais. Esse documento, conforme se pensa, contempla os três tipos de plano (estratégico, tático e operacional) e daí residem os deslizos nas falas dos interlocutores e na sua dificuldade de entendimento. Percebe-se isso, todavia, com certa cautela.

Por ser um trabalho coletivo, nas falas de Almécegas, aduz-se que é preciso haver engajamento, senso de responsabilidade e a participação efetiva da gestão.

[...] não, não, não digo que ele está dando certo, porque ele é feito por várias mãos, são várias responsabilidades que são divididas e até então a gente lidar com isso, fazer com que as pessoas compreendam a importância desse PPE para instituição, é um pouco complicado, acaba que recai muito sobre gestão mesmo. (ALMÉCEGAS).

que as pessoas, não sei se é receio ou fato mesmo de se comprometer, mas porque o trabalho quanto à evasão, é um trabalho de todos, não somente da gestão escolar mas quem está no dia a dia com aluno. (ALMÉCEGAS).

Antes de inferir os excertos acima, aproveita-se para efeito de afirmação de que o Gestão Proen, disponível em <https://gestao.ifce.edu.br/>, é um ambiente de acompanhamento das ações do PPE que é alimentado por uma comissão interna nos *campi*, oficializada por portaria, nela estando gestores e coordenadores em geral de cada unidade de ensino. A tarefa de alimentar o ambiente é conforme a área de atuação dos servidores. Além disso, a

colaboração ocorrerá em áreas afins. No sítio, também se consultam atos normativos da Pró-Reitoria de Ensino e outros documentos da gestão.

A intenção de iniciar esta asserção foi no intuito de dar uma compreensão acerca da funcionalidade da ferramenta Gestão Proen.

De posse dos excertos de Almécegas, depreende-se que existe uma distorção de responsabilidades dos agentes educativos. Parece que falta engajamento, em termos, dos agentes em participar de reuniões, discussões e dos encaminhamentos. Será pelo fato de o documento ser “burocrático”? Será o pouco conhecimento do documento e da proposta em si? “Qual a minha responsabilidade quanto a isso? Eu preciso de fato me engajar nisso ou apenas alimentar o sítio Gestão Proen já está de bom grado? Como a gestão tem analisado e lidado com tal atitude? Qual o papel da gestão local no comprometimento de todos pelo Plano de Permanência e Êxito (PPE)?” São perguntas de retórica expressas para estimular a reflexão aos interlocutores que participaram deste estudo.

Conseguir o apoio de todos e ter a consciência de que é preciso somar esforços para a redução do problema é uma árdua tarefa, não só do IFCE, mas de toda a Rede Federal. Nos depoimentos agregados à discussão do PPE, foi observado que o plano (lançado no segundo semestre de 2017) ainda não se efetivou por completo, pois o *Campus* precisa conhecer mais o documento e trazê-lo para o plano operacional, de modo a materializar as suas ações específicas e se tornar uma prática constante.

Os últimos dados (ano-base 2018) sobre a eficiência acadêmica (35,6%) dos cursos técnicos subsequentes do *Campus* Acaraú, na Plataforma Nilo Peçanha, apontam uma melhora com relação ao ano anterior (21,8%), mas ainda há um percurso longo para tentar atingir ou aproximar-se das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), ou seja, aumentar a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de EPT para noventa por cento, nos cursos presenciais.

É preciso inverter a lógica dos percentuais de evasão e aumentar a taxa de conclusão no ciclo para que essa eficiência melhore.

#### ***6.1.4 Categoria temática: evasão atrelada ao emprego (in)formal***

A categoria evasão atrelada ao emprego (in)formal tinha que vir à tona, uma vez que nas entrevistas permeou a discussão sobre a temática evasão e daí surgiram os entrelaçamentos de termos frequentes - como curso, emprego, trabalho, mercado e abandono.

O termo **evasão** é polissêmico e traduz-se por um movimento, por uma saída de algum lugar. Há uma multiplicidade de conceitos sobre o vocábulo, quando foi tratada na revisão de literatura. Perguntados sobre o que significava evasão dentro da visão de mundo dos entrevistados, expuseram-na assim:

Evasão, no meu conhecimento de mundo, é aquele aluno que ele entrou no curso, mas por algo algum motivo ele decide sair e ele, por exemplo, não realiza o processo de trancamento. (VOLTA DO RIO).

Evasão pra gente é, estar relacionado com o abandono, então o aluno que ele tá regularmente matriculado e, é... ele abandona a instituição, tá? (MORGADO).

Eu entendo como a retirada do aluno, a saída do aluno do curso que ele se propôs a fazer devido a diversos fatores que são específicos muitas vezes para cada aluno, né? Então, ele iniciou o processo. (CURRAL VELHO).

