

ROMARO ANTONIO SILVA
MARIALVA DO SOCORRO RAMALHO
DE OLIVEIRA DE ALMEIDA
Organizadores

REFLEXÕES SOBRE
PERMANÊNCIA
E ÊXITO
NOS INSTITUTOS
FEDERAIS



**REFLEXÕES SOBRE
PERMANÊNCIA E ÊXITO
NOS INSTITUTOS FEDERAIS**



Conselho Científico Editorial

Dra. Angela do Céu Ubaiara Brito
(Universidade do Estado do Amapá)

Dra. Christiane Batinga Agra
(Instituto Federal de Alagoas)

Dr. José Adelmo Menezes de Oliveira
(Instituto Federal de Sergipe)

Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti
(Instituto Federal do Pará)

Dra. Paula Reis de Miranda
(Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais)



Conselho Editorial do IFAP

Titulares

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Luiz Ricardo Fernandes de Farias Aires
José Rodrigo Sousa de Lima Deniur
Nilvan Carvalho Melo
Darley Calderaro Leal Matos
Welber Carlos Andrade da Silva
Diego Armando Silva da Silva
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida
Larissa Pinheiro de Melo
Suany Rodrigues da Cunha
Carlos Alexandre Santana Oliveira

Suplentes

Ivan Gomes Pereira
Jéssica de Oliveira Pontes Nóbrega
Cleber Macedo de Oliveira
Joadson Rodrigues da Silva Freitas
Adrielma Nunes Ferreira Bronze
Johnny Gilberto Moraes Coelho
Mábia Nunes Toscano
Victor Hugo Gomes Sales
Themístocles Raphael Gomes Sobrinho
Romaro Antonio Silva

ROMARO ANTONIO SILVA
MARIALVA DO SOCORRO RAMALHO
DE OLIVEIRA DE ALMEIDA
Organizadores

REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS INSTITUTOS FEDERAIS



Macapá
2021

REFLEXÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. A revisão textual, formatação e adequação às Normas ABNT são de responsabilidade dos autores.

Diagramação e Projeto Gráfico

Ivan Gomes Pereira

Capa

Ivan Gomes Pereira

Equipe Técnica Editorial

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa

Editora Chefa

Romaro Antonio Silva

Editor adjunto

Luiz Ricardo Fernandes Farias Aires

Editor adjunto

Ivan Gomes Pereira

Diagramador

Érika de Abreu Campos

Revisora

Segebi
Seção de
Gerenciamento
de Biblioteca



INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Campus
Macapá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

378.013
R332r

Reflexões sobre permanência e êxito nos Institutos Federais / Romaro Antonio Silva, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida (organizadores). – Macapá, AP: EDIFAP, 2021.
312 p. : il.

ISBN 978-65-89513-13-1 (impresso)
978-65-89513-10-0 (digital)

1. Educação profissional - IFAP. 2. Educação superior - IFAP. 3. Evasão escolar – ações e êxitos. I. Silva, Romaro Antonio (org.). II. Almeida, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de (org.). III. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Suzana Cardoso, CRB 1.142,
com dados fornecidos pela Editora do IFAP

Dedicamos esta obra às pessoas que
perderam suas vidas para a Covid-19 e à comunidade
acadêmica dos Institutos Federais que luta para garantir a
educação pública e de qualidade a todos.
Que tenhamos esperança, sejamos resilientes
e lutemos por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

O livro *Reflexões sobre permanência e êxito nos Institutos Federais* surge do sonho de apresentar as principais pesquisas sobre o tema realizadas pelos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. No entanto, percebemos que poderíamos ir além e convidamos os servidores do Instituto Federal Rio-grandense, Instituto Federal de São Paulo e Instituto Federal de Roraima para fazer parte deste projeto conosco. Assim sendo, agradecemos a todos os pesquisadores, autores dos capítulos, que aceitaram o convite para compor esta obra, transformando este sonho em realidade.

Agradecemos, de modo especial, a todos que contribuíram com a consolidação deste sonho: aos coordenadores, conselheiros e equipe editorial da Editora do Instituto Federal do Amapá – Edifap; aos membros do Conselho Editorial Científico Externo; à professora Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes, que escreveu o prefácio; ao professor Dr. Rafael Almada que escreveu o posfácio e à Dra. Luzia Matos Mota que elaborou o texto da quarta. Obrigado por acreditarem neste projeto!

Os organizadores.

PREFÁCIO

Início a escrita desse prefácio fazendo minhas, as palavras e mensagem da dedicatória contida nesse livro – “Dedicamos essa obra às pessoas que perderam suas vidas para a Covid-19 e à comunidade acadêmica dos Institutos Federais que luta para garantir a educação pública e de qualidade a todos. Que tenhamos esperança, sejamos resilientes e lutemos por dias melhores.” – uma vez que em tempos tão difíceis e inimagináveis como estamos vivendo, ter esperança e esperar, como nos ensinou Paulo Freire, assim como sermos resilientes e empáticos – são condições *sin qua non* para superarmos essa travessia tão difícil e complexa.

Prefaciando obra com tema tão caro à Educação no Brasil “*Reflexões sobre permanência e êxito nos Institutos Federais*” – me faz revisitar a História da Educação brasileira, suas lutas, conquistas e desafios, que culminou na forma de Carta Magna – a Constituição Federal de 1988 – como um dos direitos sociais fundamentais. Na letra da Lei, “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Nesse contexto, temos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída em 2008 por meio da Lei Nº 11.892, pelo então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva – a qual, fruto de uma política pública para educação, teve como finalidade expandir e interiorizar a oferta da EPT no território nacional. Este bem público representou a oportunidade para muitos jovens (em especial) e também aos adultos, de ingressarem numa instituição federal, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, sendo para muitos, os primeiros em suas famílias a conquistarem tal pleito.

A expansão, a interiorização e o respectivo acesso, trouxeram consigo desafios e compromissos institucionais da permanência e do êxito dos nossos estudantes, que passam notadamente, pelos processos pedagógicos e formativos inclusivos, estrutura arquitetônica acessível, equipamentos, materiais didáticos, planejamento e gestão, bem como pela luta constante e incansável do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

É nessa direção que trazer reflexões acerca da *permanência e êxito no contexto dos Institutos Federais – como as apontadas nos/pelos doze capítulos deste livro, se caracterizam* como fundamentais, com vistas as necessárias problematizações, assim como, pelo compartilhamento de experiências exitosas vivenciadas no seio (nacional e internacional) da Rede Federal.

Vamos à leitura, às reflexões e aos contagiantes registros e relatos deste processo vivido *na e pela* Rede.

Carinhosamente,

Sônia Regina de Souza Fernandes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 19

Romaro Antonio Silva

CAPÍTULO 1

**O PERFIL, AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES INGRESSANTES
NO ENSINO SUPERIOR DO IFAP E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA
DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....27**

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

Elida Viana de Souza

Alessandro Silva Souza Oliveira

CAPÍTULO 2

**PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES, DOCENTES E GESTORES QUANTO
A PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CURSO TÉCNICO EM FLORESTAS
NO IFAP.....57**

Breno Henrique Pedroso de Araújo

Lucilene de Sousa Melo

CAPÍTULO 3

**TRILHA ECOLÓGICA UMA ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DO
ESTUDANTE NO AMBIENTE ESCOLAR 79**

Diego Armando Silva da Silva

Ana Lis Pimentel Brilhante

Tamires Gama Pombo

Tailana Gama Pombo

Carla Samara Campelo de Sousa

CAPÍTULO 4

POR QUE ELES EVADEM?: AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO

IFAP99

Maria Veramoni de Araújo Coutinho

CAPÍTULO 5

O PERFIL DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA E A SUA RELAÇÃO COM O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS INGRESSANTES EM 2019.1 NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ..... 121

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

Romaro Antonio Silva

Francisco Carlos França de Almeida

CAPÍTULO 6

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SEUS INSTRUMENTOS LEGISLATIVOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO NO ENSINO SUPERIOR (1990-2010)..... 145

Cristina Coutinho de Oliveira

Whitney Santos Cabral

CAPÍTULO 7

PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS IFS: UM PLANO UTÓPICO OU UMA POSSIBILIDADE CONCRETA?..... 169

Sidinei Cruz Sobrinho

Tamyris Proença Bonilha

CAPÍTULO 8

**PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO: O QUE HÁ DE NOVO NO
PROCESSO DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS? 199**

Gilmar Vieira Martins

CAPÍTULO 9

**O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO
INSTITUCIONAL PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES
DO IFRR221**

Sandra Grützmacher

CAPÍTULO 10

**O PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES
DO IFAP.....243**

Maria Veramoni de Araújo Coutinho

CAPÍTULO 11

**ACESSO E PERMANÊNCIA E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS
INSTITUCIONAIS DO IFAP PARA A GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO263**

Suany Rodrigues da Cunha

CAPÍTULO 12

**INTERNACIONALIZAÇÃO E ÊXITO NO IFAP: A GLOBALIZAÇÃO E
UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL..... 285**

Caroline Maria Costa Barros

SOBRE OS AUTORES..... 305

APRESENTAÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil tem se expandido nas últimas décadas. O processo de expansão e interiorização da educação profissional, por meio da criação dos Institutos Federais baseado na Lei de número 11.892 de 29 de dezembro de 2008, oportunizou uma nova perspectiva para milhares de jovens e adultos, assim, diante da grandeza das conquistas desta Rede é que surge o desejo da presente obra, que tem por objetivo trazer um reflexo sobre as ações de permanência e êxito pelos discentes nos Institutos Federais, destacando as potencialidades e os desafios para uma melhoria dos resultados.

Cabe aqui destacar que esta obra é organizada pelos docentes Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida e Romaro Antonio Silva, profissionais com um histórico de defesa da Rede EPCT e que conjuntamente com autores do Instituto Federal do Amapá, Instituto Federal Sul Rio-grandense, Instituto Federal de São Paulo e Instituto Federal de Roraima, pensaram com muita harmonia os resultados de estudos que serão apresentados a seguir. Dessa forma, pretende-se reunir um material significativo para uma ampla reflexão em torno de um tema que não pode mais ser deixado em segundo plano, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento econômico e social do Brasil que é a educação profissional técnica e tecnológica.

A obra é composta por doze capítulos, no primeiro capítulo os autores apresentam um estudo sobre o perfil e as expectativas dos estudantes que ingressaram no ano de 2019 no ensino superior do Instituto Federal do Amapá – Ifap. O texto faz ainda uma relação com a importância das políticas de assistência estudantil na permanência desses estudantes, que em sua maioria, vivem em situação de vulnerabilidade social.

O capítulo dois traz um estudo pontual, realizado no curso técnico em florestas, também do Ifap, mas agora no *Campus* Laranjal do Jari, no texto os autores trazem a percepção dos estudantes, dos docentes e dos gestores quanto aos aspectos condicionantes sobre a permanência e a evasão no curso.

O capítulo seguinte, intitulado “Trilha ecológica: uma estratégia de permanência do estudante no ambiente escola”, os

autores abordam uma atividade realizada no *Campus Laranjal do Jari* e teve como objetivo integrar e motivar os discentes da região. Destaca-se que Laranjal do Jari é um município do estado do Amapá, localizado na região amazônica e com grande potencial no eixo ambiental.

Já a abordagem realizada no capítulo quatro, discute os motivos que levam os discentes a evadirem na percepção de uma profissional da área pedagógica do Ifap, o capítulo traz reflexões e destaca o papel de cada sujeito que compõem o ambiente educacional.

O capítulo cinco, se alicerça e complementa os aspectos apontados no capítulo um, intitulado “O perfil dos estudantes de licenciatura e a sua relação com o acesso, a permanência e o sucesso no ensino superior: uma análise dos ingressantes em 2019.1 no Instituto Federal do Amapá”. Este capítulo estratifica a abordagem feita no primeiro capítulo, destacando a realidade dos estudantes dos cursos de licenciatura do Ifap.

O sexto capítulo traz uma discussão muito bem alicerçada sobre a indissociabilidade entre políticas educacionais brasileiras e seus instrumentos legislativos: Uma análise à luz da permanência do êxito no ensino superior compreendendo um século de avanços - especificamente entre 1990 - 2010.

Já no sétimo capítulo, os autores retomam uma discussão breve sobre o contexto histórico da discussão da temática sobre acesso, permanência e sucesso na RFEPCT em nível nacional (mais precisamente desde 2012 até dezembro de 2018), os autores ponderam objetivamente sobre alguns

fundamentos, dados e contextos relativos à Permanência e Êxito dos estudantes nos IFs. Em linhas gerais, apresentam algumas propostas pertinentes na perspectiva de uma atuação sistêmica em Rede Federal, intra e interinstitucional, para maior e melhor consolidação e desenvolvimentos do planejamento, implementação, implantação, acompanhamento, avaliação e revisão das políticas institucionais dos IFs para a ampliação e melhoria do acesso, permanência e êxito acadêmico dos estudantes.

O oitavo capítulo traz reflexões sobre os programas de permanência e êxito, especialmente sobre as novas políticas públicas, com um olhar voltado para o processo de inclusão dentro dos IFs. Destacamos que o processo de inclusão é um desafio para a gestão, pois ao mesmo tempo em que os IFs têm o compromisso social e legal de promover a **inclusão**, a gestão se depara com inúmeros desafios relacionados ao como atrair a comunidade e garantir sua permanência e o sucesso dentro e fora da instituição.

O nono capítulo versa sobre o processo de organização do plano estratégico institucional para permanência e êxito dos estudantes do IFRR, o texto traz reflexões e dados sobre o Instituto Federal de Roraima que nos permitem compreender a dimensão dos desafios para a implementação de uma política contínua e de resultados para a permanência e o êxito dos estudantes.

O décimo capítulo, complementa a abordagem feita no quarto ao trazer a realidade do Programa de Permanência e

Êxito dos Estudantes do Ifap, na visão da então coordenadora do programa na instituição. No texto ela aborda os desafios da implementação e os possíveis caminhos para um programa exequível que tenha uma teoria condizente com resultados.

O capítulo onze traz as interfaces do acesso e permanência com as políticas institucionais do Ifap para a garantia do direito à educação. No capítulo em questão as reflexões acompanham um marco das principais ações do Ifap.

O último capítulo, por fim, traz uma abordagem sobre o processo de internacionalização e êxito no Ifap: a globalização e uma nova perspectiva educacional. Aqui cabe salientar que o processo de internacionalização deve ser visto como um meio para promover uma mudança cultural na instituição para o fortalecimento da identidade institucional e buscar a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nesse sentido, o capítulo traz importantes reflexões sobre a temática no âmbito do Ifap.

Diante dos argumentos apresentados, esperamos que esta obra contribua com novas pesquisas sobre a Rede EPCT e incentive novos estudos que registrem as potencialidades e os desafios constantes no processo de ensino e aprendizagem.

Romaro Antonio Silva.



CAPÍTULO 1

**O PERFIL, AS
EXPECTATIVAS
DOS ESTUDANTES
INGRESSANTES NO
ENSINO SUPERIOR DO IFAP
E SUA RELAÇÃO COM A
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL**

O PERFIL, AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR DO IFAP E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

Elida Viana de Souza

Alessandro Silva Souza Oliveira

Introdução

O ensino superior no Brasil vem sofrendo com as acentuadas mudanças da sociedade ao longo das últimas décadas, vivenciando a ampliação da oferta de vagas para os cursos de educação superior por meio da democratização do acesso ao

ensino e tendências de políticas e programas de acesso, inclusão, reestruturação e expansão universitária (OLIVEIRA, 2015).

No Brasil, o ensino superior esteve reservado desde a sua origem a uma pequena parcela da população (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007). Histórica e economicamente em quase sua totalidade, o acesso ao Ensino Superior (ES) favoreceu a elite da sociedade brasileira e fortaleceu a marginalização dos outros segmentos (BEZERRA; GURGEL, 2011). Entretanto conforme explanado por Almeida (2007), pode-se demorar para aceitar, mas de fato a Universidade de elites e para elites terminou, observando-se atualmente o ingresso de público com perfil diversificado e um quantitativo maior de alunos, embora nem todos tenham uma formação prévia e um perfil acadêmico *standard*.

O governo federal passou a ter papel indutor em processos de criação de vagas públicas a partir de 2003, quando foram implementadas ações e programas governamentais que passaram a atuar na criação de uma agenda de expansão e de interiorização do acesso ao ensino superior. A partir desse período, destacam-se diversas políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior: (1) Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004; (2) Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005; (3) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em

2007; (4) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (Zago *et al.* 2016).

Nesse cenário, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892/08, sendo formada por instituições de caráter diverso, presentes em todo o Brasil, tendo objetivo de expandir e interiorizar vagas nas regiões mais distantes, manter a qualidade da educação ofertada, e ainda possibilitar a democratização do acesso para a inclusão social e contribuição deste nível de ensino para o desenvolvimento socioeconômico (BENTIN, 2014).

Esses processos de diferenciação, flexibilização e massificação das universidades e Institutos Federais públicos (e gratuitos) brasileiros, culminaram na ampliação da democratização do acesso ao Ensino Superior a grupos sociais menos favorecidos e, um exemplo disso, foi a reestruturação que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sofreu, com o propósito de acesso ao Ensino Superior conjuntamente com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a Lei Nº 12.711, que determinou reserva de Cotas em instituições públicas. Constata-se, inclusive, uma maior ênfase na questão da permanência do estudante, a fim da terminalidade dos seus estudos acadêmicos. Assim, a entrada desses diferentes públicos nas instituições da Educação Superior traz novos desafios e responsabilidades para garantir a todos condições de igualdade de

oportunidades, permanência e sucesso acadêmico (FERREIRA & FERNANDES, 2015; GÓMEZ, 2019).

Atualmente, as instituições da Rede Federal, bem como outras instituições de Educação Superior brasileiras vivenciam momentos de mudanças desafiadoras, marcadas por sentimentos de crise e adaptação, pois recebem hoje uma maior quantidade e diversidade de estudantes, os quais integram os denominados novos públicos: heterogêneos, provenientes de grupos sociais e étnicos menos favorecidos, com alunos mais velhos, ou com algum tipo de necessidade especial específica. Não se tratando de “minorias” no sentido de quantidade, mas de uma grande maioria excluída do sistema de ensino superior brasileiro (ALMEIDA, 2007; INEP, 2004).

Para Zago (2006), se o ingresso na Educação Superior representa para estes grupos de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a conclusão do curso. Alguns estudos mostram que grande parte dos potenciais estudantes universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo ele sendo gratuito. (PACHECO & RISTOFF, 2004)

Nessa perspectiva, a literatura mostra que as dificuldades são de diversas naturezas, não apenas de acesso, mas também de permanência e sucesso acadêmico de seus

estudantes. Considerando referida questão no cenário da educação superior no Brasil, pode-se destacar o relevante papel assumido pela assistência estudantil, regulamentada por meio do Decreto 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e “agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes de insuficiência financeira” (BRASIL, 2010). Representa um grande avanço na perspectiva de qualidade na educação, por incorporar, para além da redução das taxas de retenção e evasão, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais e a inclusão social pela educação como objetivos a serem alcançados (FELIPPE, 2017).

Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, esta é “o abandono do estudante, isto é, refere-se à saída definitiva do curso de origem, sem conclusão”, podendo ser entendida como rejeição ao ambiente acadêmico decorrente, por exemplo, da dificuldade para socializar-se, adaptar-se ao ambiente universitário; da sensação de isolamento social e acadêmico e da falta de integração, de apoio familiar e ainda carências de cunho financeiro (BRASIL, 1997; VOOS, 2016). Santos (2010), considera o abandono como um problema do domínio da conduta de um indivíduo que se traduz na decisão de deixar a instituição sem completar o nível de ensino desejado,

não sendo uma decisão repentina, mas o produto de um longo processo de tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse. E somente uma abordagem multifatorial, multidimensional e sistêmica pode ajudar a explicar esse fenômeno na qual deve ser considerada a realidade em interação: sociedade, estudante e instituição.

Diante das questões expostas, o fenômeno da evasão envolve uma articulação entre múltiplos fatores, ou seja, as dificuldades individuais podem ser mais bem superadas na presença de um bom suporte institucional, do mesmo modo que as limitações institucionais prejudicam, sobremaneira, os que carregam as maiores dificuldades (COSTA & DIAS, 2015).

É sob a perspectiva de compreender e buscar caminhos para superar e, a longo prazo, tornar *praticamente* (grifo nosso) inexistente a evasão, que o presente capítulo se acosta. Para tanto, nosso objetivo principal é trazer as expectativas dos estudantes do Ensino Superior do Ifap, ingressantes em 2019.1 no que tange ao que ele espera da Instituição e, ao mesmo tempo, colocá-las em contraponto com as Políticas Institucionais do Ifap, a fim de verificar onde há convergência e onde há divergência, apresentando considerações que podem significar um passo à frente na luta contra a evasão no Ensino Superior.

As Políticas Públicas nas Instituições de Ensino Superior, com foco no Instituto Federal do Amapá

O Instituto Federal do Amapá (Ifap), em consonância com Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituiu a Política de Assistência Estudantil (PAE) com o objetivo de democratizar as condições de permanência e a saída com êxito dos estudantes, na perspectiva de contribuir para a produção de conhecimento e melhoria do desempenho no processo formativo, para a qualidade de vida familiar e comunitária, e ainda, para a equidade e justiça social. Referida política é constituída por dois eixos: o Universal que se destina a todo estudante regularmente matriculado no Ifap e o eixo de Assistência e Apoio ao Estudante, o qual se destina, prioritariamente, a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar de até 1,5 salários mínimos *per capita*.

Sob esse enfoque, foi implementado o Programa Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes - PEIPEE, cujo intuito visa diagnosticar as causas de evasão e retenção escolar e promover ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes do Ifap. Pode-se afirmar, assim, que ela se concretiza através dos eixos socioeconômico, psicossocial, saúde, formação humana e profissional.

Sabe-se que o interesse pelo tema *sucesso acadêmico* (*grifo nosso*) no contexto do Ensino Superior (ES) tem gerado muitas pesquisas, visando identificar quais fatores poderiam prever este sucesso (PARKER & COL, 2004). O foco tem tido também o processo de adaptação bem sucedido, especialmente no 1º ano, porquanto este aparece como preditor importante da persistência e do sucesso dos estudantes ao longo das suas experiências acadêmicas, bem como determina padrões de desenvolvimento estabelecidos por eles ao longo de sua vida universitária (ALMEIDA, 1998; TINTO, 1996; CITADO POR SANTOS, 2000).

Percebe-se que a maioria dos estudantes que ingressa no ensino superior traz consigo uma expectativa positiva em relação à sua futura experiência acadêmica. E, a distância entre esses sentimentos e pensamentos e o que o meio acadêmico efetivamente pode oferecer, gera uma fonte de dificuldades refletida na adaptação, na satisfação e no sucesso acadêmico (BERDIE, 1966; SOARES & ALMEIDA, 2001).

Nesse sentido, o sucesso acadêmico não dependerá somente do estudante, mas também da instituição, promovendo mecanismos de apoio para QUE o mesmo desenvolva as suas competências intelectuais acadêmicas e interpessoais. Para tanto, necessários são estudos que realizem um diagnóstico da efetividade das políticas estudantis implementadas. É isso o que visamos neste capítulo discutir (como já nos referimos

nos parágrafos anteriores), colocando em foco, também, a permanência do estudante no ensino superior, a partir das políticas institucionais.

Metodologia

Para referida análise adotamos a Metodologia descritiva-interpretativa, com a pesquisa de cunho exploratório e a descrição e interpretação dos dados através da análise da estatística descritiva. A proposta de pesquisa é, quanto a sua forma de abordagem, qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa qualitativa propicia importância em analisar e interpretar aspectos mais profundos, explicando a complexidade do comportamento do ser humano. Dispõe sobre informações mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Adotamos a pesquisa exploratória, considerando que esta possibilita investigar um objeto de estudo, a partir de uma dada realidade para compreender um fenômeno, bem como por ser nosso estudo ainda incipiente. Para Gil (2008, p. 27), essa pesquisa visa “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

Nesse sentido, os dados aqui apresentados foram extraídos por intermédio do acesso aos sistemas oficiais do

Instituto Federal do Amapá, Ifap, e do Governo Federal, a saber: Sistema Unificado da Administração Pública - SUAP, Plataforma Nilo Peçanha - PNP 2019 e também oriundos dos questionários aplicados aos estudantes com o intuito de verificar suas expectativas. Aqui, destacamos que o referido levantamento compõe uma pesquisa macro¹ e está devidamente cadastrada na Plataforma Brasil.

Destacamos que a análise foi feita em quatro das seis unidades de ensino do Ifap, nos *campi*: Laranjal do Jari, Porto Grande, Macapá e Santana e analisou quinze cursos de graduação com acesso em 2019.1.

Apresentação e Análise de Dados

Cabe destacar que a história do Ifap tem seu início em 29 de dezembro de 2008, através da Lei n. 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que transformou a Escola Técnica em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais.

Conforme destacado nos caminhos metodológicos, apresentamos aqui, uma análise das expectativas dos estudantes ingressantes no Ensino Superior do Ifap em 2019.1, na tabela 01.

¹ Os dados referentes às “expectativas dos estudantes” integram a pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, área de Psicologia da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, UMinho, Portugal, ainda em curso, da autora Marialva Almeida.

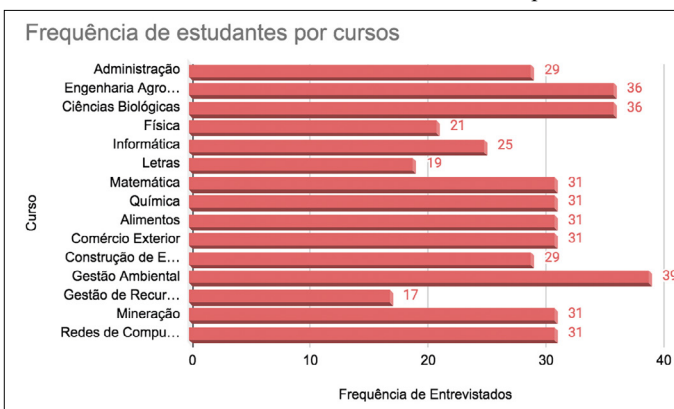
Tabela 01: Frequência dos estudantes entrevistados

| | | Campus | |
|--------|------------------|------------|-------------|
| | | Frequência | Porcentagem |
| Válido | Macapá | 249 | 57,0 |
| | Laranjal do Jari | 104 | 23,8 |
| | Porto Grande | 36 | 8,2 |
| | Santana | 48 | 11,0 |
| | Total | 437 | 100,0 |

Fonte.: Dados dos autores

Destacamos aqui que o número de estudantes nos *campi* é proporcional ao número de cursos em cada unidade. Os *campi* Macapá e Laranjal do Jari são as unidades com o maior número de cursos superiores na Instituição, logo, com um maior número de estudantes entrevistados.

Gráfico 01 - Número de estudantes entrevistados por cursos

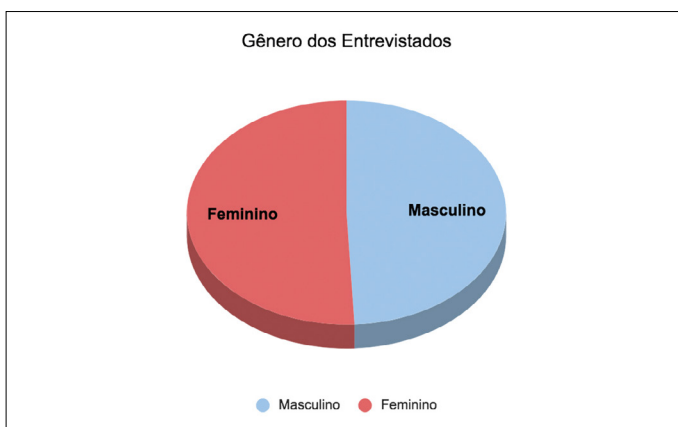


Fonte.: Dados dos autores

O ingresso nos cursos superiores do Ifap se dá, exclusivamente, através do Sistema de Seleção Unificada - SISu que usa as notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

como forma de entrada. Quando não são preenchidas as 40 vagas disponíveis em cada curso, abre-se um processo para uma chamada pública, sempre respeitando o percentual previsto na Lei de ações afirmativas do governo federal e fomentada pelo Ifap em todos os seus processos seletivos.

Gráfico 02 - Gênero dos Entrevistados



Fonte.: Dados dos autores

Aqui, destacamos a relação de gênero presente nos cursos e graduação do Ifap que entraram em 2019.1. Essa relação varia de curso para curso em pequena escala, mas conseguimos evidenciar um equilíbrio também na relação de gênero no Ifap, sendo 50,8% do gênero feminino e 49,2% do gênero masculino. Uma proporção que nos permite afirmar que nos últimos anos, houve um significativo aumento do gênero feminino ingressante no ensino superior no Ifap e na Rede Federal, considerando que dos 308.630 alunos no ensino superior da Rede Federal, em 2019, 57% é do sexo masculino e 43% do sexo feminino. (Plataforma Nilo Peçanha, PNP)

Tabela 02 - Forma de Ingresso no Ifap

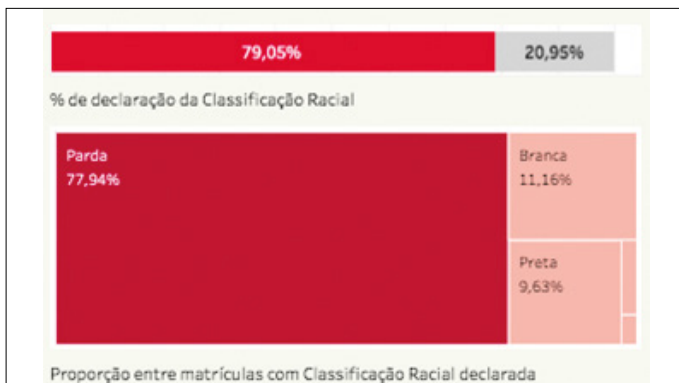
| Forma de Ingresso no Ifap | | | |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------|------------|-------------|
| | | Frequência | Porcentagem |
| Válido | Ampla Concorrência | 179 | 41,0 |
| | Renda até 1,5 salários + escola pública | 20 | 4,6 |
| | Deficientes | 3 | ,7 |
| | Escola Pública, independente de renda | 29 | 6,6 |
| | Indígenas independente de renda + escola pública | 5 | 1,1 |
| | Pardos + renda até 1,5 + escola pública | 34 | 7,8 |
| | Pretos ou pardos, independente de renda + escola pública | 43 | 9,8 |
| | Total | 313 | 71,6 |
| Omisso | Sistema | 124 | 28,4 |
| Total | | 437 | 100,0 |

Fonte.: Dados dos autores

A tabela acima mostra que o Ifap tem atuado no sentido de garantir o acesso das minorias através das ações afirmativas. Cabe salientar, contudo, que um grande percentual de alunos contemplados dentro da ampla concorrência (os 41%) são alunos que poderiam entrar via políticas afirmativas. Mas, parece-nos que, diante do número de vagas nas cotas, preferiram concorrer onde existiam mais vagas disponíveis.

A seguir, realizamos um comparativo importante, evidenciando a realidade racial e financeira dos ingressos no ensino superior do Ifap.

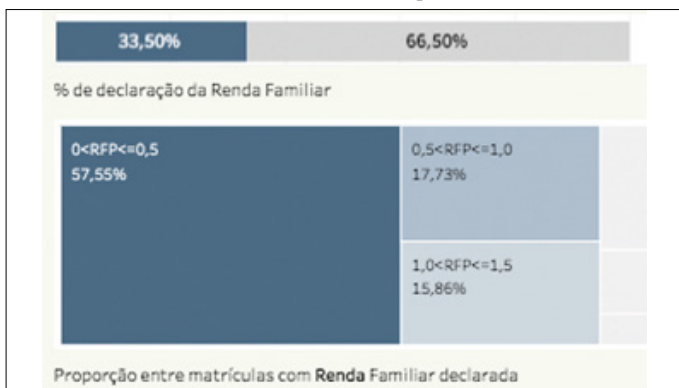
Gráfico 02 - Autodeclaração quanto à Raça



Fonte.: PNP, 2020.

No gráfico anterior, é possível destacar o número significativo de estudantes que realizaram no ato da matrícula sua autodeclaração (quase 80%), também nos cabe destacar uma porcentagem de estudantes amarelos que é 0,90% e indígenas de 0,37%, este último, acreditamos que deveria ser um número maior, a considerar que existem mais de 15 mil indígenas no estado do Amapá.

