



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Campus Camboriú

JONATAS RUBENS TAVARES

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR:
EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS NACIONAIS E INICIATIVAS
INSTITUCIONAIS DE COMBATE À EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Camboriú

2022

JONATAS RUBENS TAVARES

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR:
EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS NACIONAIS E INICIATIVAS INSTITUCIONAIS
DE COMBATE À EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof^ª. Solange Aparecida Zotti, Doutora.

Camboriú

2022

Ficha de identificação da obra:

Tavares, Jonatas Rubens

T231e Evasão no ensino superior: efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no Instituto Federal Catarinense / Jonatas Rubens Tavares; orientadora Solange Aparecida Zotti. -- Camboriú, 2022. 275 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Instituto Federal Catarinense.. 2. Evasão no ensino superior.. 3. Políticas públicas.. I. Zotti, Solange Aparecida. II. Instituto Federal Catarinense. . III. Título.

JONATAS RUBENS TAVARES

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR:
EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS NACIONAIS E INICIATIVAS INSTITUCIONAIS
DE COMBATE À EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 05 de setembro de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^ª. Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Adriano Larentes da Silva, Dr.

Instituto Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Sônia Regina de Souza Fernandes, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 05/09/2022

DECLARAÇÃO Nº 49/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 06/09/2022 17:21)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matricula: 1988805

(Assinado digitalmente em 06/09/2022 10:08)

SONIA REGINA DE SOUZA FERNANDES
REITOR

(Assinado digitalmente em 10/09/2022 18:28)

ADRIANO LARENTES DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 892.099.239-87

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
49, ano: 2022, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 06/09/2022 e o código de verificação: **9e52d4152**

Este trabalho é dedicado ao Deus de Israel, o Pai Celestial, Aquele que, em um ato de misericórdia e amor, um dia me resgatou e salvou. Senhor, a Ti tudo devo: a Sua graça me sustenta, o Seu cuidado me protege, a Sua presença me consola.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Hana Eliza da Silva Simões Tavares, companheira de todas as horas, amiga na jornada. Certamente sem o seu apoio, auxílio, compreensão, estímulo e amor, a concretização deste trabalho não teria sido possível. Não somente presenciou a luta árdua da dissertação; antes, foi parte diária dela.

À minha orientadora, professora Solange Aparecida Zotti, por todo o suporte, ensinamentos, conhecimento, compreensão, disponibilidade, dedicação e carinho. Este trabalho nada seria sem a sua orientação atenta, precisa e competente.

Aos membros da banca avaliadora, professores Adriano Larentes da Silva e Sônia Regina de Souza Fernandes, por todas as contribuições, assim como a toda a atenção e dedicação despendidos.

“Tudo quanto tua mão encontrar para fazer, faça-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há trabalho, nem projetos, nem conhecimento, nem sabedoria.” (BÍBLIA SAGRADA, Eclesiastes, 9:10).

RESUMO

O ensino superior brasileiro surgiu oficialmente no século XIX, voltado às elites para o atendimento a demandas estatais por formação de mão de obra. No século XX começou a se popularizar o ensino superior no país, mas com o acesso dificultoso. O cenário começou a mudar no início do século XXI, com iniciativas governamentais que resultaram no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além desta, outra iniciativa que impactou a ampliação da rede pública federal foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008. Apesar da expansão e da ampliação do acesso, pesquisas revelam altos índices de evasão, ou seja, a permanência dos acadêmicos tem enfrentado desafios, mesmo com a elaboração de políticas públicas e de mecanismos de combate à evasão. E o Instituto Federal Catarinense não foge a essa realidade. Mediante o exposto, este trabalho tem por objetivo analisar a efetividade das políticas nacionais e das iniciativas institucionais praticadas quanto à evasão do ensino superior no Instituto Federal Catarinense. Para tanto foram eleitos para análise de efetividade o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Projeto Estudo sobre Evasão Escolar no IFC. A pesquisa, regida pelo método dialético, deu-se de forma quali-quantitativa, com técnica de coleta de dados documental e adotando, na análise dos dados, a análise de conteúdo. As fontes quantitativas foram os censos internos do IFC dos anos de 2013 a 2019, com dados de evasão de cursos de Bacharelado (Agronomia, Ciência da Computação, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação), Licenciaturas (Física, Matemática e Pedagogia) e Tecnologia (Redes de Computadores). A exposição e análise dos dados se deu à luz do contexto histórico, das políticas públicas da educação e com a contribuição de trabalhos sobre evasão localizados em levantamento do estado do conhecimento. Frente os resultados verificamos que o curso superior de Tecnologia analisado apresenta as maiores taxas de evasão, estando entre 7,94 e 20,5%; em segundo lugar estão os cursos de Licenciatura, entre 12,78 e 16,07%; e os cursos de Bacharelado apresentam as menores taxas, entre 9,77 e 11,54%. Entre as principais prováveis causas da evasão estão a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e a desvalorização da profissão docente. Já os cursos de Bacharelado apresentam as menores taxas por serem predominantemente diurnos e integrais, sendo que a maioria do público se dedica exclusivamente aos estudos. A partir das análises, foi possível verificar que as políticas públicas e iniciativas institucionais de combate à evasão têm sido efetivas apenas parcialmente, ou seja, as evasões não reduziram, mas também não se

elevaram, tendo se mantido entre 11,75 e 13,34% nos últimos cinco anos do período analisado. Sendo o IFC uma instituição de educação federal, suas iniciativas institucionais são regidas por políticas públicas educacionais a nível nacional, mas com possibilidade de flexibilidade para adequação à realidade imediata da instituição e seus acadêmicos. Para iniciativas mais efetivas, faz-se necessária não somente a consulta aos acadêmicos e à comunidade, como um acompanhamento constante do percurso formativo dos estudantes. Um trabalho mais preventivo, que ofereça subsídios, permitirá à instituição tomar iniciativas que poderão gerar resultados mais positivos na redução dos índices de evasão.

Palavras-chave: Políticas públicas. Evasão. Ensino superior. Instituto Federal Catarinense.

ABSTRACT

Brazilian higher education officially emerged in the 19th century, aimed at elites to meet state demands for manpower training. In the 20th century, higher education began to become popular in the country, but with difficult access. The scenario began to change at the beginning of the 21st century, with government initiatives that resulted in Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (the Program to Support Restructuring and Expansion Plans for Federal Universities). In addition to this, another initiative that impacted the expansion of the federal public network was the creation of the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Federal Institutes of Education, Science and Technology), in 2008. Despite the expansion and expansion of access, research reveals high rates of evasion, that is, the permanence of academics has faced challenges, even with the development of public policies and mechanisms to combat the evasion. And the Instituto Federal Catarinense is no exception to this reality. Based on the foregoing, this work aims to analyze the effectiveness of national policies and institutional initiatives practiced in terms of dropping out of higher education at the Instituto Federal Catarinense. For this purpose, the National Student Assistance Program (PNAES) and the Study Project on School Evasion at the IFC were chosen for the analysis of effectiveness. The research, governed by the dialectical method, took place in a quali-quantitative way, using a documental data collection technique and adopting content analysis in the data analysis. The quantitative sources were the IFC's internal censuses from 2013 to 2019, with data on evasion from Bachelor's (Agronomy, Computer Science, Veterinary Medicine and Information Systems), Bachelor's Degree (Physics, Mathematics and Pedagogy) and Technology (Computer network). The exposition and analysis of the data took place in the light of the historical context, of the public policies of education and with the contribution of works on evasion located in a survey of the state of knowledge. In view of the results, we verified that the analyzed higher education course has the highest evasion rates, ranging from 7.94 to 20.5%; in second place are the Licentiate courses, between 12.78 and 16.07%; and Baccalaureate courses have the lowest rates, between 9.77 and 11.54%. Among the main probable causes of evasion are the difficulty of reconciling work and studies, the difficulty of entering the job market and the devaluation of the teaching profession. On the other hand, Bachelor's courses have lower rates because they are predominantly daytime and full-time, and the majority of the public is exclusively dedicated to studies. From the analyses, it was possible to verify that

public policies and institutional initiatives to combat evasion have been only partially effective, that is, evasions have not reduced, but also not increased, having remained between 11.75 and 13.34 % in the last five years of the analyzed period. As IFC is a federal education institution, its institutional initiatives are governed by public educational policies at the national level, but with the possibility of flexibility to adapt to the immediate reality of the institution and its academics. For more effective initiatives, it is necessary not only to consult academics and the community, but also to constantly monitor the students' educational path. More preventive work, which offers subsidies, will allow the institution to take initiatives that may generate more positive results in reducing evasion rates.

Keywords: Public policies. Evasion. Higher Education. Instituto Federal Catarinense.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	60
Figura 2 – Mapa <i>campi</i> IFC.....	76
Figura 3 – Classificação racial e renda familiar dos alunos de graduação do IFC – ano de 2019	91
Figura 4 – Sexo e faixa etária dos alunos de graduação do IFC – ano de 2019.....	93
Figura 5 – Gráfico distribuição por ano dos trabalhos incluídos no levantamento ensino superior e evasão BDTD.....	100
Figura 6 - Gráfico distribuição por ano dos trabalhos incluídos no Estado do conhecimento evasão e ensino superior CAPES.....	109
Figura 7 - Lista temporal das políticas públicas base do Plano Estratégico para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do IFC.....	157
Figura 8 – Ordem cronológica das ações decorrentes do Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC.....	184
Figura 9 – Gráfico média anual de evasão por ciclo dos cursos de Bacharelado do IFC.....	193
Figura 10 – Taxa de evasão dos cursos de Bacharelado do IFC.....	198
Figura 11 - Gráfico média anual de evasão por ano nos ciclos dos cursos de Licenciatura do IFC.....	204
Figura 12 - Taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC.....	207
Figura 13 - Gráfico média anual de evasão por ciclo no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC.....	210
Figura 14 - Taxa de evasão do curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC....	213
Figura 15 - Gráfico média anual de evasão por ciclo nos tipos de cursos superiores do IFC.....	218
Figura 16 – Taxa de evasão nos tipos de cursos superiores do IFC.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão <i>campi</i> IFC.....	77
Quadro 2 - Quantidade de cursos de ensino superior oferecidos por campus do IFC.....	79
Quadro 3 – Trabalhos incluídos no levantamento evasão e ensino superior - BDTD.....	97
Quadro 4 – Trabalhos incluídos no levantamento evasão e ensino superior - CAPES.....	108
Quadro 5 - Trabalhos incluídos no levantamento evasão e Institutos Federais BDTD.....	115
Quadro 6 - Trabalhos incluídos no levantamento evasão e Institutos Federais - CAPES.....	120
Quadro 7 – Grupo fatores de evasão referentes às características individuais dos estudantes conforme a literatura.....	133
Quadro 8 – Grupo fatores de evasão internos à instituição conforme a literatura.....	138
Quadro 9 – Grupo fatores de evasão externos à instituição conforme a literatura.....	143
Quadro 10 – Síntese identitária institucional do IFC (período 2009-2023)	163
Quadro 11 - Tema evasão nos PDIs do IFC (período 2009-2023).....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de ensino superior na Nova República - 1985-2002	40
Tabela 2 - Matrículas em cursos de ensino superior na Nova República - 1985-1999	41
Tabela 3 - Evasão em cursos de IES públicas - integralizações entre os anos de 1992 e 1994	43
Tabela 4 - Expansão do ensino superior federal brasileiro - 2006 x 2018	52
Tabela 5 – Taxa da média de desistência no bacharelado em universidades federais – ingressos 2010 a 2015	53
Tabela 6 - Taxa da média de desistência na licenciatura em universidades federais – ingressos 2010 a 2015	55
Tabela 7 - Taxa da média de desistência nos cursos de Tecnologia em Redes de Computadores em universidades federais – ingressos 2010 a 2015.....	56
Tabela 8 - Comparativo taxa média de desistências no ensino superior federal universitário por grau acadêmico – ingressos 2010 a 2015	56
Tabela 9 - Expansão unidades da RFEPCT.....	59
Tabela 10 – Ingressos na RFEPCT 2017-2019	62
Tabela 11 – Ingressos em nível de graduação – percentual correspondente à RFEPCT 2017- 2019	63
Tabela 12 – Quantidade de <i>campi</i> por Instituto Federal (2008 x 2021).....	68
Tabela 13 – Distribuição geográfica das unidades dos Institutos Federais por região do Brasil	70
Tabela 14 – Ingressos nos Institutos Federais – 2017-2019.....	72
Tabela 15 – Ingressos no ensino superior Institutos Federais x RFEPCT – 2017-2019	73
Tabela 16 - Ingressos no ensino superior na Rede Federal de educação x Institutos Federais – 2017-2019.....	73
Tabela 17 - Quantidade de cursos superiores iniciados por ano e o percentual que representam no total de cursos pelo IFC.....	80
Tabela 18 – Ingressos no ensino superior Institutos Federais e no IFC – 2017-2019.....	81
Tabela 19 – Ingressos no IFC por nível de ensino – 2017-2019.....	82
Tabela 20 – Ingressos no ensino superior do IFC por tipo de curso – 2017-2019	82
Tabela 21 – Ingressos em nível de graduação do IFC por turno	84
Tabela 22 – Taxa média de ocupação em nível de graduação do IFC por turno - 2019	85

Tabela 23 – Cursos de graduação do IFC por tipo e por <i>campi</i>	86
Tabela 24 – Número de cursos de graduação do IFC por eixo tecnológico.....	88
Tabela 25 – Taxa de ocupação média em nível de graduação do IFC por eixo tecnológico - 2019	88
Tabela 26 – Renda familiar dos alunos em nível de graduação do IFC – 2019	90
Tabela 27 – Classificação racial dos alunos em nível de graduação do IFC - 2019	90
Tabela 28 – Exclusão de trabalhos - evasão e ensino superior - BDTD	96
Tabela 29 – Etapas do estado do conhecimento - BDTD.....	97
Tabela 30 – Exclusão de trabalhos estado do conhecimento evasão e ensino superior - CAPES	107
Tabela 31 – Trabalhos estado do conhecimento evasão e ensino superior - CAPES.....	108
Tabela 32 - Levantamento estado do conhecimento do tema evasão e ensino superior - enfoque dos trabalhos	112
Tabela 33 – Exclusão de trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - BDTD	114
Tabela 34 – Trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - BDTD	114
Tabela 35 - Distribuição por ano dos trabalhos incluídos no levantamento ensino superior e Institutos Federais - BDTD.....	116
Tabela 36 – Exclusão de trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - CAPES.....	119
Tabela 37 – Trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - CAPES.....	120
Tabela 38 – Estado do conhecimento do tema evasão e Institutos Federais - enfoque dos trabalhos	122
Tabela 39 – Média anual de evasão por ciclo nos cursos de Bacharelado do IFC.....	190
Tabela 40 – Taxa de evasão dos cursos de Bacharelado do IFC por curso.....	195
Tabela 41 – Taxa de evasão de todos os cursos de Bacharelado do IFC	197
Tabela 42 – Taxa de evasão acumulada – bacharelados universidades federais x IFC.....	199
Tabela 43 - Média anual de evasão por ciclo nos cursos de Licenciatura do IFC.....	201
Tabela 44 - Taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC por curso.....	205
Tabela 45 - Taxa de evasão de todos os cursos de Licenciatura do IFC	207
Tabela 46 - Taxa de evasão acumulada – licenciaturas universidades federais x IFC.....	208
Tabela 47 - Média anual de evasão por ciclo no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC.....	210
Tabela 48 - Taxa de evasão do curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC....	211

Tabela 49 - Taxa de evasão acumulada curso de Tecnologia em Redes de Computadores - universidades federais x IFC	214
Tabela 50 – Média anual de evasão por ciclo - comparativo entre os tipos de curso do IFC	214
Tabela 51 – Taxa de evasão anual por curso – comparativo entre os tipos de curso do IFC	215
Tabela 52 – Evasão total acumulada	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Acre

AEB – Anuário(s) Estatístico(s) do Brasil

AI – Ausência de informação

AL - Alagoas

AM – Amazonas

AP - Amapá

Art. - Artigo

BA - Bahia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

DDEs – Direções de Desenvolvimento Educacional

DF – Distrito Federal

Diss. - Dissertação

EaD – Educação a Distância

EPTNM – Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

ES – Espírito Santo

Est. - Estadual

EUA – Estados Unidos da América

Fed. - Federal

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fund. - Fundação

GO – Goiás

GT – Grupo de trabalho

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

IFC – Instituto Federal Catarinense

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inst. - Instituição

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
MT – Mato Grosso
PA – Pará
PAE – Programa de Assistência Estudantil
Part. - Particular
PB – Paraíba
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Pernambuco
PEIPEIFC - Plano estratégico para a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal
Catarinense
PI - Piauí
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PR – Paraná
ProUni – Programa Universidade para Todos
Pub. – Pública (o)
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RFP – Renda mensal familiar *per capita*
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO – Rondônia
RR - Roraima
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SE - Sergipe
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SP – São Paulo

TCU – Tribunal de Contas da União

TDA – taxa de desistência acumulada

TMAC – tempo máximo de acompanhamento do curso

TO – Tocantins

Univ. - Universidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DO PROBLEMA.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA	17
1.2.1	Da pesquisa.....	17
1.2.2	Da escolha pelo termo evasão	19
1.2.3	Da escolha pelo termo efetividade.....	20
1.3	OBJETIVO GERAL.....	21
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1.5	SOBRE O AUTOR, SUA FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA DOCENTE E SEU HISTÓRICO EM RELAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA.....	22
1.6	ESTRUTURA E METODOLOGIA DA DISSERTAÇÃO	24
2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O PROBLEMA EVASÃO CONTEXTUALIZADO HISTORICAMENTE	29
2.1	ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA ÉPOCA IMPERIAL AO REGIME MILITAR – UMA BREVE PANORÂMICA	30
2.2	ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO – FINAL DO SÉCULO XX.....	34
2.3	EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – INÍCIO DO SÉCULO XXI	44
3	OS INSTITUTOS FEDERAIS E O CASO ESPECÍFICO DO IFC	58
3.1	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	58
3.2	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	64
3.3	O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC	74
3.3.1	Ensino superior no Instituto Federal Catarinense - IFC	78
4	CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO	95

4.1	ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO.....	96
4.1.1	Levantamento do tema evasão no ensino superior público brasileiro na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.....	96
4.1.2	Levantamento do tema evasão no ensino superior público brasileiro no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	106
4.1.3	Levantamento do tema evasão no ensino superior público brasileiro - contribuições, aproximações e distanciamentos.	111
4.1.4	Levantamento do tema evasão no ensino superior em Institutos Federais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.....	113
4.1.5	Levantamento do tema evasão no ensino superior em Institutos Federais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	118
4.1.6	Levantamento do tema evasão no ensino superior em Institutos Federais - contribuições, aproximações e distanciamentos.	121
4.2	O FENÔMENO EVASÃO.....	123
4.2.1	Conceito de evasão na literatura e em políticas públicas brasileiras.....	123
4.2.2	Outros conceitos relacionados à evasão.....	129
4.2.3	Fatores motivadores de evasão.....	132
5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	147
5.1	POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE COMBATE À EVASÃO	147
5.2	INICIATIVAS INSTITUCIONAIS DE COMBATE À EVASÃO DO IFC	157
5.2.1	Mapeamento de iniciativas institucionais: Planos de Desenvolvimento Institucionais, identidade institucional e o tema evasão	159
5.2.2	O Plano Estratégico para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do Instituto Federal Catarinense (PEIPEIFC)	167
6	A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	174
6.1	A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE COMBATE À EVASÃO – PNAES (2010)	175

6.2	A INICIATIVA INSTITUCIONAL DE COMBATE À EVASÃO – PROJETO ESTUDO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NO IFC (2014)	179
6.3	BASE PARA A ANÁLISE DA EFETIVIDADE: OS NÚMEROS DE EVASÃO DO IFC	186
6.3.1	Evasão nos cursos de Bacharelado do IFC (2013-2019).....	189
6.3.2	Evasão nos cursos de Licenciatura do IFC (2013-2019)	200
6.3.3	Evasão no curso de Tecnologia do IFC (2013-2019).....	209
6.3.4	Análise comparativa da evasão entre os tipos de curso de ensino superior do IFC (2013-2019)	214
6.4	A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS INICIATIVAS INSTITUCIONAIS	218
6.5	CAMINHOS POSSÍVEIS	223
7	REFLEXÕES FINAIS: O PERCURSO ENTRE O ACESSO E O ÊXITO – HAVIA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO	228
	REFERÊNCIAS	234
	APÊNDICE A – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO IFC – ANOS 2013 A 2019.....	250
	APÊNDICE B – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO IFC – ANOS 2013 A 2019	252
	APÊNDICE C – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA DO IFC – ANOS 2013 A 2019	254
	APÊNDICE D – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO DO IFC – ANOS 2013 A 2019.....	256
	APÊNDICE E – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFC – ANOS 2013 A 2019.....	258
	APÊNDICE F – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFC – ANOS 2013 A 2019.....	260
	APÊNDICE G – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC – ANOS 2013 A 2019.....	262

APÊNDICE H – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES DO IFC – ANOS 2013 A 2019	264
---	------------

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DO PROBLEMA

O surgimento da primeira universidade do mundo, dentro do conceito de universidade que conhecemos hoje, remonta há quase um milênio. No Brasil, no entanto, essa origem é bem mais recente e remete ao início do século XIX, com a vinda da Família Real e da corte portuguesa para o país. Rocha (2009, p. 16) relata que foi o rei D. João VI quem alavancou a instalação das primeiras instituições de ensino superior (IES) nacionais. Tal ação objetivava, a princípio, a continuidade dos estudos da própria Família Real, além da formação de trabalhadores em consonância com os interesses monárquicos.

Fica evidente, na gênese do ensino universitário brasileiro, que as demandas de grande parcela da sociedade ficavam em segundo plano. Em meados do século XX, tal realidade apenas se agravava: o acesso à universidade era dificultoso e as vagas tinham público certo. De acordo com Martins (2002), entre os anos de 1945 e 1968 estudantes e professores defendiam o ensino público, lutando principalmente contra o elitismo das universidades, frequentadas, até então, em grande parte, pela parcela mais privilegiada da sociedade.

Focadas na problemática do acesso ao ensino superior, iniciativas governamentais no início dos anos 2000 resultaram no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, de acordo com a “Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012” (BRASIL, 2012, p. 10):

[...] tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos câmpus para o interior do interior do país [...]

O REUNI representou, de fato, um grande salto quantitativo com relação ao ensino superior público brasileiro. Segundo dados (BRASIL, 2012, p. 11-12), entre os anos de 2003 e 2010 foram registrados os seguintes aumentos: de 31% no número de universidades federais, de 85% no número de campi e de 138% no número de municípios atingidos. Diante de tal cenário, a quantidade de vagas presenciais ofertadas pelas universidades federais apresentou, entre os anos de 2003 e 2011, uma ampliação de 111%.

Entre as iniciativas que impactaram na expressiva ampliação da rede pública federal de ensino superior está a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Conforme o artigo 2º dessa lei (BRASIL, 2008, p. 01):

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Diferentemente das universidades, que oferecem cursos de ensino superior e pós-graduação, os institutos federais têm a opção de ofertar cursos, no âmbito da educação profissional e tecnológica, do Ensino Médio a pós-graduação, além de licenciaturas. A iniciativa se disseminou por todas as regiões do Brasil e os catarinenses foram contemplados com o Instituto Federal Catarinense (IFC). O IFC foi instituído na mesma lei de criação dos Institutos Federais - Lei n. 11.892/2008 -, conforme seu artigo 5º, inciso XXXV (BRASIL, 2008, p. 3), “[...] mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio”.

A instituição cresceu em solo catarinense. Conforme dados do IFC (2019a, p. 20-22), o IFC atualmente tem, além da Reitoria em Blumenau, 15 campi. Apesar da ampliação e consequente expansão da oferta de vagas, os Institutos Federais enfrentam o desafio da evasão. Segundo dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b), no ano de 2017 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentaram, nos cursos de ensino superior – tecnologia, licenciatura e bacharelado – uma taxa de evasão de 18,5%. No mesmo ano, considerando os mesmos cursos, o IFC, por sua vez, apresentou taxa de evasão média de 17,8%: cursos de tecnologia – 22,2%; licenciaturas – 21,5%; bacharelados – 13%.

Os índices de evasão universitária são muito preocupantes, principalmente no tocante às IES públicas. A Revista Gestão Universitária elenca alguns dos prejuízos advindos do abandono da sala de aula por parte dos acadêmicos: perdas econômicas para o aluno, que não usufrui ou atrasa os benefícios financeiros que podem vir com o título; a possibilidade de perda de prestígio da instituição; e perdas para a sociedade como um todo, com investimentos mal aproveitados na educação, uma vez que muitas das vagas de evasão dificilmente são preenchidas (EVASÃO..., 2008).

A realidade da evasão aponta para a necessidade de políticas públicas e institucionais

que visem o enfrentamento dessa problemática. Mediante o exposto, o presente a pesquisa traz o seguinte **problema de pesquisa**: Qual é a efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais praticadas quanto à evasão do ensino superior no Instituto Federal Catarinense?

1.2 JUSTIFICATIVA

1.2.1 Da pesquisa

Quando o tema é educação, não raro o nível básico transforma-se no centro absoluto das atenções: grande parte dos investimentos, estudos e legislações educacionais são voltados para ele. Apesar da evidente importância da educação básica, ensino superior não pode ser esquecido. Cunha (1999, p. 1-2) afirma que o ensino superior é fundamental à sociedade, pois: entrega ao mercado profissionais cada vez mais qualificados - atendendo às exigências provenientes da modernização do sistema econômico; trata-se de um importante produtor e divulgador de conhecimentos e tecnologias - elementos vitais ao desenvolvimento de um país; e, por fim, o acesso a ele contribui para uma maior igualdade social.

Devido à relevância do ensino superior, nos últimos anos houve um movimento de popularização do acesso às universidades, graças ao REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que tinha entre os seus objetivos “[...] dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior [...]” (BRASIL, 2007c, p. 4). Como fica evidenciado acima, o sucesso dos esforços públicos, das instituições educacionais e dos educadores está para além do mero acesso, sendo condicionado à permanência dos alunos no sistema de ensino; logo, a evasão de alunos do ensino superior trata-se de um tema caro à educação.

É a evasão um sério problema do ensino superior brasileiro. Segundo Lima e Zago (2018, p. 368), seja por retenção ou evasão, mais de metade dos acadêmicos brasileiros não chega a concluir o curso superior, dado esse que denota a importância de questionar o funcionamento do sistema. A evasão é uma grande preocupação quando o assunto é ensino, pois, ainda de acordo com Lima e Zago (2018, p. 369), em se tratando de evasão, o estudante deixa seu curso antes de concluí-lo. O abandono pode levar o acadêmico a mudar de curso, a trocar de instituição ou, o pior cenário, a se desvincular por completo do sistema de ensino, sendo que nessa última opção há a possibilidade de o curso nem sequer ser concluído. Seja

como for, sempre haverá perda de tempo e de recursos.

São vários os prejuízos advindos da evasão escolar. Para Santana, Silva e Guimarães (2015, p. 2), “[...] é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes. Convém esclarecer que o termo evasão escolar será entendido como resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escolar [...]”. Logo, a evasão é um tema que diz respeito a/é do interesse de absolutamente todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que é o sucesso do sistema de superior de ensino que está em xeque, faz-se necessário colocar em prática ações que visem a minimização do problema evasão. Segundo Gisi e Pegorini (2016, p. 34), mediante a não conclusão do curso universitário por parte dos estudantes, quesitos da educação superior tais como políticas, processos e gestão devem ser revistos. Para tanto, faz-se necessário um esforço conjunto das instituições envolvidas, tendo em mente, acima de tudo, os estudantes, suas dificuldades e singularidades. Ainda segundo as autoras, a efetivação de uma educação democrática só é possível quando se busca minimizar problemas como a repetência e a evasão; o foco deve estar na inclusão com condições de permanência do discente no sistema de ensino, a despeito das dificuldades enfrentadas no decorrer da trajetória acadêmica.

Antes de colocar em prática ações de combate à evasão, é preciso, no entanto, lançar um olhar atento sobre o problema, visando melhor compreendê-lo. A questão é desafiadora. A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996a, p. 55) admite a complexidade do fenômeno, relatando que IES contemporâneas de todo o mundo têm enfrentado esse mesmo desafio, daí a importância da realização de análises e de estudos na área.

Apesar da valorosa contribuição dos trabalhos já realizados na área, conforme denotam dados expostos por pesquisas recentes, o Brasil, no entanto, ainda caminha a passos curtos quando o assunto é evasão no ensino superior. No mais, segundo Gilioli (2016, p. 8), “[...] os estudos a respeito da evasão são relativamente recentes no que se refere à educação superior brasileira”. Há, portanto, muito por refletir e analisar no tocante ao tema, justificando-se, assim, a realização da presente pesquisa.

Em se tratando de tema de tamanha relevância, considerando a importância de se analisar a problemática e se levarmos em conta o quão são recentes os estudos a respeito, a presente dissertação poderá contribuir com novos olhares a respeito da evasão no ensino superior, discutindo e refletindo as práticas e teorias em vigência à luz dos documentos

institucionais e nacionais relacionados à temática e considerando as influências históricas nessas construções.

A pesquisa mostra-se relevante do ponto de vista social, ao abordar uma problemática que pode deter/retardar o desenvolvimento acadêmico e a ascensão profissional e social dos discentes, além de representar um atraso no avanço do sistema da educação superior brasileira. No mais, a garantia do acesso e da permanência nas instituições de ensino é, antes de tudo, uma questão de justiça e equidade social, respeitando os princípios da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 5º (BRASIL, 2020, p. 3), afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]”.

1.2.2 Da escolha pelo termo evasão

Quando da escolha pelo termo evasão para nos referirmos ao abandono dos estudos por parte do estudante, consideramos primeiramente o quão consagrado o termo é: atesta-o Silva (2019, p. 51), ao afirmar que “[...] o termo evasão é ampla e genericamente utilizado dentro da problemática da não-permanência na escola”. E o emprego do termo não é recente, pois Rosa (1977, p. 14) já investigava a evasão no ensino superior há mais de 40 anos, afirmando que “Até o presente, este fenômeno tem sido analisado, com certa profundidade, somente no ensino primário, tendo-se em vista os alarmantes índices que alcança. Talvez devido a sua magnitude, o problema tem sido objeto de inúmeras pesquisas”. O relato de Rosa denota que não somente os estudos, mas o próprio termo evasão já era empregado com frequência antes de sua pesquisa, revelando o quão longo e consolidado é o termo.

Ao levarmos em conta o amplo uso e a consagração do termo evasão, visamos não apenas a fácil identificação do tema da dissertação por parte daqueles que com ela tenham contato ou a fácil localização do trabalho por interessados em buscas em repositórios; consideramos, acima de tudo, a aproximação e fidelidade da presente produção para com suas principais fontes, uma vez que a literatura, as políticas públicas e as bases que trazem dados sobre o fenômeno em sua maioria adotam o termo.

1.2.3 Da escolha pelo termo efetividade

Há de causar estranhamento a presença do termo efetividade (um termo tido como pertencente ao capital, ao empresariado) em uma dissertação de um programa de pós-graduação em educação, se considerarmos que Paulo Freire (FREIRE, 1983), patrono da educação brasileira, vê o capitalismo como um mecanismo de domínio dos opressores (donos do capital) sobre os oprimidos (aqueles que têm o trabalho comprado).

Para justificar não somente a escolha do termo, mas também para defender a efetividade enquanto ferramenta de gestão, iniciamos com um autor da área da educação, José Carlos Libâneo, defensor de instituições escolares voltadas às classes menos favorecidas, que contesta aquilo que considera criticáveis antitécnicas no meio educacional, visão segundo a qual:

[...] todas as técnicas e meios pedagógicos são produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor. [...] Há um consenso tácito de que as noções de ‘eficácia’, ‘racionalidade’, ‘organização’, ‘instrumentação’, ‘disciplina’ estão indissolivelmente ligadas ao poder burocrático capitalista e onde existem, são restritoras dos processos de democratização da escola e a sociedade. Recusa-se, por princípio, que tais noções venham a ter uma universalidade e, assim, que haja a possibilidade de serem avaliadas em função de contextos históricos determinados ou de um novo projeto de sociedade. É evidente que não se postula a homogeneidade entre o processo produtivo próprio da empresa capitalista e o processo educacional. Mas desde que se tenha em mente a que ou a quem a instituição serve [...] não se justifica uma crítica intolerante às técnicas e instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 1990, P. 51-52).

Assim, seria uma questão de adaptar à realidade da educação conceitos que podem vir a ser úteis à sua gestão, como é o caso da efetividade, enquanto conceito vital à mensuração dos resultados de processos e posterior avaliação em prol de uma instituição que tenha maior qualidade, realidade que favorecerá apenas o capital se as instituições não tiverem bem definidos os seus objetivos, uma vez que, conforme Tubino (1997, p. 75):

A efetividade da Qualidade na Universidade, apoiada na avaliação institucional, representa um imperativo tanto **estrutural** quanto **conjuntural**. **Estrutural** quando acompanha a missão da Universidade, diante das suas responsabilidades científicas e sociais, e **conjuntural**, quando contribui para que a Universidade possa exercer criticamente a sua participação nas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade.

Diante do exposto, adotamos o termo em sua universalidade, adaptável e moldável ao meio no qual é aplicado, constituindo-se uma ferramenta vital à educação, para que as

instituições possam alcançar tanto os seus objetivos acadêmicos quanto os sociais, sem abrir mão de sua autonomia.

Assim, o conceito de efetividade do qual nos apropriamos, a partir do qual partimos para a realização da pesquisa, é o de Torres (2004, p. 122), segundo o qual a efetividade “[...] mede a qualidade do resultado [...], ou seja, aqui lidamos com um conceito que, embora demande uma massa de dados quantitativa, não se limita ao quantitativo, preocupando-se com a qualidade daquilo que foi alcançado”. É Torres quem, ainda ao tratar do termo, afirma que a efetividade “[...] não se relaciona estritamente com a ideia de eficiência, que tem uma conotação econômica muito forte [...] (TORRES, 2004, p. 151). Nesse sentido, o conceito de efetividade aqui exposto vai além do de eficiência porque:

[...] a preocupação central é averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de outros atores sociais. Essa averiguação da necessidade e oportunidade deve ser a mais democrática, transparente e responsável possível, buscando sintonizar e sensibilizar a população para a implementação das políticas públicas. (TORRES, 2004, p. 150-151).

Em suma, o conceito de efetividade adotado é adequado ao trabalho aqui realizado por dois motivos: primeiro porque Torres (2004) trata da efetividade no contexto da administração pública (realidade da instituição alvo da pesquisa); e, segundo, porque emprega a efetividade como um mecanismo/ferramenta para averiguar não somente a qualidade de algo como a real necessidade desse algo se contrastado com as demandas do público-alvo (ideal para políticas públicas e iniciativas institucionais que visam o combate à evasão e que porventura não atentem às necessidades dos evadidos). E é ao tratar dessa faceta mais qualitativa da efetividade que Torres (2004, p. 151) afirma que esse conceito está, de fato, muito além do de eficiência (aquele preocupado com a relação custo/benefício), pois “[...] nada mais impróprio para a administração pública do que fazer com eficiência o que simplesmente não precisa ser feito”.

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar a efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais praticadas quanto à evasão do ensino superior no Instituto Federal Catarinense.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender, historicamente, as políticas nacionais de combate à evasão do ensino superior e seus contextos de aplicação;
- Identificar as políticas de combate à evasão no contexto das políticas públicas para a educação brasileira no ensino superior;
- Analisar os dados de evasão nos cursos de nível superior do IFC;
- Verificar as iniciativas de acompanhamento, compreensão e combate à evasão do ensino superior por parte da instituição;
- Examinar os impactos das políticas nacionais e iniciativas institucionais nos índices de evasão do ensino superior no IFC;
- Propor, com base nos resultados encontrados, sugestões de aprimoramento das políticas institucionais do IFC no combate à evasão do ensino superior.

1.5 SOBRE O AUTOR, SUA FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA DOCENTE E SEU HISTÓRICO EM RELAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

Vindo de uma experiência profissional e de uma formação na área de gestão (respectivamente auxiliar de almoxarifado e curso técnico em Logística), no ano de 2014 comecei a cursar Tecnologia em Logística no IFC – campus São Francisco do Sul, formação que concluí no ano de 2017. Nesse espaço de tempo, além de meus primeiros passos acadêmicos, travei meu contato inicial com o fenômeno da evasão, testemunhando muitos colegas desistirem de seus estudos pelos mais variados motivos, além de outros tantos terem permanecido na instituição para além do prazo de integralização do curso. Recordo-me da sensação de impotência com que observei tal situação ao final do meu percurso formativo: ao defender a monografia, vi-me em uma turma com pouco mais de 25% da quantidade inicial de alunos, sendo que menos da metade desse montante participava da banca. A sensação que tive foi a de que eu sobrevivía a uma embarcação que padecia em meio a um naufrágio ou a de que era um soldado que escapava com vida de uma guerra.

No ano de 2016, no Museu Nacional do Mar, casa na qual sou lotado como funcionário público do estado de Santa Catarina desde o ano de 2012, comecei a atuar com pesquisas relacionadas às embarcações tradicionais brasileiras e seu universo. Despertava em

mim a curiosidade científica, nascia, assim, o *meu eu pesquisador*. Essa atividade com pesquisas me levou, no mesmo ano, a atuar no referido museu como monitor, acompanhando grupos agendados em visitas, apresentando-lhes o acervo daquela casa. E assim, envolvido com educação museal, vinha à tona o *meu eu docente*.

Já no ano de 2017, formado no curso de Tecnólogo em Logística, eu tive a minha primeira experiência docente, me tornando professor de cursos profissionalizantes de instituição particular nas áreas de Logística, Almoxarifado e Gestão de empresas, experiência que, para a minha surpresa, muito apreciei e da qual abri mão, no ano de 2020, para cursar o mestrado em Educação do IFC – campus Camboriú. Ao longo dessa experiência, desta vez como professor da educação profissional, e em meio a outro público (que abrangia de alunos adolescentes a adultos), tive acesso a uma percepção diferenciada do fenômeno evasão, que se resumia à incompatibilidade com o curso, dificuldade de conciliar estudos e trabalho e dificuldades financeiras para manter-se no curso. Como a instituição na qual eu trabalhava não comunicava aos professores esses desligamentos, a sensação que em mim ficou nessa época foi a de que a evasão discente pode soar, ao professor, como uma espécie de arrebatamento, deixando na sala de aula um vazio que não se limita ao espaço físico, à carteira desocupada; antes, trata-se da ausência de um ser humano, com seus sonhos e planos frustrados, interrompidos.

Também entre os anos de 2017 e 2020, desta vez em educação a distância (EaD) de instituição privada, dediquei-me à minha segunda graduação: Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Nesse tipo de modalidade, no pouco contato com colegas, descobri que a evasão pode ser um fenômeno silencioso, sorrateiro, invisível, ao menos para os acadêmicos que permanecem. Foi nesse regime de silêncio que no mesmo período cursei quatro pós-graduações (especializações): duas na área de gestão e duas na área de educação. A despeito do quão a evasão possa ter passado ao longo desse curso, a base pedagógica que recebi nesse período, somada à experiência docente, pôde me possibilitar um novo olhar: o da evasão enquanto fenômeno complexo, multicausal, que é responsabilidade de todos os atores envolvidos e que, não raro, pode ser evitado.

Um ano após ter iniciado minha licenciatura, em 2018, assumi, em caráter temporário, a vaga de professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2 de uma escola pública municipal de minha cidade, São Francisco do Sul. Essa experiência, bastante desafiadora e gratificante, permitiu que eu conhecesse um outro tipo de evasão, a evasão do aprendizado: em se tratando de ensino regular e não tendo outra opção que não frequentá-lo,

havia casos de muitos alunos que, apesar de se encontrarem em sala de aula, se recusavam a estudar, acarretando em permanência duradoura por reprovação. Foi durante essa experiência que percebi que há várias formas de se perder um aluno, inclusive estando ele em sala de aula.

No ano de 2020, após um processo seletivo, eu iniciava o mestrado em Educação, com o desafio de colocar em prática o projeto que visava investigar a evasão, fenômeno que perpassou as minhas trajetórias acadêmica e docente.

Esse sou eu e essa é a minha trajetória até aqui: entre a formação e a experiência profissional em gestão e a formação e a experiência profissional em educação, entre a educação presencial e a EaD, entre a docência regular, a profissionalizante e a museal, sou a soma de tudo o que vivi e aprendi, reconhecendo tudo aquilo que me constituiu e tudo aquilo que me constitui.

1.6 ESTRUTURA E METODOLOGIA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com o Método dialético, que, para Gamboa (2006), permite uma visão da realidade em meio aos movimentos e relações que nela se dão. Para tanto, realiza-se análise a partir da totalidade, da relação entre as partes e o todo, considerando-se a lógica tese (uma ideia inicial), antítese (uma ideia que confronta a anterior) e síntese (saldo do embate entre tese e síntese). Nesse método, “[...] o homem é concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos (GAMBOA, 2006, p. 56), sendo que o desenvolvimento da pesquisa se dá com vistas à crítica e à emancipação dos sujeitos.

No capítulo 2, “Ensino superior no Brasil: o problema evasão contextualizado historicamente”, que atende ao objetivo específico compreender, historicamente, as políticas nacionais de combate à evasão do ensino superior e seus contextos de aplicação, expusemos a história do ensino superior no Brasil entre o final do século XX e o início do século XXI, assim como denotamos a presença da problemática evasão nesse nível de ensino dentro do referido período, com a exposição de políticas públicas (documentos oficiais) e de dados quantitativos do ensino superior. Esse capítulo é dividido nos seguintes subitens: uma breve panorâmica do ensino superior brasileiro: da época imperial ao regime militar; o ensino superior brasileiro em tempos de redemocratização – final do século XX; e a expansão do ensino superior brasileiro – início do século XXI. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico, que permitiu uma melhor compreensão histórica e contextual do ensino superior

e do tema evasão no país, em consonância com Método dialético que tem a “[...] necessidade de assegurar maiores informações para as análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2006, p. 54). Conforme Zanella (2013, p. 36), o levantamento bibliográfico permite uma cobertura ampla do que é analisado, sendo empregado em estudos mais dispersos, como é o caso dos históricos.

No capítulo 3, “Os institutos federais e o caso específico do IFC”, caracterizamos a instituição, sendo apresentados: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e o Instituto Federal Catarinense. É ainda nesse capítulo que descrevemos o ensino superior e dos estudantes de ensino superior do IFC e estabelecemos relação entre as características dos cursos e o perfil dos acadêmicos do IFC e tendências à evasão conforme a literatura. A descrição dos tópicos abordados nesse capítulo se deu a partir de pesquisa documental, as Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP, 2020) e do levantamento de dados quantitativos da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b). A análise das políticas públicas e dos dados documentais estão presentes também nos demais capítulos da presente dissertação. De acordo com Cordeiro, Molina e Dias (2014, p. 124), a pesquisa documental faz uso de materiais diversos e “[...] como o nome já sugere, realiza-se por meio de documentos, os quais geralmente são conservados por órgãos públicos e privados”. Com relação à relevância da pesquisa documental, embora reconheçam a sua limitação, com críticas a documentos aleatórios e não sequenciais, que pouco representaria as realidades e fenômenos analisados, Fávero e Centenaro (2019, p. 183) afirmam que a pesquisa documental, enquanto procedimento metodológico “[...] é de grande valia para as investigações em políticas educacionais. Sua importância e sua qualidade vão depender da maneira como for conduzido o processo de pesquisa”. Em respeito ao Método dialético, para o qual a História “[...] pode ser comparada ao filme no sentido da preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos” (GAMBOA, 2006, p. 105), os documentos são aqui analisados à luz dos contextos nos quais foram redigidos. Na presente pesquisa, optamos pelo trabalho com documentos publicizados.

No capítulo 4, “Conceituação e caracterização do fenômeno evasão”, com vistas a compreender sob que óticas o fenômeno da evasão tem sido abordado e analisado em dissertações e teses nacionais, exploramos os estudos focados na evasão no ensino superior público brasileiro em geral e especificamente em Institutos Federais por meio do estado do conhecimento, que realizamos na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2021c) e no Banco de Dados de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2021d). No mais, expomos conceitos de evasão e conceitos relacionados à evasão a partir das políticas públicas de educação e dos trabalhos levantados no estado do conhecimento. Por fim, apresentamos, também a partir dos trabalhos do estado do conhecimento, os fatores motivadores da evasão no ensino superior, com divisão em fatores individuais dos estudantes e em fatores internos e externos à instituição, categorizados e analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016), que aborda um conjunto de métodos aplicáveis a discursos de diversos tipos, abrangendo etapas tais como leitura flutuante, categorização e inferências. Os levantamentos do tipo estado do conhecimento, para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21-22), tratam da “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo [...]”. Aqui, volta-se o olhar para o fenômeno evasão para além da instituição analisada e para outros tempos com vistas a expansão do conceito e conhecimentos, pois métodos como o dialético trabalham em articulação com “[...] a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de "mundo inacabado" e "universo em construção" e entendem a importância de perceber os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico [...]” (GAMBOA, 2006, p. 57).

O capítulo 5, “As políticas públicas de combate à evasão no ensino superior”, visa atender aos objetivos: identificar as políticas de combate à evasão no contexto das políticas públicas para a educação brasileira no ensino superior; e verificar as iniciativas de acompanhamento, compreensão e combate à evasão no ensino superior por parte da instituição. Nele expomos, de forma cronológica, as políticas públicas nacionais que abordam a problemática evasão no ensino superior. Na sequência, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), para o mapeamento das iniciativas institucionais, é verificado o tratamento do tema evasão por parte do IFC à luz da evolução identitária institucional, tendo por base os planos de desenvolvimento institucionais – PDI (2009-2013; 2014-2018; 2019-2023). E, por fim é apresentada a iniciativa institucional “Plano estratégico para a permanência e o êxito de estudantes do Instituto Federal Catarinense” (2019-2021). O acompanhamento cronológico das políticas públicas e a evolução do tratamento da instituição quanto ao tema atendem às premissas do Método dialético que, conforme Gamboa (2006, p. 74), “[...] considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua “historicidade”. Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação”.

O capítulo 6, por fim, objetiva analisar os índices de evasão nos cursos de ensino superior do IFC, examinar os impactos das políticas nacionais e iniciativas institucionais e propor, com base nos resultados encontrados, sugestões de aprimoramento das políticas institucionais do IFC no combate à evasão do ensino superior. Inicialmente é exposta a política pública nacional, o *PNAES* e, em seguida, é apresentada a iniciativa institucional, o *Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC*. Na sequência são analisados os dados de evasão do IFC, extraídos dos censos internos do IFC (IFC, 2013-2019), sendo que no levantamento consideramos o período entre os anos de 2013 (devido aos dados disponíveis na fonte) e 2019 (ano pré-pandemia Covid-19¹).

É ainda no capítulo 6 que, em conformidade com o conceito de efetividade de Torres (2004), a análise tanto das políticas públicas nacionais quanto das iniciativas institucionais se dá de forma quantitativa – sendo traçado um comparativo entre o antes e o depois das políticas e das iniciativas - e qualitativa - mediante aporte bibliográfico e documental que contempla o contexto histórico, as políticas públicas de educação e os trabalhos do estado do conhecimento. Em se tratando da análise qualitativa de dados quantitativos, essa dissertação tem uma abordagem quali-quantitativa. Conforme Flick (2013), na pesquisa quali-quantitativa ou de métodos mistos, cai por terra a tensão e o conflito existente entre os dois métodos, sendo, assim, possível lidar com indicadores que possibilitam a mensuração com vistas à análise estatística e objetiva (pesquisa quantitativa) e realizar uma análise com maior detalhamento, considerando o contexto, em busca dos significados subjetivos, latentes (pesquisa qualitativa).

Por fim, atendendo ao objetivo de propor, com base nos resultados encontrados, sugestões de aprimoramento das políticas institucionais do IFC no combate à evasão do ensino superior, apresentamos no capítulo 6 caminhos possíveis, sugestões desenvolvidas a partir da análise realizada sobre a evasão em cursos de ensino superior do IFC. Essa proposta se enquadra no conceito de práxis do método dialético que, segundo Gamboa (2006, p. 76) apresenta relação dialética entre teoria e prática, sendo que “Uma teoria é válida na medida em que transforma a prática e a prática também é verdadeira, na medida em que transforma a teoria”. Ademais, ainda segundo o autor “Dessa relação dialética, surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade” (GAMBOA, 2006, p. 77).

¹ Os dados referentes ao contexto da pandemia de Covid-19 não entraram na presente dissertação devido às especificidades desse período. Entendemos que tal momento demandaria outra pesquisa.

Nas considerações finais, a qual intitulamos “Reflexões finais: o percurso entre o acesso e o êxito – havia uma pedra no meio do caminho”, apresentamos inicialmente uma síntese dos resultados encontrados ao longo dos capítulos da dissertação em face dos objetivos propostos. Ademais, elaboramos reflexões e expomos limitações da pesquisa e sugestões de pesquisa.

Por fim, nos apêndices, disponibilizamos as tabelas com o total de acadêmicos evadidos ao ano nos cursos analisados de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia do IFC no período entre os anos de 2013 e 2019, material base para a sistematização dos dados e análise quantitativa realizada no capítulo 6.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O PROBLEMA EVASÃO CONTEXTUALIZADO HISTORICAMENTE

Neste capítulo, que visa atender ao objetivo específico compreender, historicamente, as políticas nacionais de combate à evasão do ensino superior e seus contextos de aplicação, expomos a parcela da história do ensino superior no Brasil que compreende o espaço de tempo entre o final do século XX e o início do século XXI, assim como denotamos a presença da problemática evasão nesse nível de ensino dentro desse período. No decorrer da pesquisa investigamos o tema evasão nos períodos históricos brasileiros antecedentes (Brasil colônia, Brasil imperial, Primeira República, Era Vargas, República Populista e o Governo Militar), em um esforço de apropriação do conhecimento relativo ao tema investigado. Nesse sentido, dos referidos períodos foi realizada a análise tanto das políticas públicas relacionadas ao ensino superior quanto de dados estatísticos disponíveis, que expomos no primeiro subitem deste capítulo, de modo panorâmico, portanto, sem a intenção de aprofundamento. Como os resultados encontrados fossem frágeis, a fim de atender ao objetivo da pesquisa, optamos por abordar de forma mais profunda o tema evasão a partir do final do século XX, período em que de fato começam a se desenvolver políticas relacionadas à evasão.

O referencial teórico desse capítulo tem por autores base Cordioli (2011), Gonçalves (2012), Cunha (1986) e Aranha (1989). Com o intuito de oferecer uma visão mais completa, realizamos o seguinte movimento: contexto internacional², contexto nacional e impactos na educação superior brasileira, com exposição das políticas públicas (documentos oficiais), sendo considerados, quando necessário, movimentos políticos, econômicos e sociais. No mais, são expostos dados quantitativos do ensino superior brasileiro a partir: dos Anuários Estatísticos do Brasil - AEB (BRASIL, 1987-2003); do estudo “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997); e dos Indicadores de fluxo do ensino superior do INEP (2019).

A fim de facilitar a exposição da história do ensino superior no Brasil e contextualizar o tema evasão, dividimos este capítulo da seguinte forma: ensino superior brasileiro: da época imperial ao regime militar – uma breve panorâmica; ensino superior brasileiro em tempos de redemocratização – final do século XX; e a expansão do ensino

² “[...] para bem compreender as diretrizes políticas do país, também precisamos situá-lo no contexto internacional, considerando as profundas mudanças e questionamentos estruturais em desenvolvimento no mundo, e a forma como essas reformulações atingem o Brasil” (GONÇALVES, 2012, p. 155).

superior brasileiro – início do século XXI. O sistema adotado na exposição não tem o intuito de engessar a história, de limitar determinados eventos aos períodos históricos em que se deram³; antes, tem fins didáticos e visa demonstrar os impactos desses momentos e dos movimentos políticos, econômicos e outros (contextualizados historicamente) nas políticas educacionais de ensino superior no país com foco na problemática da evasão.

2.1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA ÉPOCA IMPERIAL AO REGIME MILITAR – UMA BREVE PANORÂMICA

Embora a Revolução Industrial⁴ tivesse se iniciado na Europa já em meados do século XVIII, trazendo consigo grandes mudanças com relação ao trabalho e à educação, a mão de obra no Brasil pós-colonial no início do século XIX seguia escrava e analfabeta, pouca tecnologia era empregada no trabalho agrário e vivia-se a realidade da não manufatura. Isso impactava o desenvolvimento da educação, que se via desligada do mundo material, desvinculada do trabalho (FERREIRA JÚNIOR, 2010). No Brasil o ensino superior dá os seus primeiros passos somente com a vinda da família real portuguesa no ano de 1808⁵, com vistas à formação demandada pela máquina administrativa. Os cursos foram implantados por D. João VI, com foco nas profissões liberais⁶, sendo que entre os anos de 1808 e 1822 surgiram, conforme Cunha (1986), os cursos de Engenharia, Agricultura e Belas artes, além das cadeiras de Cirurgia, Anatomia, Medicina, Economia política, Química, História, Desenho, Desenho técnico e Música.

³ “Quando cortamos determinado pedaço da história, e dizemos aqui começa tal período, a partir daqui começou a acontecer isso ou aquilo, podemos estar cometendo erros grosseiros. Em verdade, diferentes momentos da história se interpenetram [...] E, em história, a forma de os homens se relacionarem social e economicamente tem um significado mais profundo que uma eventual mudança política.” (TREVISAN, 1982, p. 13).

⁴ “O conceito de Revolução Industrial designa um fenômeno histórico acontecido em tempo e lugar determinados: intensas transformações nas técnicas produtivas, realizadas na Inglaterra e parte da Escócia no século XVIII” (SILVA; SILVA, 2009, p. 370)

⁵ Em cenário de política expansionista francesa, explica Gonçalves (2012, p. 79) que “[...] Napoleão Bonaparte estabeleceu o Bloqueio Continental, ou a proibição dos países do continente de manterem relações comerciais com a Inglaterra. D. João VI, não aderindo a essa determinação e mediante a invasão iminente, fugiu para o Brasil”. Assim se deu, sob a proteção inglesa, a vinda da família real para o Brasil e, com a chegada dela, muitas mudanças se deram na colônia: os nossos portos foram abertos para recebimento e envio de cargas (a princípio dos ingleses) e nossa capital recebeu bibliotecas, academias, teatros, as manufaturas agora são permitidas, surge a imprensa (ARANHA, 1989; GONÇALVES, 2012).

⁶ Segundo Ferreira Júnior (2010), as profissões liberais diziam respeito às ciências humanas modernas, como direito, medicina e engenharia, ou seja, adinham de formação oposta à humanística. Em muitos casos, tratava-se de formação não para o desempenho profissional, mas para o alcance de status e ocupação de postos administrativos e de cargos políticos

Durante o Período Imperial⁷ (1822-1889), dá-se sequência à implantação de cursos de ensino superior, com relativa expansão da oferta dessa modalidade de ensino, embora ainda sem o surgimento de universidades, são criados cursos superiores voltados à infraestrutura à época em crescimento (transporte, minas etc.). No período imperial o ensino superior é o nível de educação que mais recebe atenção, mas o acesso é um desafio, pois tem ainda por público alvo a parcela mais elitizada da sociedade. Mesmo com o surgimento de faculdades, não houve, no entanto, movimentos em prol da formação de universidades (ARANHA, 1989; GONÇALVES, 2012). Passam a ser ofertados no Brasil, nesse período, os cursos Jurídico, de Farmácia, Obstetrícia, Ciências médicas e cirúrgicas, Obstetrícia e ginecologia, Odontologia, Artes e manufatura, Ciências físicas e naturais, Ciências Físicas e matemáticas, além das engenharias Civil, Geográfica e de Minas (CUNHA, 1986).

Durante a Primeira República⁸ (1889-1930) dá-se a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que, ao provocar problemas econômicos mundiais, acabou por desvalorizar a safra do principal produto brasileiro, o café. Essa realidade provocou o primeiro movimento pelo desenvolvimento industrial nacional, gerando menor dependência de importações e reduzindo a economia exclusivamente agrícola. A industrialização impulsiona o processo de urbanização, o que faz aumentar a demanda escolar, como meio para a ascensão social e como instrumento para formação da mão de obra. A questão do voto (analfabetos não votavam) também teve peso na disseminação do acesso à educação em nível elementar (ensino primário). Como o Estado demarcasse a separação com a Igreja, o ensino público se tornava laico.

Mediante tal cenário educacional, o período trouxe grandes avanços para o ensino superior brasileiro que, atrelado às demandas do mercado de trabalho, viu surgir as suas primeiras universidades pelo sistema de aglutinação de faculdades, que se trata da junção de IES então existentes visando a criação de universidades. As universidades surgidas nessa época foram as de Manaus, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, no entanto

⁷ No pós-independência brasileira, o governo se deu da seguinte forma: 1º Reinado, até 1835, com Dom Pedro I; Regência, até 1840, com políticos nomeados assumindo o poder até que Dom Pedro II atingisse a maioridade; e, por fim, o segundo Reinado, até 1889. Esse tratou-se de um período de muitas tensões no Brasil, pois: davam-se maiores conflitos entre a Igreja e o Estado; disseminava-se o pensamento republicano (e partidos); muitos se encontravam descontentes com relação à anunciada abolição da escravatura; e tinha início a influência do positivismo entre os militares (GONÇALVES, 2012).

⁸ Durante esse período deu-se “[...] a separação oficial entre a Igreja e o Estado [...]. À União coube o direito de intervir nos estados, se necessário, para garantir a ordem e o estabelecido na Constituição. Foram estabelecidos os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário -, o sistema presidencialista de governo e o sistema de voto direto [...]” (GONÇALVES, 2012, p. 106).

apenas as duas últimas tiveram vida longa. Foi durante esse período que esse nível de ensino começou a se tornar disponível aos filhos da classe média, que almejavam ascensão econômica. Os cursos de ensino superior mais disseminados durante a Primeira República foram os de Agronomia, Direito, Economia, Engenharia e Medicina e afins (ARANHA, 1989; CUNHA, 1986; GONÇALVES, 2012; TREVISAN, 1982).

Já durante a Era Vargas⁹ (1930-1945) aproveitou-se a crise no exterior para dar seguimento a um projeto de independência nacional com relação às grandes nações estrangeiras, investindo na industrialização e prezando pela proteção do mercado interno. Houve investimentos em infraestrutura, foram criadas empresas públicas e foram postos em prática planos econômicos. Parte desse momento se deu em plena Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que contribuiu para o processo de industrialização, inclusive para atender demandas estadunidenses, ocorrendo aí uma aproximação ainda maior entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA). No tocante ao ensino superior, deu-se sequência ao movimento de criação de universidades, tendo em vista o preparo técnico e científico, a grandeza da nação e organização das universidades levando-se em conta os fatores econômicos. Como fosse caro ao Estado o ensino superior, houve investimento em prol da sua ampliação. Surgiram durante a Era Vargas as universidades de Porto Alegre, São Paulo, do Distrito Federal (RJ), do Brasil RJ, a Católica (RJ) e a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (CUNHA, 1986; MACHADO, 1980; MATOS; NUNES, 1994).

Durante os dias da República Populista¹⁰ (1945-1964), com governos com tendência maior e menos ao populismo, a contextualização se deu em cenário de Guerra Fria¹¹ e o Brasil tendeu ao lado dos EUA. Se por um lado buscava-se agradar ao povo, por outro foram abertas definitivamente as portas do Brasil aos estrangeiros, pois foi mediante acordos com os EUA que o país passou a ser dependente de modelos advindos do exterior, especialmente quando o assunto era a indústria; ademais se davam empréstimos e cooperações técnicas, além da absorção da cultura estadunidense.

⁹ O primeiro momento da era do governo Vargas, que abrange o espaço de tempo entre os anos de 1930 e 1937, é considerado a Segunda República. Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil após movimento militar. Mediante o fantasma da ameaça comunista, no ano de 1937, mediante golpe, tem início o “[...] Estado Novo, quando o governo, influenciado pelas doutrinas totalitárias, imprime um forte controle estatal, inclusive na indústria” (ARANHA, 1989, p. 241).

¹⁰ O populismo “Caracterizou-se por um estilo de governo e uma política de massas. Como estilo de governo, estava marcado pela sensibilidade às pressões populares; como políticas de massas, buscava a mobilização controlada destes em proveito das classes dominantes” (CUNHA, 1983, p. 48).

¹¹ A Guerra Fria (1947-1991), conforme Ferreira Júnior (2010), constituiu-se, além de um embate ideológico, uma corrida armamentista posta em prática entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), gerando grande tensão mundial.

Com a entrada das iniciativas estrangeiras no Brasil, mais dificultosa tornou-se a industrialização nacional, que teve nova chance no regresso de Vargas ao poder (1951-1954), período em que prezou pelo desenvolvimento industrial brasileiro. Já no governo de Kubitschek (1956-1961), no qual dá-se intenso investimento em infraestrutura, indústria, educação etc. às custas de inflação, empréstimos e dívida externa, a força norte-americana passa a afastar o nacionalismo e, com a internacionalização, tem início, com mais força, a implantação de multinacionais no Brasil, especialmente instalando-se a indústria automobilística. Dá-se a partir daí o movimento de desnacionalização da economia, prejudicando as empresas nacionais de menor porte (ARANHA, 1989; GONÇALVES, 2012. MACHADO, 1980). No tocante ao ensino superior, essa fase constitui-se a consolidação das universidades no Brasil, com o acréscimo de 32 universidades às cinco herdadas do período anterior, que totalizando, ao final da República Populista, 37 universidades, o que representou um aumento de 640% no número de universidades. Essa expansão somente foi possível mediante o modelo de aglutinação. Cunha (1983) explica que no período o financiamento estatal desse nível de ensino se tornou maior, mas que, embora a oferta crescesse, seguia a aumentar a demanda, uma vez que a possibilidade de ascensão social e a migração rural para as cidades grandes só faziam crescer a procura pelo ensino superior.

Por fim, durante o Regime Militar (1964-1985), sob a alegação de ameaça comunista, cai a participação política popular e opositores desaparecem ou são mortos. A oficialização ditatorial se dá com a Constituição Federal de 1967 e o país segue sendo governado por uma série de presidentes militares. No tocante à economia, no início do governo militar o foco foi atrair investimentos estrangeiros, especialmente as multinacionais, com reformas econômicas que visavam o desenvolvimento urbano e industrial. A contradição nacionalismo x internacionalização cai por terra durante esse período, passando a imperar o capital estrangeiro em detrimento ao nacional desenvolvimentismo. O crescimento econômico brasileiro, mediante indústria de complementação, se dá financiado pelo capital estrangeiro. O Estado assume muitos serviços e realiza investimentos em infraestrutura (ARANHA, 1989; CORDIOLLI, 2011; MATOS; NUNES, 1994).

Na educação a demanda por mão de obra e segurança (formação da consciência do cidadão) levou a muitos investimentos estatais em todos os níveis de ensino. O ensino superior durante o regime militar, mediante acordo entre EUA e Brasil, não somente se expandiu como sofreu reformas e modernizações, inclusive tecnológicas, com as nossas instituições tendo por modelo as universidades norte-americanas (tendo contado, inclusive,

com consultoria estadunidense). Deu-se maior ênfase nos cursos de ciências exatas, econômicas e tecnológicas, com vistas ao atendimento do mercado de trabalho. Ademais, pregou-se o civismo e houve maior controle sobre esse nível de ensino, com perseguição a professores, administradores e estudantes universitários, acusados de marxistas, comunistas; ocorreram demissões, apreensões de livros, invasões às instituições, incêndios, extinção de institutos, fechamentos de cursos, derrubada de movimentos estudantis, expulsão de acadêmicos etc. No período, se comparados o último ano (1984) com o primeiro (1964), houve um crescimento do ensino superior brasileiro, com aumento de: 4,69% das universidades; 40,54% das instituições isoladas; e 202,78% dos cursos (BRASIL, 1966-1986¹²; CORDIOLLI, 2011; CUNHA, 1983; CUNHA, 1988; GONÇALVES, 2012).

Destacamos que até esse período não se deram políticas públicas que atentassem ao fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro. Já os estudos sobre o fenômeno evasão no país tiveram início a partir dos anos 1970, mas focaram apenas na educação básica. (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1986; ROSA, 1977).

2.2 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO – FINAL DO SÉCULO XX

O final do século XX trata-se do período no qual as trocas comerciais internacionais se tornam ainda mais frequentes e intensas que nos momentos históricos anteriores. Nesse processo, as fronteiras entre os países e continentes ficam mais tênues. Segundo Cordioli (2011), com o fortalecimento de organizações internacionais e de sua influência, vão os Estados perdendo poder, se tornando mediadores das relações comerciais e econômicas privadas. Dá-se o retorno ao capitalismo¹³ liberal, ou liberalismo¹⁴, agora denominado neoliberalismo, com o processo de globalização, mundialização cultural, redução do papel do Estado e interdependência econômica internacional. Na América Latina, no final da década de 1980, passa a ser implantado o modelo neoliberal, com arrefecimento da industrialização e do Estado, assim como com a privatização e terceirização dos equipamentos públicos até então

¹² Anuário Estatístico do Brasil (1966 a 1986).

¹³ “[...] sistema econômico centrado na posse privada de capital (mercadorias, máquinas, terras, dinheiro, conhecimento técnico) empregado de maneira a se reproduzir continuamente, ficando os desprovidos dele obrigados a vender sua força de trabalho [...]” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 58).

¹⁴ “Economicamente, o liberalismo é uma teoria capitalista, que defende a livre-iniciativa e a ausência de interferências do Estado no mercado.” (SILVA; SILVA, 2009, p. 258). Expõe Cunha (1986, p. 256-257) que o liberalismo é baseado em cinco princípios: “O individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.”

administrados pelo Estado. Apontam Mallmann, Balestrin e Silva (2017, p. 152) que “Países como a Argentina e o Brasil viram, em pouco tempo, a partir do final da década de 1990, suas reservas se esvaírem diante de uma política fiscal, monetária e de relações externas que beneficiavam o setor externo e o financeiro em detrimento das empresas nacionais”.

No Brasil, uma vez findado o Regime Militar que vigorou entre os anos de 1964 e 1985, deu-se a presidência de José Sarney, vice de Tancredo Neves, que faleceu antes de tomar posse. O governo Sarney (1985-1990) manteve o modelo econômico vigente, tentando, sem sucesso, estabilizar a economia diante do cenário de inflação crescente e de alta dívida externa herdadas do período anterior. Mediante a crise econômica, as empresas públicas passam a ser responsabilizadas pela crise, surgindo a tendência à privatização. Apesar do período difícil vivido pelo país, são dias de redemocratização: cai a censura, surgem grupos de representação da sociedade civil e a liberdade partidária se dá novamente, com a criação e retomada dos partidos. No ano de 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal do Brasil (ARANHA, 1989; CORDIOLLI, 2011; GONÇALVES, 2012; MATOS; NUNES, 1994).

Fernando Collor foi o primeiro presidente eleito diretamente pelo povo após o Regime Militar, tendo assumido no ano de 1990. Em meio a várias estratégias para promover a estabilidade econômica brasileira, renegociou a dívida externa, tentou atrair investimentos estrangeiros e incentivou exportações, mas também não obteve sucesso. Neoliberal, prezou pela redução de gastos públicos e pela privatização. Perante as acusações de corrupção, um processo de *impeachment* e movimentos sociais, Collor renunciou no ano de 1992, tendo sido substituído por seu vice, Itamar Franco. O governo Itamar Franco, embora nacionalista, não conseguiu realizar investimentos devido à crise nacional à época vivida (CORDIOLLI, 2011; MATOS; NUNES, 1994).

A situação econômica brasileira somente reencontraria alguma estabilidade durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-1997). Explica Gonçalves (2012) que, com o lançamento do Plano Real, no ano de 1994, ocorreu a estabilidade monetária, com maior credibilidade para o Brasil perante o mercado internacional. Já no segundo governo FHC (1998-2002) deu-se a reforma fiscal, que visava enfrentar a crise econômica global na bolsa de valores, sucedendo-se um cenário de desemprego.

Quando o assunto é a educação na virada do século XX para o XXI, mundialmente ampliou-se a influência dos processos produtivos na Educação. Explica Cordioli (2011) que enquanto o fordismo, surgido no início do século XX, era centrado no modelo de linha de produção, com funcionários ocupando postos fixos, o seu sucessor, o oriental toyotismo,

surgido na segunda metade do século XX, era voltado à flexibilização dos postos, demandando atuação multifunção, com trabalho em grupo, demanda por criatividade, tecnologia e inovação. No final do século, tais demandas (e valores) passam a influenciar a educação, sendo que:

[...] a ênfase governamental passou a ser a eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados. Ressaltamos a influência de organizações internacionais no estabelecimento dessas diretrizes, fixadas para o Estado como um todo. Coerentes com o processo de reforma do Estado, iniciativas de descentralização e racionalização foram desenvolvidas como políticas públicas e educacionais (GONÇALVES, 2012, p. 153).