Depreendem-se das falas dos interlocutores algumas observações com relação à resposta dada à pergunta. Indagados sobre o conceito do termo em sua experiência de mundo, todos se voltaram para o contexto escolar e a dicções usualmente empregados no meio educacional. Ou seja, há uma tendência de se recorrer a conceitos já arraigados em razão de teorias, de estudos ou das mídias em geral.

Por muitas vezes, é comum confundir os termos evasão e abandono (como está bem visível na fala de Morgado), mas isso é perfeitamente aceitável, visto que não há um termo categórico. Tentou-se definir uma palavra para orientar em uma determinada situação de estudo, por exemplo. A fala de Curral Velho está muito relacionada aos aspectos do curso, delimitando a dimensão do conceito que está vinculada ao termo que o INEP (1998) define, ou seja, abandono escolar refere-se ao aluno que deixou a escola durante o ano, mas retorna no ano posterior; já a evasão é definida como a saída da escola em definitivo e não volta mais para o sistema educacional.

Na fala de Volta do Rio, ela tentou dar uma noção de saída e de retorno (movimento), porém tornou-se incoerente ao final, pois se o estudante já se decidiu por não voltar, exclui-se a necessidade do trancamento de curso. No seu discurso, porém, ainda reside a segunda interpretação, pois é comum o aluno se afastar do curso por uma situação que perdura por pouco tempo, mas, como ele desconhece o rito do trancamento, torna-se mais um número na estatística da evasão (em termos de fluxo escolar).

Continuando a discussão, as próximas três falas que discorreram também sobre o conceito trazem contribuições ao termo que o expressaram de maneira bem mais flexível e espontânea, apesar de estarem ligadas também ao ambiente escolar.



Pronto. Evasão como o nome diz, é a saída, né? É a saída de um lugar por um motivo, então a evasão aqui no campus dá em nisso, né? (ALMÉCEGAS).

Eu gostei. Gostei dessa pergunta nessa perspectiva, né? Então vou dizer de uma forma bem tranquila, né, que evasão na perspectiva de gestão escolar, né? [...] eu acredito que evasão escolar é qualquer ação que faz com que aquele estudante não esteja mais frequentando o ambiente escolar. (ILHA DOS COQUEIROS).

Ato espontâneo ou motivado que um estudante tem quando não completa dentro do ciclo de matrícula do seu curso específico e, após esse período, não retorna mais às suas atividades discentes. (ESPRAIADO).

Em decorrência dessas conceituações, é preciso dar ênfase nessa discussão, reafirmando o compromisso de que na investigação esse termo não ficou no âmbito da fissura. De um lado, foi realizado um apanhado de conceituações dentro do quadro teórico para abrir um conjunto de possibilidades para entendimento e interpretação sobre o objeto estudado. Por outro lado, foi preciso empregar as unidades ideativas “abandono” e “evasão” como conceitos distintos, pois são tratados como dois indicadores diferentes nos cálculos estatísticos, a exemplo da plataforma IFCE em Números e Sistema Acadêmico<sup>28</sup>.

Importa trazer o entendimento do conceito de evasão escolar nas falas de Dore, Sales e Silva (2017, p. 84), que pesquisam sobre a temática dirigida para a Educação Profissional e Tecnológica há um tempo e traduzem isso de maneira bem lúcida:

A evasão escolar significa desistência dos estudos por qualquer motivo, exceto sua conclusão. É um fenômeno complexo, associado à não concretização de expectativas de indivíduos. É resultado de múltiplas causas vinculadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino.

Os excertos de Volta do Rio e Ilha dos Coqueiros dialogam com alguns trechos da fala dos autores acerca das causas concorrentes à evasão, além das falas dos sujeitos estarem no mesmo patamar de coerência:

[...] ainda que esse salário seja baixo, mas conta muito para que esse aluno se evada, então, por exemplo, até um emprego que eu poderia ver, digamos, como positivo para controlar a evasão, a depender do momento que essa oportunidade apareça, ela também pode ser um fator negativo. (VOLTA DO RIO).

Será que perspectivas externas à instituição estão gerando isso? A gente sempre discutiu muito que o aluno, ele evade por causa dos R\$ 200, R\$ 300 ou R\$ 400 reais que ele consegue ali num trabalho informal. Então, será que a perspectiva ou a

---

<sup>28</sup> Para a Plataforma IFCE em Número, o conceito de evasão está atrelado a um conjunto de situações, como abandono de curso, cancelamento voluntário, falecimento entre outros. Já para o Sistema Acadêmico, gerido pela empresa Qualidata, ele é indiferente ao termo, quer dizer, faz uso das expressões *evasão* e *abandono de curso* como uma só situação acadêmica. A evasão, neste caso, é caracterizada pela saída sem êxito do curso, o que é ocorrente no início, durante ou ao final de um semestre letivo.

não perspectiva, emprego, melhora de vida, faz com que ele evada? (ILHA DOS COQUEIROS).