Gráfico 03 - Autodeclaração quanto à Renda



Fonte.: PNP, 2020.

No gráfico anterior, é possível destacar o número baixo de estudantes que realizaram no ato da matrícula sua autodeclaração quanto à renda, não chegando nem a 50% dos mesmos. Contudo, essa informação faz-se necessária para que os estudantes consigam atingir suas expectativas, considerando que de acordo com o PNAES, apenas estudantes em vulnerabilidade econômica (com renda familiar de até 1,5 salários mínimos), faz jus, prioritariamente ao auxílio estudantil, conforme iremos demonstrar mais adiante nas expectativas apresentadas pelos mesmos.

A Transição para o Ensino Superior: A Expectativa dos Estudantes do 1º Ano do Instituto Federal do Amapá, em 2019.1

No transcorrer da pesquisa do doutoramento em Educação (já evidenciada nos parágrafos anteriores), realizamos a aplicação de um questionário aos estudantes, com o intuito de compreender quais suas principais expectativas com o ingresso em um curso de graduação. Nesse questionário, foram abordados os seguintes pontos.: a) Desejo de uma formação sólida e com qualidade. b) O desejo de melhorar o mundo com a formação superior. c) Ampliação das relações interpessoais. d) Perspectiva de sucesso profissional.

Os estudantes ingressantes esperam ter uma formação sólida e de qualidade e, quando questionados sobre a participação de atividades de estudo como grupos de estudo em sala e fora, Projetos de Monitoria, Projetos de Pesquisa e/ou Extensão; 43,7% indicaram concordar bastante ou totalmente. Esse entendimento sobre a formação acadêmica também pode ser observado nas respostas da pergunta relacionada à capacitação para ter sucesso profissional no futuro, em que 70,3% dos estudantes mostraram concordância favorável. A mesma situação pode ser percebida na pergunta sobre aproveitamento da oportunidade de se obter a formação no ensino superior em que 67,9% são favoráveis.

Em relação aos compromissos sociais e acadêmicos e de como podem contribuir para a melhoria do mundo, 64% dos acadêmicos percebem que, ao adentrar no ensino superior, a relação entre compromissos sociais e acadêmicos favorece a contribuição para um planeta melhor. E seguindo essa relação, 54,7 % entendem como compromisso o envolvimento na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas. Essas expectativas também são corroboradas quando 51% dos ingressantes concordam em participar de atividades de voluntariado, seja dentro ou fora da comunidade, conforme se pode observar na próxima tabela.

Tabela 03 - Relação Social da Formação

| Q4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade. | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-------------|
| | | Frequência | Porcentagem |
| Válido | Discordo totalmente | 2 | ,5 |
| | Discordo em parte | 1 | ,2 |
| | Concordo em parte | 30 | 6,9 |
| | Concordo bastante | 74 | 16,9 |
| | Concordo totalmente | 206 | 47,1 |
| | Total | 313 | 71,6 |
| Omisso | Sistema | 124 | 28,4 |
| Total | | 437 | 100,0 |

Fonte.: Dados dos Autores

Um dos melhores indicadores sobre o fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais, com um percentual aproximado de 57% dos estudantes concordando “até certo ponto” é de que “ter amigos auxilia a superar as dificuldades pessoais e de alguma forma amplia essas relações endógenas que são importantes para o crescimento pessoal e que pode refletir no desenvolvimento profissional”. Já quando foi perguntado sobre a ampliação *donetwork* 43% se mostraram concordes, em detrimento de 28.6% dos que não concordaram. E para entender melhor a relação interpessoal sob a ótica do outro, principalmente em relação ao desenvolvimento e conhecimento de pessoas diferentes, 67.5% se demonstraram favoráveis até certo ponto – em parte ou totalmente.

Em relação ao sucesso profissional, 71,4 % dos estudantes responderam que concordam que a entrada no ensino superior amplia as chances de sucesso profissional. Muito semelhante aos 71,6% que responderam de forma favorável de que para conseguir um bom emprego, há a necessidade de se ter uma formação. O que também corrobora com os dados de que 71.7 % dos estudantes são favoráveis quanto à relevância da capacitação (nível superior) para o amadurecimento profissional, a qual se relaciona a um sucesso futuro no mercado de trabalho. Esses números bem próximos evidenciam as expectativas dos acadêmicos em relação à sua formação profissional.

Dentro do apresentado até aqui, é possível verificar que os estudantes trazem consigo, um conjunto de sonhos e expectativas, nos quais os espaços educacionais devem estar apropriados para receber estes estudantes e auxiliá-los para uma permanência e saída com sucesso da Instituição de Ensino Superior.

No que tange às possibilidades de as Políticas de Assistência Estudantil se encontrarem em consonância com as expectativas dos estudantes e, assim, poderem também concorrer para sua permanência e saída exitosa, apresentamos a seguir um panorama com os principais avanços dessas políticas do país (com ênfase nas do Ifap).

As Políticas Nacionais e Institucionais de Assistência Estudantil: um possível caminho para o Acesso, a Permanência e o Sucesso Acadêmico?

Na última década, muitos avanços oportunizaram a ampliação e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Sob essa perspectiva, apresentamos um resumo das principais ações que se inserem nas Políticas de Assistência Estudantil e contribuem na formação dos estudantes no Ensino Superior.

❖ 2010:

Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, Política Nacional de Assistência Estudantil. Por meio desse decreto, o Ifap recebe recursos para realizar editais para contemplar, com auxílio financeiro, estudantes de baixa renda, em situação de vulnerabilidade econômica através da Lei Orçamentária Anual, LOA, com base na matriz do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif - a qual considera o número de alunos. Serve de base para a execução orçamentária do Ifap.

❖ 2013:

Portaria MEC 389-2013 - Institui nacionalmente o Programa Bolsa Permanência – Estudantes das Instituições de Ensino Superior públicas, em vulnerabilidade social, Indígenas e Quilombolas. Com auxílio mensal de R \$900,00. (Seleção por edital).

❖ **2015:**

Resolução nº 27/2015/Consup/Ifap (Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá) - Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE - do Ifap.

❖ **2016:**

Resolução nº 036/2016/Consup/Ifap (Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá), de 5 de julho de 2016. Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Essa proposta foi um pedido da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, SETEC/MEC, no final de 2014, nacionalmente, com base em um acórdão do Tribunal de Contas da União, TCU, visando aumentar a eficiência acadêmica das Instituições de Ensino Superior, IES, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. É o documento norteador e atende todos os estudantes do Ifap.

❖ **2017:**

Resolução nº 104/2017/Consup/Ifap (Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá). Aprova a Regulamentação do Ifap de Assistência Estudantil e seus eixos. Primeiro documento do Ifap, norteador da política de Assistência Estudantil, A.E) - atende os estudantes do Ifap e está em plena vigência legal.

❖ **2019:**

Resolução nº 39/2019/Consup/Ifap (Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá). Reformulação da Política de Assistência Estudantil do Ifap (Referência na Rede Federal e apresentada como Mostra Exitosa na 43ª Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Reditec 2019.

❖ **2020:**

Resolução nº 21/2020/Consup/Ifap - (Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá). Reformulação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap. É o documento em vigor atualmente.

Editais:

Edital nº 25/2019/Proen/Ifap. Programa de Incentivo ao Esporte - Bolsa Atleta.

Edital nº 24/2019/Proen/Ifap Programa de Incentivo a Práticas Pedagógicas Inovadoras.

Cabe aqui salientar que destacamos nesta linha cronológica, ações macros que contribuem para a permanência dos estudantes, sabemos que além das mencionadas Resoluções, os Editais internos de fomento à pesquisa, inovação e extensão, podem se constituir em mais “instrumentos” essenciais para esta permanência. Mais: podem contribuir para a diminuição

do hiato entre as expectativas, o perfil dos estudantes, na medida em que impactam diretamente no atendimento de suas maiores dificuldades tanto no aspecto socioeconômico, quanto na questão racial e no próprio *modo de pensar, agir e tomar decisões a partir de uma problemática apresentada* (como, por exemplo, nos Projetos de Ensino e/ou de Pesquisa e Extensão, os quais são disponibilizados via Editais da Instituição).

Esse conjunto de Políticas Institucionais (tanto no âmbito nacional quanto e, sobremaneira, no do Ifap) são caminhos que, além de poder vir a atender diversas expectativas dos estudantes (aqui elencadas), tem se configurado relevante no percurso que se inicia com o acesso do estudante no ES e acompanhando a sua permanência, bem como colaborando com a sua saída exitosa.

Considerações Finais

Ao analisar as variáveis pessoais e as expectativas dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do Ifap, em 2019.1, nos *campi* Macapá, Laranjal do Jari, Porto Grande e Santana, nos foi possível compreender o perfil desses estudantes, e, mais ainda, seus principais desafios, bem como o papel essencial das Políticas de Acesso, Permanência e Êxito, no âmbito nacional da Rede Federal e também, Institucional, no âmbito do Instituto Federal do Amapá.

Em análise ainda incipiente, nos é possível afirmar ser preciso, ainda, definir estratégias que tornem o acesso uma

realidade a um público bem maior de estudantes, e principalmente, traçar caminhos que concretizem, de forma mais efetiva, a permanência e o sucesso em todo o percurso desses estudantes, o qual culminará com sua saída exitosa para o mundo. E, nesse aspecto elucidamos, especialmente, questões que os preparem para uma vida social com autonomia financeira e psicológica.

Observamos, ainda, que para garantir o acesso, a permanência e o sucesso com qualidade aos estudantes, faz-se necessário fortalecer programas e projetos que visem à otimização do rendimento acadêmico, e que sejam capazes de envolver os alunos em questões sociais e técnicas, as quais lhes possibilitem uma formação ampla e humanista.

Como reflexão, destacamos que é preciso pensar em estratégias para que “essas minorias” que adentram na educação superior por meio do processo de expansão e interiorização dos cursos de graduação no Brasil, tenham um apoio Político-Institucional mais efetivo, o qual contribua para a sua permanência e sucesso em sua trajetória acadêmica.

É possível afirmar, ainda, que o Instituto Federal do Amapá, Ifap, tem promovido a melhoria da compreensão dos conteúdos; melhoria no desempenho acadêmico das disciplinas; contribuição na formação acadêmica dos bolsistas, aprimorando conhecimentos pedagógicos e didáticos, conteúdos básicos escolares, além de possibilitar a experiência de docência e produção acadêmica (ação esta que vai ao encontro das expectativas dos estudantes no tocante à sua formação acadêmica)

Porém, temos ciência de que, sob tal perspectiva, há outras variáveis que precisam ser levadas em consideração, e que são necessárias pesquisas que possam contribuir na busca de um sucesso contínuo para esse público. Espera-se que este trabalho propicie indicadores quanto ao objeto de estudo, que contribua com pesquisas na área e proporcione novos estudos para analisar o cenário do acesso, da permanência e do sucesso nos cursos de graduação no Brasil.

Por fim, compreendemos que o Brasil nas últimas décadas, abriu as portas dos seus ambientes acadêmicos para todos os grupos sociais, fazendo assim, um espaço de todos e para todos. Mas, cumpre-nos destacar que se faz necessário pensar em uma trajetória que alinhe os aspectos da formação básica, a qual contemple (e considere) todo o percurso que os estudantes precisam seguir até o acesso ao ensino superior.

Esperamos que essa pesquisa contribua com pesquisas na área e que gere reflexões sobre o processo de acesso, permanência e sucesso dos alunos ingressantes no ensino superior.

Referências bibliográficas

Almeida, L.S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários. Estudo de Construção e de Validação. **Revista Galego** - Portuguesa de Psicologia e Educação, 2 (3), 113-130. 1998.

Almeida, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego** - Portuguesa de Psicologia e Educação, Vol. 15, 2, Ano 11º, 2007.

Brasil. **Decreto Nº 7.234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2010.

Brasil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008b.

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. Brasília: Andifes; Abruem; Sesu; Mec. 1997.

Bentin, P. C. **A Criação Dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia E Sua Proposta De Ensino Superior (Master's Thesis)**. Disponível em <repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11704> acesso em 10 de janeiro de 2021.

Berdie, R. F. **College expectations, experiences, and perceptions**. Journal of College Student Personnel, 12, 186-188. 1966.

Bezerra, T. O. C.; Gurgel, C. **A Política Pública De Cotas Em Universidades, Desempenho Acadêmico E Inclusão Social**. Sustainable Business International Journal, N. 9, P. 1-22. 2011.

Costa, S. L. D., & Dias, S. M. B. **A Permanência No Ensino Superior E As Estratégias Institucionais De Enfrentamento Da Evasão**. Jornal De Políticas Educacionais, disponível em <revistas.ufpr.br>. 9(17), 51-60. 2015.

Felippe, J. M. S. **Crescimento Da Oferta E A Permanência Dos Estudantes: O Debate Sobre A Assistência Estudantil E Os Desafios Da Educação Superior Pública No Brasil**. Revista Cocar, 10(20), 113-130. 2016.

Ferreira, F., & Fernandes, P. **Fatores Que Influenciam O Abandono No Ensino Superior E Iniciativas Para A Sua Prevenção: O Olhar De Estudantes.** 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

Gómez, M. R. F. **Políticas De Permanência Estudantil Na Educação Superior Contemporânea: A Experiência Da Utfpr-câmpus Medianeira.** 2019. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191138>> acesso em 10 de janeiro de 2021.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NEVES, C. E. B., Raizer, L., & Fachinetto, R. F. **Acesso, Expansão E Equidade Na Educação Superior: Novos Desafios Para A Política Educacional Brasileira.** Sociologias, (17), 124-157. 2007, disponível em <<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123177>>> acesso em 10 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, R. E. C. D. **Vivências Acadêmicas: Interferências Na Adaptação, Permanência E Desempenho De Graduandos De Cursos De Engenharia De Uma Instituição Pública Federal.** Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123175>> acesso em 21 de janeiro de 2021.

PACHECO, E.; Ristoff, D. I. **Educação Superior: Democratizando O Acesso.** Brasília: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais, P. 9 (Série Documental. Textos Para Discussão N. 12). 2004.

PARKER, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. **Emotional intelligence and academic success examining the transition from high school to**

university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. 2004.

SANTOS, S. M. **Um Olhar Sobre O Abandono Escolar No Conselho Da Trofa.** Coimbra: Faculdade De Psicologia E De Ciências Da Educação Da Universidade De Coimbra. 2010.

SANTOS, S. M. As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), **Transição para o ensino superior (pp. 69-78).** Braga: Universidade do Minho. 2000.

SOARES, A. P. C. & Almeida, L. S. Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas acadêmicas (QEA). Em B. D. da Silva & L. S. Almeida (orgs), **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, III, (pp. 899-909). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho:Braga. 2001.

VOOS, J. B.A. **Políticas De Permanência De Estudantes Na Educação Superior: Em Exame As Universidades Comunitárias Catarinenses.** Tese (Doutorado Em Educação) - Programa De Pós-graduação Em Educação - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. **Acesso E Permanência No Ensino Superior: Problematizando A Evasão Em Uma Nova Universidade Federal.** *Educação Em Foco*, 19(27), 145-169. 2016.

ZAGO, N. **Do Acesso À Permanência No Ensino Superior: Percursos De Estudantes Universitários De Camadas Populares.** *Revista Brasileira De Educação*, 11(32), 226-237. 2006.



CAPÍTULO 2

**PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES,
DOCENTES E GESTORES QUANTO
A PERMANÊNCIA E EVASÃO NO
CURSO TÉCNICO EM FLORESTAS
NO IFAP**

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES, DOCENTES E GESTORES QUANTO A PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CURSO TÉCNICO EM FLORESTAS NO IFAP

Breno Henrique Pedroso de Araújo

Lucilene de Sousa Melo

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizizes e Artífices. Dessas escolas surgiram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2017).

A lei nº 11.892/2008 instituiu a referida rede, bem como criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação

profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). Trata-se de um modelo institucional de caráter inovador por conta da proposta político-pedagógica (PACHECO, 2011).

A retenção e evasão escolar são problemas vivenciados na rede federal, uma vez que estão presentes da educação básica à educação superior. Nesse sentido, para se visualizar os dados oficiais das instituições vinculadas a Rede Federal de Educação, de uma maneira integrada, foi criada em 2018, a Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019). A plataforma disponibiliza dados concernentes ao corpo docente, discente, técnico administrativo e de gastos financeiros das unidades.

O termo evasão se refere ao ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a saída ou abandono da escola (RIFFEL; MALACARNE, 2010). No entanto, o tema requer uma análise mais holística, pois vários fatores podem contribuir para a evasão.

Na concepção de Lima (2019) a evasão é um processo contínuo de desengajamento. Instaurada no cotidiano, diariamente repensada, a evasão é coadunada em faltas sucessivas, marcando não apenas uma decisão intencional, mas também um produto dinâmico de sentimentos.

Há indícios de que a evasão e reprovação escolar não dependem somente da vontade individual, mas são fenômenos decorrentes dos seguintes aspectos: da maneira como a escola

se organiza e, dentro disso, da postura adotada pelos professores em relação ao aluno. Outros elementos são a herança cultural, social e econômica que o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual (FORNARI, 2010).

Quando se discute evasão escolar é importante refletir sobre a retenção ou repetência escolar. A retenção é uma ocorrência comum nos ambientes escolares e um problema complexo, antigo e que cada vez mais se encontra inserida nas instituições de ensino do Brasil, capaz de afetar os mais diferentes sistemas, níveis e modalidades de ensino (MARTINHO, 2019).

Santos (2018) constatou em sua pesquisa que há pelo menos três concepções que circulam socialmente sobre a repetência. Há uma concepção que compreende que é um processo natural e individual; outra que entende como um processo nocivo e negativo ao estudante e uma terceira concepção que diz que a repetência é um processo benéfico ao estudante.

Segundo Azevedo (2012), a repetência é o principal fator que leva à exclusão escolar, sendo considerada por muitos como um dispositivo disciplinar que corrige e normaliza. Contudo, quando começa a ser construída como um fator de exclusão, precisa ser revista ou ressignificada pela escola.

É necessário buscar novas concepções de avaliação e o repensar das formas pedagógicas atuais. É preciso reconfigurar o cenário educativo e as relações professor-aluno. Este é o grande desafio da escola, pois o resultado da prática pedagógica atual tem sido a exclusão do aluno, apesar do esforço governamental

em incluí-lo dentro da escola, ele acaba sendo excluído pela forma como é feita a sua educação e sua avaliação (ARAÚJO et al., 2019).

Diante deste panorama, o objetivo da presente pesquisa foi investigar a percepção de estudantes, docentes e gestores quanto a permanência, bem como os indicadores de reprovação, retenção e evasão no curso técnico em florestas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Metodologia

A metodologia utilizada para realização do diagnóstico qualitativo de retenção, reprovação e evasão dos estudantes do Curso Técnico em Florestas do IFAP, Campus Laranjal do Jari, está em conformidade com o “Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (MEC, 2014), o qual estabelece a categorização das causas da evasão e retenção, assim como os fatores relacionados a cada uma das categorias motivadoras da evasão e retenção.

Foi utilizado o questionário disponível no documento “Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá” (RESOLUÇÃO Nº 036/2016/CON-SUP/IFAP, DE 15 DE JULHO DE 2016). O referido Programa tem o objetivo de diagnosticar as causas de evasão e retenção

escolar e promover ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes do IFAP.

Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados a estudantes, de cinco turmas, do Curso Técnico em Florestas (integrado e subsequente) matriculados no ano de 2017, professores e gestores (departamento de ensino, coordenações de curso, setor pedagógico).

O diagnóstico qualitativo levou em consideração os seguintes aspectos: a) Causas da evasão, retenção e reprovação: Fatores individuais, internos e externos à instituição; b) Ações institucionais que contribuem com a permanência e êxito dos estudantes. No diagnóstico os participantes podiam selecionar de 3 a 5 fatores.

Junto à Coordenação do Curso e Seção de Registro Escolar e Acadêmico (SERESC), do IFAP Campus Laranjal do Jari, foram obtidos dados quantitativos referentes à evasão e retenção dos alunos, de seis turmas (integrado e subsequente), matriculados no Curso Técnico em Florestas no ano de 2016.

O caso dos alunos do curso Técnico em Florestas do IFAP, Campus Laranjal do Jari: 2016-2017

O número de estudantes reprovados, retidos e evadidos no Curso Técnico em Florestas do IFAP, Campus

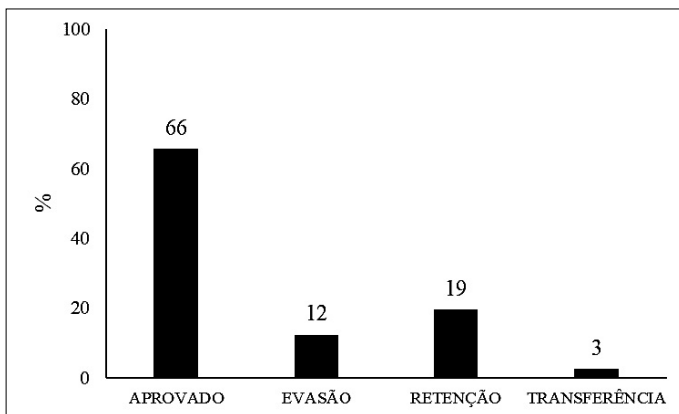
Laranjal do Jari é bastante elevado. O problema ocorre principalmente no primeiro ano do curso, em virtude dos mais variados motivos.

É relevante considerar o contexto socioeconômico da região quando se pensa em educação. Laranjal do Jari é uma pequena cidade localizada ao Sul do Amapá, com população estimada de 50.410 habitantes (IBGE, 2019).

É um local com algumas peculiaridades. Está a cerca de 260 km de distância da capital do estado; o acesso é realizado principalmente por rodovia, a qual não é pavimentada. Há pouca oferta de empregos formais e instituições de ensino; deficiências na prestação de serviços sociais; índices de violência de diversas naturezas, gravidez na adolescência. Além disso, em períodos de altos índices pluviométricos, ocorrem enchentes nas proximidades do rio Jari, bem como inundações nas residências (palafitas).

No início do período letivo de 2016, estavam matriculados 154 estudantes no Curso Técnico em Florestas, Campus Laranjal do Jari, distribuídos em três turmas na forma integrada e três na forma subsequente. Ao término do ano letivo de 2016 foi constatada aprovação de 101 alunos apenas, evasão de 19, retenção de 30, transferência de 04. Ou seja, verificou-se que 34% dos estudantes não obtiveram êxito escolar no referido ano (Figura 1). Ressalta-se que em 2017, dos 30 alunos retidos, cerca de 30% evadiu.

Figura 1 – Desempenho dos estudantes do curso técnico em florestas, IFAP Campus Laranjal do Jari, ano de 2016.



Fonte: a pesquisa.

O número representativo de alunos retidos em 2016 afetou a gestão do Campus em 2017, pois foram ofertadas 40 vagas para ingresso no curso técnico em florestas, de forma integrada, e esta nova turma não teria capacidade para agregar mais de 10 alunos retidos do ano anterior.

Para contornar essa situação atípica, foi criada uma turma composta exclusivamente por alunos retidos. Essa decisão trouxe uma série de impactos, pois acarretou no aumento de carga horária docente, necessidade de disponibilidade de mais uma sala, impactos orçamentários e, sob a ótica dos alunos não foi vista como uma decisão assertiva, pois a turma ficou estigmatizada como a “turma de repetentes”, gerando desmotivação e afetando a autoestima dos alunos.

A repetência escolar como um fator de exclusão foi investigada, por Vasconcelos (2013), em uma escola no Rio de Janeiro, onde houve a criação de uma turma para atender

apenas os alunos repetentes. Durante a pesquisa não foi possível perceber qual o real propósito na formação da turma de repetentes, visto que esta tinha o objetivo de reunir os alunos com o mesmo nível de aprendizagem.

Entretanto, identificou-se pela fala de alguns docentes que a classe de repetentes era composta por alunos com diferentes níveis de aprendizagem e com diferentes distorções idade-série. Além disso, a formação da classe proporcionou um pré-conceito onde os alunos e alunas eram considerados problemas. Com isso, muitos deles eram estigmatizados e excluídos pelos docentes da escola e pelos próprios alunos.

Conforme Freitas (2007), a repetência está diretamente ligada à exclusão, visto que a reprovação está conectada à deficiência do aluno na escola, onde alguns são tratadas como incapazes de aprender. Todavia, a repetência parte de uma proposta pedagógica de possibilitar o aluno a rever questões dentro da sala de aula que ele não conseguiu desenvolver durante o ano letivo, entretanto essa proposta se perde quando não se faz uma real preparação e planejamento para que o aluno possa receber uma nova oportunidade de aprendizagem considerando seus limites e capacidades (VASCONCELOS, 2013).

Quando o estudante é rotulado como fracassado, suas habilidades cognitivas podem ser afetadas ou reprimidas. Outro fator que também pode ser afetado é a autonomia de pensamento, fazendo com que, de forma inconsciente, sua capacidade não seja valorizada nem por ele nem pelos outros. Dessa maneira, os estudantes estigmatizados podem ser considerados como trabalhadores e repetentes (CASTRO, 2011).

Em um estudo de caso realizado em escolas da Paraíba, Albuquerque e colaboradores (2016), apontam para a estigmatização de aluno repetente, nos discursos de professores e de gestores, posicionado como aluno-problema. Em contrapartida, os estudantes repetentes intitulam a escola como uma instituição autoritária e excludente.

Diagnóstico Qualitativo: Fatores que levam a retenção e evasão; ações institucionais

Foram aplicados 161 questionários, para docentes, de diferentes áreas do conhecimento, que ministravam disciplinas no Curso Técnico em Florestas do Campus Laranjal do Jari, para gestores e estudantes de cinco turmas do Curso Técnico em Florestas (Tabela 1). Cerca de 78% dos alunos do integrado e 100% do subsequente, que preencheram o formulário, são oriundos de escolas públicas.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.

| Categoria | Quantidade | Sexo | | Idade (anos) | |
|-------------------------|------------|------|----|--------------|-----|
| | | M | F | Mín | Máx |
| Docentes | 20 | 12 | 8 | 24 | 40 |
| Gestores | 21 | 9 | 12 | 26 | 50 |
| Estudantes -Integrado | 89 | 35 | 54 | 14 | 18 |
| Estudantes -Subsequente | 31 | 18 | 13 | 19 | 55 |

Fonte: a pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Sousa e colaboradores (2011) mostraram que direção, docentes e discentes apontam como causas para a evasão escolar: falta de incentivo da família e da escola; necessidade de trabalhar; excesso de conteúdos escolares e amizades erradas.

O *status* socioeconômico, que geralmente é medido pela renda familiar e pelo nível educacional dos pais, pode afetar muito o desempenho e o comportamento dos alunos, dependendo de suas ambições e apoio, e dos serviços que eles utilizam. Isso permite que a aprendizagem ocorra com mais eficiência. O autor também chama a atenção para a estrutura familiar. É mais provável que os alunos falhem quando são filhos adotivos ou pais solteiros (RUMBERGER, 2011).

Fatores individuais, internos e externos à instituição que causam Retenção/Reprovação

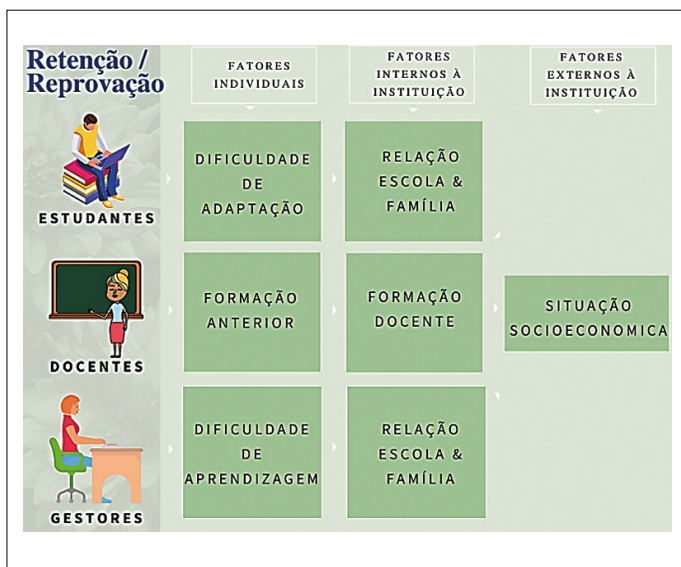
Os discentes acreditam que a dificuldade de adaptação à vida acadêmica é fator decisivo. Já os alunos do integrado estranham o fato de ter cerca de 20 disciplinas, estudar em período integral e têm essa dificuldade para se adequar à nova rotina que exige bem mais comprometimento, dedicação, mais horas de estudo, além da abdicação de outras atividades.

Os docentes atribuem a retenção à baixa qualidade da formação na escola anterior, enquanto os gestores acreditam que o que mais pesa é a dificuldade de aprendizagem nos métodos de estudo.

Outro elemento citado pelos discentes é a relação escola-família. Os docentes atribuem principalmente ao pouco ou nenhum incentivo a formação continuada do professor e questões didático-pedagógicas; na visão dos gestores a relação escola-família e infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino. A figura 2 sintetiza a percepção dos três grupos pesquisados.

Arroyo (1998) considera que, devido ao mecanismo imposto pelo sistema educacional que leva ao insucesso escolar, a escola produziu múltiplos processos de desigualdade, exclusão e marginalização, especialmente no que tange aos processos avaliativos.

Figura 2 – Principais causas de retenção/reprovação na visão dos estudantes, docentes e gestores.



Fonte: a pesquisa.

Para Gutiérrez (1988) a situação socioeconômica do estudante condiciona não só sua entrada para a escola como também constitui uma série de restrições durante toda sua trajetória escolar.

Compreender a evasão e a retenção como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais), e relacionar esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional.

Fatores individuais, internos e externos à instituição que culminam em evasão

As dificuldades de permanência e êxito na educação básica são marcas significativas no cenário educacional brasileiro.

Na presente pesquisa houve um consenso entre docentes, gestores e estudantes em relação aos fatores individuais que contribuem significativamente para as taxas de evasão, destacando-se as questões financeiras do estudante ou da família. A dificuldade de adaptação à vida acadêmica e dificuldade de aprendizagem nos métodos de estudo também foram fatores muito citados pelas três categorias.

Segundo Ferreira e Marturano (2002) “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. Implantar a educação integral no país exige mudanças estruturais, tanto na dimensão física quanto na área administrativa e pedagógica e, conseqüentemente, transformação das posturas dos envolvidos neste processo educativo (ALVES, 2011), visto que boa parte dos estudantes vêm de uma realidade bem diferente em relação a responsabilidades, prazos, organização, disciplina.

Considerando os fatores internos que levam os discentes à evasão, na visão dos docentes, gestores e alunos do integrado o fator relacionado à “Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino” é o principal, enquanto que para os alunos do subseqüente a “Relação escola-família” tem peso maior.

A política de participação dos pais é algo que intriga os profissionais da educação, já que se acredita que o bom desempenho escolar do estudante está diretamente ligado à participação dos pais na sua vida escolar (SANTOS; TONIOSSO, 2014). A família e escola possuem papéis importantes e precisam ser compreendidas pelos seus sujeitos. Todavia, sabe-se que nos dias atuais os papéis têm sido invertidos (LOPES et al, 2016), visto que a família tem transferido a responsabilidade da educação do estudante à escola.

Embora a educação seja um direito, está diretamente relacionada à cidadania: quanto maior o nível cultural e

educacional dos membros da família e dos pais, mais motivação e tempo serão dedicados à aprendizagem e à aprendizagem dos alunos, e seu desempenho será melhor. Esse processo tende, a longo prazo, a fortalecer a supervisão de seu desenvolvimento e confirmação de direitos (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

No que tange a fatores externos à instituição, verificou-se que a “Situação Econômica e Social” e “Oportunidade de trabalho para formados nos cursos” são preponderantes na evasão. Segundo Silva Filho e colaboradores (2007), a evasão pode estar relacionada a fatores ligados ao curso escolhido, à instituição e aos próprios alunos. Os principais fatores ligados ao curso são corpo docente e assistência sócio educacional, enquanto os fatores ligados aos alunos são vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal.

A evasão de estudantes acarreta em desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, tanto no âmbito privado quanto no público. Na iniciativa privada, destaca-se a redução de receitas, enquanto, no setor público, a atenção é despertada para o montante de recursos investidos sem o devido retorno. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (BRAGA; PINTO; CARDEAL, 1997).