No Brasil redemocratizado, muitos avanços se dão no campo educacional, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual, como expõe Aranha (1989), foi assegurada a gratuidade do ensino público, o ensino obrigatório foi estendido ao nível médio, foram determinados os valores a serem aplicados na educação entre outros. E é partir da segunda década de 1990 que a educação brasileira passa a ser melhor estruturada. Vemos, em Cordioli (2011), que o governo FHC, diante de mobilização social, fez com que houvesse maior responsabilização estatal quanto à educação, com maiores debates e mais políticas públicas. Foi ainda durante esse governo que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e as diretrizes curriculares e foi implantado o fundo para o financiamento da educação básica¹⁵. Em cenário globalizado, os movimentos educacionais nacionais devem ser compreendidos, no entanto, a partir de acordos internacionais, dentre os quais Zoccoli (2012, p. 86) cita:

- a **Conferência Mundial de Educação para Todos** (1990), em Jomtien, Tailândia – na qual o Brasil participou das discussões de universalização da educação básica e da redução do analfabetismo, recomendou uma educação destinada à equidade social, seguindo orientação dos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) para os países pobres; e
 - a **Declaração de Nova Délhi** (1993), que enfocou a responsabilidade da educação não só em relação aos sistemas governamentais, mas também às ações conjuntas entre governos, famílias e comunidade, coadunando com o Plano Decenal de Educação, o qual propunha todas as crianças na escola, e apresentou a proposta de que a educação de jovens e adultos deveria ser oferecida não só pelo setor público, mas também pelo privado.

As tendências internacionais de educação não passam, nesse período, como se pode ver, longe do Brasil: partindo de Cordioli (2011), pontuamos que o governo Collor, por

¹⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), conforme a Lei 9.424/96.

exemplo, prezava pela privatização na educação e demais setores, os quais seriam os responsáveis pela crise do país; já o governo FHC, também privatista, implantava instrumentos de avaliação da educação condizentes com o movimento de racionalização do ensino. Essas tendências, além de atenderem aos acordos internacionais, estão em consonância com o que é pregado por organismos multilaterais, que conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 54-55) tratam:

[...] de traçar uma política educacional aos países pobres. A princípio, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores. Atualmente, além de empenhar-se na reformulação do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão, a segregação e a marginalização social das populações pobres, em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e à ordem nos países ricos. [...]

Tais medidas, no âmbito da educação, têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)¹⁶.

No tocante ao ensino superior brasileiro, o maior salto do período é, certamente, a autonomia universitária, assegurada pelo artigo 207º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020, p. 112): “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”¹⁷. Anteriormente a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definiu conforme o artigo 1º que, “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, 1968, p. 1). Assim, o artigo 207 da Constituição Federal extrapola o conceito de ensino superior voltado apenas ao ensino e à pesquisa. A partir de então as atividades universitárias devem ir para além dos muros das

¹⁶ Conforme glossário do Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação Social do Senado, o Banco Mundial trata-se de uma “[...] instituição financeira internacional ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) [...] Criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, teve o objetivo inicial de financiar os projetos de recuperação econômica dos países atingidos pela guerra. Fornece empréstimos diretos a longo prazo (15 a 25 anos) aos governos e empresas, com garantias oficiais, para projetos de desenvolvimento e assistência técnica. O Bird é sediado em Washington, DC.” Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/bird>.

¹⁷ Esses tópicos são observados e melhor detalhados posteriormente no art. 53 da LDB de 1996 (BRASIL, 2021a).

instituições através da extensão.

Entre as gestões presidenciais, não houve homogeneidade nas ações relacionadas ao ensino superior no período. Começaremos pelo governo Sarney e, para compreender os seus investimentos nesse nível de ensino, lançamos mão do documento denominado “Realizações do Ministério da Educação: Período 85/90” (BRASIL, 1990), no qual são listadas, ano a ano, ações relacionadas ao Programa Nova Universidade, trazendo como resultados: aplicação de maiores recursos públicos a esse nível de ensino; investimentos em recuperação infraestrutural dos *campi*; fixação de requisitos para a autorização e funcionamento de novos cursos¹⁸; estímulo à autoavaliação institucional; tentativas de estreitamento no relacionamento entre o ensino superior e o sistema produtivo¹⁹ etc. Cordioli (2011) explica, no entanto, que as tentativas do governo Sarney quanto a uma reforma do ensino superior foram impedidas pela crise econômica vivida à época.

Já durante o governo Collor, conforme demarcado pelo próprio presidente da República no seu Projeto de Reconstrução Nacional (COLLOR, 1991), o conceito de educação estava atrelado a dois fatores, cidadania e capacitação profissional, com ênfase nesse último aspecto: “[...] exige-se do setor educacional a necessária qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva” (COLLOR, 1991, p. 67). Com relação ao ensino particular, haveria uma relação de dependência qualitativa quanto ao ensino ofertado pelo Estado²⁰. No ensino superior em específico, em consonância com as tendências internacionais da educação e nova gestão pública, previa-se: autonomia universitária perante a “[...] avaliação, supervisão e gestão administrativo-financeira, patrimonial e didático-científica”; mais eficácia por meio de formação docente, ajustamento curricular e adequação de cursos profissionalizantes aos sistemas produtivos; maior eficiência universitária com recursos repassados conforme avaliação de desempenho e comprovada produtividade e qualidade do ensino entre outros (COLLOR, 1991, p. 70-71).

Durante o governo FHC, por sua vez, há uma maior estruturação, conceituação e

¹⁸ Ação regulamentada pelo Decreto n. 93.594, de 19 de novembro de 1986, que susta a criação de novos cursos superiores de graduação em todo o território nacional, e dá outras providências. Documento disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93594.htm.

¹⁹ Via Programa de Formação Interdisciplinar para Pesquisa e Desenvolvimento – Fiped, instituído pela Portaria Ministerial n° 291, de 9 de maio de 1989. Documento não localizado na internet.

²⁰ “À iniciativa privada cabe um papel complementar importante, mas que nunca será desempenhado a contento se não houver, por parte do setor público, uma oferta educacional adequada à demanda da população e às necessidades do sistema econômico. À maior liberdade de atuação, seja quanto a preços, seja quanto a esfera pedagógica e curricular, do setor privado, deve corresponder uma melhora da educação pública. Só assim, o próprio mercado se encarregará de definir patamares mínimos de qualidade e máximos de preço” (COLLOR, 1991, p. 67).

delimitação do ensino superior brasileiro, a começar pela LDB de 1996. No art. 43, incisos I a VII (BRASIL, 2021a, p. 19), são listadas as finalidades da educação superior, sendo que dentre elas destacamos:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura [...]; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Vai ficando, o ensino superior, assim, entre o desenvolvimento econômico e a devolutiva à sociedade (extensão), embora com maior tendência à economia, conforme aponta Zoccoli (2012, p. 41): “Em todos os níveis de ensino, a educação estava voltada para os desenvolvimentos científico e tecnológico. Mas esse pensamento deveria atuar fortemente no ensino superior, principalmente na universidade”. O desejo pelo alcance de um padrão de qualidade desse nível educacional vai, assim, crescendo, e as avaliações institucionais são previstas na LDB de 1996, cabendo à União “VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”²¹ (BRASIL, 2021a, p. 4).

Além da atenção às demandas econômicas e sociais e do estabelecimento de avaliações institucionais e de cursos de ensino superior, outra tendência do período é a do crescimento de IES privadas, conforme a tabela 1, que apresenta os números de IES entre os anos de 1985 e 2002. Os dados foram extraídos dos AEB (BRASIL, 1987-2003), a partir do quais foi possível calcular: % de instituições públicas = Total de instituições públicas (÷) pelo total de instituições com resultado multiplicado (x) por 100; % de instituições particulares = Total de instituições particulares (÷) pelo total de instituições com resultado multiplicado (x) por 100; e % aumento total de instituições em relação ao ano anterior = total de instituições no ano em questão menos (-) o total de instituições no ano do ano anterior dividido (÷) pelo total de instituições do ano anterior com resultado multiplicado (x) por 100.

²¹ A avaliação do ensino superior é melhor detalhada no Decreto n. 2.026, de 10 de outubro 1996, que estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (BRASIL, 1996b).

Tabela 1 - Número de instituições de ensino superior na Nova República - 1985-2002

Ano	Total de inst. púb.	% Inst. púb.	Total de inst. part.	% ins. Part.	Total de inst. ²²	% aumento total de inst. em relação ao ano anterior
1985	233	27,12	626	72,9	859	-
1986	263	30,76	592	69,2	855	-0,47
1987	240	28,14	613	71,9	853	-0,23
1988	233	26,75	638	73,2	871	2,11
1989	220	24,39	682	75,6	902	3,56
1990	222	24,18	696	75,8	918	1,77
1991	222	24,86	671	75,1	893	-2,72
1992	-	-	-	-	-	-
1993	221	25,32	652	74,7	873	-2,24 ²³
1994	218	25,62	633	74,4	851	-2,52
1995	210	23,49	684	76,5	894	5,05
1996	211	22,89	711	77,1	922	3,13
1997	211	23,44	689	76,6	900	-2,39
1998	209	21,48	764	78,5	973	8,11
1999	192	17,5	905	82,50	1097	12,74
2000	176	14,92	1004	85,08	1180	7,57
2001	183	13,16	1208	86,84	1391	17,88
2002	195	11,91	1442	88,09	1637	17,69

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (1987-2003).

No crescimento total de IES, se compararmos os anos de 2002 ao de 1985, temos um aumento de 90% no número de instituições. Destacamos, no entanto, o espaço que foram ganhando as instituições particulares: no ano de 1985 elas correspondiam a 72,9% das IES brasileiras; no ano de 2002, correspondiam a 88,09%. E a tendência seria o aumento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 que, ao discorrer sobre o crescimento na demanda por vagas no ensino superior, registrou que “É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 24). Observamos aqui uma postura estatal de comodismo quanto

²² Dados das instituições do ano de 1992 estão indisponíveis.

²³ O % aumento de instituições do ano de 1993 foi calculado com relação ao ano de 1991, uma vez que os dados do ano de 1992 estão indisponíveis.

ao cenário de um maior número de instituições privadas de ensino superior, um tipo de visão que certamente contribuía para o não investimento na ampliação de instituições públicas. No imperar de instituições privadas, dava-se o lavar mãos do Estado.

O crescimento das matrículas durante o período está exposto na tabela a seguir, cujos dados foram extraídos dos AEB (BRASIL, 1987-2003). Realizamos os seguintes cálculos a partir dos dados coletados: % aumento de matrículas com relação ao ano anterior = total de matrículas no ano em questão menos (-) o total de matrículas no ano do ano anterior dividido (\div) pelo total de matrículas do ano anterior com resultado multiplicado (x) por 100; e % aumento de matrículas no período (comparação primeiro e último ano) = O total de matrículas no ano de 1999 (-) o total de matrículas no ano de 1985 dividido (\div) pelo total de matrículas do ano de 1985 com resultado multiplicado (x) por 100.

Tabela 2 - Matrículas em cursos de ensino superior na Nova República - 1985-1999²⁴

Ano	Matrículas²⁵	% aumento com relação ao ano anterior
1985	1.367.609	-
1986	1.418.196	3,70
1987	1.470.555	3,69
1988	1.503.560	2,24
1989	1.518.904	1,02
1990	1.540.080	1,39
1991	1.565.056	1,62
1992	-	-
1993	1.594.668	1,89 ²⁶
1994	1.681.034	5,42
1995	1.759.703	4,68
1996	1.868.529	6,18
1997	1.947.504	4,23
1998	2.125.958	9,16
1999	2.369.945	11,48
% aumento no período (comparação primeiro e último ano)		73,29

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (1987-2003).

Se compararmos o primeiro e o último ano do período, percebemos um aumento de

²⁴ Dados dos anos de 2000 a 2002 indisponíveis.

²⁵ Dados referentes ao ano de 1992 indisponíveis.

²⁶ % aumento do ano de 1993 com referência ao ano de 1991, uma vez que os dados de 1992 não estavam disponíveis

73,29% no número de matrículas no ensino superior brasileiro. Os planos referentes à expansão necessária para o atendimento a essa demanda não somente envolviam instituições privadas como também englobavam a EaD e o processo de interiorização do ensino superior. Conforme o PNE 2001 que, entre objetivos e metas para esse nível de ensino, expunha: “Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País”; bem como “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001, p. 25). Como podemos observar, deu-se no governo FHC a base legal para a expansão do ensino superior no formato que ocorreria nos governos Lula (2003-2011), focada em levar o ensino superior público para além das capitais do país e com ênfase no ensino superior EaD privado.

A evasão não poderia passar despercebida no período em questão, uma vez que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, afirmou que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e **permanência** na escola” (BRASIL, 2020, p. 111, grifo nosso). Embora os documentos educacionais da época tenham dado atenção ao ensino básico, não tardaria a que essa preocupação se estendesse ao nível das IES. Em “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, Collor (1991, p. 71) previu para o ensino superior, entre outros, a “implantação de cursos noturnos oferecendo ao estudante trabalhador maiores oportunidades de acesso ao ensino superior”, um esforço no sentido de assegurar o acesso que pode ter contribuído para a permanência. Durante o governo FHC a problemática da evasão passava a figurar entre os indicadores de desempenho para a avaliação de cursos e de IES, conforme o art. 3 do Decreto n. 2.026/1996 (BRASIL, 1996b, p. 1): III - taxas de evasão e de produtividade”.

Uma vez que a evasão começava a compor o hall de indicadores de desempenho de avaliação do ensino superior, no ano de 1997 foi publicado o documento “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997), resultado de pesquisa realizada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. “A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão foi oficialmente constituída através das portarias da Secretaria de Educação Superior, de 13 e 17 de março de 1995, publicadas no Diário Oficial da União, respectivamente em 18 e 21 de março” (BRASIL, 1997, p. 11). Ela foi criada pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu) após o “Seminário sobre evasão nas Universidades brasileiras”, ocorrido naquele mesmo ano. Esse estudo decorreu de um trabalho coletivo que envolveu:

61 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), federais e estaduais, o que representava 77,2% do universo da educação superior pública do país. Ao longo do tempo, por diferentes motivos, esse percentual sofreu redução. Assim, os resultados finais dizem respeito à situação dos cursos de graduação de 53 IESP, o que corresponde a 67,1% do universo. Importa salientar que 89,7% das universidades federais do país participaram efetivamente do trabalho. (BRASIL, 1997, p. 9).

O estudo realizado pela comissão considerou cursos de ensino superior de várias áreas, cujo encerramento se deu nos períodos dos primeiros e segundos semestres dos anos de 1992 a 1994, considerando o prazo máximo de integralização curricular. Esse estudo trouxe à luz os primeiros dados oficiais de evasão no ensino superior brasileiro²⁷, conforme apresentado na tabela 3:

Tabela 3 - Evasão em cursos de IES públicas - integralizações entre os anos de 1992 e 1994

Áreas	n. de ingressantes	n. de diplomados	n. de retidos	n. de evadidos	% diplomação	% retenção	% evasão
Ciências da saúde	33.095	23.466	2.162	7.467	70,90	6,53	22,56
Ciências agrícolas	14.616	9.453	739	4.424	64,68	5,06	30,27
Ciências sociais aplicadas	46.321	23.392	5.544	17.385	50,50	11,97	37,53
Engenharias	22.856	10.936	1.866	10.054	47,85	8,16	43,99
Ciências humanas	35.810	15.799	3.538	16.473	44,12	9,88	46,00
Ciências biológicas	5.281	2.237	657	2.387	42,36	12,44	45,20
Linguística, letras e artes	20.579	7.941	2.366	10.272	38,59	11,50	49,91
Ciências exatas e da terra	20.309	5.630	2.696	11.983	27,72	13,27	59,00
Total	198.867	98.854	19.568	80.445	49,71	9,84	40,45

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (1997).

Os dados trazidos pela Comissão Especial de Evasão caracterizam o fenômeno em Institutos federais de ensino superior durante o período: o menor índice de evasão residia na área dos cursos da saúde, 22,56% que tem em seu hall de cursos o de medicina, um dos mais prestigiados e procurados. Os cursos das áreas agrárias e aplicadas têm índices de evasão na casa dos 30%; os das engenharias, humanas, biológicas e letras na casa dos 40%; e os das exatas quase alcançam os 60%. Se considerados os números totais de todas as áreas, no

²⁷ Além dos referidos dados, o documento apresentou conceitos de evasão, fatores determinantes do desempenho da graduação, propostas de encaminhamento etc.

período temos uma média de evasão alarmante - 40,45%. É digna de nota também a presença de outro fenômeno que parece acompanhar os índices de evasão: o da retenção. Percebemos a partir dos dados expostos, além da necessidade de acompanhamento do problema evasão a demanda por mecanismos de combate à evasão e à retenção.

Com vistas ao encerramento da presente seção, observamos que o conceito de evasão no ensino superior aporta no Brasil aparentemente atrelado às demandas por otimização de recursos, por redução de custos e em função das avaliações, questões provenientes das teorias administrativas empresariais, realidade que coaduna com o afirmado por Carrier (1994, p. 80): “É evidente que o debate sobre o futuro da universidade interessa a interlocutores cada vez mais numerosos: poderes públicos, empresas, partidos políticos, sindicatos, associações profissionais, centros de pesquisa, organizações de formação permanente”. Na luta pelo futuro do ensino superior, parecem sobressair-se os valores das organizações empresariais, estando o combate à evasão em um primeiro momento atrelado a esses interesses e movimentos.

2.3 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – INÍCIO DO SÉCULO XXI

No novo milênio, as forças tecnológicas, virtuais, de produção e de mídia passam a ditar o ritmo global, as formas de ser, de consumir, de viver, de enxergar a realidade. Apesar da crise neoliberal no final do século XX, descrita por Cordioli (2011), com a política mundial passando a atentar, a partir de então, a aspectos como combate à pobreza, meio-ambiente, direitos infante-juvenis, universalização das políticas públicas etc., no século XXI, seguiu fortalecendo-se o neoliberalismo, embasado e composto: pela produção no modelo do toyotismo, com nova regulamentação trabalhista para adesão a esse sistema; pela globalização²⁸, com maior interdependência econômica; pela ideologia neoliberal, com desnacionalização, desregulamentação da economia e redução do Estado; e pela mundialização da cultura, com as trocas culturais, com a internet e indústria cultural (CORDIOLI, 2011).

No mundo do século XXI, a velocidade vai-se tornando um pré-requisito, alcançando um nível vertiginoso: não bastasse a rapidez no fluxo de informações, na troca de comunicações, em um mundo também conectado economicamente, ocorrências financeiras

²⁸ Para Boniface (2011, p. 28), embora tenha sido alavancado e acelerado pelos mercados, tecnologia e a queda das fronteiras, o processo de globalização não pode ser encarado apenas como um fenômeno econômico, pois ela: “Comporta igualmente uma dimensão humana, graças ao desenvolvimento das trocas e dos fluxos entre os povos, aos meios de comunicação e ao turismo. O que resulta na difusão de conhecimentos, no estabelecimento universal de referências culturais ou societárias, de lazer ou de consumo.”

locais não tardam a impactar o todo. Boniface (2011) o exemplifica, explicando que a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque (1929) demorou três anos para impactar todo o mundo, a quebra do ano de 1987 demorou menos de 24 horas. Já a crise financeira estadunidense de 2008 impactou o globo instantaneamente.

A ferocidade dos impactos sentidos globalmente pela crise financeira norte-americana justifica-se ante a importância que os EUA têm no mundo globalizado do século XXI, afinal eles constituem “[...] uma grande potência – a primeira do mundo – em matéria de inovação tecnológica, graças a uma taxa elevada de pesquisa e de desenvolvimento. Os grandes símbolos da inovação tecnológica (Microsoft, Vale do Silício) são norte-americanos” (BONIFACE, 2011, p. 129). As tecnologias, a pesquisa e o desenvolvimento são o grande negócio da vez, assegurando a hegemonia do seu desenvolvedor, produtor e detentor; a mesma tecnologia que permite grandes avanços nos campos da saúde, segurança, educação, transportes etc. vai mudando o homem e impactando o mundo, trazendo, uma vez somada às questões econômicas e globais, um cenário de incertezas, ante os seguintes desafios, listados por Boniface (2011): o aquecimento global – proveniente das atividades de industrialização e transportes; os desequilíbrios econômicos internacionais; a questão demográfica e as migrações; a segurança internacional – guerras, ameaça nuclear; etc.

No campo da educação, no cenário mundial, com a globalização e mudanças tecnológicas, surge no mercado de trabalho a demanda por uma mão de obra mais qualificada, o que vai impactar, logo, nas pressões por uma educação universalizada e que permita o desenvolvimento econômico das nações. Não tardou, portanto, a que empresários e governantes passassem a atentar às questões pedagógicas e curriculares, materializadas nos discursos ou concretizadas em documentos orientadores das políticas educacionais que apontaram a necessidade de aproximar a escola das novas necessidades do mercado de trabalho: estímulo da criatividade e inovação; trabalho colaborativo (em equipe); formar para a capacitação / aprendizagem permanente; capacitar para as mudanças rápidas e constantes provenientes da inserção de novas tecnologias; desenvolver atitudes e preparar para uma sociedade imersa em tecnologia e informação. Educação e formação da mão de obra vão se tornando fatores essenciais ao poder e o conhecimento uma matéria-prima vital à era da informação. Ao mesmo tempo, demandas mais humanas passam a clamar por formação ética, solidária e voltada ao exercício da cidadania (BONIFACE, 2011; CORDIOLLI, 2011; GONÇALVES, 2012; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

No Brasil, o governo FHC foi sucedido pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) que, em um movimento conciliador de classes, constitui-se como capitalista desenvolvimentista, com foco no crescimento industrial e infraestrutural com participação do Estado, resultando em desenvolvimento econômico que firmou o país como uma potência emergente²⁹. Esse governo desenvolveu políticas públicas voltadas às populações vulneráveis, como o Programa Bolsa Família³⁰, além do programa “Minha Casa, Minha Vida”, que facilitou o acesso à moradia. Essas iniciativas contribuíram para com a parcela da população brasileira pobre ou em extrema pobreza. Por outro lado, apesar do mérito de distribuição de renda e de atender às necessidades dos mais vulneráveis, essas iniciativas foram criticadas por serem consideradas assistencialistas e compensatórias (especialmente o Programa Bolsa Família), por gerar dependência no povo, ao invés de gerar empregos. Após a reeleição de Lula, em 2006, a crise que iniciou nos EUA atingiu o Brasil, freando o crescimento que vinha se dando até então. O governo Lula foi sucedido, por sua vez, pelo Governo de Dilma Rousseff (2011-2016) que, pertencente ao mesmo partido que o seu antecessor, manteve ativas as estratégias postas em práticas pelo governante anterior. Ante acusações de pedaladas fiscais, Dilma Rousseff foi impeachmada no ano de 2016, sendo que a partir de então assumiu o posto o seu vice, Michel Temer, presidente até o ano de 2018. Até hoje imperam visões conflitantes quanto ao *impeachment* sofrido por Dilma: justificado, perante possíveis atos de corrupção; golpe posto em prática por poderes de extrema direita movidos por interesses políticos e econômicos (BONIFACE, 2011; CORDIOLLI, 2011; ÉSTHER, 2015; FREITAS, 2019; GONÇALVES, 2012; MALLMANN; BALESTRIN; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2009).

No tocante às relações internacionais brasileiras, a maior mudança que se dá no período é quanto às parcerias comerciais. Explicam Mallmann, Balestrin e Silva (2017) que apesar da expansão das políticas neoliberais, que no país intensificou o fortalecimento do capital privado desde o governo Collor ao FHC e Lula, no ano de 2008, com a quebra estadunidense que gerou uma crise global, os Estados passaram a retomar o controle. Nesse

²⁹ “Em 2002, o Brasil ocupava a 13ª posição no ranking global de economias medido pelo PIB em dólar, segundo dados do Banco Mundial e FMI. Chegou a ser o 6º em 2011, desbancando a Grã-Bretanha, mas voltou a cair.” COSTAS, Ruth. **O legado dos 13 anos do PT no poder em 6 indicadores internacionais**. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru. Acesso em: 29 jul. 2022.

³⁰ O Programa Bolsa Família “[...] tem como objetivo principal a transferência de renda direta às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. A principal contrapartida das famílias beneficiadas com o Programa Bolsa-Família é a garantia de matricular e manter as crianças e os jovens na escola” (CORDIOLLI, 2011, p. 261).

cenário, houve crescimento da China, que se tornou o maior parceiro comercial do Brasil (posto até então norte-americano).

Quando o assunto é a educação brasileira nesse período, tendo sido mantida a preocupação dos governos anteriores quanto à eficiência e produtividade, houve maior responsabilização por parte do próprio governo federal, com mobilização que visou envolver outras esferas governamentais por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), que foi “[...] o principal agente mobilizado, constituindo-se de uma declaração de princípios que, no entanto, condiciona a adesão das prefeituras e governos estaduais e distritais para o recebimento de projetos federais, recursos financeiros e a assessoria técnica do MEC” (CORDIOLLI, 2011, p. 94). As ações governamentais do período englobaram: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); políticas de educação voltadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Profissional e Tecnológica e à Educação Escolar Indígena; e iniciativas que visaram a permanência de estudantes, como políticas de cotas (para populações excluídas), o Bolsa Família, o Programa Universidade para Todos (ProUni)³¹, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para formação de profissionais da educação, a ampliação de oferta de crédito estudantil por meio de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) etc. Ainda houve a reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM)³², principalmente através dos Institutos Federais, e deram-se grandes investimentos, com financiamentos e programas de ampliação do ensino superior com o REUNI³³. Apesar do alto investimento, não faltaram críticas quanto à tendência neoliberal de algumas iniciativas educacionais dos governos Lula e Dilma, sendo uma das principais a de que, ao priorizar o financiamento de vagas no ensino superior privado, o Estado acabou por abrir mão de investimentos no ensino superior público (CORDIOLLI, 2011; ÉSTHER, 2015; MALLMANN, BALESTRIN; SILVA, 2017).

No tocante à expansão do ensino superior, a primeira política pública base desse movimento se deu no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). Redigido ao final do segundo

³¹ Conforme Cordioli (2011, p. 97), o ProUni “[...] consiste na oferta de bolsas de estudo em vagas compradas das universidades particulares com a redução tributária. Esse programa promoveu a inclusão de grande número de estudantes de baixa renda em instituições de educação superior particulares”.

³² Podendo ser desenvolvida de forma integrada ao nível médio (na mesma grade) ou concomitante (com grade separada), a EPTNM é “[...] uma modalidade com foco na preparação geral para o trabalho e, facultativamente, para promover a habilitação profissional” (CORDIOLLI, p. 216).

³³ Apesar das várias reformas e investimentos educacionais realizados durante o governo Lula, Oliveira (2009, p. 208) identifica permanências desse governo com relação ao anterior, tais como “[...] políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional [...]”.

mandato presidencial do governo FHC, o documento previa uma ampliação do acesso a esse nível educacional ante fatores como a expansão demográfica, a melhoria do ensino médio e as exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, constatou-se que:

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. (BRASIL, 2001, p. 24).

Nesse sentido, constavam entre os objetivos e metas relacionados ao ensino superior no referido PNE: “1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”; “2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior” (VETADO)³⁴; e “3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País” (BRASIL, 2001, p. 25). Podemos verificar, entre as duas metas remanescentes, a intencionalidade quanto à ampliação (expansão) do ensino superior público, visando em especial o público jovem (a ingressar ou recém-ingressante no mercado de trabalho), assim como o público residentes em áreas do país não alcançadas pelo sistema de ensino superior brasileiro. Apesar das intenções, o governo FHC, com foco no ensino fundamental, acabou por não colocar em prática essa ampliação, deixando-a para o governo seguinte.

Já a Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005, publicada no último ano do primeiro mandato presidencial do governo Lula, deu ao inciso 5 do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994³⁵, uma nova redação: enquanto o inciso anteriormente redigido possibilitava a expansão da educação profissional mediante criação de novas unidades pela União apenas quando em parcerias, o novo dispôs que “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, *preferencialmente*, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais [...]” (BRASIL, 2005, p. 1, grifo nosso). Após a referida lei,

³⁴ Subitem vetado pela mensagem de veto da Casa Civil da Presidência da República n. 9, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm.

³⁵ Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. O referido inciso, no entanto, foi acrescentado pelo art. 47 da Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998; esse último documento se encontra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm#art47.

portanto, surgiu a possibilidade da criação de novas unidades por parte da União que atendessem à educação profissional, modalidade muito visada pela expansão do ensino superior que se daria na sequência. Além do PNE 2001-2010 e da Lei n. 11.195/2005, a Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (BRASIL, 2012, p. 12) também considera, entre as políticas vitais ao surgimento do REUNI a Constituição Federal de 1988, que “[...] em seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Este preceito constitui-se como base de sustentação para definição de políticas públicas da educação do país”.

Com a Lei n. 11.195/2005, tinha início o que posteriormente foi denominada a fase I do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³⁶, que seguiu até o ano de 2007 e visou o movimento de interiorização do ensino superior público brasileiro, prevendo a criação de “[...] 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica” (BRASIL, 2018).

No dia 24 de abril do ano de 2007 era publicado o Decreto n. 6.096, que instituiu o REUNI, dando *start* oficial ao processo de expansão do ensino superior público brasileiro (e à segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica). Segundo esse decreto (BRASIL, 2007b, p. 1), o REUNI tinha “[...] o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. A estratégia de expansão alicerçada na otimização dos recursos disponíveis não se restringe ao artigo 1º do decreto. O art. 2º, que aborda as diretrizes do programa, previa, entre outros, a ocupação de vagas ociosas. No mais, entre as diretrizes figuravam ainda: o aumento de vagas de ingresso; mobilidade estudantil; renovação dos cursos e metodologias de ensino-aprendizagem; e a articulação entre educação básica e ensino superior, e desse último com a pós-graduação. (BRASIL, 2007b, p. 1). Nessas últimas diretrizes evidenciam-se os planos de reestruturação do REUNI, tratando-se de um programa que visava não apenas um aumento quantitativo do ensino superior, como também um impacto positivo qualitativo. No artigo 3º era prevista a destinação de recursos financeiros às universidades que aderissem ao programa,

³⁶ Documento disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192

de modo a possibilitar a construção e adequação infraestrutural, a aquisição de bens e serviços necessários, entre outros.

Quando se trata da qualidade almejada pelo REUNI, o documento que aborda as diretrizes gerais do programa (BRASIL, 2007c, p. 5) especifica que o ensino superior “[...] não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública”. Vão sendo demarcados, assim, os planos para um ensino superior não voltado apenas ao atendimento do mercado de trabalho, mas também à formação mais ampla e cidadã:

Mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico. (BRASIL, 2007c, p. 9-10).

Apesar da alegada presença do aspecto humanista, visando a formação crítica discente, não faltaram críticas à tendência mercantil da expansão posta em prática. Conforme expõe Ésther (2015, p. 210), ao afirmar que embora o governo Lula tenha sido o primeiro desde o governo militar a investir pesado no ensino superior, “[...] sua política manteve a orientação neoliberal, na medida em que manteve a lógica vigente implementada por seu antecessor. Houve forte resistência ao REUNI, tanto em relação à expansão em si quanto à forma como o processo foi conduzido dentro das universidades”. Não bastasse a lógica mercadológica, as críticas se estendem, assim, à falta de diálogo não somente na concepção como na implantação do programa:

[...] o processo de discussão e decisão de adesão ao programa no interior das universidades foi conflituoso, ocorrendo, em diversas delas, intervenções policiais para garantir a ocorrência das assembleias deliberativas. Tal situação ocorreu por uma série de razões, podendo se destacar a insatisfação dos estudantes (excetuando-se a UNE) de modo geral, dos sindicatos docentes (especialmente o ANDES-SN) e boa parte dos professores e intelectuais formadores de opinião. (ÉSTHER, 2015, p. 205-206).

Observa-se que a insatisfação entre os atores do campo educacional se deu, em parte, devido à tomada de decisões no sistema *top-down* (de cima para baixo), que foi legitimada, por meio de “[...] diversas leis, pareceres, outras tantas medidas provisórias e relatórios e ainda [d]os projetos de lei, [que] vão de encontro, ou ainda, seguem na contramão da

autonomia universitária [...]” (ZOCOLI, 2012, p. 93). Assim sendo, o maior problema teria sido a falta de diálogo, de debate, resultando em um processo mais impositivo, que não levou em consideração, ainda segundo Zocoli (2012, p. 94), “[...] as várias reivindicações dos diversos agentes de educação. Assim, as políticas educacionais formuladas no contexto das políticas públicas surgem a partir das demandas do processo produtivo. Dessa maneira, a educação permanece sendo tratada como ‘mercadoria’.”

No ano de 2012, a fim de verificar os resultados até então alcançados pelo movimento de expansão, é publicada a “Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012” (BRASIL, 2012, p. 9), que expõe os fatores que tiveram peso nesse processo: reivindicações quanto à expansão, motivadas pela importância desse nível de ensino para a “[...] transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional “[...]”; e a ampliação do acesso ao ensino superior, de modo a vencer a exclusão social até então imperante. Aqui fica ainda mais claro o duplo papel do movimento de expansão: abrir as portas do ensino superior às populações que até então não podiam acessá-lo e contribuir para o desenvolvimento do país em face ao cenário global.

Essa segunda fase do Plano de Expansão³⁷, iniciada em 2007 e findada no ano de 2010, almejava a construção de 150 instituições de educação tecnológica, que foram estabelecidas nos 26 estados brasileiros, chegando a 150 cidades. Já a terceira fase, que teve início no ano de 2011 e findou no ano de 2014 visou a criação de duas centenas de novas unidades educacionais (BRASIL, 2018). Conforme Ésther (2015, p. 206), nessa etapa, realizada durante o governo Dilma, “[...] o REUNI é continuado e terminado. No entanto, a expansão é convertida numa política de internacionalização, destacando-se o programa ‘Ciência sem fronteiras’, lançado em 2011.”

O saldo da expansão segue exposto na tabela 4:

³⁷ Chamada pública MEC/SETEC N.º 001/2007, para propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica – fase II. Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96271-2-chamada-publica-plano-expansao-rede-federal-fase-ii&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192

Tabela 4 - Expansão do ensino superior federal brasileiro - 2006 x 2018

Ano	Total de Universidades e outras instituições de ensino superior	Número total de cursos presenciais	Ingressos ensino superior presencial
2006	105	2.785	141.989
2018	110	6.178	339.900
Aumento percentual (%)	4,76	121,83	139,38

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de INEP (2020).

Conforme denotam os dados, a expansão impactou positivamente e de forma considerável o número de ingressantes no ensino superior federal. Se comparados os números do ano de 2006 (pré-REUNI) aos números do ano de 2018, temos um aumento de quase 140% no total de ingressantes. O número total de cursos ofertados também aumentou, se comparados os dois períodos: quase 122%. O número total de instituições apresentou um aumento de quase 5%, o que pode parecer, à primeira vista, um número baixo, mas há de se considerar que esse dado expõe apenas o número de instituições, não o número de unidades (*campi*) criados. Esses dados nós iremos expor a seguir, no item 3.1, que abordará a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Nesse mesmo tópico veremos que a iniciativa de interiorização do ensino superior também esteve mais atrelada à Rede Federal de Educação Profissional, em consonância com o afirmado por Mantoanelli (2016, p. 71), que apontou que o Banco Mundial recomendou cursos superiores técnicos sob “[...] a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo e de menor custo se comparados aos cursos universitários tradicionais”. Ou seja, o processo de expansão do ensino superior brasileiro que se deu nesse período teria atendido aos interesses / recomendações dos organismos internacionais.

Embora tenha considerado que as metas relativas à expansão proposta foram alcançadas, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tal processo precisaria “[...] ser compreendido como etapa de um processo que deve ser contínuo até que o Brasil atinja a meta de atendimento de matrículas para 33% de seus jovens de 18 a 24 anos na educação superior, de acordo com o Projeto de Lei do PNE” (BRASIL, 2012, p. 38). No mais, o alcance de metas quantitativas não seria o suficiente nem poderia se dar de forma dissociada do qualitativo, pois “[...] a continuidade do processo de expansão deve estar fortemente alicerçada em referenciais que garantam a qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão das universidades federais brasileiras para que todas se constituam em instituições

protagonistas do desenvolvimento do país” (BRASIL, 2012, p. 38-39).

No tocante à evasão no ensino superior público no período, a fim de levantar dados consultamos os “Indicadores de fluxo da educação superior” do INEP, cujos documentos abrangem os ingressos em nível superior dos anos de 2010 a 2015. Para tanto, na coleta de dados acessamos as planilhas de Excel disponibilizadas no site do INEP (2019) e aplicamos os filtros, de modo a selecionar os dados de interesse da pesquisa: categoria administrativa 1 (instituição pública federal); organização acadêmica 1 (universidade); modalidade 1 (presencial); graus acadêmicos 1, 2 e 3 (bacharelado, licenciatura e tecnológico), para posterior comparação com os dados de evasão do IFC, uma vez que a instituição em questão oferta cursos de ensino superior nos três graus acadêmicos mencionados. Selecionamos, nesses três graus, os cursos que são ofertados em um maior número de *campi* do IFC³⁸.

Na sequência apresentamos, por grau acadêmico, tanto no prazo de integralização do curso quanto no tempo máximo de acompanhamento do curso (TMAC), a média da taxa de desistência acumulada (TDA), aqui considerada como taxa de evasão, uma vez que o INEP não conceituou/caracterizou a categoria ‘desistentes’. A taxa média de desistência no período foi calculada por meio de uma média aritmética, que por sua vez teve base nos resultados de médias calculadas a partir dos dados de desistência no período entre os anos de 2010 e 2015.

Abaixo temos a tabela 5, que expõe a taxa média de desistência no bacharelado público em universidades federais a partir dos cursos selecionados, tanto dentro do prazo de integralização quanto no tempo máximo de acompanhamento do curso. Os cursos estão organizados em ordem decrescente, da maior para a menor taxa média de desistência no tempo máximo de acompanhamento.

Tabela 5 – Taxa da média de desistência no bacharelado em universidades federais – ingressos 2010 a 2015

Curso	TDA na integralização (%)	TDA - TMAC (2019) (%)
Ciência da Computação	52,57	78,83
Sistemas de informação	49,66	60,57
Agronomia	39,59	43,45
Medicina Veterinária	28,18	31,96
Média (%)	42,50	53,70

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de INEP (2019).

³⁸ Esses dados serão expostos no capítulo 3, na Tabela 23 – “Cursos de graduação do IFC por tipo e por *campi*”.

Conforme o exposto, observa-se que dentre os cursos de bacharelado abordados no período, os dois que apresentam os índices de desistência acumulada mais altos no tempo máximo de acompanhamento do curso são pertencentes à grande área³⁹ de “computação e tecnologias da informação” (Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Sistemas de Informação), com taxas médias que estão, respectivamente, entre 78,83 e 60,57%, se tratando, portanto, de cursos de áreas exatas. Essa realidade está em consonância com o afirmado pelo estudo “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, segundo o qual um dos principais motivos de evasão está relacionado a “cursos em que algumas disciplinas são responsáveis por um alto índice de reprovação, retendo o aluno por vários períodos, como, sistematicamente, acontece nas disciplinas iniciais, básicas de Matemática, Química ou Física” (BRASIL, 1997, p. 140).

Já entre os cursos com as menores taxas médias de desistência acumulada no tempo máximo de acompanhamento do curso, temos o de Agronomia e o de Medicina Veterinária, ambos pertencentes à grande área “Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária”, com taxas médias que estão, respectivamente, entre 43,45 e 31,96%. Se contrastados o primeiro e o último colocados no quesito desistência acumulada, é possível perceber que uma grande diferença quantitativa os separa: enquanto no curso de Medicina Veterinária uma média de pouco mais de 3/10 dos alunos das turmas desistem, no curso de Ciência da Computação, quase uma média de quase 8/10 dos alunos das turmas o fazem.

Por fim, aplicada a média aritmética às taxas médias de desistência dos cursos, temos, no bacharelado, o seguinte cenário: taxa de 42,50% de desistência acumulada no tempo de integralização dos cursos e taxa de 53,70% na desistência acumulada no tempo máximo de acompanhamento dos cursos, ou seja, dentro do período e dentre os cursos analisados, uma média de 50% das turmas de bacharelado federais desistem ao final do tempo máximo de acompanhamento do curso.

Na sequência, na tabela 6, apresentamos a taxa média de desistência nos cursos de licenciatura das universidades federais a partir dos cursos selecionados, tanto dentro do prazo de integralização quanto no tempo máximo de acompanhamento do curso. Os cursos estão organizados em ordem decrescente, da maior para a menor taxa média de desistência no tempo máximo de acompanhamento.

³⁹ Conforme exposto por INEP (2019) em consonância com a Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica do Brasil (Cine Brasil).

Tabela 6 - Taxa da média de desistência na licenciatura em universidades federais - ingressos 2010 a 2015

Curso	TDA na integralização (%)	TDA – TMAC (%)
Física	68,83	77,27
Matemática	63,03	72,46
Pedagogia	38,28	43,77
Média (%)	56,71	64,50

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de INEP (2019).

Ao observarmos as taxas médias de desistência das licenciaturas analisadas, percebemos que aquelas relativas aos cursos de exatas apresentam, no tempo máximo de acompanhamento, os maiores índices, sendo que nos cursos de Física e Matemática a desistência acumulada está em uma taxa entre 72,46 e 77,27%, ou seja, entre 7 e 8/10 dos alunos ingressantes nesses cursos desistem no decorrer da trajetória acadêmica. Já no caso da Licenciatura em Pedagogia, a taxa acumulada de desistência no tempo máximo de acompanhamento do curso está na média de 43,77%, em suma, quase trinta pontos abaixo do terceiro colocado.

Aos somarmos as taxas expostas na tabela 6 e as submetermos à média aritmética, chegamos a uma média de desistência nos cursos de licenciatura nas universidades federais, no período analisado, de 56,71% (dentro do prazo de integralização dos cursos) e de 64,50% (no prazo máximo de acompanhamento dos cursos). Embora à primeira vista a evasão nos cursos de licenciatura aqui levantados esteja essencialmente atrelada às características dos cursos (de exatas), a realidade das evasão nos cursos de licenciatura brasileiros está relacionada, conforme Brasil (1997, p. 139), principalmente a questões de ordem profissional e remuneratória, uma vez que não demora a que o acadêmico perceba “[...] que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados.”

É chegada a hora, por fim, de expor a taxa média de desistência do curso superior de tecnologia em Redes de Computadores das universidades federais, com dados do prazo de integralização e do tempo máximo de acompanhamento dos cursos, em ordem decrescente, da maior para a menor taxa média de desistência no tempo máximo de acompanhamento do curso:

Tabela 7 - Taxa da média de desistência nos cursos de Tecnologia em Redes de Computadores em universidades federais – ingressos 2010 a 2015

Curso	TDA na integralização (%)	TDA – TMAC (%)
Redes de Computadores	63,57	75,56

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de INEP (2019).

Vemos que, no único curso de tecnologia analisado, o de Redes de Computadores, há uma taxa média de desistência acumulada no tempo máximo de acompanhamento do curso, de 75,56%, e de 63,57% no tempo de integralização do curso. Nesse caso, a partir do curso analisado, em cada dez alunos, algo entre seis e oito desistiriam dos cursos de tecnologia federais entre o tempo de integralização e o tempo máximo de acompanhamento dos cursos.

Por fim, na tabela abaixo traçamos um comparativo entre as taxas de desistência nos graus do ensino superior, apresentando os dados em ordem decrescente dentro do tempo máximo de acompanhamento dos cursos:

Tabela 8 - Comparativo taxa média de desistências no ensino superior federal universitário por grau acadêmico – ingressos 2010 a 2015

Grau acadêmico	TDA na integralização (%)	TDA – TMAC (%)
Tecnologia	63,57	75,56
Licenciatura	56,71	64,50
Bacharelado	42,50	53,70
Média (%)	54,26	64,59

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de INEP (2019).

Conforme os dados expostos na tabela 8, vemos que os cursos de Tecnologia apresentam uma maior taxa média acumulada de desistência no tempo máximo de acompanhamento dos cursos, com uma taxa de 75,56%. Tais dados talvez representem uma espécie de rejeição e / ou dificuldade acadêmica da parte dos estudantes para com os cursos tecnológicos, provenientes da pedagogia neocapitalista, que, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 112), valoriza “algumas disciplinas – Matemática e Ciências -, por causa da competitividade tecnológica mundial, que tenda a privilegiá-las”. Próximos aos cursos de Tecnologia, temos os de Licenciatura, com uma taxa média de 64,50%, ou seja, com pouco mais de 10 pontos de diferença com relação ao grau anteriormente exposto. Os cursos de Bacharelado, por sua vez, têm uma taxa menor se comparada aos seus antecessores, com média de desistência de 53,70% dentro do tempo máximo de acompanhamento dos cursos, ou

seja, mais 20 pontos de diferença. Além das diferenças entre os graus acadêmicos, a tabela 8 traz uma média das taxas de desistência no ensino superior público federal a partir dos cursos analisados, nos permitindo afirmar que, no período: mais de metade dos alunos desistiram no prazo de integralização do curso e que esse número cresce praticamente dez pontos, alcançando uma média de 64,59% dos estudantes se considerarmos o tempo máximo de acompanhamento dos cursos.

Assim está caracterizada a evasão no ensino superior público no início do século XXI. A título de conclusão, ao longo desse capítulo, que atendeu ao objetivo específico de compreender, historicamente, as políticas nacionais de combate à evasão do ensino superior e seus contextos de aplicação, verificamos: 1) o estudo “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997) foi o precursor na análise do fenômeno junto ao ensino superior, revelou dados de evasão entre os anos de 1992 e 1994; 2) durante a expansão do ensino superior brasileiro – início do século XXI – foram consultados os Indicadores de fluxo do ensino superior do INEP (2019), que revelaram as médias de desistência em cursos de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado com ingressos entre os anos de 2010 e 2015.

Ao longo do capítulo também foram consultados documentos referentes à educação e ao ensino superior brasileiro nos períodos retratados e constatamos que: começou em meados do século XX a preocupação quanto à otimização da infraestrutura do ensino superior; a primeira referência ao acesso e permanência de alunos se fez presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020); a primeira vez em que a evasão constou entre indicadores de desempenho para avaliação de cursos e IES foi nos anos 1990 no Decreto n. 2.026/1996 (BRASIL, 1996b), sendo datado da mesma década o primeiro estudo sobre evasão no ensino superior brasileiro, “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997). Conforme evidencia o exposto, até o século XX não foram elaboradas, no Brasil, políticas nacionais de combate à evasão no ensino superior, embora o caminho para tanto tenha começado a ser preparado, especialmente nas últimas duas décadas do referido século.

Uma vez tendo sido apresentado o problema evasão no ensino superior brasileiro através da história, com ênfase nas políticas nacionais, no capítulo seguinte nos dedicaremos a compreender a instituição a partir da qual, na presente dissertação, o fenômeno evasão será estudado, o Instituto Federal Catarinense (IFC).

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O CASO ESPECÍFICO DO IFC

Este capítulo visa caracterizar a instituição alvo do estudo realizado nessa dissertação. Com esse intuito, apresentamos, a partir dos documentos embaixadores, especialmente do Decreto n. 6.095/2007 (BRASIL, 2007a) e da Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008): a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e o Instituto Federal Catarinense. No subitem destinado ao Instituto Federal Catarinense (subitem 3.3), a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b) e das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP, 2020) descrevemos: o ensino superior dessa instituição (ingressos por tipo de curso e por turno, taxa de ocupação por turno, cursos por tipo e por *campi* entre outros), bem como a caracterização do perfil dos seus alunos do ensino superior (sexo, faixa etária, classificação racial e renda familiar) e relações com tendência à evasão conforme a literatura. Esse capítulo adota, na fundamentação teórica, as autoras Ciavatta (2010), Hoepers (2017) Paixão *et al.* (2014) e Mantoanelli (2016).

3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

No ano de 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que, conforme o art. 1º da Lei n. 11.892/2008, abrangia as seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; (BRASIL, 2008, p. 1).⁴⁰

A rede foi constituída, em sua grande maioria, a partir de instituições à época já existentes e objetiva a educação voltada às áreas profissional, científica e tecnológica, sendo “Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, atua no sentido de potencializar o

⁴⁰ Em 25 de junho de 2012 era incluído a esta lista, por meio da Lei n. 12.677, o Colégio Pedro II. Documento disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5

que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer” (BRASIL, 2019b). Ou seja, trata-se de uma rede pensada predominantemente para o atendimento às demandas econômicas regionais, ao mercado de trabalho. E toda a estrutura, que demandou um alto investimento, teria sido pensada com esse fim. As instituições componentes da RFEPCT, conforme Ciavatta (2010, p. 165), possuem instalações típicas às “[...] boas instituições educacionais (laboratórios, bibliotecas, estúdios, quadras de esporte etc.), prevalência da educação profissional, técnica e tecnológica, convênios com as indústrias de modo a incorporar cursos e as iniciativas mais avançadas em termos de novas tecnologias”.

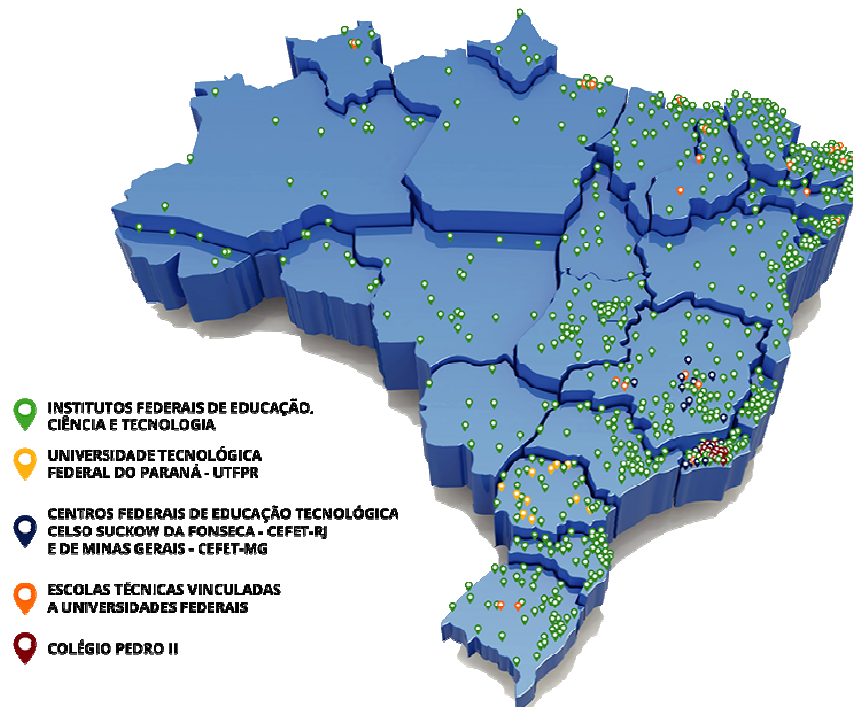
A exemplo das instituições federais universitárias (submetidas ao REUNI), a RFEPCT também se expandiu. Hoje conta com “[...] 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II, e seus respectivos campus” (BRASIL, 2019b). Se nos atermos aos dados sobre o número de unidades da RFEPCT, teremos maior noção dessa expansão, conforme a tabela abaixo:

Ano	Número de unidades
2006	144
2018	659
Aumento (%)	357,64

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2018).

Se comparados os dados dos anos de 2006 (anterior à criação da rede) e de 2018, vemos que houve um aumento de mais de 357% no número de unidades/campi das instituições que compõem a RFEPCT, ou seja, deu-se, nesse período, o acréscimo de 515 unidades. Quanto à distribuição geográfica das unidades em solo nacional, podemos conferir na figura 1:

Figura 1 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil (2019a).

A partir do mapa, é possível detectar uma maior distribuição das unidades da RFEPCT ao longo da faixa do litoral brasileiro, com maior ocorrência nas regiões sul, sudeste e nordeste. Se observarmos tal expansão, constatamos o início de um processo de interiorização das instituições federais de educação profissional, confirmando o discurso do MEC, que afirma que essa rede “[...] constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país” (BRASIL, 2019b). Para Oliveira Júnior (2015, p. 102), “Não se deve desconsiderar a importância da interiorização dessas unidades, o incremento econômico dado aos municípios e aos empresários, as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento dessas cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos”. Há de se considerar, no entanto, que esse processo de interiorização, não foi capaz de viabilizar uma igualdade quando o assunto é a distribuição regional das unidades ofertantes desse tipo de educação.

No tocante aos níveis de ensino oferecidos, embora centrada nas áreas profissional, científica e tecnológica, a RFEPCT não ficou focada apenas no atendimento à educação básica, profissionalizante ou técnica; antes, foi concebida para também atender ao ensino

superior⁴¹. Além da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Institutos Federais, criados pela mesma lei, também passaram a ofertar ensino superior na RFEPCT, uma vez que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). No mais, a autonomia administrativa, típica das universidades, foi concedida, por meio do art. 2, parágrafo único dessa lei, a quatro dos cinco componentes da rede: “As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V [Colégio Pedro II] do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, p. 1). Ou seja, a RFEPCT constitui-se, no Brasil, o encontro entre o ensino superior e a educação profissional.

Ao investir alto em ensino superior predominantemente técnico e profissional, no molde das universidades tecnológicas, quando as universidades à época já existentes vinham padecendo ante dificuldades financeiras de manutenção, o Brasil teria visado “um sistema de produção do conhecimento científico-tecnológico comparável aos países do capitalismo central” (CIAVATTA, 2010, p. 161). Em um cenário global no qual, a partir dos anos 1990, segundo Cordioli (2011, p. 67), dá-se “[...] uma impressionante convergência de diferentes setores sociais em defesa da educação e um amplo processo de escolarização”, os interesses do segundo setor, a saber a iniciativa privada, no caso a indústria, parecem se sobressair com a especialização da mão de obra em nível de graduação em prol das demandas do mercado.

A fim de melhor caracterizar o ensino superior ofertado pela RFEPCT, a distribuição dos ingressos⁴² na rede, por nível de ensino, no período entre os anos de 2017 e 2019⁴³, pode ser conferida abaixo:

⁴¹ Tal realidade (a do ensino superior voltado à educação profissional) foi viabilizada pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que acrescentou aos cursos de educação profissional e tecnológica previsto pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os cursos de educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. O Decreto n. 5.154/2004 se encontra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

⁴² Conforme o glossário disponível na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b), ingressos dizem respeito “[...] aos alunos que ingressaram em um curso no ano de referência”, ou seja, correspondem à entrada de um aluno em um determinado curso após processo de concorrência por uma vaga. Embora a Plataforma Nilo Peçanha conte com dados tanto de matrículas quanto de ingressos, aqui optamos pelos ingressos, por entendermos que representam melhor a realidade da expansão, uma vez que as matrículas contemplam tanto os ingressantes quanto os alunos que já frequentam a instituição e renovam seus vínculos de modo a se manterem ativos na instituição de ensino.

⁴³ Período selecionado devido ao fato de ser mais recente e também porque representa o momento mais estável, de maior consolidação da rede (já no final do processo de expansão).

Tabela 10 – Ingressos na RFEPCT 2017-2019⁴⁴

	2017	N.	%	2018	N.	%	2019	N.	%
Ingressos	Graduação	74.827	20,15	Graduação	75.928	20,31	Graduação	80.462	18,14
	Pós-Graduação	21.343	5,75	Pós-Graduação	14.880	3,98	Pós-Graduação	22.631	5,10
	Ensino básico, técnico e outros	275.268	74,11	Ensino básico, técnico e outros	283.108	75,71	Ensino básico, técnico e outros	340.589	76,76
	Total	371.438	100	Total	373.916	100	Total	443.682	100

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2021b).

Quando o assunto são os ingressos, destacam-se os ensinos básico, técnico e outros, com uma média de 75,5 % do total de ingressos, com um crescimento no número de inscrições de 1,4 % se comparados os dados do ano de 2017 ao de 2019. Esses dados vão ao encontro do que afirma Silveira (2017, p. 24), que ao discorrer sobre a RFEPCT apontou que “Em termos de concepção pedagógica, pretendia-se que a expansão da rede viesse acompanhada do fortalecimento da relação entre educação profissional e educação básica, em uma perspectiva de educação integral”, ou seja, em se tratando de níveis educacionais, o plano era uma antecipação da formação relacionada ao técnico, já a atrelando à educação básica. As inscrições de pós-graduação, por sua vez, representam uma média de 4,9 % do total. Já as inscrições a nível de graduação, com queda de 4,5 % (se comparados os dados do ano de 2017 aos do ano de 2019) representam uma média de 19,5 % do total de inscrições na rede. Ao abranger formação técnica que se estenda aos diversos níveis (indo da educação básica à pós-graduação), a RFEPCT possibilita um funcionamento por meio de percursos formativos que denotam um plano ainda mais ambicioso quando o assunto é o ensino técnico: para além da formação técnica na educação básica, é formar o aluno em nível técnico da educação básica à pós-graduação.

Nesse sentido, o ensino superior em nível de graduação tem bastante relevância na RFEPCT, se considerarmos que, conforme os dados expostos na tabela 10, seus ingressos representam uma média de ¼ do total da rede. Embora não tenha sido encontrado documento que associe oficialmente a RFEPCT às ações do REUNI, instituições da rede federal (em especial os Institutos Federais) figuram, no site do REUNI, em meio às notícias sobre as iniciativas de expansão do ensino superior⁴⁵. Seja como for, composta predominantemente por

⁴⁴ Considerando as modalidades presencial e EaD.

⁴⁵ “Novas universidades e institutos federais vão abrir 850 mil vagas”. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/37-noticia-destaque/977-novas-universidades-e-institutos-federais-vaio-abrir-850-mil-vagas>; “Dilma anuncia criação de universidades e unidades de institutos federais”. Disponível em:

instituições ofertantes de ensino superior, certamente a RFEPCT contribuiu para a expansão desse nível de ensino no Brasil, o que podemos observar na tabela 11, a qual apresenta o quanto os ingressos em nível de graduação representam no total de ingressos em nível de graduação de toda a rede federal de educação:

Tabela 11 – Ingressos em nível de graduação – percentual correspondente à RFEPCT 2017-2019⁴⁶

Ano	Ingressos		
	Rede Federal de educação	RFEPCT	%
2017	380.536	74.827	19,66
2018	362.005	75.928	20,97
2019	362.558	80.462	22,19

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de INEP (2020) e Brasil (2021b).

Conforme dados da tabela 11, os ingressos em nível de graduação na RFEPCT no período exposto representaram uma média de 1/5 do total de ingressos na rede federal de educação. No mais, se contrastados os dados do ano de 2017 aos do ano de 2019, destaca-se um crescimento de 5,7% no número de ingressos em cursos de graduação da RFEPCT. Em suma, o percentual que o total de ingressos em nível de graduação da RFEPCT representa dentro do total ofertado pela rede federal de educação não somente é significativo (cerca de 20%) como tem apresentado crescimento, denotando uma prioridade do Estado brasileiro para com o ensino superior de cunho científico e tecnológico voltado ao mercado de trabalho. Isso só se explica e se torna compreensível de fato se observamos o cenário a um nível macro:

A tendência de transformação do processo produtivo brasileiro, impulsionada pela nova ordem internacional, e a necessidade de inserção do Brasil na economia mundial obrigam a aproximação dos setores produtivos dos centros elaboradores de conhecimento, isto é, as universidades e os institutos de pesquisa do governo, em face da centralidade ocupada pela ciência e pela tecnologia em meios às vantagens comparativas no acirrado mercado mundial. (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 21).

Assim a RFEPCT constitui-se, no Brasil, como a materialização da aproximação

<http://reuni.mec.gov.br/noticias/39-noticias-principais/978-dilma-anuncia-criacao-de-universidades-e-unidades-de-institutos-federais>; etc.

⁴⁶ Considerando as modalidades presencial e EaD.

entre o ensino superior público federal e os centros produtivos.

3.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

As políticas de investimentos em EPTNM e em ensino superior levaram à criação, no ano de 2007, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, durante o governo Lula (segundo mandato presidencial, que abrangeu o período 2007-2011). Inicialmente houve a integração de instituições federais de educação tecnológica, estabelecida pelo Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. A reorganização das instituições federais de educação até então existentes⁴⁷ visava a criação de uma rede educacional na qual, conforme o art. 1º, parágrafo 2º do referido decreto (BRASIL, 2007a, p. 1), cada instituto seria considerado uma instituição “[...] de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...]”. Observa-se que, destinados a atuar em vários níveis de ensino, os IFs nesse primeiro momento objetivaram predominantemente a formação profissional e tecnológica.

Em se tratando do que deveria ser expresso no PDI, a vocação profissional e tecnológica dos Institutos Federais é novamente evidenciada, vide art. 4º, parágrafo 1º, incisos I a III do mesmo decreto (BRASIL, 2007a, p. 1-2): “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade”; “II - desenvolver a educação profissional e tecnológica [...]”; e “III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET”. No inciso III fica demarcada também a relação da instituição com as demandas do mercado de trabalho, evidenciando a influência dos contextos político e econômico na formação identitária dos institutos federais.

Em consonância com o viés profissional e tecnológico dos institutos, quando o assunto é o plano acadêmico e os objetivos expressos no PDI, no art. 4º, parágrafo 2º do Decreto n. 6.095/2007 temos (BRASIL, 2007a, p. 2): ministrar educação profissional e técnica no nível médio (inciso I); ministrar cursos de formação inicial e continuada de

⁴⁷ Mediante acordo, que “[...] formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais [...]”. Art. 3º do Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007a, p. 1).

trabalhadores (inciso II); ministrar educação profissional e básica a jovens e adultos – PROEJA (inciso III); ministrar em nível superior graduação para formar profissionais para setores da economia (inciso VII, alínea a), pós-graduação *lato sensu* para formar especialistas para áreas de educação profissional e tecnológica (inciso VII, alínea b), e *stricto sensu* preferencialmente de natureza profissional (inciso VII, alínea c). A única exceção à educação profissional e tecnológica em nível superior são os cursos de licenciatura e de formação pedagógica (inciso VII, alínea d).

Como pudemos ver, originalmente a educação profissional e tecnológica perpassa todos os níveis educacionais ofertados pelos Institutos Federais. Esse viés identitário certamente impactou as instituições integradas à proposta, uma vez que ao passarem a:

[...] articular Educação Básica e Profissional com estruturas multicampi e pluricurriculares na oferta de educação profissional e tecnológica, houve mudança no perfil das instituições e, conseqüentemente, em sua identidade, em relação à estrutura que vinha sendo desenvolvida nos governos anteriores e nos documentos institucionais que até então eram os Regimentos Internos. (HOEPERS, 2017, p. 103).

Conforme nos indica Hoepers (2017), os propósitos das instituições convertidas em Institutos Federais sofreram alterações e, com eles, houve alteração institucional⁴⁸. Começamos a perceber que o que viria a se tornar a rede de Institutos Federais foi constituído – se impôs – sobre outra(s) instituições até então existente(s). Essa, no entanto, não foi a única mudança sofrida por tais instituições. Aponta Ciavatta (2010, p. 160) que todas as instituições integradas à rede foram “[...] transformadas em instituições de nível superior, com reitores e pró-reitores, etc., estrutura multicampi, com todas as funções, direitos e deveres das universidades [...]”. Tratou-se de uma mudança categorial. Se somarmos o status de universidade ao viés profissional tecnológico da rede IFET, veremos que a proposta original se aproxima do conceito de universidades tecnológicas. Sobre esse tipo de instituição, Ciavatta (2010, p. 161) afirma que:

Universidade tecnológica é uma contradição em termos a universidade especializada. Se é uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade dos saberes produzidos pela humanidade, não pode abrigar apenas os saberes tecnológicos, nem mesmo apenas os saberes científicos das ciências da natureza, da física, da química, da matemática etc., que dão sustentação às tecnologias.

⁴⁸ Hoepers (2017, p. 39) aponta que embora os Institutos Federais tenham surgido oficialmente na primeira década do século XXI, “[...] anteriormente a essa transformação, há um percurso histórico de mais de meio século de algumas das instituições que agora o compõem. Suas origens estão nas Escolas de Artífices (1909)”.

Esse foco nas universidades voltadas ao setor produtivo, ou seja, nas universidades tecnológicas, prioriza apenas uma visão de instituição de ensino superior, indo ao encontro do que apontou Silva Júnior (1996, p. 26-27), ao afirmar que “[...] a priorização das áreas científicas mais próximas do setor produtivo em detrimento das demais parece emergir como outra característica do ensino superior”. Conforme Wanderley (1988), no entanto, além da formação de profissionais para o mercado de trabalho, há também a visão da universidade: enquanto ferramenta ideológica essencial para a manutenção do poder por parte das classes dominantes; enquanto combustível que contribui para as chamadas da transformação social libertadora do autoritarismo; e, por fim, a visão de que a universidade, enquanto conceito ultrapassado, não mais pode se adaptar à realidade, tornando-se ineficiente. A multiplicidade de olhares revela a existência de conflitos e o Estado posicionado, optando pelo viés puro do mercado de trabalho.

Posteriormente, no ano de 2008, deu-se a criação da Rede de Institutos Federais por meio da Lei n. 11.892/2008. Já no artigo 1º da referida lei (BRASIL, 2008, p. 1), vemos que o viés identitário do documento anterior é reafirmado, uma vez que é estipulado que os Institutos Federais irão compor, juntamente com outras instituições, a RFEFCT. Ademais, no art. 2º dessa lei é definido que os Institutos Federais são instituições de educação “[...] superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2008, p. 1)⁴⁹. É no parágrafo 1º do mesmo artigo que, em face de como são regidas as instituições assim como os cursos de ensino superior, “[...] os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008, p. 1).

Como podemos ver, muito do que foi previsto no Decreto n. 6.095/2007 foi retomado na Lei n. 11.892/2008. É no art. 6º, no entanto, que, ao serem tratadas as finalidades e características dos Institutos Federais, encontramos, no inciso III, dois dos maiores definidores da rede: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]” (BRASIL, 2008, p. 4). A integração delimitada nesse inciso, ao partir do princípio da indissociabilidade entre educação básica e profissionalizante, entre conhecimentos gerais e tecnológicos, acaba por assegurar a manutenção da faceta

⁴⁹ O foco na oferta de educação profissional e tecnológica é reforçado quando o assunto é o percentual de oferta de vagas para cada modalidade de ensino: 50% à educação profissional técnica de nível médio e 20% aos cursos de licenciatura e formação pedagógica (BRASIL, 2008, p. 5).

técnico-profissionalizante da rede de Institutos Federais. No tocante ao fator verticalização, no estudo desenvolvido por Hoepers (2007) é explicado que, visando aproveitar a mão de obra e a estrutura disponíveis, houve uma tendência a que os novos Institutos Federais atuassem em áreas nas quais as instituições que passaram a compô-los já atuavam. Nesse sentido, de certa forma manteve-se, em alguns pontos, parcelas das identidades anteriores dessas instituições. No entanto, o princípio da verticalização, como podemos concluir, acaba por delimitar as instituições no tocante à variedade de ofertas de cursos, uma vez que, na concretização de um ou mais percursos formativos, a estrutura institucional vai se sobrecarregando, impossibilitando a inserção de cursos que fujam à realidade daqueles já ofertados.

Não são somente os fatores de integração e verticalização que delimitam os cursos ou modalidades ofertadas pela rede de Institutos Federais. A Lei n. 11.892/2008 dispõe ainda, em seu artigo 8º, sobre o percentual de vagas destinadas às modalidades de ensino (BRASIL, 2008, p. 5): 50% à educação profissional técnica de nível médio e 20% aos cursos de licenciatura e formação pedagógica. Eis, portanto, outra disposição legal que afeta a instituição no tocante aos cursos ofertados.

Os Institutos Federais concebidos predominantemente pelo viés profissional, há, na sua gênese, também, uma preocupação social, conforme expresso nas finalidades e características dos institutos; estes deveriam ocupar-se também: com a formação social do sujeito, “[...] estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”; com o apoio às instituições públicas de ensino, “[...] oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”; com as tecnologias sociais, “[...] notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”; com as pesquisas aplicadas, “[...] estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008, p. 4). Vê-se que o foco dos Institutos Federais extrapola o mercado de trabalho e a atenção aos arranjos produtivos locais; deve, concomitantemente à preocupação profissional, considerar o social, o humano, ao mesmo tempo em que viabiliza a geração do trabalho em prol da “[...] emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008, p. 4). Uma vez que “[...] a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional” (CIAVATTA, 2010, p. 159), idealizados entre o profissional e o social, os Institutos Federais são a materialização de tal realidade.