No fragmento 1, o entrevistado entende que o discente toma para si uma decisão *ab ruptu*, sem medir esforços para uma reflexão, pois certamente por pretextos financeiros, ele se vê ali numa condição dita “favorável” e finda deixando o *Campus* sem dar geralmente satisfação.

Já analisando o segmento textual da fala do Gestor 3, interpreta-se, com base na revisão de literatura, que os cursos técnicos subsequentes em sua grande parte são compostos por jovens e adultos em faixa etária de trabalho. Muitos deles precisam de uma renda para manter a si e aos seus familiares e, em virtude dessas circunstâncias, na primeira oportunidade que surge, ele se evade da Instituição.

Outra informação a ser extraída da indagação do segundo excerto é pertinente e reforça a existência, não só, das pressões externas ao *Campus*, mas também da qualidade de vida desse público, pois, segundo os dados do IBGE (2010), as famílias acarauenses recebiam uma renda mensal de ½ salário-mínimo, ou seja, R\$ 255,00 (duzentos e cinquenta e cinco reais), que representava um pouco mais de 50% da população.

Outras elucidações se fazem a respeito dos fatores de evasão, convergindo para uma mesma linha de raciocínio, senão vejamos:

[...] eu vou desistir do curso para, porque eu consegui um emprego, eu vou desistir do curso porque eu vou fazer outro curso em Fortaleza, enfim, então o motivo para evadir são os mais variados possíveis. (MORGADO).

[...] quando a gente retorna às atividades no fim de janeiro, início de fevereiro, muitos alunos já nem retornam. Ou abandonam ou trancam porque apareceu uma oportunidade de trabalho porque não tá conseguindo mais conciliar. (CURRAL VELHO).

Outra, questão de trabalho, alguns acabam no meio do curso arranjando um trabalho e aí também acaba desistindo e aí com a dificuldade que tem muitas vezes de transporte. (CAUASSU).

As chances de conseguir um trabalho ou emprego constitui a válvula de escape para se fustigar dos bancos da sala de aula. Conciliar trabalho e estudo em cursos técnicos subsequentes, no contexto da região de Acaraú, é um desafio para muitos estudantes do *Campus*, que vão desde questões como deslocamento geográfico, moradia, problemas familiares, entre outros. A respeito da conciliação entre trabalho e estudo, Hasenbalg, citado por Dore, Sales e Silva (2017, p. 29), expressa a ideia de que “não é impossível conciliar trabalho e estudo, [...] no entanto, é indiscutível que as realizações educacionais tornam-se

muito mais difíceis para aqueles que se encontram muito cedo diante do desafio de conciliar escola e trabalho.”

Em continuidade à discussão, a exploração da força de trabalho e sua precarização, a olho nu, são extraídos dos excertos de Curral Velho e Volta do Rio, na ordem.

[...] por falta de oportunidade no mercado, às vezes tem até a vaga, mas aí quem contrata não quer contratar o técnico por acaso que vai pagar mais ou por não entender a importância desse profissional técnico \*\*\* quanto esse profissional pode contribuir para a empresa dele, pessoal é muito imediatista, né?

No início, a gente ia fazer a divulgação e infelizmente muitos dos empresários, eles diziam que o profissional que eles iriam absorver, não precisaria daquele curso, não precisava de formação, porque há um treinamento para que eles desenvolvessem, certo?

A subutilização da força de trabalho e o menosprezo à formação do profissional recém-formado em detrimento dos caprichos do empresariado tomam apenas a direção do ganha-ganha para este último. O subemprego e a exploração têm sido os vilões da produção da desigualdade social no País.

Robert Castel (2000, p. 247) traduz essa discussão no contexto dessa nova ordem social de internacionalização dos mercados, mundialização da economia, alta competitividade no mercado, tudo isso reverbera na precarização do trabalho, ou seja,

Trata-se de minimizar o preço da força de trabalho e, ao mesmo tempo, maximizar sua eficácia produtiva. E a flexibilização é a palavra-chave que traduz essas exigências, flexibilidade interna que impõe a adaptabilidade da mão de obra a essas novas situações e que, evidentemente, expulsa os que não são capazes de se prestar a essas novas regras do jogo.

A precarização do trabalho e a desvalorização do profissional técnico formado são temáticas sobejamente importantes a serem discutidas dentro dos *campi* e isso também configura até motivo de futuras pesquisas nessa área.

### **6.1.5 Categoria temática: relação curso e mercado**

Denota-se que esta categoria mantém uma relação muito intrínseca com a categoria anterior, e elas, por sua vez, se refletem nas demais categorias. Não é difícil perceber, mas, nas falas dos entrevistados, os termos trabalho e emprego são recorrentes e estão numa mesma dimensão de conceito, pois historicamente foi-se confundindo trabalho/emprego, mas devem ser tratados como conceitos distintos. Trabalho em seu sentido

amplo, assevera Saviani (2007), é uma categoria fundante que surgiu com a existência do homem. Na verdade, o trabalho é a razão de ser e de viver em sociedade.