Ações Institucionais que contribuem com a permanência e êxito dos estudantes

Na concepção de docentes e gestores é necessário ampliar o acompanhamento, os atendimentos e as orientações

psicopedagógicas e sociais aos estudantes para melhorar a permanência e êxito. Os estudantes do integrado sugerem uma melhor estruturação de laboratórios para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, os estudantes do subsequente acreditam que é necessário aproximar a instituição dos setores produtivos, através de parcerias de estágio e projetos de pesquisa e extensão tecnológica. A legislação brasileira determina a “indissociabilidade” entre a tríade ensino-pesquisa-extensão e que esses elementos devem ter igual importância no processo formativo.

A aula prática constitui um recurso metodológico facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Através da experimentação, é possível aliar teoria à prática, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse do aluno (PERUZZI; FOFONKA, 2014). Pode ajudar no processo de interação, na apropriação e no desenvolvimento de conceitos científicos por parte dos sujeitos (PAGEL et. al, 2015)

Considerações Finais

Os principais fatores que contribuem para reprovação, retenção e evasão dos estudantes do Curso Técnico em Florestas do IFAP Campus Laranjal do estão relacionados às questões socioeconômicas da família, dificuldades de adaptação acadêmica ao ritmo de um curso de tempo integral, baixas

perspectivas de empregabilidade e problemas referentes à infraestrutura do Campus.

A ampliação de acompanhamento psicopedagógico aos estudantes, estruturação dos espaços para realização de ensino, pesquisa e extensão, bem como uma aproximação do IFAP com os setores produtivos da região são elencadas como as principais estratégias do Campus para aumentar a permanência e êxito dos estudantes.

A adoção de estratégias educacionais mais eficientes é necessária, sendo que as mesmas devem ser articuladas levando em consideração todos os agentes envolvidos no processo (docentes, gestores, estudantes e família), bem como o contexto socioeconômico da região. Dessa forma, a probabilidade de permanência e êxito escolar poderá ser aumentada consideravelmente.

Referências

ALBUQUERQUE, T. D. F. P.; GOMES, F. V. F.; ALBUQUERQUE, L. A. F. P. Repetência e exclusão escolar: um relato de experiência em escolas públicas da Paraíba. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2016

ALVES, J. D. M. Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Revista Itinerarius Reflectionis**, vol. 2, n 11, 2011.

ARAÚJO, C.F; SANTOS, R.A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. **The 4th International Congress on University-Industry**

Cooperation – Taubaté, SP – Brasil – December 5th through 7th, 2012.

ARAÚJO, J. E. N. R.; CARVALHO, J. A.; AGUIAR-ALVES, F. Avaliação escolar x repetência e a evasão escolar precoce. **Cadernos UniFOA**, v. 3, n. 1 Esp, p. 28, 2019.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 208 p.

AZEVEDO, G. M. **A repetência escolar no discurso acadêmico da ANPED**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

BRAGA, M. M.; PINTO, C. O. B.M.; CARDEAL, Z.L. Perfil sócio-econômico, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Química Nova**. São Paulo. v.20 n° 4.jul/ago.1997.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. Arquivos históricos centenários. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. Ministério da Educação. SETEC. Disponível em: < <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 18 dez.2019

BRASIL. Lei Nº 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, e dá outras providências. Brasília, 2008.

CASTRO, P. A. O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. **Revista Reflexão e Ação**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, p. 158-172, dez. 2011.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan./jun. 2010

FREITAS, L.C. de Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

GUTIERREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Smmus, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2019. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>

LIMA, A. de O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 253-272, 2019.

LOPES et al. A Importância da Relação Entre Escola e Família no Desenvolvimento Intelectual e Afetivo do Aluno. **Rev. Saberes**, Rolim de Moura, vol. 4, n. 1, jan./jun., p. 20 - 29, 2016.

MARTINHO, M. et al. Retenção no ensino médio: problemáticas e consequências. /Retention in high school: problems and consequences. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3429-3441, 2019.

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, 2014.

PACHECO, E. (Organizador). **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Editora Moderna, São Paulo, 2011. 122p

PAGEL, U. R.; CAMPOS, L. M.; BATITUCCI, M. C. P. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**. V.10, Nº. 2. 2015

PERUZZI, S. L.; FOFONKA, L. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. **Revista Educação Ambiental em Ação**. Número 47, Março-Maio/2014.

RESOLUÇÃO Nº 036/2016/CONSUP/IFAP, DE 15 DE JULHO DE 2016. “Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. 2016. 150p

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina – PR, 2010.

RUMBERGER, R. W. Introduction. In: **DROPPING out: why students drop out of high school and what can be done about it**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2011. p. 1-19.

SANTOS, E. S. **A Repetência Escolar na Perspectiva do Repetente**: concepção sobre este fenômeno. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, L. R.; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, 1 (1): 122 - 134, 2014.

SILVA FILHO, R. L. L et al. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, nº 132 set/dez. 2007.

SOUSA, A. A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2011.

VASCONCELLOS, S. S.; CASTRO, P. A.; BORGES, L. P. C. A repetência Escolar Uma Forma de Exclusão? um estudo de caso etnográfico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2013.



CAPÍTULO 3

**TRILHA ECOLÓGICA
UMA ESTRATÉGIA DE
PERMANÊNCIA DO
ESTUDANTE NO
AMBIENTE ESCOLAR**

TRILHA ECOLÓGICA UMA ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Diego Armando Silva da Silva

Ana Lis Pimentel Brilhante

Tamires Gama Pombo

Tailana Gama Pombo

Carla Samara Campelo de Sousa

Introdução

As trilhas ecológicas, geralmente, são pensadas sob a ótica do turismo, em que representa momento de deslocamento, exercício matinal, visitação e aventura. Essa interpretação ambiental está relacionada à história dos naturalistas norte-americanos que acompanhavam grupos de pessoas por trilhas, apresentando-lhes os aspectos naturais concernentes daquele

local. Entretanto, ao longo do tempo é perceptível a mudança de valores agregados a elas, das quais oferecem oportunidade de desfrutar, de forma harmônica, áreas verdes e estabelecer vínculos entre meio humano e natural. Quando bem planejadas, são capazes de manter e proteger o ambiente do impacto do uso e asseguram aos participantes, maior conforto, segurança e satisfação (ROCHA; PIN; GOÉS, 2017).

No decorrer do tempo, observou-se que as trilhas ecológicas suscitaram outros interesses que não apenas os voltados para o ecoturismo, dentre eles, o aumento da consciência de preservação do meio ambiente e uso adequado para o desenvolvimento de projetos educativos que reforcem a tomada de atitudes ecológicas não antropocêntricas (ROCHA; PIN; GOÉS, 2017).

Essa atitude ecológica é formada por comportamentos adequados em relação ao meio ambiente, porém não podemos considerar fácil essa construção de pensamento, haja vista que decorre de hábitos, e muitas vezes, de uma formação pedagógica consistente pautada na aprendizagem que busca desenvolver a sensibilidade, a capacidade de identificar, compreender e agir como cidadão consciente. É preciso, nesse sentido, enxergar o ambiente como uma rede de relações intrínsecas entre sociedade e natureza (GIL; BOMFIM, 2017).

Ao inferir valor intrínseco entre homem e o natural compreendemos a importância de um processo de ensino aprendizagem partindo do princípio da formação integral, da

teoria pedagógica aliada à prática educativa na perspectiva crítica e emancipatória. Dessa maneira, nos remete a ideia de que as trilhas ecológicas podem ser mediadas também na Educação Profissional e Tecnológica (FILHO; LIMA; SANTIAGO, 2018).

Destarte, as trilhas ecológicas são consideradas espaços educativos que possibilitam o desenvolvimento da educação profissional por compreender a visitação, pesquisa e atividades pedagógicas como instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem para a sensibilização das questões ambientais como a preservação e conservação do meio ambiente, em suas reflexões sobre as atitudes que interferem negativa e positivamente o meio em que vive. Diante dessa realidade, torna-se relevante oportunizar aos educandos um espaço ecológico capaz de interagir homem e natureza de forma simultânea, além de contribuir para a interdisciplinaridade dos conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que reforça o pensamento crítico (GIL; BOMFIM, 2017).

É importante destacar que as trilhas ecológicas apesar de serem consideradas grandes potenciais para difusão de conhecimentos e, prioritariamente utilizadas na Educação Ambiental, sua aplicação nas escolas de educação básica e superior ainda é superficial e pontual, comumente se restringindo ao ensino de ciências, biologia e geografia, ou relativo às comemorações de cunho ambiental. Não obstante, o objeto de estudo amplia-se pela sua capacidade identitária e interdisciplinar, permitindo o desenvolvimento de uma

educação crítica, participativa, transformadora e emancipatória (NUNES; FRANÇA; PAIVA, 2017).

ALDB nº 9394/96, aporte legislativo, dispõe sobre a busca incessante de estratégias de ensino que estimulem aos discentes à curiosidade, à compreensão, explicação e atuação de maneira positiva dos fenômenos naturais relacionados à ciência e tecnologia.

Nesse sentido, este artigo visa analisar a trilha ecológica, como potencial instrumento pedagógico para propagação do conhecimento científico, cultural, tecnológico e permanência do estudante no ambiente escolar.

Metodologia

Para a condução do trabalho foi necessário o estabelecimento de uma trilha ecológica localizada próxima ao IFAP, Campus Laranjal do Jari. Sendo necessária a realização do inventário florestal para melhor conhecer e caracterizar a vegetação arbórea presente na área.

No inventário florestal ao longo de toda a trilha, foram instaladas parcelas contínuas de 10 x 20 m (200 m²), 5 m para cada lado da trilha. Para o estudo foram amostrados todos os indivíduos arbóreos medidos a 1,30 do solo com diâmetro acima do peito (DAP) \geq 5 cm. Os indivíduos foram mensurados com auxílio da trena de bolso e a altura foi medida por meio de um hipsômetro, cada indivíduo foi georreferenciado e recebeu uma

placa de alumínio com numeração sendo identificado por meio de seu nome vulgar em campo, onde posteriormente foi identificada a família botânica e o seu nome científico (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do inventário florestal da área de estudo.



Fonte: Silva et al. (2018).

No intuito de avaliar a percepção ambiental dos visitantes da trilha ecológica, foi realizada aplicação de questionário semiestruturado, tendo como público alvo, alunos das escolas estaduais e municipais de Laranjal do Jari, além dos alunos do Ensino Médio Técnico do IFAP, Campus Laranjal do Jari.

Os dados obtidos na coleta foram compilados e analisados com base em um enfoque quali-quantitativo por meio de histogramas que representem a opinião dos entrevistados e abordagem qualitativa por meio de perguntas abertas e das observações em campo.

Resultados e Discussão

O estudo teve como principal objetivo a construção da trilha ecológica onde foi possível observar a ativa participação dos estudantes do IFAP em todo processo de abertura, contribuindo de forma significativa na aprendizagem do aluno que por meio do trabalho em campo foi possível colocar em prática as questões que eram trabalhadas em sala de aula (Figura 2).

Figura 2 – Estudantes do IFAP, Campus Laranjal do Jari participando do processo de abertura da Trilha Ecológica Wajäpi.



Fonte: Silva et al. (2018).

Com a inauguração da trilha foram abertas as visitas ao público externo onde eram realizadas palestras que tinham o objetivo de introduzir aos visitantes todas as informações referentes à trilha ecológica e todas as regras de orientação para um melhor aproveitamento da área a ser percorrida, além de abordar temáticas que contextualizam a educação ambiental e a sustentabilidade.

Foram designados monitores para acompanhar os visitantes com o propósito de mostrar a área de estudo e com intuito de informá-los sobre as características da fauna e flora local, além de compartilhar curiosidades das espécies florestais

no decorrer da trilha, promovendo melhor interação com o público-alvo (Figura 3).

Figura 3 – Visitas orientadas pelas monitoras da trilha ecológica.



Fonte: Silva et al. (2018).

Durante as caminhadas na trilha ecológica foram criados alguns pontos estratégicos onde os alunos do IFAP faziam apresentações sobre trilhas de modo geral, inventários florestais e educação ambiental, mostrando a participação cada vez mais ativa nas questões ambientais (Figura 4).

Figura 4 – Estudantes do Ensino Médio do IFAP em apresentações de trabalho sobre trilhas ecológicas, inventários florestais e educação ambiental.



Fonte: Silva et al. (2018).

Foram entrevistados 67 estudantes, sendo os primeiros 38 alunos do público externo e 29 do público interno. Foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa conseguiram dar respostas satisfatórias ao objeto de estudo abordado.

Para discutir acerca da problemática de práticas educativas nas escolas públicas do município de Laranjal do Jari,

foram aplicados questionários semiestruturados com os estudantes de diferentes escolas municipais e estaduais do município (Tabela 1), em um total de seis visitas monitoradas na trilha.

Tabela 1 – Escolas públicas do município de Laranjal do Jari que visitaram a trilha ecológica.

| Escolas públicas de Laranjal do Jari/AP | Quantidade de entrevistados (%) |
|----------------------------------------------------|---------------------------------|
| Escola Estadual Irandir Pontes Nunes | 13,16% |
| Escola Estadual Maria de Nazaré Rodrigues da Silva | 5,26% |
| Escola Estadual Mineko Hayashida | 10,53% |
| Escola Estadual Prosperidade | 2,63% |
| Escola Estadual Sônia Henriques Barretos | 34,21% |
| Escola Estadual Welber Eider Quemel Gonçalves | 10,53% |
| Escola Municipal João Queiroga de Souza | 13,16% |
| Escola Municipal Marilza Nascimento | 2,63% |
| Escola Municipal Raimunda Rodrigues Capiberibe | 7,89% |

Fonte: Silva et al. (2018).

Em referência ao conceito de educação ambiental, 89,89% já ouviram falar sobre tal conceito, porém não sabiam seu significado; 8,84% afirmaram que não conheciam o conceito e 1,27% não souberam responder. De acordo com Medeiros et al. (2011) a educação ambiental tem enfrentado numerosas dificuldades para seu reconhecimento efetivo e implementação em todos os níveis do ensino. Pode-se observar que a realidade do cotidiano escolar e as dificuldades metodológicas de inclusão da educação ambiental nestes ambientes podem estar diretamente ligadas a dificuldade do estudante em conceituar a EA, mesmo que esteja presente na sua realidade de forma transversal (SILVA, 2012).

Quando questionado sobre se a escola do visitante trabalhava a educação ambiental, a maioria respondeu que sim (78,95%), ou seja, somente (21,05%) disseram que não era trabalhada de nenhuma forma. Aos que responderam sim na pergunta anterior, foi questionado ainda em quais ocasiões a educação ambiental era trabalhada na escola, e a maior parte dos entrevistados (33,33%) afirmaram que a EA era trabalhada por meio de aulas expositivas, o restante disse que era apenas por meio de hortas escolares, visitas a estações de tratamento de água (ETAs) da cidade ou por meio de projetos e oficinas voltadas para a questão ambiental.

Analisando pode-se observar que os processos citados pelos alunos são importantes, porém insuficientes por serem processos temporários e apresentarem de maneira fragmentada a problemática ambiental, dificultando uma reflexão mais aprofundada em relação às questões ambientais.

Para verificar se os entrevistados gostariam que a educação ambiental fosse trabalhada com mais frequência na sua escola; (96,67%) afirmaram que deveria haver mais aulas sobre a mesma e os (3,33%) restantes disseram que o que existe já era suficiente para a sua formação. Segundo Baum e Povaluk (2012) é cada vez mais necessário que o processo educativo forme pessoas conscientes de seus deveres e direitos coletivos, sendo indispensável que a educação ambiental faça parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas, sendo abordada como um tema transversal, visto que os recursos ambientais são finitos e limitados. Além disso, nesta questão foi possível observar que apesar da Educação Ambiental ser precária no

ambiente escolar foi notável o interesse dos entrevistados em conhecer as questões ambientais e propor mudanças.

Pode-se observar também que a maioria dos entrevistados (90,12%) acredita que a educação ambiental realizada por meio de aulas práticas contribui totalmente para a sua formação educacional e os (9,88%) restantes consideram moderada a contribuição da EA na sua formação. É importante ressaltar que a prática de educação ambiental realizada em uma trilha ecológica contribuirá para a parte teórica desenvolvida em sala de aula.

Em relação à educação ambiental praticada em trilhas ecológicas, a maioria dos entrevistados (57,89%) afirmou que ela pode ser considerada uma ferramenta essencial da educação ambiental e ainda contribui totalmente para a sensibilização dos alunos em relação às questões ambientais.

Segundo Paixão (2016) é necessária a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino no município de Laranjal do Jari, devido à grande quantidade de problemas socioambientais existentes neste município, havendo assim a possível mitigação ou compensação destes problemas.

Em referência à participação dos estudantes do Instituto Federal do Amapá, Campus Laranjal do Jari na construção da trilha ecológica, pode-se observar que apenas (13,79%) não participaram de nenhuma forma.

Foi questionado ainda de que forma foi esta participação (Tabela 2), mais de 20% foi por meio do monitoramento da trilha e ouvinte (Tabela 2).

Sousa et al. (2016) destaca que os espaços fora da sala de aula despertam a curiosidade do estudante, aumentando a capacidade de aprender, pois se caracterizam como espaços que se bem aproveitados atraem a atenção dos visitantes proporcionando um relevante cenário para a aprendizagem. Ou seja, a aula de campo se caracteriza também como uma alternativa para a melhor relação aluno-professor.

Tabela 2 – Forma de participação dos entrevistados nas visitas da trilha ecológica.

| Participação na trilha ecológica | Quantidade de entrevistados (%) |
|------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Apresentações de trabalhos, guia turístico e ouvinte | 17,24% |
| Guia turístico e apresentações de trabalhos | 3,45% |
| Ouvinte e apresentações de trabalhos | 17,24% |
| Ouvinte e guia turístico | 3,45% |
| Somente em apresentações de trabalhos | 20,69% |
| Somente como guia turístico | 6,90% |
| Somente como ouvinte | 27,58% |
| Outros | 3,45% |

Fonte: Silva et al. (2018).

A Política Nacional de Educação Ambiental em seu art. 10º dispõe que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. No inciso 1º da referida lei afirma que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino,

entretanto, no inciso 3º dispõe que nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas (BRASIL, 1999).

Desta forma, foi questionado se os entrevistados, estudantes do Ifap, possuíam a educação ambiental em alguma disciplina na grade curricular do seu curso. As respostas foram unânimes e 100% dos entrevistados afirmaram que a educação ambiental é trabalhada de forma articulada.

Em referência à construção e desenvolvimento da trilha ecológica, os entrevistados foram questionados sobre a contribuição deste processo na sua formação educacional, a maioria (55,17%) afirmou que este processo contribuiu totalmente em sua formação como estudante.

Esses dados induzem a pensar que a participação do estudante na trilha ecológica apresenta várias possibilidades de investigação e pesquisa, visto que é na ciência que aspectos biológicos, físicos e sociais se tornam objetos de estudo. Compreender os processos, identificar problemas e gerar soluções, exige habilidades complexas que desenvolve a capacidade intelectual do estudante, contribuindo com a articulação entre o fazer e o conhecer (SOUSA et al., 2016).

Em relação às aulas práticas serem mais produtivas que as teóricas durante as visitas, a maioria dos entrevistados (93,10%) disseram que concordam com o questionamento, já que absorvem melhor o conteúdo e apenas (6,90%) responderam que não há diferença. O desafio do pensar crítico estimula e

motiva o estudante na aprendizagem e na formação de conhecimento, pode-se observar que os alunos que participaram das aulas práticas em trilhas ecológicas foram motivados e estimulados a pensar criticamente.

Em relação à contribuição da trilha na formação de novos educadores ambientais, a maioria (86,21%) acredita que contribui totalmente. Ou seja, como afirma Gil e Bomfim (2017) os alunos reconhecem e sentem as consequências da degradação ambiental, no entanto, pode ser muito pouco reivindicar por um ambiente saudável e conservado no discurso, pois quando a garantia do bem coletivo interfere na individualidade de cada um, este deixa de ser prioridade e o pensamento que predomina é que apenas pequenas ações não farão diferença aos danos causados no planeta.

Segundo Eisenlohr et al. (2013) as trilhas ecológicas deixaram de ser um simples meio de deslocamento para se tornarem um novo meio de contato com a natureza. Isso se justifica pelo fato de que elas possibilitam o contato do ser humano com os ambientes naturais, sendo uma alternativa para mostrar a importância dos ambientes bióticos e abióticos por meio da educação ambiental.

Considerações finais

Durante o processo de construção da trilha ecológica na área experimental do campus Laranjal do Jari foi perceptível

a participação dos estudantes do IFAP que foram instigados pelos professores a colocarem em prática as questões que eram trabalhadas em sala de aula, desenvolvendo de maneira significativa o senso crítico, além de colaborar para a capacitação técnica deste aluno.

A construção da trilha apresentou-se como uma relevante contribuição na aprendizagem dos estudantes de escolas públicas do município, onde o visitante foi capaz de envolver-se cada vez mais nas questões relacionadas ao meio ambiente, pois a área escolhida proporciona recursos adequados para isso. A interação com a natureza local tornou-se o principal instrumento pedagógico dessa nova abordagem educativa potencializando a relação do visitante com o ambiente natural, pois a curiosidade a respeito do ambiente local contribuiu na busca por novos conceitos, mostrando a participação cada vez mais ativa dos estudantes nas questões ambientais.

A importância das práticas educacionais como um dos principais quesitos para potencializar a educação foi uma das principais características apresentadas neste trabalho, nesse sentido a construção por novos educadores ambientais surge da necessidade de uma nova abordagem educativa onde as escolas proporcionem ao estudante um ambiente que seja capaz de unir a teoria à prática, desenvolvendo o interesse e sensibilização ambiental.

Referências

BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.**

Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em 01 de abril de 2018.

EISENLOHR, P. V. *et al.* Trilhas e seu papel ecológico: o que temos aprendido e quais as perspectivas para a restauração dos ecossistemas. **Hoehnea.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 407-418, set. 2013. Disponível em: Trilhas e seu papel ecológico: o que temos aprendido e quais as perspectivas para a restauração de ecossistemas? (scielo.br). Acesso em: 29 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S2236-89062013000300002>.

FILHO, P. de S. *et al.* Teoria Histórico-Crítica: O Caminho para uma Educação Profissional e Tecnológica Emancipadora. **Revista Prática Docente.** Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa, v. 3, n. 2, p. 768-780, 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/261>. Acesso em: 25 dez. 2021. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p768-780.id261>.

GIL, L. P. de B.; BOMFIM, A. M. do. Educação Ambiental Crítica através de Trilhas Ecológicas, é possível? Reflexões a partir de uma Experiência com Alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFRJ Campus Pinheiral. *In: 38ª Reunião Nacional da ANPED*, 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniaio.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT22_1170.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

MEDEIROS, M. C. S; RIBEIRO, M. da C. M; FERREIRA, C. M. de A. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: Meio ambiente e educação

ambiental nas escolas públicas - Âmbito Jurídico (ambitojuridico.com.br). Acesso em: 25 nov. 2020.

NUNES, M. E. R.; FRANÇA, L. F.; PAIVA, L. V. de. Eficácia de Diferentes Estratégias no Ensino de Educação Ambiental: Associação entre pesquisa e Extensão Universitária. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. 20, n. 2, p. 61-78, abr/jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753-2017000200059X&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc228r1v2022017>.

PAIXÃO, E. do S. de B. Questões socioambientais da cidade de Laranjal do Jari/AP: reflexões na perspectiva da educação popular. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, São Paulo, v.7, n.2, p 80-103, maio. /ago. 2016. Disponível em: Questões Socioambientais da Cidade de Laranjal do Jari/ Ap: Reflexões na Perspectiva da Educação Popular | Paixão | Revista de Gestão e Secretariado (revistagesec.org.br). Acesso em: 15 nov. 2020. DOI:10.7769/gesec.7i2.544.

ROCHA, M. *et al.* O Potencial das Trilhas Ecológicas como Instrumento de Sensibilização Ambiental: O Caso do Parque Nacional da Tijuca. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. v.6, n.12, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/27916/0>. Acesso em: 01 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.27916>.

SILVA, M. N. A educação ambiental na sociedade atual e sua abordagem no ambiente escolar. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 99, abr. 2012. Disponível em: A educação ambiental na sociedade atual e sua abordagem no ambiente escolar - Âmbito Jurídico (ambitojuridico.com.br). Acesso em: 29 dez. 2020.

SOUSA, C. A. de. *et al.* A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância, 2016, ISSN: 1984-6290. Disponível em: Revista Educação Pública - A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental (cecierj.edu.br). Acesso em: 22 dez. 2020. DOI: 10.18264/REP.



CAPÍTULO 4

**POR QUE ELES EVADEM?:
AS CAUSAS DA EVASÃO
ESCOLAR NO IFAP**

POR QUE ELES EVADEM?: AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO IFAP

Maria Veramoni de Araújo Coutinho

Introdução

O Ifap, assim como as demais instituições da Rede Federal, é considerado uma ilha de excelência no ineficiente sistema educacional brasileiro, seja pelo seu projeto pedagógico considerado inovador, pela tradição que acumula, ou pelo investimento que recebe. Mas a despeito de tudo isso, as estatísticas oficiais apresentam alta taxa de evasão, que é a saída do aluno sem a conclusão do curso, alta taxa de retenção, ou reprovação e, por conseguinte, baixa taxa de conclusão.

Este texto aborda o fenômeno da evasão escolar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap. Ademais, tem como objetivo analisar as baixas performances escolares como possíveis causadores da evasão.

É considerável o número de estudos que buscam explicar o fracasso da escola pública e nessas explicações os fatores socioeconômicos dos alunos são indicados como responsáveis pelo fracasso. Isso permeia concepções, práticas e documentos oficiais, mas o projeto pedagógico não é questionado. Assim como não é dada a devida atenção à enorme distância que existe entre o aluno que reside nas linhas dos documentos e o aluno que frequenta os *campi*.

Faço parte do grupo dos primeiros servidores do Ifap. Fui efetivada em 2010 e este texto apresenta uma análise acerca da evasão a partir do vivenciado por meio da minha prática, como Técnica em Assuntos Educacionais, nestes 10 anos de serviço público no Ifap. Prática que foi permeada pelas reflexões que tive, na formação continuada e por meio de leituras.

No início a literatura era insipiente e requeria o acesso às explicações do fenômeno da evasão no Ensino Fundamental ou Ensino Médio de outras esferas para buscar compreender a evasão no ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Hoje, uma profusão de teses, dissertações, livros e artigos abarrotam os repositórios.

A dificuldade de identificar e explicar as causas da evasão se devem ao fato de estarem relacionadas ao estudante, à escola, à família e à comunidade de forma imbricada.

As causas são inúmeras, como o fraco investimento na vida escolar; falta de apoio familiar para o acompanhamento dos estudos; falta de tempo por parte do aluno para dedicação ao estudo; baixa motivação; a inadaptação à escola; inabilidade para conciliar estudo e trabalho; problemas de ensinagem por parte da instituição; atividades escolares que não despertam o interesse do aluno; dificuldade de entender o conteúdo, dentre muitas outras coisas.

Tudo isso são fatores que levam em conta a família, a escola, o próprio aluno e a comunidade. Isso mostra a exigência de associar o estudo da evasão escolar a fatores individuais, sociais, institucionais. E mostra ainda a necessidade de considerar a inserção do estudante no contexto social mais amplo.

Por que eles evadem?

A «evasão escolar se caracteriza como um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal ligado a fatores pessoais, sociais e institucionais» (DORE et al., 2014), ocorre quando o estudante desiste de continuar os estudos ou, mesmo que temporariamente, desiste da sua formação acadêmica.

A evasão escolar é a situação de saída do aluno do curso durante o período letivo, portanto, sem a sua conclusão. A meta é a saída com êxito, a conclusão do curso na época inicialmente proposta. Quem faz uma escolha consciente por um curso e por uma instituição tem uma intenção, que é a

saída com êxito. É ponto pacífico que ninguém ingressa numa empreitada vislumbrando o fracasso.

O «fracasso escolar» não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não, algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado «fracasso escolar» (CHARLOT, 2000, p. 16).

A escolha é condicionada por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e quando as condições não favorecem, o aluno constata a inviabilidade de continuidade, até que só resta evadir.

«Não existe evasão da escola pelo aluno, e sim expulsão do aluno pela escola» (FREIRE, 2003, p. 135). Via de regra, o aluno é o sujeito que sofre a ação. Seu poder de decisão é muito limitado. Se ele pudesse, invariavelmente escolheria a saída com êxito.

Por isso tudo, a expressão «o estudante desiste de continuar os estudos» precisa ser vista com cautela. O aluno não decide evadir, ele evade quando não há mais opção. E não é do nada. Quando a experiência com a escola termina mal, o aluno tende a se ver como responsável e encarar a evasão escolar como uma escolha pessoal, aceitando ou mesmo puxando para si o ônus de um ato considerado gerador de improdutividade, desperdício, enfim, fracasso. Mas é fato que a escolha entre o abandono e a permanência na escola não depende tanto da vontade do aluno.

A pergunta é: «por que eles evadem?» Que fatores contribuem para que o estudante desista de continuar os estudos no

Ifap? As Pesquisas realizadas sobre causas de evasão oferecem alguns indicadores relevantes para explicar este fenômeno, a partir de condicionantes individuais, sociais e institucionais.

A Educação Profissional e Tecnológica

As políticas adotadas na esfera educacional acompanham as transformações ocorridas no estado brasileiro. O contexto social e o modo de produção ditam as diretrizes educacionais e provocaram as reformas ocorridas para que se configure o que hoje é chamada de Educação Profissional e Tecnológica, EPT.

A concentração de recursos no ensino federal levou a melhoria nas instalações e na remuneração dos professores. Isso provocou mais estabilidade, melhoria nas condições de trabalho e passou a atrair professores mais qualificados. As instituições passaram a dispor de boa infraestrutura, laboratórios, bibliotecas e equipamentos. Esses e outros fatores somados levaram a uma melhor qualidade de ensino do que nas instituições das esferas estaduais e municipais e até da rede privada.

Foram efetivadas reformulações que se concretizaram numa proposta pedagógica inovadora, capaz de romper com a noção de que o ensino profissionalizante era o que restava às classes menos favorecidas e passando a atrair os que desejassem uma formação mais qualificada. A excelência institucional reconhecida pela sociedade fez com que as escolas técnicas

fossem mais procuradas, então quanto mais prestígio, maior a procura pelos cursos e disputa pelas vagas.

As instituições passaram a receber, cada vez mais, alunos que buscavam um ensino de qualidade e isso resultou na alteração na composição do perfil do corpo discente, elevando a presença de alunos de origem social em famílias de média renda por serem os que estavam aptos a disputar as vagas. Assim, a Educação Profissional se adequou à necessidade e passou de Escolas de Aprendizizes Artífices às Escolas Técnicas Federais.

As políticas dos governos progressistas do início do século XXI provocaram a melhoria da situação econômica dos membros da classe trabalhadora.

O governo Lula, que foi sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. A conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo (TAVARES. 2012, p.09).

Neste contexto, aconteceu uma inédita expansão na oferta da Educação Profissional e Tecnológica, tanto pela democratização do acesso ao Ensino Profissional e ao Ensino Superior como pela interiorização dos *campi*.

Foi efetivada uma profunda reformulação da Rede Federal, através da Lei 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e com a implantação de novas unidades de ensino. De 1909 a 2002

foram construídas 140 unidades e durante o governo Lula e Dilma foram fundadas mais de 500 unidades.

Os critérios para a distribuição dos *campi* priorizam o interior do país, microrregiões com elevado percentual de extrema pobreza, ou onde a prefeitura arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação.

A expansão da Rede Federal da forma como vem sendo executada é algo sem precedentes na história do Brasil. (...) O mérito desta política está no que tange à democratização do acesso ao Ensino Profissional e ao Ensino Superior, e principalmente no avanço representado pela interiorização dos cursos e instituições de ensino que, via de regra, concentravam-se nas capitais e regiões litorâneas do país (TAVARES. 2012, p.17).

Com essa mudança, o público atendido pela Rede federal sofreu mudanças profundas, mas nada comparado a mudança provocada pela Lei de Cotas.

O povo brasileiro é eminentemente negro e indígena, mas as melhores instituições tinham presença muito tímida destes segmentos. As ações afirmativas, sobretudo a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, sancionada pelo governo federal, provocou uma radical mudança no perfil dos estudantes.

A Iniciativa deu um passo para a equidade racial e inclusão, ao reservar 50% das vagas para estudantes vindos de escolas públicas, negros e indígenas. O número de estudantes negros praticamente dobrou e os alunos advindos da escola pública tiveram muito mais chance de progredir nos estudos.