Além do que exposto, a Lei n. 11.892/2008, em seu art. 5º (BRASIL, 2008), estipulou a criação dos 38 institutos componentes da rede de Institutos Federais. A fim de

acompanhar a expansão das unidades que compõem os Institutos Federais, a tabela abaixo apresenta a quantidade de *campi* que compõe cada um deles no período de 2008 a 2021:

Tabela 12 – Quantidade de *campi* por Instituto Federal (2008 x 2021)

Região	Estado	Nome	N. de <i>campi</i> 2008	N. de <i>campi</i> 2021	Aumento no n. de <i>campi</i>
Centro-oeste	DF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	1	10	9
Centro-oeste	MT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	3	19	16
Centro-oeste	MS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	2	10	8
Centro-oeste	GO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	1	14	13
Centro-oeste	GO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	3	12	9
Nordeste	AL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	2	16	14
Nordeste	BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	1	24	23
Nordeste	BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	4	14	10
Nordeste	CE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	3	32	29
Nordeste	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	4	29	25
Nordeste	PB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	2	22	20
Nordeste	PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	4	16	12
Nordeste	PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Pernambuco	1	7	6
Nordeste	PI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Piauí	1	21	20
Nordeste	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande do Norte	3	22	19
Nordeste	SE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande de Sergipe	2	10	8
Norte	AC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	1	6	5
Norte	AP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	1	5	4

Norte	AM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	3	17	14
Norte	PA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	3	18	15
Norte	RO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	2	10	8
Norte	TO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	2	12	10
Norte	RR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	1	5	4
Sudeste	ES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	4	22	18
Sudeste	RJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	1	15	14
Sudeste	RJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	1	12	11
Sudeste	MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	3	20	17
Sudeste	MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2	12	10
Sudeste	MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	2	10	8
Sudeste	MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	3	8	5
Sudeste	MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	2	11	9
Sudeste	SP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	1	37	36
Sul	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	3	17	14
Sul	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	1	11	10
Sul	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	1	13	12
Sul	PR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	1	26	25
Sul	SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	1	22	21
Sul	SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	3	16	13
TOTAL			79	603	524

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2008) e de dados dos *sites* dos Institutos Federais.

Se comparados o número de *campi*/unidades idealizados pela Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e o número de *campi* existentes no ano de 2021, perceberemos que das 79 unidades iniciais, entre integrações, cessões e construções, os Institutos Federais chegaram ao número de 603 *campi*, ou seja, houve o acréscimo de 524 unidades, representando um expressivo aumento de 763,3% no número de *campi*. Se considerarmos que a expansão teve início no ano de criação dos Institutos Federais (2008) e se estendeu até o ano de 2018, tivemos uma média de 52 novas unidades por ano. Quando o assunto é expansão, é preciso, no entanto, assim como Maia (2018, p. 46), questionar “[...] se estes números de fato refletem o discurso de democratização do ensino superior trazido pelas políticas de expansão”.

É nesse sentido que aproveitaremos os dados da tabela 12 também para compreendermos a distribuição geográfica dessas unidades pelas regiões brasileiras. Em se tratando da distribuição dos Institutos Federais, há de considerar, além da dimensão desenvolvimento (relacionada aos já citados arranjos produtivos) “[...] a dimensão social visava à universalização de atendimento aos territórios; a dimensão geográfica objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e o atendimento aos municípios não atendidos por escolas federais” (CECCON, 2017, p. 54-55); ao somarmos os fatores universalização e interiorização, concluímos que esse processo de distribuição dos *campi* tinha um caráter compensatório, com vistas à minimização dos impactos de dívidas históricas. Para melhor compreensão de como se deu essa distribuição geográfica, apresentamos, assim, na tabela a seguir: o número de *campi* por região; o % unidades com relação ao total (= n. *campi* da região dividido pelo total de *campi* com resultado multiplicado por 100); o número de estados na região; e a média de *campi* por estado na região (= n. de *campi* dividido pelo n. de estados na região):

Tabela 13 – Distribuição geográfica das unidades dos Institutos Federais por região do Brasil

Região	N. de campi	% unidades com relação ao total	n. de estados na região	Média de campi por estado na região
Sudeste	147	24,38	4	36,75
Sul	105	17,41	3	35
Nordeste	213	35,32	9	23,67
Centro-oeste	65	10,78	3 (e a capital)	16,25
Norte	73	12,11	7	10,43
TOTAL	603	100	27	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2008) e de dados dos *sites* dos Institutos Federais.

Conforme o exposto, observa-se que as regiões que apresentam uma maior média de *campi* por estado são as regiões sudeste e sul. Aqui cabe, portanto, um apontamento similar àquele feito na seção anterior, no tocante à RFEPCT (à qual os Institutos Federais pertencem): apesar da expansão e do processo de interiorização das unidades, não houve igualdade na distribuição dos *campi*; antes, o que se deu, aparentemente, foi uma priorização de estados mais desenvolvidos economicamente, com vistas, prioritariamente, ao “[...] fortalecimento dos arranjos produtivos [...] locais” (BRASIL, 2008, p. 4). No mais, se dividirmos a quantidade total de unidades dos Institutos Federais (603) pelo número de institutos (38), temos uma média de aproximadamente 15-16 *campi* por Instituto. Nesse caso, extrapolam a média: na Região Centro-Oeste o Instituto Federal do Mato Grosso (com 19 *campi*); na Região Nordeste o Instituto Federal da Bahia (com 24 *campi*), o Instituto Federal do Ceará (com 32 *campi*), o Instituto Federal do Maranhão (com 29 *campi*), o Instituto Federal da Paraíba (com 22 *campi*), o Instituto Federal do Piauí (com 21 *campi*) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (com 22 *campi*); na Região Norte o Instituto Federal do Amazonas (com 17 *campi*) e o Instituto Federal do Pará (com 18 *campi*); na Região Sudeste o Instituto Federal do Espírito Santo (com 22 *campi*), o Instituto Federal de Minas Gerais (com 20 *campi*), o Instituto Federal de São Paulo (com 37 *campi*); e na Região Sul o Instituto Federal do Paraná (com 26 *campi*), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (com 17 *campi*) e o Instituto Federal de Santa Catarina (com 22 *campi*). Certamente esse desequilíbrio na quantidade de unidades por Instituto Federal contribui para os prejuízos relatados quanto à distribuição geográfica dos *campi* da instituição, levando-nos a concordar com a conclusão de Maia (2018, p. 46) de que mesmo “[...] após a implantação das políticas de expansão a tão sonhada democratização do ensino público brasileiro ainda permanece no “plano dos sonhos” da maioria da população”.

Apesar das questões relacionadas à distribuição geográfica dos *campi*, podemos dizer que os Institutos Federais são o carro-chefe da RFEPCT, conforme denotam os dados quantitativos: enquanto toda a RFEPCT é composta por 659 unidades⁵⁰, os Institutos Federais, que a compõem, contribuem, para esse montante, com 603 unidades⁵¹, ou seja, 91,5% dos *campi* da rede são unidades dos Institutos Federais. Se considerarmos a já citada predominância do ensino médio nessas instituições, concordaremos com o que foi afirmado

⁵⁰ Brasil (2018).

⁵¹ Conforme dados extraídos dos *sites* dos Institutos Federais.

por Silveira (2017, p. 24): “Em termos de concepção pedagógica, pretendia-se que a expansão da rede viesse acompanhada do fortalecimento da relação entre educação profissional e educação básica [...]”. A fim de verificar essa realidade nos Institutos Federais, nos deteremos a seguir à caracterização dos níveis de ensino ofertados, conforme tabela abaixo:

Tabela 14 – Ingressos nos Institutos Federais – 2017-2019⁵²

Ano	Ingressos								
	Total	Ensino médio / técnico	%	Qualificação profissional	%	Graduação	%	Pós-graduação	%
2017									
	349.382	145.949	42	113.585	33	70.425	20	19.423	6
2018									
	352.984	150.630	43	116.692	33	71.941	20	13.721	4
2019									
	419.483	160.039	38	164.625	39	75.768	18	19.051	5

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2021b).

Entre os ingressos, o ensino médio/técnico apresenta uma média de 41% do total no período, com uma queda progressiva, ano a ano, que representa 4% a menos se comparados os dados dos anos de 2017 a 2019. Já os cursos de qualificação profissional, com média de 35% dos ingressos, apresentam crescimento de 6% se comparados o primeiro e o último ano. Os ingressos em nível de graduação, com média de 19% do total, apresentam uma pequena queda de 2% se comparados os dados de 2017 aos de 2019. Por fim, a pós-graduação representa média de 5% do total de ingressos. O crescimento nas qualificações profissionais – FIC⁵³ (no caso levantado, cursos livres) denota a preocupação também no tocante ao alcance de público externo, estendendo a formação profissional / técnica também a não alunos da instituição.

Uma vez tendo sido apresentado como se constituem os ingressos em nível de ensino nos Institutos Federais, focaremos no ensino superior, objeto da presente dissertação, a fim de caracterizá-lo: os ingressos no período avaliado representam cerca de 1/5 do total. Trata-se de parcela certamente significativas. A fim de oferecer maior compreensão, verificaremos, na

⁵² Considerando as modalidades presencial e EaD.

⁵³ “A formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. [...] O perfil profissional de conclusão dos cursos de FIC ou qualificação profissional deve corresponder a perfis necessários ao exercício de uma ou mais ocupações com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho.” Fonte: Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>).

tabela abaixo, o quanto os ingressos de ensino superior da RFEPCT correspondem às realizadas nos Institutos Federais:

Tabela 15 – Ingressos no ensino superior Institutos Federais x RFEPCT – 2017-2019⁵⁴

Ano		Ingressos	
2017	RFEPCT	Institutos Federais	%
	74.827	70.425	94,11
2018	RFEPCT	Institutos Federais	%
	75.928	71.941	94,74
2019	RFEPCT	Institutos Federais	%
	80.462	75.768	94,16

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2021b).

Observando a tabela 15, podemos afirmar que, no tocante ao quantitativo, o ensino superior em nível de graduação da RFEPCT se dá em sua grande maioria nos Institutos Federais: os ingressos em graduações dos Institutos representam uma média de 94% do total de ingressos na referida rede (representação também estável entre os anos de 2017 e 2019).

A seguir, na tabela 16, podemos verificar o quanto dos ingressos de ensino superior de toda a Rede Federal de educação correspondem às realizadas nos Institutos Federais:

Tabela 16 - Ingressos no ensino superior na Rede Federal de educação x Institutos Federais – 2017-2019⁵⁵

Ano		Ingressos	
2017	Rede Federal de educação	Institutos Federais	%
	380.536	70.425	18,50
2018	Rede Federal de educação	Institutos Federais	%
	362.005	71.941	19,87
2019	Rede Federal de educação	Institutos Federais	%
	362.558	75.768	20,89

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de Brasil (2021b) e de INEP (2020).

⁵⁴ Considerando as modalidades presencial e EaD.

⁵⁵ Considerando as modalidades presencial e EaD.

Constatou-se, a partir do exposto, que os ingressos em nível de graduação nos Institutos representam uma média de 19,8% do total da Rede Federal. Nesse caso, dentro do período apresentado, aproximadamente 1/5 do total do ensino superior em nível de graduação ofertado pela Rede Federal de Ensino se dá nos Institutos Federais. Não bastasse a expressividade desses dados, tem crescido o percentual que o total de ingressos em nível de graduação do Instituto Federal representa dentro do total ofertado pela Rede Federal de Educação: cerca de 2% dos ingressos, se comparados os anos de 2017 ao de 2019.

3.3 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC

Um dos institutos a compor a Rede de Institutos Federais foi o Instituto Federal Catarinense (IFC), criado também pela Lei n. 11.892/2008. O IFC foi constituído através da integração das Escolas Agrotécnicas Federais (as escolas agrícolas) dos municípios de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e sua reitoria foi instituída na cidade de Blumenau (BRASIL, 2008). Não tardou a que outras instituições, não constantes na lei de criação do IFC, aderissem à proposta e fossem integradas à rede catarinense: as Escolas Agrotécnicas de Araquari e Camboriú.

Com o passar dos anos, o Instituto foi se expandindo, fosse pela cessão de prédios ou pela construção de novos. O caso da construção de instalações está em consonância com o Decreto n. 6.096/2007, que institui o REUNI, “[...] com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação [...]” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Entre *campi* recém-criados e instituições há décadas estabelecidas, entre a identidade institucional que a Lei n. 11.892/2008 delimita e a identidade institucional que as instituições que o integraram já traziam, reside o IFC, quando de sua criação, em um choque quanto à sua construção identitária, transitando entre o que era, o que foi projetado para ser e o que na prática pode vir a se tornar de fato. A esse respeito, pontua Hoepers (2017, p. 216) que “Como instituição recém criada, o IFC necessita lidar com desafios internos que envolvem transitar entre o velho e o novo com culturas distintas que tentam se reafirmar.”

Não bastasse tal crise identitária, o IFC transita ainda entre: projetos governamentais; demandas produtivas locais; culturas e demandas populares; os nem sempre convergentes olhares dos públicos interno e externo. Transita, enfim, entre expectativas, planos e interesses

vários. Da indefinição identitária chegamos, então, à fragmentação da identidade:

As universidades sempre foram habitadas por uma pluralidade de discursos – o liberal, o tecnológico, o crítico, o experiencial, o profissional, o humanístico, etc. Contudo, no que diz respeito à sua definição de ensino superior, os diferentes níveis e domínios da narrativa moderna forneciam uma ampla base de consenso e, por isso, os ingredientes para uma identidade, de certa forma, segura de si. A questão é que hoje esse consenso está a fragmentar-se, num processo que induz não só uma pluralização de discursos incomensuráveis sobre e dentro do ensino superior, mas também, e em que, ao mesmo tempo, um discurso específico assume uma posição central, agregando sentidos em torno de uma nova identidade do ensino superior: a narrativa empreendedora/empresarialista e da narrativa do mercado. (MAGALHÃES, 2006, p. 7)

A alta mutabilidade identitária permite-nos compreender melhor a formação/construção/reconstrução/mutação da identidade institucional à luz dos fenômenos político-sociais-culturais conflituosos. E em se tratando de conflito, enquadrando-se os Institutos Federais, devido às suas características, sob o conceito de universidades tecnológicas, quando o assunto é a identidade institucional do IFC, questões como as demandas de mercado não ficariam fora de pauta. A Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008, p. 4) coloca, entre as finalidades e características dos IFs, em seu art. 6º, inciso IV “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural [...]”. Mercado, sociedade e cultura, como podemos ver, são trazidos juntos, em pé de igualdade, quase como que de forma integrada. A lei de criação da rede traz, portanto, possibilidades de interpretação e, até mesmo quem sabe, de priorização. Para Hoepers (2007, p. 112), “Se as políticas não estão claras, a identidade também é fragilizada porque existem os centros e as periferias de poder geradores de resistências [...]”. Logo, outras visões hão de surgir, como a exposta por Araújo, Silva e Mendes (2014, p. 18): “Pensamos, assim, que a originalidade dos IFs vincula-se à produção de conhecimentos comprometidos com a transformação da vida das pessoas em seus contextos sociais.” A multiplicidade de olhares geradora desses conflitos leva a um constante e intenso jogo de afirmações e reafirmações identitárias, divididas em polos por vezes bastante divergentes.

E foi em meio ao processo de formação da identidade do IFC que se deu a expansão dessa instituição. Entre integrações, cessões e construções, hoje o IFC é composto por 15 *campi* “[...], distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento

do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria instalada na cidade de Blumenau [...]” (IFC, 2019a, p. 20). A distribuição dos *campi* pode ser observada no mapa abaixo:

Figura 2 – Mapa *campi* IFC



Fonte: IFC (2019a).

Ao observarmos o mapa, verificamos que quando o assunto é a distribuição geográfica dos *campi* do IFC por região do estado de Santa Catarina, há um equilíbrio quantitativo: 03 *campi* estão na Região Norte do estado (Araquari, São Bento e São Francisco do Sul); 03 estão no Vale do Itajaí (Blumenau, Ibirama e Rio do Sul); 02 na Grande Florianópolis (Brusque e Camboriú); 02 na Região Sul (Santa Rosa do Sul e Sombrio); 02 no Planalto Serrano (Luzerna e Videira) e 03 no Oeste Catarinense (Abelardo Luz, Concórdia e Fraiburgo)⁵⁶. Há predominância de unidades na faixa litorânea (ou mais ao litoral do estado), com 10 dos 15 *campi* (67%) situados até no máximo o Vale do Itajaí, o que é compreensível se considerarmos que quatro das seis regiões do estado encontram-se na área descrita. No entanto, cabe apontar a ausência de *campi* mais ao norte da Região Sul, assim como no sul do Planalto Serrano, no oeste da Região Norte e no extremo Oeste Catarinense (devido à

⁵⁶ Destaca-se aqui o erro no mapa exposto: observar que o número correspondente ao campus de Fraiburgo (8) se encontra entre o vale de Itajaí e o Planalto Serrano, quando na verdade tal campus se localiza no Oeste Catarinense, ou seja, deveria ser representado entre o Planalto Serrano e Oeste.

concentração de *campi* em cidades próximas a áreas limítrofes inter-regionais). É nesse sentido que Mantoanelli (2016, p. 80) observa que os “[...] *campi* do IFC atuam de forma a atender a demanda de educação profissional em Santa Catarina, com a expansão para todas as regiões. Porém, evidencia-se uma maior concentração do IFC com mais *campi* atendendo no centro do estado [...]”. Se considerarmos que as regiões Norte e Vale do Itajaí são as que costumam apresentar maior crescimento⁵⁷ (performance econômica), concluiremos que essa tendência mais litorânea e central quando o assunto é a distribuição dos *campi* não é mera coincidência, antes provavelmente tem relação com o atendimento às áreas com maior potencial econômico⁵⁸.

A fim de permitir maior compreensão do processo de expansão/constituição do IFC, segue quadro abaixo:

Quadro 1 – Expansão *campi* IFC

Campus	Expansão	Município
Reitoria		Blumenau
Araquari	Existente	Araquari
Abelardo Luz	PEF3 ⁵⁹	Abelardo Luz
Blumenau	PEF 2 ⁶⁰	Blumenau
Brusque	PEF3	Brusque
Camboriú	Existente	Camboriú
Concórdia	Existente	Concórdia
Fraiburgo	PEF 2	Fraiburgo
Ibirama	PEF 2	Ibirama
Luzerna	PEF 2	Luzerna
Rio do Sul	Existente	Rio do Sul
Rio do Sul (unidade centro)	PEF3	Rio do Sul
Santa Rosa do Sul	Existente	Santa Rosa do Sul
São Bento do Sul	PEF3	São Bento do Sul
São Francisco do Sul	PEF 2	São Francisco do Sul
Sombrio	Existente	Sombrio
Videira	PEF 2	Videira

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021) a partir de IFC (2019a).

⁵⁷ A título de exemplo, segundo a Federação das Associações Empresariais de Santa Catarina, no ano de 2018 “As regiões do estado que registraram maior crescimento foram: Vale do Itajaí (10,18%) e Norte (8,23%). Disponível em: <https://www.facisc.org.br/noticias/performance-economica-de-santa-catarina-cresce-71-e-facisc-estima-em-32-o-crescimento-do-pib-catarinense-de-2018/>.

⁵⁸ A tendência se repete quando analisada a distribuição geográfica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que embora conte com seis *campi* na região oeste do estado, tem 13 dos seus 22 *campi* (59%) localizados na área litorânea de Santa Catarina. ISFC. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/campus>. Acesso em: 29 jul. 2022.

⁵⁹ Plano de Extensão Federal 3 – anos de 2011 a 2014.

⁶⁰ Plano de Extensão Federal 2 – anos de 2007 a 2010.

Conforme os dados expostos no quadro 1 seis dos *campi* do IFC foram compostos a partir de instituições preexistentes (Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Santa Rosa e Sombrio), ou seja, 37,5% dos *campi* do IFC surgiram a partir de outras instituições. Os outros 37,5% das unidades surgiram durante a fase II do plano de expansão da RFEPCT (correspondente ao período entre os anos de 2007 a 2010), sendo elas os *campi* de: Blumenau, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, São Francisco do Sul e Videira. Os 25% restantes das unidades, quatro delas, surgiram durante a fase III do plano de expansão (período entre os anos de 2011 e 2018), na qual foram criados os *campi* de: Abelardo Luz, Brusque, Rio do Sul (unidade centro) e São Bento do Sul. Observa-se, aqui, a perda de fôlego no processo de expansão, com redução no surgimento de unidades da segunda para a última fase do plano.

3.3.1 Ensino superior no Instituto Federal Catarinense - IFC

Analisada a distribuição geográfica e a expansão das unidades do IFC, a partir de agora será caracterizado o ensino superior em nível de graduação da instituição. Conforme dados disponibilizados pela própria instituição (IFC, 2020a), apenas dois anos após a criação do IFC iniciava-se a oferta de cursos de ensino superior. Atualmente entre os 15 *campi* são ofertados, ao todo, 47 cursos de ensino superior: 22 cursos de bacharelado, 11 cursos de tecnologia e 14 cursos de licenciatura. O quadro abaixo apresenta a quantidade de cursos superiores ofertados em cada campus:

Quadro 2 - Quantidade de cursos de ensino superior oferecidos por campus do IFC

Campus	N. de cursos oferecidos
Campus Araquari	6
Campus avançado Abelardo Luz	1
Campus avançado Sombrio	3
Campus Blumenau	4
Campus Brusque	2
Campus Camboriú	6
Campus Concórdia	5
Campus Fraiburgo	1
Campus Ibirama	1
Campus Luzerna	2
Campus Rio do Sul	6
Campus Santa Rosa do Sul	1
Campus São Bento	2
Campus São Francisco do Sul	3
Campus Videira	4
Total	47

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021) a partir de dados do IFC (2014; 2020).

Observa-se que do universo de 47 cursos de ensino superior em nível de graduação ofertados pelo IFC, quase praticamente metade deles (48,9%) se dá em quatro de suas unidades, ou seja, em pouco mais de 25% dos seus *campi*; os campus de Araquari, Camboriú e Rio do Sul possuem 6 cursos de graduação cada (12,77% do total de cursos do IFC cada, totalizando 38,3%, uma vez mais denotando a tendência à concentração de esforços na circunvizinhança das regiões Norte e Vale do Itajaí⁶¹). Já o campus de Concórdia possui 5 cursos (10,64% do total oferecido pelo IFC). Os demais 51,1% dos cursos de graduação do IFC estão distribuídos entre os 75% de *campi* restantes, sendo que para esse montante cada uma das unidades contribui da seguinte forma: os campus de Blumenau e Videira com 4 cursos cada (com 8,51% do total cada); os campus de Sombrio e São Francisco do Sul com 3 cursos cada (com 6,38% do total cada); os campus de Brusque, Lages e São Bento com 2 cursos cada (com 4,26% do total cada) e os campus de Abelardo Luz, Fraiburgo, Ibirama e Santa Rosa do Sul com 1 curso cada (com 2,13% do total cada).

A despeito do que foi comentado até aqui sobre a distribuição geográfica dos *campi*, não há de se ignorar toda a contribuição que a instalação do IFC trouxe para uma maior

⁶¹ Naturalmente essa tendência pode ser histórica, herdada, uma vez que os *campi* citados já existiam anteriormente como Escolas Agrotécnicas, ou seja, além do fato de que já estavam alocados entre as referidas regiões, teoricamente apresentavam maior estrutura para a oferta de cursos de ensino superior.

interiorização e democratização do ensino superior público federal em Santa Catarina, pois conforme aponta Mantoanelli (2016, p. 13), em um cenário pré-REUNI e pré-IFC: “O estado, até então, apresentava déficit na formação superior, pois contava apenas com uma universidade federal, obrigando os estudantes a se deslocarem para a capital em busca de formação. Hoje esse tipo de deslocamento pode ser diminuído”. Aos muitos que não tinham acesso ao ensino superior público restava frequentar as universidades e faculdades privadas, distribuídas pelo estado.

A seguir, a tabela 17 expressa a quantidade de cursos de ensino superior iniciados por ano e o percentual que representam no total de cursos ofertados pelo IFC.

Tabela 17 - Quantidade de cursos superiores iniciados por ano e o percentual que representam no total de cursos pelo IFC

Ano	Quantidade de cursos	Percentual correspondente ao total de cursos superiores
2010	14	29,79%
2011	10	21,28%
2012	1	2,13%
2013	3	6,38%
2014	1	2,13%
2015	2	4,25%
2016	3	6,38%
2017	4	8,51%
2018	5	10,64%
2019	1	2,13%
2020	3	6,38%
Total	47	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2020) a partir de dados do IFC (2020a).

Os dados revelam que mais de metade do total de cursos em nível de graduação do IFC (mais precisamente 50,57%) tiveram início nos anos de 2010 e 2011. Aqui observa-se, com o passar dos anos, a perda de fôlego na oferta de novos cursos, devido a uma sobrecarga estrutural da instituição, mas provavelmente também devido à desaceleração e posterior fim do processo de expansão do IFC. Esse pico coincide com a última fase de investimentos do REUNI, que teve início no ano de 2011 e findou no ano de 2014 (BRASIL, 2018). Segundo dados expostos pelo G1 (TENENTE, 2020), o valor investido na infraestrutura de instituições federais de ensino superior brasileiras, que entre os anos de 2011 e 2012 chegou na casa dos 3,80 bilhões de reais, no ano de 2014 foi reduzido a 2,7 bilhões, em 2015 chegou a 1,68 bilhões e desde então vem caindo mais e mais.

Abaixo é possível compreender quanto do total de ingressos em nível de graduação dos Institutos Federais corresponde àqueles que se dão no IFC:

Tabela 18 – Ingressos no ensino superior Institutos Federais e no IFC – 2017-2019

Ano	Ingressos		
	Institutos Federais	IFC	%
2017	70.425	1.655	2,35
2018	71.941	1.743	2,42
2019	75.768	1.783	2,35

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Os ingressos em nível de graduação do IFC representam uma média de 2,37% do total dos Institutos Federais, mantendo certa estabilidade quanto a essa representatividade. Se partirmos de um cenário em que o Instituto Federal de cada estado contribuísse, para o total, com uma mesma quantidade de ingressos em nível de graduação, teríamos, dentre os 38 Institutos existentes, um percentual de 2,63% de contribuição. Levando-se em conta tal cenário, o IFC não estaria muito distante do ideal quanto à oferta quantitativa de ensino superior⁶².

A seguir, na tabela 19, verificamos o quanto os ingressos de ensino superior em nível de graduação representam dentro do total de ingressos do IFC:

⁶² Principalmente se considerarmos que o IFC apresenta a média ideal de quantidade de *campi* (15) se partimos de uma distribuição igualitária do total de unidades (603) entre os Institutos Federais (38), conforme os dados expostos na tabela 23, “quantidade de *campi* por Instituto Federal”, vide subseção 3.2 – Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Tabela 19 – Ingressos no IFC por nível de ensino – 2017-2019

Ano		Ingressos por nível de ensino							
	Total	Médio / Técnico	%	Qualificação profissional	%	Graduação	%	Pós-Graduação	%
2017	7.321	2.821	38,53	2.564	35,02	1.655	22,61	281	3,84
2018	6.614	2.849	43,08	1.822	27,55	1.743	26,35	200	3,02
2019	5.774	2.865	49,62	953	16,51	1.783	30,88	173	3,00

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Conforme dados da tabela 19, os números de inscrições nos cursos de graduação do IFC apresentaram crescimento no período exposto: os ingressos subiram de 22,61% do total para 30,88% do total (se comparados o ano de 2017 ao de 2019). Nesse caso, o ensino superior em nível de graduação do IFC revela-se relevante no campo quantitativo: algo entre 2 e 3/10 dos ingressos dos *campi* correspondem a esse nível de ensino.

Assim como os ingressos em nível de graduação apresentam crescimento, o mesmo se dá na EPTNM. Por outro lado, decaíram, consideravelmente, os ingressos em cursos de qualificação: no ano de 2017 os ingressos desse nível representavam 35,02% do total; no ano de 2019, representavam 16,51%. Essa queda certamente possibilita o aumento no número de ingressos nos níveis de ensino citados acima.

Seguindo com a caracterização do ensino superior em nível de graduação do IFC, iremos, agora, expor a modalidade em que ela se dá. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b), até o ano de 2019 todo o ensino superior em nível de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) se dava 100% na modalidade presencial.

Quanto aos ingressos por tipo de curso, entre os anos de 2017 e 2019, nos cursos de Bacharelado, de Licenciatura e de Tecnologia, podem ser conferidos na tabela abaixo:

Tabela 20 – Ingressos no ensino superior do IFC por tipo de curso – 2017-2019

Ano		Ingressos por tipo de curso					
	Total	Bacharelado	%	Licenciatura	%	Tecnologia	%
2017	1.655	774	46,77	504	30,45	377	22,78
2018	1.743	842	48,31	514	29,49	387	22,20
2019	1.783	885	49,64	508	28,49	390	21,87

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Destaca-se que a predominância do ensino superior em nível de graduação do IFC no período analisado é em cursos de bacharelado, os quais abrangem praticamente metade dos ingressos e seguem em franco crescimento. No ano de 2017 ingressos dos cursos de bacharelado correspondiam a 46,77% do total e no ano de 2019 a 49,64%, um crescimento de quase 3%. Em se tratando de predominância de cursos voltados às profissões, aqui temos possibilidades de evasão atreladas aos fatores socioeconômicos, que “[...] estão relacionados ao mercado de trabalho, desemprego, situações de ordem econômica, que são fatores indicados por muitos estudos relacionados à evasão de estudantes do Ensino superior” (SOUZA, 2017, p. 31-32).

Enquanto o percentual de ingressos em cursos de bacharelado aumenta, caem os que se dão nos cursos de licenciatura. No ano de 2017 os ingressos nesse tipo de curso correspondiam 30,45% do total e no ano de 2019 caíram para 28,49% (praticamente 2% a menos). Semelhante realidade se deu nos cursos de tecnologia, porém em menor número: os ingressos decaíram de 22,78% do total no ano de 2017 para 21,87% do total.

Quanto à predominância dos ingressos em nível de graduação por turno, podemos conferi-lo na tabela 21:

Tabela 21 – Ingressos em nível de graduação do IFC por turno

Ano	Ingressos por turno									
	Tipo de curso	Total	Turno matutino	%	Turno vespertino	%	Turno noturno	%	Turno integral	%
2017	Bacharelado	774	222	28,68	0	0	52	6,72	500	64,60
	Licenciatura	504	0	0	0	0	504	100	0	0
	Tecnologia	377	0	0	0	0	377	100	0	0
	Total	1.655	222	13,41	0	0	933	56,37	500	30,21
2018	Bacharelado	842	181	21,50	42	4,99	104	12,35	515	61,16
	Licenciatura	514	0	0	0	0	475	92,41	39	7,59
	Tecnologia	387	0	0	0	0	387	100	0	0
	Total	1.743	181	10,38	42	2,41	966	55,42	554	31,78
2019	Bacharelado	885	172	19,44	54	6,10	142	16,05	517	58,42
	Licenciatura	508	0	0	0	0	488	96,06	20	3,94
	Tecnologia	390	0	0	0	0	390	100	0	0
	Total	1.783	172	9,65	54	3,03	1020	57,21	537	30,12

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Verificamos, assim, que o ensino superior em nível de graduação se dá predominantemente no turno noturno (com os ingressos correspondendo a mais de 50% do total). Esse dado antecipa a seguinte informação sobre os estudantes de ensino superior da instituição: eles são, em sua maioria, trabalhadores, ingressando no período noturno para que possam conciliar trabalho e estudos. Assim, podemos dizer que os estudantes de ensino superior do IFC têm perfil com tendência à evasão, uma vez que, segundo Paixão *et al.* (2014, p. 328), ter que realizar ao mesmo tempo trabalho e estudo é a “[...] situação que está mais associada a fatores de evasão, tais como horários incompatíveis com estudos, vida social, familiar e ou projetos pessoais conflitantes.” O segundo turno com maior predominância é o integral, com cerca de 30% do total de ingressos em nível de graduação. O turno matutino segue, porém em queda: os ingressos corresponderam a 13,41% do total no ano de 2017 e a 9,65% no ano de 2019. O turno vespertino corresponde ao menor percentual do total, embora apresente leve crescimento com relação aos ingressos.

Ainda nos dedicando aos dados da tabela 21, podemos observar que os ingressos nos cursos de tecnologia se dão 100% no turno da noite. O mesmo ocorreu com os cursos de licenciatura até o ano de 2017, mas a partir de 2018 passaram a se dar ingressos também no turno integral (abaixo dos 10%).

Os cursos de bacharelado, por sua vez, são os únicos que abrangem todos os turnos, sendo que aproximadamente 60% dos ingressos se dão no turno integral. Esse dado denota uma grande tendência à evasão nesse nível de ensino superior do IFC, uma vez que o aluno matriculado teria que escolher entre o seu sustento ou os estudos caso precisasse trabalhar. Justificando a necessidade da disponibilização de cursos em turnos que viabilizem os estudos para todos, Silva (2019, p. 135) concluiu que “[...] diferentes condições de existência social dos alunos se traduzem em diferentes resultados escolares [...] E, mesmo com a democratização e massificação do ensino, [...] os sujeitos oriundos das camadas superiores [ainda] apresentam mais possibilidades de responder às expectativas do ensino”. O turno matutino, por sua vez, outro possível obstáculo ao aluno trabalhador, é o que apresenta a segunda maior ocorrência, porém em queda, uma vez que os ingressos que no ano de 2017 representavam 28,68% do total do bacharelado já em 2019 correspondiam a 19,44%. Crescem ingressos nos cursos de bacharelado nos turnos vespertino e noturno: os ingressos não ocorreram no turno vespertino em 2017 e representavam 6,10% do total no ano de 2019; quanto ao turno da noite, os ingressos correspondiam a 6,72% do total do bacharelado no ano de 2017 e a 16,05% no ano de 2019, um cenário mais promissor aos acadêmicos oriundos de classes populares.

Uma vez tendo nos dedicado aos ingressos em nível de graduação por turno, vamos conferir a taxa de ocupação⁶³ em nível de graduação por turno:

Tabela 22 – Taxa média de ocupação em nível de graduação do IFC por turno - 2019

Turno	Taxa média de ocupação (%)
Matutino	98,32
Vespertino	113,11
Noturno	101,28
Integral	100,84

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Três são os turnos cuja taxa média de ocupação ultrapassa o 100%, em ordem de taxa média maior para menor: vespertino, noturno e integral. A taxa média de ocupação no turno matutino parece não alcançar o 100% devido à queda nos ingressos expressos na tabela 21. Essa realidade aponta para um perfil de estudante trabalhador, que opta predominantemente

⁶³ Segundo o glossário disponível na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b), a taxa de ocupação trata-se do “Indicador que visa aferir a relação entre a quantidade de matrículas ativas no ano de referência e a quantidade de vagas ofertadas em um determinado curso de uma Unidade de Ensino”.

por ingresso em turnos com os quais possam conciliar os seus estudos com o trabalho. A alta ocupação do turno vespertino provavelmente não retrata o perfil predominante dos alunos quanto à disponibilidade para estudar nesse turno, especialmente se considerarmos o baixo percentual que os ingressos nesse turno representam do total (2,41% dos ingressos no ano de 2018 e 3,03% deles no ano seguinte)⁶⁴, denotando apenas uma baixa oferta com relação a uma demanda levemente superior.

Agora nos dedicaremos a conhecer os cursos de graduação da instituição por tipo⁶⁵ e por *campi*:

Tabela 23 – Cursos de graduação do IFC por tipo e por *campi*⁶⁶

Tipo de curso	Curso	Campus / campi ofertante(s)	N. de cursos	% com relação ao total
bacharelado	Agronomia	Araquari, Concórdia, Rio do Sul e Santa Rosa	4	19,05
	Ciência da Computação	Rio do Sul e Videira	2	9,52
	Engenharia de Alimentos	Concórdia	2	9,52
	Engenharia de Computação	São Bento do Sul	1	4,76
	Engenharia de Controle e Automação	Luzerna e São Bento do Sul	2	9,52
	Engenharia Elétrica	Blumenau e Videira	2	9,52
	Engenharia Eletrônica	São Francisco do Sul e Videira	2	9,52
	Engenharia Mecânica	Luzerna	1	4,76
	Engenharia Mecatrônica	Rio do Sul	1	4,76
	Medicina Veterinária	Araquari e Concórdia	2	9,52
	Sistemas de Informação	Araquari e Camboriú	2	9,52
Total de cursos			21	100
Licenciatura	Ciências agrícolas	Araquari	1	7,14
	Física	Concórdia e Rio do Sul	2	14,29
	Matemática	Camboriú, Concórdia, Rio do Sul e Sombrio	4	28,57
	Pedagogia	Blumenau, Camboriú, Rio do Sul, Sombrio e Videira	5	35,71
	Química	Araquari e Brusque	2	14,29
Total de cursos			14	100

⁶⁴ Dados apresentados anteriormente na tabela 21.

⁶⁵ Faz-se importante frisar que os cursos existentes devem sofrer impacto do que dispõe a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008, p. 4), que, em seu art. 6º, inciso IV, afirma que os Institutos Federais devem “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação [...]”.

⁶⁶ Dados referentes ao ano de 2019.

	Análise e desenvolvimento de sistemas	Blumenau e Fraiburgo	2	18,18
	Design de moda	Ibirama	1	9,09
	Gestão de turismo	Sombrio	1	9,09
Tecnologia	Logística	São Francisco do Sul	1	9,09
	Negócios imobiliários	Camboriú	1	9,09
	Redes de computadores	Araquari, Brusque, São Francisco do Sul e Sombrio	4	36,36
	Sistemas para internet	Camboriú	1	9,09
Total de cursos			11	100

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Conforme a tabela 23, os cursos de bacharelado, 21 ao todo, correspondem a 46% do total de cursos em nível de graduação. Dentre os cursos de bacharelado, o de Agronomia (04), corresponde a 19,05% do total, disponíveis em quatro *campi*. Há aqueles que apresentam o número de dois cursos, representando, cada um, 9,52% do total, sendo eles: Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação. Há aqueles, ainda, que apresentam o número de apenas um curso, representando, cada um, 4,76% do total, sendo eles: Engenharia de Computação, Engenharia Mecânica e Engenharia Mecatrônica.

Os cursos de licenciatura, por sua vez, somam 14 cursos, ou seja, 30% do total de cursos em nível de graduação do IFC. Eles são predominantemente de Pedagogia (05 cursos, ou seja, 35,71%) e de Matemática (04 cursos, ou seja, 28,57%). Juntos, os cursos de Pedagogia e de Matemática correspondem a 64,28% do total de cursos de Licenciatura. Já os cursos de Física e de Química, com dois cursos cada, representam, cada um, 14,29% do total; o curso de Ciências Agrícolas, por sua vez, com um curso, representa 7,14% do total dos cursos de licenciatura do IFC.

Os cursos de tecnologia, por fim, somam 11 cursos e representam 24% do total do ensino superior em nível de graduação do IFC, sendo distribuídos da seguinte forma: Redes de Computadores, com 04 cursos (36,36% do total dos cursos de tecnologia); Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com 02 cursos (18,18% do total); e os cursos de Design de Moda, Gestão de Turismo, Logística, Negócios Imobiliários e Sistemas para internet com um curso cada, representando, cada um, 9,09% do total dos cursos de tecnologia do IFC.

Abaixo temos a tabela 24, com o número de cursos de graduação do IFC por eixo tecnológico:

Tabela 24 – Número de cursos de graduação do IFC por eixo tecnológico⁶⁷

Eixo tecnológico	N. de cursos	% com relação ao total
Controle e processos industriais	8	17,39
Desenvolvimento educacional e social	14	30,43
Gestão e negócios	2	4,35
Informação e comunicação	12	26,09
Produção alimentícia	2	4,35
Produção cultural e design	1	2,17
Recursos naturais	6	13,04
Turismo, hospitalidade e lazer	1	2,17
Total de cursos	46	100

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Os eixos tecnológicos predominantes nos cursos de graduação do IFC são: Desenvolvimento Educacional e Social (com 14 cursos), Informação e Comunicação (com 12 cursos) e Controle e Processos Industriais (com 8 cursos). Juntos, esses três eixos correspondem a praticamente 74% do total de número de cursos. Os cinco demais eixos, Recursos Naturais (com 6 cursos), Gestão e Negócios (com 2 cursos), Produção Alimentícia (com 2 cursos), Produção Cultural e Design (com 1 curso) e Turismo, Hospitalidade e Lazer correspondem aos restantes 26% do total dos cursos em nível de graduação do IFC. O número de cursos, por eixo tecnológico, certamente sofre influência do art. 8º da Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que determina que 20% das vagas dos Institutos Federais devem ser destinadas aos cursos de licenciatura e formação pedagógica (gerando uma alta ocorrência do eixo “Desenvolvimento Educacional e Social”).

A taxa de ocupação em nível de graduação do IFC no ano de 2019⁶⁸, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021b) tem uma média 100,98%. Na tabela 25 temos a taxa de ocupação média por eixo tecnológico:

Tabela 25 – Taxa de ocupação média em nível de graduação do IFC por eixo tecnológico - 2019

Eixo tecnológico	Taxa de ocupação média
Controle e processos industriais	96,53
Desenvolvimento educacional e social	91,42
Gestão e negócios	138,52
Informação e comunicação	107,22
Produção alimentícia	99,5

⁶⁷ Dados referentes ao ano de 2019.

⁶⁸ Único ano com tais dados disponíveis na Plataforma.

Produção cultural e design	90
Recursos naturais	105,95
Turismo, hospitalidade e lazer	109,2

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Os eixos cuja taxa de ocupação média ultrapassa o 100% são quatro, sendo os mais altos: Gestão e Negócios (com 138,52%) e Turismo, Hospitalidade e Lazer (com 109,2%). Já os eixos com taxa de ocupação média abaixo dos 100% são também quatro, sendo que o eixo Produção Alimentícia está muito próximo dos 100% (99,5%); dentre esses quatro, os que têm menor taxa de ocupação média são Produção cultural e design (com 90%) e Desenvolvimento Educacional e Social (91,42%), estando esses dois eixos tecnológicos figurando entre aqueles com maior tendência à evasão discente, uma vez que a falta de interesse pelo curso pode também se dar por parte daquele que ingressou. Conforme Ariovaldo (2018), há relação entre a escolha do curso de menor procura (por haver menor concorrência quando no ingresso) e a evasão.

Com base no que foi exposto, podemos caracterizar o ensino superior em nível de graduação do IFC a partir dos seguintes dados: possui 46 cursos⁶⁹, distribuídos entre os tipos bacharelado, licenciatura e tecnologia; 50% dos cursos são oferecidos por 25% dos *campi* (Araquari, Camboriú, Rio do Sul e Concórdia); cerca de 50% dos cursos surgiram entre os anos de 2010 e 2011; os ingressos nos cursos do IFC representam pouco mais de 2% do total da rede de Institutos Federais; os ingressos desses cursos representam 3/10 do total do IFC; 100% dos cursos se dão na modalidade presencial⁷⁰; os cursos de bacharelado correspondem a cerca de 50% do total de ingressos, licenciatura a 30% e tecnologia a 20%; é predominante a oferta de cursos no período noturno (mais de 50% dos ingressos); a taxa de ocupação por turno é maior no período vespertino; é maior o número de cursos nos eixos Desenvolvimento Educacional e Social e Informação e comunicação, que juntos englobam mais de metade do total de cursos; a taxa de ocupação por eixo é maior em Gestão e Negócios.

Tendo por base a caracterização do ensino superior em nível de graduação do IFC, passamos à caracterização do perfil dos alunos, começando pela renda familiar:

⁶⁹ Até o ano de 2019.

⁷⁰ Dados do ano de 2019.

Tabela 26 – Renda familiar dos alunos em nível de graduação do IFC – 2019⁷¹

RFP⁷²	%
Entre 0 e 0,5 salário mínimo	10,95
Entre 0,5 e 1 salário mínimo	22,72
Entre 1 e 1,5 salário mínimo	22,99
Entre 1,5 e 2,5 salários mínimos	21,4
Entre 2,5 e 3,5 salários mínimos	10,84
Maior que 3,5 salários mínimos	11,09

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

Observa-se que as faixas salariais *per capita* mais predominantes são: entre 1 e 1,5 salário mínimo (22,99% dos alunos); entre 0,5 e 1 salário mínimo (22,72% dos alunos) e entre 1,5 e 2,5 salários mínimos (21,4% dos alunos). Destaca-se que 56,66% dos alunos possuem RFP de no máximo 1,5 salário mínimo. Aqui vemos que, além de provavelmente trabalhador, o estudante de ensino superior do IFC em sua maioria (por estar alocado entre as menores faixas de salário mínimo per capita) tende à evasão por necessidade, uma vez que, explicam Paixão *et al.* (2014, p. 334), “A centralidade do trabalho nessa decisão também parece estar mais vinculada à necessidade de trabalho e renda do que uma decisão do respondente de evadir-se por motivos vocacionais ou subjetivos, de realização profissional e de emancipação pessoal.” Já os demais alunos, 43,34 %, apresentam faixa salarial acima de 1,5 salário mínimo: cerca de 2/10 possuem RFP entre 1,5 e 2,5 salários mínimos; cerca de 1/10 entre 2,5 e 3,5 salários mínimos e 1/10 acima de 3,5 salários mínimos.

Quanto à classificação racial, segue tabela 27:

Tabela 27 – Classificação racial dos alunos em nível de graduação do IFC - 2019⁷³

Raça	N. de matrículas	%
Branca	5.314	79,72
Parda	1.068	16,02
Preta	201	3,02
Amarela	46	0,69
Indígena	37	0,56

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021) a partir de dados de Brasil (2021b).

A raça dos alunos em nível de graduação do IFC é predominantemente branca

⁷¹ Os dados expostos na tabela dizem respeito ao percentual de 58,47% do total de alunos de graduação, parcela que declarou renda familiar no ano de 2019

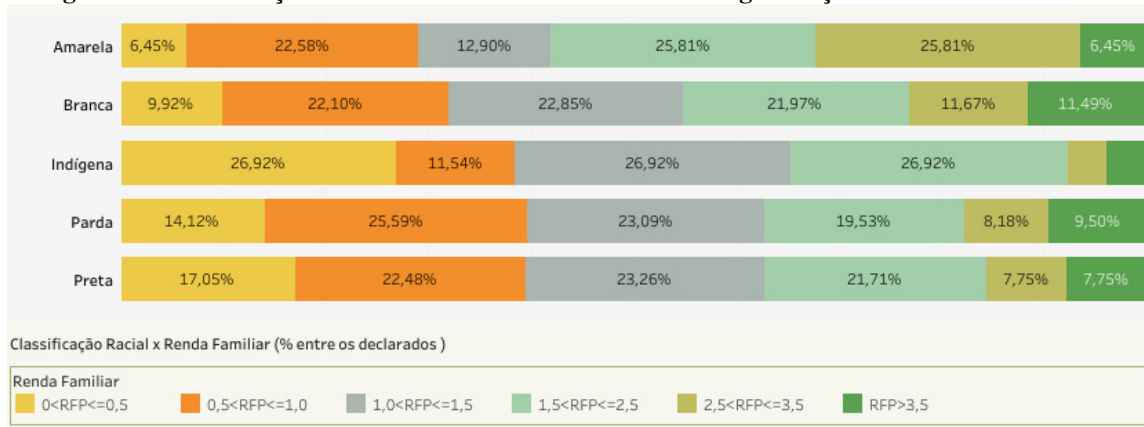
⁷² Renda mensal familiar *per capita*.

⁷³ Os dados expostos na tabela dizem respeito ao percentual de 89,89% do total de alunos de graduação, parcela que declarou raça no ano de 2019.

(79,72% deles). A raça parda, por sua vez, corresponde a 16,02% dos alunos e as raças preta (3,02%), amarela e indígena, juntas, não alcançam 5%. Se considerarmos que no mesmo ano, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2019c), a classificação racial da população de Santa Catarina era 80,2% branca, 16,2% parda, 3% preta e 0,6 amarela e indígena, verificamos que há um equilíbrio entre a classificação racial do estado e a classificação racial dos alunos em nível de graduação do IFC.

Nos dediquemos, a seguir, à classificação racial e renda familiar dos alunos de graduação do IFC:

Figura 3 – Classificação racial e renda familiar dos alunos de graduação do IFC – ano de 2019



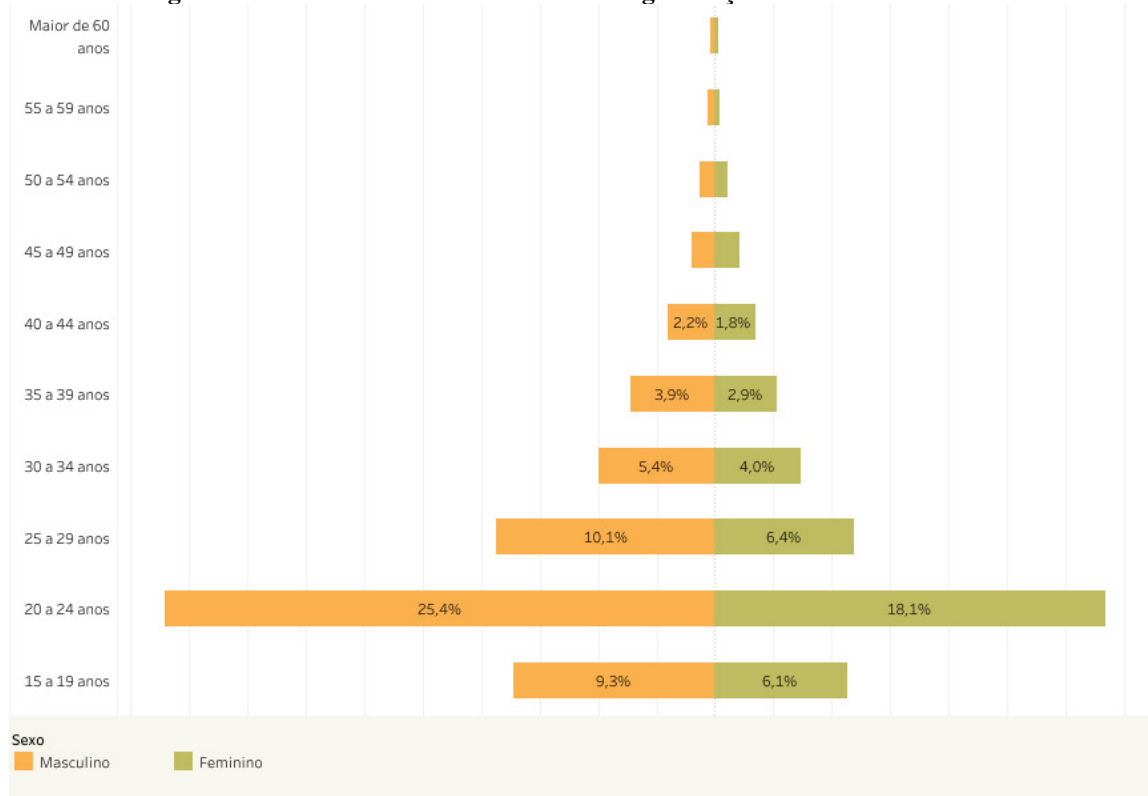
Fonte: Brasil (2021b).

Conforme visto na tabela 26, 1/10 dos alunos em nível de graduação do IFC no ano de 2019 tinham renda mensal familiar *per capita* de até 0,5 salário mínimo; dentro dessa faixa salarial, vide figura 3, estão alocados 26,92% dos alunos das raças indígena, 17,05% dos de raça preta, 14,12% dos de raça parda e menos de 10% dos alunos das raças amarela e branca. Já na faixa de RFP entre 0,5 e 1 salário mínimo (pouco mais que 2/10 do total de alunos em nível de graduação), temos mais de 20% dos alunos das raças amarela, branca, parda e preta e pouco mais de 10% dos alunos de raça indígena. Na faixa de RFP entre 1 e 1,5 salário mínimo, por sua vez, pouco mais de 2/10 dos alunos, encontram-se mais de 20% dos acadêmicos das raças branca, indígena, parda e preta e pouco mais de 10% da raça amarela. Com RFP entre 1,5 e 2,5 salários mínimos, pouco mais de 2/10 dos estudantes, temos mais de 20% dos alunos das raças amarela, branca, indígena e preta e quase 20% dos alunos de raça parda. Na faixa de RFP entre 2,5 e 3,5 salários mínimos, correspondente a 1/10 dos alunos, temos mais de 20% dos alunos de raça amarela, pouco mais de 10% da raça branca, pouco

menos de 10% das raças parda e preta e quase 4% dos alunos de raça indígena. Por fim, na faixa de RFP superior a 3,5 salários mínimos, correspondente a pouco mais de 1/10 dos alunos, temos pouco mais de 10% dos alunos da raça branca, quase 10% dos alunos da raça parda, 7,75% dos alunos da raça negra, 6,45% dos alunos da raça amarela e 3,85% dos alunos da raça indígena. Em suma, mais de 60% dos alunos das raças indígena, parda e preta tem RFP entre 0 e 1,5 salário mínimo; nessa mesma faixa salarial, temos 54,87% dos alunos de raça branca e 41,93% dos alunos de raça amarela. Observa-se, assim, que o público que acessa o ensino superior do IFC é predominantemente o das classes populares e daqueles que historicamente se viram excluídos desse nível de ensino, fosse por classe ou por raça. Ironicamente, quando o estudante consegue acessar um curso gratuito a tendência à evasão torna-se maior se a escolha se deu por esse critério, afinal, explicam Paixão *et al.*, (2014, p. 332), a escolha do curso pela sua gratuidade, uma escolha “[...] motivada pela situação econômica e ocupacional de jovens marcados por situações de baixa renda e oriundos de camadas populares”, pode ser fator determinante para a evasão, especialmente se considerarmos que muitas vezes o aluno não tem a mínima vocação para / o menor interesse pelo curso que começa a frequentar.

Tendo sido levantados a renda familiar dos alunos em nível de graduação do IFC, assim como a classificação racial, com o intuito de encerrar a caracterização discente, nos deteremos agora ao sexo e faixa etária dos acadêmicos:

Figura 4 – Sexo e faixa etária dos alunos de graduação do IFC – ano de 2019



Fonte: Brasil (2021b).

A partir da figura 4, percebemos que, no tocante à faixa etária, os alunos em nível de graduação têm, em sua maioria (74,4%, ou seja, praticamente $\frac{3}{4}$ deles), entre 15 e 29 anos de idade. Em se tratando de faixa etária predominantemente mais jovem, há risco de evasão devido à falta de identificação com o curso, fator que, segundo Dore, Sales e Castro (2014, p. 407), é “[...] representado por aspectos relacionados a desinteresse, desmotivação ou não afinidade com a área profissional do curso [...], pode ser decorrente da escassez de informação e orientação profissional para a escolha da carreira”. Já a faixa etária entre os 30 e os 44 anos de idade, por sua vez, abrange 20,2% dos alunos, ou seja, 2/10 dos estudantes. A faixa etária acima dos 45 anos, por fim, conta com 5,4% dos acadêmicos. Quanto ao sexo, cerca de 6/10 dos alunos são do sexo masculino e cerca de 4/10 do sexo feminino.

Em suma, em se tratando dos estudantes de ensino superior do IFC, temos um perfil predominante de acadêmicos trabalhadores: com mais de 50% desses estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo; mais de 60% dos alunos de raça indígena, parda e preta; faixa etária com predominância entre 15 e 29 anos; e média de 6/10 dos alunos do sexo masculino e 4/10 dos alunos do sexo feminino. Traços do perfil do acadêmico do IFC tais como a renda familiar e raça atestam o compromisso da instituição com relação à

popularização do acesso ao ensino superior às populações historicamente excluídas e / ou desfavorecidas.

Nesse capítulo, a fim de caracterizar a instituição alvo do estudo realizado nessa dissertação, foram apresentados: a RFEPCCT; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e o IFC. No mais, foi traçado o perfil tanto do ensino superior quanto dos alunos que frequentam o ensino superior no IFC.

Uma vez apresentado o problema evasão no ensino superior brasileiro através da história, caracterizado o IFC, o seu ensino superior e os seus acadêmicos, a seguir conceituaremos e caracterizaremos o fenômeno da evasão no ensino superior público brasileiro.

4 CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

Neste capítulo, com o intuito de conceituar, caracterizar e compreender sob que óticas o fenômeno da evasão tem sido abordado e analisado em dissertações e teses nacionais, exploramos os estudos focados na evasão no ensino superior público brasileiro em geral e especificamente em Institutos Federais por meio de levantamento do estado do conhecimento que trata-se de uma metodologia de busca de trabalhos (artigos, dissertações, teses etc.) em plataformas/bibliotecas digitais. Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), o estado do conhecimento é vital a pesquisas da área de humanas, pois:

[...] na perspectiva social trabalhamos com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço, o que aponta para a busca de compreensão do encontrado. [...] Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada.

Visando maior abrangência, o levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com descrição dos trabalhos levantados e apontamento das contribuições, aproximações e distanciamentos dos trabalhos selecionados com relação a esta dissertação.

No mais, expomos conceitos de evasão e conceitos relacionados à evasão a partir das políticas públicas de educação e dos trabalhos levantados no estado do conhecimento. Por fim, apresentamos, também a partir dos trabalhos do levantamento do estado do conhecimento, os fatores motivadores de evasão no ensino superior, com divisão em fatores individuais dos estudantes e em fatores internos e externos à instituição, todos agrupados em categorias e analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016).

São documentos base desse capítulo: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020); o estudo Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas (BRASIL, 1997); e o Documento orientador para a superação da evasão e retenção na RFEPCT (BRASIL, 2014a). Os autores base do capítulo, por sua vez, são: Dore, Sales e Castro (2014); Moura (2015); e Sufi (2018).

4.1 ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

4.1.1 Levantamento do tema evasão no ensino superior público brasileiro na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT

A fim de encontrar trabalhos que relacionassem os temas evasão e ensino superior público, realizamos na BDTD (BRASIL, 2021c), no dia 23 de julho de 2020, busca por teses e dissertações em língua portuguesa, no período de tempo entre os anos de 1950 e 2019⁷⁴. A busca se deu com os seguintes termos (considerando assunto): "evasão" AND "ensino superior" OR "educação superior" OR "faculdade" OR "universidade" OR "graduação" OR "tecnólogo" OR "licenciatura" OR "bacharelado" OR "curs* de tecnologia". A princípio, foram encontrados 821 trabalhos. Ao selecionarmos os trabalhos dentro das áreas do conhecimento “ciências humanas: “educação”, “educação: ensino-aprendizagem” “administração educacional”, “fundamentos da educação”, foram reduzidos para 137. Desconsiderados os trabalhos pertencentes a outras modalidades de ensino (ensino fundamental, ensino médio, supletivo, pós-graduação, educação de jovens e adultos, cursos de extensão, educação profissional, cursos técnicos), aqueles pertencentes a outras áreas (economia, direito tributário, recursos humanos), os repetidos e os que tinham arquivos indisponíveis, restaram-nos 48 trabalhos. Dentre esses, excluímos 24 trabalhos, pelos seguintes motivos:

Tabela 28 – Exclusão de trabalhos - evasão e ensino superior - BDTD

Motivo exclusão	Número de trabalhos
Análise de evasão com ênfase em um único aspecto	06
Análise de realidades distintas à da pesquisa	17
Análise predominante de outro aspecto que não o da evasão	04
Total de trabalhos excluídos por incompatibilidade	27

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

No tocante aos dados expostos na tabela 28, optamos pela exclusão dos trabalhos que

⁷⁴ Optamos por limitar o tempo até o ano de 2019 de modo a evitar trabalhos cujos resultados sofressem impactos de políticas públicas de educação do governo Bolsonaro (2019-2023), não abordado na presente pesquisa.

analisavam o fenômeno da evasão com ênfase em um único aspecto, ou seja, aqueles que não analisavam o fenômeno de uma forma mais abrangente, fugindo, dessa forma, à realidade da pesquisa (ingresso por cotas, constituição de curso, gênero e trabalho, reprovação discente, política de assistência estudantil). No mais, por considerarmos que abrangiam instituições que fugiam às características do IFC e por lidarem com modalidade distinta da ofertada por essa instituição, excluimos os trabalhos que abordavam a evasão no ensino superior EaD e no ensino superior privado. Por fim, excluimos os trabalhos cuja análise se detinha predominantemente a outro aspecto que não o da evasão (sistema ou modelo de análise de combate à evasão, impactos da evasão na gestão universitária).

Realizadas as exclusões, restaram 21 trabalhos, conforme exposto a seguir:

Tabela 29 – Etapas do estado do conhecimento - BDTD

Etapas do estado do conhecimento	Número de trabalhos
Resultado inicial	821
Seleção de áreas do conhecimento	137
Exclusão outras modalidades de ensino, outras áreas e trabalhos indisponíveis	48
Exclusão de trabalhos não compatíveis com foco da dissertação	21

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Inicialmente expomos aqui os 21 trabalhos localizados no levantamento realizado na BDTD. Publicados entre os anos de 1977 e 2019, esses trabalhos são apresentados de forma sintetizada no quadro 3:

Quadro 3 – Trabalhos incluídos no levantamento evasão e ensino superior - BDTD

N.	Autor / ano	Tipo	Título	Inst.	Palavras-chave	Objeto
1	(ROSA, 1977)	Diss.	A evasão no ensino superior (Um Estudo sobre a Univ. Fed. de Goiás)	Fund. Getúlio Vargas	Administração de empresas; Univ. Fed. de Goiás; Evasão escolar; ensino superior - Goiás.	Entender a evasão e as consequências sobre o custo do aluno.
2	(ROSA, 1994)	Tese	Evasão no ensino superior: causas e consequências: um estudo sobre a Univ. Fed. de Goiás	Univ. Fed. de Goiás	Evasão; Univ. Fed. de Goiás; Causas; Consequências; Custos; Modelos Organizacionais Universitários; eficiência; eficácia.	Analisa o modelo de organização e gestão institucional, com ênfase nos custos de ensino e conceitos de eficiência e eficácia.

3	(GOMES, 1998)	Tese	Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura	Univ. Est. Paulista	Evasão escolar; licenciatura.	Análise de evasão nos cursos de licenciatura da UNESP.
4	(HOTZA, 2000)	Diss.	O Abandono nos Cursos de Graduação da UFSC em 1997: A Percepção dos Alunos-Abandono	Univ. Fed. de Santa Catarina	Sem palavras-chave.	Identifica os comportamentos (perfis) quanto ao problema evasão.
5	(BIAZUS, 2004)	Tese	Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis	Univ. Fed. de Santa Catarina	Evasão; Abandono; Curso de Graduação; Instrumento das causas da evasão; Ciências Contábeis.	Identifica indicadores que levaram à evasão, considerando as dimensões interna e externa.
6	(SILVA FILHO, 2009)	Diss.	As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Univ. Fed. do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente	Univ. Fed. do Ceará	Evasão; reprovação; rendimento acadêmico.	Investigação de evasão com ênfase em reprovações.
7	(ALMEIDA, 2009)	Diss.	Evasão discente no Curso de Estilismo e Moda da UFC	Univ. Fed. do Ceará	Educação; evasão; curso de moda.	Verifica o perfil dos evadidos como risco de evasão.
8	(ADACHI, 2009)	Diss.	Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG	Univ. Fed. de Minas Gerais	Evasão; Ensino Superior; UFMG; Perfil Socioeconômico e Cultural; Teoria de Tinto.	Analisa a evasão em cinco cursos da UFMG.
9	(SCALI, 2009)	Diss.	Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes	Univ. Est. de Campinas	Evasão; Estudante Universitário, Ensino Superior, Curso Superior de Tecnologia.	Identifica e analisa os motivadores de evasão a partir da percepção dos evadidos e verifica os percursos acadêmicos pós-evasão.
10	(CASTRO, 2013)	Diss.	Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Univ. Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel	Univ. Est. do Oeste do Paraná	Formação de professores; Evasão escolar; Ensino superior; Licenciatura.	Analisa os motivadores de evasão.
11	(SANTOS, 2016)	Diss.	Evasão, um problema comum, origens diversas: um estudo sobre evasão entre os diferentes grupos de alunos da UFJF	Univ. Fed. de Juiz de Fora	Evasão em univ.; expansão de vagas; política de cotas.	Debruça-se sobre a evasão considerando a expansão de vagas e políticas de cotas.

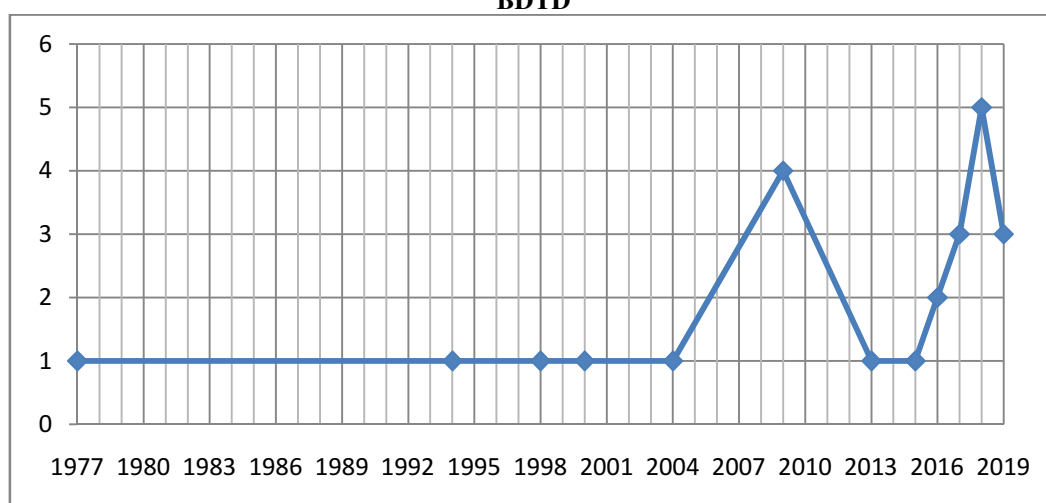
12	(SANTOS JÚNIOR, 2016)	Diss.	Trajatória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Univ. Fed. de Grande Dourados	Univ. Fed. da Grande Dourados	Política educacional; acesso à educação superior; evasão; retenção; conclusão de curso.	Analisa a trajetória discente, caracterizando acesso, permanência, evasão e conclusão de curso.
13	(SOUZA, 2017)	Diss.	Estudo sobre evasão em cursos de evasão presenciais na Univ. Fed. de Goiás - UFG	Univ. Fed. de Goiás	Evasão no ensino superior; estudo sobre evasão; UFG.	Estuda e mensura a evasão.
14	(CARNEIRO, 2017)	Diss.	Desempenho acadêmico no ensino superior: uma análise contextual	Univ. Fed. de Santa Maria	Ensino superior; aprendizagem; retenção; evasão.	Analisa índices de retenção e evasão em campus da Univ. Fed. do Pampa e visa elaborar estratégias de superação.
15	(OLIVEIRA, 2017)	Diss.	Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial) da UFPB - campus I	Univ. Fed. da Paraíba	Ensino superior; evasão discente; licenciatura em pedagogia/UFPB	Analisa fatores da evasão.
16	(SUFI, 2018)	Diss.	A Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista	Univ. do Oeste Paulista	Evasão na Educação Superior; Educação Tecnológica; Políticas Educacionais.	Investiga as causas de evasão conforme a percepção dos alunos.
17	(ETHUR, 2018)	Diss.	Evasão discente em cursos de graduação do campus Itaquí da UNIPAMPA: análise das causas e propostas de ações	Univ. Fed. de Santa Maria	Evasão discente; expansão ensino superior; planejamento institucional.	Investiga fatores intervenientes nas evasão com vistas à elaboração de plano para a redução.
18	(SILVA, 2018)	Diss.	Evasão escolar e gestão do conhecimento: o caso da Univ. Est. da Paraíba	Univ. Fed. da Paraíba	Evasão escolar; gestão do conhecimento; educação superior.	Analisa a evasão a fim de propor, a partir dos conceitos de gestão do conhecimento, estratégias para o combate à evasão.
19	(ABREU, 2018)	Diss.	Estudo sobre a e retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em Física diurno da Univ. Fed. de Juiz de Fora	Univ. Fed. de Juiz de Fora	UFJF; graduação; Física; retenção e evasão de alunos.	Analisa os fatores que contribuem para o baixo número de graduados.
20	(FERREIRA, 2019)	Diss.	Evasão no ensino superior: uma análise no curso de Agronomia da Univ. Fed. do Cariri	Univ. Fed. da Paraíba	Evasão; educação; agronomia; capital cultural.	Analisa os fatores que influenciaram a evasão.