Kosik (1986) traduz o conceito, afirmando que trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui a sua especificidade. Por esta razão, ele não se reduz a uma atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Contribuindo para esse raciocínio, Manfredi (2016) nos aponta que o trabalho é atividade humana e social para a garantia da sobrevivência e o funcionamento de uma sociedade.

Para a sociedade capitalista, os termos emprego e trabalho são equivalentes dirigidos para o mercado de trabalho. O emprego é uma atividade (mecânica ou intelectual) que se utiliza da força do homem para produzir bens de consumo e serviços.

Dessa breve conceituação, apresentam-se os segmentos de fala dessa categoria, iniciando pela farsa da absorção do mercado de trabalho:

Então a gente tem casos que alunos que faz \*\*\*, mas também faz outro curso. É Pedagogia, faz Contabilidade porque ele tá ali fazendo dois cursos porque ele quer ter duas formações para ter mais oportunidade no mercado de trabalho. (CURRAL VELHO).

A outra coisa que eu vejo é de fato a oportunidade no mercado de trabalho. A gente tem tido experiências boas com relação aos nossos egressos que consegue entrar no mercado de trabalho na área de formação, mas tem um número grande ainda que não consegue por n situações. (CURRAL VELHO).

Nesses discursos, é percebido o fato de que no *Campus* há estudantes que tentam cursar níveis diferentes de ensino, na ânsia de conquistar logo um emprego. São situações esporádicas que trazem vexame ao discente, pois, em geral, em conformidade com as observações realizadas no campo, muitos deles acabam tendo que trancar a matrícula ou desistindo de um ou de ambos os cursos.

O ingresso no mercado de trabalho não é um passaporte para a maioria dos jovens que conclui a educação formal, pois seria uma ingenuidade de pensar assim, como afirmam Dore, Sales e Silva (2017). Há ainda fragilidade na compreensão desta realidade.

No Brasil, a transição escola-trabalho não permite perceber a importância da educação formal para o mundo do trabalho, visto que uma parcela de estudantes nem chega a terminar o ensino fundamental, ingressam no mercado sem as condições mínimas, a exemplo da ausência de competência na área de atuação, até mesmo por não ter tido experiência anterior ao ingresso no trabalho, falta de compreensão e maturidade sobre o mundo do trabalho, somando-se a isso fatores como a conciliação trabalho-estudo, preocupação em manter a família sob sua tutela, entre outros.

Contribuindo ainda com as falas de Curral Velho, os espaços produtivos e a exclusão social são dois fenômenos característicos da lógica do sistema capitalista e não há postos de trabalho para todos, e os que estão dentro dessa lógica precisam sobreviver à competitividade e às pressões do mercado para não ficar à margem da sociedade.

Outra fala a ilustrar a discussão possui relação com a fragilidade da situação de jovens que saem da escola repentinamente em favor de um emprego, mesmo que ele seja informal. Isso resulta em consequências, como a demissão em curto prazo, porque não há contrato celebrado, nem benefícios sociais garantidos, o emprego é sazonal ou temporário e também é factível ocorrer de ele não ter uma formação técnica ou habilidades suficientes para a função exigida; além disso, perde o semestre por infrequência. A fala de Volta do Rio expressa um pouco desse dilema:

[...] eles iam pro imediatismo, ou seja, eles abandonavam o curso pra assegurar aquele emprego, mesmo que fosse emprego informal que não pagasse bem.

Se, por outro lado, esse jovem permanece em atividade laboral, com certeza conviverá com seus receios e instabilidade no cargo, pois o dia a dia do trabalhador é uma luta constante em decorrência das ameaças do mercado, que é competitivo e excludente, conforme o discurso de Curral Velho.

[...] pra formar profissional mais,... melhores, para que ele esteja mais preparado para o mercado de trabalho.

E também o mercado de trabalho é bem dinâmico, outras áreas de atuações, o mundo muda, muito globalizado, hoje em diante dessa informação, novas profissões aparecem.

A respeito dos fragmentos textuais expostos, exprime-se que a formação dos profissionais técnicos requer o desenvolvimento de um perfil de profissional que agregue um conjunto de saberes básicos, técnicos, científicos, tecnológicos e empíricos, pois o mundo do trabalho passou a exigir profissionais cada vez mais qualificados para os postos laborais. Novas competências devem ser desenvolvidas, como a criatividade, inovação, autogestão, liderança, resiliência, trabalho em equipe, lidar com situações inusitadas e inéditas.