A partir daí a educação técnico profissional teve uma nova alteração na composição do perfil do corpo discente, já que passou a receber em maior quantidade alunos de contextos com baixos indicadores sociais e em menor quantidade alunos de origem social de famílias de média renda. Mas até que ponto a origem do alunado tem relevância para o fenômeno da evasão escolar?

A família e o sucesso escolar

Num determinado dia a família arruma a criança e a manda para escola. Ela começa aí a construção da sua vida escolar que deverá perdurar por muitos anos. O contexto em que vive apresenta elementos modeladores do perfil do aluno, define valores e comportamentos. Para Rumberger são considerados modeladores:

elementos da família, como características estruturais, status socioeconômico, tipo de família, escolarização dos pais, estilos parentais; elementos da escola, como recursos e características estruturais da escola, composição da população estudantil, processos e práticas de ensino; elementos do meio onde o aluno vive, local onde mora, habitação em bairros/zonas desfavorecidas, saneamento básico; Elementos sociais, como influência negativa dos pares, entre outras (RUMBERGER 2001 cit. in LOURENÇO 2013, pp. 7-8).

Embora de grande relevância, as variáveis econômicas não têm efeitos substanciais quando comparadas à relevância do *background* familiar. À primeira vista a análise

da composição do alunado remete-se a variáveis sociais e econômicas, mas vai além disso.

Quando se afirma que alunos advindos de contextos ricos têm mais chances de êxito nos percursos escolares e menos risco de evadir, refere-se mais ao *background* familiar do que ao nível socioeconômico. «o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família» (BOURDIEU, 1998, p.74). Assim, quem tiver mais capital cultural pode desenvolver estratégias mais eficazes para melhorar seu rendimento escolar.

Isso tudo tem grande influência no desempenho acadêmico e pode ser determinante do sucesso escolar, pois serve de base e cria condições mais propícias para angariar novos conhecimentos.

Ensino e Aprendizagem no Ifap

Existe defasagem na aprendizagem em todas as séries do Ensino Fundamental. As pesquisas coordenadas por Nádya Bossa indicam que mais de 70% dos estudantes concluem o Ensino Fundamental sem ter adquirido as competências mínimas desejadas para essa etapa da educação básica. Estes estudantes apresentam 40% do repertório necessário para prosseguir no Ensino Médio.

Em síntese, toda a problemática reside no fato do aluno não se apropriar do conhecimento veiculado pela escola,

ser aprovado ano após ano e ter sua trajetória definida como o acúmulo de defasagens. As estatísticas melhoraram, o aluno logrou aprovação sem ter aprendido, o sistema todo fracassou e as consequências são sentidas nas etapas seguintes, quando o aluno chega no Ensino Médio e ao Ensino Superior, ou mesmo no mercado de trabalho.

É enorme o número de alunos do Ifap que foram submetidos a esse ensino na sua vida escolar pregressa e com seu acúmulo de defasagens ele não tem condições de construir novos conhecimentos pois precisa da base, sobretudo nas disciplinas críticas que requerem conhecimentos propedêuticos.

O principal processo da escola é o ensino aprendizagem e o principal agente deste processo é o professor. É percebido, porém, que muitos professores não têm o devido conhecimento na área à qual devia ser especialista

a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil» (MACHADO, 2008, p. 11).

Espera-se que o professor tenha competência técnica e reúna saberes referenciados na prática docente e saberes de referência científica, que tenha sua prática fundamentada nas ciências da educação, com todas as contribuições das neurociências e da psicologia cognitiva. Todavia, o engenheiro, ou administrador ou advogado, por exemplo, podem ingressar na profissão docente «fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo»

(MACHADO, 2011, p. 691). Embora esses professores tragam toda a experiência acumulada na sua prática, não possuem formação pedagógica e seus saberes inerentes.

O aluno que é residente em municípios com baixo investimento nas etapas anteriores da Educação Básica, advindo de famílias com baixo investimento de capital cultural, chega ao Ifap com dificuldades decorrentes das suas defasagens e é recebido por uma estrutura rigorosa, com excesso de conteúdos e por professores com pouco preparo e formação didática para fazer frente à sua defasagem.

Os docentes e a equipe técnico-pedagógica, amparados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e por toda a legislação que incide sobre a Educação Profissional e Tecnológica, pensam os processos que serão desenvolvidos tendo como referência o aluno concluinte do Ensino Fundamental. Os programas são compostos por conteúdos do Ensino Médio. O aluno chega à rede federal vindo de experiências de aprovação automática e não encontra este mecanismo no Ifap. A imensa maioria dos estudantes chegam com apenas 40% dos conteúdos que precisam para construção do conhecimento na nova etapa de ensino.

Por que eles evadem do Ifap?

A Educação Profissional e Tecnológica chegou ao Amapá em 2007, pela criação da Escola Técnica Federal do Amapá, ETFAP, instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro.

Em 2008 a lei que institui a Rede Federal transformou a ETFAP no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Ifap. Então quando iniciou efetivamente suas atividades o Ifap já tinha três anos de criação.

O Ifap é bem diferente do convencional, pois é uma instituição de educação superior, básica e profissional. Não é universidade, mas é equiparada às Universidades Federais, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e pedagógica.

Muito mais que uma mera escola, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica foram vistas como um instrumento para viabilização de políticas nacionais, sejam elas desenvolvimentistas ou de inclusão social da classe trabalhadora. Isso caracterizou sua trajetória; justificou a concentração de recursos no ensino federal; levou a melhoria nas instalações, com seus laboratórios, bibliotecas e equipamentos; elevou a remuneração dos professores; possibilitou a atração de profissionais mais qualificados, enfim, elevou a qualidade das instituições.

É a isso e a muito mais, que se faz referência quando se fala que as instituições da Rede Federal são ilhas de excelência.

O Ifap é herdeiro da tradição e da excelência institucional acumulados pela Rede. A partir de Agosto de 2010, recebemos o bastão do professor Emanuel Alves e Moura, Reitor *pro tempore* do Ifap, de servidores experientes da Rede, que vieram para a implantação ou para orientar a construção da nossa proposta pedagógica, guiados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e referendados pelas leis que regem a Educação Profissional e Tecnológica.

A despeito do nível de excelência da instituição, um aluno evadiu e depois outro e não era só um fato isolado, mas um fenômeno digno de análise.

Os eixos tecnológicos de cada campus e seus respectivos cursos foram definidos através de audiência pública, para que estivessem de acordo com os arranjos produtivos locais, todavia não fizemos um estudo para conhecer o alunado e saber sobre o Ensino Fundamental ou a relação família.

O foco é muito direcionado para Brasília e míope para o entorno, por isso e por diversos motivos o capital social e vida escolar pregressa do aluno não foram considerados. Este diagnóstico teria indubitavelmente gerado uma proposta pedagógica mais realista e condizente com o contexto dos municípios onde os *campi* foram implantados.

O Ifap é herdeiro também daquela ideia de aluno, que foi o padrão da instituição de ensino federal, antes da expansão da Rede e das Políticas Afirmativas. Recebemos o bastão de planejar e executar as ações para o aluno federal com aquele *background*.

Todos os processos a serem desenvolvidos na instituição que estava nascendo foram pensados tendo como referência o aluno portador dos conteúdos do Ensino Fundamental, no caso do Integrado, e tendo uma estrutura familiar que possibilite acompanhar as atividades escolares e avançar nos estudos. Os programas são compostos por conteúdos do Ensino Médio e específicos do Curso escolhido e, independente do contexto que encontre, é esperado que o concluinte detenha o perfil profissional descrito no Catálogo e esperado pelo Mercado.

Os primeiros casos de evasão no Ifap foram sentidos com certo espanto, pois minha expectativa era que, de uma turma com 40 alunos, uns 38 ou 39 fossem chegar ao fim do curso e tivessem saída exitosa. Afinal, quem em sã consciência vai sair do Ifap?

Durante o atendimento, uma aluna falou a seguinte frase: «O Ifap é muito bom, mas não é pra mim». Isso me provocou o questionamento acerca da pertinência do projeto pedagógico para o público do *campus* onde eu trabalhava e, desencadeou outros questionamentos sobre o projeto pedagógico da instituição e toda a sua proposta educacional. O aluno do Ifap é possuidor de todo o capital cultural que os professores e pedagogos julgam que ele tem? A proposta de ensino do Ifap atende à expectativa do aluno do Ifap?

Direcionei a atenção para esse ponto em contatos com alunos, com a família, nas conversas com os colegas técnicos e docentes e em contatos com membros da comunidade e, após algum tempo, fui adquirindo a incômoda impressão de que a clientela do Ifap não sente que é digna do Ifap. Se o Ifap não foi pensado para seus alunos, foi pensado para quem? Quem é o aluno do ifap? Quão distante o aluno real está do avatar que povoa nosso ideário? Os demais *campi* do Ifap ou as outras instituições da Rede compartilham esses mesmos desafios?

As pessoas param de frequentar um restaurante, por exemplo, porque a experiência não foi boa, o local não estava do seu agrado, não foi bem atendida, a comida não estava boa, ou tinha uma mosca na sua sopa, enfim, o lugar não era bom. Saíram porque o lugar não era bom.

Mas o paradoxo é que os alunos estavam saindo porque o Ifap é bom. Eles preenchiam os documentos oficiais com uma determinada justificativa, mas ao investigar com mais critério, são constatados outros motivos, o mais triste deles é relacionado a falta de altivez dos alunos, que não se consideram dignos de uma instituição tão requintada.

Quando é investigado com mais critério, mesmo que de forma empírica e, portanto, desprovida do rigor do método científico, se percebe que o aluno evade do Ifap quando constata a impossibilidade de passar de ano. Os alunos do Integrado, por exemplo, via de regra, abandonam o Ifap, mas no sistema de ensino e no dia seguinte estão matriculados na escola da esfera estadual ou municipal, onde sabem que lograrão aprovação.

Ele não aprendeu o que precisava aprender e tem vergonha de admitir que não aprendeu. A não aprendizagem gera dor e sofrimento, porque o aluno assume o ônus do fracasso. Num determinado ponto do bimestre ele é tomado por um pragmatismo e “decide” sair, pois considera o Ifap uma instituição rigorosa e impossível de se ter uma saída exitosa.

Considerações finais

As mudanças na sociedade levaram a expansão da oferta da Educação Profissional e Tecnológica e a presença em áreas de maior vulnerabilidade, e assim houve a mudança na composição do alunado. A Rede federal passou a receber

outra clientela. Não dá para comparar o *background* do aluno de hoje com o dos alunos dos anos 1970, 1980, 1990. Mas as instituições estão preparadas para estes alunos.

Ao longo das reflexões sobre *Por que eles evadem* foi evidenciando-se os motivos pelos quais o aluno não consegue aprender. E a hipótese é que eles evadem porque não conseguem aprender. A conclusão é que as baixas performances escolares estão na origem do processo de evasão. Em outras palavras, a evasão é consequência da não aprendizagem.

Ao revisar a prática pedagógica pode ser percebido que o elefante na sala de estar do Ifap é a aprendizagem. Existe muito ensino sem aprendizagem no Ifap. Enquanto o corpo docente, o setor técnico-pedagógico, a gestão dos *campi*, a reitoria, enfim todos os envolvidos não atentarem para isso, os esforços para a permanência e êxito serão meramente acessórios, podem gerar paliativos, mas nada além disso.

A prática pedagógica e a eficácia da instituição, via de regra, não é questionada como possível causadora da alta taxa de evasão do alunado. As dificuldades de aprendizagem são imputadas aos alunos, assim como a decisão de evadir. O aluno que apresenta baixo desempenho envergonha-se disso. Ele puxa para si o ônus do fracasso e assume sozinho uma responsabilidade que deveria ser compartilhada.

Então, diante da pergunta: «por que eles evadem?» é possível encontrar explicações atribuídas a multifatores. Os principais são individuais e sociais: relacionados ao aluno por apresentar baixo nível de proficiência e à família, pelo

pouco acompanhamento da vida escolar e institucionais, relacionados à alta carga de conteúdo exigido pelo Ifap e pelo fato de muitos professores promoverem o ensino sem aprendizagem.

As soluções são de complexa aplicabilidade, mas estas não podem prescindir desses aspectos: *Trabalho com a Família*: Partindo da concepção de que o sucesso escolar é responsabilidade de toda a família, há necessidade de intensificar ações que contribuam para que a família tenha maior envolvimento na vida escolar do aluno e maior participação na escola; *Flexibilização das matrizes curriculares*: reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), no intuito de redução de carga horária do curso, respeitando os limites do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e demais legislações pertinentes; *Projetos de Nivelamento e Monitoria*: implementação considerando as demandas e especificidades e *Capacitação aos docentes*: Oferta de capacitação sobre metodologias inovadoras por nível, modalidade e forma de ensino.

O elevado índice de evasão que afeta os Institutos Federais de todo o Brasil, talvez possa ser atribuído ao fato de que a proposta pedagógica dos institutos não se alterou frente à mudança na composição do alunado, mas isso pode ficar para análises vindouras, assim como o aprofundamento das questões aqui levantadas acerca da evasão no Ifap, que como evidenciei tratam-se de meras reflexões que tive ao longo de minha práxis.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília. 2012.

_____. **Lei nº 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, e dá outras providências.** Brasília. 2008.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural.** In NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Org.). Escritos de Educação. Tradução de Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** São Paulo: UNESP, 2003.

LOURENÇO, A.R.M. **Motivações na origem do abandono escolar.** Castelo Branco. 2013.

MACHADO, L. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** Campinas: Educ. Soc., v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set., 2011.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Brasília: Revista Brasileira E.P.T. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun., 2008b.

TAVARES. M.G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. IX AMPED SUL., 2012.



CAPÍTULO 5

**O PERFIL DOS ESTUDANTES
DE LICENCIATURA E A SUA
RELAÇÃO COM O ACESSO, A
PERMANÊNCIA E O SUCESSO
NO ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DOS INGRESSANTES
EM 2019.1 NO INSTITUTO
FEDERAL DO AMAPÁ**

O PERFIL DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA E A SUA RELAÇÃO COM O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS INGRESSANTES EM 2019.1 NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

Romaro Antonio Silva

Francisco Carlos França de Almeida

Introdução

Falar de Ensino Superior (ES) no Brasil, é trazer para a seara da discussão o processo de expansão que trouxe no seu bojo a diversidade de um público que passou a adentrar no ES, de forma intensa, a partir da década de 2000, trazendo junto, um enorme desafio:

a garantia do acesso a camadas socioeconomicamente populares, bem como a permanência e o sucesso desse público que passou a integrar o ES no país. Sobre esse desafio da expansão e suas consequências, Araújo e Almeida (2016) afirmam ser necessário discutir e sua referida expansão a partir de temas que contemplem desde a diversidade de instituições, de cursos e de estudantes, passando pela diversidade de metodologias de formação e, de forma *muito especial*, (grifos nossos) questões relativas ao insucesso e ao abandono.

De acordo com as contribuições de Aguiar (2016), esse processo de expansão, no Brasil, se intensificou, a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2003), seguindo pelo período de 2004 a 2010 (de forma menos intensa) já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse período (considerando os dois governos), houve uma explosão de matrículas, as quais passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010.

É sob essa perspectiva de expansão do Ensino Superior que o presente capítulo se pauta, visando trazer à luz a discussão sobre o *perfil do estudante* que passou a integrar os espaços das instituições, em cursos de graduação, e, em nosso caso específico, nos cursos de *licenciaturas*. Assim, objetiva-se traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Ifap, considerando, especialmente, variáveis pessoais e sociais, a fim de conhecer “quem é esse estudante” e de que forma a instituição pode ser um dos atores a trabalhar não apenas o acesso, mas especialmente a permanência e o sucesso, dele, no Ensino Superior.

O Ifap teve sua origem na Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei de número 11.982 de dezembro de 2008. São instituições de educação superior, básica e profissional, e multicampi, especializadas 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. O Ifap conta com seis unidades de ensino distribuídas pelo estado do Amapá, e uma unidade estratégica que é a Reitoria.

Diante do exposto, este trabalho traz relevantes discussões sobre os ingressos nos cursos de licenciatura e, ao mesmo tempo, destaca os avanços dessa oferta, em meio ao processo de expansão do Ensino Superior.

A Expansão no e do Ensino Superior no Brasil

Importa discorrer sobre essa temática porque contribuirá na compreensão de uma questão inquietante, já há algumas décadas: o acesso, a permanência e o sucesso no Ensino Superior. Marinho-Araújo, Rabelo (p. 448, 2016) ressaltam a relevância de se conhecer “quem é esse estudante”:

Face às contingências que acompanham o acesso ao ensino superior, importa um estudo sistemático sobre o perfil do estudante ingressante. Importa atentar ao processo histórico, cultural e social de reconfiguração desse perfil nesse contexto contemporâneo (MARI-NHO-ARAÚJO, RABELO, p.448, 2016).

Alguns autores, tais como Silva Júnior & Sguissardi (2005), Dias Sobrinho (2010) e Morosini (2009), trazem para o cenário de discussão o fato de que, no Brasil, o processo de acesso ao Ensino Superior se acentuou a partir da década de 2000 e trouxe no seu bojo um *público* (grifos nossos) diverso dos que até então chegavam a cursar o ES. Observamos que, a partir desse momento histórico, preciso é pensar a temática do acesso e em especial, da permanência e sucesso dos estudantes, colocando na esteira da discussão, pautas como *acesso e equidade; qualidade e massificação; privatização e mercantilização; diversidade e diferenciação*.

Assim, podemos afirmar que o conhecimento do perfil dos estudantes que passaram a adentrar as Instituições de Ensino Superior (IES) é uma necessidade *sine qua non* para que se pensem em políticas públicas capazes de combater a evasão e o abandono que também passaram a se intensificar a partir desse processo de abertura às classes sociais menos favorecidas socioeconomicamente, bem como ao público que passou a poder acessar as IES por meio da política de cotas implantada e em 2012 transformada em exigência legal, através da Lei de número 12.711 de 29 de agosto de 2012. Ambos os fatos trazem um novo perfil no aspecto sociocultural dos estudantes, que deve também ser conhecido e considerado porque se constituiu em mais uma forma de conhecer esse estudante e, assim, pensar numa caminhada em que a permanência e o sucesso sejam, de fato, realidade.

Sobre a questão da diversidade sociocultural, Almeida e Casanova, (2016), apresentam um estudo sobre o aumento no número e diversidade de estudantes que ingressam no ES, em

Portugal, alertando para a necessidade de as instituições adotarem “medidas diferenciadas que apoiem a sua inserção e sucesso académico. (p.27). Evidenciam, ainda, uma realidade composta por estudantes de características bem heterogêneas. Para eles,

Esta heterogeneidade dos estudantes fica desde logo evidente quando consideramos as características sócio familiares, níveis de preparação académica prévia, projetos pessoais e motivações” (Op, cit, p. 28).

Referida situação no Brasil é também de clara heterogeneidade de estudantes no que tange a aspectos pessoais, sociais, econômicos, culturais, bem como no que tange a aspectos de conhecimento académico prévio e questões motivacionais. Tais características são evidentes, também, no *perfil* dos estudantes dos cursos de licenciatura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do qual o Instituto Federal do Amapá faz parte.

Importa compreender essa realidade do *novo perfil*, considerando o próprio processo de expansão que trouxe, no seu bojo, uma democratização que mais parece se configurar como *massificação*. Sobre isso, Almeida, Marinho-Araújo, Amaral e Dias (p. 900, 2012) fazem uma reflexão sobre a questão tanto do acesso, quanto do sucesso dos estudantes que se enquadram nesse *novo perfil*. Segundo os autores, há de se considerar que,

Em uma conjuntura na qual a massificação do Ensino Superior é uma realidade incontornável, cumpre perceber até que ponto é que tal massificação decorre de uma efetiva democratização, tanto do acesso como do sucesso de parte dos grupos socioculturais menos favorecidos que frequentam essa modalidade de ensino.

É preciso ainda considerar que as Instituições de Ensino Superior ao usarem, em sua maioria, o *ratio* como *forma de acesso* ao ES (tanto em Portugal como no Brasil) colocam em alta a relevância social e acadêmica do problema do acesso ao ensino superior, na medida em que há muitos candidatos para poucas vagas e isso pode ser um indício de que a *pretensa democratização* (grifos nossos) seja uma realidade ainda muito distante de se atingir, de fato. (Op. Cit., 2012))

Assim sendo, cumpre conhecer o perfil desse *novo estudante* porque, a despeito desse afunilamento causado pela relação (muito desproporcional) entre número de vagas e número de candidatos, há desde o início da década de 2000 (e cresceu bastante na década posterior através de ações afirmativas, que se instaurou legalmente, a partir da Lei 12.711/2012) a presença de estudante que integram grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos. E ao lado dessa característica socioeconômica, outra vem se delineando (e se instalando), a faixa-etária desses grupos que passou a ter um número substancial de estudantes entre os 20 a 39 anos (a Rede Federal apresenta-se como exemplo dessa questão e o Ifap, com algumas pequenas diferenças também, como veremos nos dados aqui apresentados nos parágrafos adiantes).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Rede EPCT

Antes de adentrarmos na temática da Rede Federal, importa trazer alguns dados sobre o acesso dos estudantes brasileiros na

Educação Básica e no Ensino Superior. Segundo dados do IBGE (2018), no Brasil, há 52 % da população com idade acima de 25 anos que não concluíram o ensino médio. No Estado do Amapá (onde situa-se o Ifap) estima-se que existem 36 mil pessoas que não completaram a Educação Básica, considerando-se o universo de 57 mil pessoas acima de 60 anos, dentro do universo maior da população do Estado do Amapá, de 750 mil pessoas (IBGE (2018).

Ainda com base nos dados do IBGE, (2018), no que tange à cor ou raça, “a diferença foi considerável”. O estudo mostra que as pessoas brancas estudam, em média, 10,4 anos, enquanto as pessoas pretas e pardas estudam, em média, 8,6 anos, ou seja, uma diferença de quase dois anos entre esses grupos, que se mantém desde 2016. O mesmo se aplica nas classes sociais, mais de 97% daqueles que não concluem as etapas da educação básica estão concentrados nas classes D e E.

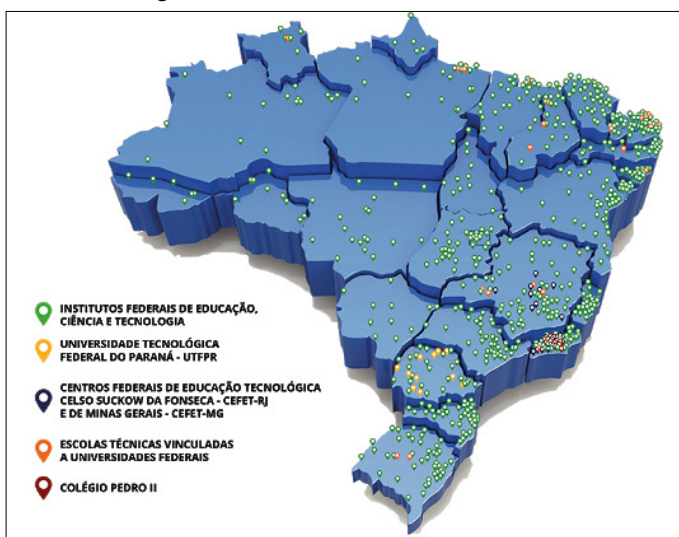
De acordo com os dados do último censo do ES do Brasil, em 2018, foram 13,5 milhões de vagas oferecidas para cursos de graduação. Destas, 7,1 milhões para cursos à distância e 6,4 milhões para cursos presenciais (Op. Cit., 2018).

É dentro desse universo que no período de 2010 a 2019, a Rede Federal (da qual o Ifap faz parte), se expande e se projete com um nível de capilaridade único, congregando mais de um milhão de estudantes desde o Ensino Técnico (Educação Básica de Nível Médio integrada à Educação Profissional), Graduação (cursos de Bacharelado, Tecnológicos e Licenciaturas), até pós-graduação *stricto sensu*, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada para trabalhadores¹.

¹ Os Cursos de Formação Inicial e Continuada são de curta duração (normalmente de 30h a 260h), de qualificação profissional que pode contribuir para a

O mapa abaixo é o *retrato* dessa capilaridade da Rede Federal. Nele observa-se a presença dos 38 Institutos Federais, IFs, mais 2 Centros Federais e o Colégio Pedro II (totalizando 41 instituições, que juntas têm mais de 661 *campi*, nos mais longínquos lugares do país – das capitais aos interiores).

Figura 01.: Mapa - a capilaridade da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil



Fonte: Ministério da Educação - MEC - 2019

O desenho da Rede Federal presente no mapa acima, apresenta a estruturação da última década da Rede Federal. Atualmente, considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, têm-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Uma proposta

inserção no mundo do trabalho ou empreendedorismo, destinados a públicos bem diversos e que têm na maioria dos casos, baixa escolaridade (muito apenas o Ensino Fundamental – até o 9º ano completo ou incompleto).

educacional que tem elevado o índice da educação do país, com resultados equiparados aos países mais desenvolvidos.

Essa é a Rede Federal que congrega hoje 41 instituições. Todas essas instituições são autarquias que atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

De acordo com sua Lei de Criação, de número 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no mínimo 20% de todas as vagas ofertadas nos IF's, devem ser direcionadas para cursos de formação de professores. Tal medida tem como embasamento fomentar cursos de formação de professores, visando à capilaridade, ou seja, a existência desses profissionais nos mais longínquos espaços geográficos, em especial, nos interiores do país, e, como consequência, contribuir na construção de uma política pública capaz de elevar os níveis de escolaridade em todo o território nacional.

É dentro desse universo de capilaridade que o presente capítulo destaca, num primeiro momento, o *perfil* dos estudantes do Ensino Superior que integram a referida Rede, com destaque aos estudantes dos cursos de licenciatura, em especial os que estão inseridos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Ifap, ingressantes em 2019.1. E, na sequência, apresenta importantes discussões acerca de se conhecer esse *perfil* com vistas a tornar mais efetivo o acesso, e especialmente, a permanência e o sucesso do *novo público* que

passou a integrar o Ensino Superior do Brasil, sobremaneira a partir da década de 2000.

Caminhos Metodológicos, Apresentação e Análise dos Dados

Com vistas a discutir sobre *quem é o estudante do Ensino Superior*, delineando seu perfil, adotamos como caminho metodológico a descrição e a interpretação de dados. Optamos por uma metodologia com foco na descrição e na interpretação do *objeto de estudo*, considerando que a mesma permite trazer o contexto no qual os *sujeitos partícipes da pesquisa* estão inseridos (no caso aqui, os estudantes do Ensino Superior dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, ingressantes em 2019.1). Assim, adotamos a metodologia descritivo-interpretativa porque essa possibilita ao pesquisador realizar uma análise onde a descrição de dados (inclusive dos estatísticos) não pode prescindir de interpretar uma determinada realidade, considerando-a no seu contexto, com todas as suas possíveis relações, desde os pessoais até as sociais, econômicas, políticas entre outras, fazendo um caminho de idas e vindas entre dados e teoria.

Reunimos dados dos 6 cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Ifap: Letras, Matemática, Informática, Química, Física e Ciências Biológicas, nas duas unidades onde há essa oferta: os *Campi* Macapá e Laranjal do Jari, com uma amostra de 126

licenciandos, de um universo de 240 ingressos de acordo com as vagas disponibilizadas nos editais de seleção.

Como já mencionamos, a oferta desses cursos concentra-se no campus Macapá na região metropolitana e no campus Laranjal do Jari, na região sul do estado do Amapá. Evidencia-se que em Laranjal do Jari, o Ifap é a única instituição de ensino superior com oferta regular de ensino.

As informações aqui analisadas foram obtidas por meio da sistematização dos dados integrantes dos dois questionários usados na Pesquisa de Campo da autora Marialva Almeida: *Transição, Adaptação e Sucesso Acadêmico de Alunos do 1º Ano do Ensino Superior e Questionário de Vivência Acadêmica, versão reduzida (QVA-r)*, os quais foram gerados sistematicamente pelo SPSS.

Assim, tomando-se como base essa especificidade, as variáveis mais relevantes foram selecionadas para construir o perfil dos estudantes das licenciaturas do Ifap: *Gênero, Escolha do Curso (primeira ou segunda opção), Categorias de Idade, Formas de Acesso, Médias de Ingresso Turno (por campus), Grupos Sociais de Ingressos*. Para a análise quantitativa, adotamos a estatística descritiva, através da qual foram sendo gerados tabelas e gráficos correspondentes, utilizando-se cálculos percentuais, a partir da frequência das respostas obtidas dos respondentes. Para o estudo aqui realizado, optamos pelos dados do perfil que colocam em destaque as características de *raça, renda per capita, gênero, faixa-etária, forma de acesso e tipo de ensino médio*, considerando serem estas características

capazes de *traçar* um perfil que aponta para a existência de um *novo público* no Ensino Superior, o qual foi se constituindo durante o processo de democratização no Brasil, a partir da década de 2000 (como já mencionamos nos parágrafos anteriores).

O Perfil dos Estudantes do Ensino Superior, dos Cursos de Licenciatura da Rede Federal e, em especial, do Instituto Federal do Amapá: quem são?

Até o ano de 2019, quase trezentos mil estudantes passaram a fazer parte do Ensino Superior através da Rede Federal. Dentro desse universo, temos um conjunto heterogêneo de pessoas cujas características socioeconômicas, de raça, de idade e gênero (por exemplo) as colocam em posição diferente. As informações constantes nos quadros a seguir ilustram que a maioria desses estudantes pertence à classe socioeconomicamente menos privilegiada, bem como há a presença significativa de pardos, comparada ao branco e, ainda, de pretos, amarelos e indígenas (dentre estes 3, destaca-se que há ainda muito a caminhar para que o ES seja mais efetivamente inclusivo num país cujo histórico de preconceito estrutural é ainda um fato, sobremaneira com o negro e o indígena). Além disso, dois outros dados que também mostram esse *novo perfil* do estudante do ES referem-se a *gênero* e *faixa etária*.

Tabela 01- Estudantes do Ensino Superior da Rede Federal (Geral) e os dos Cursos de Licenciatura quanto à raça

| AUTODECLARADOS | % ENTRE TODOS OS ESTUDANTES DA REDE FEDERAL | % ENTRE OS LICENCIANDOS DA REDE FEDERAL |
|---------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------|
| PARDO | 47,40% | 50,73% |
| BRANCO | 40,31% | 35,51% |
| PRETOS | 10,28% | 11,58% |
| AMARELOS | 1,38% | 1,34% |
| INDÍGENAS | 0,57% | 0,83% |
| UNIVERSO DE ANÁLISE | 291.814 estudantes | 95,827 estudantes |

Obs.: Os valores % estão aproximados considerando duas casas decimais.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base - 2019

Tabela 02 – Estudantes do Ensino Superior da Rede Federal (Geral) e os dos Cursos de Licenciatura quanto à Renda Per Capita

| Renda Per Capita | % ENTRE TODOS OS ESTUDANTES DA REDE FEDERAL | % ENTRE OS LICENCIANDOS DA REDE FEDERAL |
|--------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Até 1,5 salários mínimos | 79,62% | 79,62% |
| Entre 1,5 e 2,5 | 11,29% | 11,29% |
| Acima de 2,5 | 13,21% | 10,09% |
| UNIVERSO DE ANÁLISE | 291.814 estudantes | 95,827 estudantes |

Obs.: Os valores % estão aproximados considerando duas casas decimais.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base - 2019

De acordo com os dados acima, podemos considerar que, dentre os 291.814 estudantes, **há esse novo perfil dos estudantes do Ensino Superior da Rede Federal**, tomando por base as características a seguir descritas: a *raça*, *renda per capita* (autodeclaradas), *gênero e faixa-etária*. Iniciemos com a raça: 47,46% parda, 40,31% branca, seguidos, respectivamente de 10,28% preta, 1,38 amarela e 0,57 indígena. Quanto

à renda *per capita*, temos: 73,20% de 1,5 salários mínimos, seguidos de 13,81% entre 1,5 a 2,5 salários mínimos e, por último, 13,21% acima de 2,5 salários mínimos. (Plataforma Nilo Peçanha - PNP, 2019).