21	(MIRANDA, 2019)	Diss.	Evasão e retenção no ensino superior: o caso do curso de Ciências Contábeis do campus sede da UFJF	Univ. Fed. de Juiz de Fora	Ciências contábeis; taxa de conclusão; evasão no ensino superior; retenção no ensino superior; reprovação no ensino superior.	Investiga as causas de evasão.
----	-----------------	-------	--	----------------------------	---	--------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2020) inspirado em Romanowski e Ens (2006, p. 43-44)

Podemos observar, dentre as pesquisas que abordaram o tema, uma predominância de dissertações (18), o que corresponde a 86%. Já as teses (3) correspondem a 14% dos trabalhos identificados. Abaixo temos a figura 5, expondo a distribuição por ano dos trabalhos incluídos.

Figura 5 – Gráfico distribuição por ano dos trabalhos incluídos no levantamento ensino superior e evasão BDTD



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2021)

Percebe-se que antes dos anos 1990 foi encontrado apenas um trabalho (do ano de 1977), que representa apenas 4% do total localizado. Na década de 1990, há dois trabalhos - 8% do total. Já nos anos 2000 foram encontrados 6 trabalhos, que representam 25% do total. Por fim, a partir de 2010 foram localizados 15 trabalhos, que representam 63% do total. Diante desses destacamos que o maior número de dissertações e teses que abordaram, conjuntamente, os temas evasão e ensino superior foram elaborados na última década, revelando uma postura crítica dos pesquisadores quanto à expansão do ensino superior público brasileiro à luz do REUNI e denotando, ao mesmo tempo, a ânsia pela verificação quanto a uma das premissas do próprio programa: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL,

2007b, p. 1)⁷⁵. Seja como for, o gráfico denota que o tema parece ter se tornado, a partir de então, parte do “repertório” das pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* brasileiras.

A dissertação de Rosa (1977), denominada “A evasão no ensino superior (Um Estudo sobre a Universidade Federal de Goiás)”, objetiva entender a evasão no ensino superior da UFG e as suas consequências sobre o custo do aluno. Parte de cinco hipóteses, testadas a partir dos dados colhidos e de testes de correlação estatística, das quais se confirmaram: o custo do aluno em curso com forte evasão pouco dispendioso aproxima-se do custo do aluno em curso muito dispendioso com pouca evasão; quanto maior a relação candidatos/vaga no vestibular, menor o percentual de evasão no curso; quanto maior o dispêndio com um curso, menor o percentual de evasão. Os resultados desse trabalho apontam para: os impactos financeiros que o fenômeno da evasão tem sobre os custos de um curso; a tendência a que os cursos mais concorridos/prestigiados apresentem menor evasão; a importância de investimentos nos cursos, visando a redução da evasão. São dignas de nota as queixas do autor da dissertação quanto à ausência de trabalhos sobre o tema: “Ao longo da pesquisa pode-se constatar acentuada escassez de bibliografia que dissesse respeito a evasão. Quase nada de relevante existe sobre o tema, editado na língua Portuguesa” (ROSA, 1977, p. 4).

Rosa revisita o tema em sua tese no ano de 1994, intitulada “Evasão no ensino superior: causas e consequências: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás”, na qual analisa o modelo de organização e gestão institucional, com ênfase nos custos de ensino e conceitos de eficiência e eficácia; no caminho revê a literatura sobre avaliação da universidade pública federal e examina as causas e consequências sobre os custos da UFG. Nesse trabalho, o autor reconfirma a hipótese de que o custo do aluno em curso pouco dispendioso com forte evasão aproxima-se do custo do aluno em curso muito dispendioso com pouca evasão; e verifica que hipótese de que a taxa de evasão é menor nos cursos em que os professores dedicam maior carga horária não se confirmou. No mais, Rosa (1994) elenca possíveis motivadores de evasão e sugere a criação ou extinção de cursos considerando os fatores procura por vagas e percentual de evasão. Trata-se de uma pesquisa com olhar voltado à gestão e otimização de resultados.

A tese de Gomes (1998), por sua vez, intitulada “Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura”, realiza um estudo analítico-

⁷⁵ A relação entre o programa REUNI e iniciativas de combate à evasão é discutida no tópico 5.1 Políticas Públicas Nacionais.

descritivo sobre evasão nos cursos de licenciatura, com dados estatísticos e contextualização do problema. Teve por sujeitos sete alunos evadidos da UNESP, com dados categorizados que levaram à caracterização da evasão. O autor expõe os motivadores de evasão e chega à conclusão de que o fenômeno nem sempre representa fracasso escolar, uma vez que constatou que há alunos evadidos que regressam ao ensino superior. Aqui, o enfoque é voltado aos fatores motivadores da evasão pela ótica dos próprios discentes⁷⁶.

“O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono”, dissertação de Hotza (2000), identifica os comportamentos (perfis) quanto ao problema evasão. O levantamento de dados se deu por questionários aplicados a alunos evadidos da UFSC. Ao final da pesquisa, a autora identificou a tendência multifatorial quando o assunto é causas de evasão. No mais, observou uma tendência ao desinteresse quanto ao curso escolhido desde o ingresso do aluno evadido. Pesam, ainda, conforme a pesquisa, fatores internos e externos à instituição. A dissertação de Hotza tem um olhar mais preventivo; mais do que entender os porquês da evasão, tenta identificar quem se evade (perfil dos evadidos).

Os fatores causadores de evasão são o foco de “Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis”, tese de Biazus (2004). A partir de pesquisa realizada com alunos evadidos, o autor construiu um instrumento das causas de evasão que considerou as dimensões interna e externa a partir dos dados coletados, totalizando 37 indicadores. Entre as causas externas estão as sociopolíticas-econômicas, a vocação pessoal, as características individuais e a conjuntura; já entre as internas, encontram-se os requisitos didático-pedagógicos, os motivos institucionais e a atitude comportamental. Por fim, Biazus expôs sugestões para minimização da evasão.

Em sua dissertação, “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”, Silva Filho (2009) realiza uma investigação da evasão por meio de pesquisa documental, com ênfase em reprovações, ou seja, esse trabalho, ao contrário das pesquisas anteriores que abordaram os motivos/fatores causadores de evasão, focou em um único aspecto motivador da evasão. Na pesquisa, com foco nos anos iniciais dos cursos (com maiores índices de evasão), foi constatado alto índice de abandono em cursos com alta reprovação e baixo rendimento acadêmico.

⁷⁶ Os resultados da pesquisa de Gomes (1998) estão presentes no tópico 4.2.3 - Fatores motivadores das evasões.

Almeida (2009), assim como Hotza (2000), foca no perfil do aluno evadido. Em sua dissertação, “Evasão discente no Curso de Estilismo e Moda da UFC”, a autora extraiu dados dos históricos escolares e diretamente com os evadidos e coordenadores do curso, levantando os fatores de influência da evasão nas dimensões interna e externa à instituição. Ao final da pesquisa, expõe que pesaram mais os fatores internos à instituição, assim como aqueles relacionados aos estudantes, expondo ainda que o maior índice de evasão se dá no primeiro ano do curso analisado.

“Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG”, dissertação de Adachi (2009), constitui-se em um estudo de caso sobre evasão em cinco cursos da UFMG. Na coleta de dados foram entrevistados alunos e consultado o departamento de registro e controle acadêmico. À luz de teorias da Sociologia, o estudo constatou que a evasão era mais elevada: em cursos com notas menores para ingresso; em cursos com perfil discente socioeconômico e cultural mais baixo; em cursos com menor prestígio social. Nesse trabalho, a análise não é voltada aos evadidos, mas sim às características dos cursos em que a evasão se dá com maior frequência.

A dissertação de Scali (2009), “Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes”, identifica e analisa os motivadores de evasão nos cursos de tecnologia a partir da percepção dos evadidos e verifica os percursos acadêmicos pós-evasão. Ao final do trabalho, a autora elenca os motivadores de evasão e constata que grande parte dos evadidos (77%) se já graduaram ou ingressaram em outro curso ou instituição. Assim como os resultados da pesquisa de Gomes (1998), aqui fica evidenciado que evasão não necessariamente significa o afastamento permanente do ex-acadêmico do ensino superior.

Castro (2013) também se dedicou à análise dos motivadores de evasão, mas em cursos de licenciatura. Em sua dissertação, “Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel”, a autora aplica questionários com evadidos, realiza entrevistas com coordenadores dos cursos e analisa o tema nos PPPs dos cursos. Ao final da pesquisa, expõe questões profissionais, familiares e pessoais como os principais motivadores de evasão e indica que medidas deveriam ser tomadas pela instituição no tocante ao problema.

A concepção de um instrumento de gestão que permita o acesso a informações que auxiliem na tomada de decisões quanto à evasão é o foco da dissertação intitulada “Evasão, um problema comum, origens diversas: um estudo sobre evasão entre os diferentes grupos de

alunos da UFJF”, de Santos (2016). Para tanto, a autora debruça-se sobre o tema, realizando entrevistas e considerando a expansão de vagas e as políticas de cotas. Quanto aos resultados, Santos (2016) conclui que faltam, na instituição, informações sobre o fenômeno e os seus motivos e que a evasão é uma questão de gestão institucional. Quanto às cotas, os percentuais de conclusão de curso entre alunos cotistas e não cotistas são muito parecidos.

“Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal de Grande Dourados”, dissertação de Santos Júnior (2016), parte da expansão do ensino superior para analisar a trajetória de discentes de graduação da UFGD, caracterizando acesso, permanência, evasão e conclusão de curso. Esse constitui-se um estudo de trajetória de corte qualitativo e quantitativo e revelou que os maiores índices de evasão, dentro da instituição pesquisada, se davam em cursos do colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinares (em especial nas licenciaturas). Constatou ainda: que quanto mais concorrido o vestibular (cursos com maior prestígio social), menores os índices de evasão; que os ingressantes por sistema de reserva de vagas evadem-se mais; que reprovações levam à evasão; que as políticas nacionais focam apenas aspectos socioeconômicos entre outros.

A evasão sob a ótica do evadido é o foco da dissertação de Souza (2017), “Estudo sobre evasão em cursos de evasão presenciais na Universidade Federal de Goiás – UFG”, a qual objetiva mensurar e estudar a evasão nos cursos presenciais superiores a partir de cálculos e entrevistas com alunos e servidores da instituição. A conclusão da autora aponta para a evasão enquanto determinada por múltiplos fatores, uma vez que a trajetória acadêmica, segundo resultados da pesquisa, é definida pelo ponto de vista social, sendo impactada ainda pelo ambiente acadêmico e outros lugares frequentados pelo estudante.

Assim como Santos (2016) visava auxiliar no combate à evasão com a concepção de instrumento para tomada de decisão quanto à evasão, Carneiro (2017) em sua dissertação, “Desempenho acadêmico no ensino superior: uma análise contextual”, foca estratégias para a superação dessa problemática atentando à aprendizagem. Para tanto, a autora, em uma pesquisa qualitativa com análise de documentos e dados da instituição, investiga os índices de retenção e evasão em campus da Universidade Federal do Pampa. Ao final, ficam pontuados os desafios no combate à retenção, evasão e aprendizagem, especialmente quando o assunto são os alunos ingressantes, com a necessidade de repensar, de forma coletiva, tanto as práticas pedagógicas quanto o currículo da instituição pesquisada.

“Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia

(presencial) da UFPB - campus I”, dissertação de Oliveira (2017), é mais uma pesquisa que busca o olhar do evadido, analisando fatores da evasão levantados por meio de entrevistas e questionários. Entre os motivadores localizados nesse trabalho, destacam-se a falta de apoio institucional (relatada pela maior parte dos alunos) e aspectos pedagógicos. A autora expõe, ainda, por parte dos alunos, a falta de conhecimento de normas assim como a falta de uso dos recursos disponibilizados pela instituição.

Outro trabalho voltado ao olhar do evadido quanto ao fenômeno da evasão é a dissertação de Sufi (2018), denominada “A Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista”, que, com análise documental e entrevistas, investiga as causas da evasão no ensino superior de tecnologia em faculdade pública. O resultado dessa pesquisa denota que, entre fatores individuais, internos e sociais, a evasão, por vezes, se dá por várias causas, embora o perfil do aluno evadido na instituição investigada seja predominantemente trabalhador.

O olhar do evadido sobre a evasão está presente ainda em “Evasão discente em cursos de graduação do campus Itaqui da UNIPAMPA: análise das causas e propostas de ações”, dissertação de Ethur (2018), um estudo de caso na perspectiva histórico-crítica que investiga os fatores intervenientes na evasão com vistas à elaboração de plano para a redução, para tanto analisando documentos, dados da instituição e aplicando questionários com evadidos. O autor constatou que cerca de 70% dos evadidos retornaram ao ensino superior pós-evasão e que o fator que mais pesou quanto à decisão da evasão foram as dificuldades vinculadas aos aspectos pedagógicos.

“Evasão escolar e gestão do conhecimento: o caso da Universidade Estadual da Paraíba”, dissertação de Silva (2018), tem foco na gestão, analisando a evasão a fim de propor, a partir dos conceitos de gestão do conhecimento, estratégias para o combate à evasão. Trata-se de um estudo de caso exploratório e qualitativo, com coleta de dados institucionais e aplicação de questionários com gestores. O estudo registrou maiores índices de evasão em cursos de ciências exatas e humanas e menor índice em cursos de ciências da saúde. Na visão dos gestores entrevistados, fatores como situação financeira, dificuldades de aprendizagem, curso e infraestrutura têm peso na evasão.

A dissertação de Abreu (2018), “Estudo sobre a retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em Física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora”, analisa os principais fatores que contribuem para o baixo número de graduados por meio de pesquisa documental, aplicação de entrevistas com professores e aplicação de questionários aos alunos.

A pesquisa revelou correlação entre as respostas dos alunos e dos professores, trazendo à luz os motivos das reprovações e os problemas para aumentar o rendimento. Por fim, detectou correlação entre reprovação e evasão e apontou para a realidade dos múltiplos fatores que impactam a retenção e a evasão. Como se pode perceber, esse trabalho, assim como o de Silva Filho (2009), tem o foco no motivador reprovação.

O foco nos fatores motivadores de evasão, sob a ótica dos evadidos, volta à cena com a dissertação de Ferreira (2019). Denominado “Evasão no ensino superior: uma análise no curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri”, o trabalho constitui-se em uma pesquisa exploratória qualitativa com aplicação de questionários aos alunos para análise dos fatores que levaram à evasão, à luz do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu. Após avaliação dos aspectos do curso, de dificuldades para a permanência discente e dos fatores que influenciaram a evasão, a autora concluiu que fatores anteriores ao curso impactaram a evasão.

Assim como a pesquisa anterior, a dissertação de Miranda (2019) tem foco nos motivos causadores da evasão. Trata-se de “Evasão e retenção no ensino superior: o caso do curso de Ciências Contábeis do campus sede da UFJF”, estudo que levanta dados documentais e aplica questionários e entrevistas, investigando as causas da evasão e retenção, esboçando, ao final, um plano de ação com propostas para reduzir a evasão. Entre os motivadores de evasão, os predominantes encontrados por esse curso são o conciliar estudos e trabalho e o arrependimento com relação à escolha do curso.

4.1.2 Levantamento do tema evasão no ensino superior público brasileiro no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A pesquisa na plataforma da CAPES (BRASIL, 2021d) foi realizada no dia 14 de abril de 2020, sendo a busca em todo o período de tempo disponível. A busca se deu com os seguintes termos (considerando assunto): "evasão" AND "ensino superior" OR "educação superior" OR "faculdade" OR "universidade" OR "graduação" OR "tecnólogo" OR "licenciatura" OR "bacharelado" OR "curs* de tecnologia". A princípio, encontramos 497 trabalhos. Ao selecionarmos os trabalhos dentro da grande área do conhecimento “ciências humanas”, restaram 190 trabalhos. Quanto às áreas do conhecimento, foi selecionado o campo “educação”, levando a 139 trabalhos. Já no campo área de concentração, foram selecionados os campos “educação”, “gestão e avaliação da educação pública”, “gestão

educacional”, “história, políticas e gestão da educação”, “políticas públicas e gestão educação profissional e tecnológica”, “políticas públicas e gestão educacional”, “políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior”, sendo localizadas 67 pesquisas. Desconsiderados os trabalhos com divulgação não autorizada (arquivo não disponível), restaram-nos 52. Excluídos os pertencentes a outras modalidades de ensino (ensino fundamental, ensino médio, pós-graduação, educação carcerária, educação profissional) e a outras áreas (evasão docente, trabalho docente, terceiro setor, avaliação da aprendizagem, implementação de curso, empregabilidade de egressos, inclusão de alunos com deficiência, psicopedagogia e escrita no ensino superior), restaram 32 trabalhos. Excluídos os 5 trabalhos encontrados anteriormente na BDTD (BRASIL, 2021c), restaram 26. Dentre esses, foram excluídos 20 trabalhos, pelos seguintes motivos:

Tabela 30 – Exclusão de trabalhos estado do conhecimento evasão e ensino superior - CAPES

Motivo exclusão	Número de trabalhos
Abordagem superficial da evasão	02
Análise de evasão com ênfase em um único aspecto	04
Análise de realidades distintas à da pesquisa	13
Análise predominante de outro aspecto que não o da evasão	01
Total de trabalhos excluídos por incompatibilidade	20

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Com relação aos dados expostos na tabela 30, excluímos os trabalhos que abordavam superficialmente o tema evasão e os que analisavam o fenômeno da evasão com ênfase em um único aspecto, em suma, os que não analisavam o fenômeno de uma forma mais abrangente, fugindo, dessa forma, à realidade da pesquisa (foco na prática pedagógica, em ações afirmativas, na escolha do curso, na política de assistência estudantil). No mais, por considerarmos que abrangiam instituições que fugiam às características do IFC e por lidarem com modalidade distinta da ofertada por essa instituição, excluímos os trabalhos que abordavam a evasão no ensino superior EaD, no ensino superior privado e em disciplinas on-line de ensino superior. Por fim, excluímos os trabalhos cuja análise se detinha predominantemente a outro aspecto que não o da evasão (foco no REUNI e seus resultados).

Desta forma restaram 06 trabalhos, conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 31 – Trabalhos estado do conhecimento evasão e ensino superior - CAPES

Étapas do estado do conhecimento	Número de trabalhos
Resultado inicial	497
Seleção grande área do conhecimento	190
Seleção de áreas do conhecimento	139
Seleção área de concentração	67
Exclusão de trabalhos com divulgação não autorizada	52
Exclusão outras modalidades de ensino e outras áreas	32
Exclusão de trabalhos localizados anteriormente em outra plataforma	26
Exclusão de trabalhos não compatíveis com foco da dissertação	06

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Expomos, a seguir, os 06 trabalhos localizados no levantamento realizado no Catálogo da CAPES (BRASIL, 2021d). Essas pesquisas, todas dissertações, estão apresentadas no quadro 4:

Quadro 4 – Trabalhos incluídos no levantamento evasão e ensino superior - CAPES

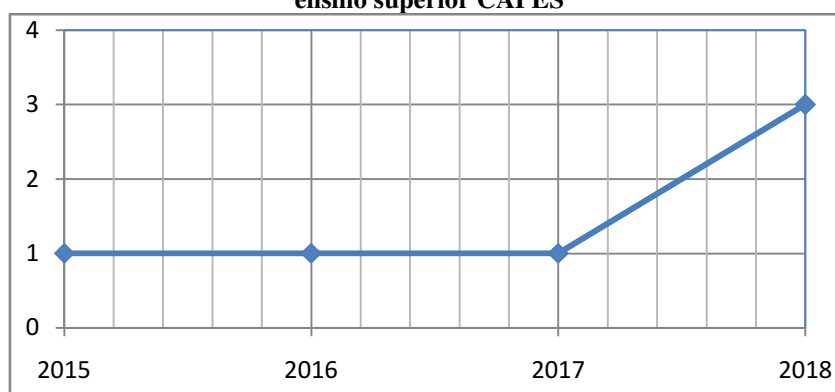
N.	Autor / ano	Tipo	Título	Inst.	Palavras-chave	Objeto
1	(LOEBLIN, 2015)	Diss.	A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES para estudantes de graduação UNIR/JI-Paraná/RO	Fund. Univ. Fed. de Rondônia	Universidade Pública. Ensino Superior. Assistência Estudantil / PNAES.	Tem como foco a materialização do PNAES e em como ele contribui para a permanência dos alunos e conclusão do curso.
2	(RIGO, 2016)	Diss.	Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão	Univ. Fed. de Viçosa	sem palavras-chave	A compreensão e problematização das trajetórias de estudantes investigando, ainda, as formas de acesso e condições de permanência.
3	(SILVA, 2017)	Diss.	Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB	Univ. Fed. da Paraíba	Expansão do Ensino Superior; Retenção; Evasão; Capital Cultural.	Reflete fatores que impactam na retenção e evasão.
4	(ARIOLVADO, 2018)	Diss.	O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa	Univ. Fed. de Minas Gerais	Escolha do Curso Superior; Sistema de Seleção Unificada; Acesso ao Ensino Superior; Licenciaturas; Evasão.	Analisa a interferência do SISU na escolha de cursos e estabelece relações entre a escolha do curso e a evasão discente.

5	(RIBEIRO, 2018)	Diss.	Evasão no ensino superior: o caso do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora	Univ. Fed. de Juiz de Fora	Evasão. Bacharelados Interdisciplinares. Ensino Superior.	Descreve e analisa a evasão e propõe ações para reduzi-la.
6	(FASSINA, 2018)	Diss.	Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS	Univ. Fed. da Fronteira Sul	Políticas Públicas Educacionais. Evasão no Ensino Superior. Educação Popular. Trabalhador Estudante.	Verifica como o perfil do aluno e conciliação de estudo e trabalho afetam a permanência discente.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2020) inspirado em Romanowski e Ens (2006, p. 43-44)

A seguir temos a figura 6, com a distribuição por ano dos trabalhos incluídos:

Figura 6 - Gráfico distribuição por ano dos trabalhos incluídos no Estado do conhecimento evasão e ensino superior CAPES



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2021)

Observa-se que todos os trabalhos localizados foram publicados na década de 2010: um no ano de 2015 (representando 17% do total), um no ano de 2016 (17% do total), um no ano de 2017 (17% do total) e três no ano de 2018 (50% do total). Esses dados denotam o crescimento número de pesquisas com o tema evasão no ensino superior público, especialmente após o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010a), que foi aprovado a partir da publicação da Lei n. 13.003, de 25 de julho de 2014 (BRASIL, 2014b), com vigência de 2014-2024. O PNE (2014-2024) tem entre suas metas elevar taxa de conclusão em 90% nas universidades públicas (estratégia 12.3) e a elaboração de programas de assistência estudantil para acesso e permanência em instituições públicas (BRASIL, 2010a). Ao que os número indicam, entendemos que as política públicas relacionadas ao tema evasão impactaram

positivamente no número de produções que abordam essa problemática⁷⁷.

“A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES para estudantes de graduação UNIR/JI-Paraná/RO”, dissertação de Loebliin (2015), trata-se de um trabalho documental de campo à luz do materialismo histórico-dialético que verifica como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) contribui para a permanência dos alunos e conclusão do curso. Ao final da pesquisa verificou-se que 80% dos beneficiários se mantinham ativos, 14,5% já se encontravam formados e 5,5% estavam inativos (dentre esses alguns com matrículas trancadas). Ao expor fatores para a permanência e situações que levam à evasão, a autora concluiu que o sistema de bolsas e o PNAES contribui para a permanência discente. Loebliin (2015) acaba por analisar a efetividade do PNAES enquanto possível mecanismo de combate à evasão.

A dissertação de Rigo (2016), assim como a de Santos Júnior (2016), focaliza a trajetória acadêmica do discente. “Percurso de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU⁷⁸ e evasão” problematiza as trajetórias de estudantes de cursos criados a partir do REUNI, investigando ainda formas de acesso e condições de permanência. Trata-se de pesquisa qualitativa, com dados documentais, quantitativos e entrevistas, que mapeia os perfis dos alunos e observa a rotatividade nas suas trajetórias. Ao final da pesquisa foi evidenciado que a evasão pode se tratar de uma estratégia discente para enfrentar mudanças curriculares, para cursar outras disciplinas, cursos ou instituições. Quanto aos seus resultados, o trabalho de Rigo se aproxima dos de Gomes (1998) e Scali (2009) ao afirmar que a evasão não representa necessariamente o afastamento permanente.

Os fatores ou motivadores de retenção e evasão são o foco de “Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB”, dissertação de Silva (2017) que, em estudo de caso quali-quantitativo, realiza coleta de dados a partir de questionários aplicados com alunos evadidos e retidos, sendo realizada análise de conteúdo conforme Laurence Bardin. A pesquisa revelou que a evasão e a retenção se dão de forma predominante nos dois primeiros anos do curso, especialmente no primeiro. Entre outros tantos fatores, constatou-se a realidade de um curso que não se conciliava ao mercado, gerando, nos alunos, pouca expectativa de trabalho e conseqüente desmotivação no tocante aos estudos.

“O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade

⁷⁷ O mapeamento das Políticas Públicas Nacionais relacionadas ao combate à evasão se encontra no tópico 5.1 da presente dissertação.

⁷⁸ Sistema de Seleção Unificada.

Federal de Viçosa”, dissertação de Ariovaldo (2018), tem por objeto a interferência do SISU na escolha de cursos da UFV e estabelece relações entre a escolha do curso e a evasão discente. Para tanto analisa dados institucionais e aplica questionários com alunos. Os resultados revelam que as desigualdades sociais orientam a escolha do curso por parte dos alunos, motivo pelo qual posteriormente se evadem. No entanto, na sequência esses alunos mudam para cursos de maior prestígio e/ou almejados. Essa realidade da evasão, enquanto afastamento não permanente, remete aos resultados das pesquisas de Gomes (1998), Scali (2009) e Rigo (2016).

A dissertação de Ribeiro (2018), intitulada “Evasão no ensino superior: o caso do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora”, trata-se de estudo qualitativo que descreve e analisa a evasão (os fatores associados a ela) e propõe ações para reduzi-la. Ao final da pesquisa, revelou-se que mais de 70% dos evadidos ingressaram em outros cursos, constituindo-se o fenômeno da evasão, nesses casos, como espécie de mobilidade. No mais, entre outros motivadores de evasão, encontrou-se o desconhecimento do curso por parte dos alunos.

A relação entre evasão e o fator motivador conciliar estudos e trabalho é enfoque dado por Fassina (2018) em sua dissertação, “Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS”. Trata-se de pesquisa qualitativa, um estudo de caso descritivo-explicativo que se apropria de documentos e adota questionário on-line com alunos de graduação. Ao final da pesquisa, o autor constata o peso que conciliar estudos e trabalho tem sobre o fenômeno evasão, sendo, inclusive, o seu possível maior gerador.

4.1.3 Levantamento do tema evasão no ensino superior público brasileiro - contribuições, aproximações e distanciamentos.

Os trabalhos do estado do conhecimento que relacionam evasão e ensino superior público contribuem para a presente dissertação tanto no tocante à bibliografia quanto com relação às políticas públicas (legislação), permitindo o acesso: à história do ensino superior no Brasil (possível bibliografia e fonte de referências); às políticas públicas que regem o ensino superior brasileiro; às políticas públicas nacionais de combate à evasão e mecanismos que contribuem para a permanência discente; às fontes de dados de evasão no ensino superior no brasileiro; à caracterização e histórico do fenômeno evasão no Brasil; aos motivos/fatores que

impactam a evasão etc.

A fim de identificar o quanto os trabalhos localizados se aproximam e diferenciam da proposta (objetivo) desta dissertação, segue abaixo tabela 32, que separa as dissertações e teses por enfoques:

Tabela 32 - Levantamento estado do conhecimento do tema evasão e ensino superior - enfoque dos trabalhos

Enfoque	Trabalhos	Total de trabalhos	%
Análise da evasão a partir da gestão do conhecimento	(SILVA, 2018)	1	3,70
Análise de cursos com maiores índices de reprovação	(ADACHI, 2009)	1	3,70
Motivador conciliar estudos e trabalho	(FASSINA, 2018)	1	3,70
Motivador reprovação	(SILVA FILHO, 2009; ABREU, 2018)	2	7,41
Gestão de custos	(ROSA, 1977; ROSA, 1994)	2	7,41
Instrumento para auxiliar no combate à evasão	(SANTOS, 2016; CARNEIRO, 2017)	2	7,41
Motivadores ou fatores causadores de evasão	(GOMES, 1998; BIAZUS, 2004; SCALI, 2009; CASTRO, 2013; SOUZA, 2017; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017; RIBEIRO, 2018; SUFI, 2018; ETHUR, 2018; FERREIRA, 2019; MIRANDA, 2019)	12	44,44
Perfil do aluno evadido	(HOTZA, 2000; ALMEIDA, 2009)	2	7,41
PNAES e seus impactos nas conclusões de curso	(LOEBLIN, 2015)	1	3,70
Relação entre forma de ingresso e evasão	(ARIOVALDO, 2018)	1	3,70
Trajatória acadêmica do evadido	(RIGO, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2016)	2	7,41
Total de trabalhos		27	100

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021).

Destacamos que do total de 27 trabalhos incluídos, aproximadamente 44% (12 pesquisas) têm foco nos “motivadores ou fatores causadores de evasão”. Esse enfoque embora contribua bibliograficamente com a presente dissertação, dela se distancia, uma vez que o objetivo aqui é analisar a efetividade das políticas nacionais e das iniciativas institucionais praticadas quanto à evasão. Outros trabalhos que, embora contribuam para uma maior compreensão do fenômeno evasão, também se distanciam da dissertação são aqueles focados em motivadores de evasão específicos: “motivador conciliar estudos e trabalho” (1 trabalho, ou seja 3,7%) e “motivador reprovação” (2 trabalhos, ou seja 7,41%). Outro tipo de trabalho

que, embora também traga contribuições, acaba por se distanciar da proposta aqui visada são aqueles que analisam o fenômeno da evasão tentando caracterizá-la e compreendê-la, enfocando: “análise de cursos com maiores índices de reprovação” (1 trabalho, ou seja 3,7%); “perfil do aluno evadido” (2 trabalhos, ou seja 7,41%) e “trajetória acadêmica do evadido” (2 trabalhos, ou seja 7,41%).

Trabalhos que buscam caracterizar e compreender a evasão, mas estão relacionados a políticas públicas se aproximam mais do objetivo desta dissertação, uma vez que podem verificar a efetividade de iniciativas que visam a permanência discente no ensino superior. Esses trabalhos são os que têm enfoque em: “PNAES e seus impactos nas conclusões de cursos” (1 trabalho, 3,7%) e “relação entre forma de ingresso e evasão” (3,7%).

Por fim, outro tipo de trabalho que tem uma maior aproximação com esta dissertação são aqueles que interligam gestão institucional e evasão, uma vez que podem trazer um olhar mais voltado à efetividade do que foi previamente especificado por lei e/ou anteriormente traçado pela instituição, sendo eles aqueles com foco em: “análise da evasão a partir da gestão do conhecimento” (1 trabalho, ou seja 3,7%); “gestão de custos” (2 trabalhos, ou seja 7,41%); e “instrumento para auxiliar no combate à evasão” (também 2 trabalhos, ou seja 7,41%).

Destacamos, ainda, que apesar das contribuições e aproximações, nenhum dos trabalhos incluídos tem objetivo similar ao da presente pesquisa; embora alguns se debrucem sobre políticas públicas e iniciativas institucionais de combate à evasão, nenhum deles tem por foco principal a análise da efetividade dessas políticas e/ou iniciativas.

4.1.4 Levantamento do tema evasão no ensino superior em Institutos Federais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT

A fim de localizar trabalhos sobre o tema evasão e institutos federais, foi realizada busca na BDTD (BRASIL, 2021c) no dia 30 de março de 2021. Foram procuradas teses e dissertações em língua portuguesa, no período de tempo entre os anos de 2008 e 2019⁷⁹. A busca se deu com os seguintes termos (considerando assunto): "evasão" AND “institut* federa*”. A princípio, foram encontrados 21 trabalhos. Desconsiderados os trabalhos pertencentes a outras modalidades de ensino (ensino médio, educação de jovens e adultos, cursos técnicos), um que discorria a respeito de evasão em outra instituição pública de ensino

⁷⁹ Sendo o ano de 2008 o ano de surgimento dos institutos federais.

superior, um que tinha arquivo indisponível e os que já tinham sido localizados na busca anterior, restaram 11 trabalhos. Dentre esses, foram excluídos 04 trabalhos, pelos seguintes motivos:

Tabela 33 – Exclusão de trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - BDTD

Motivo exclusão	Número de trabalhos
Análise de evasão com ênfase em um único aspecto	02
Análise predominante de outro aspecto que não o da evasão	02
Total de trabalhos excluídos por incompatibilidade	04

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021).

Quando da exclusão dos trabalhos exposta na tabela 33, retiramos os trabalhos que analisavam o fenômeno da evasão com ênfase em um único aspecto (foco nos efeitos de poder e subjetivação de discursos de evasão e na evasão de alunos de comunidades indígenas). Excluimos, ainda, os trabalhos cuja análise se detinha predominantemente a outro aspecto que não o da evasão (foco em método de análise da eficiência e da eficácia do ensino superior e foco na análise da gestão de auxílios estudantis).

Excluídos os incompatíveis, restaram 07 trabalhos:

Tabela 34 – Trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - BDTD

Etapas	Número de trabalhos
Resultado inicial	21
Exclusão outras modalidades de ensino, outras inst. e trabalhos indisponíveis	11
Exclusão de trabalhos não compatíveis com foco da dissertação	07

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021).

A seguir expomos os 07 trabalhos localizados:

Quadro 5 - Trabalhos incluídos no levantamento evasão e Institutos Federais BDTD

N.	Autor / Ano	Tipo	Título	Inst.	Palavras-chave	Objeto
1	(FIGUEIREDO, 2015)	Diss.	Evasão escolar: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - <i>Campus</i> Porto Nacional	Univ. Fed. de Santa Maria	Políticas públicas; condições de permanência; evasão escolar.	Investiga fatores intervenientes da evasão e repercussões no processo educacional, levando em conta os conflitos na implementação de políticas públicas na educação profissional.
2	(OLIVEIRA JÚNIOR, 2015)	Diss.	Gestão Institucional e Evasão Escolar no Contexto de Criação e Expansão dos Institutos Federais	Univ. de Brasília	Evasão escolar, gestão institucional, Rede Federal, Institutos Federais, IFG.	Analisa a gestão institucional do IFG quanto à evasão em curso de licenciatura.
3	(MANTOANELLI, 2016)	Diss.	A relação entre o desenvolvimento regional e a evasão no Instituto Federal Catarinense	Fund. Univ. Regional de Blumenau	Desenvolvimento . Região. Educação Profissional Tecnológica. Evasão Escolar.	Objetiva compreender as relações entre o desenvolvimento regional e a evasão nos campi do IFC.
4	(SLHESSARENKO, 2016)	Diss.	Atração e retenção de alunos nos cursos superiores de uma instituição pública	Fund. Univ. Regional de Blumenau	Atração. Retenção. Ensino Superior	Analisa como fatores de atração se relacionam à evasão ou permanência de alunos em cursos de ensino superior de quatro campi do IFC.
5	(SILVEIRA, 2017)	Tese	A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes	Univ. Est. de Campinas	Educação Profissional; Evasão; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Analisa as dificuldades de campus do IFSP em identificar variáveis associadas à evasão discente, visando propostas de ações para vencer tais dificuldades .
6	(MAIA, 2018)	Diss.	Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura da IFFAR - Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão	Univ. Fed. de Santa Maria	Políticas de expansão da educação superior; Instituto Federal de Educação Superior; educação superior e evasão; cursos de licenciatura.	Dedica-se aos fatores que interferem na baixa procura e evasão nos cursos de licenciatura em campus da IFFAR.

7	(SILVA, 2019)	Diss.	A exclusão escolar e o Instituto Federal de São Paulo, Campus Bragança Paulista	Univ. Fed. de São Carlos.	Evasão Escolar. Exclusão Escolar. IFSP. Bourdieu	Objetiva a evasão escolar de campus do IFSP.
---	---------------	-------	---	---------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2020) inspirado em Romanowski e Ens (2006, p. 43-44)

Como podemos observar, tratam-se, em sua grande maioria (com exceção de uma tese), de dissertações. A seguir temos a tabela 35, com a distribuição por ano dos trabalhos incluídos⁸⁰:

Tabela 35 - Distribuição por ano dos trabalhos incluídos no levantamento ensino superior e Institutos Federais - BDTD

Ano	Número de trabalhos
2015	1
2016	2
2017	1
TOTAL	4

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021).

Como os Institutos Federais surgiram no ano de 2008, o tema evasão, investigado na realidade da referida instituição, só passou a se configurar como objeto de pesquisa a partir do início da década de 2010. A partir dos trabalhos localizados não é possível afirmar um crescimento de pesquisas que abordaram o tema.

O trabalho de Figueiredo (2015), intitulado “Evasão escolar: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Porto Nacional”, foca na evasão, investiga fatores intervenientes e repercussões no processo educacional, levando em conta os conflitos na implementação de políticas públicas na educação profissional. Constitui-se estudo de caso qualitativo e quantitativo, com realização de entrevistas com alunos evadidos, com coordenadores de cursos etc., além de pesquisa documental. Entre os problemas relacionados à evasão, foram encontrados, de forma mais significativa, os seguintes motivos: a comunidade não era informada sobre os cursos; os alunos não se identificavam com os cursos; professores sem formação pedagógica; dificuldades em conciliar trabalho e estudos entre outros. Em suma, uma pesquisa voltada à investigação dos motivadores de evasão.

“Gestão Institucional e Evasão Escolar no Contexto de Criação e Expansão dos

⁸⁰ Apenas os trabalhos localizados na busca evasão e institutos federais figuram nessa tabela. Os outros três compuseram o gráfico 1, no levantamento anterior do BDTD.

Institutos Federais”, de Oliveira Júnior (2015), analisa a gestão institucional do IFG quanto à evasão em curso de licenciatura no contexto da expansão do ensino superior. Baseado nas concepções do Materialismo histórico-dialético, o autor realizou pesquisa documental e entrevistas com representantes do IFG, do MEC, do TCU, dos alunos e de empresários. Ao final, foi constatado que: a expansão acelerada não contemplou o problema da evasão; a instituição trabalhava com servidores não qualificados; os cursos não atendiam às expectativas da comunidade e outros. Aqui percebe-se a evasão como um problema institucional em um contexto de expansão que não levou em consideração os impactos que essas ações teriam nos acadêmicos.

O objetivo de “A relação entre o desenvolvimento regional e a evasão no Instituto Federal Catarinense”, dissertação de Mantoanelli (2016), é a compreensão das relações entre o desenvolvimento regional e a evasão nos campi do IFC. Além de um estudo bibliográfico e documental, foram realizadas entrevistas com gestores de 12 campi, o que revelou as possíveis causas de evasão, entre fatores internos, externos e pessoais. Os resultados da pesquisa apontam, assim como a pesquisa de Oliveira Júnior (2015), que a rápida implantação da instituição pode ter impactado a evasão e indicam a necessidade de melhorias organizacionais e infraestruturais. Ademais, Mantoanelli (2016) revela que os mecanismos de ingressos (ENEM/SISU) não atendem às demandas locais e aspectos relacionados ao mundo profissional contribuem para o fenômeno da evasão.

“Atração e retenção de alunos nos cursos superiores de uma instituição pública”, dissertação de Shhessarenko (2016) analisa como fatores de atração se relacionam à evasão ou permanência de alunos em cursos de ensino superior de quatro campi do IFC. Trata-se de estudo de caso com aplicação de questionários com os estudantes, a partir do qual foram levantados os principais fatores de atração e de retenção, sendo que 44% da propensão à desistência dizia respeito a fatores como curso oferecido, infraestrutura, qualidade percebida, auxílio financeiro entre outros. Além das dificuldades institucionais quanto ao preenchimento de vagas, foi constatado que as expectativas discentes nutridas durante o ingresso (atração) podem levar à evasão quando não atendidas.

Silveira (2017), por sua vez, assim como Oliveira Júnior (2015), centra a sua tese na relação entre a gestão institucional e a evasão. “A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes” analisa as dificuldades do campus do IFSP em identificar variáveis associadas à evasão discente, visando propostas de ações para

vencer tais dificuldades. Realiza entrevistas com gestores e as submete à análise de conteúdo. A pesquisa revela que não foi sistematizado por parte da instituição um sistema de conhecimento sobre fatores determinantes de evasão que embasassem intervenções. Foram constatados ainda: baixo comprometimento quanto ao problema da evasão; dificuldades estruturais; deficiências no relacionamento intersetorial entre outros. Por fim, Silveira (2017), assim como Oliveira Júnior (2015), encara a evasão como um problema de gestão.

Em “Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura da IFFAR - Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão”, dissertação de Maia (2018), a atenção recai sobre os fatores motivadores de evasão, uma vez que o trabalho se dedica aos fatores que interferem na baixa procura e evasão nos cursos de licenciatura em um campus da IFFAR. Trata-se de estudo de caso na perspectiva histórico-crítica, com abordagem quali-quantitativa e análise documental. Constatadas as licenciaturas com índices de evasão superiores a 50%, chegou-se à realidade da desvalorização dos cursos pelo campus, assim como à demanda por maior envolvimento dos atores. Pesaram na evasão a falta de valorização docente e o não interesse dos acadêmicos pela docência.

Por fim Silva (2019) em sua dissertação, “A exclusão escolar e o Instituto Federal de São Paulo, Campus Bragança Paulista”, objetivou analisar a evasão escolar em campus do IFSP com vistas a identificar a relação entre origem social e a evasão. Para tanto, analisa os determinantes da exclusão escolar com base na sociologia de Bourdieu. Realiza coleta de dados secundários e aplica pesquisa *survey* e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa revelam que os alunos excluídos eram pertencentes a grupos sociais populares e que havia relação entre o percurso das famílias e a disposição dos alunos quanto aos estudos. No mais, foi constatado que os alunos evadidos tinham o sentimento de não pertencimento quanto à instituição e que as posições sociais, embora não determinem os destinos dos estudantes, acabam sendo barreiras.

4.1.5 Levantamento do tema evasão no ensino superior em Institutos Federais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O levantamento no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES (BRASIL, 2021d) foi realizado no dia 16 de abril de 2021. A busca se deu com os seguintes termos: "evasão" AND "institut* federa*". A princípio, foram encontrados 895 trabalhos. Foram selecionados os anos de 2008 a 2019, resultando em 846 trabalhos. Ao serem selecionados os trabalhos dentro

da grande área do conhecimento “ciências humanas”, restaram 352 trabalhos. Quanto às áreas do conhecimento, foi selecionado o campo “educação”, levando a 259 trabalhos. Já no campo área de concentração, foram selecionados os campos “educação”, “gestão de políticas e sistemas educacionais”, “gestão e avaliação da educação pública”, “políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior” e “políticas públicas e gestão educacional”, sendo o número de trabalhos reduzido a 118. Desconsiderados os trabalhos com divulgação não autorizada (arquivo não disponível), restaram 115. Excluídos os pertencentes a outras modalidades de ensino (ensino fundamental, ensino médio, ensino médio politécnico, ensino médio integrado ao técnico, educação indígena, educação especial, EJA, PROEJA), os relacionados a outras instituições e pertencentes a outras áreas (parcerias público-privadas, evasão docente, formação de professores e constituição docente), restaram 11 trabalhos. Excluído um trabalho encontrado em busca realizada anteriormente na BDTD (BRASIL, 2021c), restaram 9. Dentre esses, foram excluídos 06 trabalhos, pelos seguintes motivos:

Tabela 36 – Exclusão de trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - CAPES

Motivo exclusão	Número de trabalhos
Análise de evasão com ênfase em um único aspecto	05
Análise de realidades distintas à da pesquisa	01
Total de trabalhos excluídos por incompatibilidade	06

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Na exclusão elencada na tabela 36, retiramos os trabalhos que analisavam o fenômeno da evasão com ênfase em um único aspecto (foco na implantação dos Institutos Federais, na inserção discente no mercado de trabalho, na extensão, na criação de brinquedotecas em prol da permanência de acadêmicos). No mais, por considerarmos que se dedicava a uma análise de realidade distinta à da pesquisa, excluimos o trabalho que tinha por foco a evasão EaD do programa ProFuncionário.

Realizadas as exclusões, restaram 03 trabalhos:

Tabela 37 – Trabalhos estado do conhecimento evasão e institutos federais - CAPES

Etapas	Número de trabalhos
Resultado inicial	895
Seleção dos anos	846
Seleção grande área do conhecimento	352
Seleção de áreas do conhecimento	259
Seleção área de concentração	118
Exclusão de trabalhos com divulgação não autorizada	115
Exclusão outras modalidades de ensino e outras áreas	11
Exclusão de trabalhos localizados anteriormente em outra plataforma	09
Exclusão de trabalhos não compatíveis com foco da dissertação	03

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Serão expostos a seguir, no quadro 6, os 03 trabalhos localizados no levantamento realizado no Catálogo da CAPES (BRASIL, 2021d):

Quadro 6 - Trabalhos incluídos no levantamento evasão e Institutos Federais - CAPES

N.	Autor / Ano	Tipo	Título	Inst.	Palavras-chave	Objeto
1	(ANDRADE, 2014)	Diss.	A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências	Univ. cidade de São Paulo	Plano de Expansão, Educação Profissional, IFSP, Políticas Públicas.	Foca a expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, suas causas e consequências.
2	(MOURA, 2015)	Diss.	Poderia ter sido diferente? A evasão discente na educação superior	Univ. cidade de São Paulo	Educação superior. Evasão. Políticas públicas de educação. Ação afirmativa.	Investiga evasão em cursos superiores de campus do IFSP e verifica a relação entre ingresso - ação afirmativa e ampla concorrência - e evasão.
3	(CECCON, 2017)	Diss.	IFSULDEMINAS: da criação aos impactos da expansão	Univ. do Vale do Sapucaí	Rede Federal de Ensino; IFSULDEMINAS; Educação Profissional; Expansão, Ensino Agrícola.	Verifica os impactos da criação e da expansão do IFSULDEMINAS considerando as escolas agrícolas que contribuíram para a sua constituição.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2020) inspirado em Romanowski e Ens (2006, p. 43-44).

“A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências”, dissertação de Andrade (2014), trata-se de trabalho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica, que foca a expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, suas causas e consequências, estando, entre os temas abordados, a evasão. Tendo por referência o IFSP, a pesquisa levantou, entre outros, problemas com o corpo docente e problemas de infraestrutura. Além de ter levantado os possíveis motivadores de evasão, a autora apontou

ainda a necessidade de elaboração de ações estratégicas em prol da permanência discente.

A dissertação de Moura (2015), “Poderia ter sido diferente? A evasão discente na educação superior”, investiga a evasão em cursos superiores de campus do IFSP e verifica a relação entre ingresso - ação afirmativa e ampla concorrência - e evasão. Trata-se de trabalho exploratório com coleta de dados na instituição e aplicação de questionários aos estudantes. A pesquisa, além de ter trazido à luz os principais fatores que pesaram na evasão discente, revelou que não havia relação entre ingresso por ação afirmativa e a decisão pela evasão. No mais, apontou que a maioria dos evadidos voltou a estudar.

Assim como o trabalho de Andrade (2014), Ceccon (2017), em sua dissertação, “IFSULDEMINAS: da criação aos impactos da expansão”, verificou os impactos da criação e da expansão do IFSULDEMINAS considerando as escolas agrícolas que contribuíram para a sua constituição. Trata-se de pesquisa exploratória quali-quantitativa. O estudo revelou que a expansão gerou impactos econômicos nas regiões dos *campi* e que a instituição alvo do estudo pós-expansão apresentou bons índices de conclusão exitosa dos cursos, assim como desenvolveu políticas para a permanência dos estudantes.

4.1.6 Levantamento do tema evasão no ensino superior em Institutos Federais - contribuições, aproximações e distanciamentos.

Os trabalhos identificados no estado do conhecimento que relacionam evasão e institutos federais contribuíram com a bibliografia e com a identificação das políticas públicas e suas legislações, permitindo o acesso: à história da rede de Institutos Federais e especificamente do IFC; a documentos que regem os Institutos Federais e o IFC; a fontes de dados sobre evasão em Institutos Federais e no IFC; às políticas públicas institucionais de combate à evasão e mecanismos em prol da permanência discente nos Institutos Federais e o IFC; à caracterização da evasão nos Institutos Federais e no IFC entre outros.

No intuito de identificar as aproximações e diferenças entre os objetivos dos trabalhos localizados e o desta dissertação, segue abaixo a tabela 38, que categoriza as dissertações e teses por enfoques:

Tabela 38 – Estado do conhecimento do tema evasão e Institutos Federais - enfoque dos trabalhos

Enfoque	Trabalhos	Total de trabalhos	%
Impactos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	(ANDRADE, 2014; CECCON, 2017)	2	20
Gestão Institucional e evasão	(OLIVEIRA JÚNIOR, 2015; SILVEIRA, 2017)	2	20
Motivadores ou fatores causadores de evasão	(FIGUEIREDO, 2015)	1	10
Relação entre desenvolvimento regional e evasão	(MANTOANELLI, 2016; MAIA, 2018)	2	20
Relação entre fatores de atração à instituição e evasão	(SLHESSARENKO, 2016)	1	10
Relação entre forma de ingresso e evasão	(MOURA, 2015)	1	10
Relação entre origem social e evasão	(SILVA, 2019)	1	10
Total de trabalhos		10	100

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2021).

Podemos observar que, dentre os trabalhos incluídos, não houve predominância de enfoques, embora 50% deles (5 dos trabalhos) se dediquem, de forma geral ou específica, aos fatores motivadores de evasão, sendo eles pertencentes aos enfoques: motivadores ou fatores causadores de evasão (10% dos trabalhos); relação entre desenvolvimento regional e evasão (20% dos trabalhos); relação entre forma de ingresso e evasão (10% dos trabalhos); e relação entre origem social e evasão (10% dos trabalhos). Como a presente dissertação tem seu foco na análise da efetividade das iniciativas institucionais e das políticas nacionais praticadas quanto à evasão, temos aqui distanciamento, embora tais pesquisas certamente venham a contribuir para com uma maior caracterização do fenômeno evasão no contexto dos institutos federais de forma mais ampla e no IFC especificamente.

Outro tipo de trabalho que se distancia da proposta desta dissertação, embora também possa contribuir para a compreensão contextualizada da evasão no IFC, é aquele que tem por foco os “Impactos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, correspondente a 20% das pesquisas incluídas⁸¹. A proposta de análise da evasão no contexto da expansão vai se distanciando historicamente do contexto atual (relembrando que os Institutos Federais foram criados no ano de 2008), justificando pesquisas que abordem dados mais recentes, não somente com vistas à exposição e análise de dados mais atuais, como também de modo a viabilizar um acompanhamento histórico do fenômeno

⁸¹ Embora não tenham por objetivo os impactos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, outras pesquisas deste levantamento foram desenvolvidas levando em conta esse contexto, tais com a de Oliveira Júnior (2015) e a de Mantoanelli (2016).

evasão na instituição investigada.

Dentre as incluídas, as pesquisas que mais se aproximam desta dissertação, por abordarem mais enfaticamente gestão, políticas públicas e mecanismos em prol da permanência discente e de combate à evasão são aquelas com enfoque em “gestão institucional e evasão” (20% dos trabalhos) e na “relação entre fatores de atração à instituição e evasão (10% dos trabalhos).

Uma vez mais cabe destacar que, entre contribuições e aproximações, nenhum dos trabalhos incluídos tem por foco principal a análise da efetividade das políticas e/ou iniciativas institucionais praticadas quanto à evasão, atestando a diferenciação deste trabalho com relação aos demais.

4.2 O FENÔMENO EVASÃO

A fim de uma compreensão mais ampla do termo evasão, apresentamos e discutimos conceitos dessa problemática na literatura e em políticas públicas brasileiras, além de expor outros conceitos relacionados ao fenômeno e de elencar fatores motivadores de evasão. Tendo por base a fundamentação exposta a seguir, os conceitos adotados na presente dissertação serão reforçados, posteriormente, quando da análise e interpretação do objeto.

4.2.1 Conceito de evasão na literatura e em políticas públicas brasileiras

A educação é reconhecidamente um dos elementos-chave para a transformação da vida do sujeito educando. Antes destinada aos descendentes das camadas dirigentes da sociedade, hoje os termos educação e universalização caminham de mãos dadas. Conforme Cordioli (2011, p. 24), durante a era capitalista “[...] a escola foi alçada a uma dimensão nunca antes vista. A [...] alfabetização⁸² foi definida como tarefa básica de todos os governos e direito fundamental de todo cidadão. [...] muitos países passaram a ofertar educação pública e tornar obrigatória uma escolarização mínima”. Para o autor, a educação é um elemento caro à sociedade capitalista. Na primeira metade do século XX, serviu para atender aos modelos fordista e taylorista de produção (com escolas para formar mão de obra) e posteriormente ao

⁸² A preocupação com a alfabetização se explica porque “[...] a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade [...] pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar [...]” (SAVIANI, 2013, p. 745).

toyotismo (abrangendo mudanças curriculares e pedagógicas). Com o surgimento do neoliberalismo no final do século XX, a educação estaria centrada em formar competências nos estudantes em prol do mercado e da modernização, sempre preocupada em inculcar os ideais neoliberais (CORDIOLLI, 2011). Não por menos a Constituição Federal de 1988, em seu título segundo, sobre os direitos e garantias fundamentais, no capítulo segundo, ao abordar os direitos sociais, expõe no artigo 6º, entre tantos outros, a educação como o primeiro item da lista (BRASIL, 2020, p. 7).

Ao se constituir elemento viabilizador da formação do cidadão, a educação torna-se, conseqüentemente, um fator primordial à concretização de uma sociedade melhor, mais democrática e igualitária. Saviani (2013, p. 745) afirma que a educação, além de direito social, “[...] configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”. Visando assegurar tais direitos, a Constituição Federal, ao discorrer em seu título oitavo sobre a ordem social, no capítulo terceiro, seção primeira, sobre a educação, afirma que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 2020, p. 130). Mais do que acesso à educação é, portanto, necessário assegurar a permanência do aluno na instituição de ensino, ou seja, é preciso prezar pelo êxito no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, “[...] aumentar a oferta de vagas não é garantia de qualidade de ensino, muito menos de democratização do ensino. A democratização, portanto, a universalização do ensino depende de medidas efetivas de permanência e não apenas de ingresso” (SUFI, 2018, p. 57-58). Logo, a evasão constitui-se um problema à educação.

O termo evasão provém do latim *evasione* e significa escapar, desaparecer, fugir, desistir ou abandonar algo (GEIGER, 2011); enquanto o “e” de “*evasione*” remete ao latim “ex” (de “para fora” - por ex., exterior), em oposição ao “in” (de “para dentro” - por ex., interior). Essa fuga a que se refere o termo evasão sempre será no sentido de dentro para o exterior. Em se tratando de evasão escolar, portanto, estamos nos referindo à saída do aluno da instituição que frequentava.

A evasão escolar, “[...] entendida como interrupção no ciclo de estudos, deve ser vista como um fenômeno complexo e não um problema comum, uma vez que compromete o efetivo do direito à educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2014a, p. 15). Observa-se, pelo conceito exposto, que a evasão educacional se trata do abandono dos estudos por parte do discente, ou seja, envolve o seu desligamento (de forma oficializada ou não) da instituição

de ensino que frequenta e, em muitos casos, sem que haja a retomada dos estudos em outra instituição. A ocorrência de tal fenômeno fere princípios constitucionais no tocante à educação, uma vez que o estudante não somente não permanece na instituição educacional como não obtém êxito; partindo da realidade de que outros tantos alunos seguem seus estudos, temos um cenário de desigualdade nas condições de acesso e permanência que atinge os direitos do aluno evadido à educação. Assim, a evasão é um fenômeno que, além de vitimar o estudante, traz revés ao papel social da educação, pois, para Figueiredo (2015, p. 16), “A evasão escolar apresenta-se como fator que contribui para reduzir a capacidade de ação da educação no processo de inclusão social [...]”.

Um dos fatores mais agravantes quando o assunto é a evasão talvez seja o seu alcance. Embora à primeira vista se possa supor que esse fenômeno seja um problema restrito a países ou regiões com determinadas características culturais, sociais, econômicas ou políticas, esse raciocínio se mostra errôneo, uma vez que:

[...] a evasão escolar é um problema global, presente nas mais diversas regiões do mundo, não sendo um fenômeno necessariamente relacionado a países com histórico de baixos níveis de escolaridade ou àqueles que pouco investem em educação. A questão da desistência no percurso escolar não se restringe a determinada região, país ou condição social, sendo considerado um problema descentralizado e complexo, que exige atenção e estudos a nível mundial. (SILVA, 2018, p. 40).

Além do alcance (universalidade) da evasão, há de se considerar também a sua abrangência, pois ela “[...] atinge a educação como um todo, não distingue níveis educacionais, [que] vão desde as séries iniciais até as universidades, tanto em instituições públicas como privadas, gerando prejuízos a toda a sociedade” (SUFI, 2018, p. 48). Vê-se que compreender a evasão não é tarefa fácil, pois além de variar de acordo com localização geográfica e conforme a instituição, ela irá se constituir em um fenômeno diferente também nos diferentes níveis de ensino em que se dá. Tendo-se em vista o objeto da presente dissertação e a fim de dele nos aproximarmos, trazemos o conceito de evasão para o contexto do ensino superior. Em se tratando de tema tão vital aos direitos do estudante, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997, p. 20) melhor caracterizou o fenômeno ao distinguir três tipos de evasão:

- 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: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Como se pode observar nos conceitos expostos pela referida Comissão, há formas bastante distintas de evasão. No primeiro caso, o olhar sobre o fenômeno se dá a partir do curso em que o estudante está matriculado, ou seja, por algum motivo o mesmo não renovou, não manteve ou não conseguiu manter a sua matrícula e a forma pela qual essa evasão de curso se dá pode ser por escolha dele (oficialmente ou por abandono) ou devido às regras institucionais. O interessante a se observar nesse tipo de evasão é que ela não necessariamente representa evasão definitiva: o estudante pode mudar de curso ou mudar de instituição, ou seja, mesmo mediante a evasão de curso ele pode seguir os seus estudos em outro curso ou instituição.

No caso da evasão de instituição, há, na verdade, a mudança de estabelecimento educacional, sendo que o aluno pode ou não voltar a matricular-se no mesmo curso em que frequentava na instituição anterior. Por fim, no caso da evasão do sistema, temos o cenário mais pessimista, no qual dá-se de fato a evasão. Nesse caso não há troca de curso ou de instituição, o estudante simplesmente desiste de estudar. Entre a evasão definitiva ou temporária, entre evasão do sistema ou migração, no intuito de trazer luz ao tema, Ariovaldo (2018, p. 36) vê a evasão sob duas dimensões: “[...] a primeira diz respeito a sua temporalidade, ou seja, se se trata de uma evasão imediata, por período ou definitiva; e a segunda corresponde a sua granularidade, definindo se reflete evasão do curso, da instituição ou do sistema”.

Embora caracterizações nos permitam o acesso a uma visão mais ampla do fenômeno, compreender a evasão trata-se de algo complexo, uma vez ela está muito além do mero conceito. Há, por trás dela, na realidade, uma multiplicidade de elementos e, conforme Gomes (1998, p. 63), “[...] um amplo contexto com múltiplas facetas nem sempre bem compreendidas”. Uma vez que essa realidade multifacetada se apresenta, surgem várias formas de se encarar o fenômeno, resultando no fato de que “[...] o conceito de evasão na educação superior não é consensual entre os autores que tratam o tema, o que provoca dificuldades de comparação e pode induzir a interpretações enganosas” (SILVA FILHO, 2009, p. 16). Se não há uniformização quanto ao conceito (o que é evasão e como ela se caracteriza), torna-se difícil a compreensão teórica do fenômeno, assim como o seu estudo. Para Ariovaldo (2018, p. 36) “[...] ainda se sabe pouco e até a definição do conceito de evasão

não está consolidada na literatura disponível. Assim, o fenômeno da evasão é abordado na literatura acadêmica sob diversas perspectivas, as quais determinam as metodologias e técnicas utilizadas para seu estudo”.

A falta de consenso quanto à evasão não se limita à literatura. Explica Oliveira Júnior (2015, p. 107) que não há sequer um “[...] consenso sobre como deve ser realizado seu registro, inclusive, por vezes, [...] não há um consenso por parte das instituições de ensino municipais, estaduais ou federais para esse conceito no que tange as políticas públicas de educação [...]”. Obviamente, se não há consenso quanto ao conceito, não há como os sistemas de ensino compreenderem de forma global e mais acertada o fenômeno, o que inviabiliza práticas de combate e políticas públicas mais efetivas quando o assunto é a minimização da evasão. A respeito da falta de uniformização quanto ao tema evasão, a questão se estende/impacta os dados quantitativos. Explica Ribeiro (2018, p. 42) que:

Embora existam registros importantes no sistema do Censo da Educação Superior, como, por exemplo, o número de ingressantes e concluintes em determinado ano, tais dados não são sistematizados para criar um mecanismo de rastreamento nacional das trajetórias dos estudantes que desistem do ensino superior, diferenciando-os daqueles que mudam de curso dentro de uma mesma IES, ou daqueles que mudam de uma IES para outra dentro do sistema de ensino superior.

Dessa forma, quando na busca por dados que auxiliem na compreensão do fenômeno, “[...] os pesquisadores se deparam com importantes limitações metodológicas, uma vez que não existe um conjunto de dados nacionais sistematizados e capazes de informar o contingente de estudantes evadidos do sistema” (RIBEIRO, 2018, p. 59). Quando o assunto é a dificuldade de mensurar a evasão, a questão não se restringe aos dilemas governamentais; antes, muito provavelmente em decorrência da uniformidade dos dados e documentos públicos, se faz presente também nos estudos, conforme expõe Silveira (2017, p. 44-45), ao afirmar que:

Não há um consenso, entre os trabalhos produzidos a respeito da evasão, sobre qual seria a melhor forma de quantificá-la, pois cada uma delas apresenta vantagens e desvantagens. No entanto, fica claro que as diferenças no processo de busca pelo conhecimento do índice de evasão estão associadas não só à fórmula de cálculo adotada, mas, principalmente, à definição do fenômeno a ser mensurado. Diferentes definições para o fenômeno nos levam a diferentes tipos de evasão e, por consequência, a diferentes índices de evasão, o que dificulta a realização de comparações entre resultados obtidos e exige especial atenção daqueles que utilizam desses resultados na tomada de decisões políticas e práticas institucionais.

Percebemos aqui uma vez mais o impacto das várias visões a respeito do conceito de evasão. Apesar das dificuldades relatadas, a devida compreensão do fenômeno é, no entanto, vital uma vez que “[...] quando falamos de evasão ou fracasso escolar adentramos na discussão de um conceito muito mais amplo: o de exclusão escolar” (SILVA, 2019, p. 49). À primeira vista, excluir o aluno se limita a não possibilitar o seu acesso à educação, mas não assegurar a sua permanência no sistema constitui-se outra forma de exclusão. Não raro, quando nos dedicamos à evasão, em uma visão simplista e limitada do fenômeno, vemos os números e esquecemos o ser humano representado por esse quantitativo. Nesse sentido, para Moura (2015, p. 49-50), “A evasão não deve ser considerada apenas como fator numérico, há a necessidade de entender que cada número representa uma história, uma vida, um indivíduo que pode mudar o rumo de uma família”. A evasão incide sobre vidas humanas, traz impactos sociais no concreto, assim os números não são o suficiente, “[...] os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa” (BRASIL, 1997, p. 139). O quantitativo, portanto, no caso da evasão, constitui-se uma ferramenta, não podendo ser tomado como a representação daquela realidade. Enxergar o ser humano evadido permite a compreensão plena do fenômeno.

Mais do que mensurar a evasão, é preciso pensar sobre os seus impactos. E é impossível discorrer sobre esse fenômeno sem considerar os prejuízos que vem com ele. Naturalmente as suas consequências e impactos são de difícil verificação, uma vez que não se restringem apenas ao estudante evadido. No ensino superior, nível em que o acesso é ainda mais restrito que no nível básico, os danos de tal fenômeno são ainda mais agravantes, conforme discorre Sufi (2018, p. 58):

A evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo, pois, quando o aluno desiste, perde o aluno, pois deixou de estudar; seus professores, pois a redução de alunos traz como consequência a redução do número de aulas; perde a instituição de ensino, que aumenta o número de evadidos; e, conseqüentemente, perdem o sistema de educação e toda a sociedade, pois menor será o número de cidadãos preparados para atuar nos diversos espaços sociais como agentes de transformação da realidade em curso.

Nitidamente os impactos são sentidos pela sociedade como um todo, ou seja, a evasão é um fenômeno que parte, a princípio, dano pessoal (sofrido pelo estudante evadido) para o dano coletivo (sofrido pela sociedade na qual o estudante está inserido, na qual a evasão se deu). Temos, assim, com a evasão, não apenas prejuízos financeiros (referentes aos

recursos investidos em educação que não geraram o resultado esperado), tampouco apenas econômicos (com menor número de pessoas formadas, impactando negativamente o desenvolvimento nacional). Os prejuízos são, antes de tudo, sentidos pelo sujeito evadido que, tomado por um sentimento de fracasso, conforme Dore, Sales e Castro (2014, p. 396), tem na evasão “[...] uma situação que, muitas vezes, causa constrangimento e sentimento de insucesso nos estudantes, que preferem não falar sobre ela”. Essa frustração acadêmica pode acompanhar o evadido por um longo tempo, quando não por toda a sua vida, muitas vezes não se limitando ao campo acadêmico, mas sendo levada também para os campos pessoal, profissional e social, podendo impactar-lhe socialmente, psicologicamente, culturalmente, politicamente e financeiramente. Daí a importância do combate à evasão, mas com um olhar mais amplo e que considere o ambiente em que o fenômeno se dá, o pedagógico. Nesse sentido, seria necessário extrapolar a visão estritamente economicista que, “[...] se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos [...], mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los” (BRASIL, 1997, p. 190).

Uma vez compreendido o conceito e caracterizada a evasão, nos dedicaremos a outros conceitos relacionados a esse fenômeno, quais sejam: abandono, transferência, desligamento, permanência, êxito, inclusão e retenção.

4.2.2 Outros conceitos relacionados à evasão

A complexidade do fenômeno da evasão educacional reside especialmente nos fatores motivadores da evasão, que são variados. Mas não é apenas nos motivadores de evasão que se encontram as dificuldades de compreensão do tema. Essas dificuldades são, antes de tudo, conceituais, com outros conceitos se mesclando ao de evasão. De acordo com Silveira (2017, p. 44), “[...] é necessário ao pesquisador ter clareza a respeito do conceito adotado ao estudar esse fenômeno”. A fim de que o fenômeno da evasão seja compreendido com a amplitude necessária, não sendo confundido ou mal interpretado, deve-se, portanto, durante a sua análise, levar em consideração os conceitos relacionados à evasão, quais sejam: abandono, transferência e desligamento.

Começaremos abordando justamente os conceitos que não raro se confundem com o de evasão. O primeiro deles é o do **abandono** que, para Oliveira Júnior (2015, p. 107), trata-se de quando o “[...] estudante que sai da escola não conclui a série, mas retorna no outro ano

ou semestre [...]”. Nota-se que, conforme a metodologia ou conceito adotados, o abandono passará facilmente por evasão e embora tenham um ponto em comum (a saber, a saída do aluno do curso), não podem ser confundidos. Enquanto na evasão o estudante não regressa àquele curso ou instituição e, por vezes, nem mesmo a estudar, no caso do abandono ele não somente volta à instituição, como ao mesmo curso em que estava matriculado.

Outro conceito que pode acabar sendo confundido com o de evasão é o da **transferência**, que envolve o migrar do aluno e se dá de duas formas distintas: a transferência interna, “situação em que o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino”; e a transferência externa, “situação em que o estudante mudou de unidade de ensino (na mesma instituição) ou mudou de instituição” (BRASIL, 2014a, p. 21). Em ambos os casos não se dá evasão definitiva, embora se considerarmos os conceitos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), temos: no caso da transferência interna, uma evasão de curso; já no caso da transferência externa, uma evasão de instituição. Fica evidente, assim, a linha tênue entre o conceito de transferência e o de evasão, sendo que a transferência será definida como evasão ou não conforme for estabelecido pela instituição de ensino ou por normativa governamental.