A Rede Federal deve constantemente discutir e revisar os catálogos nacionais de cursos técnicos e de cursos superiores de tecnologia, pois as mudanças foram significativas no mundo do trabalho. E a educação profissional, como bem assevera Cordão e Moraes (2017, p. 32), “Não pode mais ser meramente assistencialista ou resposta a demandas pontuais, como algo mecânico ou burocrático.” Ela deve estar atrelada ao desenvolvimento de aptidões para a



relevância apareceram na nuvem e fizeram parte das cinco classes hierarquizadas, como: EVASÃO, FATOR, QUESTÃO, *CAMPUS*, TRABALHO, PROFESSOR e, aos poucos, os demais termos vão se afastando do centro (da maior para a menor dimensão) até chegar aos pontos periféricos do “círculo”, mas todos eles concentram em si uma importância na hierarquia e guardam entre si um sentido, uma conexão.

Haja vista a nuvem mostrada, reforça-se a ideia de que essas palavras evocadas foram a razão do surgimento das cinco categorias temáticas, pois, com suporte nas falas dos sujeitos e nas análises realizadas, abriu-se uma discussão em torno das comunicações, tendo os aportes teórico e metodológico como aliados. Assim, as categorias trouxeram coerência ao proposto da pesquisa. Foi percebida a riqueza de conceituação sobre o termo evasão, que se traduz por grupos de fatores individual, institucional e externo, conforme a revisão da literatura; destas, três ficaram em evidência: a deficiência de conhecimentos trazidos da educação básica, a falta de transporte e o descompasso do calendário acadêmico perante os calendários escolares do Município e do Estado.

Esses fatores também estão muito relacionados ao “trabalho” ou ao emprego, pois é comum, segundo as falas, os discentes se evadirem em decorrência do emprego. Em adição a esses fatores, é importante que exista um acompanhamento pedagógico mais incisivo para tentar conter ou minimizar a ocorrência desse fenômeno complexo. É preciso tratar essa discussão com muita serenidade, pois as convicções podem cegar frente às realidades, daí ser prudente afirmar que as atitudes, tanto dos sujeitos quanto a interpretação do pesquisador, perante o fenômeno expresso no contexto não representam uma verdade absoluta, mas sim um tipo de pressuposto calcado num determinado tipo de contexto, de sujeitos, de tempo e de espaço.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi direcionado para o ensino técnico de nível médio, que se prestou a avaliar os fatores da evasão dos discentes nos cursos técnicos subsequentes do IFCE, *Campus de Acaraú*, utilizando-se do Plano de Permanência e Êxito como uma das políticas da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito federal, embasado nos referenciais teóricos e nos caminhos metodológicos da perspectiva avaliativa de Lejano (2012), por ser um modelo baseado na experiência que se pauta na ideia de que o objeto é complexo, possui múltiplas facetas, ondulações e lados, e que a realidade é semelhante a um texto sujeito a diversas análises e interpretações.

Essas contribuições deram suporte às análises e discussão dos dados emergidos dos sujeitos da pesquisa.

Com relação à perspectiva avaliativa empregada, teve como base as ideias e os princípios do modelo experiencial de Lejano (2012), que ofereceu terreno fértil para novos conhecimentos e descobertas por meio da experiência dos gestores e coordenadores de curso acerca dos fatores de evasão. Como pretensão, é passível de haver novos estudos abarcando esta temática sob a perspectiva de outros sujeitos, a exemplo de alunos e docentes.

Dentro do quadro metodológico, os procedimentos e as técnicas utilizadas foram capazes de trazer à tona a discussão e a análise dos achados sob a óptica dos gestores e coordenadores de curso.

Antes das considerações de ordem metodológica, é fundamental apontar que os pressupostos teóricos evidenciaram a Educação Profissional ter sido sempre arrimada na dualidade estrutural histórica, uma educação para as classes menos favorecidas e outra para os estratos mais abastados.

De cunho assistencialista, a Educação Profissional serviu historicamente ao viés da política e da economia em favor das exigências do mercado de trabalho que se moldam aos tempos. Também se divisou o fato de que, por essa dualidade expressa, a categoria trabalho foi relegada ao preconceito histórico, sendo desvalorizada pela sociedade, porém, ao se analisar além das considerações relativizadas, toda educação formal incide sobre o trabalho. Toda educação prepara alguém para o trabalho.

Como um dos limites e desafios da pesquisa, encontra-se o grande papel que se desenvolve na qualidade de educador, o de tentar superar essa dualidade e ir ao encontro da integração entre educação e trabalho, garantindo ao estudante do ensino médio uma formação completa para entender a leitura do mundo, posicionar-se criticamente às realidades da



sociedade, compreender as relações sociais e atuar como um cidadão pleno de suas garantias e obrigações.

Este estudo evidenciou que, com a política de expansão da Rede Federal de Educação, houve avanços e retrocessos no que dizem respeito ao cumprimento da lei, e um desses corresponde às altas taxas de evasão nos Institutos Federais, que, segundo o TCU, são mais visíveis nos cursos técnicos de nível médio; além disso, há um Plano Nacional de Educação (2014-2024) que cobra metas e resultados de conclusão de curso, dentre outros, para a melhoria dos indicadores, porém isso ainda está distante da realidade dos Institutos Federais.