Tabela 3 –Estudantes do Ensino Superior da Rede Federal (Geral) e os dos Cursos de Licenciatura quanto ao gênero e a faixa etária.

| Sexo | Total | Menor de 14 anos | 15 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 a 44 anos | 45 a 49 anos | 50 a 54 anos | 55 a 59 anos | Maior de 60 anos |
|-------------|---------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| Fem. | 122.680 | 8 | 17.528 | 51.173 | 22.851 | 12.523 | 8.212 | 4.936 | 2.753 | 1.519 | 813 | 364 |
| % | 42% | 0,52% | 6,01% | 17,53% | 7,82% | 4,29% | 2,81% | 1,7% | 0,95% | 0,51% | 0,27% | 0,12% |
| Mas. | 169.134 | 13 | 22.106 | 70.049 | 32.677 | 18.353 | 11.553 | 6.624 | 3.699 | 2.260 | 1.090 | 710 |
| % | 58% | 0,84% | 7,58% | 24% | 11,19% | 6,29% | 3,96% | 2,27% | 1,27% | 0,77% | 0,37% | 0,23% |
| Total Geral | 291.814 | 21 | 39.634 | 121.222 | 55.528 | 30.876 | 19.765 | 11.560 | 6.452 | 3.779 | 1.903 | 1.074 |
| Total % | 100% | 1,37% | 13,59% | 41,54% | 19,02% | 10,59% | 6,77% | 3,96% | 2,22% | 1,29% | 0,65% | 0,36% |

Obs.: Os valores estão aproximados considerando duas casas decimais.

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base - 2019

O referido perfil se reverbera quando olhamos para os estudantes de cursos de licenciatura. De um total de 95.827, há uma maioria oriunda da classe socioeconomicamente menos favorecida (mais de 78% com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos). E, ainda, um percentual de 52,5% do gênero feminino e 47,5 do gênero masculino, com idade que vão desde os 14 anos até mais de 60 anos. Quanto à raça temos (por meio da autodeclaração do estudante): 50,73% de pardos, seguidos, respectivamente, de 35,51% brancos, 11,58% pretos, 1,34% amarelos e 0,83% indígenas.

Mas, e os estudantes do Instituto Federal do Amapá também carregam consigo essas características acima delineadas? A resposta deve ser acostada em alguns números que destacamos no quadro a seguir para finalizar essas reflexões sobre *quem é o estudante da Rede Federal*.

Tabela 04 - Estudantes das Licenciaturas do Ifap quanto ao Gênero e à Faixa-Etária

| Gênero | Categorias de Idade | Amostra | % idade por gênero | % do gênero por idade |
|-----------|---------------------|---------|--------------------|-----------------------|
| Masculino | Menores de 18 anos | 4 | 7,1% | 3,2% |
| | Entre 18 e 22 anos | 29 | 51,8% | 23,0% |
| | Maiores de 22 anos | 23 | 41,1% | 18,3% |
| | Total | 56 | 100,0% | 44,4% |
| Feminino | Menores de 18 anos | 6 | 8,6% | 4,8% |
| | Entre 18 e 22 anos | 45 | 64,3% | 35,7% |
| | Maiores de 22 anos | 19 | 27,1% | 15,1% |
| | Total | 70 | 100,0% | 55,6% |

Fonte: Elaborado pelos autores, com uso do SPSS.

Tabela 05 - Estudantes das Licenciaturas do Ifap quanto à forma de acesso ao ensino superior através do processo de seleção unificada - SISu.

| Tipos de Cota | Amostra | Margem |
|-----------------------------------------------------------------------|---------|--------|
| Ampla Concorrência | 69 | 54,8% |
| Renda até 1,5 salários + Escola Pública | 7 | 5,6% |
| Preto ou Pardo + Renda até 1,5 salários + Escola Pública | 16 | 12,7% |
| Indígena + Renda até 1,5 salários + Escola Pública | 0 | 0,0% |
| Escola Pública, independente de renda | 12 | 9,5% |
| Preto ou Pardos, independente de renda + Escola Pública | 20 | 15,9% |
| Indígenas, independente de renda + Escola Pública | 2 | 1,6% |
| Deficientes pretos ou pardos + Renda até 1,5 salário + Escola Pública | 0 | 0,0% |
| Deficiente, independente de renda + Escola Pública | 0 | 0,0% |

Fonte: Elaborado pelos autores, com uso do SPSS.

Quanto às situações de *raça e socioeconômica*, destacamos do quadro acima: Pretos ou Pardos, independente de renda + Escola Pública, 15,9%; seguidos de Preto ou Pardo + Renda até 1,5 salários, 12,7%; + Escola Pública; Escola Pública, independente de renda, 9,5%; e Renda até 1,5 salários + Escola Pública, 5,6%. Mas, o que nos chama a atenção é a entrada via “Ampla |Concorrência”, ou seja, sem acessar nenhuma forma de cotas previstas em lei, a saber, são 54, 8% de estudantes que hoje fazem um dos cursos de licenciatura do Ifap. Sobre esse assunto teceremos adiante algumas considerações, com base na situação socioeconômica dos referidos estudantes. Antes, porém, apresentamos o perfil relativo a *gênero e faixa-etária* (constantes no quadro 2 acima). Assim se delineia o perfil: 64,3% de 18 a 22 anos; seguido de 27,1% maiores de 22 anos, do gênero feminino; e, do gênero masculino, temos 51,8% de 18 a 22 anos; e 41,1% maiores de 22 anos. Percebe-se que aqui há uma semelhança com o quadro do perfil dos estudantes de licenciatura da Rede Federal, onde há a prevalência do gênero feminino e da faixa etária de 18 a 22 anos, mas com um significativo percentual de estudantes (tanto mulheres quanto homens) acima de 22 anos.

Retomemos, agora, o percentual de estudantes que acessaram o Ifap via “Ampla Concorrência”, os 54,8%. Quem são esses estudantes?

As informações socioculturais e econômicas deles mostram que os mesmos se enquadram em uma ou mais características que os habilitaria a optar por “cotas”. Talvez tenham escolhido a “ampla concorrência” por acreditarem *ser*

mais fácil lograr êxito no acesso ao ES por haver mais vagas (mas essa é uma mera percepção nossa para explicar o presente fenômeno). O que está tácito nos dados sobre o *perfil* destes 54,8% é: fazem parte, também, desse *novo público*.

Considerações Finais

Por todo o exposto aqui, podemos afirmar que houve um substancial mudança no *perfil* do estudante que passou a ascender ao Ensino Superior, sobremaneira a partir da década de 2000.

Há de considerar, nesse contexto, que o Ensino Superior, é um fator determinante do sucesso e desenvolvimento econômico, social e cultural das sociedades mais avançadas. E isso deve ser concebido por todos os *seus atores* como um caminho que exige níveis, progressivamente mais elevados, de qualificação acadêmica e técnica capazes de responder às demandas da sociedade a qual integramos.

Ora, tal percurso parece-nos ser viável, somente se o Ensino Superior tiver ciência (e consciência) de quem é o seu *novo* estudante. Ou seja, conhecer o *perfil* pode assim ser considerando como requisito essencial para que, de fato, o *acesso* e, principalmente, a *permanência* e o *sucesso* sejam de fato efetivos, na medida em que se considerar-se-á não apenas o “aumento de demanda” capaz de absorver esse *novo perfil*, mas sobretudo criar condições que favoreçam a sua permanência e conclusão, com sucesso, dos cursos que frequentam.

E nessa perspectiva poder-se-á também combater o insucesso, na medida em que este pode ser decorrente da falta de correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos estudantes e as expectativas da sua concretização no ambiente do Ensino Superior. Assim, podemos considerar que o conhecimento do *perfil do estudante* pode se constituir em um diferencial na própria construção de política de acesso ao Ensino Superior e nas políticas institucionais subjacentes, discutindo em que medida essa política é decisiva para a entrada, a permanência e o sucesso desses alunos, observando e analisando opções teórico-metodológicas mais justas e eficientes.

Essa percepção guiada também, e de forma bem intensa, pelo *novo perfil* que passou a integrar os espaços do Ensino Superior (tornando esse público muito mais heterogêneo e, obviamente, caminhando lado a lado com a *elite* dos idos anos 1970 a 1990, por exemplo) deve ser o Norte a funcionar como bússola de como se trabalhar face a referido público. Assim, o Ensino Superior, poderá olhar esse *novo público* (*os denominados estudantes não tradicionais* os quais concebemos no presente capítulo, como integrantes do mesmo *perfil* dos estudantes da Rede Federal e, obviamente do Instituto Federal do Amapá), dentro de suas necessidades, percepções e, especialmente, dentro de suas idiossincrasias.

Acreditamos que um “olhar profundo” poderá ser decisivo como forma de promover a sua adaptação e sucesso acadêmico. Por fim, imprescindível é assegurar o acesso ao ensino superior, mas importa para além disso, criar condições que favoreçam a permanência e conclusão com sucesso, dos

estudantes que são hoje a realidade do Ensino Superior no Brasil.

À guisa de conclusão, trazemos a reflexão de Tinto (1993), citado por Almeida *et al.* (2012), o qual afirma que os jovens que entram na educação superior acumulam um conjunto de atributos, que incluem o seu background familiar, características individuais, competências, recursos financeiros e preferências intelectuais, sociais, éticas e políticas, além de características do seu percurso escolar anterior, que têm impacto no sucesso acadêmico, assim como na decisão de abandono. Importa, então, conhecer tudo isso.

Referências

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: Continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**. vol.: 24 (57) pp: 113-126, 2016.

ALMEIDA, Leandro S., Casanova, Joana R. **Diversidade de Públicos no Ensino Superior: Antecipando Riscos na Qualidade da Adaptação e do Sucesso Acadêmico em Estudantes do 1º ano**. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XX, Nº 1, Semestral Número Temático: Adaptação, Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior. 2016.

ALMEIDA, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & DIAS, D. (2012). **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 17(3), 899-920. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

Almeida, Leandro S. Ensino Superior: Combinando Exigências e Apoios. In.: Almeida, Leandro S. (Editor) **Estudantes**

do Ensino Superior: |Desafios e Oportunidades. Associação para o Desenvolvimento da Investigação da Psicologia da |Educação, ADIPSIEDU, Psicologia & Educação, Braga-Portugal, 2019.

Almeida, Leandro S. e Araújo, Alexandra M. Editorial. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XX, Nº 1 Semestral Número Temático: **Adaptação, Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior**. Instituto Superior Politécnico, ISPGAYA, Portugal. 2016.

Dias Sobrinho, J., **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. *Educação & Sociedade*, 31(113), pp.1223-1245. 2010.

Ferreira, Joaquim Armando; Ferreira, António Gomes; Ferreira, Maria Augusta Gomes Alves. Desenvolvimento de Estudantes do Ensino Superior: Modelos Teóricos e Implicações Educativas. In.: Almeida, Leandro S. (Editor) **Estudantes do Ensino Superior: |Desafios e Oportunidades. Associação para o Desenvolvimento da Investigação da Psicologia da |Educação**, ADIPSIEDU, Psicologia & Educação, Braga-Portugal, 2019.

Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Nata: IFRN, 2009.

JUVENTUDE E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: **Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa** Author(s): Felícia Picanço Source: *Latin American Research Review*, 2016, Vol. 51, No. 1 (2016), pp. 109-131 Published by: The Latin American Studies Association Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/44000337> acesso em 10 de janeiro de 2021.

Marinho-Araujo, Claisy Maria e Rabelo, Mauro Luiz. **Avaliação de Perfil e de Competências dos Estudantes**

da Educação Superior no Brasil: a Matriz de Referência nas provas do ENADE. Instituto Superior Politécnico Gaya Psicologia, Educação e Cultura. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XX, Nº 1. Maio de 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019>> acesso em 02 de agosto de 2020.

Morosini, M.C.. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, 20(43), pp.165-186. 2009.

Silva Junior J.R. & Sguissardi, V., **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?** *Revista Brasileira de Educação*, 29, pp.5-27. 2005.

TAVARES, Gerson. **Dos Estudos da Evasão Para os da Permanência e do Êxito Escolar.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.



CAPÍTULO 6

**A INDISSOCIABILIDADE
ENTRE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS BRASILEIRAS
E SEUS INSTRUMENTOS
LEGISLATIVOS: UMA ANÁLISE
À LUZ DA PERMANÊNCIA E DO
ÊXITO NO ENSINO SUPERIOR
(1990-2010)**

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SEUS INSTRUMENTOS LEGISLATIVOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO NO ENSINO SUPERIOR (1990-2010)

Cristina Coutinho de Oliveira

Whitney Santos Cabral

Introdução

As políticas públicas são, segundo definição de Secchi (2010), procedimentos que se configuram como respostas a questões que alcançam a coletividade, isto é, são diretrizes orientadas à resolução de um problema considerado público. Dessa maneira, ao definirem a resposta a ser dada ao imbróglgio

apresentado, tais políticas desenvolvem também os instrumentos que tornarão a solução aplicável à realidade. Pode-se dizer que as políticas e os instrumentos responsáveis por sua aplicação são dois fatores indissociáveis. Tanto a política em si, quanto seu instrumento de execução são, portanto, inseparáveis, indissociáveis. Esta indissociabilidade relacionada às políticas brasileiras de educação e seus instrumentos legislativos de aplicação, norteiam a abordagem do presente capítulo.

A etimologia da palavra “indissociável” vem do latim *indissociabilis*, (DICIO, 2020) o qual traz a definição de algo que não pode ser dividido em partes, ou seja, não se pode separar. Na educação, muitos temas já passaram pela análise da indissociabilidade entre os fatores que os compõem. Na observação da permanência e do sucesso dos estudantes o exame mencionado não é distinto: o prosseguimento dos estudos por parte dos discentes não está completo sem a devida atenção voltada para o êxito destes em suas atividades – dois fatores também inseparáveis. Entretanto, apesar de o papel do estudante e seu interesse em avançar níveis serem cruciais para sua formação, esses não são os únicos princípios que norteiam seu êxito.

Ao contrário, há uma complexa cadeia de fatores que envolve indiretamente o discente, cuja atuação pode ser determinante em sua formação. O papel descrito diz respeito justamente às políticas educacionais e aos instrumentos legislativos criados para executá-las. O objetivo geral deste capítulo, é elaborar uma análise das políticas brasileiras de educação, com base nas principais legislações que as tornam exequíveis – considerando a relação de interdependência entre estas –, assim como seu

importante papel na permanência e no sucesso dos discentes, entre 1990 a 2010. O recorte temporal foi idealizado com base nos períodos governamentais compreendidos nas duas décadas acima descritas, os quais trouxeram significativas mudanças para o setor no Brasil.

Os objetivos específicos, por conseguinte, são: estabelecer uma conceituação básica de permanência e sucesso no ensino; em seguida, apresentar uma definição de políticas de educação; realizar uma breve abordagem histórica no período supramencionado, por meio de descrição das principais modificações experimentadas pelas políticas educacionais brasileiras; e, posteriormente analisá-las à luz da permanência e do sucesso no ensino, com ênfase à indissociabilidade entre políticas e seus instrumentos de execução.

Considerando-se a definição de Gil (2002) a pesquisa, como a ação de buscar respostas a problemas propostos por meio de procedimentos racionais e sistemáticos, no presente capítulo tem-se a indissociabilidade das políticas educacionais brasileiras e seus instrumentos de execução como o foco da problematização e análise, à luz da permanência e sucesso no ensino. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados para a execução deste trabalho foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental (GIL, 2010).

Como demanda o método da pesquisa bibliográfica (GIL, 2010), num primeiro momento buscou-se realizar uma análise dos trabalhos já realizados na área referente ao tema abordado, isto é, sobre as políticas educacionais brasileiras, as

mudanças ocorridas de acordo com as transições de governo, bem como suas definições. No segundo momento, procedendo-se à análise das políticas em consonância com as legislações a estas correspondentes e os demais fatores concernentes à discussão, foi realizada uma pesquisa documental (GIL, 2010).

Permanência e sucesso no ensino: uma abordagem inicial

Os benefícios relacionados ao acesso à educação são não somente inegáveis, mas também necessários a todos os seres humanos. Além do fato de possibilitarem a aproximação entre indivíduo e informação, a educação formal ainda disponibiliza ao estudante o método para transformar esses dados recebidos em conhecimento, viabiliza sua participação num ambiente de construção de saberes e ainda contribui para a formação de um pensamento crítico diante da sociedade da qual este faz parte. No Brasil, todas essas razões foram levadas em consideração ainda no ordenamento da Constituição Federal de 1988 (CF). Por isso, no teor do referido documento é possível encontrar a base legal para que o cidadão exerça sua liberdade de ensinar e aprender (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, além de reconhecer relevância óbvia, do impacto benéfico da educação na vida dos cidadãos, é preciso reconhecer que esta é um direito a estes garantido e que, por estar contido na Carta Magna das leis federais, não pode ser violado. Assim, garantir o acesso e atentar para questões de permanência e êxito dos seus cidadãos ao longo de seu desenvolvimento na

educação formal, se configura como dever de quem representa a população dentro do Brasil enquanto Estado-nação. Este ente, portanto, é o governo – formado pelos representantes eleitos e demais membros indicados. Dentre outros deveres, os membros do governo precisam garantir tanto o acesso aos direitos quanto sua inviolabilidade (BRASIL, 1988).

As metodologias relacionadas ao ensino são diversas e distintas e, enquanto estas são orientadas a auxiliar o discente a superar suas dificuldades e formar conhecimento, devem ser levadas em consideração e respeitadas. Entretanto, vale ressaltar um ponto citado anteriormente: aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do senso crítico, entre outros avanços advindos da educação não dependem somente do interesse do estudante. As condições a este ofertadas são cruciais para seu desenvolvimento na educação formal – fatores estes diretamente relacionados com as políticas implementadas pelo governo.

Segundo Tassoni (2011), a democratização do acesso ao ensino, assim como a permanência dos discentes e seu sucesso na formação acadêmica, são três aspectos interdependentes e essenciais para alicerçar o Estado democrático de direito. A autora frisa ainda que a inserção dos cidadãos no ensino formal é fator fundamental para que esses se identifiquem e se sintam parte da sociedade.

Tassoni (2011) ressalta ainda que, durante as últimas décadas, o Brasil alcançou um avanço considerável no que tange ao acesso à educação, entretanto, ainda há metas a serem alcançadas. Para melhorar a qualidade do ensino ofertado, é necessário também ponderar sobre a metodologia, as distintas

necessidades dos discentes, as realidades díspares de acordo com cada região do Brasil, por exemplo. Democratizar o ensino, para a autora, é considerá-lo como um processo de construção social, na qual o professor interfere, opina, aplica métodos para levar a informação a seu público, mas também exerce o papel de estimular a produção de significados por parte dos próprios estudantes (TASSONI, 2011).

Com uma maior participação dos discentes no processo e adequação dos métodos formais a como esses aprendem, a fixação das informações e sua transformação em conhecimento tende a ser melhorada. Os pesquisadores Aguiar, Moreira e Pacheco (2018), ao analisarem os fatores relativos à permanência, abordam estudos que descrevem tais condições como um conjunto de forças positivas e negativas que podem vir a atuar sobre o discente, influenciando-o.

Segundo os autores, no polo positivo estariam os objetivos vislumbrados pelo discente, a busca por sua autodeterminação, entre outros. Já no polo negativo, estariam os fatores opostos, tais como a falta de autodeterminação e/ou autoconfiança, desempenho acadêmico abaixo da média (que pode reforçar o negativismo), escassez de tempo para estudar, falta de objetivos a serem alcançados por meio do curso. Com base nesses exemplos, portanto, é possível verificar que o trabalho realizado junto ao discente deve ser orientado a impulsioná-lo a progredir em sua formação, de maneira que este possa aplicá-la em prol da melhoria de sua própria vida. Isto é, deve-se indicar os caminhos e permitir que o indivíduo absorva os conhecimentos necessários para se chegar aos seus objetivos.

Entretanto, para que essa meta ideal seja atingida, tanto é necessário que professores adaptem seus métodos de ensino e estudantes tenham interesse em aprender, quanto as condições, necessárias e suficientes, existam para que se possa criar o ambiente adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto destacam-se as políticas educacionais que, no Brasil, dialogam intensamente com o conceito de políticas públicas. Estas foram criadas e sofreram transformações ao longo das décadas, de acordo com a necessidade coletiva apresentada. Esse desenvolvimento é o foco do próximo tópico.

Políticas educacionais de 1990 a 2010

Devido ao próprio contexto de um governo militar que se manteve no Brasil desde a década de 1960 até os anos 1980, as políticas voltadas à permanência e ao sucesso no ensino não eram exatamente uma prioridade para os representantes políticos. Ainda após o fim da ditadura militar, o país sofria com uma grave crise econômica, que se estendeu ainda durante as décadas seguintes, com problemas como hiperinflação e indexação da então moeda do país (CERVO; BUENO, 2015). Dessa forma, somente nas décadas posteriores o Brasil passaria a encaminhar de forma mais significativa as ações para a construção de ambientes mais integradores e saudáveis para o aprendizado, por meio das políticas educacionais. Estas serão discutidas a seguir, de acordo com o papel de cada governo.

Fernando Collor e Itamar Franco: ruptura e continuidade

O início da década de 1990 traz consigo um marco histórico para a era contemporânea. Era o fim da Guerra Fria, que dividia o sistema internacional de Estados-nação entre dois grupos representados por distintos modos de produção, que se converteram em posicionamentos políticos e econômicos à época (SARAIVA, 2012). No Brasil, o acontecimento histórico vivido ainda se estendia para além do supramencionado. Havia sido promulgada a CF de 1988, a qual é um traço do então recente processo de redemocratização do país (PADILHA, 2015). Posteriormente, em 1990, após mais de vinte anos de ditadura militar, foi empossado o primeiro presidente eleito de forma direta pela população: Fernando Collor de Mello (CERVO; BUENO, 2015).

Em meio à crise econômica vivida, a expectativa pelas ações do novo chefe de Estado era intensa. Segundo Padilha (2015), vale ressaltar o próprio contexto da nova ordem mundial: se anteriormente, durante os anos de governos ditatoriais, o Brasil estava inserido numa ordem bipolar (a dualidade entre Capitalismo e Socialismo), a nova ordem se encaminhava para a multipolaridade de um mundo predominantemente capitalista. Num cenário cada vez mais competitivo, era necessário inserir o Brasil nesse sistema e esta foi a proposta inicial de Collor (PADILHA, 2015).

Com um discurso voltado para o combate à corrupção e à necessidade de modernização do país, Collor assumiu a

presidência e trouxe o mesmo posicionamento às políticas educacionais de seu mandato (PADILHA, 2015). Ainda de acordo com Padilha (2015), o presidente prometera uma grande transformação na educação brasileira, pois modernizá-la e capacitar o contingente operacional para isto era prioridade, a fim de que o Brasil acompanhasse as mudanças ao redor do mundo. Com esses objetivos, Collor implementou sua política por meio do chamado Plano de Reconstrução Nacional.

Além disso, o então presidente também lançou o “Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação” o qual, entre outros objetivos, buscava a tão almejada modernização do ensino brasileiro, por meio da inserção da educação nacional nas transformações tecnológicas pelas quais o sistema internacional passava. O intuito era tornar o país mais competitivo, eficaz e eficiente por meio da educação. (PADILHA, 2015).

Padilha (2015), entretanto, critica a proposta de Collor trazida no referido contexto, pois tornar o Brasil um país competitivo em todos os setores era o objetivo final, mas nada se dizia a respeito da formação de uma educação cidadã. Da mesma forma, Yanaguita (2011) critica o posicionamento da era Collor no que define como uma orientação voltada ao neoliberalismo, em fazer do Brasil um país produtivo e competitivo, mas sem atentar para fatores relacionados à inclusão, por exemplo. Como já mencionado anteriormente, a formação de um ambiente educacional inclusivo é crucial para a boa integração do discente e, conseqüentemente, para a permanência e sucesso em sua formação.

Yanaguita (2011) ainda assevera que, mesmo com o discurso voltado à modernização, Collor era assessorado por políticos ainda conservadores, priorizavam a competitividade em detrimento da cidadania na educação. A autora ainda ressalta que, apesar da importância do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania lançado ainda em 1990, bem como dos demais já citados, as chamadas ações transformadoras prometidas foram incipientes. Posteriormente, devido a denúncias relacionadas a um esquema de corrupção, Collor sofreu *impeachment* em 1992.

Parte de suas ações, porém, foi continuada por seu vice-presidente, que assumiu o posto de chefe de Estado a partir da deposição do antecessor: Itamar Franco. O “Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação”, permaneceria em atividade até 1995.

Padilha (2015) ressalta que a primeira ação realizada por Franco enquanto chefe de Estado foi a troca do Ministro da Educação, seguida de uma ampla reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC). Jacomeli (2011), porém, comenta a pouca clareza dos direcionamentos relacionados à política educacional da era Franco. De acordo com a autora, somente em 1993, por meio de um documento divulgado pelo MEC, intitulado “Educação no Brasil: situações e perspectivas”, é que os primeiros traços de interesse em desenvolver uma educação orientada para a cidadania foram demonstrados. Neste, o governo Franco, por meio do MEC, liderado por Murílio Hingel estabeleceu uma série de tópicos para o tema identificado no documento como “Políticas básicas – uma revolução

na educação”. Dentre estes, universalização da educação com qualidade, consolidação da pós-graduação, qualidade para a graduação, entre outros (MEC, 1993).

Em 1994, porém, a prioridade do governo ainda seguia orientada a resolver a grave crise econômica no Brasil. Porém, como ressalta Jacomeli (2011), naquele ano o êxito foi alcançado por meio do Plano Real, criado pela equipe do então Ministro da Fazenda que se tornaria o próximo presidente da república. Suas ações pela educação serão descritas no próximo tópico.

A era FHC: educação e neoliberalismo

Como destaca Jacomeli (2011), Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito em 1994 como um candidato que defendia políticas orientadas para o neoliberalismo. Essas consistiram não somente na criação de uma nova moeda durante sua gestão no Ministério da Fazenda, mas também na contenção de gastos públicos e na aceleração do programa de privatizações de empresas públicas. Tal postura foi mantida durante seus dois mandatos como presidente da república.

Segundo Jacomeli (2011), FHC trouxe diretrizes logo na campanha de 1994, sobre a posição que a educação deveria ocupar em seu governo. No plano de propostas, o setor ocupava uma das cinco prioridades para o então candidato. Porém, somente em 1996 é que a política educacional do então governo veio a ser explicitada. Neste mesmo ano, foi aprovada a Emenda

Constitucional N°. 14/1996, a qual tinha a função de alterar alguns artigos da CF de 1988, que versavam sobre educação.

Por meio dessa alteração, importantes mudanças foram engendradas no que se refere ao financiamento à educação em cadeia nacional, bem como a interferência do governo federal no intuito de auxiliar no fortalecimento do setor educacional. Tais políticas, entretanto, só tiveram maior consolidação no governo seguinte, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

O governo Lula e a consolidação

Em 2003, iniciou-se a gestão de Lula na presidência da república. Esta se estendeu também por dois mandatos, mas trouxe uma perspectiva distinta da anteriormente estabelecida. Com uma orientação voltada para o aspecto social, Lula dá ênfase aos investimentos voltados à educação (JACOMELI, 2011).

Seu posicionamento, porém, pouco se alinhava ao neoliberalismo defendido pelos presidentes anteriores. Contudo, a economia seguiu estável, bem como investiu-se em políticas sociais, freando a privatização das estatais (JACOMELI, 2011). Em 2008, por meio do Projeto de Lei 3775/2008, ocorreu a unificação das instituições de ensino, que deram origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual é considerada um marco na educação nacional, alcançado durante o governo Lula. Essa

conquista representa uma transformação na política educacional brasileira, que recebeu caráter de política de governo e viabilizou investimentos na educação profissionalizante. Em suma, a consolidação dos investimentos realizados anteriormente foi alcançada no governo Lula. Com isso, foi possível implementar novas políticas, bem como estabelecer um diálogo mais aberto e com orientação cidadã para a educação. Esses aspectos e as políticas mencionadas serão analisadas nos próximos tópicos.

A indissociabilidade entre políticas: como as políticas de educação e de permanência no Ensino Superior dialogam entre si

As políticas educacionais foram estabelecidas e são resguardadas por três grandes pilares que normatizam as ações da sociedade civil. A primeira consolidação mais abrangente e suprema das políticas educacionais é normatizada pela CF, que define as responsabilidades sociais do Estado dividida em seus três níveis de governo. É dever do Estado, com vistas ao cumprimento do disposto no [art. 6 da CF](#), garantir o acesso à Educação a todos (BRASIL, 1988).

A segunda maior referência é regulamentada por meio da maior lei brasileira no que tange à educação. Trata-se da Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também chamada de Carta Magna da Educação, que tem como base os princípios da CF, e que

define a organização da educação brasileira, visando garantir a toda população uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade (BRASIL, 1996).

A terceira grande conquista para consolidação das políticas de educação é o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei 13005/2014. O documento, de duração decenal, tem como proposta central a articulação do sistema nacional de educação com o intuito de definir objetivos, diretrizes e estratégias que assegurem o desenvolvimento educacional em todos os níveis, etapas e modalidades por meio das ações e práticas unificadas dos poderes públicos de todas as esferas federativas.

Já as políticas de permanência são planejadas e implementadas em consonância com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que trata das diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES para as Instituições de Ensino Superior (IES) Federal. O objetivo central do PNAES é democratizar e ampliar as condições de permanência dos estudantes em instituições públicas superiores.

A indissociabilidade entre as políticas de educação e as políticas de permanência viabilizam a implementação de estratégias de gestão que possibilitam a integralização do curso e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico de um determinado perfil socioeconômico estudantil. Mas para isso, é necessário que as políticas de permanência emergentes busquem desenvolver ações afirmativas e objetivas nos processos de implementação e gestão.

Permanência e sucesso na educação superior brasileira: como se comportam as políticas nacionais

A desigualdade social entre os jovens brasileiros tem grande impacto no acesso à escolarização da população. Castro (2009) afirma que, tratando-se dos estudos, há uma grande tendência de os jovens mais ricos estarem em uma situação mais confortável, em relação aos mais pobres. De acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (2007/2008),

A não definição de recursos para a manutenção de políticas de assistência estudantil que busquem criar condições objetivas de permanência desse segmento da população na universidade faz com que esses estudantes, muitas vezes, retardem a conclusão do curso e até desistam dele. (Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2007/2008).

Nessa vertente, compreende-se que as políticas de permanência, como parte do processo educativo, são um conjunto de investimentos e ações articuladas que permeiam o ensino, a pesquisa e a extensão, visando garantir essas ações como direito social dos estudantes e, dessa forma, romper com a errônea ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado (PNAES, 2007/2008). Assim, com foco na redução das desigualdades sociais, o governo Lula define o campo de investimento do PNAES em áreas como: moradia estudantil; transporte; apoio pedagógico, entre outros. Analisando tais áreas, entende-se que o perfil dos alunos

contemplados com bolsas deste programa, são os que possuem maior vulnerabilidade socioeconômica.

A Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso de alunos nos cursos de graduação das IES públicas, prevê, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esse instrumento garante a democratização do acesso à Educação Superior aos jovens das camadas sociais mais baixas. Por outro lado, é importante ponderar sobre o fato de o desempenho escolar, durante o ensino básico, dos alunos de escolas privadas, ser, em geral, superior aos dos alunos de escolas públicas (MORAES, BELLUZZO, 2014).

Considerando estes dados, as IES devem implementar e gerir mecanismos em sua infraestrutura pedagógica, que oportunizem condições justas e reais para o melhor processo de ensino-aprendizagem.

Quando a IES, através das políticas de permanência articuladas com os três pilares que sustentam a academia, consegue possibilitar que os alunos, em especial, os de baixa renda, concluam seus estudos, evitando ao extremo a evasão, entende-se que a IES cumpriu sua missão. Isto é, gerar, sistematizar e socializar o saber, contribuindo para a formação de profissionais e cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária, inclusiva, democrática e justa.

Assim, considerando esse cenário de desvantagem na construção do processo de saber entre os jovens advindos de

escolas privadas e os advindos de escolas públicas, o auxílio pedagógico é de suma importância para a permanência e êxito dos acadêmicos.

Considerações Finais

A CF, lei suprema e fundamental do Brasil, em seu artigo 6, define a Educação como um direito social e de natureza coletiva. Portanto, o acesso a esta deve ser garantido a todos os cidadãos. Esta garantia, por sua vez, não pode estar ligada somente a orientações políticas. Isto ocorre porque os próprios substratos abordados supra esclarecem a importância da relação de simbiose da política e seu instrumento de execução.