Um terceiro conceito fácil de confundir com o de evasão é o do **desligamento** que se constitui uma espécie de evasão formalizada, sendo que trata-se da “[...] situação em que o estudante comunicou formalmente, de forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso” (BRASIL, 2014a, p. 21). Após alguma reflexão, perceberemos que o desligamento não somente trata-se de uma espécie de evasão, talvez até mesmo definitiva, e formalizada, como pode constituir-se também como uma transferência para outra instituição. No caso do desligamento, enquanto atitude formal do estudante, cabe à instituição levantar os motivos, de modo a verificar a realidade da decisão de cada desligado e, com isso, contribuir para (re)pensar as políticas institucionais sobre essa realidade.

Além dos conceitos que por vezes confundem-se com o de evasão, também estão presentes aqueles que são o cenário oposto ao da evasão: a permanência, o êxito e a inclusão.

A **permanência** diz respeito ao fato de o estudante manter-se matriculado na instituição, dar prosseguimento aos seus estudos, seguindo no mesmo curso que iniciou. A permanência pode levar ao êxito. O **êxito** trata-se do sucesso educacional, o cenário ideal: o estudante matricula-se, frequenta o curso, tem acesso a uma educação de qualidade, é transformado pelo processo de ensino-aprendizagem e, ao final do processo, sai formado. Ambos, permanência e êxito, para serem alcançados, são dependentes de um conjunto de

fatores, tais como: envolvimento/desempenho do estudante; comprometimento/desempenho dos professores; estrutura curricular do curso; gestão institucional; infraestrutura institucional; políticas públicas de educação entre outros. Permanência e êxito são constantemente ameaçados pelo fantasma da evasão.

Um elemento crucial à permanência e, conseqüentemente, ao êxito, que contribui para a minimização da evasão, é a inclusão. A **inclusão** diz respeito a “[...] incorporar o aluno à universidade, bem como proporcionar bolsas àqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, por questões financeiras, com intuito de auxiliar nos custeios das atividades relacionadas à universidade, buscando-se a igualdade educativa” (MOURA, 2015, p. 36). Incluir é fazer com que o aluno se sinta pertencente à turma, ao curso, à instituição, ao ensino superior. Mecanismos que contribuem para a inclusão, que visem a amplitude da subjetividade e das necessidades humanas dos discentes, conseqüentemente trazem saldos positivos para a permanência e o êxito.

Um último conceito que caminha junto com a evasão é o de **retenção**. O aluno retido é aquele que, “[...] apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade” (BRASIL, 1997, p. 23). A retenção se dá devido a reprovações, seja por insuficiência de notas ou por frequência inferior à mínima estipulada pela instituição. Não bastasse o fato de que a desmotivação gerada pela retenção pode levar à evasão, retenção e evasão caminham de mãos dadas, pois:

Além de possuir algumas causas em comum com a evasão, a retenção se constitui, ela mesma, muitas vezes, como uma causa de evasão. Por isso, a política de permanência deve levar em conta também o êxito escolar, uma vez que a mera manutenção da matrícula do estudante, sem que este consiga prosseguir em seus estudos, resulta em um percurso educacional mais longo e mais custoso, o qual, em virtude disso, muitas vezes se encerra de maneira incompleta (retenção que se torna evasão). (IFC, 2019b, p. 14).

Assim, a compreensão da evasão está associada ao de retenção, sendo que “[...] para a avaliação da evasão faz-se necessário acompanhar não somente indicadores de evasão, mas também indicadores de retenção (atraso relativo de alunos ‘em curso’) e de conclusão (taxa de conclusão dos alunos)” (BRASIL, 2013a, p. 12). Aqui uma vez mais é demarcado que o acesso é apenas o primeiro passo e não o único em direção ao sucesso educacional, por isso iniciativas voltadas à permanência estudantil devem:

[...] levar em conta também o êxito escolar, uma vez que a mera manutenção da matrícula do estudante, sem que este consiga prosseguir em seus estudos, resulta em um percurso educacional mais longo e mais custoso, o qual, em virtude disso, muitas vezes se encerra de maneira incompleta (retenção que se torna evasão). (IFC, 2019b, 14).

A abordagem da retenção, conceito que também pode estar atrelado à evasão, é a deixa para, a seguir, nos dedicarmos aos fatores motivadores de evasão.

4.2.3 Fatores motivadores de evasão

Não se combate de forma eficiente aquilo que não se conhece verdadeiramente. Ao discorrerem sobre a evasão, Dore, Sales e Castro (2014, p. 387) apontam que “Mais conhecimento das causas e manifestações deste fenômeno é fundamental para enfrentar o problema e propor medidas de prevenção da evasão escolar, pelo poder público e pela sociedade”. Vê-se que, mais do que enfrentar o problema, faz-se necessária atuação preventiva que envolve, acima de tudo, o conhecimento sobre o fenômeno em questão. No entanto, ainda conforme os autores, a evasão trata-se de “[...] um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal [...]” (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 386). Ante tal complexidade, organização e rigor teórico são elementos chave para análise dos motivadores da evasão.

A fim de termos acesso aos principais motivos atrelados à evasão, nos apropriamos dos trabalhos do estado do conhecimento da presente dissertação, sendo que foram selecionados aqueles que apresentaram maior frequência dentre os resultados encontrados, totalizando 88 motivos. Partiremos, então, da classificação proposta pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), que atribui a evasão a três grupos de fatores: aqueles referentes às características individuais dos estudantes; aqueles que são internos à instituição; e aqueles que são externos à instituição. Na sequência, dentro de cada uma dessas três divisões, os motivos foram agrupados em categorias, em conformidade com a técnica da análise de conteúdo⁸³.

Daremos início pelo grupo de fatores relacionados às características individuais dos estudantes. Dentre os trabalhos levantados no estado do conhecimento, foram selecionados os fatores que apresentavam maior frequência, os quais totalizaram 39 que, dentro do universo de 88, corresponde a 44,3% do total. Eles foram distribuídos em seis categorias, conforme

⁸³ A categorização trata-se da divisão dos dados selecionados em classes, permitindo melhor análise (BARDIN, 2016).

quadro abaixo:

Quadro 7 – Grupo fatores de evasão referentes às características individuais dos estudantes conforme a literatura

Categorização dos fatores	Motivos	Autor(es)
Acadêmicos	Estudante não se esforça para se adequar ao curso	(OLIVEIRA JÚNIOR, 2015)
	Aprovação em outro vestibular / curso / instituição	(CECCON, 2017; ETHUR, 2018; HOTZA, 2000; MIRANDA, 2019; OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2017)
	Baixo desempenho acadêmico	(ALMEIDA, 2009; FASSINA, 2018; SCALI, 2009; SILVA FILHO, 2009)
	Desconhecimento do curso	(MANTOANELLI, 2016)
	Desmotivação estágio	(MAIA, 2018)
	Dificuldade de acompanhar o curso (ensino básico insuficiente)	(ABREU, 2018; ALMEIDA, 2009; ANDRADE, 2014; MANTOANELLI, 2016; ROSA, 1977)
	Dificuldades de aprendizado	(ANDRADE, 2014; FASSINA, 2018; MANTOANELLI, 2016; MOURA, 2015; SILVA, 2018)
	Dificuldade em conciliar dois cursos	(HOTZA, 2000)
	Escolha do curso	(ARIOVALDO, 2018; GOMES, 1998; SCALI, 2009; SUFI, 2018)
	Expectativas frustradas quanto ao curso	(BIAZUS, 2004; GOMES, 1998; MIRANDA, 2019)
	Falta de dedicação aos estudos	(ABREU, 2018)
	Falta de identificação com o curso	(ANDRADE, 2014; CECCON, 2017; FIGUEIREDO, 2015; MOURA, 2015)
	Grande intervalo entre o ensino médio e o superior	(MANTOANELLI, 2016)
	Impossibilidade de transferência para o curso almejado	(HOTZA, 2000; OLIVEIRA, 2017)
	Interesse por outro curso / área	(ALMEIDA, 2009; HOTZA, 2000; SANTOS, 2016)
	Não gosta do curso	(CECCON, 2017; ETHUR, 2018; FIGUEIREDO, 2015; MIRANDA, 2019; OLIVEIRA, 2017; ROSA, 1994)
Reprovação (retenção)	(ABREU, 2018; CARNEIRO, 2017; CECCON, 2017; SANTOS, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2016; SILVA, 2017; SUFI, 2018)	
Interpessoais	Dificuldade de integração acadêmica	(SILVA, 2019; SLHESSARENKO, 2016)
	Dificuldade de integração com os colegas	(SILVA, 2017)
	Relação com o professor	(CECCON, 2017; GOMES, 1998; OLIVEIRA, 2017; RIGO, 2016)
Materiais	Mudança de residência	(HOTZA, 2000; MAIA, 2018)
	Novas perspectivas profissionais	(MAIA, 2018; OLIVEIRA, 2017)
	Pouco recurso financeiro	(ETHUR, 2018; FERREIRA, 2019; HOTZA, 2000; MAIA, 2018; MOURA, 2015; OLIVEIRA, 2017; ROSA, 1977; SCALI, 2009; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SLHESSARENKO, 2016; SOUZA, 2017; SUFI, 2018)
	Prioridade pelo exercício	(ALMEIDA, 2009)

	profissional	
	Transporte (distância)	(FASSINA, 2018; GOMES, 1998; MAIA, 2018; MANTOANELLI, 2016; MOURA, 2015; RIGO, 2016; ROSA, 1994; SOUZA, 2017)
Organizacionais	Dificuldade em conciliar trabalho e estudos	(CASTRO, 2013; CECCON, 2017; FASSINA, 2018; FIGUEIREDO, 2015; GOMES, 1998; HOTZA, 2000; MANTOANELLI, 2016; MIRANDA, 2019; MOURA, 2015; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015; RIBEIRO, 2018; ROSA, 1994; SCALI, 2009; SOUZA, 2017; SUFI, 2018)
	Falta de conhecimento sobre o curso	(ALMEIDA, 2009; BIAZUS, 2004; RIBEIRO, 2018)
	Falta de tempo	(OLIVEIRA, 2017)
	Incompatibilidade horários	(ROSA, 1994)
Pessoais	Condições físicas e psicológicas do estudante	(SCALI, 2009)
	Motivos familiares	(CASTRO, 2013; ETHUR, 2018; HOTZA, 2000; MAIA, 2018; OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2017; SUFI, 2018)
	Mudança de trabalho / aprovação em concurso	(MAIA, 2018)
	Pressão familiar para matrícula no curso escolhido	(ALMEIDA, 2009; BIAZUS, 2004)
	Problema(s) de saúde	(HOTZA, 2000)
	Problemas pessoais / contratemplos (não especificados)	(HOTZA, 2000; MAIA, 2018; MOURA, 2015; RIGO, 2016)
Subjetivos	Aptidão	(BIAZUS, 2004; HOTZA, 2000; ROSA, 1977)
	Atitude comportamental	(BIAZUS, 2004)
	Motivação	(ROSA, 1977)
	Sem maturidade para o curso	(SOUZA, 2017)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021) a partir de trabalhos levantados em estado do conhecimento.

Dentre as categorias, a dos fatores acadêmicos é a que conta com um maior número de fatores (17 delas, ou seja 44,6% do total), denotando uma predominância, no tocante às características pessoais dos estudantes, quanto aos estudos, ao percurso acadêmico e à relação entre o aluno e o curso por ele frequentado. Entre os motivadores de evasão mais citados dentro desse fator, temos:

- A evasão devido a mudanças acadêmicas por parte do aluno - “Aprovação em outro vestibular/curso/instituição”;
- A evasão devido ao desempenho acadêmico - “Baixo desempenho acadêmico” e “reprovação (retenção)”;
- A evasão devido a “dificuldades de aprendizagem” - com “dificuldade de acompanhar o curso (ensino básico insuficiente)” e “grande intervalo entre o ensino médio e o superior”;
- E, por fim, a evasão por motivos acadêmicos de ordem subjetiva (pessoal): “aluno não

se esforça para se adequar ao curso”, “desconhecimento do curso”, “desmotivação estágio”, “escolha do curso”, “expectativas frustradas quanto ao curso”, “falta de dedicação aos estudos”, “falta de identificação com o curso”, “impossibilidade de transferência para o curso almejado”, “interesse por outro curso/área” e “não gosta do curso”.

Embora estejam presentes motivos relacionados a aspectos didáticos/pedagógicos, a maioria deles está relacionada a questões acadêmicas mais subjetivas, que envolvem a escolha do curso, frustração quanto ao curso, mudança de curso entre outros. Aqui certamente tem peso as expectativas que o acadêmico tem/nutre com relação ao curso, sendo que o elemento expectativa, conforme Adachi (2009, p. 35), configura-se uma variável vital “[...] no modelo explicativo da evasão, porque ela ajuda a especificar a orientação psicológica do indivíduo ao ingressar na faculdade. Essas orientações apresentam-se como importantes elementos preditivos da maneira de cada indivíduo interagir no ambiente da faculdade”. Embora as questões acadêmicas subjetivas sejam bastante frequentes, a evasão que se dá motivada por elas nem sempre representará a saída definitiva do aluno do sistema, uma vez que ou o estudante que se evade pode vir a se matricular em outro curso ou ao menos está ciente de que há uma área na qual, no futuro, poderá se encontrar academicamente.

A próxima categoria do quadro é aquela relacionada a fatores interpessoais, que apresenta apenas três motivos, 7,7% do total: a “dificuldade de integração acadêmica”, a “dificuldade de integração com os colegas” e a “relação com o professor”, provando que os motivadores de evasão extrapolam as camadas costumeiramente mais visíveis, abrangendo também fatores da ordem dos relacionamentos sociais. A pesquisa realizada por Moura (2015, p. 48) revelou aspectos relacionados à “[...] dificuldade de interação do estudante e a falta de percepção do mesmo como integrante daquele novo ambiente educativo”, demonstrando que o senso de não pertencimento, as dificuldades de interação e integração tem um peso considerável sobre o fenômeno⁸⁴. Aqui, no entanto, destaca-se a “relação com o professor”, presente nos resultados dos trabalhos de quatro autores, indicando a importância que tem o docente, enquanto mediador do conhecimento, para a permanência do estudante, tendo um peso maior as relações/interações que se dão dentro da sala de aula.

⁸⁴ Conforme Adachi (2009, p. 34), “A faculdade como um sistema social é tratada de maneira análoga à sociedade. [...] Assim, de acordo com esta proposta teórica, quando ocorre uma insuficiente interação com os outros membros da faculdade ou uma insuficiente congruência da prevalência dos valores da família com os da coletividade universitária acontece uma falta de integração do indivíduo dentro do sistema social acadêmico que aumenta a probabilidade dele deixar a faculdade e decidir perseguir atividades alternativas.”

A categoria dos fatores materiais engloba cinco motivos, ou seja, representa 12,82 % do total: dois dos motivos (“mudança de residência” e “transporte”) são de ordem geográfica; dois estão atrelados a questões profissionais (“novas perspectivas profissionais” e “prioridade pelo exercício profissional”); e um está relacionado à questão financeira (“pouco recurso financeiro”). Dentro dessa categoria, embora os motivos relacionados a questões geográficas se destaquem (o campo “transporte”, por exemplo, foi abordado por oito autores), o que se fez mais presente nas obras pesquisadas foi o motivo atrelado aos recursos financeiros, que constou nos resultados de dez pesquisas. Obviamente o financeiro também se encontra presente, de forma intrínseca, no fator transporte (que envolve custos que podem ser impeditivos ao acadêmico), mas principalmente no motivo “prioridade pelo exercício profissional”, uma vez que o campo financeiro é uma questão de sobrevivência do estudante e de sua família. Entre estudar e ter o seu sustento, no caso de necessidade de se fazer uma escolha, optará pela última opção. Aqui há uma predominância de motivos que poderiam ser minimizados ante a aplicação de políticas públicas de auxílio ao estudante. Isso provavelmente se explica devido ao fato de que “Com as políticas de ampliação para o acesso ao ensino superior desenvolvidas na década de 2004 a 2014, mais sujeitos das camadas populares ingressarem nesse nível de ensino” (RIGO, 2016, p. 40). Nesse caso, ou a expansão não considerou o público para o qual abriu as portas do ensino superior ou as políticas de auxílio postas em prática não se mostraram o suficiente para assegurar a permanência do aluno quando o assunto é o campo financeiro. Apesar das mudanças ocorridas após a virada do século, Oliveira (2013, p. 13) afirma que “[...] ainda são registrados empecilhos econômico-financeiros à realização educacional, no nível do ensino superior, para alunos provenientes de famílias pobres.”

Dentre a categoria de fatores organizacionais, temos quatro motivos, ou seja, 10,2% do total: três deles tem relação com a administração do tempo (“dificuldade em conciliar trabalho e estudos”, “falta de tempo” e “incompatibilidade de horários”) e um diz respeito à organização acadêmica (“falta de conhecimento sobre o curso”). Dentro dessa categoria, o motivo que tem mais peso certamente é a “dificuldade em conciliar trabalho e estudos”, uma vez que ela figura entre os resultados dos trabalhos de 17 autores e, novamente, a necessidade de subsistência caminha junto com a formação acadêmica. Entre a má administração do tempo do aluno, a falta de oferta dos cursos em mais de um turno e a necessidade de maior flexibilidade dos cursos de ensino superior, segue a dificuldade de conciliar estudos e trabalho sendo um dos motivos que mais impacta na evasão em nível de graduação. Conforme Oliveira

(2017, p. 39), em se tratando de conciliar trabalho e estudos, o peso sobre a evasão é grande, pois existem “[...] diversos fatores que influenciam como: o cansaço, desestímulo com a instituição, sem contar que, ele [o acadêmico] vai estudar com a cabeça cheia de preocupação e não consegue se desligar dos problemas externos e se concentrar nos estudos.”

Já a categoria dos fatores pessoais, corresponde a 15,4% do total dos motivos relacionados às características individuais dos estudantes. Dentre eles, encontram-se: os que estão associados à família (“motivos familiares” e “pressão familiar para matrícula no curso escolhido”); os de ordem física (“condições físicas e psicológicas do estudante” e “problema(s) de saúde”); o de ordem profissional (“mudança de trabalho/aprovação em concurso”); e aquele relacionado a questões diversas não especificadas (“problemas pessoais”). Na categoria em questão, destacam-se os “motivos familiares”, que figuram nos resultados das pesquisas de sete autores, e que podem envolver questões como problemas familiares, casamento, gravidez entre outros. Esse motivador comprova o peso que a vida extrauniversitária (tanto pessoal quanto profissional) tem sobre o acadêmico, podendo motivá-lo ou não a dar prosseguimento aos seus estudos. Tal realidade denota o quão unos e indivisíveis são os estudantes que, uma vez se dedicando a outras responsabilidades que não apenas a universitária, terão o foco e a priorização por vezes compartilhados com os outros campos de suas vidas.

Por fim, na categoria de fatores subjetivos, temos quatro motivos presentes, que corresponde a 10,2% do total, sendo que: um está relacionado à escolha do curso e predileções do estudante (“aptidão”) e três estão relacionados com a autogestão emocional/psicológica do acadêmico (“atitude comportamental”, “motivação” e “sem maturidade para o curso”). Aqui o motivo que mais se destaca é a “aptidão”; presente nos resultados dos trabalhos de três autores. Trata-se, nitidamente, de um motivador relacionado à escolha do curso, que pode estar atrelado a fatores listados anteriormente em outras categorias, como “falta de conhecimento sobre o curso”, “pressão familiar para matrícula no curso escolhido”; pesam ainda a escolha do curso devido a um interesse prévio pela área ou profissão (MIRANDA, 2019) e até mesmo às já citadas questões financeiras e profissionais, apontando, também, para o peso que os fatores externos (tanto ao estudante quanto à instituição) têm sobre o fenômeno da evasão:

Em um país constantemente assolado por crises econômicas, as questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego tornam-se fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário. Muitas

vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. (BRASIL, 1997, p. 139).

A título de resumo, temos, entre o grupo dos fatores individuais dos estudantes relacionados à evasão, um maior destaque, conforme a literatura analisada: na categoria acadêmica, as questões acadêmicas subjetivas do aluno na sua relação com o curso; na categoria interpessoal, a relação do aluno com o professor; na categoria material, os recursos financeiros; na categoria organizacional, a dificuldade em conciliar trabalho e estudos; na categoria pessoal, motivos familiares; e na categoria subjetiva, a aptidão (em relação com a escolha do curso).

Passemos, agora, ao grupo dos fatores de evasão internos à instituição, ou seja, aqueles sobre os quais a instituição de educação pode ter um maior poder para intervenção, uma vez que:

Tanto a esfera individual quanto a esfera da conjuntura social evidentemente transcendem a instituição escolar. Isto é, a instituição não pode definir o contexto social em que está inserida, tampouco pode controlar a bagagem de experiências e percepções individuais trazida pelo aluno (ainda que possa contribuir tanto para a melhora do primeiro quanto para a resignificação da segunda, através, por exemplo, da produção e socialização de conhecimentos e da formação de sujeitos críticos, esclarecidos e profissionalmente capacitados). (IFC, 2019b, p. 13).

Para Sufi (2018, p. 91), esses fatores internos à instituição “[...] podem contribuir para a não finalização do curso, por afetarem a qualidade do ensino oferecido pela instituição esperada pelos alunos” Levando em conta o apontado pelo autor, não raro pode haver uma quebra das expectativas do aluno quanto à qualidade esperada e à qualidade percebida ao longo do seu percurso acadêmico. Dentro do universo de 88 motivos selecionados da literatura analisada, esses correspondem a 39, (44,3% do total), tendo sido divididos em sete categorias, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Grupo fatores de evasão internos à instituição conforme a literatura

Categorização dos fatores	Motivos	Autor(es)
Curriculares	Carga horária de estudos muito grande	(SOUZA, 2017)
	Currículo desatualizado	(SILVA, 2018)
	Curso não atende às expectativas da comunidade	(OLIVEIRA JÚNIOR, 2015)
	Curso não atende às demandas do mercado / não prepara para o mercado	(ANDRADE, 2014; GOMES, 1998)
	Curso não evolui intelectualmente	(OLIVEIRA, 2017)

	Muita exigência do curso	(ETHUR, 2018)
	Muitas disciplinas no curso	(MANTOANELLI, 2016)
	Oferta de curso não compatível com a região	(MANTOANELLI, 2016)
	Problema de planejamento do curso	(MANTOANELLI, 2016)
Didáticos	Aulas ruins	(ROSA, 1994)
	Dificuldade curso / disciplina(s)	(HOTZA, 2000; OLIVEIRA, 2017; RIGO, 2016; SOUZA, 2017)
	Não associação entre teoria e prática	(ALMEIDA, 2009)
	Sistema de avaliação inadequado	(ALMEIDA, 2009)
Docentes	Atitudes de professores	(MOURA, 2015)
	Desmotivação dos professores	(BIAZUS, 2004; MAIA, 2018)
	Discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores	(ALMEIDA, 2009)
	Exigência excessiva do professor	(RIGO, 2016)
	Metodologia / didática do professor	(ABREU, 2018; GOMES, 1998; SILVA, 2017; SOUZA, 2017; SUFI, 2018)
	Preparo dos professores;	(ROSA, 1977)
	Professores não incentivam	(SUFI, 2018)
	Professores sem formação pedagógica	(FIGUEIREDO, 2015)
	Relação com o professor	(GOMES, 1998)
	Rotatividade alta de professores / professores substitutos	(ALMEIDA, 2009; MANTOANELLI, 2016)
Infraestruturais	Infraestrutura inadequada	(CECCON, 2017; MANTOANELLI, 2016; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2018; SLHESARENKO, 2016; SUFI, 2018)
	Localização da instituição	(CECCON, 2017; SCALI, 2009; SUFI, 2018)
	Material precário	(ROSA, 1994)
	Não oferta de refeição para os alunos	(MANTOANELLI, 2016)
	Recursos didáticos / audiovisuais	(BIAZUS, 2004; CECCON, 2017)
	Sala de aula	(BIAZUS, 2004)
Institucionais	Campus não dá atenção ao curso	(MAIA, 2018)
	Decepção com a instituição	(HOTZA, 2000)
	Greves	(OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2018)
	Motivos institucionais (não especificados)	(BIAZUS, 2004; SCALI, 2009)
Normativos	Falta de flexibilidade de horários	(SUFI, 2018)
	Normas institucionais (não especificadas)	(MOURA, 2015)
	Trancamento ou reprovação por frequência	(ALMEIDA, 2009; SANTOS, 2016; SUFI, 2018)
Organizacionais	Falta de informações sobre o trancamento	(HOTZA, 2000)
	Oferta em outro turno para trabalhadores	(MANTOANELLI, 2016)
	Problemas na comunicação com a coordenação do curso	(ALMEIDA, 2009)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021) a partir de trabalhos levantados em estado do conhecimento.

Começaremos pela categoria dos fatores curriculares, que engloba os motivos relacionados ao curso no qual se dá a evasão. São 9 motivos do total de 39 daqueles que são internos à instituição, ou seja, 23,07 %, e podemos agrupá-los em dois grandes grupos:

- Curso desconsidera as demandas/contexto, com “currículo desatualizado”, “curso não atende às expectativas da comunidade”, “curso não atende às demandas do mercado/prepara para o mercado” e “oferta de curso não compatível com a região”;
- E organização do curso, com “carga horária de estudos muito grande”, “curso não evolui intelectualmente”, “muita exigência do curso”, “muitas disciplinas no curso” e “problemas no planejamento do curso”.

Esses dois grandes grupos apontam em uma mesma direção: a necessidade de revisão e atualização curricular dos cursos que acompanhe as dinâmicas dos sujeitos, tempo e espaço relacionados ao/nos quais se dá o ensino. E essa parece ser uma realidade bastante comum no ensino superior público brasileiro, uma vez que, a esse respeito, assim discorre a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997, p. 138):

[...] ao matricular-se em curso superior, o aluno traz expectativas de uma formação moderna, atualizado, vinculada às demandas da sociedade e do mercado, que possibilite uma complementação de conhecimentos em áreas afins a de seu curso. Todavia, ele se vê, na maioria dos casos, compulsivamente limitado a receber informações exclusivamente oriundas da estrutura curricular de seu curso, essas nem sempre adequadas às necessidades de seu futuro exercício profissional. Frustrado em suas expectativas, pode apresentar rendimento acadêmico fraco ou mesmo aventar a possibilidade de mudança ou abandono de curso.

A categoria dos fatores didáticos, por sua vez, diz respeito à transmissão/mediação do conhecimento e conta com quatro motivos, ou seja, 10,26% do total de motivos internos à instituição, sendo eles: “aulas ruins”, “dificuldade curso/disciplina(s)”, “não associação teoria e prática” e “sistema de avaliação inadequado”. Dentre os motivadores listados, o que mais se fez presente nos trabalhos pesquisados foi a “dificuldade curso/disciplina(s)”, constante nas obras de quatro autores, motivo relacionado ao processo de ensino-aprendizagem do tipo que pode levar à retenção e, conseqüentemente, à evasão. O aprimoramento da questão didática que impacta a retenção vai passar, naturalmente, pela revisão do currículo e da ação docente, explicitando a interligação que existe entre as motivadores dos fatores de evasão internos à instituição, de forma que “A retenção e a evasão, em um contexto educacional, [...] são acompanhados de incrível complexidade no que tange a sua compreensão e a proposta de

efetivas ações que possam combatê-las” (MAIA, 2018, p. 133).

A categoria dos fatores docentes, por sua vez, conta com 10 motivos, ou seja, 25,6% do total dos motivos internos, e os dividimos em quatro grandes grupos: os relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, com “exigência excessiva do professor”, “metodologia/didática do professor”, “preparo dos professores” e “professores sem formação pedagógica”; os relacionados ao comportamento docente, com “atitudes de professores”, “desmotivação dos professores”, “discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores” e “professores não incentivam”; o que diz respeito à “relação com o professor”; e, por fim, o que está atrelado a questões estruturais, com “rotatividade alta de professores/professores substitutos”. Nessa categoria, o motivador que apresenta maior frequência é, no entanto, “metodologia/didática do professor”, presente nos resultados dos trabalhos de cinco autores, apontando uma vez mais, a exemplo da categoria didática, para a relevância que o processo de ensino-aprendizagem tem sobre a permanência do acadêmico. No tocante a esse campo, a reflexão do fazer docente, assim como a formação continuada podem contribuir para a minimização da evasão, uma vez que devem ser considerados os “[...] impactos das ações dos mesmos na construção dos fenômenos da evasão, retenção e baixo desempenho e o pensar de novas formas de fazer pedagógico aliado ao fazer técnico” (CARNEIRO, 2017, p. 138).

Na categoria dos fatores infraestruturais, temos seis motivos, ou seja, 15,38% do total dos internos à instituição, que foram agrupados em: relacionados à “localização da instituição” (que tem um peso sobre o fator individual “transporte”); relacionados aos recursos materiais, com “infraestrutura inadequada”, “material precário”, “recursos didáticos/audiovisuais” e “sala de aula”; e os relacionados ao suporte aos alunos, com “não oferta de refeições aos alunos”. Na categoria em questão, tem maior peso para a evasão a “infraestrutura inadequada”, constatada por seis autores e que para Dore, Sales e Castro (2014, p. 409-410) juntamente com as questões docentes, compõe o fator da falta de qualidade, cujas deficiências “[...] apontam a necessidade de mais investimentos públicos nas estruturas físicas das instituições e o desenvolvimento de políticas efetivas de formação pedagógica e aprimoramento das práticas de ensino dos professores”,

Quando o assunto é a categoria dos fatores institucionais, temos quatro motivos, que representam 10,25% do total dos internos à instituição, sendo divididos em três grupos: o relacionado a questões voltadas ao curso, com “campus não dá atenção ao curso”; os relacionados à percepção do aluno (“decepção com a instituição” e “motivos institucionais”);

e o relacionado a questões trabalhistas, com “greves”. Destacam-se, nessa categoria, os relacionados à percepção da instituição pelo aluno, com dois motivadores, e as greves, constantes nos resultados dos trabalhos de dois autores. Em se tratando de aspectos institucionais, ou seja, daqueles estritamente relacionados à instituição, aqui há poder maior de intervenção e, em se tratando de análise do fenômeno, esse olhar para as ameaças que provêm do próprio interior institucional não pode ficar de fora.

Passando para a penúltima categoria de fatores dentre os relacionados ao interior da instituição, temos os motivadores normativos; sendo relacionados ao regramento da instituição, com três motivos, ou seja, 7,7% do total, constituem aqueles que, conforme Santos Júnior (2016), não se dão por escolha do aluno, embora sejam reflexo do seu desempenho e / ou percurso acadêmico no curso no qual ingressou. São eles: “Normas da instituição (não especificadas)”, “Falta de flexibilidade de horários” e “Trancamento ou reprovação por frequência”. O que maior peso tem, presente nos resultados dos trabalhos de três autores, é o “Trancamento ou reprovação por frequência”, que tem ainda o motivo “Falta de flexibilidade de horários” provavelmente atrelado a ele. Esse motivo revela uma vez mais a necessidade de a instituição rever a sua postura, regramentos e inflexibilidade nesses novos tempos, em que há um novo tipo de estudante inserido em um novo tipo de mercado, pois é certo que o quesito frequência insuficiente pode passar pela dificuldade em conciliar trabalho e estudos.

Por fim, a categoria dos fatores organizacionais também conta com três motivadores, representando 7,7% do total. Entre eles, temos: aqueles relacionados à comunicação/informação (“falta de informações sobre trancamento” e “problemas na comunicação com a coordenação do curso); e aquele ligado à oferta do curso (“oferta em outro turno para trabalhadores”). Uma vez mais o motivo dificuldade em conciliar trabalho e estudos volta à tona, embora nessa categoria se destaquem os motivos voltados à comunicação/informação, indicando que há evasões que podem ser evitadas com uma simples mudança no sistema de organização comunicacional da instituição.

Sintetizando, com base na literatura analisada, entre os principais motivadores de evasão internos à instituição, temos: na categoria currículo, a organização do curso e o desconsiderar as demandas e/ou o contexto; na categoria didática, a dificuldade com curso/disciplina(s); na categoria docente, a metodologia/didática (processo de ensino aprendizagem); na categoria infraestrutura, a infraestrutura inadequada; na categoria institucional, a percepção da instituição pelos estudantes (por motivos não especificados) e as greves; na categoria normativa, o trancamento ou reprovação por frequência; e na categoria

organizacional, a comunicação/informação.

Nos deteremos, agora, ao último grupo de fatores de evasão, desta vez externos à instituição. Conforme a literatura consultada, esse grupo conta com 10 motivadores e representam 11,36% do total de motivos identificados. Estes fatores foram divididos em duas categorias distintas, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 – Grupo fatores de evasão externos à instituição conforme a literatura

Classificação dos fatores	Fatores	Autor(es)
Contextuais	Crise financeira	(MANTOANELLI, 2016)
	Políticas governamentais	(SUFI, 2018)
	Programas de assistência estudantil	(SILVA, 2018)
	Sociopolítico-econômicos	(BIAZUS, 2004)
Mercadológicos / Profissionais	Curso sem prestígio / reconhecimento	(OLIVEIRA, 2017; SLHESSARENKO, 2016; SUFI, 2018)
	Desvalorização profissional	(ARIOVALDO, 2018; GOMES, 1998; HOTZA, 2000; MANTOANELLI, 2016; SILVA, 2018)
	Falta de integração universidade-empresa	(BIAZUS, 2004)
	Mercado de trabalho (incertezas, dificuldades etc.)	(ROSA, 1977; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SUFI, 2018)
	Pouca perspectiva profissional	(OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2017)
	Prestígio da profissão	(HOTZA, 2000; ROSA, 1977)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021) a partir de trabalhos levantados em estado do conhecimento.

Na categoria dos fatores contextuais, aqueles sobre os quais a instituição tem menor poder de influência, temos quatro (40%) motivadores de evasão externos à instituição: os atrelados a questões político-econômicas (a “crise financeira” e os fatores “sociopolítico-econômicos”); e os relacionados a políticas públicas (com “políticas governamentais” e “programas de assistência estudantil”). Nessa categoria fica demarcada a relevância que a gestão pública e a administração política e econômica têm sobre o percurso acadêmico, situando a evasão historicamente, como uma consequência do seu tempo ou, ao menos, sofrendo impacto dele.

Na categoria dos fatores mercadológicos/profissionais, correspondendo a 60% dos fatores de evasão externos à instituição, temos: questões relacionadas ao curso (com “curso sem prestígio/reconhecimento”); questões atreladas à profissão (com “desvalorização profissional”, “falta de integração universidade-empresa”, “pouca perspectiva profissional” e “prestígio da profissão”) e questões relacionadas ao mercado de trabalho em si, com

“mercado de trabalho (incertezas, dificuldades etc.)”. Figurando entre os resultados dos trabalhos de cinco autores, o motivo mais recorrente é a desvalorização profissional, denotando o quanto o aspecto profissional (expectativas profissionais e/ou salariais) caminha junto com o acadêmico. Se considerarmos a afirmação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 95) de que “A competitividade instalada e requerida pelo capital transnacional passa, cada vez mais, pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos, atribuindo papel central à educação”, chegaremos a uma irônica contradição: o sistema capitalista demanda formação de mão de obra para ocupação de postos de trabalho em consonância com os valores almejados, mas parece não valorizar os profissionais acrescidos de valor, contribuindo, assim, para a evasão.

Certamente os fatores mercadológicos/profissionais estão entre os problemas centrais quando se trata do tema evasão no ensino superior, pois trabalho e esse nível de ensino dificilmente podem ser dissociados. Conforme Wanderley (1988), formar profissionais é uma das funções das instituições de ensino superior. Com a massificação do acesso às universidades, gerando mais oferta do que demanda por mão de obra, pode haver dois cenários pessimistas: formados desempregados ou formados ocupando cargos aquém dos seus conhecimentos (WANDERLEY, 1988). Nesse caso, em se tratando de ensino superior, até mesmo a tão necessária popularização do acesso pode tornar-se um desafio à permanência se considerarmos a categoria trabalho.

Assim, destacam-se entre os motivadores de evasão externos à instituição: nos fatores contextuais, as questões político-econômicas e as políticas públicas; e nos fatores mercadológicos/profissionais a desvalorização profissional. Nota-se que, no tocante aos motivos externos, as questões econômicas (mercado de trabalho) e políticas (governo) são de fato questões que impactam a vida pessoal/acadêmica do sujeito educando e tratam-se de aspectos sobre os quais a instituição tem pouco ou nenhum poder.

Obviamente, em se tratando de um fenômeno com tantas variáveis, com tão vasta multiplicidade de possíveis fatores, e tendo no centro um ser humano (o evadido), situado em um determinado tempo-espaço, soma de elementos que, por si só, já seria o suficiente para tornar a evasão um objeto de uma análise altamente complexa, há de se considerar também que há casos em que uma evasão se dá por um acúmulo (soma) de fatores. Assim “Faz-se necessário que cada caso concreto seja analisado de forma individualizada, num contexto específico, para que possa ser atribuído o principal motivador para o abandono daquele aluno” (SILVA, 2018, p. 42). Em face da importância de se considerar o contexto, quando na

identificação dos fatores motivadores de evasão, as instituições de ensino têm papel primordial:

Cabe à instituição o levantamento desses fatores, bem como dos fatores das esferas individual e social, para realizar o mapeamento das causas de evasão mais comuns dentro de sua realidade específica, as quais podem variar de acordo com o curso oferecido, uma vez que as especificidades de cada um – como o nível de ensino, a modalidade de oferta e o perfil do corpo discente – refletem-se em diferentes causas de evasão. (IFC, 2019b, p. 13).

Embora as instituições de ensino tenham um papel vital na identificação dos fatores motivadores de evasão, a complexidade do fenômeno revela que as ações relacionadas ao combate à evasão não devem se limitar a essas instituições: somente um esforço coletivo, que englobe todos os atores relacionados ao universo acadêmico e ao processo de ensino-aprendizagem, poderá surtir efeitos satisfatórios para a compreensão dos motivadores de evasão e sua minimização.

Há de se frisar que, apesar da importância de se identificar e compreender os fatores motivadores, no combate ao fenômeno da evasão o foco deve ser a minimização do problema e não a busca por responsáveis. A esse respeito, Detregiachi Filho (2012) afirma que, em face de motivadores como o baixo desempenho acadêmico, a transferência de responsabilidades para o aluno (que tem dificuldades na aprendizagem) e para o professor (enquanto aquele que não ensina conforme deveria) infelizmente pode ser olhar comum, mas que essa postura deve ser evitada, pois os motivadores de evasão não raro denotam as contradições do próprio sistema educacional, não podendo ser atribuídos apenas a um ator em específico. Em suma, o conhecimento a respeito dos fatores motivadores deve servir de subsídio na composição de ferramentas e de políticas públicas que gerem impacto positivo no sistema educacional como um todo, levando à conseqüente redução do fenômeno.

A título de síntese desse capítulo, lembramos que o levantamento do estado do conhecimento revelou uma maior predominância de estudos sobre evasão no ensino superior a partir dos anos 2000, havendo maior predominância de estudos com foco temático nos motivos causadores de evasão. No mais, foi caracterizado e conceituado o fenômeno evasão, assim como os conceitos a ele relacionados. Por fim, foram apresentados os fatores motivadores de evasão a partir dos trabalhos do levantamento do estado do conhecimento, ocorrendo com maior frequência: no tocante aos fatores individuais dos estudantes, os fatores acadêmicos; no tocante aos fatores internos à instituição, os fatores curriculares e docentes; e

no tocante aos fatores externos à instituição, os fatores mercadológicos/profissionais.

Uma vez apresentado o problema evasão no ensino superior brasileiro através da história, caracterizado o IFC, o seu ensino superior e os seus acadêmicos e conceituado e caracterizado o fenômeno da evasão, a seguir nos dedicaremos às políticas públicas de combate à evasão no ensino superior.

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Esse capítulo visa atender ao objetivo de identificar as políticas de combate à evasão no contexto das políticas públicas para a educação brasileira no ensino superior assim como verificar as iniciativas de acompanhamento, compreensão e combate à evasão no ensino superior por parte da instituição. Inicialmente expomos, de forma cronológica, à luz do contexto histórico e econômico, as políticas públicas nacionais que abordam a problemática evasão no ensino superior, iniciando na Constituição Federal de 1988 e finalizando em notas e Portaria SETEC/MEC do ano de 2015. Aqui, o objetivo não é uma análise exaustiva e profunda dos documentos, mas sim trazer o percurso histórico quanto ao tratamento do tema evasão em políticas públicas nacionais que impactaram as iniciativas institucionais do IFC. Na sequência, com vistas ao mapeamento das iniciativas institucionais, por meio da análise de conteúdo é verificado o tratamento do tema evasão pelo IFC à luz da evolução identitária institucional, tendo por base os PDIs (2009-2013; 2014-2018; 2019-2023)⁸⁵. E, por fim, é exposto o Plano estratégico para a permanência e o êxito de estudantes do Instituto Federal Catarinense (2019-2021) enquanto iniciativa institucional de acompanhamento, compreensão e combate à evasão do IFC.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE COMBATE À EVASÃO

Cronologicamente, o documento mais antigo utilizado para justificar e embasar o Plano estratégico para a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal Catarinense (PEIPEIFC)⁸⁶ é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020), que em seu artigo 6º, elenca, entre os direitos sociais, a educação, denotando já o compromisso do Estado para com a expansão e a universalização do acesso. A vitalidade da educação para a formação do cidadão é reforçada no artigo 205, no qual a educação é demarcada como direito de todos e dever do Estado e da família, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**”⁸⁷ (BRASIL, 2020, p. 130,

⁸⁵ Aqui, dentre outros documentos institucionais disponíveis (Projetos político-pedagógicos institucionais PPI - 2009-2013; 2014-2018; 2019-2023 e os Planejamentos estratégicos - 2013-2017; 2018-2021), após análise prévia optamos pela escolha dos PDIs, uma vez que: concentravam um maior número de ocorrências quanto ao tema evasão e termos relativos; traziam informações sobre evasão presentes nos outros documentos; e apresentavam maior carga textual (explicativa) que os planejamentos estratégicos.

⁸⁶ Sigla criada por nós.

⁸⁷ Grifo nosso.

grifo nosso). Há de se considerar o contexto de redação da Constituição, um cenário de transição entre os anos 1980 e 1990, no qual:

[...] os empresários brasileiros se viram obrigados a enfrentar a modernização tecnológica e das formas de gestão empresariais diante de dois fatores determinantes: o acirramento da recessão econômica, que tornava o mercado interno ainda menor, e a política de abertura da economia brasileira ao comércio internacional [...] Isso explica, em parte, a preocupação de grande parcela do empresariado e do governo com a esfera educacional. (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 20-21).

Uma vez que havia a demanda pela reestruturação da indústria nacional, a educação foi vista pelo empresariado como uma espécie de tábua de salvação. O Estado, preocupado com o campo da economia e não livre das pressões impostas pelo capital não haveria de ignorar a qualificação para o trabalho entre os objetivos da educação. Além do acesso, o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, ao elencar os princípios base do ensino, aponta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2020, p. 130). Em se tratando da influência do mercado e do capital na educação, preocupações como a permanência do aluno estão atreladas ao conceito de eficiência que, uma trazida do universo do trabalho e aplicada à educação, “[...] se preocupa com o método científico, para obter eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico — todos os componentes educacionais [...] devem ser considerados. Manifesta-se, desse modo, a tentativa de vincular a educação ao novo paradigma produtivo [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 103-104).

O princípio base do ensino que preza pela igualdade de condições de acesso e permanência escolar faz-se presente também no artigo 3º da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2021a), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O mesmo documento, em seu artigo 4º, ao abordar o dever do Estado quanto à educação escolar pública, aponta, no inciso IV, o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” e no inciso VII “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos [...] garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola⁸⁸” (BRASIL, 2021a, p. 3). Vemos, aqui, a preocupação com o acesso e a permanência se estendendo aos jovens e adultos que trabalham, em consonância com o descrito por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 139), que os investimentos na

⁸⁸ A esse respeito, o parágrafo 2º do artigo 37 da LDB dispõe sobre a educação de jovens e adultos que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 2021a, p. 21).

educação brasileira nos anos 1990 sofreram mudanças “[...] ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica”. No artigo 5º, por sua vez, é afirmado que a educação básica pública, enquanto direito, deve ser exigida perante o Poder público. No parágrafo 2º desse mesmo artigo, é abordado o acesso aos demais níveis: “[...] o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório [...] contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais” (BRASIL, 2021a, p. 3). Aqui vemos que embora tenha se pensado a educação superior brasileira nesse período, ela não foi foco de investimentos, sendo que, segundo Zoccoli (2012, p. 85), “[...] uma das características das reformas educacionais na década de 1990, especificamente quanto ao ensino superior, foi a diminuição de investimentos por parte do governo federal”. Foi nesse cenário, em meio ao conceito de eficiência, do desejo de fazer mais com menos, que surgiu o já citado primeiro estudo sobre evasão: “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997).

O próprio movimento de expansão, que ocorreu na década de 2000, mesmo com investimentos, levou em consideração o fenômeno evasão, não almejando a expansão do ensino superior brasileiro sem levar em conta a qualidade do processo ou o sucesso do acadêmico. O Decreto n. 6.096/2007, em seu art. 2º, ao estipular as diretrizes do programa REUNI, aponta no inciso I a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007b, p. 1). Como se pode verificar, não somente a expansão estava em pauta, mas a eficiência e o aproveitamento da estrutura e recursos disponíveis. O tema é abordado também, de forma indireta, no art. 1º do mesmo decreto, quando da delimitação do objetivo do REUNI, “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação (BRASIL, 2007b, p. 1). Fica demarcada aqui não somente a preocupação com o acesso, mas também com a permanência (êxito, ou seja, conclusão do percurso formativo) do acadêmico, uma preocupação que tem base no próprio contexto de implantação do programa, o contexto da sociedade do conhecimento e da inovação tecnológica, na qual se dá:

[...] a crescente eliminação do trabalho humano na produção e nos serviços pelo uso da robótica e da informatização, o qual leva ao aumento do desemprego estrutural, à dualização crescente do mercado de trabalho (incluídos/excluídos) e à intensificação da desintegração social e da demanda por talento e capacidades para o desenvolvimento de atividades que exigem maior qualificação. (LIBÂNEO;

OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p 65).

Em suma, os excluídos do sistema educacional tendem cada vez mais a serem excluídos do mercado de trabalho e, em uma sociedade capitalista, mediante redução ou perda do poder aquisitivo, a se tornarem excluídos sociais.

Ainda nos detendo ao REUNI, o tema evasão é citado oito vezes nas diretrizes gerais do programa (BRASIL, 2007c), estando elas relacionadas: à evasão como constante entre os problemas estruturais e de funcionamento do ensino superior (demarcado como níveis alarmantes de evasão); à expansão das universidades federais, que deve se dar de forma associada a elementos como a redução da taxa de evasão; e ao indicador “taxa de conclusão dos cursos de graduação”, relacionado à retenção, evasão e preenchimento de vagas ociosas provenientes de abandonos. A preocupação principal do documento é, no entanto, para com a permanência dos estudantes, levando em consideração:

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil [que] objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação. (BRASIL, 2007c, p. 6).

Há autores, entre eles Loebelin (2015), que enxergam as políticas de assistência estudantil como formas de assistencialismo. Embora reconheça aspectos positivos com relação às políticas assistencialistas, ou seja, aquelas que se constituem compensatórias, visando promover maior igualdade econômica e/ou social, Freire (1983) as enxerga como ferramentas de domínio das classes altas sobre as classes baixas, pois “[...] estas formas assistencialistas, como instrumento da manipulação, servem à conquista. Funcionam como anestésico. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas” (FREIRE, 1983, p. 93). Nesse sentido, algumas iniciativas que visam a permanência dos estudantes se encontram também imersas em meio às ações do capital.

No ano de 2009 (um ano após a criação da rede de Institutos Federais) foi redigido o já citado Termo de Acordo de Metas e Compromissos⁸⁹ (BRASIL, 2009), celebrado entre o MEC/SETEC e os Institutos Federais, que se justificou, entre outros, pela “[...] necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos

⁸⁹ Esse acordo não é citado no Plano do IFC para a permanência e o êxito dos estudantes (IFC, 2019b).

[...]” (BRASIL, 2009, p. 3). O documento, com 21 páginas, assinado pelo IFC no ano de 2010, elenca uma série de metas e compromissos relacionados aos IFs, abrangendo tópicos tais como eficiência, eficácia, matrículas, vagas, programas, formas de acesso a níveis de ensino etc. Aqui temos uma vez mais conceitos de gestão aplicados à educação, visando a otimização dos recursos disponíveis. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 93) “[...] se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de modernização econômica”. São listadas ainda as responsabilidades do MEC/SETEC e dos Institutos Federais. Entre as responsabilidades dos primeiros consta:

8. Prover recursos específicos para acréscimo à matriz orçamentária (OCC) no montante de dez por cento, para custear programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam à adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social. (BRASIL, 2009, p. 5).

Para Freire (1983), no entanto, iniciativas assistencialistas, além de ferramenta de domínio das classes populares, estão entre os mitos que possibilitam a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, disseminado pelas altas classes, sendo esse mito o da:

[...] caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda [...] O mito de que as elites dominadoras, ‘no reconhecimento de seus deveres’, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. (FREIRE, 1983, p. 86).

Por outro lado, em se tratando dos projetos de assistência estudantil, enquanto políticas afirmativas, os institutos Federais, em contrapartida, têm entre as suas responsabilidades:

13. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social. (BRASIL, 2009, p. 6).

Essa é a primeira vez em que são citadas responsabilidades e ações quanto ao tema evasão nos institutos federais. Nesse primeiro momento, a ênfase está nas políticas de

assistência estudantil. Com esse intuito, o PNAES⁹⁰ foi criado pelo governo federal no ano seguinte, via Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b). Apesar de o IFC ter lançado o edital n. 029 para seleção de estudantes para o Programa Institucional de Auxílio Estudantil no ano de 2011 (IFC, 2011), o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da instituição só foi regulamentado no ano seguinte, via Resolução n. 048 – CONSUPER 2012. O PAE “[...] constitui-se num conjunto de ações voltadas para a promoção do acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, na perspectiva de inclusão social, produção do conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida” (IFC, 2012, p. 1).

No mesmo ano de criação do PNAES foi redigido o Projeto de Lei n. 8.035, de 2010, que aprovou o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010a), que só passaria a vigorar a partir da publicação da Lei n. 13.003, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b). Entre suas metas, constam aquelas relacionadas à EPTNM e ao ensino superior, nitidamente voltadas à formação de mão de obra, pois focam na educação profissional, aquela que, para Moraes (2012, p. 30):

[...] está mais ligada aos propósitos e valores do mercado, aos domínios dos métodos e técnicas de produção, bem como aos critérios de produtividade, que pressupõem eficácia e eficiência dos processos produtivos, aos quais o trabalhador deve submeter-se com certo número de qualificações e com a aquisição de competências para o trabalho.

A meta 11, focada em triplicar as matrículas de EPTNM, tem entre as suas estratégias: expandir as matrículas da EPTNM na rede de Institutos Federais (estratégia 11.1); elevar a taxa de conclusão da EPTNM para 90 % (estratégia 11.11); mais investimentos em programas de assistência estudantil em prol da permanência (estratégia 11.12); e reduzir desigualdades étnico-raciais e regionais de acesso e permanência (estratégia 11.13) (BRASIL, 2010a). No tocante ao ensino superior, temos a meta 12 que, preocupada com a elevação das matrículas, apresenta entre as suas estratégias: ampliar as ofertas, entre outros, na rede de Institutos Federais (estratégia 12.2); elevar taxa de conclusão em 90% nas universidades públicas (estratégia 12.3); e a elaboração de programas de assistência estudantil para acesso e permanência em instituições públicas (BRASIL, 2010a). Embasado pelos conceitos de gestão e motivados pela formação de mão de obra, fica evidenciado um enfoque cada vez maior nos IFs no tocante ao acesso e, principalmente, permanência dos alunos.

No ano de 2013 o Tribunal de Contas da União (TCU) emitiu o Acórdão n. 506 TCU

⁹⁰ Discorreremos de forma mais abrangente sobre o PNAES, enquanto política pública nacional analisada na presente dissertação, no item 6.1 A Política Pública Nacional – PNAES.

Plenário (BRASIL, 2013a), relatório de auditoria operacional com o intuito de fiscalização da Rede Federal de Educação Profissional⁹¹. O sumário, abordando vários temas, expõe, entre eles, a “Necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar [...]”, sendo esse, inclusive, um dos objetivos da auditoria, “[...] avaliando a atuação dos Institutos Federais com relação aos seguintes temas afetos a sua atuação finalística: a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la;” (BRASIL, 2013a, p. 1-2). A tendência à avaliação dos sistemas educacionais demarca mais uma das estratégias do capital no tocante à educação, compondo, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 35), reformas educativas “[...] decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas.” Ainda conforme os autores, essas reformas têm, entre as suas tendências, a avaliação da educação.

Retomando o Acórdão n. 506 TCU Plenário, entre os critérios para fundamentar as análises realizadas constam a lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008) e os citados Termo de Metas e Compromissos (BRASIL, 2009) e Projeto de Lei PNE (BRASIL, 2010a). O capítulo 3 do acórdão caracteriza a evasão nos institutos federais e, por fim, recomenda ao MEC/SETEC em parceria com os Institutos Federais, que se:

[...] institua 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 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, 2013a, p. 21).

Temos aqui a primeira demanda/referência quanto à necessidade de criação do Plano

⁹¹ O documento é totalmente orientado para a educação profissional e o mercado de trabalho, como denota o seu sumário, segundo o qual a auditoria visa orientar a rede federal de educação profissional “[...] à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos.” No mais, “A justificativa para a realização da auditoria decorre do fato de a Educação Profissional ser estratégica para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.” Já quando se refere à delimitação do objetivo da auditoria, o documento aponta que “Diversos especialistas na área apontam que, devido aos constantes avanços tecnológicos advindos da nova fase econômica que o Brasil vivencia, [...] há uma exigência cada vez maior de se basear a competitividade de sua produção na valorização e na qualificação da força de trabalho, ao invés do uso intensivo de mão de obra barata e pouco qualificada. Em virtude disso, a falta de qualificação passa a ser uma grande barreira para preencher os postos de trabalho criados, postos estes que com maior frequência demandam profissionais oriundos de cursos profissionalizantes”. (BRASIL, 2013a, p. 1, 2).

para a permanência e êxito, resultante de pressão externa à instituição (no caso em questão, imposta pelo TCU). Tal pressão visa maior racionalização dos processos relacionados a/que impactam os temas evasão, permanência e êxito, em uma aparente exigência para que os Institutos Federais se adequem à lógica gerencial advinda das organizações privadas, nesse caso apontando para o exposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 105):

A adaptação das universidades ao novo paradigma produtivo passa, então, por essa ótica economicista, pela adoção da filosofia da qualidade total (neotecnicismo) aplicada ao ensino superior. Postulam-se a legitimidade social e a eficácia total das universidades, que podem ser obtidas com sua inserção na busca da qualidade total, já que se vive na era da excelência. As universidades devem, então, agregar novos valores a seus serviços, ao mesmo tempo que redescobrem sua natureza, missão e identidade. Podem ser úteis, se corresponderem aos desafios do mundo atual: à satisfação dos clientes, à produtividade, à redução dos custos, à otimização dos resultados [...]

No ano seguinte ao Acórdão n. 506 TCU Plenário o MEC lançava o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”⁹² (BRASIL, 2014a), uma resposta ao acórdão TCU Plenário (BRASIL, 2013a).

Para a elaboração desse Documento, foram realizadas reuniões presenciais e a distância, oficina com gestores da Rede Federal e pesquisas exploratórias e diagnósticas. As atividades tiveram o objetivo de definir a base conceitual da análise, dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e categorizar e definir causas da evasão e retenção e medidas para superação, com base na literatura e em diagnóstico realizado pelas instituições que integram a Rede Federal.

A elaboração desse Documento é resultado de um processo coletivo, em que as instituições foram instadas a realizar diagnósticos locais sobre evasão e retenção em cursos técnicos e de graduação, com indicação de causas e medidas de combate [...] (BRASIL, 2014a, p. 4).

O documento orientador (BRASIL, 2014a), com 52 páginas, entre outros tópicos, apresenta indicadores de evasão, retenção e conclusão, e uma série de cálculos que viabiliza um controle institucional quanto ao tema. Além disso, o documento aborda a retenção e a evasão na rede federal e expõe as quatro fases necessárias para o “Plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção”. O plano exposto pelo documento orientador parece ter frutificado na iniciativa relatada no Plano estratégico para a

⁹² O documento orientador consta nas bases conceituais do Plano para a Permanência e o Êxito (IFC, 2019b).

permanência e o êxito do IFC:

[...] a criação de um grupo de trabalho em 2014, envolvendo servidores da reitoria e dos campi, possibilitou o mapeamento das causas gerais de evasão e de retenção nos campi do IFC, assim como a proposição de medidas de intervenção aplicáveis e os setores responsáveis por sua aplicação. Estes esforços resultaram em um plano para a superação da evasão e da retenção, com vigência nos anos de 2015 e 2016⁹³. (IFC, 2019b, p. 9).

Por fim, o documento orientador apresenta, nos apêndices, instrumentos para reuniões diagnósticas, fatores que aumentam as chances de evasão e de retenção (entre externos, internos e individuais, 110) e 190 ações para superar a evasão e a retenção (BRASIL, 2014a). Enquanto construção coletiva, o que à primeira vista pode soar como iniciativa democrática, a construção do documento orientador, sendo fruto de exigência anterior (Acórdão n. 506 TCU Plenário), pode constituir-se uma submissão da Rede Federal à lógica impositiva industrial que “[...] tem justamente a seguinte característica: em lugar de subordinar o processo de trabalho ao trabalhador, ela subordina o trabalhador ao processo de trabalho” (SAVIANI, 1984, p. 83).

No dia 9 de julho do ano de 2015, a SETEC/MEC lançavam a Nota Técnica n. 282, que determinou a elaboração da Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC. Essa última, por sua vez “Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos para a Permanência e o Êxito dos Estudantes” (BRASIL, 2015b, p. 1). O documento, embasado pelo Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Portaria n. 39, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013b), visa a construção de planos que englobem diagnóstico das causas de retenção e evasão, assim como a elaboração de ações em prol da permanência e do êxito dos estudantes. Cada instituição da Rede Federal deveria desenvolver o seu próprio plano em alinhamento com o PDI. No mais, a nota expõe proposta de metodologia para a elaboração do plano em cinco fases, além de demarcar prazos para a entrega dos diagnósticos qualitativos, quantitativos e do próprio plano, que deveriam ser entregues à Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal⁹⁴. Entre seus anexos, a nota apresenta indicadores para a elaboração do diagnóstico quantitativo (BRASIL, 2015b, p. 8).

Apesar da relevância de documentos base tais como a Constituição Federal

⁹³ Tal plano infelizmente não foi localizado.

⁹⁴ Essa comissão foi instituída pela Portaria SETEC/MEC n. 23, de 10 de julho de 2015. Tal portaria se encontra como anexo 1 da Nota Informativa SETEC/MEC n. 138 (BRASIL, 2015, p. 6-7).

(BRASIL, 2020), a LDB (BRASIL, 2021a) e do PNE (BRASIL, 2014b), assim como é inegável a contribuição das políticas de assistência estudantil como o PNAES, no levantamento realizado é possível detectar dois documentos essenciais à prática de combate à evasão na rede dos Institutos Federais, a saber: o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (BRASIL, 2009), o primeiro documento a levantar o problema evasão nos IFs e a exigir postura combativa; e o Acórdão n. 506 TCU Plenário (BRASIL, 2013a) que, embasado entre outros pelo termo recém-citado, estabeleceu a criação de um plano para tratamento da evasão na rede de instituições. Foi a partir do Acórdão que notas, portarias e documento orientador levaram à concepção do Plano para a Permanência e o Êxito dos Estudantes. O Plano foi citado no Planejamento Estratégico 2018-2021 do IFC (IFC, 2018), sendo que a intenção de consolidar o plano de acesso, permanência e êxito constam no mapa estratégico, entre os processos internos, no planejamento estratégico e entre as metas globais, como objetivo estratégico (IFC, 2018, p. 13, 17, 25). Assim, no ano de 2019⁹⁵ o Plano Estratégico do IFC era lançado.

A fim de sintetizar os documentos expostos até aqui, a figura 7 apresenta a lista temporal das políticas públicas base do Plano Estratégico para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do IFC, em ordem cronológica, as políticas públicas nacionais e os documentos institucionais que antecederam o referido plano. Em negrito estão destacados os documentos considerados os mais relevantes dentro dessa trajetória.

⁹⁵ Apesar da publicização no ano de 2019, o prazo estipulado pela Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC para a entrega do plano à Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito era o dia 30 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015, p. 4).

Figura 7 - Lista temporal das políticas públicas base do Plano Estratégico para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do IFC

1988	• Constituição Federal.
1996	• Lei de diretrizes e bases da educação.
2007	• Decreto nº 6.096 - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; • REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais.
2009	• Termo de acordo de metas e compromissos MEC/SETEC e IFs.
2010	• Projeto de Lei Nº 8.035 - PNE 2011-2020; • Decreto nº 7.234 Criação do PNAES; • IFC assina o Termo de acordo de metas e compromissos.
2011	• Edital nº 29/2011 - 1º edital de seleção de estudantes para o PAE IFC.
2012	• Resolução nº 48 - CONSUPER - Regulamentação do PAE IFC.
2013	• Acórdão Nº 506 - TCU Plenário; • Portaria SETEC/MEC Nº 39 - GT evasão e retenção na Rede Federal.
2014	• Lei Nº 13.005 - Plano Nacional de educação; • Documento orientador para superação da evasão e retenção; • GT IFC para mapear causas evasões e retenções nos <i>campi</i> .
2015	• Plano para superação da evasão e retenção IFC 2015-2016; • Nota Técnica Nº 282 SETEC/MEC; • Portaria SETEC/MEC Nº 23 - Comissão permanente de acompanhamento das ações de permanência e êxito; • Nota informativa Nº 138 SETEC/MEC.
2019	• Planejamento Estratégico 2018-2021 IFC; • Plano para a permanência e êxito de alunos do IFC.

Fonte: Lista temporal elaborada pelo autor (2021).

5.2 INICIATIVAS INSTITUCIONAIS DE COMBATE À EVASÃO DO IFC

Quando trazemos o problema evasão para os documentos relacionados diretamente com os Institutos Federais, vemos que o tema não foi contemplado/previsto no Decreto n. 6.095/2007 (BRASIL, 2007a), tampouco na Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Apesar disso, apenas um ano após a criação da Rede de Institutos Federais, já em março do ano 2009 a evasão tornava-se uma preocupação: foi concebido o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (BRASIL, 2009), que seria celebrado entre o MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e os Institutos Federais. Tal termo foi assinado pelo então reitor do IFC, Cláudio Adalberto Koller, no mês de junho do ano de 2010 (BRASIL, 2010c). O tema evasão fez-se presente nesse documento, de forma direta ou indireta, três

vezes. A primeira delas encontra-se quando da justificativa para a realização do acordo, que considerou, entre vários elementos, 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, 2009, p. 2).

Esse item evidencia a responsabilidade dos Institutos Federais (no caso em específico, do IFC) para com a questão evasão. Ao citar uma atuação pautada na democratização do acesso e da permanência, o documento parece acionar a identidade da instituição e afirmar que, em caso de altas taxas de evasão e altos índices de vagas ociosas, os institutos acabam por não atender a uma de suas premissas básicas. O tema volta à baila no termo quando são tratadas as responsabilidades e obrigações das partes envolvidas, estando, entre essas responsabilidades: por parte do MEC e da SETEC, prover recursos aos Institutos Federais para o acesso, permanência e êxito dos acadêmicos; por parte dos Institutos o desenvolvimento de programas de apoio em prol do acesso, da permanência e do êxito dos discentes (BRASIL, 2009). Aqui temos, portanto, a confirmação do dever do IFC para com a problemática evasão. Fica evidente que os planos do governo Lula para a educação abrangiam não somente a ampliação do acesso à educação, como o máximo aproveitamento da infraestrutura disponibilizada, assegurando a democratização almejada.

A responsabilidade do IFC para com o combate à evasão teve origem na ocorrência do fenômeno na instituição. Hoepers (2017) explica que com o surgimento da instituição, o público motivou-se ante a possibilidade de acesso ao ensino superior, mas:

À medida que as unidades foram sendo instaladas, algumas em locais de difícil acesso, vieram à tona outros problemas, a exemplo da dificuldade de acesso, de transporte [...] para alunos - situação encontrada também no IFC que possui, por exemplo, unidades instaladas no interior de assentamentos. A disponibilidade de matrícula existe, mas as condições de permanência e sucesso tornam-se uma equação difícil de resolver, o que, de certo modo, acarreta um novo processo de exclusão para os alunos [...] (HOEPERS, 2017, p. 104)

A fim de mapear o tratamento do IFC para com a problemática evasão, nos debruçaremos, a seguir, sobre os PDIs e posteriormente analisaremos o Plano estratégico para a permanência e o êxito de estudantes do Instituto Federal Catarinense.

5.2.1 Mapeamento de iniciativas institucionais: Planos de Desenvolvimento Institucionais, identidade institucional e o tema evasão

Nos dedicaremos à análise dos três PDIs redigidos pelo IFC, referentes aos períodos 2009-2013 (IFC, 2009), 2014-2018 (IFC, 2014) e 2019-2023 (IFC, 2019a), de modo a verificar a evolução identitária do IFC, o tratamento quanto ao tema evasão por parte da instituição e o impacto da identidade institucional na forma com o a evasão é abordada nos PDIs.

O PDI trata-se de documento identificador e norteador da instituição de ensino superior. De redação quinquenal, aborda missão, estrutura organizacional, diretrizes pedagógicas etc. Nele devem constar elementos como o perfil institucional, a gestão, a organização acadêmica, a infraestrutura, os aspectos financeiros e orçamentários e a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional (BRASIL, 2004).

Para identificação da identidade institucional e localização das ocorrências relacionadas ao tema evasão nos PDIs do IFC, foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 2016). No tocante à identidade institucional do IFC, essa leitura permitiu a identificação dos principais elementos definidores da identidade da instituição⁹⁶.

No PDI do IFC correspondente ao período 2009-2013, o primeiro elemento referente à identidade institucional é missão (o objetivo de ser do IFC): “Contribuir para o desenvolvimento socioambiental, econômico e cultural, ofertando uma educação de excelência, pública e gratuita, com ações de ensino, pesquisa e extensão” (IFC, 2009, p. 15). Vemos que o objetivo maior da instituição é, por meio da educação e suas ações, contribuir para o desenvolvimento em três campos, conforme o art. 6º, inciso IV da lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008, p. 4) “[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...]”. Temos, a princípio, uma identidade institucional em consonância com o estipulado quando na concepção dos Institutos Federais. Nesse caso, a construção da identidade se deu pelo Estado. Ao referir-se à produção da identidade dos professores, Lawn (2001, p. 118), explica que a construção identitário por parte do Estado se dá “[...] através dos seus regulamentos, serviços

⁹⁶ Com exceção do PDI 2014-2018 (em que foi adotado também o perfil institucional), foram eleitos como principais definidores da identidade institucional a missão, visão e valores do IFC. O pesquisador está ciente quanto ao potencial de outros elementos do PDI para reconhecimento da identidade institucional, mas tomou tal decisão visando a viabilidade do trabalho.

[...] etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. A identidade é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema.” A construção da identidade de uma instituição é, portanto, perante os olhos do Estado, vital à manutenção do sistema e / ou para colocar em prática as mudanças que julgar necessárias.

Tratando-se da visão institucional (o futuro almejado pelo IFC), temos “Ser referência em educação, ciência e tecnologia na formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade” (IFC, 2009, p. 16). A visão institucional à época denota o objetivo futuro voltado às raízes da rede IFET, em especial no tocante à educação profissional-tecnológica e, se considerarmos a missão, voltada ao mercado de trabalho.

Por fim, são valores da instituição (ideais embaixadores das ações do IFC para que atenda à sua missão e possa alcançar a sua visão) a ética, a inovação, a qualidade e a excelência, a autonomia dos *campi*, a transparência, o respeito, com destaque para o “Desenvolvimento Humano – Desenvolver a cidadania, a integração e o bem-estar” e o “Compromisso Social – Participação efetiva nas ações sociais” (IFC, 2009, p. 16). Temos aqui alguns valores humanos, voltados ao cidadão, à sociedade, mostrando que o desenvolvimento socioambiental expresso na missão têm peso no agir e planejar da instituição. Essa pode ser uma manifestação referente ao olhar subjetivo – pessoal - da equipe envolvida na redação do PDI, o público interno, afinal a identidade institucional “Pode decorrer, também, da autopercepção ou da auto-imagem, ou seja, da maneira como seus membros internos, especialmente seus dirigentes, a percebem de forma compartilhada” (MACHADO-DA-SILVA e NOGUEIRA, 2001, p. 42).