Com relação a essas altas taxas, foi confirmada sua existência no IFCE/*Campus* de Acaraú por meio das plataformas Nilo Peçanha e IFCE em Números. Os dados sobre a evasão nos quatro cursos pesquisados denunciaram uma taxa de 58,9% de um total de 757 matriculados nesses cursos, no período da pesquisa. A eficiência acadêmica desses cursos técnicos do *Campus* representou 21,8% no ano de 2017, significando em números que os cursos não chegam a formar 20% dos alunos matrículas dentro do ciclo, e denunciam também uma evasão de 66,67%, consoante as informações da Nilo Peçanha.

Haja vista tais informações, o Plano de Permanência e Êxito constituiu-se como uma política pública institucional no escopo da educação profissional e tecnológica para mitigar as taxas de evasão, com vistas a melhorar a eficiência acadêmica, todavia sua efetivação na prática deve-se tornar algo mais concreto.

Partindo para as considerações sobre a metodologia e com base nos depoimentos dos sujeitos, frisam-se alguns aspectos gerais que merecem atenção e, decerto, mais estudos.

Inicialmente, evidenciou-se que a evasão cinge três grandes fatores cruciais – individuais, institucionais e externos – os quais foram categorizados pelos teóricos estudados e, dentre os fatores que foram mais evocados pelos participantes, estão: o déficit de conhecimentos na educação básica, a falta do transporte e o descompasso do calendário acadêmico do *Campus* com os das redes municipal e estadual.

Esses fatores marcantes são denunciados pela perspectiva dos sujeitos e servem de indícios para discutir possíveis estudos mais alargados quanto ao tema. É preciso, pois, considerar que é importante o entendimento do texto e do contexto acerca dessas características que se somam a outras falas, trazendo outras facetas e novas descobertas da realidade empírica.

Ainda no estudo, a pesquisa evidenciou que o plano estratégico para a redução ou a contenção da evasão no IFCE não tem surtido muito efeito, é um documento incipiente,

segundo as falas, e que não reflete sua realidade na prática, carecendo de atualizações constantes e deve ser uma ferramenta de corresponsabilidade, pois é percebido nas falas que o cumprimento dele ou não deve ficar a cargo da gestão. Para ilustrar essa evidência, Lejano (2012) faz refletir na ideia de que a lógica da prática desafia o aspecto formal e adverte que, para se interferir no mundo real, há que se procurar entender como ele de fato funciona.

Sobrou, também, evidenciado que a saída dos estudantes tem uma intensiva relação com a empregabilidade e o mercado de trabalho, muito embora parte dessa empregabilidade fique apenas no plano da informalidade. A busca por um trabalho é uma constância, pois a maioria desses estudantes, que cursam o ensino médio técnico na modalidade subsequente, é adulta. O IBGE apontou que, em 2017, havia apenas 7,3% da população economicamente ativa no Município de Acaraú, tendo um salário médio de 1,9 SM.

Julga-se relevante neste estudo a tentativa de trazer elementos factíveis para aqueles que se beneficiarão da pesquisa e para outros interessados. Percebe-se ser importante a abertura dos diálogos e discussão por aqueles que fazem o *Campus* de Acaraú e, desde aí, possibilitar reflexões e caminhos sobre o objeto de estudo.

Ademais, pondera-se que se atingiram os objetivos pretendidos acerca da investigação e avaliação dos fatores da evasão dos estudantes nos quatro cursos técnicos, pois se logrou mapeá-los com o aporte teórico-metodológico.

Não há de se negar o contributo que este estudo trouxe ao pesquisador, em meio às dificuldades e à adequação de espaço e tempo. Por ser servidor da Rede Federal de Ensino, estará mais ávido a partilhar o que aprendeu até o momento, consciente de que o conhecimento é dinâmico e requer humildade acadêmica.

Ademais, como contributo social ao IFCE/*Campus* Acaraú, quando da consolidação deste estudo, pretende-se realizar uma palestra com a comunidade acadêmica para disseminar e debater os achados, a fim de abrir possibilidades e entendimentos ao que está posto para o planejamento das ações dos gestores daquele *Campus*.

E, ante os resultados alcançados da pesquisa, há possibilidades de retomar a discussão e elucidar novos fenômenos que se inserem nos fatores da evasão dos discentes e/ou trazer à balha um estudo mais focado sobre o plano de permanência e êxito e sua efetividade, arregimentando a ele documentos internos institucionais como pontos de inserção e entendimento do contexto. Isto se caracteriza como um estímulo para novas pesquisas acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. A gestão participativa das políticas públicas: o desafio para os municípios do Nordeste. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 51-6, 2002.
- ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: MELO RICO, Elizabeth (org.). **Avaliação de política sociais: uma questão em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel González (org.). **Da escola carente à escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- ARROYO, Miguel González. O direito à educação. *In*: GOMES, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez 2012.
- ARROYO, Miguel González (org.). **Da escola carente à escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- BACELAR, Tânia. **As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BILEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOBBIO, N. Política. *In*: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília, DF: Editora da UnB, 2002. v. 2.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2005.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1.
- BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 7 ago. 2017.