No Brasil, a LDB (1996), é um instrumento legislativo para execução da política educacional brasileira, responsável por normatizar, estabelecer e regularizar a organização educacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino no Brasil. O PNE constitui também uma ferramenta da política de educação nacional, o qual define os objetivos, as diretrizes e as estratégias que irão assegurar o desenvolvimento educacional a médio e longo prazo. Já o PNAES, é um mecanismo também utilizado na aplicação da política de educação nacional. Sua função, porém, é minimizar os efeitos das desigualdades sociais, que também influenciam na permanência dos estudantes, bem como viabilizar condições favoráveis à continuidade destes nas IES públicas por meio de investimentos em diversas áreas.

Dessa maneira, todas as distintas definições de políticas educacionais e suas ferramentas de aplicação, devem ser analisadas de forma conjunta. Não há política sem o instrumento que a faça ser exequível e não há instrumento legislativo sem uma política que o norteie,

Portanto, todos esses mecanismos são fundamentais e específicos em cada fase da construção formal do conhecimento técnico. A indissociabilidade entre políticas de educação, políticas públicas e leis é fundamental para que o ambiente acadêmico colabore na construção de uma sociedade igualitária.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão De. **EVOLUÇÃO E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf> >. Acesso em: 29 jul. 2020.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da Política Exterior do Brasil**. 5ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

COSTA, Simone Gomes. **A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/cout_/Downloads/68574-290945-1-PB.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

DICIO. **Significado de Indissociável**. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indissociavel/#:~:text=Significado%20de%20Indissoci%C3%A1vel,Do%20latim%20indissociabilis>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Educar, Curitiba. **LDB – O processo de tramitação**. n. 11, p. 105 – 106. 1995. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n11/n11a12.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JACOMELI, M. R. M. (2017). As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, 1(1), 119-28. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211> Acesso em: 28 jul.2020

Lei Nº 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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 28 jul.2020

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 04 abril. 2020.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 04 abril. 2020.

MORAES, André Guerra Esteves de; BELLUZZO,

Walter. **O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil.** 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/neco/v24n2/0103-6351-neco-24-02-00409.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista Percursos**, [S.L.], v. 16, n. 31, p. 213-244, 10 nov. 2015. Universidade do Estado de Santa Catarina.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **História das Relações Internacionais Contemporâneas**. Brasília: Saraiva, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: SIMPÓSIO ANPAE, 25., 2011, São Paulo. **Anais 25º Simpósio ANPAE**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf> Acesso em: 28 jul.2020



CAPÍTULO 7

**PERMANÊNCIA E
ÊXITO NOS IFS: UM
PLANO UTÓPICO OU
UMA POSSIBILIDADE
CONCRETA?**

PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS IFS: UM PLANO UTÓPICO OU UMA POSSIBILIDADE CONCRETA?

Sidinei Cruz Sobrinho

Tamyris Proença Bonilha

Introdução

Discutir as questões pertinentes à evasão, retenção; permanência; êxito; sucesso acadêmico; eficiência acadêmica; acesso à educação formal; dentre outras nomenclaturas usuais nessa matéria, é e deve ser, uma preocupação e uma discussão contínua, dada a fluidez de contextos, cenários e conjunturas educacionais no ambiente interno e externo ao âmbito da educação formal. Porém, urge ir além do mero debate, superar os intermináveis diagnósticos em busca

das “causas” da evasão; apontar “x” ou “y” como os principais, senão únicos “culpados pela evasão e pela retenção acadêmica; dentre outros movimentos, até importantes, mas não por isso preponderantes e determinantes para o efetivo aumento e melhoria do acesso, permanência e êxito na educação formal. Ou seja, embora os inúmeros estudos, grupos de trabalhos, comissões, planos e experiências já desenvolvidos ou em desenvolvimento sobre permanência e êxito, sejam importantes, necessários e plausíveis, ao que indicam as evidências, os efetivos resultados têm sido poucos quando tomamos o todo por análise.

É nessa perspectiva que pretendemos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia [RFEPCT], com ênfase nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs], retomar brevemente o contexto histórico da discussão dessa temática na RFEPCT em nível nacional (mais precisamente desde 2012 até dezembro de 2018); ponderar objetivamente sobre alguns fundamentos, dados e contextos relativos à Permanência e Êxito dos estudantes nos IFs; tratar dessa análise cominada com dados concretos e oficiais da RFEPCT; e, quiçá, apresentar algumas propostas pertinentes na perspectiva de uma atuação sistêmica em Rede Federal, intra e interinstitucional, para maior e melhor consolidação e desenvolvimentos do planejamento, implementação, implantação, acompanhamento, avaliação e revisão das políticas institucionais dos IFs para a ampliação e melhoria do acesso, permanência e êxito acadêmico dos estudantes.

“Combate” à evasão na RFEPCT: uma história controversa

No ano de 2012, o TCU publicou um artigo intitulado “É excessiva a evasão dos cursos superiores ofertados pelos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica?” (TCU, 2012, p. 72).

A pergunta que intitula o resultado do trabalho sistematizado no relatório do TCU realizado pelos auditores é auspiciosa e capciosa. Auspiciosa porque remete a uma preocupação efetiva dos órgãos de controle sobre o acompanhamento das Políticas Públicas de Educação Profissional na Rede Federal o que, portanto, possibilita a avaliação, revisão, investimento e continuidade nas e das políticas educacionais vigentes. Capciosa porque esta mesma preocupação pode se dar de modo raso, meramente baseada em critérios quantitativos de eficácia e eficiência, deixando de lado análise de efetividade, impacto social, consideração pela fase inicial de expansão em que a RFEPCT se encontrava na época (2012), o fato de que a maioria dos cursos estavam com início de primeira oferta e, portanto, sem turmas concluídas, dentre outros fatores difíceis ou até mesmo impossíveis de se considerar em avaliações métricas de larga escala e, principalmente, pela complexidade, especificidade, heterogeneidade e função social das instituições públicas de ensino. Avaliar a permanência e o êxito na educação não é, e não deve ser, como avaliar os resultados de uma empresa privada ou de uma empresa pública sob a ótica mercantilista e neoliberal do lucro. Para utilizar a

expressão adequada de uma análise feita por Laval (2018): “A escola não é uma empresa.” Contudo, o resultado do relatório realizado pelo Tribunal, levou a questão que intitula o artigo aos meandros do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Tecnológica [MEC/SETEC], solicitando respostas e providências pelo MEC/SETEC em relação aos altos índices de evasão identificados na RFEPCT.

Provocado pelo TCU, a SETEC/MEC, por sua vez, organiza e convoca as autarquias que compõem a RFEPCT, composta em sua maioria pelos IFs, para discutir a questão em âmbito nacional e propor formas de (o que se chamou inicialmente pelo próprio TCU) “Combate à evasão” na RFEPCT (MEC/SETEC, 2013, p. 8). Destas discussões que se arrastaram, morosa e penosamente no âmbito dos IFs, foi (ou deveria ter sido) elaborado (ao invés de planos de Combate à evasão) Planos de Permanência e Êxito. Buscaremos aqui sintetizar tal tramitação a título de contextualização histórica da discussão para compreensão de algumas ações sobre a matéria, que foram ou são (im)procedentes nos IFs até mesmo após oito anos do Relatório do TCU que, defendemos a tese, foi o principal e preponderante motivo para iniciar a discussão sobre a evasão e a retenção na RFEPCT. Quer dizer, nesse caso, a força do instrumento de controle finalístico da política pública foi preponderante à força da preocupação pedagógica e das políticas institucionais para tratar do tema.¹ Tal afirmação é evidenciada no Ofício Circular nº 153/2013 – DPE/SETEC/MEC

1 À época o autor Sidinei Cruz Sobrinho participou diretamente das discussões promovidas pela SETEC/MEC em nível nacional para a RFEPCT sobre o assunto. Motivo pelo qual grande parte do presente capítulo se respalda no relato da experiência vivida e na abordagem histórico-crítica por meio da observação, análise documental e interpretação de dados quantitativos sobre a temática no lapso temporal considerado.

(MEC/SETEC, 2013, s.p), enviado aos Dirigentes das Instituições da RFEPCT no dia 11 de dezembro de 2013.

O Ofício Circular DPE/SETEC/MEC nº 153/2013 referência e reitera o pedido de dados e informações às Instituições da RFEPCT para atender ao Acórdão nº 506/2013 (março) firmado em decorrência do Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas nº TC 026.062/2011-9, recomendando “a adoção de medidas e a implementação de ações conjuntas entre a SETEC/MEC e as instituições da RFEPCT” (MEC/SETEC, 2013, s.p). Dentre outras orientações constava como “Produto 1.1.2. Manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar.” (*Idem.*). Cabe destacar que tais informações já haviam sido solicitadas anteriormente pela SETEC/MEC e, neste ofício, foram reiteradas e o prazo dado foi prorrogado para 31/01/2014. Nesse sentido, é importante frisar uma questão essencial que tem acompanhado a expansão da RFEPCT desde a Lei 11.892/2008: a dificuldade de se ter acesso às informações consistentes, fidedignas, organizadas sobre os índices e indicadores da RFEPCT, bem como, a morosidade, desorganização e frequente confusão no fluxo de informações e demandas para e na RFEPCT. Tal fator foi determinante para o conflito de entendimento sobre o conceito usado para análise dos indicadores de evasão pelo TCU e os dados que a SETEC/MEC dispunha em termos de registros acadêmicos (SISTEC) que, por sua vez, divergiam ainda dos dados que cada IF e, dentro de cada IF, cada Unidade Gestora – Campi,

apresentavam. Quer dizer, não havia entendimento sistêmico e em nível de RFEPCT sobre o que caracterizava ou não um aluno evadido e ou retido, por exemplo. Em partes, tal cenário se justificava pelo fato de a RFEPCT estar em larga expansão e sob nova institucionalidade desde a criação dos IFs que, neste formato, possuem objetivos e finalidades muito mais amplos e diversos que as instituições que faziam parte da RFEPCT, até então. O que foi e ainda é difícil de entender sobre isso, embora o argumento da expansão possa explicar, mas não justificar, é saber por que motivos se demorou tanto para consolidação dos dados e criação de sistemas e indicadores que efetivamente fossem ao encontro da política pública desenvolvida nos IFs proporcionando, assim, formas mais qualificadas e eficientes de gestão institucional para diminuição dos índices de evasão e retenção.

No início do ano de 2014, a SETEC/MEC realizou em Brasília/DF, entre 31 de março a 02 de abril de 2014, uma oficina intitulada “Proposta para o documento orientador para o combate à evasão e retenção na rede federal”, com o objetivo de “Apresentar e colher contribuições para o combate à evasão e retenção nas instituições da Rede”. Dentre outras, a atividade principal da oficina visava organizar grupos de trabalhos [GTs] para:

Validar a identificação e descrição dos fatores de evasão e retenção. Analisar (a partir do diagnóstico) e definir as causas de evasão e retenção. Analisar (a partir do diagnóstico) e definir as medidas/ações para superação da evasão e retenção. Analisar e definir estratégias e metodologias propostas para o plano de intervenção. (SETEC/MEC, 2013, s.p.)

Durante a oficina realizada em Brasília em março/abril de 2014, os participantes, a partir dos dados coletados de estudos realizados nas bases, convergiram para uma discussão em nível nacional tentando identificar pontos comuns na RFEPCT sobre as principais causas de evasão, conforme os diferentes cursos, níveis e modalidades. Bem como apontar possibilidades gerais para agir sobre as causas alterando as consequências e buscando qualificar os processos e procedimentos institucionais (ensino, pesquisa, extensão, administração, assistência estudantil...) para elevar a qualidade dos índices de permanência e êxito dos estudantes da RFEPCT.

Foi com base nisso e a partir desse trabalho que surgiram os Planos de Permanência e Êxito [PPE], a serem elaborados por cada instituição e enviados para a SETEC/MEC, os quais serviram também como resposta ao Acórdão feito com o TCU, parte do cumprimento do Termo de Acordo de Metas (TAM – que estabeleceu um “Plano de ação para o cumprimento das determinações do ACÓRDÃO Nº 506/2013 – TCU”), o qual previa o “combate à evasão e à retenção”. O que temos que QUESTIONAR e verificar é se tais PPE foram implementados, acompanhados, avaliados, se ainda se mantém e se foram ou são efetivos ou se serviram apenas para formalizar respostas burocráticas aos órgãos de controle e ou mais uma política educacional institucional “pró-forma” que é frequentemente enaltecida nos discursos (principalmente eleitores de alguns gestores) mas que padece nas “gavetas” dos submundos institucionais junto a tantas outras iniciativas louváveis que em pouco ou nada se efetivaram.

Infelizmente não dispomos de acesso a dados consolidados sobre quantos e quais IFs elaboraram e enviaram os PPE

conforme solicitado; qual foi, é ou será o acompanhamento efetivo tanto em nível institucional quanto em nível governamental SETEC/MEC sobre os PPE e a mensuração global dos resultados obtidos. Pela observação, questionamentos informais e visitação realizada *in locu* em mais de uma centena de unidades (campi) dos IFs nos últimos cinco anos (2015 a 2020), temos observado que alguns IFs e campi elaboraram plausíveis PPE e estão acompanhando o desenvolvimento e avaliando as ações com vistas à melhoria da permanência e êxito dos estudantes. Contudo, também se constata que em muitos campi esse diálogo sequer chegou efetivamente e um número considerável de servidores sequer tem conhecimento sobre o que se trata o Plano de Permanência e êxito, os dados e estudos já realizados na RFEPCT, mesmo que discutam e se preocupem com os altos índices de evasão e retenção nos campi onde atuam. Isso faz com que muitos realizem um verdadeiro trabalho de Sísifo, reiniciando, dia após dia, o que já foi iniciado e até mesmo concluído. Nesse aspecto, respeitados e destacados sejam os casos de sucesso institucional no tratamento da temática, há ainda muito que se enfrentar na perspectiva de construir coletiva e significativamente, para superar o eterno retorno aos mesmos problemas respondidos com as velhas respostas que, para alguns se apresentam novidades, mas que não contribuem significativamente para o objetivo buscado.

Para se ter noção da morosidade de tramitação e dificuldade da produção e trabalho coletivo efetivamente em rede, até final do ano de 2015 (segundo o que dispomos de registro formal) a SETEC/MEC, ainda cobrava das instituições

o referido PPE. Exemplo disso é o teor do Ofício Circular nº 60 DDR/SETEC/MEC, de 17 de julho de 2015; Ofício Circular nº 84 CGPG/DDR/SETEC/MEC, de 02 de setembro de 2015, e outros. Até onde acompanhamos e conseguimos identificar, inclusive por meio do Fórum dos Dirigentes de Ensino da Rede Federal [FDE/CONIF], já se aproximava o final do ano 2016 e muitos IFs ainda não haviam enviado o PPE para a SETEC/MEC ou sequer discutido a matéria institucionalmente.

A troca constante e a permanência breve de muitos Pró-Reitores de Ensino nas respectivas pastas; interesses políticos e eleitorais; drásticas mudanças no cenário político nacional; troca e descontinuidade das ações desenvolvidas pela SETEC/MEC; carência de dados concretos (SISTEC); carência de diálogo mais efetivo e consistente entre SETEC/MEC e os IFs para efetivo trabalho para diminuição dos índices de evasão e retenção, dentre muitos outros fatores, contribuíram e ainda contribuem para a falência de ações efetivas, construção e consolidação da identidade institucional na RFEPCT. Citamos, a título de exemplo, a Portaria MEC nº 23, de 10 de julho de 2015, que instituiu e regulamentou a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes na Rede Federal. MEC, 2015, s.p). Os membros dessa comissão foram reunidos apenas uma vez em Brasília. Depois desse encontro nenhum outro foi promovido pela SETEC com a respectiva Comissão, bem como, não foi dada continuidade aos trabalhos sempre com alegações de natureza de outra ordem. Tanto que, após seis meses aguardando respostas no encaminhamento concreto dado, alguns membros da comissão (dentre eles um dos autores desse texto), solicitaram formalmente

a saída da comissão justamente pela inépcia dos trabalhos. Em síntese, ao que tudo indica, e pelos demais documentos passíveis de análise para esse fim, da iniciativa da SETEC/MEC, os trabalhos se resumiram à produção formal e legitimação procedimental para respostas ao TCU, enquanto que, por parte dos IFs, em regra, resignou-se à iniciativa e continuidade de atores isolados, com maior ou menor grau de compromisso e envolvimento com a efetiva concretização dos PPE.

Caberia uma demonstração mais detalhada de todo esse constructo histórico sobre os Planos de Permanência e Êxito nos IFs que levariam o leitor às mesmas conclusões que aqui evidenciamos. Contudo, o espaço e escopo principal do texto não nos permite isso, deixando a provocação para estudos posteriores. No momento, cabe destacar que, dadas as devidas ressalvas e apesar dos diversos percalços, a discussão, estudos e proposições sobre a permanência e o êxito na RFEPCT, com ênfase nos IFs, já se dá há uma década. Cabe, mais que apontar os culpados pela morosidade; omissão administrativa, despreocupação efetiva com a permanência e o êxito, e demais desagravos, verificar se as ações feitas produziram, mesmo que quantitativamente com perspectiva de análise qualitativa, resultados positivos e se a resposta ao artigo publicado pelo TCU em 2012 seria hoje de que a evasão na RFEPCT não é excessiva ou que, ao menos diminuiu significativamente quando comparada aos dados daquela época.

Obviamente, para essa resposta, é imperioso apresentar dados concretos, esclarecer sobre quais critérios e entendimentos se entende o fenômeno da evasão na RFEPCT, quais são as principais causas de evasão e retenção e, principalmente,

dentre estas, quais são as causas que estão ao alcance do agir institucional e quais são as causas que dependem de fatores externos que, se não tratados, continuarão a provocar altos índices de evasão e retenção, pelos quais a política pública de educação profissional na RFEPCT não pode ser penalizada. Do contrário, corre-se o risco de uma análise rasa ou meramente quantitativa e irrealista sobre o tema deste estudo.

Nesse sentido, passamos a discorrer brevemente sobre algumas questões essenciais para a discussão sobre a permanência e o êxito dos estudantes dos IFs.

Combater a evasão e a retenção ou promover a qualificação da permanência e êxito?

Uma das primeiras disputas teóricas realizadas no encontro dos representantes da RFEPCT, promovido pela SETEC/MEC (Brasília, 2014), foi sobre a carga semântica dos termos usados pelo TCU e pela SETEC ao tratar do “Combate à evasão”. A lide se justifica pelo fato de que, na perspectiva pedagógica e dos processos de ensino e aprendizagem, respaldados pela formação integral pretendida nos IFs para além de uma formação meramente tecnicista, conteudista e voltada apenas para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho; considerando ainda as diferentes realidades dos educandos nos mais diversos interiores do Brasil nos quais os IFs começavam a possibilitar acesso à educação às comunidades

que jamais poderiam imaginar tal condição; considerando que a maioria dos campi e IFs estavam em plena expansão, com a abertura de milhares de novos cursos técnicos e superiores; considerando o ingresso de milhares de novos servidores profissionais da educação, muitos sem experiência alguma na área de educação e muito menos na educação profissional; considerando a fragilidade da interpretação de muitos dados apresentados pelo TCU; e inúmeros outros fatores relevantes, os representantes das instituições entendiam que a evasão não poderia ser tratada como uma “praga” a ser combatida, mas, antes, como um processo a ser estudado, entendido, e com vistas à construção de propostas, metodologias e ações que ao invés de focar na perspectiva negativa da “evasão” a ser combatida se buscasse direcionar as forças para incentivar a “permanência e o êxito”.

Como mencionado, um dos objetivos do encontro da RFEPCT, realizado em 2014, era para, a partir dos estudos (que deveriam ter sido) realizados por todos os IFs anterior ao encontro, identificar as principais causas de evasão e retenção na RFEPCT, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e, em decorrência, propor ações plausíveis em nível macro bem como o mesmo exercício em nível institucional por IF e por campi, de modo a se atender tanto às questões nacionais quanto às especificidades regionais e locais que poderiam prejudicar o acesso, a permanência e o êxito nos cursos de educação profissional ofertados nos na RFEPCT. Esse exercício foi muito produtivo e resultou em algumas conclusões pertinentes e consistentes que deveriam servir de base para

a implementação efetiva dos PPE planejados em cada IF e demais instituições da Rede.

Dentre as principais causas estudadas e com base em outras pesquisas já realizadas sobre o assunto, definiu-se pelo uso de três categorizações às causas da evasão e da retenção acadêmicas: 1 – Causas Individuais do Estudante (por exemplo: gravidez, morte/invalides; impossibilidade de conciliar trabalho com estudos; opção por outras atividades, etc.); 2 – Causas Internas à instituição (por exemplo: currículos e metodologias de ensino e aprendizagem inadequados ao nível, forma e modalidade dos cursos; elevadas cargas horárias e elevado número de disciplinas, principalmente nos cursos de ensino médio integrado; falta de assistência estudantil; excesso de burocracia na exigência de alguns documentos aos quais os ingressos não tinha acesso, etc.); 3 – causas externas à instituição (por exemplo: transporte público insuficiente; desemprego involuntário; incompatibilidade de turnos de trabalho; baixa renda; desvalorização dos profissionais de nível técnico e dos profissionais da formação inicial de docentes – no caso de alunos de cursos técnicos ou licenciaturas; desigualdade social e cultural – principalmente para alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos no PROEJA, etc.).

Em todas as categorias se identificou que sempre havia a presença de um ou mais dos três motivos que levavam os alunos à não permanecer na instituição (evasão) ou à não obter êxito na conclusão dos cursos nos prazos previstos (retenção), qual sejam: o fator econômico; o fator de relacionamento; e ou o fator acadêmico. Portanto, a partir dessa base categorial,

poder-se-ia elaborar e planejar de forma mais organizada e realizada os Planos de Permanência e Êxito no âmbito de cada instituição, acrescentando ainda as questões não relacionadas diretamente a estas macro-categorias, mas de influência específica em cada contexto.

Sendo assim, à guisa de síntese, cabe dizer que é preciso prudência ao julgar os índices de evasão da RFEPCT, principalmente quando se coloca sobre estas instituições metas inatingíveis apenas pelo esforço institucional, como as previstas no TAM e no próprio PNE ao propor na meta 11.11 “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento)” (BRASIL, 2014, *online*).

Além disso, cabe sempre lembrar que, de acordo com a própria Constituição Federal de 1988, o Art. 205. prevê que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...]”. Ou seja, o dever de garantir o direito à educação, entendido não apenas como o acesso, mas também à permanência e o êxito com vistas à formação integral, é do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Ora, as instituições de educação formal são, portanto, uma parcela, inclusive limitada, do Estado e da Sociedade. Improcedente, portanto, a responsabilização total dessas instituições pelos elevados índices de evasão e retenção dos estudantes, como fazem crer falaciosamente algumas pesquisas e interpretações meramente mercadológicas e que desconsideram a complexidade do processo educativo. Por outro

lado, e nisso concordamos, as instituições também não podem usar esse argumento para deixar de fazer aquilo que está ao seu alcance efetivo para atuar nas melhorias dos processos de ensino e aprendizagem (que envolvem não apenas a dimensão do ensino enquanto produção e transmissão de conhecimentos, mas todas as questões e dimensões institucionais, desde a gestão em nível macro, aos procedimentos administrativos, organização de currículos, avaliações. Assistência Estudantil etc.). É nesse ponto que os PPE institucionais deveriam concentrar forças e agir para que, mesmo não atingindo os índices utópicos propostos pelo PNE e TAM, a RFEPCCT pudesse atuar no que está ao seu alcance para qualificar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes destas instituições. Demonstraria assim, concretamente, as demais responsabilidades a serem cumpridas pelo restante do Estado, da Sociedade e da Família, para se aproximar do ideal esperado de Permanência e Êxito nos diferentes níveis, formas e modalidades da educação formal.

Quer dizer, entendemos, diante do que já existe de consistente em estudos, experiências, dados, planejamentos, sobre a permanência e o êxito, que seria oportuno que cada instituição da RFEPCCT pudesse responder, objetivamente: o que está e o que não está ao seu alcance/dever enquanto instituição e profissionais da educação nessas instituições públicas para qualificação da Permanência e Êxito e, conseqüentemente, diminuição dos índices de evasão e retenção? Não só responder a essa questão, o que já deveria ter sido feito por meio dos PPE, mas efetivamente implementar, acompanhar, avaliar, revisar e qualificar sempre mais e continuamente esse exercício.

Para concluirmos essa rápida abordagem, pode-se afirmar que, daquele processo iniciado no âmbito da RFEPCT, motivado pelo Relatório do TCU e provocada a discussão interinstitucional pelo MEC/SETEC, comparado aos *status quo* do cenário sobre a permanência e êxito na Rede, comparado ao estudo dos PPE que foram produzidos por muitos IFs, é possível concluir que já é relativamente fácil identificar as causas da evasão e da retenção; difícil é fazer com que cada instituição, servidor, gestor, aluno, família, membro da sociedade interna e externa, responsabilize-se por estas causas, e seja tão efetivo em realizar as ações quanto o é em propô-las, e busque alterar as consequências ampliando significativamente a permanência e o êxito dos estudantes. Ou seja, como diria aquele que foi capaz de possibilitar a permanência e o êxito de educandos que se encontravam nos mais críticos cenários e condições para se desenvolver a efetiva educação, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61).

Entre o feito e o (in)satisfeito, o que esperar?

Conforme os dados apontados pelo TCU em 2012, tinham-se os seguintes índices de Taxa de Evasão, Retenção e Conclusão.

Tabela 1 – Taxas de Permanência e êxito na RFEFCT/ 2012/TCU.

| Nível | Tipo de Curso | Taxa de Evasão | Taxa de Retenção | Taxa de Conclusão |
|-------------------|----------------------------------------|----------------|------------------|-------------------|
| Educação Básica | Técnico integrado - idade própria | 6,40% | 44,42% | 46,80% |
| | Técnico integrado e concomitante - EJA | 24,00% | 37,99% | 37,50% |
| | Técnico Subsequente | 18,90% | 49,34% | 31,40% |
| Educação Superior | Licenciatura | 8,70% | 64,53% | 25,40% |
| | Bacharelado | 4,00% | 68,09% | 27,50% |
| | Tecnólogo | 5,80% | 50,82% | 42,70% |

Fonte: TCU (2012), adaptado.

Fonte: Relatório TCU 2012, adaptado MEC/SETEC, 2013.

Considerando o lapso temporal de cinco e seis anos relativos ao ano do estudo feito pelo TCU, na análise dos dados referentes aos exercícios 2017 e 2018, inclusos os IFs, CEFETs e Colégio Pedro II², tem-se:

Tabela 1 – Taxas de Permanência e êxito na RFEFCT/ 2012/TCU.

| Curso | Índices IFs, CEFET e PII - PNP | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------------------------|---------------|---------------|----------------|-----------------|-----------------------|---------------|---------------|----------------|-----------------|
| | Índice de Eficiência* | Evasão/Ciclo | Êxito/Ciclo* | Retenção/Ciclo | Conclusão/Ciclo | Índice de Eficiência* | Evasão/Ciclo | Êxito/Ciclo* | Retenção/Ciclo | Conclusão/Ciclo |
| | 2017 | ** 2017 | ** 2017 | ***2017 | ***2017 | 2018 | ** 2018 | ** 2018 | ***2018 | ***2018 |
| Licenciatura | 23,80% | 23,80% | 81,99% | 83,73% | 10,72% | 17,47% | 19,39% | 16,00% | | 16,00% |
| Tecnologia | 26,40% | 23,80% | 99,74% | 95,88% | 10,88% | 20,27% | 21,37% | 19,03% | | 19,03% |
| EJA concomitante | 23,80% | 99,90% | 73,97% | 40,00% | 4,12% | 1,82% | 25,77% | 38,18% | | 38,18% |
| EJA integrada | 30,40% | 30,80% | 65,82% | 64,86% | 8,16% | 6,60% | 26,83% | 28,84% | | 28,84% |
| Bacharelado | 35,10% | 33,70% | 50,62% | 50,86% | 22,05% | 21,34% | 27,84% | 26,81% | | 26,81% |
| Téc. Concomitante | 57,40% | 57,00% | 58,84 | 40,11 | 6,10% | 4,57% | 35,87% | 35,32% | | 35,32% |
| Téc. Subsequente | 59,90% | 41,10% | 57,01% | 56,21% | 6,13% | 4,93% | 36,86% | 39,26% | | 39,26% |
| Especialização | 62,00% | 60,00% | 46,31% | 36,64% | 3,99% | 7,71% | 50,10% | 55,35% | | 55,35% |
| Ext. Profissional | | 81,60% | | 16,40% | | 11,82% | | 72,28% | | 72,28% |
| Mestrado | | 77,90% | | 21,31% | | 3,64% | | 75,05% | | 75,05% |
| Doutorado | | 82,40% | | 16,6 | | 7,27% | | 76,36 | | 76,36 |
| Téc. Integrado | 59,10% | 61,3% | 59,34% | 56,66% | 6,16% | 5,17% | 55,50% | 56,17% | | 56,17% |
| Geral | 46,80% | 48,30% | 49,77% | 49,00% | 6,99% | 5,28% | 43,74% | 43,73% | | 43,73% |
| Ano base | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 | | 2018 |
| Ano pesquisa | 2018/2 | 2019/1 | 2018/2 | 2019/1 | 2018/2 | 2019/1 | 2018/2 | 2019/1 | | 2019/1 |

Elaboração: Sidinei Cruz Sobrinho (IFSUL - Passo Fundo)

Disponível em: <http://www.sistemas.anu.br/portal/ifsul/> Acesso em 5 de outubro 2018/2

Dados 2018: Acesso em 29 de março de 2019

* O indicador de eficiência acadêmica mede a eficiência em termos do percentual de conclusão e da possibilidade que os alunos tenham concluído os cursos

** Percentual de evasão, até 11/3/2017, em ciclos com término previsto para 2016 (parência de 1 ano)

*** Percentual de evasão, até 31/12/2017, em ciclos com término previsto para 2016 (parência de 1 ano)

**** Percentual de conclusão, até 31/12/2017, em ciclos com término previsto para 2016 (parência de 1 ano)

Fonte: Fórum Estudos da Planície do Este, Tes/Vinculados

Fonte: Dados PNP. Elaboração da tabela por Sidinei Cruz Sobrinho, outubro de 2018 e março de 2019.

2 Para construção da Tabela foram excluídos do cômputo as demais instituições que compõem a RFEFCT, seja pelo fato de que a UFTPR, por exemplo, não ter inserido dados na PNP, e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, e outras seguirem, em regra, diferentes arranjos administrativos e curriculares.

Antes de comparar os dados é imprescindível destacar que até o ano 2017, a coleta de dados sobre a RFEPCT, o entendimento sobre o cômputo dos indicadores, o entendimento conceitual sobre evasão e retenção, aluno equivalente, fator de esforço de curso, etc, eram entendimentos imensuravelmente díspares, confusos, contraditórios e ou dados e indicadores controversos, ausentes, incompletos, e uma série de outros adjetivos que se possa atribuir. Os estudos desenvolvidos sobre essa matéria na RFEPCT, comprovam e fundamentam isso amplamente, inclusive os argumentos utilizados pela RFEPCT junto ao MEC/SETEC para responder, “justificar” os altos índices de retenção e evasão apontados pelo TCU.

Somente entre 2017/2018 que se instituiu uma forma mais organizada e transparente de acesso aos indicadores da Rede Federal, apesar de que, mesmo assim, há ainda muito a se ajustar e melhorar, mas é necessário considerar que foi um grande e necessário avanço. Afinal, já começava a ficar difícil explicar como que em uma década, desde a lei 11.892/2008, instituições denominadas de “educação, ciência e tecnologia”, ainda não dispusessem de um sistema unificado e mais confiável para inserção, coleta, análise e transparência de dados relacionados à política pública educacional que desenvolvem. Foi então, por meio da Portaria Nº 1, de 3 de janeiro de 2018, que se instituiu a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Revalide. Com ela, outras portarias e documentos oficiais como a Portaria Nº 51, de 21 de novembro de 2018, que define

conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da RFEPCT, e outros documentos reguladores e norteadores para definição conceitual e de construção de indicadores na RFEPCT, começaram a dar, ao menos nesse quesito, maior identidade, unificação, sistematização, coerência e transparência aos conceitos e indicadores de gestão na RFEPCT (apesar das distorções, discordâncias e melhorias ainda necessárias).

Em 2012, conforme Acórdão N° 506/2013 – TCU a RFEPCT contava com “1.438 cursos distribuídos em todos os níveis e modalidades” (MEC/SETEC, 2013, p. 8). Em 31 de dezembro de 2018, conforme a PNP, considerando só os IFs na RFEPCT, eram ofertados mais de 10.900 cursos em 624 unidades (PNP, 2019, s.p). Ou seja, tanto pela quantidade variedade de ofertas de cursos, ampliação de unidades na Rede, mudanças de entendimento conceitual e forma de cálculo dos indicadores, a comparação dos índices de evasão de 2012 com os atuais, deve ser feita de forma cautelosa e levando em consideração estes e demais fatores significativamente influenciáveis.