Ao analisarmos o PDI 2009-2013 do IFC, notamos uma identidade institucional bastante centrada na lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008); os objetivos e finalidades listados no documento são, inclusive, exatamente os mesmos expressos na referida lei. Naturalmente não poderia ser diferente, se considerarmos que a instituição estava em seu primeiro ano de existência quando da redação desse PDI, ou seja, ainda não possuía identidade própria, apenas aquela previamente definida. Nota-se, no entanto, um esforço, principalmente nos valores institucionais, em equilibrar as demandas econômicas e sociais. Talvez os valores sejam os primeiros indícios de uma vindoura identidade institucional própria.

O PDI 2014-2018 do IFC, por sua vez, traz como missão “Proporcionar educação

profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC, 2014, p. 13). Temos a educação profissional (base do IFC) e o desenvolvimento regional somados à formação cidadã e à inclusão social. Esses dois últimos elementos, embora pudessem estar intrínsecos, não constavam na missão do PDI anterior. Aqui, a preocupação com a igualdade social é demarcada, em conformidade com que o Araújo, Silva e Mendes (2014, p. 18) defendem para os Institutos Federais: “[...] é necessário buscarmos uma qualidade educacional que seja referenciada nas demandas sociais, que acredite e encoraje o potencial humano. Uma qualidade inclusiva e que reconheça a educação como direito social [...]”.

A visão expressa no PDI 2014-2018, por sua vez, indica que o IFC pretende “Ser referência em educação profissional científica e tecnológica em Santa Catarina” (IFC, 2014, p. 13). Fica em foco novamente a identidade original da rede IFET, pretendendo ser o IFC referência nesse campo no estado. Não foram apresentados os valores da instituição nesse PDI, porém há traços identitários institucionais no perfil da instituição:

Preferencialmente, buscamos o atendimento das demandas regionais de localização dos câmpus, com o intuito de auxiliar na transformação da realidade social e econômica, contribuindo, consolidando e fortalecendo o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais; estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo; e também apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. (IFC, 2014, p. 12).

Nesse perfil institucional, evidencia-se ainda mais a integração entre desenvolvimento econômico e social e o comprometimento da instituição para com esses elementos. Podemos perceber, portanto, que no PDI 2014-2018 os maiores avanços quanto à construção de uma identidade própria por parte da instituição encontram-se expressos na missão, com demarcação da preocupação com o social para além das questões econômicas regionais.

Nos dediquemos, por fim, ao PDI 2019-2023 do IFC (IFC, 2019a), cuja missão é exatamente a mesma expressa no PDI anterior, ou seja, há a confirmação da identidade afirmada pela instituição. Na visão, temos “Ser referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, para o mundo do trabalho, por meio da formação cidadã” (IFC, 2019a, p. 34). Com relação à visão anterior, tivemos, no tocante à identidade, o acréscimo de “para o mundo do trabalho” e “por meio de formação cidadã”. Fica cada vez mais evidenciada a preocupação da instituição para com causas sociais, para com os seres humanos, uma educação voltada para o mundo do trabalho, não para o mercado de trabalho. Percebemos,

aqui, dialética movimentação identitária, o que na visão de Dubar (2006, p. 9-10) é normal, pois dá-se, com o tempo, um processo histórico “[...] de transição dum certo modo de identificação para um outro. Trata-se, mais precisamente, de processos históricos, ao mesmo tempo colectivos e individuais [...]”.

Os valores expostos no PDI 2019-2023 representam até então, entre os elementos avaliados, a maior manifestação identitária da instituição. Entre valores como ética, excelência e sustentabilidade e justiça social, temos:

Formação cidadã – Fomentar a construção do saber, a formação de professores competentes e comprometidos socialmente, de modo a ampliar a sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e de posicionar-se criticamente. Por meio da formação cidadã, proporcionar ao educando autonomia intelectual e visão integrada do contexto, levando-o à emancipação. (IFC, 2019a, p. 35).

Trata-se de um nítido posicionamento quanto à responsabilidade social do IFC para com os educandos. Aqui, a instituição foca na formação de professores, críticos e com compromisso social, em prol da formação de um aluno emancipado e ciente do seu contexto. Em se tratando de valor, é possível entender que o princípio da formação cidadã – também expresso na visão - perpassará toda a prática do IFC, inclusive quanto à sua missão enquanto instituição. Em suma, o PDI 2019-2023 traz, a princípio, o maior avanço no tocante à construção de identidade institucional própria do IFC.

Enquanto instituição educacional, percebemos, pela análise dos PDIs referentes ao período 2009-2023, que as maiores mudanças identitárias do IFC são: quanto à formação discente (de profissionais-cidadãos à formação de sujeitos emancipados); quanto à formação docente (antes não prevista, agora por um professor crítico e comprometido socialmente); quanto à contribuição para o desenvolvimento econômico (antes prevista, agora resume-se ao desenvolvimento regional); e até mesmo quanto aos objetivos educacionais (antes, formar profissional-cidadão, agora formar cidadão antecipado) A fim de facilitar a leitura, segue o Quadro 10, que objetiva trazer a síntese identitária do IFC:

Quadro 10 – Síntese identitária institucional do IFC (período 2009-2023)

Períodos	Identidade institucional (com base em missão, visão e valores)
PDI 2009/2013 (IFC, 2009)	Instituição que, por meio de educação e formação de profissionais-cidadãos, busca contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Atua atendendo a princípios como ética, respeito, qualidade, inovação, desenvolvimento humano e compromisso social. Ainda sem identidade própria, o documento do IFC baseia-se no estipulado na Lei n. 11.892. Busca equilibrar demandas sociais e econômicas.
PDI 2014/2018 (IFC, 2014)	Instituição voltada à educação profissional, científica e tecnológica. Busca auxiliar nas transformações social e econômica regionais. Estimula pesquisa, produção cultural e empreendedorismo, preocupando-se com inclusão social. Aqui há avanço no sentido da construção de identidade institucional própria: preocupação acentuada com o social para além das questões econômicas.
PDI 2019/2023 (IFC, 2019a)	Instituição voltada à educação profissional, científica e tecnológica para o mundo do trabalho. Dedicada à inclusão social e ao desenvolvimento regional, almeja a formação cidadã. Para um aluno intelectualmente autônomo, faz-se necessário formar professores comprometidos socialmente. Esse PDI apresenta o maior passo quanto à construção identitária institucional própria: preocupação com causas sociais, com a criticidade, com a visão contextual e a emancipação dos acadêmicos.

Fonte: Dados interpretados pelo autor (2021) a partir das fontes expressas no quadro.

Já com relação à busca pelo tema evasão nos PDIs, a leitura flutuante permitiu, entre ocorrências diretas e indiretas ao termo, a identificação de 33 excertos relacionados aos seguintes termos (com suas respectivas variações): evasão; permanência; êxito; sucesso; melhorar; inclusão; integração; e formação. As ocorrências, sejam elas diretas ou indiretas (sem o termo evasão), estão listadas no quadro a seguir. Separadas por períodos, essas ocorrências foram divididas em categorias, em conformidade com a análise de conteúdo de Bardin (2016). Os números que antecedem as categorias são identificadores, permitindo que o leitor possa voltar ao quadro quando se deparar com um das categorias durante a leitura da análise. No quadro foi registrado, ainda, o número de ocorrências por categoria, assim como o número total de ocorrências por período e o percentual do número de ocorrências por PDI com relação ao total de ocorrências⁹⁷.

⁹⁷ Número de ocorrências do PDI em questão ÷ pelo número de ocorrências nos três PDIs com resultado x por 100.

Quadro 11 - Tema evasão nos PDIs do IFC (período 2009-2023)

Períodos	Categorias das ocorrências	N. de ocorrências por categoria	Total de ocorrências no período	% do n. de ocorrências com relação ao total
PDI 2009/2013 (IFC, 2009)	[01] Atenção com alunos	01	04	12%
	[02] Formar	01		
	[03] Incluir / integrar	01		
	[04] Melhorar serviços	01		
PDI 2014/2018 (IFC, 2014)	[01] Acompanhar ações de evasão	01	18	55%
	[02] Evitar evasão	01		
	[03] Formar	01		
	[04] Incluir / integrar	04		
	[05] Permanência e êxito	10		
	[06] Reduzir índices de evasão	01		
PDI 2019/2023 (IFC, 2019a)	[01] Evasão como critério para reduzir oferta e extinguir cursos	01	11	33%
	[02] Melhorar serviços	01		
	[03] Permanência e êxito	05		
	[04] Reduzir índices de evasão	04		
Total			33	100%

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados coletados pelo autor (2020).

Conforme exposto no quadro, no primeiro PDI da instituição, correspondente ao período 2009/2013 (IFC, 2009), temos o menor número de ocorrências relacionadas à evasão (correspondente a 12% do total levantado). Isso é compreensível, afinal, à época a instituição era recém-criada: não havia dados internos ou mesmo demanda sobre o fenômeno da evasão. O documento tinha a intenção de estruturar o funcionamento da instituição. Ainda assim temos quatro referências, todas indiretas, presentes nos valores e na visão do IFC (IFC, 2009, p. 16): no valor “respeito”, temos a “atenção com alunos” [01], um cuidado que pode reduzir a evasão; presente na visão institucional, a intenção de “formar” [02], denotando a preocupação para com a conclusão do percurso formativo; no valor “desenvolvimento humano”, encontramos o “integrar” [03], fator que pode impedir a evasão (enquanto espécie de exclusão); e no valor “qualidade e excelência”, temos o “melhorar serviços” [04], elemento essencial no combate à evasão. Observamos que, embora a evasão não esteja mencionada de forma direta, se fazem presentes elementos vitais ao seu combate, assim como preocupações com relação ao tema. Em se tratando de ocorrências encontradas em itens definidores da identidade institucional do IFC (visão e valores), percebemos aqui relação entre a identidade institucional e o trato com o tema evasão. Em suma, o tema encontra-se inserido de forma indireta (intrínseca) na identidade registrada no PDI 2009-2013.

O PDI 2014-2018 apresenta o maior número de ocorrências relativas à evasão: 18, ou seja, 55% do total. O aumento da frequência se justifica, pois quando da redação do

documento o IFC já se deparava com o problema. No mais, nos recordemos que à época já havia sido assinado com o MEC o Termo de Acordos de Metas e Compromissos (BRASIL, 2009). Dentre as referências à evasão localizadas nesse PDI, temos 15 indiretas, sendo que a categoria “Permanência e êxito” [05], cenário oposto ao da evasão, é a mais recorrente, com 10 ocorrências. Há, no PDI 2014/2018, entre as prioridades do IFC, o plano de criação de mecanismos para a permanência (IFC, 2014, p. 14). No mais, quando o assunto tratado é a política de atendimento ao discente, busca-se oferecer condições e criar estratégias de permanência, em prol de igualdade (IFC, 2014, p. 74). A permanência ainda está presente nas ações do PAE (IFC, 2014, p. 74), busca ser alcançada pelas atividades da Coordenação de Cultura, Esporte e Lazer (IFC, 2014, p. 76) e há planos para o desenvolvimento de ações para permanência (IFC, 2014, p. 76).

Além da permanência e êxito, temos ainda entre as ocorrências indiretas no PDI 2014-2018 a categoria “incluir” [04], presente quatro vezes no documento, especialmente na missão (IFC, 2014, p. 13) e no PAE (IFC, 2014, p. 74-75). Temos ainda a preocupação em “formar” [03] expressa na missão. No mesmo documento são encontradas, pela primeira vez, referências diretas (três) ao termo evasão. No PDI 2014-2018 a evasão passa a ser tratada de forma mais combativa; começam a ser traçados planos de ação. Quando o documento aborda o desenvolvimento de ações para a permanência (IFC, 2014, p. 76), é citado um GT para “acompanhar ações de evasão” escolar [01]. Ademais, entre as prioridades do IFC (IFC, 2014, p. 14) está a criação de mecanismos para “evitar a evasão” [02]. “Reduzir os índices de evasão” [06] está, também, entre os objetivos do PAE (IFC, 2014, p. 74-75). Conforme denotam o crescimento de ocorrências diretas e indiretas ao tema, assim como a postura mais combativa, é nítida a influência das políticas públicas no trato da instituição para com a problemática evasão, especialmente se situarmos esse PDI no contexto do já citado Termo de Acordos de Metas e Compromissos (BRASIL, 2014a).

No PDI 2019/2023 há, por sua vez, se comparado ao plano anterior, redução de referências diretas (seis) e indiretas à evasão (cinco), mas o documento, com 33% das ocorrências, trata o tema de forma mais concreta, visando ações de combate e minimização. Entre as referências indiretas se encontra inserida nos valores da instituição (IFC, 2019a, p. 35) a menção a “melhorar serviços [02]. A “permanência e o êxito” [03] se fazem presentes cinco vezes: são alvo das estratégias da política de atendimento aos discentes (IFC, 2019a, p. 72-73); estão entre os critérios para reduzir oferta de vagas e extinção de cursos (IFC, 2019a, p. 85-86); e figuram entre os objetivos estratégicos da instituição no item sete – “Consolidar o

programa de acesso, permanência e êxito” - (IFC, 2019a, p. 36), item esse que também se faz presente no mapa estratégico, na perspectiva processos internos (IFC, 2019a, p. 37).

Por fim, dentre as referências diretas ao termo evasão no PDI 2019/2023, encontramos a evasão, entre indicadores externos e internos (IFC, 2019a, p. 85), como critério para abrir cursos [01]; essa adoção denota a importância que a instituição passa a dar, a partir de então, a dados relacionados ao tema, além de explicitar a necessidade de acompanhá-los. Não bastasse isso, a evasão também consta no quadro de metas globais do PDI para o período (IFC, 2019a, p. 41) - objetivo estratégico sete -, com o plano de “reduzir o índice” de evasão 0,5% a cada ano [04]. Com relação ao problema, essa é a primeira meta concreta, com prazo, expressa em um PDI do IFC até então, fato que aponta a importância que o tema ganhou com o passar do tempo para a instituição, especialmente mediante todo o conjunto de políticas públicas nacionais imperantes nos anos 2010 (conforme visto no item 5.1 e ilustrado na figura 7). Se observarmos a identidade institucional expressa nesse mesmo PDI, nos deparamos com preocupações como causas sociais e, uma vez mais, a inclusão social. Embora os conceitos de gestão estejam presentes no documento quando o assunto é evasão (especialmente no tocante a planos e metas), o IFC parece se tornar mais humano com o passar do tempo, preocupar-se mais com o social do que com o econômico, mudança que pode estar impactando no tratamento dado à evasão.

Ao construir identidade própria, em um movimento dialético-identitário, a instituição parece afastar-se, aos poucos, da identidade originalmente concebida na Lei n. 11.892/2008⁹⁸, pertencente a um tipo de projeto de sociedade, em um movimento de resistência que se enquadra em um novo projeto⁹⁹. Reconstrução identitária e novos projetos, elaborados para negociações da realidade, caminham de mãos juntas, afinal:

A sociedade fomenta uma multiplicidade de motivações, produzindo a necessidade de projetos, mesmo que contraditórios ou conflitantes. O projeto [...] é dinâmico e permanentemente em elaboração reorganizando a memória do indivíduo, dando-lhe novos sentidos e significados, o que repercute na construção das identidades, que mantêm o passado em permanente reconstrução. (CIAVATTA; CAMPELLO, 2006, p. 316)

⁹⁸ Conforme visto anteriormente, os Institutos Federais se aproximam, em um primeiro momento, do conceito de universidade tecnológica. Ao criar uma identidade mais social, mais humana, o IFC parece atentar para o fato de que no Brasil, segundo Ciavatta (2010, p. 196), os industriais manifestam os seus interesses junto ao Estado por meio de “[...] políticas educacionais para a formação de mão de obra e a cooperação universidade-empresa”.

⁹⁹ “A identidade é construída, quer contra, quer a favor de algo” (LAWN, 2001, p. 123).

Mediante a identidade institucional atual do IFC, em conformidade com um novo projeto, o tema evasão tende a estar sempre em pauta, pois as vagas ociosas não somente ferem o princípio da inclusão (revelando uma contradição entre o expresso na identidade institucional e o praticado pela instituição) como trazem prejuízos quantitativos ao compromisso para com a formação do professor crítico¹⁰⁰ e com a formação de um aluno emancipado (IFC, 2019a).

5.2.2 O Plano Estratégico para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do Instituto Federal Catarinense (PEIPEIFC)

O Plano Estratégico para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do Instituto Federal Catarinense (IFC, 2019b) trata-se de um documento trienal (2019-2021) que “[...] terá vigência até 2021, sendo sua execução operacionalizada e monitorada pelo GT e pelas subcomissões responsáveis (IFC, 2019b, p. 6)¹⁰¹; com 170 páginas, composto das seguintes partes: introdução; instituição; justificativa; base conceitual; diagnóstico; estratégias de intervenção; monitoramento e avaliação geral; e apêndices, com diagnósticos e estratégias de intervenção, de monitoramento e de avaliação por campus.

Na introdução do PEIPEIFC (IFC, 2019b) são apresentados o processo de constituição do documento e a base das políticas públicas que lhe dão sustentação – em especial os já citados Acórdão n. 506 TCU Plenário (BRASIL, 2013a) e a Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC (BRASIL, 2015b) -, com a afirmação de que o plano encontra-se inserido em um “[...] cenário nacional de políticas educacionais que apontam para a importância da garantia não apenas do acesso à educação, mas também da permanência e do êxito estudantil, quanto em um cenário institucional de planejamento e aprimoramento dos serviços prestados à sociedade” (IFC, 2019b, p. 5). Diante do exposto, entendemos que o combate à evasão na instituição é fruto: de movimentos externos, estatais, em um primeiro momento; de ideais e ideologias internas, ou seja, visão e valores do quadro de funcionários da instituição; e do contexto do governo do Partido dos Trabalhadores, gestão na qual a instituição surgiu e teve o

¹⁰⁰ A identidade institucional parece atentar mais ao determinado no art. 4º, parágrafo 2º, inciso VII, alínea d do decreto 6.095 (BRASIL, 2007a): ministrar cursos de licenciatura e de formação pedagógica.

¹⁰¹ A vigência do plano foi prorrogada por mais dois anos (até 31/12/2023), conforme RESOLUÇÃO n. 19/2022 – CONSUPER – documento disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2019/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-19.2022-Perman%C3%Aancia-e-%C3%Aaxito.pdf>.

seu desenvolvimento inicial e gestão na qual, conforme Freitas (2019) optou-se pela conciliação de classes, explicando-se, assim, a movimentação nos dois extremos. Mediante o cenário descrito por Freitas, é compreensível que, assim como outros tantos aspectos relacionados à educação, o combate à evasão tenha sido encarado sob óticas distintas, sobre o olhar da eficiência e sob o olhar da igualdade no direito não apenas ao acesso mas ao êxito educacional.

A introdução do documento apresenta ainda as etapas constituintes do plano (diagnósticos quanti e qualitativo, além de estratégias de intervenção, de avaliação e de monitoramento), expondo a coletividade do processo constitutivo do PEIPEIFC, que teve base em GT instituído pela Portaria F. IFC/ Reitoria n. 226/2018, de 1 de março de 2018, mas que não se limitou à atuação do referido grupo:

Além do grupo de trabalho, que conta com servidores da reitoria e de todos os campi do IFC, foram formadas subcomissões internas de permanência e êxito em alguns dos campi, dedicadas a auxiliar na construção e operacionalização das etapas internas de elaboração do plano, bem como no acompanhamento da execução deste e no encaminhamento de eventuais demandas relativas a permanência e êxito que venham a surgir em suas respectivas unidades. (IFC, 2019b, p. 5).

No tocante à justificativa, há apontamentos sobre o que dispõem a Constituição Federal (BRASIL, 2020), o PNE (BRASIL, 2014b) e a LDB (BRASIL, 2021a), além de trazer dados sobre evasão no ensino médio em Santa Catarina, afirmando a partir destes que, apesar da expansão no tocante às matrículas “[...] a permanência e o êxito não estão garantidos. Naturalmente, é necessário que sejam oferecidas as condições adequadas para que os alunos matriculados, em qualquer nível de ensino, possam progredir com sucesso em seus estudos” (IFC, 2019b, p. 8). O campo justificativa traz ainda o histórico do tratamento do IFC quanto ao tema, alegando que:

[...] o IFC já vinha trabalhando continuamente no levantamento das causas de evasão e de retenção na instituição, bem como na proposição de ações para combatê-las. Notadamente, a criação de um grupo de trabalho em 2014, envolvendo servidores da reitoria e dos campi, possibilitou o mapeamento das causas gerais de evasão e de retenção nos campi do IFC, assim como a proposição de medidas de intervenção aplicáveis e os setores responsáveis por sua aplicação. Estes esforços resultaram em um plano para a superação da evasão e da retenção, com vigência nos anos de 2015 e 2016.

Ademais, para além deste plano inicial, o IFC conta com programas e equipes que operam continuamente com o intuito de minimizar a retenção e a evasão e de garantir tanto a permanência quanto o êxito dos estudantes na instituição, destacando-se a equipe de atendimento ao discente (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, entre outros) e os programas de assistência estudantil, por meio dos quais são disponibilizados auxílios estudantis com a finalidade de suprir demandas

socioeconômicas. Apesar disso, as taxas gerais de retenção e de evasão têm apresentando crescimento ao longo dos últimos anos na instituição. (IFC, 2019b, p. 9).

Em resumo, segundo a própria instituição, um plano inicial¹⁰², auxílios estudantis e mão de obra especializada dedicada à evasão e tópicos afins não foram capazes de reduzir os índices de alunos evadidos, justificando-se assim o PEIPEIFC. O esforço estatal pela redução dos índices de evasão e consequente melhor aproveitamento dos investimentos em educação tem raiz nos organismos internacionais. Chaui (2001) aponta que a evasão está entre os aspectos considerados pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento¹⁰³ – no documento “A educação superior na América Latina e Caribe”, quanto ao critério inoperância, para avaliar a relação alto custo e baixo benefício das universidades: baixa qualidade de pesquisa e ensino; índice de evasão; alto custo de pessoal e pouco investimento em infraestrutura.

O tópico base conceitual, por sua vez, discorre sobre a Constituição Federal, a LDB, o PNE e os temas acesso, permanência e êxito; apresenta ainda a relevância do tema, expõe trabalhos sobre evasão, com conceitos e as causas em uma fundamentação bibliográfica. Ao final da base conceitual, o plano é situado em seu contexto maior, pois “[...] o presente Plano Estratégico não apenas atua na superação de um desafio institucional de promover a permanência e o êxito dos estudantes do IFC, mas também vai ao encontro de um contexto educacional nacional que caminha na mesma direção” (IFC, 2019b, p. 14). O contexto educacional nacional de aprimoramento dos processos institucionais do ensino superior caminha *pari passu* com os movimentos executados pelo capitalismo. Lembra-nos Silva Júnior (1996, p. 22-23) que IES, como não poderia deixar de ser, encontram-se imersas em seu contexto político-cultural-econômico, sendo que:

A aproximação entre os setores produtivos e educacionais, em especial a educação superior, é um fato estruturalmente irreversível neste estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. [...] as universidades são questionadas quanto à qualidade do ensino, quanto aos conteúdos nelas desenvolvidos, quanto à eficiência de seu processo de produção e distribuição do conhecimento, externamente ela se reveste

¹⁰² Esse plano inicial é exposto no item 6.2 A iniciativa institucional – Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC.

¹⁰³ Conforme o glossário do Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação Social do Senado, o BID trata-se de “Instituição internacional sediada em Washington, DC, foi criada em 1959 para prestar ajuda financeira aos países da América Latina e do Caribe. Subscrita inicialmente pelas nações americanas, conta desde 1974 com 12 nações fora do hemisfério, entre elas a Grã-Bretanha. Seus principais acionistas são Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina e México”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/bid>.

de um papel estratégico na economia dos países e dos blocos regionais constituídos na nova ordem econômica mundial.

Os itens que se seguem no plano dizem respeito às etapas constituintes do plano em si (IFC, 2019b). O tópico sobre o diagnóstico é dividido em quantitativo (revelando as fontes, levantamento e a compilação) e qualitativo (expondo o levantamento das causas de evasão nos *campi*), ambos baseados na Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC (BRASIL, 2015b). No tocante ao quantitativo, foram levantados dados de conclusão, retenção e evasão correspondentes aos anos de 2015 e 2017. Visando a uniformidade, o levantamento se deu exclusivamente pela Reitoria do IFC, que fez a busca a partir do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), da Plataforma Nilo Peçanha e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) (IFC, 2019b).

Já o levantamento qualitativo foi realizado a partir de comissões internas dos campi que, em posse dos dados quantitativos, partiram para a análise e investigação dos motivadores de evasão e retenção. Sobre a organização dos trabalhos, o processo envolveu profissionais de formações variadas, contribuindo para um olhar múltiplo sobre o fenômeno. Quanto à metodologia do levantamento, foram adotadas várias, embora tenha sido empregada uma mesma ferramenta (modelo de planilha) em todos os campi (IFC, 2019b).

Quando o assunto são as estratégias de intervenção, desenvolvidas a partir dos diagnósticos quanti e qualitativo, há as gerais (a partir do diagnóstico qualitativo, com 10 pontos estratégicos) e as específicas (elaboradas pelos *campi*, abrangendo metas, ações, equipe envolvida, recursos necessários e responsáveis pelas ações). É nesse ponto que é frisada a complexidade quanto à elaboração das estratégias, ao se levar em conta a evasão enquanto um fenômeno causal, além da diversidade de contextos de cada *campi* e curso (IFC, 2019b).

As estratégias de intervenção gerais “[...] decorrem da análise conjunta de todos os diagnósticos qualitativos. [...] Em outras palavras, [...] apresentam diretrizes de ações de caráter mais amplo, as quais podem se desdobrar em múltiplas ações na prática [...]” (IFC, 2019b, p. 18). Para o desenvolvimento dessas estratégias, 10 ao total, foram consideradas as cinco categorias de causas mais recorrentes no diagnóstico qualitativo:

- Dificuldade nos estudos/no acompanhamento das disciplinas;
- Falta de afinidade com o curso;
- Dificuldade de adaptação à rotina/organização curricular do curso;
- Conhecimento prévio esquecido ou aquém do adequado para o acompanhar o curso;

- E questões docentes, como a utilização de metodologias não adequadas a determinados níveis de ensino (IFC, 2019b).

Sendo as estratégias de intervenção gerais:

- Identificar perfil do estudante propenso à evasão;
- Programa de acolhimento;
- Atendimento aos discentes;
- Divulgação de cursos;
- Projeto voltado ao desenvolvimento de rotina de estudos;
- Revisão curricular;
- Programa de reforço escolar;
- Monitoria;
- Formação docente;
- Compartilhamento de experiências entre os *campi* (IFC, 2019b).

As estratégias de intervenção específicas, por sua vez, “[...] elaboradas pelas subcomissões nos campi apresentam ações detalhadas, [são] específicas para a realidade de evasão e de retenção de cada curso analisado” (IFC, 2019b, p. 18-19). Quando na elaboração das ações, foram considerados cinco elementos:

- As metas pretendidas pela ação e o seu cronograma de execução;
- As causas de retenção e de evasão que serão enfrentadas pela ação proposta;
- A equipe multiprofissional que estará envolvida na ação;
- Os recursos necessários – materiais, financeiros etc.;
- E os responsáveis pela ação – servidores ou setores (IFC, 2019b).

Por fim, há as estratégias de monitoramento dos indicadores (feita pela reitoria, é base para diagnósticos e mudanças), as estratégias de monitoramento e avaliação das ações nos campi e a avaliação geral do plano, processos independentes, porém inter-relacionados.

Os indicadores, que são alvo de estratégias de monitoramento, “[...] servem de base para o diagnóstico das mudanças quantitativas na realidade da evasão e da retenção na instituição” (IFC, 2019b, p. 24). Constitui-se compilação anual de taxas de evasão, conclusão e retenção, que se dá exclusivamente pela Reitoria, de modo a evitar perda ou equívoco no tocante às informações. Esses dados são repassados aos campi, de modo a permitir análises e embasar decisões e intervenções (IFC, 2019b). A presença de indicadores verificáveis, que visem a atualização conforme resultados constatáveis na realidade, denota a raiz gerencial de

tal etapa. Moraes (2012, p. 31) rememora que a gênese da mensurabilidade foi fabril e nesse período “A mensurabilidade objetiva e pouco questionável de seus indicadores quantificáveis era, com alguma facilidade, a sua principal garantia de replicabilidade. O movimento [no entanto] evoluiu [...]” e hoje, além de abranger outros setores empresariais, demanda o revisar constante (aprimoramento) dos indicadores.

Quanto às estratégias de monitoramento e de avaliação das ações nos *campi*, “[...] cujo acompanhamento permite que estas sejam avaliadas e, quando necessário, revistas e atualizadas [...]” (IFC, 2019b, p. 24), têm por objetivo dinamizar o processo e possibilitar o aprimoramento constante das estratégias, atentando à qualidade tão demandada pelo setor produtivo. Tubino (1997, p. 58) ao discorrer sobre avaliação no ensino superior afirma que, “[...] através de indicadores previamente estabelecidos, permitirá um acompanhamento e as correções episódicas necessárias. A Avaliação cria uma pressão construtiva para a Qualidade”. O combate à evasão está historicamente ligado à busca pela qualidade na educação típica aos processos produtivos, ou seja, fazer mais com menos, otimizar recursos empregados e alcançar objetivos educacionais. Nesse sentido, a revisão de literatura internacional do tema evasão, realizada por Brandão, Baeta e Rocha (1986), revelou que estudos internacionais dos anos 1970 sobre o tema focaram na efetividade da aprendizagem e dos professores. E esses estudos tinham sido encomendados ou orientados por dois organismos multilaterais, a saber o Banco Mundial e o International Development Research Centre (Centro Internacional de Pesquisas para o Desenvolvimento – IDRC) de Ottawa, Canadá. Em suma, o combate à evasão na educação é, em um primeiro momento, uma busca de organizações internacionais, que tem em vista princípios de racionalização, avaliação e uma educação que atenda ao mercado.

Para finalizar, a avaliação geral do plano, que “[...] permite o registro e o compartilhamento de experiências e informações que podem promover adequações ao plano vigente, bem como fornecer contribuições para a formulação dos planos seguintes” (IFC, 2019b, p. 24). A avaliação se dará anualmente, mediante reuniões nas quais, a partir dos dados quantitativos e informações quanto ao desenvolvimento das ações, dificuldades encontradas e resultados, os *campi* trocarão experiências.

A título de conclusão, é importante frisar que o PEIPEIFC fica demarcado como um plano pensado não apenas para ser analisado, repensado e atualizado, tampouco para intervenções pontuais, mas para uma continuidade e para a busca constante por impactos positivos na redução dos índices de evasão e de retenção, pois os indicadores expostos no

plano:

[...] seguirão sendo monitorados ao longo da vigência do plano, de modo que o grupo de trabalho possa avaliar a flutuação das taxas de retenção, de evasão e de conclusão na modalidade, bem como, à luz dos dados em questão, conjeturar possíveis medidas de intervenção específicas a serem adotadas posteriormente. Consequentemente, as estratégias institucionais gerais funcionarão como o principal guia para intervenção nestes casos.

Outro aspecto importante do diagnóstico qualitativo é que este não se encerra após a etapa de publicação do plano, devendo ser revisto periodicamente pelos campi, visando ao acompanhamento de potenciais mudanças nas causas inicialmente identificadas (IFC, 2019b, p. 17).

Aqui cabe apontar que o PEIPEIFC é o ponto culminante das iniciativas institucionais diante das políticas públicas, provenientes de um movimento nacional, que atentaram à evasão no ensino superior da Rede Federal nesse início de século XXI. Trata-se, portanto, de um documento bem embasado, justificado e pensado, constituindo-se em uma ferramenta fundamental no combate à evasão discente na instituição. Apesar disso, considerando o período de aplicação do referido plano (2019-2021), o período histórico dos dados de evasão a que nos propomos acompanhar (entre os anos de 2013 e 2019) e a realidade bastante singular das evasões durante o contexto da Pandemia da Covid-19 (a partir do ano de 2020), tornou-se inviável a verificação da efetividade do PEIPEIFC no combate à evasão. Dessa forma, optamos por analisar o projeto que o antecedeu e que serviu de base à sua constituição, aquele que, na verdade, podemos considerar processo construtivo do PEIPEIFC: o Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC.

A seguir passamos, enfim, à análise da efetividade das políticas públicas nacionais e das iniciativas institucionais do IFC.

6 A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Esse capítulo objetiva analisar os índices de evasão nos cursos de ensino superior do IFC, examinar os impactos das políticas nacionais e iniciativas institucionais e propor, com base nos resultados encontrados, sugestões de aprimoramento das políticas institucionais do IFC no combate à evasão do ensino superior.

Inicialmente é exposta a política pública nacional, o PNAES e, em seguida, é apresentada a iniciativa institucional, o projeto estudo sobre evasão escolar no IFC. Na sequência são analisados os dados de evasão do IFC, extraídos dos censos internos do IFC (IFC, 2013-2019)¹⁰⁴ considerando os anos de 2013 (primeiro ano com registros de evasão nos censos do IFC) a 2019 (ano que antecede a pandemia de Covid-19, com um contexto bastante diverso ao aqui analisado). Em conformidade com o conceito de efetividade de Torres (2004)¹⁰⁵, a análise tanto das políticas públicas nacionais quanto das iniciativas institucionais se dá de forma quantitativa e qualitativa. Na análise quantitativa, é traçando um comparativo entre o antes e o depois das políticas e das iniciativas. Já a análise qualitativa dos dados se dá mediante aporte bibliográfico e documental que contemplou o contexto histórico, as políticas públicas de educação e os trabalhos sobre evasão localizados no levantamento do estado do conhecimento. Por fim, são propostas sugestões de aprimoramento das políticas institucionais do IFC no combate à evasão no ensino superior.

¹⁰⁴ Tínhamos o plano inicial do emprego das fontes “Indicadores de fluxo da educação superior” (INEP, 2019) e “Plataforma Nilo Peçanha” (BRASIL, 2021b). porém esbarramos nos seguintes entraves: 1) dentro do período almejado (anos de 2013 a 2019), os Indicadores de fluxo apresentavam dados que compreendiam o espaço de tempo entre os anos de 2013 e 2015, já a Plataforma Nilo Peçanha apresentava dados dos anos de 2017 a 2019, ficando, nesse caso, o ano de 2016 fora do levantamento; 2) a complexidade de se trabalhar em uma linha histórica dados provenientes de fontes distintas; 3) os Indicadores de fluxo traziam dados aos quais denominavam “desistências”, já a Plataforma Nilo Peçanha trata com “evasões”, de modo que, dessa maneira, a integridade do levantamento estava sob risco, uma vez que havia a possibilidade de se tratarem de fenômenos distintos.

¹⁰⁵ O conceito é apresentado no tópico 6.4.

6.1 A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE COMBATE À EVASÃO – PNAES (2010)

A política pública nacional aqui analisada é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que entrou em vigor via decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, conforme o decreto em seu art. 2, são objetivos do PNAES (BRASIL, 2010b, p. 1)¹⁰⁶:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Notadamente, fazem-se presentes os conceitos de permanência, êxito, retenção e evasão, constituindo-se o referido programa um mecanismo/ferramenta que objetiva contribuir para maior igualdade e inclusão, ou seja, para a democratização do ensino superior. Naturalmente a preocupação com a otimização dos recursos empregados também é base do PNAES, conforme pontua Loebelin (2015, p. 73), “o governo federal busca viabilizar tal política, tendo em vista a evasão e retenção que gera um alto custo para os cofres públicos e para a instituição como um todo”.

Originalmente o programa foi pensado de forma a ter uma ampla abrangência, uma vez que “o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 2010b). logo, a assistência deveria abarcar e caminhar concomitante com boa parcela das experiências acadêmicas vivenciadas pelos estudantes ao longo dos seus processos formativos, sendo que, ainda conforme o art. 3, inciso primeiro:

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010b, p. 1).

Mediante as áreas abrangidas pelo programa, vê-se que os benefícios aos acadêmicos atendidos não se limitariam ao suporte financeiro e tampouco atentariam apenas ao ensino, uma vez que o PNAES objetiva “[...] garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior, na perspectiva da inclusão social,

¹⁰⁶ Tal política consta detalhada e discutida no tópico “5.1 Políticas públicas nacionais”.

da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (SILVEIRA, 2017, p. 90). No entanto, Loebelin (2015, p. 99) esclarece que há contradições no tocante ao programa, pois, quanto à suposta articulação do PNAES com pesquisa e extensão, “[...]o financiamento de projetos de pesquisa e extensão permanece no mesmo patamar, ou até mesmo em decadência, sendo que a minoria dos estudantes consegue essa participação, haja vista o número restrito de vagas disponíveis [...]”.

O auxílio financeiro é incontestavelmente a base e objetivo principal do PNAES, uma vez que “Serão atendidos [...] prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010b, p. 2). Embora a base do programa seja de fato a assistência financeira, espera-se que ele não se limite a isso, conforme pontua Loebelin (2015, p. 120): “[...] defende-se que o PNAES tanto a nível nacional, como institucional possa ter suas ações ampliadas para além do processo de bolsificação e possa também atender aos alunos em sua integralidade enquanto sujeitos de direitos e históricos”.

O aspecto mais assistencialista do PNAES justifica-se mediante as desigualdades sociais que predominam em nosso país, no entanto a iniciativa não se vê livre de críticas:

Dentre os objetivos do PNAES, um deles é diminuir as disparidades sociais entre a classe discente, porém, com valores de auxílios que atendem minimamente apenas uma necessidade do estudante. Em valores monetários conforme explicitado acima é possível afirmar que “para pobre se implementa políticas pobres” e o PNAES [...] é desenvolvido na contradição, tendo em vista que, ao invés superar as desigualdades sociais entre a classe discente, volta a acentua-la ainda mais, ofertando as mínimas condições de permanência e êxito aos estudantes que dela necessita. (LOEBLIN, 2015, p. 131).

As críticas ao assistencialismo tecidas por Freire (1983), já apresentadas anteriormente, se repetem em Loebelin (2015, p. 120) que, ao discorrer especificamente sobre o PNAES, afirma que o programa “[...] é uma forma de manter o status quo da burguesia, além de ser uma forma de preparar mão de obra para seus meios de produção [...]”. Por outro lado, o autor não nega o fato de que em uma sociedade de desigualdades, o programa pode se constituir em um primeiro passo para a promoção de uma educação superior mais acessível a todos.

Quando o assunto é o êxito acadêmico, os programas de assistência estudantil voltados ao apoio financeiro são o enfoque do PNAES, pois “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades,

contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010b, p. 1). E programas como esse têm relevância no combate à evasão se considerarmos:

- A relação que existe entre o aspecto financeiro e o abandono dos estudos por parte dos acadêmicos, conforme levantado no item 4.2.3 da presente dissertação, vide quadros 7 (“fatores de evasão referentes às características individuais dos estudantes conforme a literatura”, que apresenta fatores materiais – como pouco recurso financeiro -, organizacionais – como dificuldade em conciliar trabalho e estudos – e até pessoais – mudança de trabalho) e 9 (“fatores de evasão externos à instituição conforme a literatura”, que apresenta fatores contextuais – como crise financeira);
- O perfil dos alunos de ensino superior dos Institutos federais: no caso do IFC, conforme exposto no item 3.3.1 dessa dissertação, temos: renda familiar *per capita* dos estudantes predominante entre 0,5 e 1, entre 1 e 1,5 e entre 1,5 e 2,5 salários mínimos.

Uma vez que nos aproximamos da realidade do IFC, faz-se primordial abordar a materialização do PNAES na instituição, que se dá via PAE. Conforme já abordado no item 5.1 “Políticas públicas nacionais”, o IFC lançou no ano de 2011 o edital n. 029 para seleção de estudantes para o PAE da instituição (IFC, 2011), que foi regulamentado no ano seguinte, via Resolução n. 048 – CONSUPER 2012.

A respeito da aplicação local do PNAES, o documento que o rege versa que as ações relacionadas ao programa serão aplicadas por IFES, “[...] abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010b, p. 1). Notamos que, embora regidas pelo PNAES, as IFES têm liberdade, quando na aplicação do PAE, de fazê-lo considerando as suas características, assim como a realidade e o público local, de modo que “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (BRASIL, 2010b, p. 1). Nesse processo de adaptação do PNAES ao local reside a parte mais desafiadora da implementação micro dessa política, pois, segundo Loebelin (2015, p. 71), “[...]constitui-se um grande desafio para o PNAES superar a dicotomia de política focalizada e universal, tornando-se política universal como é entendida a política educacional no seu contexto macro”.

No IFC, proveniente do PNAES (então política nacional), o PAE (agora, em sua aplicação, constituindo-se iniciativa institucional) se desmembra nos seguintes auxílios¹⁰⁷:

Auxílio Moradia: Destinado a estudantes em vulnerabilidade social que necessitem de complementação para suas despesas de aluguel e que sejam oriundos de outros municípios ou zona rural distantes, para que os mesmos possam residir mais próximo do câmpus onde estudam;

Auxílio Permanência I: Destinado a estudantes em extrema vulnerabilidade social que necessitem de complementação para suas despesas de alimentação, transporte, material didático, entre outros, visando a permanência e o êxito acadêmico, a ser analisado pela comissão de seleção socioeconômica;

Auxílio Permanência II: Destinado a estudantes em vulnerabilidade social que necessitem de complementação para suas despesas de alimentação, transporte, material didático, entre outros, visando a permanência e o êxito acadêmico.

Moradia Estudantil: Atualmente o IFC conta com o regime de internato pleno nos Câmpus Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul e Santa Rosa do Sul. As vagas na moradia estudantil tem [sic] como objetivo oportunizar a inclusão social; dar acesso preferencial aos estudantes com carência econômica comprovada; facilitar a amizade, companheirismo e respeito, favorecendo a aprendizagem; tornar o estudante corresponsável pelo funcionamento e organização da mesma. Cada Câmpus possui uma normativa para o funcionamento de sua moradia e oferece, além do alojamento aos estudantes, alimentação, sendo no mínimo 03 (três) refeições diárias; serviços de lavanderia; encaminhamento médico e ambulatorial; serviço de atendimento e orientação. (IFC, 2014, p. 74-75)¹⁰⁸.

Mediante o exposto, apontamos que o PNAES constituiu-se uma das principais políticas públicas de combate à evasão no ensino superior. Apesar do seu cunho assistencialista, que tem “[...] como prerrogativa manter o *status quo* do sistema vigente, pois de forma alguma propõe a superação da sociedade de classe (burguesia e proletariado) sendo que sua própria contradição está no que ele prevê na legislação e na forma como se materializa [...]” (LOEBLIN, 2015, p. 133), toda e qualquer ferramenta que contribua para a redução das evasões é bem-vinda. Diante disso, cabe às instituições, quando na aplicação local do programa, adequá-lo às necessidades dos seus acadêmicos e, assim, promover uma maior igualdade no tocante à permanência e êxito, independente da classe social dos estudantes.

Uma vez caracterizados o PNAES e sua aplicação local, o PAE, passemos à apresentação da iniciativa institucional a ser analisada.

¹⁰⁷ Aqui optamos por caracterizar o PAE do IFC a partir de fonte do ano de 2014 e não de fonte atual visando maior proximidade com o período analisado.

¹⁰⁸ Conforme a Resolução n. 048 – CONSUPER 2012 (IFC, 2012), que regulamentou o PAE, originalmente no IFC o programa se desmembrava em: auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio material didático. Dois anos depois, no entanto, a configuração já havia mudado e os três últimos auxílios haviam se extinguido, em conformidade com o que dispunha a resolução de regulamentação em seu art. 16: “Poderão ser criadas e/ou extintas mais ações para benefícios dos estudantes” (IFC, 2012, p. 5).

6.2 A INICIATIVA INSTITUCIONAL DE COMBATE À EVASÃO – PROJETO ESTUDO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NO IFC (2014)

Conforme exposto anteriormente¹⁰⁹, a necessidade da criação de um plano para a permanência e o êxito de estudantes da Rede Federal foi apontada pelo Acórdão n. 506 TCU Plenário (BRASIL, 2013a) que, para tanto, recomendou ao MEC/SETEC uma parceria com os Institutos Federais. No IFC, o início dos trabalhos que culminaria no “Plano estratégico para a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal Catarinense¹¹⁰” se deu por meio do Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC, entendido por nós como uma série de iniciativas que dele se originaram/inspiraram/ramificaram, daí considerarmos o conjunto dessas iniciativas como componentes de uma só, a primeira.

Como não foram publicizados documentos com resultados relacionados a esse projeto (e aqui optamos por trabalhar apenas com documentos publicizados), a fim de compreender o projeto, assim como para entender o seu processo construtivo, nos debruçamos sobre os documentos que mais abordam o tema: os relatórios das reuniões das Direções de Desenvolvimento Educacional (DDEs) do IFC, sendo as ocorridas entre os anos de 2014 e 2017 (IFC, 2014-2017); além de artigo publicado por Menezes e Schimitt (2015).

Em reunião da DDEs do IFC, realizada na Reitoria da instituição entre os dias 25 e 26 de março de 2014, a pedagoga Ângela Maria de Menezes, à época servidora do Instituto Federal de Brasília em Cooperação Técnica no Instituto Federal Catarinense - IFC - Pró-Reitoria de Ensino, apresentou o Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC, que:

[...] se propõe a contribuir com as políticas de acesso e permanência, principalmente com os grupos com maior índice de vulnerabilidade socioeconômica e pedagógica. Visa à investigação e à sugestão de estratégias preventivas e propositivas que contribuam para a formação acadêmica dos nossos educandos, de maneira permanente e continuada. A metodologia desses trabalhos se pautará pela pesquisa quantitativa e qualitativa para identificação e análise das questões relativas à permanência, conclusão e evasão dos alunos do IFC, em seus diversos níveis e modalidades de ensino. (MENEZES, 2014, p. 2).

Para tanto, o projeto teria os seguintes objetivos:

Geral

¹⁰⁹ No item 5.1 Políticas públicas nacionais.

¹¹⁰ Exposto no item 5.2.2

- Analisar as concepções e marcos teóricos presentes na literatura sobre a evasão escolar na educação profissional e tecnológica (EPT), levantar dados e propor alternativas/políticas de combate à evasão escolar no IFC.

Específicos

- Coletar informações institucionais acerca de educandos em situação de evasão escolar junto à Coordenação de Registro Acadêmico.
- Contatar educandos em risco de trancamento ou evasão para averiguar os motivos da não renovação e trancamento da matrícula, após repasse de dados da Coordenação de Registro Acadêmico.
- Identificar o perfil dos estudantes do IFC.
- Problematizar as causas da evasão e as possíveis alternativas de combate.
- Identificar ações, projetos e instrumentos de gestão que subsidiem e fortaleçam o monitoramento da vida acadêmica dos estudantes.
- Desenvolver mecanismos de prevenção da evasão escolar.
- Apresentar propostas que sinalizem para uma política articulada entre ensino, pesquisa e extensão de combate à evasão escolar. (MENEZES, 2014, p. 3).

É possível detectar entre os objetivos acima listados tópicos presentes conforme aqueles apontados pelo Acórdão n. 506 TCU Plenário para o plano de tratamento à evasão pelos IFs, especialmente o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto objetivos (coletar informações institucionais sobre evadidos, contatar alunos em risco de evasão, levantar perfil do estudante do IFC, identificar causas das evasões e monitorar vida acadêmica dos estudantes) que vão ao encontro do “[...] levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão” (BRASIL, 2013a, p. 21). Outros tópicos do Acórdão n. 506 TCU Plenário se fazem presentes nos encaminhamentos que finalizam a apresentação do projeto (MENEZES, 2014, p. 10):

- Constituir grupo de trabalho multidisciplinar nos Campi;
- Censo interno 2013/2014 – concluir;
- Apresentar documento sistematizado – levantamento Setec;
- Trabalho em grupo;
- Consolidar documento sobre as causas da evasão;
- Consolidar documento sobre o combate a evasão;
- Levantar instrumentos que subsidie a gestão acadêmica na tomada de decisão;
- Levantar ações de monitoramento e combate à evasão;
- Levantar dados da retenção.

Dentre os encaminhamentos apresentados, vão ao encontro dos tópicos apontados pelo Acórdão n. 506 TCU Plenário para o plano de tratamento à evasão pelos IFs: o segundo, o quarto e o oitavo tópicos (concluir censo interno, realizar documento sobre causas da evasão, levantar dados de retenção), atendendo ao “[...] levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão” (BRASIL, 2013a, p. 21); o sexto objetivo (instrumentos para a tomada de decisões), atento aos “[...] indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos [...]” (BRASIL, 2013a, p. 21); e o primeiro e quarto tópicos (criar GT e trabalho em grupo), ligado

à “[...] garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi” (BRASIL, 2013a, p. 21).

Foi durante a reunião na qual foi apresentado o projeto que foi confirmado que ele “[...] se iniciou com os dados pesquisados para a SETEC, no fim do ano passado [2013]” (IFC, 2014-2017, p. 4). O relatório da reunião registra ainda que a movimentação governamental visando o combate à evasão nos institutos federais objetivava predominantemente a otimização da infraestrutura das instituições, uma vez que, conforme fala, “[...] foi relatado pelo Ministro Henrique Paim¹¹¹ a respeito da verba alta investida nas escolas técnicas, mas que apresentam muita evasão de aluno [...]” (IFC, 2014-2017, p. 5). Por fim, foi sugerida a criação de GTs nos campi para a viabilização do projeto. Entre os encaminhamentos, estavam: que cada campus indicasse responsáveis pelo estudo; e que os DDEs preenchessem formulário com lista de ações realizadas pelos campus no combate à evasão (IFC, 2014-2017).

A próxima reunião das DDEs do IFC (IFC, 2014-2017) a abordar o projeto de estudo do fenômeno evasão na instituição foi a ocorrida na Reitoria em 23 de abril de 2014. Nessa reunião, um dos presentes, que participou de Oficina sobre retenção e evasão na rede federal em Brasília, explicou que lá viu os dados compilados pela SETEC a partir do material enviados pelos IFs; afirmou que um plano de combate à evasão e à retenção deverá ser elaborado pelos institutos a partir de documento base com diretrizes para nortear o trabalho - trata-se do “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014a)¹¹². A princípio, a ideia é partir do projeto da Pedagoga Ângela e adequá-lo ao solicitado pela SETEC. Concluem reforçando a necessidade de um representante por campus para cuidar do projeto e que contarão com a presença de Ângela Menezes em uma próxima reunião (IFC, 2014-2017).

No mesmo ano, na reunião das DDEs ocorrida na Reitoria em 22 de outubro, é relatado um avanço com relação ao tema, uma vez que um GT sobre evasão foi formado com servidores em maio de 2014 e vinha funcionando desde então¹¹³. Esse grupo foi montado a

¹¹¹ A relação existente entre educação e economia durante o governo PT é denotada na pessoa de Henrique Paim, economista que, embora tenha ocupado o cargo de Ministro da Educação entre os anos de 2014 e 2015, “Desde 2006, ocupava o cargo de secretário-executivo do MEC”. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-henrique-paim>.

¹¹² Documento abordado na seção 5.1 Políticas públicas nacionais.

¹¹³ Do PEIPEIFC, “Notadamente, a criação de um grupo de trabalho em 2014, envolvendo servidores da reitoria e dos campi, possibilitou o mapeamento das causas gerais de evasão e de retenção nos campi do IFC, assim como a proposição de medidas de intervenção aplicáveis e os setores responsáveis por sua aplicação” (IFC, 2019b, p. 9).

partir de demanda da SETEC (BRASIL, 2013a, p. 21) com a apropriação de dados levantados pelas DDEs no final do ano de 2013. No mais, um questionário para levantar o perfil de evadidos já estava em aplicação, com 120 questões. Os dados seriam analisados pelo GT entre os dias 19 e 20/11 daquele mesmo ano (IFC, 2014-2017).

Com relação às ações postas em prática pelo GT sobre evasão, segundo o PEIPEIFC, “Estes esforços resultaram em um plano para a superação da evasão e da retenção, com vigência nos anos de 2015 e 2016” (IFC, 2019b, p. 9), em conformidade com o já citado “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014a). Assim, entre os anos de 2015 e 2016 vigorou o Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção no Instituto Federal Catarinense, que [...] identifica quais os desafios levam nossos alunos a evadirem ou ficarem retidos. O plano propõe, ainda ações conjuntas de professores, servidores técnico-administrativos, Coordenações de Cursos, Núcleo Pedagógico, Coordenação de Assistência Estudantil e Direção Geral [...] (MENEZES; SCHIMITT, 2015, p. 307). Seriam objetivos do plano:

- Dialogar com a realidade local e regional na busca de soluções, em especial, aquelas relacionadas com a educação profissional, reafirmando o compromisso da oferta de educação pública de qualidade para os catarinenses.
- Identificar o perfil dos estudantes do IFC.
- Identificar ações, projetos e instrumentos de gestão que subsidiem e fortaleçam o monitoramento da vida acadêmica dos estudantes.
- Apresentar propostas que sinalizem para uma política articulada entre ensino, pesquisa e extensão no combate à evasão escolar. (MENEZES; SCHIMITT, 2015, p. 307).

Com exceção do primeiro objetivo, todos os demais constavam entre os objetivos do “Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC” (MENEZES, 2014), já expostos nesta seção. O objetivo acrescido reforça o estreitamento entre as políticas nacionais de combate à evasão e consequentemente das iniciativas institucionais com às questões profissional, mercadológica e econômica. Com relação à execução do Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção IFC:

O trabalho de acompanhamento e monitoramento do presente plano está a cargo da Pró-Reitoria de Ensino, Coordenador-Geral de Avaliação e Regulação do Ensino, Pesquisa Institucional e do Grupo de Trabalho – GT Evasão/Retenção. A execução deste plano conta com a participação de todas as instâncias, quais sejam: gestão, equipe pedagógica, professores e estudantes. Cabe salientar que o plano é flexível, podendo a qualquer momento ter ações acrescentadas e implementadas com vistas a

alcançar o objetivo maior que é minimizar ou até mesmo erradicar a evasão/retenção. (MENEZES; SCHIMITT, 2015, p. 309).

Mediante a descrição acima, percebemos que a aplicação do Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção IFC englobou diversas instâncias, setores e profissionais. No mais, a presença do substantivo flexibilidade denota o quão o plano deveria se adequar às informações e cenários posteriores ao início da sua implantação.

O tema volta a ser abordado em reunião das DDEs ocorrida no campus Videira em 09 e 10 de maio de 2016. Nessa ocasião, é revelado que o GT de permanência e retenção elaborou o relatório do plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção IFC, construído coletivamente pelos *campi*. No tocante a motivadores de evasão e possíveis ações para combate, os itens com maior recorrência foram:

- escolha do curso e ingresso: portal ou feira de profissões do IFC; informações para o ingresso; recepção nos campi;
- estrutura do curso: falta de laboratório e desmotivação dos alunos e professores; nível de dificuldade das disciplinas incidindo sobre os índices de reprovação; o estágio curricular obrigatório contrastado à indisponibilidade do aluno para realizá-lo;
- acompanhamento do aluno: acolher e adaptar ingressantes; assegurar a realização de TCC, estágios e atividades complementares por parte dos concluintes; oferta de auxílios financeiros, moradia, alimentação; Ações NAPNE (Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades específicas) e NUPE (Núcleo pedagógico); oferecimento de monitorias e cursos de nivelamento; esportiva, lazer e cultura; envolvimento social e afetivo;
- acompanhamento professor: didática, metodologia de ensino e falta de experiência docente; formação continuada; reuniões pedagógicas; relacionamento docentes / servidores (IFC, 2014-2017)¹¹⁴.

Considerando os dados apresentados na reunião, percebemos que estava sendo trilhado o caminho para atender ao solicitado pela Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC¹¹⁵

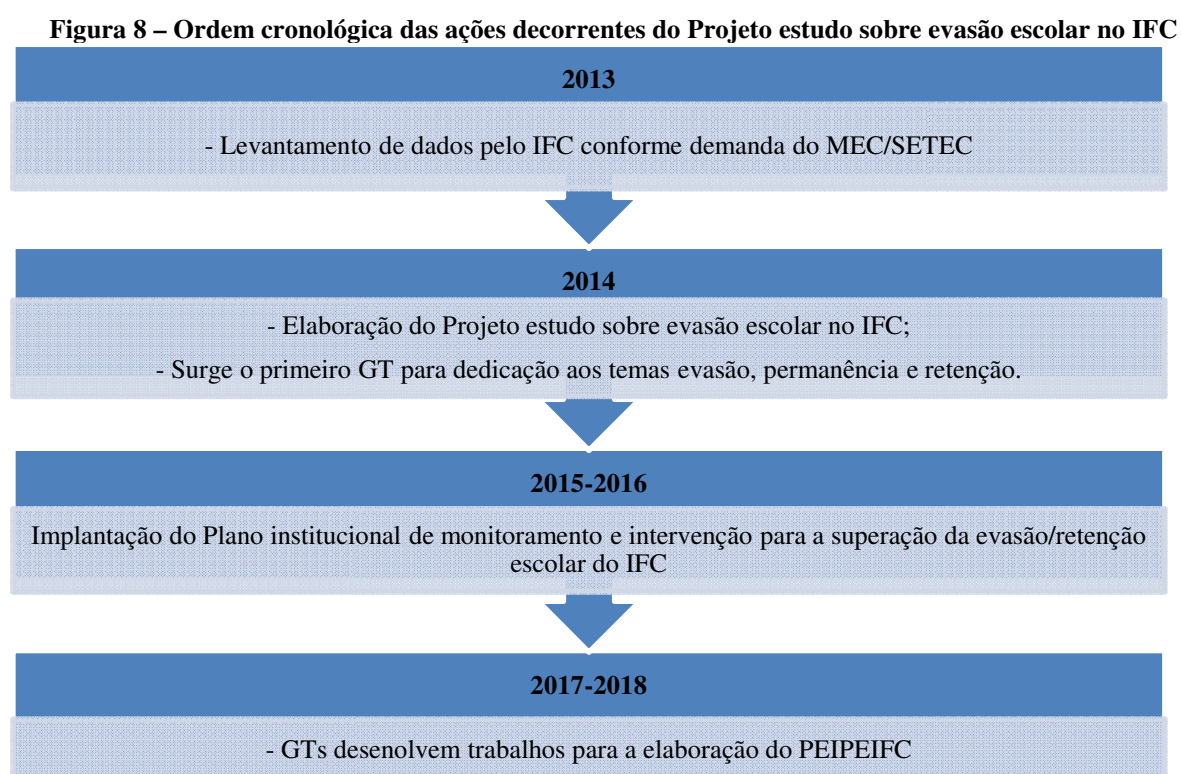
¹¹⁴ Na mesma reunião foi avisado que o IFC – campus Camboriú sediaria o III Workshop Nacional Educação Profissional e Evasão Escolar entre os dias 06 e 07 de outubro de 2016, com organização de servidores do campus Camboriú, Santa Rosa, Blumenau e da Reitoria do IFC. Página do evento: <https://3workshopevasao.wordpress.com/>.

¹¹⁵ Documento presente na seção 5.1 Políticas públicas nacionais

(BRASIL, 2015b): a construção de planos que englobem diagnóstico das causas de retenção e evasão, assim como a elaboração de ações em prol da permanência e do êxito dos estudantes.

A última reunião das DDEs a abordar o projeto (considerando-se aqui as reuniões anteriores ao ano de 2019, ou seja, as anteriores ao PEIPEIFC) ocorreu na Reitoria nos dias 26 e 27 de outubro de 2017. No relatório dessa reunião (IFC, 2014-2017), além de ser apontada a necessidade de nova portaria para o GT atuar em 2018 (que tinham validade anual), ficamos sabendo que o GT de permanência e retenção levantou dados de evasão entre os anos de 2015 e 2016. Aqui são expostos os motivadores das evasões levantados pelo GT que podemos acrescentar àqueles abordados no relatório da reunião anterior: sobrecarga discente, esgotamento, falta de tempo para a realização de outras atividades, dificuldade em conciliar estudos e trabalho, dificuldades em disciplinas específicas e problemas no relacionamento com professores.

Para melhor visualização das ações relacionadas ao Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC, as apresentamos abaixo em ordem cronológica:



Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

O Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC não se tratou apenas de uma ferramenta de preparo do (pré) PEIPEIFC; antes, constituiu-se, por si só, uma iniciativa

institucional de combate à evasão. Embora não se possa afirmar que os resultados tenham sido universais (em todo o IFC), o projeto: contribuiu para a conscientização dos *campi* e servidores para com o tema; envolveu os sujeitos no combate à evasão; desenvolveu a noção de que a evasão se combate no dia a dia e que a prevenção é o melhor caminho; e oportunizou a realização de ações locais – nos *campi* – algumas planejadas, outras mais espontâneas, algumas detectáveis, outras não. Nesse último caso, é como o sugerido por Ângela Menezes no Relatório da reunião ocorrida na Reitoria em 25 e 26 de março de 2014 (IFC, 2014-2017, p. 5): “[...] podem ser realizadas ações mínimas e simples, como por exemplo, acompanhar o diário de classe”.

Apesar de não ser possível mensurar o seu alcance, quando o assunto é o combate à evasão, é certo que o referido projeto trouxe consigo os ventos da mudança da cultura institucional do IFC, afinal, o no histórico do PEIPEIFC é afirmado que “[...] o IFC já vinha trabalhando continuamente no levantamento das causas de evasão e de retenção na instituição, bem como na proposição de ações para combatê-las (IFC, 2019b, p. 9)”. Diante do exposto, podemos afirmar que foi a partir desse projeto que o fenômeno evasão se tornou, de fato, uma preocupação institucional, que engloba inúmeros setores e atores. Hoje, conforme o “Plano estratégico institucional para a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal Catarinense”:

[...] o IFC conta com programas e equipes que operam continuamente com o intuito de minimizar a retenção e a evasão e de garantir tanto a permanência quanto o êxito dos estudantes na instituição, destacando-se a equipe de atendimento ao discente (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, entre outros) e os programas de assistência estudantil, por meio dos quais são disponibilizados auxílios estudantis com a finalidade de suprir demandas socioeconômicas. (IFC, 2019b, p. 9).

Tendo em vista a política pública e a iniciativa institucional expostas aqui, observamos que o IFC conta com mecanismos, quadro de profissionais e base de informações que auxiliam no combate à evasão. Considerando que o *start* de todas essas iniciativas foi dado pelo governo federal, cabe à instituição, dentro das suas possibilidades, a operacionalização desses mecanismos, considerando o contexto em que está inserida, assim como a realidade de seus acadêmicos.

Uma vez expostas as políticas públicas e a iniciativa institucional de combate à evasão, passamos aos dados de evasão do IFC para que, em seguida, possa ser verificada a efetividade das políticas e iniciativas.

6.3 BASE PARA A ANÁLISE DA EFETIVIDADE: OS NÚMEROS DE EVASÃO DO IFC

Conforme exposto anteriormente¹¹⁶, apesar de o IFC ter lançado o edital n. 029 para seleção de estudantes para o Programa Institucional de Auxílio Estudantil no ano de 2011 (IFC, 2011), o PAE da instituição só foi regulamentado no ano seguinte, via Resolução n. 048 – CONSUPER 2012. Como na análise abrangeremos dados quantitativos do período entre os anos de 2013 (os números de evadidos não se faziam presentes no censo interno do IFC do ano de 2012) e 2019, não será possível acompanharmos os números de evasão do antes e depois da implantação do PAE. Contudo, será possível identificarmos os impactos a partir do início do seu funcionamento. Praticamente o mesmo se dará com relação ao Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC, no entanto nesse caso, como a aplicação do projeto começou a se dar a partir do ano de 2014, teremos à disposição dados do ano anterior, além de podermos verificar o comportamento dos índices de 2014 até 2019, período em que as ações do projeto foram se ampliando e intensificando.

Quanto à fonte dos dados aqui empregados, os censos internos do IFC constituem-se:

[...] um instrumento de levantamento de informações para acompanhamento das atividades desenvolvidas no IFC, com o intuito de direcionar as ações pedagógicas e administrativas para um melhor processo educacional. Ele é realizado em colaboração com os responsáveis pelo Cadastro Institucional dos 15 campi do IFC e engloba informações sobre servidores (docentes e técnico-administrativos), discentes por campus e geral, dos cursos de Graduação, Pós-graduação, Técnicos Integrados, Subsequentes e Concomitantes, além dos cursos de Qualificação Profissional, (IFC, 2020b, p.3).

Embora o IFC publique entre três e cinco censos internos por ano (todos trazendo dados com referência ao ano de publicação), visando o emprego de dados mais atualizados, optamos pela coleta dos censos (um por ano) publicados o mais próximo o possível do fim do ano, sendo eles das seguintes datas: 30/11/2013, 30/12/2014, 30/09/2015, 30/09/2016, 30/09/2017, 30/09/2018 e 30/09/2019. Os dados foram compilados manualmente dos arquivos pdf e posteriormente registrados em planilhas de Excel para a execução dos cálculos.

Trazemos ainda três conceitos importantes para a compreensão do trabalho realizado: o de ciclo, o de evasão e o de desligamento, todos presentes nos censos internos do IFC e aqui analisados. Para que os conceitos sejam condizentes com os dados expostos, adotamos os

¹¹⁶ Vide seção 5.1 Políticas públicas nacionais.

conceitos do Guia de referência do censo interno do IFC. De acordo com o guia, um **ciclo** “[...] envolve a oferta de um curso com uma carga horária definida, com mesma data de início e mesma previsão de término visando englobar um conjunto de matrículas de alunos para obtenção de uma mesma certificação ou diploma” (IFC, 2020b, p. 5). Já com relação aos termos evasão e desligamento, temos: **Evadido** que “Corresponde aos alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso”; **Desligado** diz respeito ao “Aluno que solicita o cancelamento de sua matrícula junto à secretaria do campus” (IFC, 2020b, p. 5). Em suma, o estudante evadido seria aquele que se desliga da instituição sem comunicá-lo, ou seja, sem fazê-lo de forma oficializada, já o estudante desligado seria aquele que se desliga da instituição registrando a sua saída junto à secretaria.

Nos censos internos do IFC, são expostos dados referentes a ambos os conceitos – evadidos e desligados - e foi quando nos debruçamos sobre os números disponíveis que percebemos que em vários anos, cursos e ciclos deu-se a transferência dos números de evadidos para os desligados, ou seja, esses alunos inicialmente considerados como evadidos tinham oficializado a interrupção do seu vínculo com a instituição, isto é, tinham registrado a evasão junto à secretaria. Entendemos que a questão aqui é terminológica, uma questão que afeta não apenas as instituições, mas conforme Almeida (2009) registra divergências quanto ao conceito até mesmo entre os autores, afirmando ainda que a evasão,

[...] na qualidade de o fenômeno presente em todas as instituições, possui uma terminologia específica que define as diferentes situações, independentemente de instituição. O que pode ser diferenciado é a forma de percepção do fenômeno pela instituição. Cada uma possui a liberdade de tratá-lo de acordo com o que ele representa. (ALMEIDA, 2009, p. 60).

Logo, a forma como o fenômeno é visto pela instituição afeta / impacta a forma como ele é tratado. Como esse migrar de dados – de evadidos para desligados - reduziria os índices de evasão, prejudicando a compreensão do fenômeno no IFC para a verificação da efetividade da política aqui analisada, e entendendo que os conceitos “evadido” e “desligado” apenas tratam com denominações distintas o mesmo problema (diferenciando-o apenas pela forma como o acadêmico abandonou o curso), optamos por abranger entre os evadidos tanto os próprios evadidos quanto os desligados, o que possibilita uma maior e mais fidedigna representação do fenômeno nos cursos de ensino superior da instituição. Em nossa decisão, nos embasamos na Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC, que orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos para a Permanência e o Êxito dos

estudantes, a qual afirma que “A evasão decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa¹¹⁷” (BRASIL, 2015b, p. 2). Assim, a evasão constitui-se o desligamento da instituição, seja oficializada ou não.

A preocupação quanto aos conceitos se justifica quando consideramos os impactos do conceito na pesquisa, uma vez que “Este cuidado [...] permite qualificar adequadamente os dados quantitativos indicadores do desempenho das instituições universitárias” (BRASIL, 1997, p. 19). Diante do exposto, uma vez que atentamos ao conceito, passamos aos dados quantitativos de evasão, os quais também demandam cuidado, pois, para Silveira (2017, p. 44),

Além de se ter clareza em relação ao conceito de evasão adotado em um estudo, é necessária também atenção à forma de quantificação da evasão assumida na pesquisa. A imprecisão no conhecimento do índice ou da sua taxa de ocorrência dificulta ou até impossibilita o trabalho das instituições na adoção de medidas eficazes para enfrentar o problema.