BRASIL. **LDB n. 9394/96**. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3). Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 6.545 de 30 de julho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 13 fev. 2020

BRASIL. **Lei n. 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 dez. 2008.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Períodos Letivos 2009 e 2010**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category\\_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal**, 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Períodos Letivos 2009 e 2010**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category\\_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 10 maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Nota informativa n. 138/2015/DPE/DDR. **Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos planos estratégicos institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/documentos-gerais/2015/1234-nota-informativa-n-138-2015-dpe-ddr-setec-mec/file>. Acesso em: 30 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n. 506/2013**. Plenário. Relator: Ministro José Jorge. Sessão de 13/3/2013. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=8995696>. Acesso em: 14 set. 2019.

BUENO, Francisco da Silveira. **Vocabulário tupi-guarani português**. 5.ed. São Paulo: Brasil Livros Editora e Distribuidora, 1987.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. *In*: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 235-264.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: ANDIFES, 1996. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 8 mar. 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. A Educação Profissional no Brasil. PUC/SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, (org.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109.

COSTA, Valeriano. Políticas públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas. **Ideias**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 135-166, jan. 2016. ISSN 2179-5525. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/ideias.v6i2.8649465>. Acesso em: 11 jan. 2018.

COSTA, Frederico L. da; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, dez. 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (org.). **Educação profissional e evasão escolar**: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

FARAGO, C.; FOFONCA, E. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 18, p. 1-5, 2012.

FINI, Roberto; DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA, Daizy Moreira *et al.* (org.). **Formação/Profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1972.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, A.; VILLAMAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Acarauá**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/acarau.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

IBGE. **Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarau/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2019.

IBGE. **Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarau/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2019.

IFCE. **Gestão Proen**. Fortaleza. Disponível em: <https://gestaoproen.ifce.edu.br/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

IFCE. **IFCE em números**. Pró-Reitoria de Ensino. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br>. Acesso em: 3 dez. 2018.

IFCE. **Plano de desenvolvimento institucional dos campi (2009-2013)**. Fortaleza: IFCE, 2009.

IFCE. **Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2017.

IFCE. Pró-Reitoria de Ensino. **Nota Técnica n. 002/2015/PROEN/IFCE**. Fortaleza: PROEN, 2015. Disponível em: [https://gestao.ifce.edu.br/attachments/download/2970/Nota%20t%c3%a9cnica%20n%c2%ba002\\_2015\\_PROEN\\_IFCE.pdf](https://gestao.ifce.edu.br/attachments/download/2970/Nota%20t%c3%a9cnica%20n%c2%ba002_2015_PROEN_IFCE.pdf). Acesso em: 2 maio 2020.

IFCE. Pró-Reitoria de Ensino. **Nota Técnica n. 003/2015/PROEN/IFCE**. Fortaleza: PROEN, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/165122740-Ministerio-da-educacao-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-ceara.html>. Acesso em: 2 maio 2020.

INEP. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 1998. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206). Acesso em: 8 jul. 2019.

IRAMUTEQ. **Interface R para análises multidimensionais de textos e questionários**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Disponível em: Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

IRAMUTEQ. **Tutorial para uso do *software* de análise textual**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 24 fev. 2020.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no *Campus* Passo Fundo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**. Tradução George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOTLER, Philip. **Administração de *marketing***. São Paulo: Atlas, 1975.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Trad. Por Sérgio Magalhães Santeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.



MENDLOVITZ, Marcos Rogério Rocha. Análise dos efeitos da PEC n. 241 sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. **Estudo Técnico n. 11/2016**, Brasília, DF, ago. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2016/et11-2016-analise-dos-efeitos-da-pec-no-241-sobre-a-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino>. Acesso em: 2 maio 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, abr./jul. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Neiara. Quantas vozes compõem uma política? *In*: CHACON, Ihvna; SKIBICK, Márcia; FREITAS, Isaurora M. de. (org.). **Gestão e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Sobral: Edições UVA, 2017.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, mar. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação da educação básica. *In*: MELO RICO, Elizabeth (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham: House, 1986.

PHILIPS, B. S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PYSCIENCE-BRASIL. **Python: o que é? por que usar?** [S. l.]: PyScience-Brasil, 2020. Disponível em: <http://pyscience-brasil.wikidot.com/python:python-oq-e-pq>. Acesso em: 24 mar. 2020.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-294, set./out. 2012.

REINERT, Max. Les “Mondes lexicaux” et leur “logique” à travers l’analyse statistique d’un corpus de récits de cauchemars. **Langage et société**, Paris, v. 66, n. 1, p. 5-39, 1993.