Feito esse devido esclarecimento e alerta, consideramos inviável avaliar, séria e concretamente, se houve significativa diminuição nos índices de evasão e retenção ou, com outro olhar, melhorias nos índices e nas condições e qualidade da permanência e êxito na RFEPCT, comparando os dados do TCU de 2012 (considerados dados oficiais na época), com os dados PNP, que em 2018 foi formalizada, pela portaria ministerial, como a fonte oficial dos dados da RFEPCT.

Por outro lado, a verificação da evolução (positiva ou negativa) dos dados sobre a permanência e êxito na rede, pode começar a ser melhor identificada nos exercícios registrados pela PNP, por meio dos indicadores de evasão, retenção, taxa de conclusão no ciclo, eficiência acadêmica; filtrando os dados por nível, forma e ou modalidade de ofertas, etc. Embora, como já anunciamos, a PNP ainda careça de melhorias significativas, principalmente quanto trata dos índices de atendimentos aos percentuais previstos em lei (Lei. 11.892/200) e outras. Nesse sentido, ao analisarmos a Tabela 2 (que exige a realização de vários filtros na PNP para coleta dos dados por níveis, formas e modalidades de ensino), identificamos claramente, em nível nacional, (o que pode também ser feito em nível regional, estadual, municipal, por campi, por curso...) tanto índices gerais quanto índices específicos de evasão, retenção, eficiência acadêmica e conclusão.

A análise dos dados da PNP, nas questões aqui discutidas, remetem a visível clareza sobre quais níveis e formas de oferta de cursos há maior ou menor índice de Permanência e Êxito, e, portanto, sobre quais cada IF deveria agir com maior ênfase e urgência, obviamente, como comentamos na primeira parte deste capítulo, tendo clareza também sobre o limite a alcance das possibilidade de atuação institucional considerando os diferentes fatores e as principais causas, internas e ou externas à instituição, que provocam maior retenção e evasão. Assim, por exemplo, compreende-se e justifica-se facilmente, ao saber da desvalorização nacional dos profissionais da educação e das condições socioeconômicas da maioria dos estudantes desse

grau de ensino, porque os cursos de licenciaturas configuram entre os cursos superiores com maior índice de evasão. Por outro lado, também possível verificar como que nos cursos de ensino médio integrado, identifica-se crescente melhoria nos índices de Permanência e êxito. Isso porque, além de ser prioridade de oferta nos IFs (embora às vezes ainda menosprezados em alguns campi), os cursos de ensino médio integrado têm recebido grande atenção nos PPE, revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs na perspectiva do currículo integrado e da formação integral, assistência estudantil, etc. Ao passo que, em nível superior, cursos de bacharelado, incluindo cursos considerados “tradicionais” e de grande demanda no “mercado de trabalho”, apresentam não só altíssimos índices de retenção e evasão, como, ao invés de diminuir, aumenta esses índices de 2017 para 2018, isso considerando o ciclo (tempo de duração do curso mais um ano), desconsiderando, portanto, a sazonalidade de índices que medem apenas um ano específico de duração do curso. Observações dessa natureza e, se aprofundadas, começam a indicar com forte evidência questões problemáticas para a RFEPCT, principalmente para os IFs, tais como: por que a maioria da oferta de vagas no exercício de 2018 se deu para vagas não prioritárias conforme a Lei 11.892/2008? Que ações efetivas têm sido feitas para melhorar a permanência e o êxito nos níveis, formas e modalidades com piores indicadores? Se há mais de cinco anos os PPEs e demais ações políticas (ou ao menos discursivas) têm sido feitas na RFEPCT para elevar a permanência e o êxito, por que ela tem diminuído? Como estão sendo avaliadas essas ações? Quais são os indicadores/estudos/critérios que permitem

avaliar o que chamamos por “qualidade” na oferta dos cursos? Há políticas/estudos que avaliem a inserção do egresso no mundo do trabalho? Que documentos têm sido produzidos para demonstrar quais são as fragilidades a serem discutidas seriamente? Dentre inúmeras outras questões (in)pertinentes que precisam ser feitas com urgência.

À guisa de (in)conclusão

O que pretendemos neste breve capítulo foi contribuir com a importante, pertinente e sempre urgente discussão sobre a Permanência e o Êxito dos estudantes dos IFs, em nível nacional e na RFEPCT. Consideramos que resgatar um pouco a memória do que já foi vivido, discutido, encaminhado, provocado no âmbito dessas instituições desde a Lei 11.892/2008, é necessário, oportuno e conveniente para que, ao se tratar de tais temáticas, tenha-se presente uma visão mais ampla, seja possível analisar e avaliar o passado, ponderar o presente a projetar o futuro de forma mais sólida, realista e consistente. É importante evitar o trabalho de Sísifo que a cada dia recomeça o mesmo trabalho e que, apesar de tanto esforço e mesmo atingindo resultados positivos, tenha que, no dia seguinte, reiniciar tudo outra vez. Isso desestimula, empobrece e enfraquece todo o ato e toda a potência da RFEPCT.

São inumeráveis os esforços de muitos servidores em todos os IFs no Brasil, imensuráveis o significado, o

sentido e o alcance das boas práticas que essas instituições têm realizado e o impacto causado na vida social, cultural, política, econômica, formativa de, literalmente, milhões de brasileiros pelos rincões deste país que, talvez, jamais teriam acesso à educação pública, gratuita e qualificada, não fosse a larga expansão e interiorização da educação profissional em todos os níveis, formas e modalidades desenvolvidas e oferecidas pelos IFs. Por isso, as análises de indicadores, como os de evasão e retenção, são sempre necessárias e pertinentes, como instrumentos de gestão e desenvolvimento mais adequados da política pública educacional. Porém, não podem se resumir à eficácia e eficiência, precisam considerar a efetividade, o impacto social e os inúmeros elementos complexos da educação, para que não se façam juízos rasteiros e meramente mercadológicos vindo a lesar o direito à educação, o Estado Democrático de Direito e a própria dignidade humana.

O espaço destinado ao texto nos impediu aprofundarmos alguns tópicos importantes bem como inserir outras discussões igualmente necessárias. Contudo, considerando o acompanhamento que temos realizado no âmbito dos IFs (congressos, seminários, pesquisa, teses, dissertações, artigos científicos, relatórios de gestão, Planos de Permanência e Êxito – PPE, etc.), podemos elencar, ao menos rapidamente como provocação à continuidade dos estudos e ações sobre o tema, algumas questões que têm sido reiteradas como pertinentes e consistentes para a melhoria dos índices e da Permanência e Êxito dos estudantes. Assim, destacamos:

1 – Formação Continuada em Serviço, para os servidores, com ênfase na identidade, função social, objetivos e finalidades da educação profissional desenvolvida nos IFS; 2 – Reflexão e revisão dos processos de ensino e aprendizagem - com metodologias de ensino adequadas ao nível, forma e modalidade do curso - incluindo principalmente o (repensar) sobre os critérios e formas de avaliação e progressão nos estudos, excessivas cargas horárias e número de disciplinas em currículos fragmentados, conteudistas, tecnicista e que promovem a dualidade entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal; 3 – Envolvimento ativo e efetivo de todos os profissionais da educação que atuam nos IFS. Cada um deve assumir a sua responsabilidade profissional e exigir que o outro também faça o que lhe compete; 4 – Comprometimento verdadeiramente institucional no planejamento, implementação, acompanhamento, avaliação e revisão dos Planos e Ações para a Permanência e o êxito; 5 – Efetiva indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa, Extensão em todos os níveis e modalidades; 6 – Programa permanente de acompanhamento e atendimento ao ingresso e ao egresso nos IFS; 7 – Maior atuação dos IFS na formação continuada dos professores das Redes Públicas Municipais e Estadual; 8 – Avaliar e sistematizar, na forma de conhecimento científico, práticas exitosas, cujos efeitos contribuem para a permanência dos estudantes, de modo a deslocar o foco e a energia de trabalho da evasão/retenção para a permanência, do fracasso para o sucesso escolar, e fomentar a difusão de tais conhecimentos na sociedade; dentre tantas outras ações gerais e específicas para as quais certamente os IFS

dispõe de condições, qualificação e competência para pensar e concretizar, diminuindo, a exemplo do que ensinou o já referenciado Paulo Freire, a distância entre o que se diz e o que se faz. Afinal, a melhoria da qualidade e o crescimento da permanência e êxito dos estudantes nos IFs é um plano utópico ou uma possibilidade concreta?

Referências

BRASIL. LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

BRASIL. LEI Nº 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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

BRASIL. MEC. PORTARIA Nº 51, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. D.O.U. Publicado em: 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 25. Disponível em www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/

id/51283320/do1-2018-11-22-portaria-n-51-de-21-de-nov.
Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

BRASIL. MEC. PORTARIA Nº 1, DE 3 DE JANEIRO
DE 2018. DOU de 04/01/2018 (nº 3, Seção 1, pág. 10).
Disponível em: http://www.in.gov.br/web/guest/consulta?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_act%E2%80%A6 Acesso
em 19 de fevereiro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários
à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo
em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEC/SETEC. Ofício Circular DPE/SETEC/MEC nº
153/2013. Brasília, 11 de dezembro de 2013.

MEC/SETEC. Portaria MEC nº 23, de 10 de julho de 2015.
Publicada no B.S nº 27, em 10/07/2015.

MEC/SETEC. Plano de ação para o cumprimento das
determinações do Acórdão Nº 506/2013 – TCU.

Brasília, 13 de setembro de 2013.

MEC. PNP. Plataforma Nilo Peçanha, 2019. Disponível em
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> Acesso em: 31 de
março 2019.

TCU. É excessiva a evasão dos cursos superiores ofertados
pelos Institutos Federais de Educação Profissional e Tec-
nológica? *IN. Revista do Tribunal de Contas da União.*

Brasil. ano 44. número 124. Maio/Agosto 2012. P. 72 a 81.
Brasília: TCU, 2012. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital-8a81881f6364d8370163bc5ce6d85b14/revista-n-124-maio-ago-2012.htm> Acesso em: 19 de fevereiro de 2020.



CAPÍTULO 8

**PROGRAMA DE
PERMANÊNCIA E ÊXITO:
O QUE HÁ DE NOVO NO
PROCESSO DE INCLUSÃO
NOS INSTITUTOS
FEDERAIS?**

PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO: O QUE HÁ DE NOVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS?

Gilmar Vieira Martins

Introdução

Nesta sucinta contribuição deliberaremos acerca do Programa Institucional inclusivo, denominado de Programa Estratégico de Acesso, Permanência e Êxito, desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O programa é centrado em várias frentes de apoio didático e pedagógico ao discente, e fornece meios ao aluno

interessante, que este possa se tornar um egresso “bem sucedido” no mundo do trabalho.

Nosso objetivo principal foi caracterizar, à luz de referenciais teóricos analisadas, as diversas formas de assessoramento aos alunos nos IFs, desde o acesso até o sucesso. E, para tornar viável essa parte, analisamos os fundamentos pedagógico-institucional da proposta do programa e notamos que as ações desenvolvidas pelo Programa são essenciais para que os ingressantes se tornem “egressantes” com êxito e sucesso.

No aspecto metodológico, fizemos uma pesquisa documental do tipo qualitativa, que a seguir passamos a descrever. Primeiramente examinamos os documentos sobre o Programa nas páginas do MEC, a seguir buscamos estudos e trabalhos acadêmicos disponíveis nas bases de dados digitais da *Scientific Library Online* (SciELO), para artigos científicos; e Google Acadêmico, para livros especializados. O interstício da investigação considerou o período de 2013 a 2018 como referência das publicações a serem separadas para posteriores investigações mais detalhadas. Nossa averiguação nos levou, inicialmente, a uma revisão de literatura, e a seguir produzimos o Estado da Arte (Castro; Ribeiro 2016). Usamos como referências estudos da área da educação, produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, e os documentos orientadores de construção do Programa tema desta investigação. Também, utilizamos trabalhos de autores como Cunha; Savianni; Pacheco; Silva e Veloso dentre outros. Esses autores possibilitaram a fundamentação teórica para construção de nossas convicções sobre o objetivo proposto, bem como nos fez evidenciar a utilidade pedagógica do programa.

Por que existe o Programa de Acesso, Permanência e Êxito na Rede?

As ações norteadoras de composição do programa iniciaram-se em 2014, principalmente as de permanência e êxito, e, são medidas pactuadas entre Ministério da Educação e Cultura – MEC – e Tribunal de Contas da União – TCU, no âmbito do Plano de Ação do ACÓRDÃO nº 506/2013 do tribunal de contas. O TCU encaminhou documento denominado de Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, informando e orientando as Instituições da Rede Federal de Educação sobre a construção de Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes para toda Rede Federal de Educação.

Entretanto, para que possamos entender melhor esse “diálogo documental” torna-se necessário que conheçamos alguns detalhes da Rede centenária de Educação Federal do Brasil.

Breve histórico do surgimento da Rede Federal de Educação

Algumas datas são importantes na educação técnica e tecnológica em nosso país. Traçaremos uma singela ordem crescente cronológica de tempo acerca do surgimento da Rede Federal de Educação.

Lembramos que o ensino profissional antes de 1909 já existia, mas não de forma sistematizada. Foi somente com o

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente Nilo Peçanha, que teve início, sistematizado, a educação profissional no Brasil. O governo, durante o período citado,

criou escolas nas capitais dos estados, voltadas para o ensino profissional primário gratuito e destinadas a habilitar para o trabalho os filhos das classes sociais mais baixas. As Escolas de Aprendizes Artífices são as primeiras versões das composições escolares dos atuais Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no país, que são resultado da política pública de expansão do ensino profissional (Alves; Candido; Jucá; Silva, 2018, p. 4)

- ✓ 1909 – Surgimento das escolas de Aprendizes Artífices;
- ✓ 1937 – Nascimento dos Liceus;
- ✓ 1942 – Surgem as escolas Industriais e Técnicas;
- ✓ 1959 – Aparecem as primeiras Escolas Técnicas e Agrotécnicas;
- ✓ 1978 – Surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets e;
- ✓ 2008 – A lei nº 11.892/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Escott e Oliveira (2019, p.56) assinalam que a educação profissional no Brasil nasce com uma perspectiva

assistencialista, já que se pode inferir que ela nasce revestida com objetivo de amparar aos pobres e aos órfãos, desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias. Esse tipo de educação não nasce com uma visão de formação do homem, formação unilateral, formação de cidadão, e sim como assistencialista a pessoas pobres e órfãs. Entretanto, esse posicionamento assistencialista evoluiu, conforme as necessidades circunstanciais da nação iriam norteando as políticas direcionadas à educação tecnológica no Brasil.

O crescimento numérico dos Institutos Federais: rumo ao acesso democrático.

A partir de 2008, quando a Rede ganha conformação, através da lei nº 11.892, passa-se a ter a figura dos Institutos Federais de Educação. Estes com uma missão dupla de ensino. A lei descreve essa nova institucionalidade como sendo instituições de educação superior, básica e profissional. Com essa jornada dupla atribuída pela legislação, os IFs são únicos a ter essa formatação entre as organizações acadêmicas em nosso país. Essas instituições, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, associado ao artigo 2º, § 1º da lei de criação dos IFs, atribui a estes o caráter de equiparação às Universidades, imputando as funções de ensino, pesquisa e extensão aos Institutos Federais, também.

Após mais de 110 anos de história, hoje, de acordo com a plataforma Nilo Peçanha, a Rede é composta de 38 IFs, espalhados

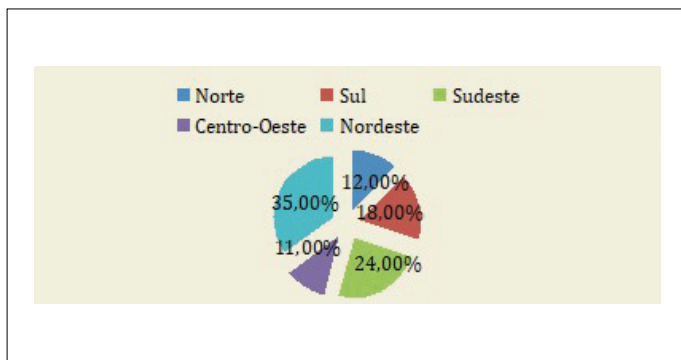
nas 27 unidades federativas, somando 593 *campi*, com mais de 1 milhão de matrículas, divididas entre o nível médio e o nível superior. Desse total, mais de 443 mil são de ingressantes (em 2018) e mais de 200 mil (em 2018) são de egressos.

Os Institutos Federais têm como princípio fundante levar educação de qualidade às áreas distanciadas de grandes centros populacionais que possuam condições mínimas para implantação das instalações padronizadas apregoadas pelo MEC. Devido a isso, há IFs do interior do Acre ao interior do Rio Grande do Sul.

Quando verificamos os números relacionados à expansão da Rede Federal conseguimos perceber que o Acesso ao ensino público na Rede Federal cresceu após a instituição dos IFs em 2008.

Com a expansão foi possível o surgimento de milhares de novas vagas, tanto para acesso ao ensino médio, quanto para o superior. E isso nos leva a perceber que houve um considerável aumento na quantidade de Institutos Federais nas diversas regiões do país, conforme podemos depreender do gráfico abaixo.

% de IFs por região



Fonte: MEC – 2018

A expansão da Rede é parte de ações mais amplas, localizada no âmbito das Políticas públicas educacionais de inclusão, na proposição de democratização¹ de acesso ao ensino público gratuito.

[...] as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações tecnológicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido. (BOBBIO, 2004, p. 36-37).

Conforme podemos depreender, o acesso universal à educação, segundo documentos oficiais do governo federal preconizam, ainda continua no âmbito das possibilidades. Até o momento está distante do ideal, considerando que o direito à educação não está limitado ao acesso à instituição educativa somente.

Uma vez que o ensino escolar deve ser entendido como bem público e direito social, tendo como direcionamento uma política de estado para construção e implantação de um sistema educacional forte integrado às necessidades da sociedade.

Desse modo, a Rede Federal desloca para o Programa, objeto deste trabalho, as probabilidades de incremento, através

¹ Acesso através da democratização da educação é um dos pilares da expansão da Rede Federal.

de ações de inclusão, que proporcionem acesso democrático à educação Profissional e Tecnológica.

O Programa de Acesso, Permanência e Êxito como fomentador de possibilidades de inclusão na educação

A intenção inicial do Programa era avaliar as ações de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, porém esta finalidade deu origem a um programa mais amplo, de escopo permanente, dentro dos Institutos Federais. Esta foi uma das formas de garantir “boa” usabilidade do dinheiro público. O programa prioriza entre outras coisas o combate à evasão e retenção escolar, fatores de fracasso e desistência escolar que interferem diretamente no êxito discente.

A questão da evasão e retenção, muito marcante na educação pública brasileira, preocupa a Rede Federal em virtude do alto índice de reprovação e evasão na educação profissional e tecnológica, segundo o MEC.

Acesso à educação na Rede: oportunidade para a permanência?

Examinando com mais rigor a categoria *acesso*, encontramos o significado mais extenso deste conceito no âmbito das políticas educacionais. Considerando que é necessário

estabelecermos uma compreensão ampliada do conceito no sentido de estarmos nos referindo a algo que vá além do processo de ingresso.

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa (SILVA; VELOSO, 2013, p. 729).

O Ministério da Educação materializa o acesso através da construção de mecanismos para a inclusão, por meio de ações educacionais direcionadas às populações tradicionalmente afastadas da educação, oferecendo-lhes possibilidades de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação geradas nos Institutos Federais.

O acesso implica necessariamente a democratização deste, portanto trata-se de construir propriamente a democracia como algo implícito na condição de oferta de novas vagas, como a que acontece advinda na expansão da Rede Federal de Educação.

Contudo, para isso é necessário haver formas e modos técnicos de fornecer à sociedade processos de acesso que facilitem e ao mesmo tempo não sejam excludentes. Algo

difícil de conceber fora do campo da ficção como processo de interpretação, pois a presença de seleção, e aqui nos referimos a qualquer artifício que sirva para selecionar, como é normatizada hoje para acesso aos cursos nos IFs, é teoricamente um elemento de restrição, logo, excludente também.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil tem uma população de 15 milhões de jovens que deveriam estar frequentando ensino médio, contudo, e contrastando com esse número, o censo da educação básica aponta que foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018.

O total de matrículas do ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017). Nos últimos cinco anos o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1% (BRASIL, 2018).

Como podemos perceber, com decréscimo na quantidade do número de matrículas na rede pública de educação, as escolas não preenchem todas as vagas disponibilizadas anualmente. Isso também é refletido dentro dos IFs quando computados os desistentes e evadidos.

Contudo, a pretexto de democratização ao ensino tem-se criado normas prevendo acesso através da variedade

étnica, racial e econômica no Brasil. Porém, esse importante mecanismo, em um país com distribuição de renda tão dispare, não faz muito sentido para os que sobrevivem de benefícios sociais.

Por isso, a variedade econômica faz-nos afirmar que há uma complementação de renda, pelos IFs, aos discentes que, comprovadamente se encontram em vulnerabilidade social, se submetem a processos seletivos para receber algum tipo de auxílio financeiro do Instituto onde estuda. E isso, quando é alcançado, pode possibilitar a permanência do aluno, evitando a evasão.

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades (DUBET, 2004, p. 541).

E, conforme coligimos, a partir do pensamento de Dubet (2004), pode-se usar da justiça distributiva, na tentativa de compensar as desigualdades reais com ações que equilibrem as condições dos estudantes. E, é nessa perspectiva, que podem ser entendidas as cotas, reservas de vaga e ações afirmativas, ações que supostamente iguala os iguais e desiguala os desiguais.

Desse modo, notamos que garantir acesso à educação não significa garantir permanência nem êxito no percurso formativo.

Estratégias para Permanência

Os IFs surgiram com um formato e proposta inovadora de educação no Brasil e desde 2008 vêm mostrando à sociedade que é possível fazer educação com excelência, permitindo que pessoas com baixo poder financeiro consigam perceber, intermediado pela escola, como tornar-se o fazedor do seu próprio sucesso.

Na última década houve mudanças nas políticas sociais e educacionais com o intuito de ofertar ensino de qualidade como direito para todos, independente da classe social. Como parte desta política de inclusão surgem os Institutos Federais equiparados e com autonomia universitária, com a proposta de promover o ensino em sintonia com as demandas dos arranjos produtivos locais. (LORENZONI. 2018, p. 640).

Nesse contexto, os ingressantes na rede são apresentados ao “fantástico” universo do Instituto Federal. Em seu primeiro contato percebem infraestrutura diferenciada das escolas, professores altamente competentes com titulações acadêmicas de especialistas, mestres, doutores e pós-doutores.

Sendo isso apresentado de maneira simples (não simplista). O aluno consegue perceber que seu esforço associado aos recursos, pedagógicos, didáticos, técnicos, tecnológicos, fomentos financeiros entre outros, disponibilizados pelos IFs, é o diferencial para sua permanência. Uma vez que essa

permanência pode ser fruto de um conjunto de ações produzidas dentro da Rede.

Outro atrativo para os alunos é (são) a(s) biblioteca(s) com acervo físico e digital; diversos laboratórios que são utilizados nas aulas práticas; salas de aula com recursos interativos; espaços para prática de diversos esportes e auditórios são somente alguns dos “itens de série” que os ingressantes dispõem quando conseguem acessar uma vaga para estudar na Rede Federal de Educação.

Mais meios para que haja o direcionamento para a permanência é o de fomento financeiro dentro dos IFs. Com o uso estratégico do Programa de Assistência, os alunos garantem acesso a valores monetários que podem ajudá-los na permanência durante seu percurso formativo. Os principais serviços que fazem parte do Programa e estimulam a permanência são:

- Programa de Assistência Estudantil;
- Programa bolsa permanência;
- Bolsa monitoria;
- Serviço de saúde;
- Serviço social;
- Serviço de psicologia;
- Serviço de orientação educacional;
- Serviço de reforço escolar;
- Bolsa de iniciação científica;

De acordo com o MEC (2015), esse Programa de Assistência tem como objetivo contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nos Institutos, e também, proporcionar ao estudante com necessidades educativas específicas, as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico, conforme legislação vigente; promover e ampliar a formação integral do estudante, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico, e promover ações com vistas a minimizar a reprovação e a evasão escolar.

Estratégias para êxito discente: combate a evasão escolar

Quando falamos sobre os motivos da evasão, alguns autores defendem a ideia de se tratar de fatores internos à escola e outros correlacionam as escolas como aparelhos ideológicos do Estado.

As causas internas, responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, considerando, em especial, aqueles estudantes pertencentes às camadas mais desprovidas de recursos financeiros da população, são as mais variadas possíveis.

Enquanto caráter reprodutor da instituição escola, compreendida como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSER, 1980, p. 9), o fracasso escolar não está relacionado às características individuais dos estudantes e de suas famílias; “ele é resultado da maneira como a escola recebe e exerce

ação sobre os sujeitos oriundos de diferentes categorias ou classes da sociedade”.

A atribuição ao estudante da responsabilidade pelo seu fracasso escolar está fundamentada no pensamento educacional relativo à doutrina liberal, cujos argumentos legitimam e sancionam a sociedade de classe e reiteram essa responsabilidade de forma que se torne a única explicação possível, que é a de que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”.

A evasão, problemática que deve ser combatida com ações permanentes e efetivas, são programadas e depois de detectado, entra em ação o corpo técnico dos *campi*, buscando entender os motivos que levaram o aluno a determinada situação. E, é nesse momento que Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos, motoristas e outros profissionais entram com seus papéis sociais educativos.

O objetivo maior é criar condições para que o aluno volte à sala de aula, caso já tenha sido concretizado o ato de evasão. O envolvimento de todo mundo faz com que o aluno perceba o quanto ele é importante para o Instituto, o quanto a formação dele é levada a sério pela Rede.

De acordo com as diretrizes para criação do Plano Institucional de Acesso, Permanência e Êxito, antes de iniciar a execução do Plano de Ação, para combater a retenção e evasão são feitos diagnósticos qualitativos, que consideram como pontos de análises Fatores Individuais, Fatores Internos Externos a Instituição.

Considerações (nada) finais

Ao desenvolvermos as principais considerações sobre esta temática buscamos essencialmente um debate expansivo, contido em reflexões sobre os processos de permanência e, essencialmente, de êxito do ingressante na Rede Federal de Educação. É indubitável que a diversificação de possibilidades para que o educando se torne um egresso de sucesso no mundo do trabalho seja evidenciada. Nesse contexto de perspectivas inclusivas, os IFs têm se tornado um instrumento de política educacional promissor.

Em vista disso, sopesarmos que Ensino Público Federal na perspectiva das ações do Programa de Acesso, Permanência e Êxito, existente na Rede Federal de Educação, ao nosso entendimento, possibilita utilização racionalizada de meios e formas para acesso, permanência e êxito dos ingressantes, porém sabemos que somente isso não é suficiente.

Nesse sentido, o Programa, fundamentado como política institucional de inclusão tem auxiliado os educandos na conclusão de seus cursos a fim de que estes alcancem êxito. Embora o programa ainda esteja em processo de implantação em alguns IFs, ele apresenta limitações, mas têm alcançado em alguma medida, os objetivos traçados nas diretrizes iniciais.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Francisco. R. V; CANDIDO, F. Guedes; JUCÁ, S. Silveira; SILVA, S. Almeida da. **Educação para o trabalho: a escola de Aprendizizes e Artífices do Ceará**. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34813>. Acesso em: 22 Jun. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP. **Programa de Acesso, Permanência e Êxito. 2016**. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/acoes-programas/permanencia-e-exito>. Acesso em: 25 Jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 Mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02 Dez. 2019.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha 2019**. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em 03 Dez. 2019.

CASTRO. R. C. A. de Moura; RIBEIRO, D. L. G. da Silva. **O Estado da Arte: o que é isso afinal**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3., Natal, RN. *Anais eletrônicos*. Natal, x2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID9733_15082016120453.pdf. Acesso em: 06 Mar. 2020.

CUNHA. Luis Antonio: **O Ensino Profissional da Irradiação do Industrialismo**. São Paulo. SP: UNESP, 2005.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, 539-555. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 30 Jan. 2020:

OLIVEIRA, A. R. Minelli; ESCOTT, C. Monteiro: **Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717.pdf>. Acesso em 01 Dez. 2019.

PACHECO, E. Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. / Eliezer Pacheco. – Natal: IFRN, 2015.

RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978; ARANHA, M. L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002.

SAVIANI, D.. Política Educacional Brasileira: limites e perspectiva. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 9. Mar. 2020.

SILVA, M. G. M. VELOSO, T. C. M. A. (2013a). **Democratização do ingresso na educação superior**: liames com a teoria marxista. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.19, n.39, 409-428. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7595/7055>. Acesso em: 10. Jan. 2020.

VELOSO, T. C. M. A. LUZ, J. N.N. (2013). Os Mecanismos de Seleção e o Discurso da Democratização do Acesso na Perspectiva das Políticas Educacionais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.1, 44-59. Disponível

em: <http://periódicos.ufpb.br/index/php/rteo/article/view-File/17779/10144>. Acesso em: 15. Jan. 2020.



CAPÍTULO 9

**O PROCESSO DE
ORGANIZAÇÃO DO
PLANO ESTRATÉGICO
INSTITUCIONAL PARA
PERMANÊNCIA E ÊXITO
DOS ESTUDANTES DO
IFRR**

O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFRR

Sandra Grützmacher

Introdução

Este texto aborda alguns aspectos acerca da construção do Plano Estratégico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), o qual trata das ações de permanência e de êxito dos estudantes. O referido plano, construído com a contribuição de representantes dos *campi*, das diretorias sistêmicas e das pró-reitorias do IFRR, orientou “a construção, a aplicabilidade das ações, o registro e o monitoramento do Plano de Ação em cada unidade, respeitando as particularidades dos *campi* e as diretrizes do PDI” (IFRR, 2019, p. 15).

O IFRR, criado nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculado ao Ministério da Educação, tem natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Conta, hoje, com as seguintes unidades: a) *Campus* Amajari, em Amajari; b) *Campus* Boa Vista, em Boa Vista; c) *Campus* Boa Vista Zona Oeste, em Boa Vista; d) *Campus* Novo Paraíso, em Caracará; e) *Campus* Avançado Bonfim, em Bonfim.

Atualmente, a instituição oferta inúmeros cursos, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância (EaD) e alguns voltados à Educação de Jovens e Adultos. São cursos técnicos (nas formas integrado e subsequente ao Ensino Médio), além de Formação Inicial e Continuada (FIC), Graduação (Bacharelado, Licenciatura, Tecnologia) e Pós-Graduação.¹

Situado no extremo norte do Brasil, o Estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana. Quanto às divisas, o estado está ligado aos Estados do Amazonas e do Pará.

Com 224.300,8 km² de área, o território roraimense é formado por 15 municípios e tem uma população estimada em 576.568 habitantes, segundo estimativas de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia

¹ Outros dados institucionais acadêmicos poderão ser consultados, diretamente, na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), por meio do link: https://public.tableau.com/shared/WYN6NZ9XP?:display_count=yes&:origin=viz_share_link

e Estatística (IBGE), sendo, portanto, o estado menos populoso do Brasil. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,707. Com relação ao Produto Interno Bruto (PIB), em 2015 Roraima obteve R\$ 10.354 bilhões, apresentando o menor PIB do País. Suas principais atividades econômicas são a agricultura, a pecuária e o extrativismo (vegetal e mineral). Roraima tem ainda duas Áreas de Livre Comércio: uma em Boa Vista e outra no Bonfim (PDI, 2019, p. 32).

O panorama acima orienta a reflexão acerca da importância do IFRR em um estado cujo PIB é o menor do Brasil, bem como o menos populoso. Cumpre ressaltar que, apesar de apenas 15 municípios no Estado, o IFRR atua por meio de 5 *campi*.

As ações para a permanência e o êxito dos estudantes no IFRR

A expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o IFRR faz parte, proporcionam não só a democratização da oferta de vagas, mas também a inclusão social pela educação. Apesar desse avanço, a Rede ainda enfrenta inúmeros desafios quanto à permanência e ao êxito dos estudantes no processo educativo. A mesma dificuldade é observada no IFRR.