Com relação à quantificação da evasão, como nos censos internos do IFC os números de evadidos e desligados dos ciclos são apresentados de forma cumulativa, para se chegar aos dados de evadidos ao ano, em todos os casos foi necessário fazer a seguinte subtração: número de evadidos do ano analisado (-) número de evadidos no ano anterior (por exemplo, se o ciclo X do curso Y contava com um 8 evadidos acumulados no ano de 2014 e contava com 4 evadidos no ano anterior, chegamos ao número de 4 evadidos no ano de 2014).

Justificamos aqui, ainda, a **escolha dos cursos** superiores do IFC selecionados para a análise das políticas nacionais e iniciativas institucionais. Na escolha, o critério foi os cursos de graduação que são ofertados em maior número de *campi* do IFC (visando uma maior massa de dados), em cada uma das modalidades: bacharelado, tecnologia e licenciatura¹¹⁸. Originalmente foram selecionados 14 cursos, mas após análise verificamos que seis deles começaram a circular em um maior número de *campi* apenas nos últimos anos do período (entre os anos de 2017 e 2019), o que os exclui dos critérios preestabelecidos para verificar a

¹¹⁷ Aqui optamos por não considerar as transferências interna e externa como evasão, no entendimento de que, independente de manter-se na instituição ou não, em ambos os casos o acadêmico não evadiu-se do sistema, ou seja, ele prossegue os seus estudos.

¹¹⁸ Esses dados podem ser verificados no capítulo 3, na tabela 23, que expôs os cursos de graduação do IFC por tipo e por *campus*.

efetividade das políticas¹¹⁹. Assim, ficamos com oito cursos, sendo eles:

- 4 cursos de Bacharelado: Agronomia, Ciências da Computação, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação;
- 3 cursos de Licenciatura: Física, Pedagogia e Química;
- 1 curso de Tecnologia: Redes de Computadores¹²⁰.

Iniciaremos a análise pelos números de evasão nos bacharelados do IFC.

6.3.1 Evasão nos cursos de Bacharelado do IFC (2013-2019)

Os cursos de Bacharelado são aqueles que buscam “[...] evidenciar suas peculiaridades e contexto, valorizando a criatividade intelectual e o trabalho em equipe voltada para o desenvolvimento de uma formação profissional generalista, humanista e crítica visando sua integração na sociedade atual de forma participativa” (CECCON, 2017, p. 79). Cada curso de Bacharelado possui regulamentação própria¹²¹.

Para início da análise, temos, abaixo, a média anual de evasão por ciclo¹²² nos cursos de Bacharelado do IFC. Essa média foi calculada a partir do número de evadidos total no ano no curso (evadidos + desligados, considerando todos os ciclos daquele curso) dividido (÷) pelo do número total de ciclos de cada curso (também considerando todos os ciclos ativos de todos os campi que oferecem os cursos selecionados)¹²³.

¹¹⁹ Os cursos excluídos do levantamento foram: quatro cursos de Bacharelado (Engenharias elétrica, eletrônica, de controle de automação e de alimentos); um curso de Licenciatura (Química); e um curso de Tecnologia (Análise e desenvolvimento de sistemas).

¹²⁰ Esses cursos já se fizeram presentes anteriormente na dissertação: no capítulo 2, nas tabelas 5, 6 e 7, quando na exposição da taxa média de desistência em universidades federais.

¹²¹ Para a regulamentação dos cursos aqui analisados, ver: **Bacharelado em Agronomia** – Resolução n. 1, de 2 de fevereiro de 2006, disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf; **Bacharelados em Ciência da Computação e Sistemas de informação** – Resolução n. 5, de 16 de novembro de 2016, disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52016.pdf; e **Bacharelado em Medicina Veterinária** – Resolução CNE/CES n. 1, de 18 de fevereiro de 2003, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces012003.pdf>.

¹²² Conforme exposto na seção 6.3, o ciclo “[...] envolve a oferta de um curso com uma carga horária definida, com mesma data de início e mesma previsão de término visando englobar um conjunto de matrículas de alunos para obtenção de uma mesma certificação ou diploma” (IFC, 2020b, p. 5).

¹²³ Como os ciclos são acompanhados para além do prazo de integralização do curso, explica-se dessa forma o número crescente de ciclos. Mesmo que as turmas sejam “desfeitas” ao final do prazo de integralização, com os alunos retidos passando a frequentar outras turmas para que acessem as disciplinas nas quais ficaram pendentes, eles ainda assim são considerados pertencentes ao ciclo no qual ingressaram e é dessa forma que os dados são expostos pelo Censo interno do IFC. Para melhor visualização, recomendamos os apêndices indicados ao longo do texto.

Tabela 39 – Média anual de evasão por ciclo nos cursos de Bacharelado do IFC

Ano	Curso	N. de evadidos	N. de ciclos	Média
2013 ¹²⁴	Agronomia ¹²⁵	5	2	2,50
	Ciência da Computação ¹²⁶	15	2	7,50
	Medicina Veterinária ¹²⁷	4	2	2,00
	Sistemas de informação ¹²⁸	5	2	2,50
	Total	29	8	3,63
2014	Agronomia	16	10	1,60
	Ciência da Computação	50	9	5,56
	Medicina Veterinária	33	10	3,30
	Sistemas de informação	33	10	3,30
	Total	132	39	3,38
2015	Agronomia	42	13	3,23
	Ciência da Computação	40	11	3,64
	Medicina Veterinária	26	12	2,17
	Sistemas de informação	30	12	2,50
	Total	138	48	2,88
2016	Agronomia	49	17	2,88
	Ciência da Computação	49	13	3,77
	Medicina Veterinária	22	14	1,57
	Sistemas de informação	20	14	1,43
	Total	140	58	2,41
2017	Agronomia	60	21	2,86
	Ciência da Computação	42	15	2,80
	Medicina Veterinária	27	16	1,69
	Sistemas de informação	60	16	3,75
	Total	189	68	2,78
2018	Agronomia	56	26	2,15
	Ciência da Computação	33	17	1,94
	Medicina Veterinária	25	18	1,39
	Sistemas de informação	46	18	2,56
	Total	160	79	2,03

¹²⁴ No levantamento do ano de 2013 não foram considerados os dados dos ciclos anteriores (anos de 2010 a 2012), pois no censo interno do IFC os números de evadidos e desligados dos ciclos são apresentados de forma cumulativa; uma vez ante a já citada indisponibilidade de dados do ano anterior (2012), ocorreu a impossibilidade do cálculo do número de evadidos no ano de 2013 para os referidos ciclos.

¹²⁵ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice A – Total de evasões do ano nos cursos de Bacharelado em Agronomia do IFC – 2013-2019.

¹²⁶ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice B – Total de evasões do ano nos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação do IFC – 2013-2019.

¹²⁷ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice C – Total de evasões do ano no cursos de Bacharelado em Medicina Veterinária do IFC – 2013-2019.

¹²⁸ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice D – Total de evasões do ano no cursos de Bacharelado em Sistemas de informação do IFC – 2013-2019.

	Agronomia	75	30	2,50
	Ciência da Computação	82	19	4,32
2019	Medicina Veterinária	21	19	1,11
	Sistemas de Informação	50	20	2,50
	Total	228	88	2,59

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Ao considerarmos a média anual de evasão anual por ciclo dos cursos de Bacharelado do IFC, percebemos que:

- com exceção dos anos de 2017 e 2018, o curso de Ciência da Computação apresentar a maior média de evadidos por ciclo, variando entre 3,64 e 7,5 alunos por ciclo. Em comparação à média dos anos de 2013 e 2014 (7,5 e 5,56, respectivamente), tivemos uma redução considerável nos anos que se seguiram (os anos de 2015 e 2016, com média de 3,64 e 3,77). Nos anos de 2017 e 2018, inclusive, o curso não apresentou a maior média de alunos evadidos por ciclo, embora no ano de 2019 o tenha apresentado novamente, com média de 4,32 (nova alta, embora inferior às médias dos dois primeiros anos do período analisado);
- o curso de Sistemas de informação apresentou as maiores médias de evasão por ciclo nos anos de 2017 e 2018 (3,75 e 2,56 alunos evadidos por ciclo, respectivamente);
- no tocante aos cursos com as menores médias, o de Medicina Veterinária é o mais predominante, nos anos de 2013, 2015 e 2017 a 2019, variando entre 1,11 e 2,17 alunos evadidos por ciclo. No ano de 2014, foi o curso de Agronomia que apresentou a menor média, com 1,6 alunos por ciclo. Já no ano de 2016 foi o curso de Sistemas de Informação, com 1,43 alunos por ciclo.

No período analisado, as maiores médias de alunos evadidos por ciclo residem nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação, cursos da área de Tecnologia da Informação. Para encontrar uma possível resposta para essa tendência a uma maior evasão nesses cursos, voltaremos o olhar para o contexto histórico recente, a respeito do qual discorre Silva Júnior (1996, p. 22), que estabelece a seguinte relação entre ciência, tecnologia, setor produtivo, mercado e ensino superior:

[...] a ciência e a tecnologia e seu processo de produção reorientam-se face à centralidade que agora ocupam no processo produtivo e entre si. As áreas da ciência, que são indispensáveis para as inovações tecnológicas, reorganização do trabalho e preparadoras de um novo modelo de homem adaptável ao novo modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial, tornam-se, ao lado da pesquisa tecnológica, prioritárias. Enquanto as demais áreas científicas, especialmente as

ciências humanas, tendem a reordenar-se na direção dos mesmos objetivos daqueles setores da ciência ou, do contrário, poderão não ser priorizadas em futuro próximo. Isso implica dizer que a pesquisa e a educação superior brasileira estão sujeitas a profundas modificações originadas nesse complexo cenário de tensões, no qual a reformulação do processo produtivo – tendo como plano de fundo a 3ª Revolução Industrial – e os mecanismos do mercado, orientados pelos pressupostos neoliberais, parecem ser os parâmetros centrais.

Vivemos em um cenário no qual o setor produtivo e o mercado geram demanda por formações tecnológicas necessárias ao preenchimento dos postos de trabalho. No entanto, o caso pode se estender a uma verdadeira pressão, cujo maior argumento é a geração de empregos (sendo, para tanto a formação, um pré-requisito para tanto). Dá-se, assim, um processo impositivo no tocante à criação de cursos mais universais que, em alguns casos não se adequando aos mercados locais, acabam por cair no desinteresse dos alunos, ocasionando, assim, as evasões. Prova disso é o fato de que o curso de Agronomia, condizente com a realidade local de muitos campi do IFC (inclusive tradicionais do Curso Técnico em Agropecuária pelas antigas Escolas Agrotécnicas e, posteriormente, ofertados na modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio), não somente não figurou entre os cursos com maior média de evadidos por ciclo como, no ano de 2014, apresentou a menor média.

Se levarmos em conta que “O ingresso na universidade tem um caráter evolutivo, de garantia de um futuro profissional que possibilite, dentre outras coisas, a sua [do acadêmico] independência econômica, ascensão social e promoção pessoal” (HOTZA, 2000, p. 77), naturalmente o estudante irá perder o interesse por um curso cuja possibilidade de atuação profissional não se faça possível (ou apresente muita concorrência) na região na qual reside, conforme denotam os já citados fatores de evasão externos à instituição mais predominantes¹²⁹, dentre os quais temos os mercadológicos/profissionais (pouca perspectiva profissional, dificuldades e incertezas do mercado de trabalho etc.).

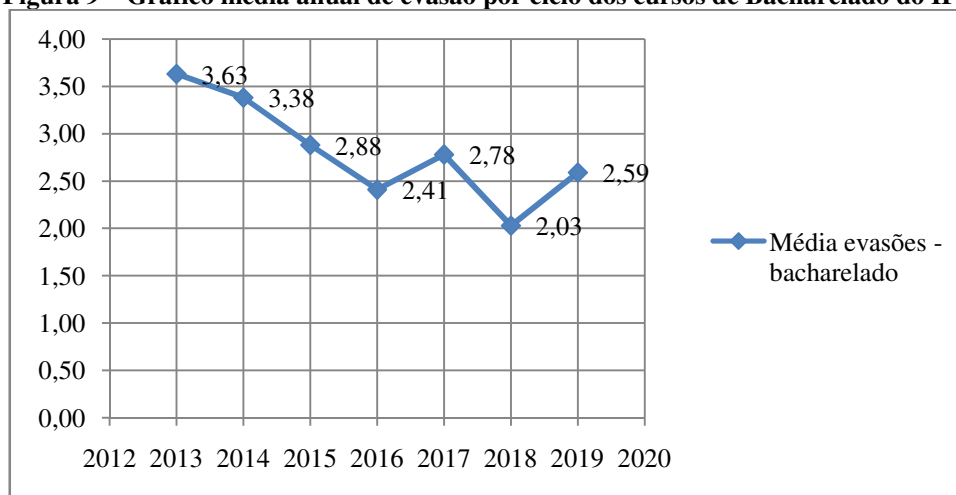
No tocante ao curso de Medicina Veterinária, que apresentou na maioria dos anos a menor média de evadidos por ciclo, há a possibilidade de herança histórica no tocante à valorização dos cursos liberais, aqueles que no Brasil Colônia e Império, conforme Ferreira Júnior (2010) diziam respeito às ciências humanas modernas, como direito, medicina e engenharia, ou seja, advinham de formação oposta à humanística. Em muitos casos, tratava-se de formação não para o desempenho profissional, mas para o alcance de status e ocupação de postos administrativos e de cargos políticos. Nesse caso, devido a esse histórico, os alunos

¹²⁹ Vide quadro 9 – Fatores de evasão externos à instituição, presente na seção 4.2.3 Fatores motivadores de evasão.

tenderiam a ver maior prestígio no curso de Medicina Veterinária, devido ao *status* que vem com o termo medicina, incidindo em uma menor evasão. É também entre os fatores de evasão externos à instituição mais predominantes¹³⁰, os mercadológicos/profissionais estão relacionados curso sem prestígio e prestígio da profissão. Também, no caso do IFC, esse curso é de oferta diurna e em período integral, portanto, os estudantes, em sua grande maioria, têm condições de se dedicar exclusivamente aos estudos, reduzindo-se, assim, as possibilidades de evasão.

No que diz respeito à redução ou não da evasão nos cursos de Bacharelado analisados, além da redução constatada nos cursos com maiores taxas de evasão por ciclo, se compararmos o ano inicial do período avaliado – 2013 – com o último – 2019, veremos que essa tendência à queda se repete tanto na menor taxa de evasão (no primeiro ano 2 alunos por ciclo, no último 1,11) quanto na maior taxa de evasão (no primeiro ano 7,5 alunos por ciclo, no último 4,32). Mesmo se tomarmos por referência o ano de 2014 (ao considerar-se os dados do ano de 2013 como não representativos do total de evasões, uma vez que os ciclos dos anos de 2010 a 2012 não contribuíam com os dados¹³¹), ainda assim temos um cenário de redução da média, pois naquele ano a maior média foi de 5,56 alunos evadidos por ciclo e a menor foi de 1,60. A fim de confirmar essa tendência à redução, apresentamos, abaixo, o gráfico com a média anual de evasão por ciclo dos cursos de Bacharelado do IFC:

Figura 9 – Gráfico média anual de evasão por ciclo dos cursos de Bacharelado do IFC



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

¹³⁰ Ver nota de rodapé anterior.

¹³¹ Conforme comentado anteriormente, os dados de evasão no Censo do IFC são apresentados de forma cumulativa. Como Censo de 2012 não trazia números de evasão, no ano de 2013 só foi possível considerar as evasões das turmas que iniciaram ciclo naquele ano.

Conforme exposto no gráfico acima, com exceção dos dois primeiros anos, temos uma média que varia entre 2 e 3 alunos evadidos por ciclo. No todo, se compararmos a média de evadidos por ciclo no final do período analisado (ano de 2019, com 2,59 alunos) com a média dos anos iniciais do período analisado (anos de 2013 e 2014, com médias de 3,63 e 3,38, respectivamente), temos uma redução anual aproximada de um aluno evadido a menos por ciclo dos cursos de Bacharelado do IFC aqui analisados. Se considerarmos, dentre o cursos analisados, o número de ciclos de Bacharelado do IFC no ano de 2019 (dado exposto na tabela 39), teríamos naquele ano no mínimo 88 alunos evadidos a menos. Naturalmente, esses resultados positivos (redução) talvez sejam afetados pelos ciclos que se estendem para além do prazo de integralização dos cursos, pois a média de evadidos por ciclo tende a baixar quando os ciclos não se encerram no prazo de integralização: ciclos com alunos retidos aumentam o número de ciclos, porém com um número menor de alunos¹³². Ao mesmo tempo, o número de retidos pode impactar as médias de evasão futuras, uma vez que o número de retenção “[...] pode impactar diretamente na quantidade de alunos evadidos nos semestres seguintes, tendo em vista que a retenção e a evasão são fatores diretamente associados” (SILVA, 2018, p. 52).

Uma vez que conferimos a média de alunos evadidos por ciclo, agora nos deteremos à taxa da evasão, na qual não consideramos o fator ciclo, mas sim o número de alunos em curso. Para a identificação da taxa de evasão, foi realizado o seguinte cálculo: número de evadidos dividido (\div) pelo número de acadêmicos em curso (aqueles que frequentam e os trancados), com o resultado multiplicado por 100.

¹³² O censo interno do IFC traz os dados de evasão por ciclo, dessa forma foi a média de alunos evadidos por ciclo que calculamos. Como os censos seguem acompanhando os ciclos para além do prazo de integralização do curso, naturalmente a média de alunos evadidos por ciclo é afetada.

Tabela 40 – Taxa de evasão dos cursos de Bacharelado do IFC por curso

Ano	Agronomia			Ciência da Computação			Medicina Veterinária			Sistemas de informação		
	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão
2013	93	5	5,38	69	15	21,74	82	4	4,88	65	5	7,69
2014	387	16	4,13	212	50	23,58	351	33	9,40	235	33	14,04
2015	445	42	9,44	285	40	14,04	405	26	6,42	278	30	10,79
2016	541	49	9,06	289	49	16,96	413	22	5,33	297	20	6,73
2017	621	60	9,66	301	42	13,95	426	27	6,34	316	60	18,99
2018	757	56	7,40	342	33	9,65	442	25	5,66	335	46	13,73
2019	844	75	8,89	326	82	25,15	453	21	4,64	352	50	14,20

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Quando o assunto são os cursos de Bacharelado do IFC com maiores e menores taxas de evasão, a tendência presente nos dados referentes à média de alunos evadidos por ciclo se repete: os cursos de Ciência da Computação (nos anos de 2013 a 2016 e 2019) e Sistemas de Informação (nos anos de 2017 e 2018) apresentam as maiores taxas, ao passo em que Medicina Veterinária tem as menores taxas de evasão em praticamente todos os anos (com exceção do ano de 2014, cuja menor taxa foi do curso de Agronomia). Se analisarmos a trajetória individual dos cursos nesse período, veremos que:

- no caso do curso de Agronomia, após um considerável crescimento da taxa (dos anos de 2013 e 2014, com 5,38 e 4,13, respectivamente, para taxa acima de 9% nos três anos seguintes), tivemos uma leve tendência à redução nos dois últimos anos do período¹³³. No entanto, apesar da tendência à estabilidade da taxa, se compararmos as taxas dos dois primeiros anos do período (5,38 e 4,13) com as taxas dos dois últimos anos (7,40 e 8,89), o aumento foi considerável;
- o curso de Ciência da Computação, por sua vez, com exceção de dois anos, teve as taxas mais altas de evasão dentre os cursos analisados e embora tenha apresentado alguma redução (em especial entre os anos 2017 e 2018), no ano de 2019 voltou a crescer muito, chegando à alarmante taxa anual de evasão correspondente a ¼ dos alunos que naquele ano estavam em curso;
- já o curso de Medicina Veterinária, com as menores taxas de evasão em praticamente

¹³³ Há de se considerar que os dados de evasão dos ciclos de 2010 a 2013 em alguns campi não foram expostos na fonte – vide Apêndice A – Total de evasões do ano nos cursos de Bacharelado em Agronomia do IFC – 2013-2019.

todos os anos do período, teve taxa que variou entre 4,6 e 6,4%, com exceção de sua taxa mais alta, no ano de 2019, de 9,4% dos alunos em curso evadidos;

- e, por fim, o curso de Sistemas de informação em dois anos (2017 e 2018) apresentou as taxas mais altas. Embora a taxa de evasão tenha oscilado bastante no período (de 6,7 a 19%), se compararmos os dois primeiros anos (2013 e 2014, com 7,6 e 14,04%) com as taxas dos dois últimos anos (2018 e 2019, com 13,73 e 14,2%), teremos um cenário de estabilidade das taxas se considerarmos a já citada pouca representatividade dos dados do ano de 2013.

Destacamos, assim, a pouca estabilidade, os constantes picos da taxa de evasão dos cursos de Bacharelado do IFC aqui analisados. Apesar dos problemas com evasão, a procura por cursos de Bacharelado (número de ingressos) por parte dos acadêmicos do IFC tem aumentado¹³⁴. Em um cenário de aumento de procura e manutenção do número de evasões (quando não aumento), podemos supor uma possível quebra das expectativas geradas pelos acadêmicos. Sobre as expectativas dos estudantes de ensino superior, Gomes (1998, p. 114-115) afirma que:

[...] o ingresso no curso superior é cercado por elevadas expectativas em termos de um bom desempenho social e acadêmico. O Jovem espera que essa nova fase de sua vida abra novas portas para uma bem sucedida carreira profissional. Entretanto, a falta de informações sobre a opção feita, e as condições encontradas na universidade, bastante diferentes daquilo que esperam tem sido fator que abrevia a carreira escolar de muitos alunos. A decepção com a universidade tem sido uma forte razão para o abandono do curso superior. O aluno ingressante chega à universidade cheio de sonhos e propósitos para o futuro. Quando se defronta com a realidade de uma universidade em crise, e principalmente, com uma profissão [...] em franco declínio, percebe que o seu esforço foi em vão.

Mediante o exposto por Gomes (1998), destacamos que a quebra de expectativas do aluno pode ser: quanto ao curso – má escolha devido à falta de informação quando no ingresso; quanto às condições materiais ofertadas pela instituição de ensino superior; e/ou quanto à carreira profissional. Embora no excerto em questão Gomes (1998) se referisse às profissões em declínio (no caso em específico, referia-se ao Magistério), entendemos que há outros elementos para além desse quando o assunto é quebra de expectativas quanto à carreira profissional: má remuneração, falta de reconhecimento, falta de vagas de emprego, difícil

¹³⁴ Conforme exposto na “Tabela 20 – Ingressos no ensino superior do IFC por tipo de curso – 2017-2019”, vide seção 3.3.1 Ensino superior no Instituto Federal Catarinense – IFC.

inserção no mercado etc¹³⁵. No caso, a insistência em cursos cujos estudantes e formados não vislumbram um futuro profissional muito promissor, especialmente aqueles com as maiores taxas de evasão, seria um prato cheio para a evasão, demandando maior atenção e ações de combate, uma vez que motivadores de evasão podem constituir-se verdadeiras ferramentas de investigação em um esforço preventivo e “Trabalhar com a prevenção é fundamental para diminuir os índices de evasão institucional” (MANTOANELLI, 2016, p. 19).

Uma vez que verificamos a taxa de evasão, curso a curso, nos deteremos à taxa de evasão de todos os cursos de Bacharelado do IFC aqui analisados. Para o cálculo da taxa de evasão, foi realizado o seguinte cálculo: número de evadidos dividido (\div) pelo número de acadêmicos em curso (aqueles que frequentam e os trancados), com o resultado multiplicado por 100.

Tabela 41 – Taxa de evasão de todos os cursos de Bacharelado do IFC

Ano	N. de evadidos	N. de alunos em curso¹³⁶	Taxa de evasão (%)¹³⁷
2013	29	309	9,39
2014	132	1185	11,14
2015	138	1413	9,77
2016	140	1540	9,09
2017	189	1664	11,36
2018	160	1876	8,53
2019	228	1975	11,54

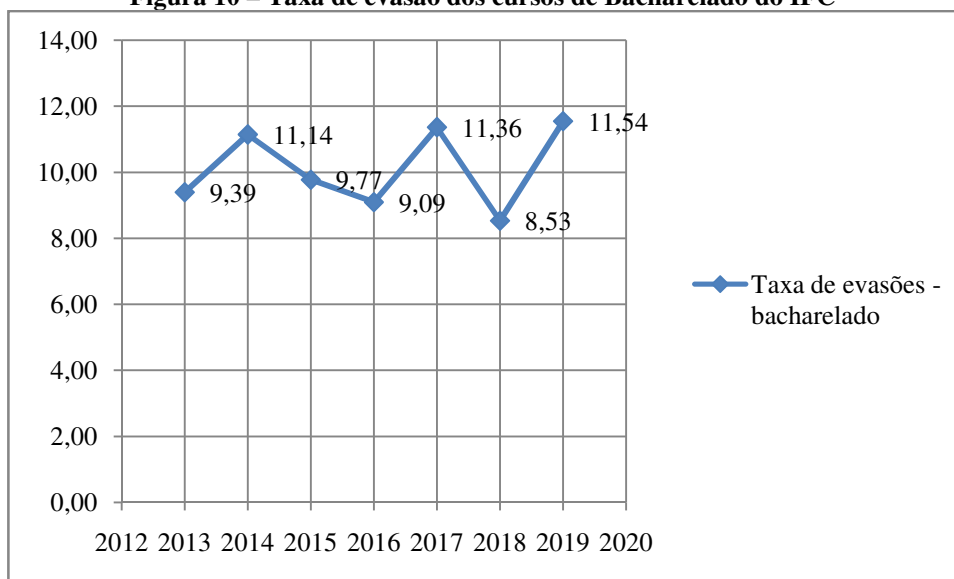
Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Quando nos debruçamos sobre a taxa de evasão de todos os cursos de Bacharelado do IFC, percebemos que essas taxas apresentam certa estabilidade, estando entre 9 e 11 %, embora nos dois últimos anos do levantamento (2018 e 2019) tenhamos respectivamente a menor e a maior taxa do período analisado. Esses números, embora muito próximos das oscilações dos dados dos anos anteriores, sugerem, assim, uma manutenção, certa estabilização ou padrão nos números de evasão dos Bacharelados do IFC no período analisado, conforme evidenciado na figura abaixo:

¹³⁵ Esses e outros motivos de evasão estão expostos no item 4.2.3 da presente dissertação, especificamente no quadro 9 “fatores de evasão externos à instituição conforme a literatura”.

¹³⁶ Visando unidade nos dados, os números de alunos em curso consideram acadêmicos frequentadores e trancados, pois o censo do ano de 2013 não apresentava dados de trancados (ou seja, considerava frequentadores e trancados como um único dado). No mais, trancados não são classificados como evadidos, logo são considerados em curso, mesmo que não presentes em sala de aula.

¹³⁷ Número de alunos evadidos dividido (\div) pelo número de alunos em curso com resultado multiplicado (\times) por 100.

Figura 10 – Taxa de evasão dos cursos de Bacharelado do IFC¹³⁸

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

Conforme pode ser visto no gráfico, as taxas de evasão dos Bacharelados estão entre 8,5 e 11,5%, variando, portanto, em 3% entre o máximo e o mínimo, confirmando-se, assim, a já afirmada estabilidade nas taxas de evasão nesse tipo de curso.

Para encerrar a exposição dos números de evasão dos Bacharelados do IFC, iremos, agora, comparar as taxas de evasão acumulada dos cursos de Bacharelado do IFC selecionados às taxas de evasão acumulada dos mesmos cursos nas universidades federais, considerando ciclos entre os anos de 2013 e 2015¹³⁹. No tocante ao processamento dos dados, como nas universidades federais o tempo de integralização dos cursos de bacharelado é maior do que no bacharelado do IFC (os ciclos têm um ano a mais), a fim de uma comparação equivalente, para o cálculo da taxa de evasão acumulada do IFC tomamos por referência o ano de integralização dos cursos das universidades federais. No caso da Taxa de Desistência Acumulada (TDA)¹⁴⁰ das universidades, os dados foram extraídos já processados da fonte (INEP, 2019); já no caso da taxa de evasão acumulada do IFC, a calculamos da seguinte maneira: número de evasões acumuladas no ciclo dividido (\div) pelo número de ingressantes no ciclo com resultado multiplicado (\times) por 100. Para facilitar a visualização quando na

¹³⁸ Considerando-se os cursos aqui analisados: Agronomia, Ciência da Computação, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação.

¹³⁹ Nos detivemos a esse espaço de tempo devido à limitação de dados oferecidos pelas fontes: os dados do IFC (2013-2019) trazem números apenas a partir do ano de 2013; já os dados do INEP (2019) trazem dados até o ano de 2015.

¹⁴⁰ O INEP não empregou o termo evasão, mas sim desistência. Visando o respeito à fonte dos dados, em se tratando dos números das universidades federais, aqui mantivemos o termo desistência.

comparação, destacamos os dados: a cor vermelha destaca as maiores taxas enquanto a verde destaca as menores.

Tabela 42 – Taxa de evasão acumulada – bacharelados universidades federais x IFC

Curso	Ciclo	TDA na integralização (Universidades federais)	Taxa de evasão acumulada (IFC)
Agronomia	2013-2018	38,96	53,19
	2014-2019	42,13	29,41
Ciência da Computação	2013-2017	53,73	61,90
	2014-2018	53,31	47,19
	2015-2019	55,02	69,89
Medicina Veterinária	2013-2018	27,78	23,26
	2014-2019	28,26	27,37
Sistemas de informação	2013-2017	53,04	64,29
	2014-2018	55,06	41,18
	2015-2019	53,63	51,14

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019) e do INEP (2019).

De acordo com os dados expostos, do total de 10 ciclos compreendidos, as taxas de evasão nas universidades federais são mais altas do que no IFC ao todo em 6 ciclos (ou seja, em 60% dos casos). As taxas das universidades federais são: mais altas em 100 % dos ciclos do curso de Medicina Veterinária; em 66,6% dos ciclos do curso de Sistemas de Informação; no caso dos ciclos de Agronomia, há um equilíbrio (50%); e nos ciclos do curso de Ciência da Computação temos o único caso em que as taxas de evasão acumulada do IFC são mais altas do que nas universidades federais. Não coincidentemente, o curso de Ciência da Computação é aquele com maiores taxas de evasão em praticamente todos os anos do período analisado¹⁴¹, uma tendência se considerarmos a dificuldade maior dos alunos quanto às disciplinas da área das Ciências Exatas¹⁴². De acordo com Santos Júnior (2016, p. 130), “[...] o fracasso inicial em disciplinas próprias das Ciências Exatas pode corresponder a um dos aspectos relevantes para a decisão de abandono do curso”. Apesar da exceção pontuada, os cursos de Bacharelado do IFC analisados apresentam, de forma predominante, uma menor taxa de evasão acumulada do que os mesmos cursos das universidades federais.

¹⁴¹ Vide tabela 41, nesta mesma seção.

¹⁴² Especialmente no tocante ao motivador “dificuldade de acompanhar o curso (ensino básico insuficiente)”, presente no quadro 7 “Fatores de evasão referentes às características individuais dos estudantes conforme a literatura”, vide seção 4.2.3 Fatores motivadores de evasão.

Passaremos agora à análise da evasão acadêmica nas Licenciaturas do IFC.

6.3.2 Evasão nos cursos de Licenciatura do IFC (2013-2019)

As Licenciaturas são cursos de ensino superior voltados à formação docente. A Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015a, p. 9).

Uma vez conceituadas as licenciaturas, damos início à análise da evasão em Licenciaturas do IFC. Para tanto, temos, abaixo, a média anual de evasão por ciclo. Essa média foi calculada a partir do número de evadidos total no ano no curso (evadidos + desligados, considerando todos os ciclos daquele curso) dividido (\div) pelo do número total de ciclos de cada curso (também considerando todos os ciclos ativos de todos os campi que oferecem os cursos selecionados).

Tabela 43 - Média anual de evasão por ciclo nos cursos de Licenciatura do IFC

Ano	Curso	N. de evadidos	N. de ciclos	Média
2013 ¹⁴³	Física ¹⁴⁴	0	2	1,38
	Matemática ¹⁴⁵	4	4	3,25
	Pedagogia ¹⁴⁶	7	2	2,15
	Total	11	8	3,14
2014	Física	26	8	3,25
	Matemática	43	20	2,15
	Pedagogia	22	7	3,14
	Total	91	35	2,60
2015	Física	34	10	3,40
	Matemática	94	24	3,92
	Pedagogia	38	10	3,80
	Total	166	44	3,77
2016	Física	66	12	5,50
	Matemática	111	28	3,96
	Pedagogia	25	14	1,79
	Total	202	54	3,74
2017	Física	47	14	3,36
	Matemática	73	31	2,35
	Pedagogia	52	18	2,89
	Total	172	63	2,73
2018	Física	43	16	2,69
	Matemática	114	35	3,26
	Pedagogia	46	23	2,00
	Total	203	74	2,74
2019	Física	23	17	1,35
	Matemática	92	36	2,56
	Pedagogia	97	28	3,46
	Total	212	81	2,62

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Os dados expostos nos permitem detectar que:

- a maior média de alunos evadidos por ciclo em todo o período foi do curso de Licenciatura em Física, com média de 5,50 alunos no ano de 2016; esse mesmo curso apresentou as maiores médias nos anos de 2014 (3,25 alunos) e no ano de 2017 (3,36

¹⁴³ No levantamento do ano de 2013 não foram considerados os dados dos ciclos anteriores (anos de 2010 a 2012), pois no censo interno do IFC os números de evadidos e desligados dos ciclos são apresentados de forma cumulativa; uma vez ante a já citada indisponibilidade de dados do ano anterior (2012), ocorreu a impossibilidade do cálculo do número de evadidos no ano de 2013 para os referidos ciclos.

¹⁴⁴ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice E – Total de evasões do ano no cursos de Licenciatura em Física do IFC – 2013-2019.

¹⁴⁵ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice F – Total de evasões do ano no cursos de Licenciatura em Matemática do IFC – 2013-2019.

¹⁴⁶ Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice G – Total de evasões do ano no cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC – 2013-2019.

alunos por ciclo). Apesar das médias altas apresentadas, o curso de Física tem as menores médias de evadidos por ciclo nos anos de: 2013 (1,38 aluno); 2015 (3,40 aluno) e 2019 (1,35 aluno). Em sua própria linha temporal, o curso de Licenciatura em Física, após subida nas médias de evasão por ciclo até o ano de 2016, apresentou, entre os anos de 2017 e 2019, uma considerável redução, apresentando a menor média de todo o período, dentre todos os cursos, no ano de 2019;

- o curso de Licenciatura em Matemática apresentou as maiores médias de evadidos por ciclo nos anos de 2013 (3,25 alunos por ciclo), 2015 (3,92 alunos) e 2018 (3,26). Já nos anos de 2014 e 2017 apresentou as menores médias (2,15 e 2,35 alunos, respectivamente). A exemplo do curso de Licenciatura em Física, em sua linha histórica também apresentou aumento nas médias até o ano de 2016 e redução e alguma estabilidade a partir do ano de 2017;
- o curso de Licenciatura em Pedagogia, por fim, apresentou a maior média de evadidos por ciclo apenas no ano de 2019 (com 3,46 alunos por ciclo). Já nos anos de 2016 e 2018, teve as menores taxas (1,79 e 2 alunos por ciclo, respectivamente). As médias de evadidos por ciclo do curso de Pedagogia oscilaram bastante, estando entre 1,7 e 3,5 alunos.

Uma vez mais destacamos a tendência a maiores médias de evasão em cursos de ciências exatas, que figuram entre os “[...] cursos em que algumas disciplinas são responsáveis por um alto índice de reprovação, retendo o aluno por vários períodos, como, sistematicamente, acontece nas disciplinas iniciais, básicas de Matemática, Química ou Física” (BRASIL, 1997, p. 140). Nesse caso, incide sobre a evasão um grave problema histórico da educação brasileira: a falta uma educação básica que prepare o aluno não apenas para a vida e para o trabalho, mas também para dar seguimento aos seus estudos, seja em cursos técnicos ou, no caso, no ensino superior. Triste ironia, vivemos em um país que sonha em democratizar o acesso ao ensino superior sem sequer sermos capazes de oferecer aos nossos alunos uma educação básica o mínimo necessária para que permaneçam e concluam o seu percurso acadêmico. Nesse caso, “A precária formação escolar de muitos dos universitários, devida à desestruturação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas” (BRASIL, 1997, p. 139).

No tocante à pouca base de ciências exatas trazidas pelos acadêmicos, há o problema enfrentado pelos cursos de licenciaturas, conforme denota Maia (2018, p. 83-84):

Somam-se a estas duas características acima a problemática da baixa procura e dos altos índices de evasão presentes nos cursos de licenciatura do Brasil, o que vários autores denominam como a crise das licenciaturas. Muito desta crise justifica-se pelo baixo valor social e econômico que é agregado à profissão docente atualmente. Esta desvalorização profissional também produz efeitos naqueles indivíduos que, mesmo neste cenário não-convidativo, optaram por ingressar em um curso de formação de professores. No caso destes sujeitos, as mazelas desta desmotivação convertem-se em altos índices de evasão.

Muito provavelmente a desvalorização das Licenciaturas trata-se de uma herança histórica, estando relacionada à longínqua despreocupação estatal quanto à formação dos professores da educação básica. Essa despreocupação, por sua vez, teria raízes no sistema dual da educação brasileira (educação para os pobres – básica – e educação para as elites – superior), realidade que nos remete aos tempos do Brasil Colônia, que se perpetuou pelo Brasil Imperial e que somente começou a mudar a partir do século XX, especialmente no século XXI. Em um cenário como esse, se a educação básica para a grande massa passa pelas licenciaturas, não haveria necessidade de grandes investimentos nesse tipo de curso, tampouco da valorização do profissional que para esse público leciona. Se somarmos a expansão do ensino superior (incluindo-se os cursos de Licenciatura) a esse cenário de desvalorização, a evasão nos cursos superiores de formação de professores será uma garantia. Mesmo quando se sente atraído:

[...] o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. No caso das Licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente; já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados. Junta-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal. (BRASIL, 1997, p. 139).

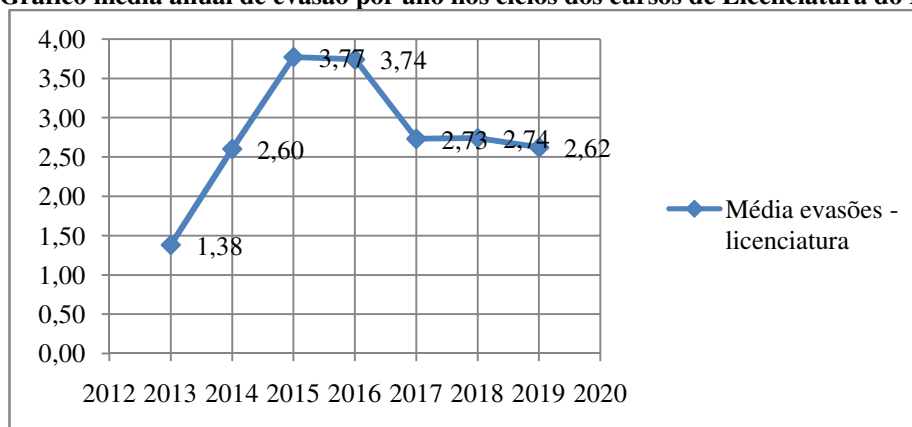
Esse cenário de desvalorização explicaria o já citado crescimento dos ingressos nos cursos de Bacharelado do IFC em detrimento às Licenciaturas, ainda mais se considerarmos o perfil dos estudantes de ensino superior do IFC, cuja renda familiar *per capita* predominante está entre 0,5 e 2,5 salários mínimos¹⁴⁷. Ou seja, um perfil de estudante que, em cenário de desilusões profissionais, optaria pela troca de curso, visando um que pudesse lhe oferecer possível maior retorno financeiro em sua vida profissional. Ademais, aqui certamente tem peso também o fato de que os cursos de Licenciatura se dão predominantemente no período

¹⁴⁷ Vide seção 3.3.1 “Ensino superior no Instituto Federal Catarinense – IFC”.

noturno¹⁴⁸. Nesse caso, temos alunos de perfil trabalhador, que tem que conciliar estudos e trabalho e encontram maior dificuldade para permanecer e concluir o percurso acadêmico.

Seguindo com a análise da evasão nos cursos de Licenciatura do IFC, apresentamos, abaixo, a média anual de evasão compreendendo os três cursos aqui analisados.

Figura 11 - Gráfico média anual de evasão por ano nos ciclos dos cursos de Licenciatura do IFC



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

A tendência à redução e à estabilidade verificada na análise da média de evasão detectada individualmente por ciclo se repete aqui. Após um crescimento considerável (especialmente entre os anos de 2015 e 2016), essa média voltou a abaixar (com redução de cerca de um aluno por ciclo) e manteve-se.

Passamos, a seguir, à taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC por curso. O cálculo da taxa de evasão foi realizado da seguinte forma: número de evadidos dividido (\div) pelo número de acadêmicos em curso (aqueles que frequentam e os trancados), com o resultado multiplicado por 100. Os resultados encontram-se expostos na tabela abaixo:

¹⁴⁸ Vide tabela 21 – Ingressos em nível de graduação do IFC por turno.

Tabela 44 - Taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC por curso

Ano	Física			Matemática			Pedagogia		
	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão	Em curso	Evadidos	Taxa de evasão
2013	82	0	0	167	4	2,40	76	7	9,21
2014	200	26	13,00	515	43	8,35	244	22	9,02
2015	185	34	18,38	526	94	17,87	322	38	11,80
2016	209	66	31,58	591	111	18,78	459	25	5,45
2017	199	47	23,62	618	73	11,81	529	52	9,83
2018	187	43	22,99	612	114	18,63	683	46	6,73
2019	184	23	12,50	541	92	17,01	731	97	13,27

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Quando nos debruçamos sobre a taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC aqui analisados, percebemos mudanças quanto aos resultados encontrados nas médias de alunos evadidos por ciclo:

- o curso de Licenciatura em Física apresenta a maior taxa de evasão em praticamente todos os anos do período, com exceção do primeiro e do último ano (anos de 2013 e 2019) e, com exceção desse último ano, percebe-se um aumento bastante expressivo dessas taxas: no ano de 2014 a taxa de evasão era de 13%; já em 2018 era de praticamente 23%; o ápice se deu no ano de 2016, com taxa de 31,58% de evasão com relação ao número de acadêmicos em curso. Com a menor taxa em 12,5% e maior em 31,58, os dados desse curso apresentam alta variação e tendência a picos de crescimento bastante alarmantes;
- O curso de Licenciatura em Matemática, por sua vez, embora tenha apresentado a menor taxa de evasão em apenas um ano (no ano de 2014, com 8,35%), em todo o período não figurou uma única vez entre as maiores taxas. No mais, embora altas, tem mantido certa estabilidade quanto às taxas de evasão: com exceção dos anos de 2013, 2014 e 2017 (que apresentam taxas menores)¹⁴⁹, sua taxa de evasão tem variado entre o 17 e 18%.
- O curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta na maioria dos anos as menores taxas de evasão dentre os cursos aqui analisados. Foi nos anos de 2015 a 2018 que tivemos

¹⁴⁹ Há de se considerar que os dados de evasão dos ciclos de 2010 a 2013 em alguns campi não foram expostos na fonte – vide Apêndice F – Total de evasões do ano nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFC – 2013-2019.

as menores taxas: 11,8, 5,45, 6,73 e 9,83%, respectivamente. Aqui destaca-se, também, a variação alta nas taxas: no ano de 2013 teve a maior taxa dentre os cursos analisados (embora tenhamos que considerar a pouca confiabilidade dos dados do ano em questão, conforme já mencionado); após alta no ano de 2015 (11,8%), apresentou redução embora com variações; no ano de 2019, por fim, teve a sua maior taxa de evasão nesse período: 13,27%.

A exemplo dos cursos de Bacharelado, com exceção da Licenciatura em Matemática, destacamos a alta variação nas taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC analisados. Somado esse dado à redução na procura por esses cursos (redução no número de ingressos)¹⁵⁰, trabalhamos com a possibilidade de redução do interesse do estudantes pelos cursos de Licenciatura. A esse respeito, Rigo (2016, p. 25-26) levanta a possibilidade de relação entre ingresso e evasão, afirmando que a:

[...] dinâmica no processo de escolha do curso, por meio do SISU, talvez possibilite uma mobilidade dos estudantes entre as universidades e entre os cursos. A partir da divulgação da nota de corte de cada curso em cada universidade, os candidatos passaram a adequar as suas expectativas ao resultado de sua avaliação, possibilitando o ingresso em algum curso, ainda que não no curso desejado como primeira opção. Esse fenômeno poderia, em um segundo momento, explicar, de alguma forma, a evasão em alguns cursos de graduação.

Ou seja, muitos cursos, não tão desejados, acabariam recebendo ingressantes que estariam interessados em outros cursos (mais concorridos) e essa escolha se daria devido à nota obtida pelo candidato no processo seletivo de ingresso. É nesse sentido que Rigo (2016, p. 41) aponta que “[...] o direcionamento da escolha para os cursos de licenciaturas pode decorrer, muitas vezes, de uma opção por cursos menos concorridos, se considerados os números expressos pela relação candidato por vaga”. E, conforme comentado anteriormente, o desinteresse pela profissão docente está atrelado a fatores como desvalorização, além de condições de trabalho e outros. A esse respeito é ainda Rigo (2016, p. 97) que revela que a tendência à desistência da carreira docente “[...] vem se antecipando, ocorrendo antes mesmo da conclusão do curso”, situando esse tipo de curso, assim, entre aqueles com alto potencial à evasão .

Nos deteremos, a seguir, à taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC aqui analisados. Para encontrarmos a da taxa de evasão, foi realizado o seguinte cálculo: número

¹⁵⁰ Conforme exposto na “Tabela 20 – Ingressos no ensino superior do IFC por tipo de curso – 2017-2019”, vide seção 3.3.1 Ensino superior no Instituto Federal Catarinense – IFC.

de evadidos dividido (\div) pelo número de acadêmicos em curso (aqueles que frequentam e os trancados), com o resultado multiplicado por 100.

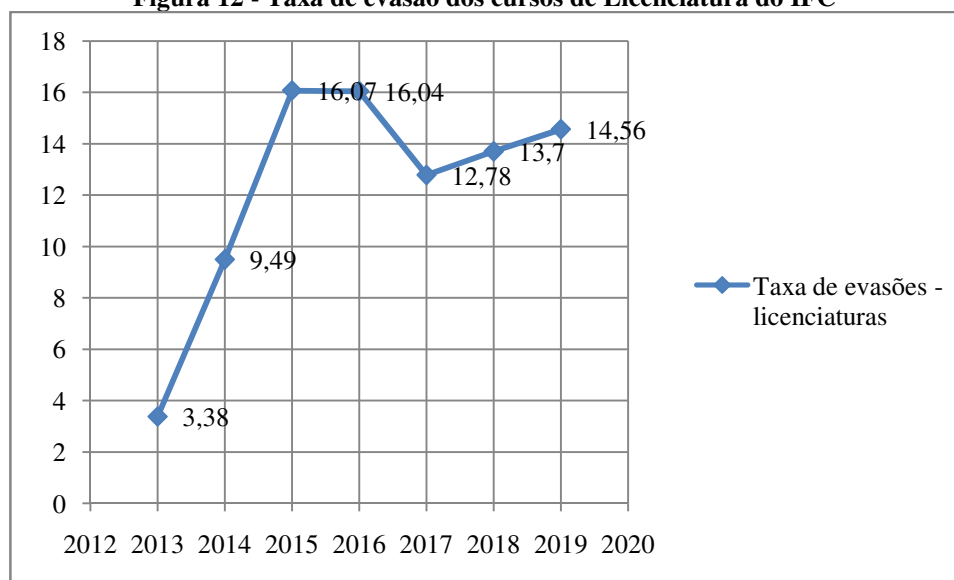
Tabela 45 - Taxa de evasão de todos os cursos de Licenciatura do IFC

Ano	N. de evadidos	N. de alunos em curso	Taxa de evasão (%)
2013	11	325	3,38
2014	91	959	9,49
2015	166	1033	16,07
2016	202	1259	16,04
2017	172	1346	12,78
2018	203	1482	13,70
2019	212	1456	14,56

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Observando os dados apresentados na tabela 45, é possível verificar a seguinte configuração: as menores taxas nos dois primeiros anos (anos de 2013 e 2014, com 3,38 e 9,49% respectivamente) e as maiores taxas nos dois anos seguintes (16,07 e 16,04 % de evadidos com relação ao número de acadêmicos em curso). Para melhor visualização das taxas de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC no período analisado, segue figura abaixo:

Figura 12 - Taxa de evasão dos cursos de Licenciatura do IFC¹⁵¹



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

¹⁵¹ Considerando-se os cursos aqui analisados: Física, Matemática e Pedagogia.

A partir da figura 12, destacamos que, apesar da queda no ano de 2017 das taxas de evasão dos cursos de Licenciatura que alcançaram o seu ápice nos anos de 2015 e 2016, essa taxa apresentou crescimento de aproximadamente 1% ao ano nos anos de 2018 e 2019, apresentando, assim, tendência ao crescimento.

Por fim, iremos comparar as taxas de evasão acumuladas dos curso de Licenciatura do IFC com os mesmos cursos das universidades federais. Assim como no caso dos Bacharelados, nas universidades federais o tempo de integralização dos cursos de Licenciatura é maior do que nas Licenciaturas do IFC (os ciclos têm um ano a mais), portanto, para uma comparação equivalente, para o cálculo da taxa de evasão acumulada do IFC tomamos por referência o ano de integralização dos cursos das universidades federais; e esse cálculo foi realizado da seguinte maneira: número de evasões acumuladas no ciclo dividido (\div) pelo número de ingressantes no ciclo com resultado multiplicado (\times) por 100.

Tabela 46 - Taxa de evasão acumulada – licenciaturas universidades federais x IFC

Curso	Ciclo	TDA na integralização (Universidades federais)	Taxa de evasão acumulada (IFC)
Física	2013-2017	69,71	67,07
	2014-2018	69,36	50,00
	2015-2019	68,57	61,11
Matemática	2013-2017	63,24	59,20
	2014-2018	63,93	45,21
	2015-2019	62,53	61,22
Pedagogia	2013-2017	37,52	38,55
	2014-2018	39,49	43,48
	2015-2019	38,57	38,37

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019) e do INEP (2019).

Conforme exposto, as taxas de evasão nas universidades federais são mais altas do que no IFC ao todo em sete ciclos – totalmente nas Licenciaturas em Matemática e em Física. Apenas em pedagogia, em dois ciclos, as taxas do IFC superam as taxas de evasão das universidades federais. Em uma contradição, os cursos de do IFC que figuram entre as maiores taxas de evasão dentre as Licenciaturas da própria instituição (no caso, Física e Matemática) apresentam taxas de evasão acumuladas menores que as das universidades federais. Já o curso de Licenciatura do IFC que apresenta a menor taxa de evasão (Pedagogia) possui maiores taxas de evasão acumulada do que os das universidades federais.

Passaremos, por fim, aos cursos de Tecnologia.

6.3.3 Evasão no curso de Tecnologia do IFC (2013-2019)

Os cursos superiores de Tecnologia do IFC são aqui representados pelo curso de Tecnologia em Redes de Computadores. Para fins de conceituação, os cursos superiores de Tecnologia têm por objetivo a formação de profissionais que possam desenvolver “[...] as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade” (CECCON, 2017, p. 79). Os cursos de Tecnologia compõem a modalidade Educação profissional e tecnológica, que:

[...] perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021e, p. 1).

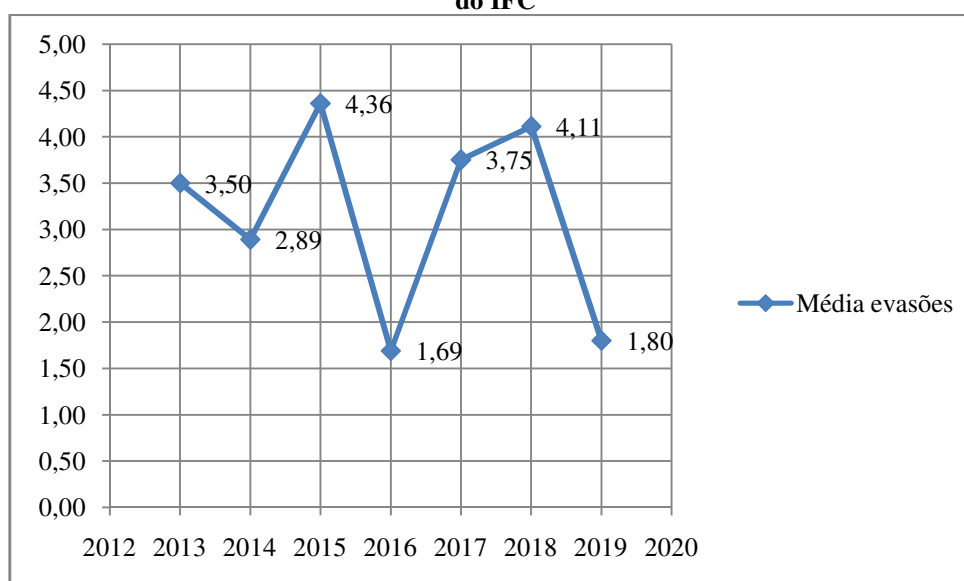
Para darmos início à análise, apresentamos a média anual de evasão por ciclo no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC. Essa média foi calculada a partir do número de evadidos total no ano no curso (evadidos + desligados, considerando todos os ciclos do curso) dividido (\div) pelo do número total de ciclos do curso (também considerando todos os ciclos ativos de todos os campi que oferecem o curso).

Tabela 47 - Média anual de evasão por ciclo no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC

Ano	N. de evadidos ¹⁵²	N. de ciclos	Média
2013 ¹⁵³	7	2	3,50
2014	26	9	2,89
2015	48	11	4,36
2016	22	13	1,69
2017	60	16	3,75
2018	74	18	4,11
2019	36	20	1,80

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Ao observarmos a média anual de evasão por ciclo no curso de Tecnologia em Redes de Computadores, percebemos o alto nível de oscilação entre as altas e baixas. O ano que apresentou a média mais alta de evasão por ciclo foi o de 2015, com 4,36 alunos por ciclo; já o ano de 2016 apresentou a média mais baixa, com 1,69 aluno por ciclo. A fim de melhor ilustrar as oscilações detectadas, podemos observar, abaixo, a figura 13:

Figura 13 - Gráfico média anual de evasão por ciclo no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

¹⁵² Os ciclos considerados, os dados e os cálculos que geraram o número de evadidos estão disponíveis no Apêndice H – Total de evasões do ano no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC – 2013-2019.

¹⁵³ No levantamento do ano de 2013 não foram considerados os dados dos ciclos anteriores (anos de 2010 a 2012), pois no censo interno do IFC os números de evadidos e desligados dos ciclos são apresentados de forma cumulativa; uma vez ante a já citada indisponibilidade de dados do ano anterior (2012), ocorreu a impossibilidade do cálculo do número de evadidos no ano de 2013 para os referidos ciclos.

Conforme exposto no gráfico, o período inicia, no ano de 2013, com uma média anual de evasão por ciclo menor do que no ano final, 2019 (3,5 e 1,8 alunos por ciclo, respectivamente). No entanto, não se trata de um cenário de redução da evasão, uma vez que as oscilações foram muito grandes, inclusive, alcançando as médias mais altas (acima de quatro alunos por ciclo) nos anos de 2015 (4,36) e 2018 (4,11).

Passaremos, agora, às taxas de evasão, que foram alcançadas a partir do seguinte cálculo: número de evadidos dividido (\div) pelo número de acadêmicos em curso (aqueles que frequentam e os trancados), com o resultado multiplicado por 100.

Tabela 48 - Taxa de evasão do curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC

Ano	N. de evadidos	N. de alunos em curso	Taxa de evasão (%)
2013	7	73	9,59
2014	26	189	13,76
2015	48	193	24,87
2016	22	277	7,94
2017	60	334	17,96
2018	74	361	20,50
2019	36	388	9,28

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

A partir do exposto na tabela 48, verificamos que a oscilação presente nos dados de média de evadidos por ciclo se repete na taxa de evasão¹⁵⁴. A taxa mais alta foi alcançada no ano de 2015 (24,84 % de evasão com relação ao número de alunos em curso) e a menor taxa no ano de 2016 (7,94% com relação ao número de alunos em curso). No mais, os dados da tabela 48 nos revelam que além do já citado ano de 2015, em outros dois anos a taxa de evasão foi superior a 15%: no ano de 2017, com 17,96%, e no ano de 2018, com 20,5%. Uma possível explicação para tão altas taxas poderia residir na relação formação x mercado de trabalho, conforme explana Figueiredo (2015, p. 84):

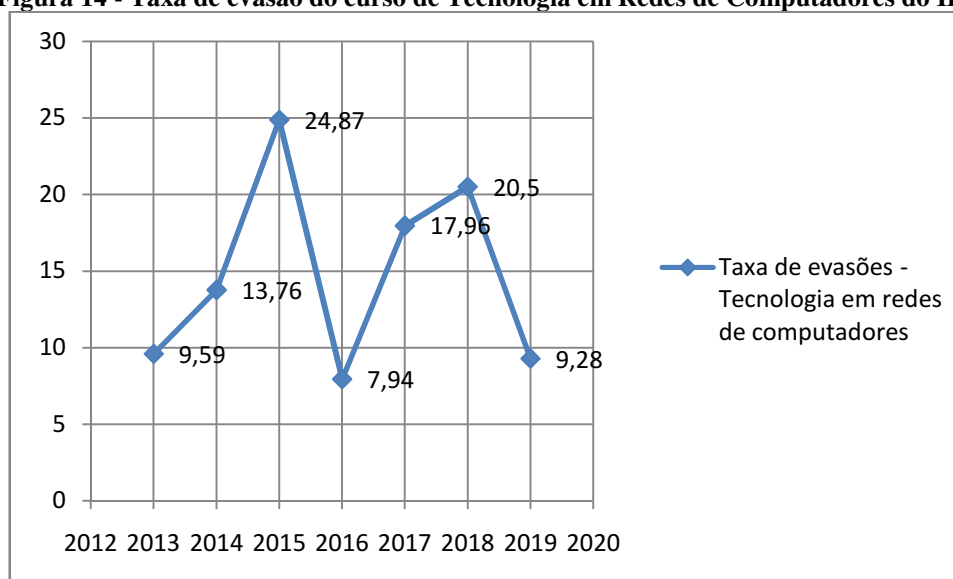
Constata-se que ainda há problemas com a regulamentação e a aceitação pelo mercado de trabalho do tecnólogo e que a disponibilidade de postos de trabalho e concursos públicos está muito aquém do que prometem as propagandas governamentais. O tecnólogo constitui uma força de trabalho ‘mais cara’ ao mercado que o técnico e menos reconhecida socialmente do que o engenheiro.

¹⁵⁴ Há de se considerar que os dados de evasão dos ciclos de 2010 a 2013 em alguns campi não foram expostos na fonte – vide Apêndice H – Total de evasões do ano no curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC – 2013-2019.

Naturalmente um acadêmico em curso ou formato que tivesse que encarar um cenário de mercado profissional no qual a sua formação não fosse valorizada ou aceita desmotivar-se-ia, podendo-se, assim, evadir-se. A exemplo das Licenciaturas, o cerne da questão seria a falta de reconhecimento dos cursos de Tecnologia. Conforme Sufi (2018, p. 92), a falta de reconhecimento teria raiz no desconhecimento e “[...] essa falta de conhecimento a respeito da modalidade de ‘tecnólogo’ pelos próprios empregadores faz com que a área de atuação do profissional seja limitada e dificulte sua entrada no mercado de trabalho”. Como “A educação profissional é a busca da integração entre escola e trabalho, com vistas a resultados de aprendizagem com alguma equivalência em resultados econômicos” (MORAES, 2012, p. 29), formar mão de obra qualificada para o trabalho e não a reconhecer financeiramente é o mesmo que agregar valor sem valorizar.

Em se tratando de um tipo de curso voltado à formação de profissionais para áreas tecnológicas em nível superior, haveria de se prezar pelo reconhecimento desses cursos e não fazê-lo significaria colocar no mercado uma mão de obra bem formada e especializada sem que lhe fosse dado o devido valor; se esse fosse o cenário, o ensino superior estaria a serviço do mercado, agregando valor a profissionais não valorizados. Os cursos superiores de Tecnologia existem no Brasil desde os anos 1970, mas tiveram maior disseminação a partir do início do século XXI, nos levando a crer que esse movimento muito provavelmente não tenha sido desprovido de intencionalidade, pois as políticas educacionais “[...] não estão isentas das transformações do mundo do trabalho e do ideário da classe dominante nos países dependentes, caso do Brasil. Há alguns aspectos que nos levam a perceber a relação entre os elementos econômicos, políticos, sociais e a educação” (ZOCCOLI, 2012, p. 16).

Para melhor visualização da taxa de evasão do curso em questão no IFC, apresentamos a figura abaixo:

Figura 14 - Taxa de evasão do curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

Como podemos ver, as oscilações na taxa de evasão fizeram com que o período iniciasse e fechasse com praticamente a mesma taxa (um valor entre 9 e 10%), porém isso não quer dizer que houve estabilidade. Antes disso, em pelo menos três anos as taxas ou praticamente duplicaram ou mais do que duplicaram o valor. O padrão perceptível no período é que após um alto pico, há tendência à queda, de modo que entre os anos de 2013 e 2019 tivemos três baixas e duas altas nas taxas, todas intercaladas.

Por fim, iremos comparar a taxa de evasão acumulada nos cursos de Redes de Computadores do IFC e das universidades federais. Aqui se aplica a mesma explicação presente na comparação feita nos cursos de Bacharelado e Licenciatura: como nas universidades federais o tempo de integralização dos cursos é maior do que nos cursos do IFC, a fim de uma comparação equivalente, para o cálculo da taxa de evasão acumulada do IFC tomamos por referência o ano de integralização dos cursos das universidades federais, sendo que, nesse caso, o cálculo foi realizado da seguinte forma: número de evasões acumuladas no ciclo dividido (\div) pelo número de ingressantes no ciclo com resultado multiplicado (\times) por 100.

Tabela 49 - Taxa de evasão acumulada curso de Tecnologia em Redes de Computadores - universidades federais x IFC

Ciclo	TDA na integralização (Universidades federais)	Taxa de evasão acumulada (IFC)
2013-2016	64,29	46,25
2014-2017	79,47	36,14
2015-2018	57,7	37,23

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019) e do INEP (2019).

Embora as taxas de evasão acumuladas no curso de Tecnologia em Redes de Computadores sejam bastante altas, em todos os ciclos analisados elas são ainda maiores nas universidades federais, superando as do IFC: em quase 20% no primeiro ciclo; em mais de 40% no segundo ciclo; e em 20% no último ciclo.

Uma vez tendo analisado a evasão separadamente, conforme os tipos de curso do IFC, passaremos a uma análise comparativa da evasão entre os tipos de curso.

6.3.4 Análise comparativa da evasão entre os tipos de curso de ensino superior do IFC (2013-2019)

Iniciaremos com uma análise comparativa entre os tipos de curso de ensino superior por meio da média anual de evasão por ciclo ¹⁵⁵:

Tabela 50 – Média anual de evasão por ciclo - comparativo entre os tipos de curso do IFC

Tipo de curso	Taxas de evasão						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bacharelado	3,63	3,38	2,88	2,41	2,78	2,03	2,59
Licenciatura	1,38	2,60	3,77	3,74	2,73	2,74	2,62
Tecnologia	3,5	2,89	4,36	1,69	3,75	4,11	1,8

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Quando observamos a média anual de evasão por ciclo, percebemos que houve certo equilíbrio entre os três tipos de curso de ensino superior, sendo que:

- no tocante às médias mais altas de alunos evadidos por ciclo: o curso de Tecnologia as apresentou por três anos (2015, 2017 e 2018); os cursos de Bacharelado as apresentaram por dois anos (2013 e 2014); os cursos de Licenciatura as apresentaram por dois anos 2016 e 2019;

¹⁵⁵ Dados extraídos das tabelas 40, 44 e 48.

- já as médias mais baixas de alunos evadidos por ciclo: os cursos de Licenciatura as apresentaram por três anos (2013, 2014 e 2017); os cursos de Bacharelado as apresentaram por dois anos (2015 e 2018); e o curso de Tecnologia as apresentou também por dois anos (2016 e 2019).

Em ambos os casos (médias mais altas e baixas de alunos evadidos por ciclo), embora tenhamos tipos de curso que se destaquem com as mais altas e mais baixas (Tecnologia e Licenciatura, respectivamente), esse destaque se dá pela diferença de um ano, ou seja, uma diferença muito pequena, ainda mais se considerarmos a já constatada alta oscilação nas médias.

A seguir temos as taxas de evasão anual por curso, em um comparativo entre os tipos de cursos de ensino superior do IFC¹⁵⁶:

Tabela 51 – Taxa de evasão anual por curso – comparativo entre os tipos de curso do IFC

Tipo de curso	Taxas de evasão						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bacharelado	9,39	11,14	9,77	9,09	11,36	8,53	11,54
Licenciatura	3,38	9,49	16,07	16,04	12,78	13,7	14,56
Tecnologia	9,59	13,76	24,87	7,94	17,96	20,50	9,50

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

No período, o curso superior de Tecnologia apresenta as taxas mais altas em relação ao número de alunos em curso em três anos (2015, 2017 e 2018, com 24,87, 17,96 e 20,50% respectivamente). Os cursos de Bacharelado, por sua vez, apresentam as taxas mais altas nos anos de 2013 e 2014 (9,39 e 11,14%, respectivamente). Já os cursos de Licenciatura têm as taxas mais altas nos anos de 2016 e 2019 (com 12,78 e 14,56%, respectivamente). Quando o assunto são as taxas de evasão mais baixas, há predominância nos Bacharelados, que as apresentaram, no comparativo, nos anos de 2015, 2017 e 2018 (9,77, 11,36 e 8,53%, respectivamente). Os cursos de Licenciatura, na sequência, apresentam as taxas de evasão mais baixas nos anos de 2013 e 2014 (com 3,38 e 9,49%, respectivamente). Por fim, o curso de Tecnologia tem as menores taxas nos anos de 2016 e 2019 (7,94 e 9,50%, respectivamente). Assim, na comparação entre os tipos de curso, fizemos algumas verificações, apresentadas nos parágrafos seguintes, levando em consideração o histórico do ensino superior brasileiro e o cenário tecnológico e econômico contemporâneo.

¹⁵⁶ Dados extraídos das tabelas 42, 46 e 49.

No tocante aos **cursos de Bacharelado** não somente apresentam as menores taxas dentre aquelas mais altas como têm uma quantidade maior de anos com taxas mais baixas (três anos). No mais, suas taxas variam entre 8,53 e 11,54%, sendo o tipo de curso com a menor variação de taxa, de no máximo 3%. Apresenta-se estável durante todo o período. Mediante o apresentado, em uma comparação entre os três tipos analisados, o consideramos o tipo de curso menos agravante quanto à evasão.

Apesar dos já citados aspectos que contribuem para a evasão nesse tipo de curso (entre eles, o curso não se adéqua ao mercado e dificuldades de inserção do formado no mercado), vimos que historicamente os cursos de Bacharelado têm maior prestígio. Mas esse fator não seria o único motivo para a escolha de um curso, uma vez que a mesma “[...] não acontece de um modo neutro e isolado, existem outros aspectos, como herança cultural, experiências escolares anteriores e investimentos possíveis na carreira escolar, visando, antes de tudo, o retorno dos recursos financeiros, simbólicos e sociais” (RIGO, 2016, p. 79). Se considerarmos também aspectos como possibilidades de retorno financeiro e sociais, compreenderemos, para além das baixas taxas de evasão, a relação entre o aumento no número de ingressos nesse tipo de curso no IFC¹⁵⁷ (2017 a 2019) e o aumento no número de ingressos no turno da noite, ao passo em que caíram os ingressos nos turnos matutino e integral¹⁵⁸ (no mesmo período), comumente de acesso não possível a acadêmicos trabalhadores; mais ingressos no turno da noite possibilitaram o acesso a esse tipo de curso que muitos alunos até então não tinham. Se a ampliação do acesso contribuirá para a manutenção ou redução da evasão, isso somente com o tempo poderá ser verificado, mas talvez haja um crescimento desses índices, uma vez que no IFC cursos do tipo Licenciatura e Tecnologia, predominantemente com ingressos noturnos, têm taxas bem mais altas que os Bacharelados, apontando para a dificuldade de conciliar estudos e trabalho.