REGO, Joizia Lima Cavalcante. **Avaliação do desenho da ferramenta de monitoramento das ações e projetos prioritários – MAPP no Governo do Estado do Ceará**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no Município de Palotina, Paraná, 2010.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, Lea C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L.; DORE, R. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3., 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Rimepes, 2013.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina, mar. 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SAN SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 28, n. 61, jan. 2018.

SANTIAGO, E. G. **Brasilidades**: ensaios socioeconômicos. Fortaleza: Gráfica e Editora, 2016.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos federais**: lei 11.892, de 29 de novembro de 2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA FILHO, J. P. da. **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Difel, 1982.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

UFC. **Repositório institucional UFC**. Fortaleza: UFC, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

VIEIRA, S. L. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WEHLAGE, G. G.; RUTTER, R. A.; SMITH, G. A.; LESKO, N.; FERNANDEZ, R. R. **Reducing the risk**: schools as communities of support. Philadelphia: Falmer, 1989.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO DO PESQUISADOR

Eu, Francisco de Assis Magalhães Araújo, CPF 832.014.753-00, RG 2250752/92 SSP-CE, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado *AVALIAÇÃO EXPERIENCIAL DOS FATORES DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFCE A PARTIR DOS GESTORES DO CAMPUS ACARAÚ*, orientado pelo Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero, que pode ser contatado pelo e-mail francisco.araujo@ifce.edu.br ou pelo telefone número (85) 99775-1597, compromete-se a assegurar a preservação do anonimato do participante voluntário da referida pesquisa, mediante as seguintes garantias:

i) o (a) participante não será identificado (a) por nome civil, endereço físico e eletrônico, cargo/função, idade e sexo;

ii) o (a) participante será identificado (a) genericamente como “entrevistado A, B, C ...”, podendo-se atribuir códigos ou nomes fictícios desde que não comprometam as condições de garantia do anonimato.

Informações sobre o perfil acadêmico e profissional do(s) participante(s) poderão ser apresentadas, desde que não revelem suas identidades. O estudo tem por objetivo geral avaliar os fatores da evasão dos discentes nos cursos técnicos subsequentes do IFCE, *Campus Acaraú*, dentro da Política de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito federal, tomando por base a perspectiva de avaliação (pós-construtivista) de Lejano.

---

Pesquisador Responsável

Fortaleza-CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado ***AVALIAÇÃO EXPERIENCIAL DOS FATORES DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFCE A PARTIR DOS GESTORES DO CAMPUS ACARAÚ***, que tem como pesquisador responsável Francisco de Assis Magalhães Araújo, orientado pelo Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero, que pode ser contatado pelo e-mail francisco.araujo@ifce.edu.br ou pelo telefone número (85) 99775-1597.

Tenho ciência de que a referida pesquisa tem por O estudo tem por objetivo geral avaliar os fatores da evasão dos discentes nos cursos técnicos subsequentes do IFCE, *Campus Acaraú*, dentro da Política de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito federal, tomando por base a perspectiva de avaliação (pós-construtivista) de Lejano, e que minha participação consistirá em responder a questionários ou em conceder entrevista ao pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do MAPP/UFC, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Sei que essa participação é voluntária e que não receberei nenhum pagamento por ela.

---

Assinatura do Entrevistado

---

Nome do Entrevistado em Letra Legível

Fortaleza-CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES DO IFCE *CAMPUS*  
ACARAÚ**

**Nome Completo:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**1 Em seu conhecimento de mundo, qual conceito formado que você tem do termo evasão?**

**2 O *campus* Acaraú implementou quatro cursos inicialmente, que, conforme estudos apontam, eles foram escolhidos por atender aos apelos produtivos da região. Assim, dentro do estudo que este pesquisador desenvolve, você, como gestor ou coordenador, a que (m) você atribui as taxas elevadas de evasão no período de 2014 a 2017?**

**3 Em decorrência da constatação das taxas de evasão, existia no período mencionado alguma política no *Campus* ou ações voltadas para a redução dos indicadores de evasão?**

**4 Que medidas mitigadoras o *Campus* tem tomado relativamente à redução das taxas de evasão?**

**5 Que fatores ou motivos estavam atrelados à desistência de alunos nos quatro primeiros cursos no período já mencionado?**

**6 Na sua concepção, quem são os responsáveis ou vilões pelo problema constatado?**

**APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO  
REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFC**

| <b>TIPO DE DOCUMENTO</b> | <b>FILTROS UTILIZADOS NA BUSCA</b> |                              |                          |
|--------------------------|------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
|                          | <b>EVASÃO</b>                      | <b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> | <b>INSTITUTO FEDERAL</b> |
| TCC                      | 55                                 | 12                           | 0                        |
| DISSERTAÇÕES             | 62                                 | 23                           | 6                        |
| TESES                    | 7                                  | 1                            | 0                        |

Fonte: Elaboração própria, com base no Repositório da UFC. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/>. Acesso em: 18 dez. 2020.