Os **cursos de Licenciatura**, por sua vez, apresentam taxas menores de evasão apenas em dois anos do período. Já a variação de sua taxa é superior à do Bacharelado, com menor taxa de 3,38 e maior de 16,07%. Ademais, após um pico de dois anos, sua taxa tem crescido em média 1% ao ano nos últimos três anos do período. A desmotivação e a evasão dos profissionais da área, conforme exposto anteriormente nessa seção, é apenas mais um elemento dentre os tantos problemas que compõem o cenário vivenciado pela educação básica

¹⁵⁷ Vide “Tabela 20 – Ingressos no ensino superior do IFC por tipo de curso – 2017-2019”, na seção “3.3 O Instituto Federal Catarinense”.

¹⁵⁸ Vide “Tabela 21 – Ingressos em nível de graduação do IFC por turno”, na seção “3.3 O Instituto Federal Catarinense”.

brasileira há décadas, há séculos. E em meio a tantos problemas, mata-se, mesmo que lentamente, o professor, o mestre, o mediador, vai-se apagando aos poucos o fôlego de vida, vai-se sufocando lentamente a alma da educação.

Nesse cenário desmotivador, o professor, abatido, trabalhando para sobreviver, mesmo que inconsciente e involuntariamente, vai deixando-se submeter, suscetível às tendências que às portas das escolas, tais como ondas, se abatem. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 34), em um cenário em que conhecimento e informação estão relacionados ao desenvolvimento econômico, “[...] os países industrializados precisaram sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação. A reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, e, desde então, vêm sendo formuladas as estratégias de reforma [...]”. Dos motivadores às consequências, o docente ainda em formação busca outros caminhos profissionais, novos meios de subsistência, meios que ofereçam mais do que apenas o romantismo e a idealização do fazer pedagógico, meios que possibilitem no mínimo boa remuneração e condições de trabalho dignas.

Já o **curso de Tecnologia** em três anos apresenta as maiores taxas de evasão, sendo elas as mais altas de todo o período dentre todos os tipos de curso de ensino superior do IFC. Ademais, a variação de sua taxa de evasão é superior aos dois tipos de cursos anteriores, estando entre 7,94 e 24,87%. No mais, a aparente redução no último ano do período não é confiável se forem consideradas as oscilações de sua taxa ao longo do período. Assim, quanto à evasão, dentre os três tipos analisados, o consideramos o curso mais agravante.

Além dos aspectos que contribuem para a evasão nos cursos superiores de Tecnologia já citados anteriormente (tais como dificuldade de inserção no mercado, falta de reconhecimento e de valorização do profissional formado), há de se considerar o peso das influências internacionais. Wanderley (1988), ao estabelecer relação entre os impactos do capitalismo nas IES apontou que na cultura internacional do sistema capitalista, há dois tipos de países que se relacionam: os dominantes e os dependentes. Os países dependentes – e seus sujeitos – acabam por assimilar os valores e ideias dos países dominantes; obviamente essa relação acaba impactando as universidades dos países dependentes, que por vezes se assimilam de conceitos da ideologia vigente (WANDERLEY, 1988). Naturalmente, na condição de dependente, uma nação como o Brasil não se deterá a inspirar-se apenas ideologicamente; no seu papel de assimilador, empregador de tecnologia alheia, irá ser dependente também criativa e intelectualmente, dedicando-se às formações que sigam a linha do que é oferecido pelos ditos países de primeiro mundo, mas que se encontrem atrasadas

com relação aos idealizadores desses materiais e, principalmente, com pouca aplicabilidade no mercado interno e / ou constituindo-se mão de obra barata para as multinacionais aqui instaladas. A evasão do futuro Tecnólogo é apenas uma resposta ao cenário certo que o aguarda.

Uma vez analisada a evasão em todos os tipos de curso do ensino superior do IFC e tendo sido realizada uma comparação entre os índices dos entre os três, passamos, a seguir, à análise da efetividade das políticas públicas e iniciativas institucionais no combate à evasão do IFC.

6.4 A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS INICIATIVAS INSTITUCIONAIS

Uma vez caracterizada a evasão no ensino superior do IFC no tópico anterior, trazemos sínteses quantitativas, que abrangem todos os tipos de curso analisados nessa pesquisa, a fim de verificar a efetividade das políticas públicas e das iniciativas institucionais de combate à evasão. Iniciamos com as médias anuais de evasão por ciclo, acompanhando esses dados nos tipos de cursos superiores do IFC que se constituíram na amostra da pesquisa, conforme exposto na figura a seguir¹⁵⁹:

Figura 15 - Gráfico média anual de evasão por ciclo nos tipos de cursos superiores do IFC¹⁶⁰



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

¹⁵⁹ Dados extraídos das tabelas 40, 44 e 48.

¹⁶⁰ Cursos de Bacharelado em Agronomia, Ciência da Computação, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação; Licenciaturas em: Física, Matemática e Pedagogia; e Tecnologia em Redes de Computadores.

Conforme se observa, o período iniciou com uma média de 2,61 alunos evadidos por ciclo no ano de 2013, subiu no ano seguinte para 3 e alcançou o ápice em 2015 com 3,42 alunos. Nos anos que se seguiram essas médias foram baixando, ano a ano, sem apresentar novos picos, sendo que o período se encerrou, no ano de 2019, com uma média de 2,52 alunos evadidos por ciclo.

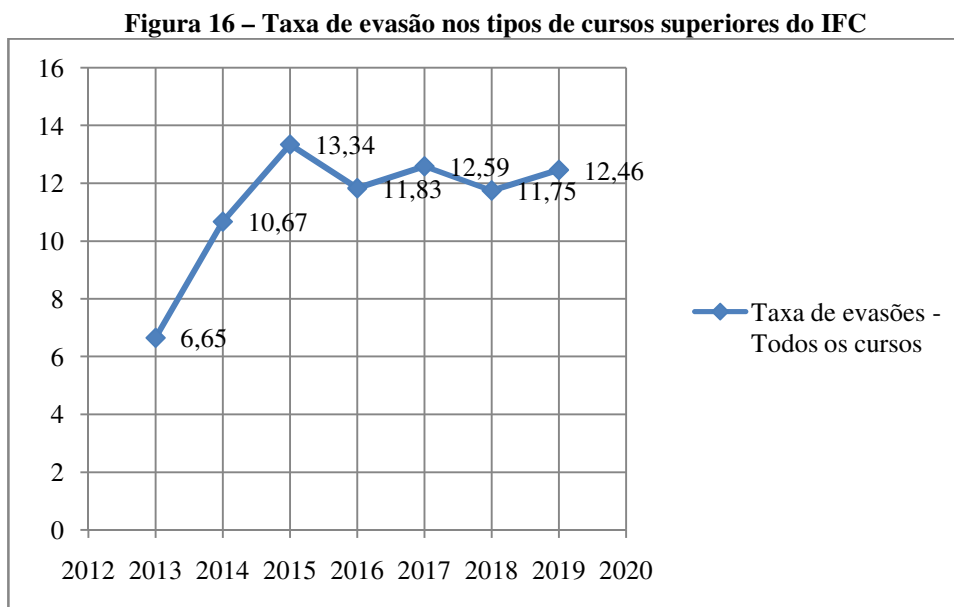
A partir do exposto, constatamos que: o PAE não rendeu frutos imediatos, pois apesar da sua implantação no ano de 2012, nos três anos seguintes a média de alunos evadidos por ciclo só aumentou. Após início das ações do Projeto estudos sobre evasão escolar no IFC (2014), especialmente da aplicação do Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção escolar do IFC) (2015), a média de acadêmicos evadidos por ciclo apresentou queda gradual nos quatro anos seguintes.

Nessa primeira análise, o Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC aparentemente gerou um impacto maior sobre as médias de evasão, embora fosse aplicado simultaneamente ao PAE, de modo que não seria possível desconsiderar a contribuição desse último programa, mesmo que aliada ao primeiro. Temos que levar em conta que em seus primeiros anos de vigência, o PAE do IFC foi aplicado sem muitas informações sobre o corpo discente que buscava atender. O programa começou a sofrer alterações com o passar do tempo, foi melhor se ajustando às demandas dos acadêmicos, muito provavelmente devido a constatações por parte da instituição e feedback dos estudantes.

Já o Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção escolar do IFC foi fruto de estudos dentro da própria instituição e teve por base orientações governamentais. Há de se considerar, ainda, uma provável tendência natural à redução da evasão nos Institutos Federais após os seus anos iniciais de atuação. Sendo uma instituição de origem recente (ano de 2008), seria compreensível uma maior média de evasão em seus anos iniciais de atuação, aqueles nos quais os seus serviços ainda se organizavam e nos quais a própria instituição se estruturava.

Uma vez verificada a média de alunos evadidos, temos que levar em conta a já mencionada limitação quanto às médias de evasão por ciclo, cujos resultados podem ser impactados pelos ciclos que se estendem para além do prazo de integralização dos cursos. Esses ciclos, com alunos retidos, tendem a jogar a média de evadidos para baixo, uma vez que aumentam o número de ciclos e apresentam um menor número de alunos.

Assim, damos seguimento às análises com a taxa de evasão de todos os cursos analisados do IFC¹⁶¹:



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2022).

A taxa de evasão de todos os cursos analisados do IFC revela, após um crescimento inicial nos dois primeiros anos do período, uma sequência de dados que compreende os anos de 2015 a 2019 com bastante estabilidade, com taxa variando entre 11,75 (mínima nesses cinco anos) e 13,34% (máxima de todo o período). As oscilações a partir do ano de 2015 denotam, nesse período qualquer possibilidade de redução nas evasões pode se revelar ilusória ante dados do ano por vir, mas o fato é que a partir do ano de 2016 a taxa de evasão não ultrapassou a casa dos 12%. Conforme já mencionado, os dados do ano de 2013 não são representativos do total de evasão daquele ano, uma vez que os ciclos dos anos de 2010 a 2012 não contribuía com os dados e isso explica a taxa tão baixa naquele ano¹⁶². Mesmo assim, entre os anos de 2014 e 2015 tivemos um aumento considerável na taxa de evasão com relação ao número de alunos em curso, de 10,67% para 13,34%. A exemplo das médias de evasão por ciclo, a partir do ano de 2016 as taxas abaixam, mas não se encontram em queda, embora mantenham-se em estabilidade. Uma vez mais vemos que os efeitos das políticas nacionais e iniciativas institucionais são sentidos no combate à evasão no ensino superior do IFC apenas a partir do ano de 2016, quando foram colocadas em práticas ações que

¹⁶¹ Dados extraídos das tabelas 42, 46 e 49.

¹⁶² Vide nota de rodapé 126.

consideraram dados relacionados à evasão e ao perfil dos acadêmicos, coincidindo também com um maior envolvimento institucional quanto ao tema.

Agora nos dedicaremos à evasão total acumulada em todos os cursos e campi do IFC. Para verificar o número de evadidos com relação ao ano anterior, foi realizado o seguinte cálculo: número acumulado de evadidos do ano analisado menos (-) o número acumulado de evadidos do ano anterior. Já para identificar o aumento % com relação ao ano anterior, o cálculo foi o seguinte: número acumulado de evadidos no ano analisado menos (-) o número acumulado de evadidos no ano anterior, com resultado dividido pelo número acumulado de evadidos no ano anterior e com saldo, por fim, multiplicado por 100.

Tabela 52 – Evasão total acumulada

Período	Número acumulado de evadidos	Aumento quantitativo com relação ao ano anterior	Aumento % com relação ao ano anterior
Até final de 2013	1097	0	0
Até final de 2014	1483	386	35,19
Até final de 2015	1971	488	32,91
Até final de 2016	2447	476	24,15
Até final de 2017	3088	641	26,20
Até final de 2018	3774	686	22,22
Até final de 2019	4621	847	22,44

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

A partir dos dados expostos na tabela 52 percebemos que no início do período (ano de 2013), havia um número acumulado de 1097 alunos de ensino superior evadidos; no ano seguinte, esse número tinha crescido para 1483, com 386 alunos evadidos naquele ano, levando a um aumento de 35,19% das evasões acumuladas com relação ao ano anterior. Já em 2015 deram-se 488 evasões, perfazendo um aumento percentual de 32,91 com relação ao ano anterior. Nos anos que se seguiram (2016 a 2019), não somente houve redução no aumento percentual de evasão acumulada com relação ao ano anterior, como, a exemplo da tendência registrada nas análises quantitativas anteriores, deu-se uma estabilidade nesses percentuais, que transitaram entre 22,22 (mínimo) e 26,20% (máximo).

Mediante o exposto, a partir dos dados processados e cálculos realizados, dentro do período analisado e considerando-se os cursos selecionados, concluímos que quantitativamente as políticas públicas e iniciativas institucionais de combate à evasão têm sido efetivas apenas parcialmente, afinal nos últimos quatro anos do período alvo do estudo

(2016 a 2019) os níveis de evasão têm se mantido, ou seja, as evasões não reduziram, mas também não se elevaram.

Quanto à efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no ensino superior do IFC que se aproxime do conceito de Torres (2004), atento à qualidade do resultado e que realmente atenda às demandas do público-alvo, observamos que as médias, taxas de evasão, assim como o aumento percentual do acumulado de evasões com relação ao ano anterior sofreram redução e alcançaram estabilidade a partir do ano de 2016, quando: o PAE contava já quatro com anos de aplicação e a instituição melhor conhecia o perfil dos seus acadêmicos, tendo conseguido fazer alterações no programa que levassem em consideração essas informações; o Projeto estudos sobre evasão escolar no IFC (2014) mobilizou a instituição e seus atores; e foi posto em prática o Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção escolar do IFC (2015-2016), fruto de estudos dentro da própria instituição.

Em suma, os resultados quantitativos somente sofreram impacto positivo quando as políticas e iniciativas de combate à evasão partiram dos acadêmicos, do seu perfil, das informações por eles fornecidas, de suas necessidades. No entanto, com os índices se mantiveram estáveis ao longo dos últimos quatro anos do período analisado, cremos que a efetividade qualitativa pode ser melhor alcançada.

Assim, para que se tornem mais efetivas, essas políticas e iniciativas precisam estar atentas aos anseios dos seus acadêmicos, de modo a não almejem apenas os resultados quantitativos, mas, acima de tudo, os qualitativos, aqueles que realmente atendem às demandas de seu público alvo. Com os resultados qualitativos sendo alcançados, os quantitativos também o serão por consequência. Embora as políticas educacionais e as iniciativas institucionais tenham gênese no Estado, mais preocupados com a otimização dos investimentos e infraestrutura, cabe às instituições, dentro da flexibilidade que lhes é possibilitada, adaptá-las às suas realidades e aos estudantes. No mais, embora conceitos como efetividade tenham sua origem no mercado, no capital, e que muita pressão seja exercida pelo governo federal para que resultados quantitativos sejam atingidos, nada impede que conceitos e ferramentas de gestão tais como a efetividade sejam trazidos para a realidade da instituição educacional, de modo a permitir um atendimento e atenção mais humanos e personalizáveis aos seus estudantes, permitindo que para além do acesso eles obtenham êxito no ensino superior.

6.5 CAMINHOS POSSÍVEIS

Nesse tópico apresentamos nove caminhos possíveis, sugestões desenvolvidas a partir da análise realizada sobre a evasão em cursos de ensino superior do IFC. Muitas das escolhas têm base bibliográfica e/ou documental e as sugestões são, em sua maioria, apoiadas em trabalhos levantados no estado do conhecimento.

1 - Consultar estudantes e comunidade

Quando o assunto é o combate à evasão, conhecimento qualitativo é a chave e quem pode conhecer melhor o fenômeno que os próprios acadêmicos e aqueles que estão no entorno da instituição educacional? Tal enfoque é ainda mais vital quando pensamos em efetividade qualitativa:

Nos estudos sobre administração pública, muito se fala da importância da participação do cidadão nas decisões coletivas, defendendo a descentralização das políticas públicas como uma forma de garantir efetividade, eficiência e eficácia nas ações estatais. Em regra, acredita-se que a sociedade civil organizada seria capaz de fazer pressões bem-sucedidas sobre os formuladores e executores de políticas públicas, com os resultados positivos que este tipo de ação política sempre potencializa. Um dos fundamentos teóricos das políticas de descentralização seria exatamente a vantagem de aproximar o formulador / executor e a população atingida pelas políticas públicas, o que traria maior capacidade de controle social, aperfeiçoamentos, ajustes e democratização das ações estatais. (TORRES, 2004, p. 23).

Dessa forma, a aproximação entre a instituição educacional é a chave se almejamos políticas e iniciativas de combate à evasão que surtam verdadeiro efeito. Segundo ANDIFES e FONAPRACE (2019, p. 9), “Além do diagnóstico mais preciso para definição de políticas públicas, a defesa [...] da Assistência Estudantil, particularmente, depende de um rigoroso conhecimento de sua realidade social. Quem é o seu público? Qual é a matéria prima sobre a qual ela se dirige? Qual a composição social das IFES brasileiras?”. Cada campus está inserido em um contexto particular, tendo a sua própria realidade e demandando ações específicas, daí a importância de ouvir-se a sociedade. No mesmo caminho, cada estudante vive os seus próprios percalços e dificuldades ao longo do percurso acadêmico (a já citada multicausalidade das evasões), daí a vitalidade de ouvi-los. Nesse sentido, fica como sugestão a abertura da instituição ao diálogo com os acadêmicos e comunidade, para tanto podendo: promover rodas de conversa; informar e conscientizar a comunidade e o público discente

sobre o tema e a importância de esses atores terem um papel ativo no tocante ao fenômeno; de e abrir um canal de comunicação especialmente para tratamento do tema.

2 - Levantar e monitorar dados de evasão

Chaui (2001) alerta para determinada atitude de algumas universidades que, embora se preocupem com os índices de evasão, enquanto índices que atestam inoperância, acabam por partir de suposições e não de dados. Os dados quantitativos permitem o constante monitoramento desses índices, especialmente em casos de cursos com altos índices de retenção e evasão, em um processo preventivo. A respeito dos esforços no sentido da prevenção, Paixão *et al.* (2014, p. 338) afirma que “A prevenção é hoje mundialmente conhecida como a estratégia mais eficaz para garantir a permanência dos estudantes na escola, seu sucesso e melhores chances para a inserção no mundo produtivo ou o prosseguimento de estudos em nível superior”. Não bastasse a prevenção, o levantamento e monitoramento de dados possibilita a verificação dos impactos de iniciativas, em um viés avaliativo, conforme orientações do Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, que em seu art. 5, inciso II, exige que as instituições federais de ensino superior devem fixar “mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES” (BRASIL, 2010b, p. 2). Ou seja, os levantamentos e monitoramentos devem se dar de forma estruturada, por meio de ferramentas que permitam não somente a unidade dos dados como a verossimilhança deles.

Para as sugestões sobre esse tópico, nos apropriamos: de Ribeiro (2018), para quem quando o assunto é combate à evasão faz-se necessária a concepção de um banco de dados que compile informações sobre cada um dos alunos (perfil e percurso acadêmico); e de Ferreira (2019), que aponta a necessidade da criação de um setor preventivo para o atendimento aos alunos desde o seu ingresso.

3 - Revisitar iniciativas de combate à evasão

Uma vez que a instituição consulta estudantes e comunidades (dados qualitativos) e levanta e monitora dados de evasão (quantitativos), essas informações devem servir de base não apenas para o desenvolvimento de novas iniciativas de combate à evasão, mas também para que as iniciativas já existentes possam ser revisitadas, uma vez que “[...] ações de permanência devem ser aprimoradas, como a valorização das políticas e dos programas de

assistência estudantil [...]” (MANTOANELLI, 2016, p. 120). Assim, a sugestão é que, uma vez de posse das informações necessárias à tomada de decisão, as iniciativas sejam periodicamente revisitadas, com vistas à sua adequação às demandas dos acadêmicos, de modo a promover a aprimoramento dessas iniciativas.

4 - Não permitir que os programas de assistência estudantil se resumam a auxílio financeiro

Naturalmente o auxílio financeiro é de vital importância aos acadêmicos de baixa renda, mas os programas de assistência estudantil não podem se resumir a isso, pois “[...] é possível estar vulnerável em muitas situações sem que sua renda familiar mensal per capita esteja abaixo dos parâmetros do PNAES” (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 30). As questões financeiras certamente têm peso, mas outros tantos desafios, de naturezas várias, se apresentam ao estudante ao longo do seu percurso acadêmico podendo levá-lo à evasão. Assim, deve “[...] ser investido também em ações universais que assegurem ao estudante a permanência e a conclusão do curso” (MANTOANELLI, 2016, p. 120). Loeblin (2015, p. 120), por sua vez, acredita que o PNAES deva ser universalizado:

Defende-se ainda que o PNAES possa atender a todos os estudantes universitários, pois acredita-se que cada um tenha suas necessidades individuais. Não se defende aqui, que um estudante burguês tenha auxílio financeiro na mesma modalidade que um estudante em situação socioeconômica vulnerável, mas esse também pode ter alguma outra necessidade no âmbito dos serviços que o PNAES e a universidade possam atender.

Mediante o exposto, sugere-se que a instituição verifique a possibilidade da elaboração de estudos para o desenvolvimento de ações de assistência estudantil atendam a demandas dos estudantes que não são contempladas pelos auxílios financeiros.

5 - Prestar maior atenção aos cursos com altos índices de retenção e evasão

Conforme exposto quando na análise do fenômeno evasão nos cursos de ensino superior do IFC, um dos fatores que têm grande peso para a evasão dentro do campo pedagógico são as reprovações em disciplinas, ou seja, a retenção dos acadêmicos. Esse tipo de motivador, muito comum em cursos da área de exatas, geralmente ocorre devido ao fato de o aluno não conseguir acompanhar o conteúdo, seja por aspectos relacionados à atuação

docente, seja por conhecimentos prévios insuficientes. São sugestões para lidar com esse problema: manter a atenção a esses cursos; avaliar curso a curso, ponderando as especificidades de cada situação; realizar cursos de nivelamento; elaborar serviços de monitoria; manter um maior diálogo entre estudantes e docentes; criar um serviço de apoio pedagógico; prezar pela formação continuada dos professores; rever estratégias curriculares e metodológicas; e estimular os estudos por parte dos acadêmicos (BIAZUS, 2004; CARNEIRO, 2017, CASTRO, 2013; ETHUR, 2018; SILVA FILHO, 2009).

6 - Mediar inserção do acadêmico no mercado de trabalho

No campo dos fatores externos à instituição que motivam a evasão um dos que têm mais peso é a dificuldade de inserção dos acadêmicos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a primeira sugestão é facilitar o ingresso do aluno no mercado de trabalho (BIAZUS, 2004). Para tanto, a instituição pode buscar convênios com empresas na região para que a realização de estágios e contratações possa ser viabilizada se possível com o acadêmico ainda em pleno percurso formativo, de modo a gerar motivação nele e nos demais estudantes. Uma vez que a instituição comece a se esforçar nesse sentido, não tardará a que muitas empresas enxerguem como um “banco de talentos”, passando a procurá-la quando com vagas de trabalho em aberto.

Quando o cenário é o de poucas ou de não existência de vagas de emprego na região na qual a instituição está situada, há de se considerar o que discorre a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao apontar os objetivos dos Institutos Federais, indicou a “[...] emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, p. 4). Como os Institutos Federais e os arranjos produtivos locais encontram-se interligados e como em nada servirá aos acadêmicos um curso em cuja área profissional não conseguirão atuar, a **segunda sugestão** é a elaboração de estudos que verifiquem a viabilidade da manutenção desses cursos e a possibilidade de criação de outros que melhor se adéquem à realidade do mercado de trabalho local, uma vez que “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial [...]” (BRASIL, 2008, p. 1).

7 – Orientar ingressantes

Outro cenário que ocasiona evasões é o dos acadêmicos que ingressam em cursos: que desconhecem por completo; com os quais não têm a mínima afinidade; e/ou por não terem conseguido ingressar em outro(s) mais concorrido(s). Esse cenário pode levar à evasão, por isso um trabalho de orientação aos ingressantes faz-se essencial, sendo que as sugestões quando do ingresso são: orientar sobre curso e áreas de trabalho; elaborar projetos que atentem ao ingressante; realizar orientação profissional; manter e alimentar página na internet com informações sobre os cursos; e criar serviço de recepção ao ingressante (CASTRO, 2013; FERREIRA, 2019; MIRANDA, 2019; SCALI, 2009).

8 – Mobilizar os profissionais da instituição quanto ao fenômeno da evasão

Conforme denotado na análise do fenômeno evasão nos cursos de ensino superior do IFC, os índices de evasão apresentaram queda e, na sequência, certa estabilidade a partir de um trabalho relacionado à evasão realizado internamente, que envolveu os profissionais e englobou todos os campi. Mobilizar os profissionais da instituição quanto à evasão é uma ação primordial, pois além de poderem fornecer informações e um olhar diferenciado sobre o fenômeno, eles podem intervir positivamente sobre o problema. Como sugestões, ficam: sensibilizar e engajar os profissionais quanto ao tema; e criar grupos de estudo para ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno evasão na instituição.

9 – Considerar e prestar assistência aos alunos trabalhadores

Indubitavelmente um dos maiores motivadores de evasão no ensino superior é a dificuldade existente entre conciliar trabalho e estudos. Nesse sentido, Moura (2015) faz duas **sugestões**: o desenvolvimento de políticas de permanência específicas para esse motivador de evasão; e a oferta dos cursos em mais de um turno. Ademais, sugerimos: mediante comprovação de vínculo empregatício, viabilizar certo grau de flexibilidade para com esses estudantes quanto aos seus estudos, considerando as necessidades dos alunos e em conformidade com a legislação e políticas públicas; ouvir demandas, reclamações e sugestões dos acadêmicos trabalhadores, com vistas à prevenção das evasões.

7 REFLEXÕES FINAIS: O PERCURSO ENTRE O ACESSO E O ÊXITO – HAVIA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO

Em se tratando de educação, entre o acesso e o êxito, há um obstáculo, uma espécie de pedra, que constitui-se um verdadeiro desafio a todos os atores que atuam no contexto educacional: a evasão. A desistência dos estudos por parte dos alunos, o tropeçar nessa pedra, traz uma série de prejuízos, aos próprios estudantes, às instituições e à sociedade como um todo, e, embora a discussão maior a respeito da evasão recaia sobre a educação básica, o fenômeno faz-se muito presente no ensino superior. A rede pública federal de educação superior recebeu grandes investimentos no início do século XXI, ampliando o acesso de um público que até então não conseguia cursar uma faculdade, especialmente em áreas interioranas do país, em um movimento que representou uma tentativa de “deselitização” do ensino superior.

Apesar da expansão do acesso, o caminho não se encontrava livre, pois a evasão, a inconveniente pedra, seguiu existindo em altos índices, um fantasma, uma mácula em nosso ensino superior. Se antes o problema era a dificuldade de acesso, por que agora os acadêmicos, uma vez tendo conquistado uma vaga no ensino superior, não permanecem no sistema? E com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições geradas nesse processo de expansão, não foi diferente. Não tardou a que políticas públicas nacionais e iniciativas institucionais começassem a ser colocadas em prática, de modo a tentar reduzir os impactos desse fenômeno, em um esforço de tirar a pedra do caminho. No entanto, só se é possível obter êxito em ferramentas e processos que são verificados e revisitados. É nesse contexto que se enquadrou o objetivo geral desta dissertação: Analisar a efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais praticadas quanto à evasão do ensino superior no Instituto Federal Catarinense.

O capítulo intitulado “Ensino superior no Brasil: o problema evasão contextualizado historicamente”, objetivou compreender, historicamente, as políticas nacionais de combate à evasão do ensino superior e seus contextos de aplicação. Para tanto, expusemos a história do ensino superior no Brasil, em um primeiro momento, através uma breve panorâmica da época imperial ao regime militar e, por fim, entre o final do século XX e o início do século XXI. Assim, por meio da exposição de políticas públicas (documento oficiais) e de dados quantitativos do ensino superior pudemos observar a evolução histórica quanto ao tratamento da problemática evasão nesse nível de ensino dentro do referido período.

Constatamos que o primeiro esforço oficial do Estado quanto ao fenômeno evasão no ensino superior, a primeira vez em que atentaram a essa pedra, se deu apenas no ano de 1997, com o estudo “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997). Observamos, ainda, que o conceito de evasão chegou ao Brasil atrelado às teorias administrativas empresariais, movimento que levou em consideração demandas por otimização de recursos, redução de custos e avaliação. Ainda nesse capítulo apresentamos o processo de expansão do ensino superior que se deu à luz do REUNI no início do século XXI, sendo que foi somente a partir de então que começaram a ser pensadas políticas nacionais de combate à evasão no ensino superior. A pedra no caminho dos acadêmicos começava a ganhar destaque.

Já no capítulo seguinte, denominado “Os institutos federais e o caso específico do IFC”, caracterizamos a instituição alvo do estudo e, para tanto, apresentamos: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e o Instituto Federal Catarinense. Ainda nesse capítulo descrevemos o ensino superior e os estudantes desse nível de ensino do IFC. E foi a partir das características dos cursos e do perfil dos acadêmicos do IFC que apontamos tendências à evasão, com destaque para: há mais de 50% dos ingressos se dá no período noturno, tratando-se de público que tem que conciliar trabalho e estudos e encontra maior dificuldade para permanecer; e existe predominância de alunos (mais de 50%) com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, sendo que nesse caso os estudantes tendem a acessar a cursos devido a motivações econômicas, sem vocação ou interesse pela área escolhida. Em suma, seja pelas características dos próprios estudantes ou dos cursos que eles frequentam, a pedra tende a estar no caminho da maior parte dos acadêmicos do IFC.

O próximo capítulo, por sua vez, voltado à “Conceituação e caracterização do fenômeno evasão”, visou compreender sob que óticas o fenômeno da evasão tem sido abordado e analisado em dissertações e teses nacionais a partir de levantamento do estado do conhecimento. No mais, expomos conceitos de evasão e conceitos relacionados à evasão a partir das políticas públicas de educação e dos trabalhos levantados no estado do conhecimento. Por fim, apresentamos os fatores motivadores da evasão no ensino superior, com divisão em fatores individuais dos estudantes e em fatores internos e externos à instituição, sendo que destacaram-se: no tocante aos fatores individuais dos estudantes, os fatores acadêmicos; no tocante aos fatores internos à instituição, os fatores curriculares e docentes; e no tocante aos fatores externos à instituição, os fatores

mercadológicos/profissionais. Nesse capítulo, percebemos que a evasão pode ser encarada e contabilizada de várias formas; no mais, variadas e múltiplas podem ser as suas causas. A despeito disso, percebemos que a forma da pedra, o tipo, e os motivos pelos quais ela se torna um obstáculo podem variar, tornando ainda mais complexo o combate a esse fenômeno.

O capítulo que se segue, “As políticas públicas de combate à evasão no ensino superior”, visou identificar as políticas de combate à evasão no contexto das políticas públicas para a educação brasileira no ensino superior e as iniciativas de combate à evasão no ensino superior por parte da instituição. Nele expomos, de forma cronológica, as políticas públicas nacionais que abordam a problemática evasão no ensino superior, do ano de 1988 (a partir da Constituição Federal) ao ano de 2019, e detectamos dois documentos essenciais à prática de combate à evasão na rede dos Institutos Federais: o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (BRASIL, 2009) - o primeiro documento a levantar o problema evasão nos IFs e a exigir postura combativa; e o Acórdão n. 506 TCU Plenário (BRASIL, 2013a) que estabeleceu a criação de um plano para tratamento da evasão na rede de instituições.

No mais, verificamos o tratamento do tema evasão por parte do IFC à luz da evolução identitária institucional, tendo por base os planos de desenvolvimento institucionais – PDI (2009-2013; 2014-2018; 2019-2023). A partir desse material, detectamos que, à luz do compromisso social da instituição, o tema evasão tende a estar sempre em pauta, pois valores como inclusão, formação do professor crítico e de um aluno emancipado repousarão sob pedras enquanto a evasão imperar. Por fim, apresentamos a iniciativa institucional “Plano estratégico para a permanência e o êxito de estudantes do Instituto Federal Catarinense” (2019-2021), ponto culminante das políticas nacionais e das iniciativas institucionais de combate à evasão.

No último capítulo, “A efetividade das políticas públicas de combate à evasão no ensino superior”, que objetivou analisar os índices de evasão nos cursos de ensino superior do IFC e examinar os impactos das políticas nacionais e iniciativas institucionais, apresentamos aqueles que foram analisados: a política nacional (o PNAES) e a iniciativa institucional, o Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC.

Na sequência levantamos e analisamos os dados quantitativos da evasão na instituição extraídos dos censos internos do IFC (IFC, 2013-2019). Os dados quantitativos permitiram o estabelecimento de um comparativo da problemática antes e depois do PNAES e do Projeto estudo sobre evasão escolar no IFC. A partir dos resultados encontrados, concluímos que quantitativamente as políticas públicas e iniciativas institucionais de combate

à evasão têm sido efetivas apenas parcialmente, afinal nos últimos quatro anos do período alvo do estudo (2016 a 2019) os níveis de evasão têm se mantido, ou seja, as evasões não reduziram, mas também não se elevaram, permanecendo entre 11,75 e 13,34%.

Já a análise qualitativa dos dados se deu mediante aporte bibliográfico e documental que contemplou o contexto histórico, as políticas públicas de educação e os trabalhos sobre evasão localizados no levantamento do estado do conhecimento. Nela, observamos que embora os resultados quantitativos tenham sofrido impacto positivo quando as políticas e iniciativas de combate à evasão começaram a atentar ao perfil dos acadêmicos e suas necessidades, a estabilidade dos índices a partir de então nos levou a crer que a efetividade qualitativa, aquela que atenta às verdadeiras demandas do público-alvo, pode ser melhor alcançada.

Ademais, foi possível chegar a possíveis motivadores de evasão nos cursos do IFC analisados: dificuldade de conciliar trabalho e estudos; dificuldade de acompanhar cursos de Ciências Exatas (ensino básico insuficiente); pouca possibilidade de atuação profissional na área de formação; queda de expectativas quanto ao curso e/ou quanto à carreira profissional; desvalorização da profissão docente; ingresso em curso de maior facilidade de acesso (baixa procura) sem conhecer a área; problemas na regulamentação e aceitação do profissional formado no mercado de trabalho (falta de reconhecimento). Constatamos ainda: que os cursos do IFC apresentam menores taxas de evasão acumulada se comparados aos cursos das universidades federais; e que dentre os tipos de cursos de ensino superior ofertados, os que apresentam maior taxa de evasão são, do maior para o menor: o superior em Tecnologia (estando entre 7,94 e 20,5%); a Licenciatura (entre 12,78 e 16,07%); e o Bacharelado (entre 9,77 e 11,54%). Concluímos que os cursos de Bacharelado apresentam menores taxas devido ao fato de se darem predominantemente nos períodos diurno e integral, com a maioria do seu público se dedicando exclusivamente aos estudos.

Por fim, com base nos resultados encontrados e nos trabalhos levantados no estado do conhecimento, propomos sugestões de aprimoramento das políticas institucionais do IFC no combate à evasão no ensino superior que desenvolvidas a partir da análise realizada sobre a evasão em cursos de ensino superior do IFC. Com vistas a reduzir a quantidade de pedras no caminho, apresentamos nove caminhos possíveis, sugestões, sendo elas: consultar estudantes e comunidade; levantar e monitorar dados de evasão; revisitar iniciativas de combate à evasão; não permitir que os programas de assistência estudantil se resumam a auxílio financeiro; prestar maior atenção aos cursos com altos índices de retenção e evasão; mediar

inserção do acadêmico no mercado de trabalho; orientar ingressantes; mobilizar os profissionais da instituição quanto ao fenômeno da evasão; e considerar e prestar assistência aos alunos trabalhadores.

Uma vez finalizado o trabalho, cientes de que ao longo do percurso tivemos que tomar decisões, apontamos as limitações da pesquisa. A primeira diz respeito à escolha por trabalhar exclusivamente com documentos publicizados, pois embora estejamos já inseridos na dita era da informação, não foram poucos os documentos que não se faziam disponíveis na internet, dificultando a compreensão de muitas políticas nacionais e, principalmente, das iniciativas institucionais. Ademais, outra limitação diz respeito ao processamento dos dados e aos resultados quantitativos, uma vez que eles são dependentes: das fontes (que nem sempre são confiáveis e/ou completas); e do processamento dos dados (a execução de outros tipos de cálculo, mais aprofundados, poderia levar a outros resultados). Por fim, outra limitação imposta é a decorrente da escolha dos cursos (se os demais cursos entrassem nos cálculos, certamente haveria mudança nos resultados).

Uma vez expostas as limitações, passamos às sugestões de pesquisa, outras possibilidades de caminhos a trilhar no tocante à investigação do fenômeno. A primeira é certamente a verificação dos impactos da pandemia da Covid-19 nas evasões em cursos de ensino superior do IFC, em um trabalho que tenha base quantitativa que permita a comparação entre os números antes e o depois desse evento. A segunda sugestão, que também demandaria uma base quantitativa, também exigiria uma comparação entre o antes e o depois, é o acompanhamento dos impactos do “Plano estratégico institucional para a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal Catarinense” nas evasões. Apesar de que na presente pesquisa nos vimos impossibilitados de investigar essas duas primeiras sugestões, afinal será necessário um maior distanciamento temporal para que os dados sejam gerados, as limitações da pesquisa expostas no parágrafo anterior apontam para outras possibilidades de abordagem do tema: a exploração de outras fontes de dados; a pesquisa junto aos acadêmicos (evadidos ou não); investigação junto aos servidores da instituição; entre outros.

Mediante o que foi até aqui exposto, cabem algumas reflexões. A investigação histórica que realizamos revelou que o combate à evasão não somente tem por base conceitos de gestão pertencentes às teorias administrativas como muitas das iniciativas de combate à evasão estão em consonância com o que almejam o mercado e os organismos multilaterais internacionais. Em se tratando de evasão, essas teorias e iniciativas estão preocupadas com a otimização dos recursos investidos em educação, se detêm na avaliação para a melhoria do

processo, das ferramentas. As políticas nacionais e iniciativas institucionais que tratam do tema, por sua vez, também conforme vimos, são regidas pelo Estado, em um sistema *top down* que muitas vezes é condizente com olhar frio e administrativo do mercado.

Diante disso, cabe às instituições educacionais, enquanto autônomas, aplicarem essas políticas e iniciativas considerando o contexto em que estão inseridas, assim como a realidade, características e demandas dos seus estudantes. Para iniciativas mais efetivas, faz-se necessária, além da consulta aos acadêmicos e à comunidade, um acompanhamento constante do percurso formativo dos estudantes, de modo a adequar as políticas públicas de acordo com o cenário imediato da instituição e considerando o seu público-alvo. Esse olhar, mais próximo, mais humano, um tipo de olhar que só quem está próximo pode ter, certamente contribuirá para a redução da evasão no ensino superior. Mas essa preocupação não deve estar centrada nos números, no desempenho; antes, deverá atentar aos seres humanos que se evadem, àqueles que são vitimados pelas pedras que se lhes apresentam ao longo do caminho. É preciso, além do olhar, atitude humana, ter contato com os alunos, verificar os riscos de evasão através de atitudes preventivas. Somente um trabalho mais preventivo, que ofereça subsídios, permitirá à instituição tomar iniciativas que poderão gerar resultados mais positivos na redução dos índices de evasão. No mais, faz-se vital o esforço no sentido do resgate do aluno evadido: se ele cair, deve haver um braço disponível para ajudá-lo, alguém deve se achegar a ele se oferecendo para auxiliá-lo a se reerguer.

À guisa de conclusão, apontamos a importância de que sejam realizadas cada vez mais pesquisas sobre o fenômeno da evasão e que essa problemática seja encarada sob as mais variadas óticas e áreas do conhecimento. Toda a complexidade na qual a evasão está imersa não pode servir como um desmotivador para os pesquisadores; antes, deve soar como um desafio motivador. No percurso entre o acesso e o êxito, sabemos, há, no meio do caminho, uma pedra. E somente o conhecimento será capaz de contribuir para que seja reduzido o número de acadêmicos que tropeçam nesse obstáculo chamado evasão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alan. **Estudo sobre a retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em Física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9077>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ADACHI, Ana Amelia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7UPMBA>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ALMEIDA, Regina Célia dos Santos. **Evasão discente no Curso de Estilismo e Moda da UFC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2822>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ANDIFES.; FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018** (Relatório executivo). Uberlândia: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior / Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2019/3ec756ea4c2150829860af2d2602f098.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ANDRADE, Andréa de. **A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2101982. Acesso em: 16 abr. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Adilson César de.; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da.; MENDES, Josué de Sousa. Introdução. In. DORE, Rosemary.; ARAÚJO, Adilson César de.; MENDES, Josué de Sousa. (Orgs.) **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB / CEPROTEC / RIMEPES, 2014. P. 15-19.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. **O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4KPPV>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLAZUS, Cléber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no cursos de Ciências Contábeis. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87138>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BÍBLIA SAGRADA, A. T. Eclesiastes. In. Bíblia Sagrada. Português. **Bíblia de estudo King James 1611** – estudo Holman. Niterói, RJ: BV books editora, 2018. P. 1055-1073.

BONIFACE, Pascal. **Compreender o mundo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

BRANDÃO, Zaia.; BAETA, Annamaria Bianchini.; ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2 ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1985.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conselho nacional de estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (1966 a 1986). Rio de Janeiro, 1966-1986. Disponíveis em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 04 jun. 2021

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conselho nacional de estatística. **Anuário Estatístico do Brasil** (1987 a 2003). Brasília, 1987-2003. Disponíveis em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 04 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação**: Período 85/90. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. 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: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela comissão especial. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996a. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/739>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 2.026, de 10 de outubro 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. 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. SESu/MEC - ANDIFES – ABRUEM. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: diretrizes de elaboração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. 2004. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/diretrizes-mec-para-elaboracao-pdi.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.096%2C%20DE%2024,Expans%C3%A3o%20das%20Universidades%20Federais%20%2D%20REUNI. Acesso em: 11 fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020

BRASIL. Lei n. 11.892, 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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação / Institutos Federais, de março de 2009. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8.035-C, de 2010**. Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei n. 8.035-B, de 2010, que "Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências". Brasília: Câmara dos Deputados, 2010a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de Metas e Compromissos que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. 2010c. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/Termo-de-Metas.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n. 506/2013 – TCU – Plenário**. Auditoria operacional. Fiscalização de orientação centralizada. Rede federal de educação profissional. Necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. Carência de professores e de profissionais de laboratório. Ausência de instalações físicas adequadas em alguns institutos federais. Recomendações. Determinação. Comunicações. Natureza: Relatório de Auditoria Órgão: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC. Relator: José Jorge. 2013a. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO-1250021/DTRELEVANCIA%2520desc/0/sinonimos%253Dfalse. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria n. 39, de 22 de novembro de 2013**. 2013b. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/138563852990_MEC-SETEC_-_Port39_-_22-11-13_-_GT_estudo_evasao_retencao_conclusao.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015a. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/11/res_cne_cp_002_01_07_2015.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa n. 138 SETEC/MEC, de 15 de julho de 2015.** Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos para a Permanência e o Êxito dos estudantes. 2015b. Disponível em: http://200.19.248.10:8002/professores/%23DEPARTAMENTO%20DE%20ENSINO/PERMANENCIA%20E%20EXITO/2015%20Nota%20Informativa%20n%C2%B0%20138%20_2015_DPE_DDR_SETEC_MEC-1.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal** - Ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal.** 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNADC – Santa Catarina. 2019c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pesquisa/10070/64506>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2021a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** 2021b. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).** 2021c. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. 2021d. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. 2021e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CARNEIRO, Luci Annee Vargas. **Desempenho acadêmico no ensino superior**: uma análise contextual. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13993>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CASTRO, Luciana Paula Vieira de. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3629>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CECCON, Paulo Roberto. **IFSULDEMINAS**: da criação aos impactos da expansão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5186389. Acesso em: 16 abr. 2021.

CHAUI, Marilena. As humanidades contra o humanismo. *In*. SANTOS, Gislene A. (Org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-32.

CIAVATTA, Maria.; CAMPELLO, Ana Margarida. Do discurso à imagem – fragmentos da história fotográfica do ensino médio técnico no CEFET química. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico / Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 311-341.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas – horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? *In*. MOLL, Jaqueline. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

COLLOR, Fernando. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/collor/brasil-um-projeto-de-reconstrucao-nacional-1991/view>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CORDEIRO, Gisele do Rocio.; MOLINA, Nilcemara Leal.; DIAS, Vanda Fattori. **Orientações e dicas para trabalhos acadêmicos**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CORDIOLLI, Marcos Antônio. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Fundamentos da Educação)

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. (Coleção Educação em questão)

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção Educação em questão)

CUNHA, Maria Couto. O ensino superior no Brasil: algumas tendências e alguns problemas. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, BA, n. 3, 1999. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2922/2089>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DETRREGIACHI FILHO, Edson. **A evasão escolar na educação tecnológica**: o embate entre as percepções subjetivas e objetivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital – UNESP). ISBN 9788579832963. 177 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109214/ISBN9788579832963.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mar. 2020.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. *In.* DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Souza. (Orgs.) **Evasão na educação**: Estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília (DF): IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 379-413.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006. (Caleidoscópio/3)

ÉSTHER, Angelo Brigato. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 2, n. 2, julio-diciembre 2015, pp. 197-221. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5109066>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ETHUR, Felipe Bastista. **Evasão discente em cursos de graduação do campus Itaqui da UNIPAMPA**: análise das causas e propostas de ações. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15177>. Acesso em: 23 jul. 2020.

EVASÃO escolar nas instituições de ensino superior. **Revista Gestão Universitária**, 18 de set. de 2008. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto.; CENTENARO, Júnior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v.

19, n. 1, Itajaí, Jan.-dez. 2019, p. 170-184. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FASSINA, Alexandre Luis. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2423>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FERREIRA, Anna Karyne Martins e Silva. **Evasão no ensino superior**: uma análise no curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16876?locale=pt_BR. Acesso em: 23 jul. 2020.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2710/1/Pe_Amarilio_HistoriaEducaoBrasileira.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Kim Nay dos Reis Wanderley de Arruda. **Evasão escolar**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Porto Nacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS). Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7178?show=full>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (O Mundo, hoje; 21)

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/05/ReformaEmpresarial-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Campinas: Praxis, 2006.

GEIGER, Paulo. (Org.) **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. (Estudo Técnico). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao

em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli. Acesso em: 11 ago. 2019.

GISI, Maria Lourdes.; PEGORINI, Diana Gurgel. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 20, n. 1, p. 21-37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390/6241>. Acesso em: 14 ago. 2019.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102247>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação)

HOEPERS, Idorlene da Silva. **Traduções da política de ensino superior no contexto da prática em institutos superiores de educação profissional do Brasil e de Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, p. 250. 2017. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/131/idorlene-da-silva-hoepers.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

HOTZA, Maria Aparecida Silveira. **O Abandono nos Cursos de Graduação da UFSC em 1997: A Percepção dos Alunos-Abandono**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79172>. Acesso em: 23 jul. 2020.

IFC. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - 2009/2013**. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2009. 66 p.

IFC. **Edital n. 029/2011**. Programa institucional de auxílio estudantil. 18 de março de 2011. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2017/01/EDITAL-029-PUBLICADO.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021

IFC. **Resolução n° 048 – CONSUPER/2012**. Regulamenta o Programa de Assistência Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Estudantil Catarinense. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2012. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/RESOLU%c3%87%c3%83O-048-2012-regulamento-assistencia-estudantil.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

IFC. **Pesquisa Institucional – Censo interno (2013 a 2019)**. Blumenau (SC): Instituto Federal Catarinense (IFC), 2013-2019. Disponíveis em: <https://ifc.edu.br/2017/10/26/censos-anos-anteriores/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

IFC. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação,**

Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - 2014/2018. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2014. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

IFC. **Relatórios das reuniões das DDEs – Direções de Desenvolvimento Educacional.** Blumenau (SC): Instituto Federal Catarinense (IFC), 2014-2017. Disponíveis em: <https://ifc.edu.br/proen/reunioes-depes/arquivo-reunioes-ddes/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

IFC. **Planejamento Estratégico IFC – 2018-2021.** Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2018. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/Vers%C3%A3o-web_Planejamento-estrat%C3%A9gico-2018-2021CC-2.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - 2019/2023. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2019a.

IFC. **Plano estratégico institucional para a permanência e o êxito dos estudantes do Instituto Federal Catarinense – 2019-2021.** Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2019b. Disponível em: <http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2019/05/PLANO-ESTRAT%C3%89GICO-PARA-A-PERMAN%C3%8ANCIA-E-O-%C3%8AXITO-DOS-ESTUDANTES-DO-IFC-2019-2021.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Resumo dos cursos superiores do IFC.** Blumenau, (SC): Reitoria IFC. 2020a. Disponível em: <https://ifc.edu.br/cursos-1/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Censo interno – guia de referência.** Blumenau, (SC): Reitoria IFC. 2020b. Disponível em: <https://cgare.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/30/2020/07/Guia-de-Refer%C3%Aancia-do-Censo-Interno.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores de fluxo da educação superior.** 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação superior.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 jul. 2021.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990. (Coleção educar 1)

LIBÂNIO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

LIMA, Franciele Santos de.; ZAGO, Nadir. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 366-386, maio/ago. de 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651587/17797>. Acesso em: 11 ago. 2019.

LOEBLIN, Elaine Lúcio. **A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES para estudantes de graduação UNIR/JI-Paraná/RO**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciência Humanas da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1087>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MACHADO, Luiz Toledo. **Formação do Brasil e unidade nacional**. São Paulo: IBRASA, 1980. (Biblioteca estudos brasileiros; 1)

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; NOGUEIRA, Eros E. da Silva. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5 (edição especial), p. 35-58, 2001. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/145>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MAGALHÃES, Antônio M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, 2006, p. 13-40. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MAIA, Greice Lopes. **Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura da IFFAR - Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15952>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MALLMANN, Loivo José.; BALESTRIN, Nádia Luzia.; SILVA, Rodolfo dos Santos. **Estado e políticas sociais no Brasil: avanços e retrocessos**. Curitiba: InterSaberes, 2017. (Série Metodologia do Serviço Social)

MANTOANELLI, Iara. **A relação entre o desenvolvimento regional e a evasão no Instituto Federal Catarinense**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2016. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2016/361489_1_1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, SP, v. 17 (Suplemento 3), 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MATOS, Clarence José de.; NUNES, César A. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1994. (Novo Manual Nova Cultural)

MENEZES, Ângela. **Estudo sobre evasão escolar no IFC** (slides de apresentação). 2014. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Projeto-Evas%C3%A3o-%C3%82ngela-Menezes.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MENEZES, Ângela.; SCHIMITT, Jeovani. Plano institucional de monitoramento e intervenção para a superação da evasão/retenção Instituto Federal Catarinense – IFC 2015-2016. In. DORE, Rosemary.; SALES, Paula Elizabeth Nogueira.; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. **IV Colóquio internacional sobre educação profissional e evasão escolar**: caderno de resumos expandidos. Belo Horizonte: UFMG/RIMEPES, 2015. P. 306-310. Disponível em: http://rimepes.fae.ufmg.br/galeria/iv_coloquio/caderno_resumos/caderno_de_%20resumos_iv_coloquio.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

MIRANDA, Welton Pinto de. **Evasão e retenção no ensino superior**: o caso do curso de Ciências Contábeis do campus sede da UFJF. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11385>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MORAES, Francisco de. **Empresas-escola**: educação para o trabalho *versus* educação pelo trabalho. 2 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2012.

MOROSINI, Marília.; KOHLS-SANTOS, Priscila.; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Suzana Cristina Andrade. **Poderia ter sido diferente?** A evasão discente na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3279605. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, Angelita Grenffel Quirino de. **Ensino superior, expansão e evasão**: o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial) da UFPB - campus I. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12661>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 06 jul. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. **Gestão Institucional e Evasão Escolar no**

Contexto de Criação e Expansão dos Institutos Federais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20187>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PAIXÃO, Edmilson Leite. *et al.* Transição escola-trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. *In.* DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Souza. (Orgs.) **Evasão na educação: Estudos, políticas e propostas de enfrentamento.** Brasília (DF): IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. ISBN 9788564124288. p. 315-341.

RIBEIRO, Márcia Ferreira. **Evasão no ensino superior: o caso do bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7598>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24269>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROCHA, Manoel José Fonseca. **Metodologia do ensino superior.** Indaial: ASSELVI, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo educacional.** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ROSA, Edwarde. **A evasão no ensino superior** (um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás). Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8810>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ROSA, Edwarde. **Evasão no ensino superior: causas e conseqüências.** (Um Estudo sobre a Universidade Federal de Goiás). Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/4597>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTANA, Maria Rosângela.; SILVA, Braz Ribeiro.; GUIMARÃES, Maria Ivone Pereira. As causas e conseqüências da evasão escolar na educação de jovens e adultos. **Revista Científica Semana Acadêmica,** Fortaleza, CE, n. 74, 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_causas_e_consequencia_da_evasao_escolar.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

SANTOS, Marjory Almeida. **Evasão, um problema comum, origens diversas: um estudo**

sobre evasão entre os diferentes grupos de alunos da UFJF. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AJNNJ2>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS JÚNIOR, José da Silva. **Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal de Grande Dourados.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1342>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 10)

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743760. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251456>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, Kalina Vanderleia.; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Gideon Soares da. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – MPPGAV. João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9342?locale=pt_BR. Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, Ludmilla Dantas. **Evasão escolar e gestão do conhecimento: o caso da Universidade Estadual da Paraíba.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12593?locale=pt_BR. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, Karla Cristiny Moraes da. **A exclusão escolar e o Instituto Federal de São Paulo, Campus Bragança Paulista.** Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11633?show=full>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA FILHO, José Pereira de. **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.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2789>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo. *In.* CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época; v. 60)

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330452>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SLHESSARENKO, Michelli. **Atração e retenção de alunos nos cursos superiores de uma instituição pública.** Dissertação (Mestrado de Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicada da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2016. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2016/361476_1_1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOUZA, Thays Santos. **Estudo sobre evasão em cursos de evasão presenciais na Universidade Federal de Goiás - UFG.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8125>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SUFI, Rosângela de Carvalho. **A Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação da Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1161>. Acesso em: 23 jul. 2020.

TENENTE, Luíza. Universidades federais perdem, em 10 anos, 73% da verba para construir laboratórios, fazer obras e trocar computadores. **G1**, 23/08/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/23/universidades-federais-perdem-em-10-anos-73percent-da-verba-para-construir-laboratorios-fazer-obras-e-trocar-computadores.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

TREVISAN, Leonardo. **A república velha.** São Paulo: Global Ed., 1982 (História popular; n. 5)

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, Qualidade e Avaliação.** Rio de Janeiro:

Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. (Coleção primeiros passos; 91).

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. **Educação Superior Brasileira: Política e Legislação**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior, v. 3)

**APÊNDICE A – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO
EM AGRONOMIA DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	Evadidos						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2010-2014	Rio do Sul	21	21	21	22	23	24	24
	S. Rosa do sul	AI	5	10	11	11	13	AI
	Sombrio	5	AI	AI	AI	AI	AI	AI
TOTAL DO CICLO		26	26	31	33	34	37	24
2011-2015	Rio do Sul	21	21	21	21	23	24	23
	S. Rosa do sul	AI	14	17	18	19	19	18
	Sombrio	8	AI	AI	AI	AI	AI	AI
TOTAL DO CICLO		29	35	38	39	42	43	41
2012-2016	Rio do Sul	17	18	21	21	23	25	25
	S. Rosa do sul	AI	11	14	18	20	21	22
	Sombrio	5	AI	AI	AI	AI	AI	AI
TOTAL DO CICLO		22	29	35	39	43	46	47
2013-2017	Rio do Sul	4	5	13	21	23	24	26
	S. Rosa do sul	AI	3	6	8	11	13	14
	Sombrio	1	AI	AI	AI	AI	AI	AI
TOTAL DO CICLO		5	8	19	29	34	37	40
2014-2018	Rio do Sul		2	3	11	16	17	18
	S. Rosa do sul		0	1	3	9	12	12
TOTAL DO CICLO			2	4	14	25	29	30
2015-2019	Concórdia			2	3	3	7	10
	Rio do Sul			3	7	11	16	19
	S. Rosa do sul			8	12	14	19	26
TOTAL DO CICLO				13	22	28	42	55
2016-2020	Concórdia				1	6	7	9
	Rio do Sul - a				3	4	8	14
	Rio do Sul - b				5	9	9	16
	S. Rosa do sul				4	8	8	19
TOTAL DO CICLO					13	27	32	58
2017-2021	Concórdia					7	10	15
	Rio do Sul - a					3	3	9
	Rio do Sul - b					0	7	7
	S. Rosa do sul					6	8	10
TOTAL DO CICLO						16	28	41
2018-2022	Araquari						3	4
	Concórdia						1	5
	Rio do Sul - a						3	4
	Rio do Sul - b						2	5
	S. Rosa do sul						2	5
TOTAL DO CICLO							11	23

	Araquari							0
	Concórdia							8
2019-2023	Rio do Sul - a							7
	Rio do Sul - b							3
	S. Rosa do sul							3
TOTAL DO CICLO								21
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		5	16	42	49	60	56	75

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2010 a 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

**APÊNDICE B – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO
EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	Evadidos						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2010-2014	Rio do Sul	18	19	24	26	29	29	31
TOTAL DO CICLO		18	19	24	26	29	29	31
2011-2015	Rio do Sul	23	23	23	31	33	34	41
	Videira	22	21	33	33	34	34	35
TOTAL DO CICLO		45	44	56	64	67	68	76
2012-2016	Rio do Sul	14	16	22	33	36	36	32
	Videira	16	21	21	21	21	23	23
TOTAL DO CICLO		30	37	43	54	57	59	55
2013-2017	Rio do Sul	4	5	9	20	22	23	31
	Videira	11	24	25	27	30	33	35
TOTAL DO CICLO		15	29	34	47	52	56	66
2014-2018	Rio do Sul		4	5	10	14	19	21
	Videira		15	16	19	21	23	26
TOTAL DO CICLO			19	21	29	35	42	47
2015-2019	Rio do Sul			9	14	27	27	41
	Videira			7	9	9	15	24
TOTAL DO CICLO				16	23	36	42	65
2016-2020	Rio do Sul				4	6	13	27
	Videira				4	8	8	17
TOTAL DO CICLO					8	14	21	44
2017-2021	Rio do Sul					4	6	12
	Videira					4	10	11
TOTAL DO CICLO						8	16	23
2018-2022	Rio do Sul						7	11
	Videira						3	4
TOTAL DO CICLO							10	15
2019-2023	Rio do Sul							7
	Videira							6
TOTAL DO CICLO								13
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		15	50	40	49	42	33	82

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2010 a 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

**APÊNDICE C – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO
EM MEDICINA VETERINÁRIA DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	Evadidos						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2010-2014	Araquari	9	9	10	10	10	10	10
	Concórdia	1	1	4	4	4	4	AI
TOTAL DO CICLO		10	10	14	14	14	14	10
2011-2015	Araquari	16	18	19	20	20	21	23
	Concórdia	1	3	5	5	5	6	6
TOTAL DO CICLO		17	21	24	25	25	27	29
2012-2016	Araquari	12	16	16	17	18	18	18
	Concórdia	5	12	13	13	13	13	13
TOTAL DO CICLO		17	28	29	30	31	31	31
2013-2017	Araquari	4	5	7	10	12	13	14
	Concórdia	0	5	7	7	7	7	7
TOTAL DO CICLO		4	10	14	17	19	20	21
2014-2018	Araquari		12	12	13	14	15	17
	Concórdia		0	3	3	7	9	9
TOTAL DO CICLO			12	15	16	21	24	26
2015-2019	Araquari			1	2	3	6	7
	Concórdia			2	4	5	5	6
TOTAL DO CICLO				3	6	8	11	13
2016-2020	Araquari				8	8	8	13
	Concórdia				0	2	4	6
TOTAL DO CICLO					8	10	12	19
2017-2021	Araquari					4	5	8
	Concórdia					9	10	10
TOTAL DO CICLO						13	15	18
2018-2022	Araquari						7	7
	Concórdia						1	2
TOTAL DO CICLO							8	9
2019-2023	Araquari							1
	Concórdia							1
TOTAL DO CICLO								2
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		4	33	26	22	27	25	21

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2010 a 2012, pois já

contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

**APÊNDICE D – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO DE BACHARELADO
EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	Evadidos						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2010 - 2013	Araquari	17	18	24	24	24	25	25
	Camboriú	18	21	21	25	23	23	24
TOTAL DO CICLO		35	39	45	49	47	48	49
2011- 2014	Araquari	15	20	25	29	33	34	34
	Camboriú	21	22	23	21	25	25	29
TOTAL DO CICLO		36	42	48	50	58	59	63
2012- 2015	Araquari	17	19	19	21	21	22	22
	Camboriú	20	24	26	24	28	29	32
TOTAL DO CICLO		37	43	45	45	49	51	54
2013- 2016	Araquari	4	4	12	16	20	21	24
	Camboriú	1	11	11	15	25	26	27
TOTAL DO CICLO		5	15	23	31	45	47	51
2014- 2017	Araquari		3	4	14	17	21	23
	Camboriú		4	4	4	14	14	15
TOTAL DO CICLO			7	8	18	31	35	38
2015- 2018	Araquari			2	4	12	20	23
	Camboriú			3	1	3	19	22
TOTAL DO CICLO				5	5	15	39	45
2016- 2019	Araquari				3	3	8	12
	Camboriú				0	5	6	18
TOTAL DO CICLO					3	8	14	30
2017- 2020	Araquari					6	7	16
	Camboriú					7	8	13
TOTAL DO CICLO						13	15	29
2018- 2021	Araquari						4	7
	Camboriú						0	1
TOTAL DO CICLO							4	8
2019- 2022	Araquari							3
	Camboriú							2
TOTAL DO CICLO								5
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		5	33	30	20	60	46	50

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2010 a 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

**APÊNDICE E – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO LICENCIATURA EM
FÍSICA DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	Evadidos						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2011- 2014	Concórdia	13	20	21	21	23	24	25
	Rio do Sul	15	16	18	18	18	19	20
TOTAL DO CICLO		28	36	39	39	41	43	45
2012- 2015	Concórdia	17	20	24	27	32	33	AI
	Rio do Sul	22	24	28	31	31	32	34
TOTAL DO CICLO		39	44	52	58	63	65	34
2013- 2016	Concórdia	0	4	11	29	33	32	33
	Rio do Sul	0	4	12	21	22	25	29
TOTAL DO CICLO		0	8	23	50	55	57	62
2014- 2017	Concórdia		0	4	17	20	21	21
	Rio do Sul		5	6	8	12	12	17
TOTAL DO CICLO			5	10	25	32	33	38
2015- 2018	Concórdia			2	4	13	18	18
	Rio do Sul			1	2	3	11	26
TOTAL DO CICLO				3	6	16	29	44
2016- 2019	Concórdia				7	13	14	18
	Rio do Sul				8	9	20	24
TOTAL DO CICLO					15	22	34	42
2017- 2019	Concórdia					4	7	14
	Rio do Sul					7	10	19
TOTAL DO CICLO						11	17	33
2018- 2021	Concórdia						2	3
	Rio do Sul						3	2
TOTAL DO CICLO							5	5
2019- 2022	Concórdia							0
	Rio do Sul							3
TOTAL DO CICLO								3
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		0	26	34	66	47	43	23

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2011 e 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

**APÊNDICE F – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2010- 2013	Camboriú	30	27	27	27	27	27	AI
	Concórdia	15	25	27	28	AI	AI	AI
	Rio do Sul	17	18	19	22	27	23	23
	Santa Rosa do Sul	AI	21	23	AI	AI	AI	AI
	Sombrio	20	AI	AI	23	23	25	25
TOTAL DO CICLO		82		96	100	77	75	48
2011- 2014	Camboriú	33	26	27	27	29	30	31
	Concórdia	14	23	27	29	33	33	AI
	Rio do Sul	23	23	26	30	32	34	33
	Santa Rosa do Sul	AI	27	28	AI	AI	AI	AI
	Sombrio	24	AI	AI	28	28	31	31
TOTAL DO CICLO		94	99	108	114	122	128	
2012- 2015	Camboriú	25	20	26	27	30	32	AI
	Concórdia	11	12	17	21	24	26	27
	Rio do Sul	17	17	22	26	26	28	34
	Santa Rosa do Sul	AI	20	24	AI	AI	AI	AI
	Sombrio	12	AI	AI	29	30	31	31
TOTAL DO CICLO		65	69	89	103	110	117	92
2013- 2016	Camboriú	0	16	16	23	24	25	29
	Concórdia	0	3	9	12	17	18	21
	Rio do Sul	1	1	17	30	33	33	34
	Santa Rosa do Sul	AI	3	19	AI	AI	AI	AI
	Sombrio	3	AI	AI	26	28	34	34
TOTAL DO CICLO		4	23	61	91	102	110	118
2014- 2017	Camboriú		2	5	12	16	24	30
	Concórdia		0	6	10	19	23	24
	Rio do Sul		2	2	11	19	19	18
	Sombrio		2	3	16	18	26	27
TOTAL DO CICLO			6	16	49	72	92	99
2015- 2018	Camboriú			2	2	6	18	32
	Concórdia			2	3	12	15	20
	Rio do Sul			5	7	24	31	38
	Sombrio			3	7	7	26	31
TOTAL DO CICLO				12	19	49	90	121

2016- 2019	Camboriú				3	5	5	29
	Concórdia				2	8	10	17
	Rio do Sul				7	11	14	41
	Sombrio				2	4	18	25
TOTAL DO CICLO					14	28	47	112
2017- 2020	Camboriú					2	4	14
	Concórdia					1	2	10
	Rio do Sul					2	3	13
	Sombrio					1	3	20
TOTAL DO CICLO					6	12	57	
2018- 2021	Camboriú						2	4
	Concórdia						2	5
	Rio do Sul						4	8
	Sombrio						1	3
TOTAL DO CICLO							9	20
2019- 2022	Camboriú							3
	Concórdia							2
	Rio do Sul							3
	Sombrio							2
TOTAL DO CICLO								10
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		4	43	94	111	73	114	92

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2010 a 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

**APÊNDICE G – TOTAL DE EVADIDOS AO ANO NO CURSO LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DO IFC – ANOS 2013 A 2019**

Ciclo	Campus	Evadidos						
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
2011- 2014	Camboriú	19	25	25	25	30	29	29
TOTAL DO CICLO		19	25	25	25	30	29	29
2012- 2015	Camboriú	16	17	22	23	32	33	33
	Videira	8	9	9	10	11	14	14
TOTAL DO CICLO		24	26	31	33	43	47	47
2013- 2016	Camboriú	2	7	9	11	17	19	21
	Videira	5	9	14	15	15	20	22
TOTAL DO CICLO		7	16	23	26	32	39	43
2014- 2017	Camboriú		0	3	10	18	24	32
	Videira		5	13	13	14	16	20
TOTAL DO CICLO			5	16	23	32	40	52
2015- 2018	Blumenau			8	9	14	18	23
	Camboriú			0	2	4	9	21
	Videira			7	4	6	9	12
TOTAL DO CICLO				15	15	24	36	56
2016- 2019	Blumenau				0	1	3	16
	Camboriú				2	3	3	15
	Rio do Sul				6	7	12	16
	Videira				5	5	5	10
TOTAL DO CICLO					13	16	23	57
2017- 2020	Blumenau					2	3	3
	Camboriú					5	6	10
	Rio do Sul					1	1	1
	Videira					2	3	3
TOTAL DO CICLO						10	13	17
2018- 2021	Abelardo Luz						1	4
	Blumenau						0	0
	Camboriú						1	1
	Rio do Sul						1	6
	Videira						3	5
TOTAL DO CICLO							6	16

2019- 2022	Abelardo Luz							2
	Blumenau							3
	Camboriú							1
	Rio do Sul							3
	Videira							4
TOTAL DO CICLO								13
TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)		7	22	38	25	52	46	97

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2011 e 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.

TOTAL DE EVADIDOS NO ANO (TODOS OS CICLOS)	7	26	48	22	60	74	36
---	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2022) a partir de dados do IFC (2013-2019).

Obs. 1 - No ano de 2013 não foram considerados os ciclos dos anos de 2011 e 2012, pois já contavam com dados acumulados, tornando impossível a contabilização do número de evadidos desses cursos no ano em questão.

Obs. 2 – Para a realização o cálculo do total de evadidos no ciclo, foi realizada, ciclo a ciclo, a subtração do total acumulado do ciclo no ano analisado (-) o total acumulado no ciclo do ano anterior; por fim, foram somados os totais de evadidos de todos os ciclos.

Obs. 3 – Para o cálculo do total de evadidos no ano (todos os ciclos), foi realizada a soma dos totais acumulados ciclos de todos os anos.