Alguns documentos explicitam essa preocupação, reforçando, assim, a necessidade de reflexão e ações. Para exemplificar, há o Acórdão nº 506/2013, do Tribunal de Contas

da União, que determinou ao Ministério da Educação a necessidade de estabelecer políticas para combater a evasão e ampliar o êxito na Rede Federal. Além disso, convém relacionar:

a) a Nota informativa nº 138/2015, DPE/DDR/SETEC/MEC, que propôs uma metodologia nacional para a elaboração do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes;

b) o Ofício Circular nº 60/DDR/SETEC/MEC: com nota informativa sobre construção dos PPE (julho/2015);

c) o Ofício Circular nº 77 CGPG/DDR/SETEC/MEC, com informes da Comissão Permanente (agosto/2015);

d) a Portaria nº1392, de 1º de setembro de 2015, que designou Comissão Interna Geral para a coordenação e sistematização da elaboração do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR e o Ofício Circular nº23/2015/PROEN/IFRR, de 2 de outubro de 2015, acerca da Reunião Geral sobre o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR;

e) a Portaria nº 1699, de 27 de outubro de 2015, que designou a comissão interna geral responsável pela coordenação e sistematização da elaboração do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR.

Buscando atender à legislação, o IFRR realizou uma série de ações, as quais objetivaram combater a evasão e a retenção, bem como promover a permanência e o êxito, a saber:

I) Encontro Pedagógico do *Campus* Boa Vista Zona Oeste, no qual docentes e técnicos administrativos discutiram o sucesso escolar (Ver <http://www.ifrr.edu.br/campi/zona-este/noticias/docentes-e-tecnicos-discutem-sucesso-escolar-em-encontro-pedagogico-do-cbvzo>);

II) Encontro Pedagógico – CBVZO, em 2016.2, cujo objetivo foi refletir sobre ferramentas para garantir sucesso escolar (Ver <http://www.ifrr.edu.br/campi/zona-oeste/noticias/cbvzo-novo-encontro-pedagogico-busca-ferramentas-para-garantir-sucesso-escolar-aos-alunos>);

III) Encontro Pedagógico – *Campus* Boa Vista, em 2016.1 (Ver http://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/noticias/docman/copy_of_folder-do-encontro-pedagogico-2016.1-1/view);

IV) Encontro Pedagógico do *Campus* Boa Vista Centro, em 2016.1, discute permanência e êxito no ensino. (Ver <http://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/noticias/encontro-pedagogico-do-campus-boa-vista-centro-discute-a-permanencia-no-ensino>);

V) Primeira edição do encontro pedagógico do *Campus* Boa Vista, em 2019, aborda permanência e êxito dos estudantes (Ver <http://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/noticias/primeira-edicao-do-encontro-pedagogico-de-2019-aborda-201cpermanencia-e-exito-dos-estudantes201d>).

Além dessas ações, indicadas acima, em 2018, nos dias 27 e 28 setembro, a Pró-Reitoria de Ensino do IFRR, com o apoio de vários setores, realizou o I Encontro de Permanência e Êxito do Estudantes do IFRR, a fim de debater questões

relevantes para o desenvolvimento do processo educacional da instituição. Contando com a participação de servidores de todos os *campi* e a contribuição de profissionais de outras instituições da Rede Federal, foram abordados, no evento, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), bem como a evasão e a retenção de estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesse evento, foi discutido o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos estudantes do IFRR. Coletivamente, definiu-se um cronograma de trabalho, além da instalação de uma comissão constituída por membros dos *campi*, das pró-reitorias e das diretorias sistêmicas (IFRR, 2018, p.14).

Em 2019, no dia 18 de novembro, ocorreu o II Encontro de Permanência e Êxito, com o objetivo de discutir estratégias para reduzir o índice de evasão e retenção dos estudantes do IFRR, incluindo, por exemplo, a Palestra “Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito”.

Também em 2019, foi aprovado, no Conselho Superior do IFRR, por meio da Resolução 477, o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Roraima, no qual foram elencados os motivos que levam os estudantes a abandonarem os estudos ou a ficarem retidos. No plano também foram relacionadas as estratégias que possibilitam redução nos índices de evasão e de retenção, conforme panorama dos cursos.

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Roraima teve sua origem nos estudos diagnósticos. Foi organizado por meio de metas, as quais visam contribuir para o fortalecimento institucional, a partir da análise de dados obtidos nos *campi* do IFRR.

Nesse sentido, a consolidação deste Plano Estratégico Institucional tem sua justificativa pautada nas políticas de ensino, pesquisa, extensão, inovação e de atendimento estudante, nas metas de redução dos índices de evasão e de retenção elencadas para o PDI (2019-2023), bem como nas políticas de desenvolvimento da educação, tendo em vista fatores pessoais, sociais, metodológicos e administrativos. Para isso, este Plano Estratégico considerou fatores pedagógicos, culturais, sociais, institucionais e individuais, a fim de assegurar, efetivamente, a função social dos IFs e permitir a inclusão educacional de um público diversificado, bem como diferentes modalidades de ensino (IFRR, 2019, p. 9)

É oportuno registrar que, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entre os Macroprocessos da Dimensão Ensino, um tornou-se exclusivo para a Gestão da Permanência e do Êxito, com as seguintes metas: 1. Implantar o Plano Institucional de Permanência e do Êxito dos Estudantes, cujo indicador é o Índice de execução do Plano Institucional de Permanência e do Êxito dos Estudantes; 2. Atingir 100% de permanência dos estudantes atendidos pelos editais da Assistência Estudantil, cujo indicador é o Índice de Permanência na Assistência

Estudantil; 3. Attingir 75% de oferta de auxílio financeiro para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, cujo indicador é o Índice de estudantes com vulnerabilidade social atendidos com Assistência Estudantil; 4. Attingir 100% de mapeamento do perfil de renda per capita autodeclaratória dos estudantes, cujo indicador é o Índice de mapeamento do perfil de renda per capita autodeclaratória dos estudantes. (PDI, 2019, p. 56- 57)

Além da relação com o PDI, cumpre ressaltar a relação direta da permanência e do êxito dos estudantes com os direitos constitucionais. A Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu, em seu art. 6º, que a educação é um direito social, assim como saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Como dever do Estado e da família, o direito à educação deve consolidar-se na promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Nesse sentido, a educação, segundo o art. 206 da CF e o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases, tem como princípios norteadores a igualdade de condição para o acesso e a permanência na escola, bem como a garantia de qualidade, etc. Não é suficiente, porém, admitir a educação como direito fundamental; é necessário concretizar as ações que permitam a garantia a esse direito. Portanto, tanto a CF, em seu art. 206, quanto a LDBEN, em seu art. 3º, indicam princípios que apresentam relação direta com o sucesso escolar, para que o processo educacional ocorra de forma efetiva, o que implica a igualdade de condições para o acesso e a permanência.

No Plano Estratégico do IFRR, o objetivo geral delimitado foi o de “Estabelecer e garantir aplicabilidade e eficiência de estratégias para permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima” (IFRR, 2019, p. 13). Como específicos, foram elencados: Identificar e levantar quantitativamente e qualitativamente as causas de evasão e retenção do IFRR; Apontar estratégias de intervenção para serem desenvolvidas a fim de minimizar ou erradicar a evasão e a retenção no IFRR; Subsidiar os *campi* no planejamento de ações de permanência e êxito em articulação com o tripé: ensino, pesquisa e extensão; Acompanhar as estratégias contidas nos planos de ação elaborados pelos *campi*; Constituir estratégias de avaliação e monitoramento dos resultados obtidos por meio do Plano Estratégico Institucional (IFRR, 2019, p. 13 - 14).

No processo de organização do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes, os envolvidos utilizaram os dados coletados nos relatórios de gestão do IFRR, no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e na Plataforma Nilo Peçanha. Outro aspecto relevante é que o processo de organização do Plano sempre contou com a ampla representatividade:

Com o objetivo de construir uma política institucional específica, a Comissão Central, instituída por meio da Portaria n.º 1741/GR, de 22 de outubro de 2018, contou com a participação de representantes de diferentes setores institucionais e de cada unidade. Posteriormente, houve a constituição de comissões locais, responsáveis para

a construção de planos de ação a partir de suas realidades e baseando-se nos estudos e modelos construídos pela comissão central (IFRR, 2019, p. 14).

Também importantes, na elaboração do Plano, foram a estruturação e a organização da Comissão Central:

Para fins metodológicos, a Comissão Central dividiu-se em Grupos de Trabalho (GT's): GT1 e GT2, para levantamento de índices de evasão e retenção e análise de dados. O GT1 responsabilizou-se em processar o histórico das causas de evasão e retenção desde 2013; o GT2 elaborou um fluxo de acompanhamento do discente. O resultado destes trabalhos foi compartilhado e analisado conjuntamente, fato que resultou no estabelecimento de objetivos com base nestes dados. (IFRR, 2019, p. 14)

Para subsidiar os trabalhos desenvolvidos pela Comissão Central, foi realizado um levantamento dos índices de evasão e de retenção do IFRR, de 2013 até 2017, ano do último relatório de gestão da instituição, analisado pela comissão citada. Além disso, foram consultados os Planos de Combate à Evasão e Retenção elaborados nos *campi* em períodos anteriores.

Os dados brutos do período de 2013 a 2016 foram obtidos dos relatórios SISTEC. A partir de 2017, estes dados são extraídos diretamente da Plataforma Nilo Peçanha, uma vez que esta passou a ser a fonte de informações oficiais dos dados acadêmicos das instituições federais de ensino (IFRR, 2019, p.15).

Segundo o Plano Estratégico Institucional, para realizar o levantamento das causas de evasão e de retenção, foi aplicado, ainda em 2013, para servidores, estudantes matriculados e estudantes evadidos, um questionário para diagnóstico. Algumas das causas mais frequentes foram:

Pouco/ausência de acompanhamento pedagógico; Coincidência do horário de trabalho com o horário da escola; Falta de providência sobre reclamações recorrentes; Dificuldade de aprender; Dificuldade de acompanhar o ritmo e exigências do IFRR; Não há um trabalho direcionado aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem; Excesso de atividades em um curto espaço de tempo; Pouco interesse nas aulas; Dificuldade financeira para locomoção e/ou alimentação; Necessidade de ajudar os pais em casa ou no trabalho; O curso não atendeu as expectativas; Falta de identificação com o curso / faz o curso devido à insistência da família; Falta de apoio/acompanhamento da família (IFRR, 2019, p.19 - 20).

Após atenta análise das causas mais frequentes para a evasão e a retenção, por parte da comissão, objetivos foram traçados para reduzir as taxas de evasão e de retenção. Ações inerentes aos objetivos foram, posteriormente, detalhadas em cada uma das unidades do IFRR, como complemento ao Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito. Cumpre ressaltar, mais uma vez, que a implantação, a execução e a vigência do Plano estão em consonância com as metas do PDI, dada a necessidade de integração entre normativas e políticas da instituição.

Como forma de colaborar com os *Campi* no planejamento de ações que visam à permanência e ao êxito dos estudantes, foram apresentadas ações gerais, as quais podem ser implantadas em todas as unidades do IFRR. Por exemplo,

Eleger mecanismos de comunicação com os pais ou responsáveis pelos estudantes, inclusive com aqueles que não têm como comparecer ao *campus*; Fortalecer as ações de recepção, acolhimento, integração e orientação aos estudantes, ao longo do primeiro semestre de todos os cursos; Potencializar as ações de integração e de práticas curriculares e pedagógicas que fortaleçam o ambiente escolar como espaço acolhedor, colaborativo e inclusivo; Promover a formação cidadã e o desenvolvimento autônomo e coletivo dos estudantes; Garantir em cada *campus* a interação entre coordenações de curso, setores pedagógicos e equipe da assistência estudantil no acompanhamento do desempenho dos estudantes; Promover ações que possibilitem o ingressante conhecer cada vez mais o curso para o qual fez a seleção, de modo que tenha domínio sobre o perfil profissional e conheça as perspectivas de atuação no mundo do trabalho; Ampliar a oferta de oportunidades para os estudantes em diferentes áreas: na pesquisa, na extensão, nos programas de bolsa, nas atividades extracurriculares e nos estágios com a finalidade de aprimorar a formação, aumentar o vínculo com o curso e reduzir a ociosidade; Desenvolver ações de inovação, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; Desenvolver continuamente ações motivacionais sobre orientação profissional; Fortalecer

políticas e projetos de incentivo à educação inclusiva; Utilizar instrumento para verificar a eficiência do acompanhamento ao estudante; Elaborar procedimentos que aperfeiçoem a comunicação com os estudantes relativa a qualquer ação ou informação sobre os seus cursos; Garantir o funcionamento dos setores que trabalham diretamente com o atendimento ao estudante; Orientar quanto aos instrumentos para registro de reclamações; Estabelecer mecanismos para a superação de dificuldades de aprendizagem do estudante; Implementar ações, programas e serviços de assistência ao estudante, a partir das necessidades do educando; Manter em boas condições e aprimorar os espaços de convivência dos estudantes (moradia estudantil, refeitório, complexo esportivo, espaços para estudo e lazer); Definir estratégias de apoio ao funcionamento das entidades de representação estudantil; Estruturar iniciativas que visem à integração da família e IFRR; Acompanhar a execução das ações proposta no Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito. (IFRR, 2019, p. 22 - 23).

Diante de temática e ações tão sensíveis à instituição, a fim de avaliar e monitorar a execução do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR, percebeu-se a necessidade de criar e implantar um Comitê Central de Avaliação e Monitoramento. O Comitê supracitado é formado pelos membros da comissão central (representantes de cada *campus* do IFRR), tendo o titular da Pró-Reitoria de Ensino a função de presidir.

Para a efetiva organização do Comitê, ficou conveniado que as reuniões devem ocorrer semestralmente ou, caso necessário, com convocação efetuada pela Pró-Reitoria de Ensino. Além disso, ficou estabelecido que os membros do Comitê podem, inclusive, realizar atividades nos *campi*, orientando e discutindo estratégias na busca da permanência e do êxito dos estudantes.

Sendo assim, diante do disposto no Plano, a Portaria 442/2020 - Gab/Reitoria/IFRR, de 04/05/2020, constituiu o Comitê Central de Avaliação e Monitoramento do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR, apresentando, com isso, uma das ações para 2020.

O Plano também descreve alguns marcos temporais. A cada ano, no primeiro semestre, preferencialmente, após a extração dados da PNP, deve ocorrer o levantamento das causas de evasão e de retenção, com base, também, nas informações coletadas em questionários e atendimentos realizados nos *campi*. No segundo semestre, há a responsabilidade de organizar um encontro, no qual devem ser apresentadas as ações nos *campi*, com a avaliação acerca das metas apresentadas, bem como possíveis dificuldades. Além disso, há a instrução de produção de um relatório, a ser compartilhado com as unidades.

A realização de um evento acerca da Permanência e Êxito dos Estudantes, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino, em parceria com outros setores, tem significativa relevância

para o IFRR justamente porque se propõe a refletir e discutir a temática junto à comunidade. Ademais, porque o evento efetivamente envolve diversos setores da instituição, premissa sempre enfatizada no que tange os aspectos do Plano e no planejamento das ações.

Em se tratando de prerrogativas do Plano, convém destacar que o IFRR conta, também, com a estrutura de Comitês: Comitê Central de Avaliação e Monitoramento da Permanência e Êxito dos Estudantes e Comitê Local de Avaliação e Monitoramento da Permanência e Êxito dos Estudantes, cuja incumbência é a de:

(...) sistematizar os dados e disponibilizá-los ao Comitê Central (considerando que deste farão parte, por exemplo, Diretores de Ensino e representantes das Pró-reitorias), para que os dados e as ações resultem na melhoria dos índices institucionais. Os dados serão divulgados nos encontros de Permanência e Êxito do IFRR e divulgados no *site* institucional. (IFRR, 2019, p. 26)

Apesar de as normativas, em geral, inclusive o Plano do IFRR, abordarem concomitantemente os vocábulos permanência e êxito, cabe, aqui, finalmente, uma reflexão. Carmo (2018, p. 22) questiona por que permanência e êxito se apresentam como “uma palavra composta de significado único”. Essa discussão é apenas um dos indicativos que apresentam a urgente necessidade de aprofundar os estudos diante dessa temática.

Considerações finais

Este artigo que teve como objetivo abordar alguns aspectos acerca da construção do Plano Estratégico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) no que se refere às ações de permanência e de êxito dos estudantes, demonstra, a partir da análise dos documental, que a construção do Plano Estratégico Institucional representa um avanço no IFRR, sobretudo porque resultou de um processo coletivo, em que todos os campi participaram ativamente na elaboração. Nesse sentido, considera-se como relevante nessa construção os estudos e as ações realizadas nas unidades do IFRR.

Apesar desses avanços, é inegável que ainda há muito para ser construído no IFRR em se tratando de permanência e êxito, tanto que o Plano Estratégico, com vigência de 4 (quatro) anos, deve acompanhar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a autoavaliação institucional, promovida pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Destaca-se que mesmo havendo essa relação temporal, o Plano deve ser avaliado a cada ano, o que é bastante positivo, visto que, embora tenha-se estudado bastante para elaboração desses documentos, ao refletir anualmente essas ações tem-se a possibilidade de perceber as lacunas existentes e ajustá-las.

Ressalta-se que, embora o IFRR ainda precise avançar, muitas ações já foram desenvolvidas no que se refere à permanência e êxito como a aprovação do Plano Estratégico Institucional e de alguns Programas como o Programa Institucional de Monitoria e Programa Bolsa Permanência. Salienta-se

que este último tem como finalidade a concessão de bolsas aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para que, com ajuda desse auxílio, eles consigam concluir seus estudos.

Por fim, compreende-se que a temática aqui retratada requer ações contínuas e sistemáticas. Isso porque permanência e êxito são questões inerentes à qualidade da educação, que desafiam os envolvidos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. out. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27010>. Acesso em out. 2020.

_____. Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

_____. Lei nº 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, e dá outras providências. 2008. **Diário Oficial da União** Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede**

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal. **Nota Informativa N°138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC. Informa e orienta as instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes.** Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Metodologia para levantamento de causas de retenção e evasão e de medidas propostas para redução.** Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2014. Disponível em: < <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf> >. Acesso em out. 2020.

_____. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n° 506/2013 – TCU – Plenário**, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 13 de março de 2013d. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC.

CARMO, G. T. do (org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

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

FNP, Frente Nacional de Prefeitos. **G100 – Municípios populosos com baixa receita per capita e alta.** 2012.

Disponível em: <http://aequus.com.br/cartilhas/g100_2012.pdf>. Acesso em out. 2020.

IFRR. Resolução 493/2020 - CONSUP/ REITORIA/ IFRR, de 12 de março de 2020. **Aprova Estatuto do IFRR**. 2020. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2020/resolucao-n-o-493-conselho-superior/view>>. Acesso em out. 2020.

_____. **Boletim de Pessoal e de Serviços**. 2018. Disponível em: <<https://reitoria.ifrr.edu.br/gestao-de-pessoas/boletim-de-servicos/2018/boletim-de-pessoal-e-servicos-n-deg-62-2018>>. Acesso em out. 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 - 2023**. 2019. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/arquivos-1/pdi-2019-2023_documento-aprovado>. Acesso em out. 2020.

_____. **Relatório de Gestão**. 2018. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/contas-anuais/RelatoriodeGestao2018.pdf>>. Acesso em out. 2020.

_____. Resolução 492/2020 - CONSUP/ REITORIA/ IFRR, de 2 de março de 2020. **Aprova o Organograma institucional do IFRR**. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2020/resolucao-n-o-492-conselho-superior/view>>. Acesso em out. 2020.

_____. RESOLUÇÃO 477/CONSELHO SUPERIOR, DE 30 DE OUTUBRO DE 2019. **Aprova o plano estratégico institucional para permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal De Roraima (IFRR)**. Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2019/resolucao-n-o-477-conselho-superior>>. Acesso em out. 2020.



CAPÍTULO 10

**O PROGRAMA DE
PERMANÊNCIA E ÊXITO
DOS ESTUDANTES DO
IFAP**

O PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFAP

Maria Veramoni de Araújo Coutinho

Introdução

O processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica democratizou a sua oferta e a avançou rumo à universalização do acesso. Porém, os índices de evasão e de retenção acadêmica da Rede Federal têm sido significativos.

Em 2013 o relatório do Tribunal de Contas da União, TCU evidenciou o alto índice de evasão na Rede. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC-MEC emitiu orientações às instituições da rede federal com a finalidade de subsidiar a elaboração de ações que possibilitem aos estudantes um percurso exitoso de formação acadêmica e profissional, no sentido de assegurar condições de permanência e êxito.

O desencadeamento deste processo no Ifap é o objeto deste texto, que apresenta ainda as análises que tive como Técnica em Assuntos Educacionais do Ifap acerca do fenômeno da Evasão e de como a instituição vem dando enfrentamento a ele.

O artigo apresenta inicialmente os fatores motivadores do combate à evasão na Rede Federal, em que são analisados os trabalhos que culminaram na consolidação das ações de combate à evasão. Em seguida concentra-se nas ações institucionais de permanência e êxito, em que apresenta os passos rumo à elaboração do Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de estudantes do Ifap, e, por fim, o que pode ser considerado um ponto de inflexão na promoção da permanência e êxito no Ifap.

Convém não aceitar respostas simplistas para um fenômeno tão complexo, como o da evasão escolar e, talvez mais profícuo que dar respostas seja encontrar as perguntas. Respostas prontas são portas fechadas, enquanto que perguntas são chaves que permitem abrir portas.

Podem ser destacadas duas, das inúmeras perguntas suscitadas pelo fenômeno da evasão no Ifap: *“O que causa a evasão escolar e o que fazemos a respeito?”* O artigo *“Por que eles evadem?: As causas da evasão escolar no Ifap”* orbitou esta primeira pergunta e discorre sobre questões referentes às causas enquanto este gira em torno da segunda, procurando analisar como o Ifap lida com a problemática da evasão e focando nas questões de promoção da permanência e êxito dos estudantes.

Fatores motivadores do combate à evasão na Rede Federal

A evasão nos cursos técnicos dos Institutos Federais afeta todo o Brasil. O Acórdão número 506 de 2013 do TCU é referente à auditoria operacional realizada com vistas a avaliar as ações de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. A auditoria constatou uma taxa de conclusão de 31,4% de estudantes de cursos técnicos subseqüentes e 46,8% dos técnicos integrados, tendo o ano de 2012 como base.

Tal Acórdão recomenda à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC-MEC, instituir, em conjunto com Institutos Federais um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede que contemple: Levantamento de dados de evasão da Rede Federal; Levantamento de dados variáveis de permanência que permitam identificar os alunos com maior propensão de evasão; Inserção nos Termos de Acordo de Metas e Compromissos de indicadores de evasão retenção e conclusão para diferentes modalidades e cursos; Análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios da Política Nacional de Assistência Social, PNAS e outras linhas de assistência; Garantia de locação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos; Aumento da participação de alunos em programas de reforço escolar, dentre outras medidas de igual relevância.

O Acórdão determina que seja encaminhado ao TCU, no prazo de 180 dias, o plano de ação que contenha o cronograma de adoção de eventuais medidas.

Em resposta, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, SECTEC-MEC, emitiu a Portaria nº 39/2013 SETEC/MEC, instituindo o Grupo de Trabalho com a atribuição de 1) elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos; 2) elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar.

Em 2015 a SECTEC-MEC enviou o Ofício circular nº 60 DDR/SETEC/MEC, de 17 de julho, aos dirigentes da rede Federal, encaminhando nota informativa sobre a construção dos planos estratégicos institucionais para permanência e êxito dos estudantes.

A Nota informativa 138/2015 DDR/SETEC/MEC informa e orienta as instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes e faz referência à Nota Técnica 282 SETEC/MEC de 9 de julho de 2015.

Já a Nota Técnica 282 SETEC/MEC, de julho de 2015 dá as orientações para elaboração do Plano Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes, contemplando o diagnóstico das causas da evasão, retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições da rede Federal (respeitadas as especificidades de cada região

e território de atuação). Orienta como elaborar e desenvolver o plano estratégico de ações de permanência e êxito dos estudantes, estipulando que as Metas e as ações deste plano deverão estar alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI e que os Resultados deverão ser publicados no relatório anual de gestão.

A nota estipula que, na Fase 1, deve ser instituída uma comissão interna, composta de gestores, coordenadores, docentes e técnicos para elaboração do plano; A Fase 2 deve ser direcionada à Elaboração de Diagnóstico quantitativo. Aqui são detalhadas três fórmulas para calcular as taxas de conclusão, retenção e evasão, segundo as quais o número resultante é igual ao número de alunos (concluídos, retidos ou evadidos), sobre o total de matrículas, multiplicados por 100; Na Fase 3 dá-se a Elaboração de Diagnóstico qualitativo, em que são explicitados os principais motivos para a evasão; Na Fase 4, tem-se a consolidação do plano estratégico e a Fase 5 é direcionada para o Monitoramento e avaliação das ações. O documento orientador contém ainda o Apêndice C, com uma lista de fatores a serem verificados entre o alunado e o Apêndice D, com as propostas de intervenção.

Ainda em 2015 foi publicada a Portaria 23 SETEC/MEC de 10 de julho, para instituir e regulamentar a comissão permanente de acompanhamento das ações de permanência e êxito dos estudantes da rede Federal. A portaria destina-se ainda a orientar na elaboração e aperfeiçoamento dos Planos Estratégicos, receber, analisar e propor melhorias aos planos, além de monitorar e acompanhar a sua execução.

Foi expedido também o Ofício de requisição 03-220/2015 SecexEduc/TCU de 12 de junho de 2015, para requisitar informações e monitoramento operacional.

Ações institucionais de permanência e êxito

No âmbito do Ifap, foi publicada a Portaria 951, de 28 de Agosto de 2015, para criar a Comissão responsável pela elaboração e acompanhamento do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos estudantes da Rede Federal, prevendo uma Comissão Central, com representante dos *Campi* Macapá, Porto Grande, Santana e Laranjal do Jari, representante da Pró-Reitoria de Extensão, Proext, da Pró-Reitoria de Ensino, Proen, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Propesq e da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, Prodin e Comissão local dos *Campi* Macapá, Laranjal do Jari e Santana.

A comissão elaborou o cronograma com previsão de ações de agosto de 2015 até 29 de fevereiro de 2016 e procedeu a realização dos diagnósticos conforme preconizado pela Nota informativa 138. Os trabalhos da primeira comissão geraram a minuta do que viria a ser o “Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de estudantes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá”.

A minuta foi aprovada pelo Conselho Superior, Consup, constituindo-se na Resolução 36/2016 Consup, de 15 de julho de 2016, que aprova o Programa Estratégico Institucional

de Permanência e Êxito de estudantes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá.

O Programa apresenta a Identificação da Instituição, Justificativa, Base Conceitual, Objetivos, Diagnóstico Quantitativo, Cálculo e Definição dos Indicadores Acadêmicos, Taxa de retenção, Taxa de Conclusão, Taxa de Evasão, Taxa de Reprovação, Taxa de Matrícula Continuada Regular, Taxa de Matrícula Continuar Retida, Índice de Efetividade Acadêmica, Taxa de Saída com Êxito, Índice de Permanência e Êxito, Indicadores de Permanência e Êxito Institucional, Indicadores de Permanência e Êxito por *Campus*, Diagnóstico Qualitativo (Gestores, Docentes e Estudantes), Estratégias de Intervenção por *Campus*, Estratégia de Monitoramento dos Indicadores e das Ações de Intervenção, Estratégia de Avaliação do Plano, Considerações Finais, Referências e Apêndices.

O Programa de Permanência e Êxito define o que é o diagnóstico quantitativo e o qualitativo, apresenta a definição dos conceitos de retenção, conclusão e evasão e passa a apresentação por *campus* e cursos, usando a categorização de causas estipulada no documento orientador. No diagnóstico qualitativo os gestores, os professores e, por fim, os alunos são ouvidos. Não apresenta os dados compilados do Instituto como um todo. Seguindo a mesma linha, as propostas de intervenção são apresentadas por *campus* e por curso.

O Acórdão do TCU desencadeou um processo urgente e necessário e a possibilidade de redirecionar a proposta pedagógica. Todavia, a forma como tudo ocorreu pode fazer parecer que a obediência ao prazo e à determinação do TCU

preponderaram sobre outros aspectos. O destino que foi dado ao Programa após o envio pode ser um indicativo disso.

O Programa tem o mérito de existir e foi o melhor que pôde ser feito no momento, com as condições e os prazos estipulados. Porém é preciso fazer algumas observações.

Ao enviar anexo ao documento orientador uma lista com os fatores a serem verificados entre os alunos e suas propostas de intervenção, o MEC condiciona a comissão que já inicia o processo de “escuta” com as respostas prontas, cabendo apenas efetivá-las no papel. Isso levou a incrível semelhança nos Programas dos institutos.

O plano do Ifap e dos demais institutos encaram a problemática de forma cartesiana como se a simples identificação das causas e criação das respectivas estratégias resolvessem o problema. Algumas ações são pouco realistas e baseadas em propostas simplistas.

Com a consolidação do plano estratégico e a publicação da Resolução do Programa, a Fase 5 é, ou deveria ser iniciada sendo direcionada para o monitoramento e avaliação das ações.

O Tribunal de Contas da União solicitou à Rede Federal de Educação Tecnológica a formulação de planos estratégicos para combater a evasão escolar. Não foi a família, nem a comunidade, nem os membros do Ifap que reagiram frente aos baixos resultados apresentados pela instituição e sim externos.

Após enviados o sentimento de alívio e de dever cumprido foi o que imperou. Atendida a exigência do TCU, o processo

físico onde o Programa tramita não apresentou movimentação e esta lacuna é também evidente nos *campi*, que não registraram ações referentes ao programa no período subsequente.

A principal ressalva reside no fato da metodologia adotada pelo Ifap e recomendada pelo MEC não elencar os “nós críticos” ou os pontos que, se atacados de forma estratégica, provocam benefícios em cadeia. O Programa dedica a mesma atenção a todos os fatores citados. Para tudo o que surgiu no diagnóstico foi traçada uma ação de enfrentamento, seja ela referente ao processo de ensino aprendizagem, à transporte público, às relações interpessoais de âmbito familiar, etc.

A inviabilidade de execução dessas ações é evidente. Não existem recursos suficientes para execução das infundáveis ações estipuladas. Além do mais, foram estipuladas ações que extrapolam a alçada do Ifap.

Por tudo isso, o Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de estudantes do Ifap se tornou um documento extenso e engavetado.

O trabalho que culminou na construção do Programa não foi um processo coletivo e consciente em que a comunidade escolar analisa a prática e redireciona sua ação.

No período subsequente à publicação da Resolução que instituiu o Programa eu estava lotada na Proen e tive a oportunidade de visitar todos os *campi* e constatar o desconhecimento acerca da Resolução e a fragilidade no processo de aplicação das estratégias de intervenção traçadas. Como se

os integrantes da comissão tivessem de preencher formulários, mas não sentissem construindo um Programa que poderia ser o divisor de águas na instituição.

No dia 29 de junho de 2017, a Proen solicitou o Processo à Secretaria do Consup e, por meio da Portaria 1.011, de 14 de julho de 2017 criou a Comissão responsável pela Elaboração e Acompanhamento do Programa Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Ifap. A comissão elaborou um cronograma de 2017 prevendo ações de julho a dezembro. As ações de permanência e êxitos feitas nos *campi* não foram sistematizadas e o processo não registrou nenhuma produção no período, isto é, nenhum documento foi incorporado ao processo, o que só veio a acontecer três anos após a publicação da Resolução.

Um ponto de inflexão na promoção da permanência e êxito

Em 2019 foi instituída uma nova comissão por meio da Portaria nº 187 de 30 de janeiro, em que fui nomeada coordenadora geral do Programa e, a partir de então, concentrei meu esforço em sensibilizar os demais membros a uma atuação na comissão com mais autonomia em relação à Nota informativa 138, no intuito de reformular o Programa e não apenas atualizar os diagnósticos e as estratégias de intervenção de forma mecanicista.

Ao assumir a coordenação da Comissão tive acesso ao Programa de quase todos os Institutos Federais e pude

constatar que, com uma ou outra exceção, todos obedeceram à orientação do MEC. Isso seria muito bom se o documento orientador não tivesse limitações tão significativas.

É importante reiterar o mérito das comissões anteriores, mas a mera atualização, seguindo os mesmos direcionamentos recebidos inicialmente, seria contraproducente.

Partindo desse pressuposto, a comissão assumiu uma postura mais próxima à metodologia do Planejamento Estratégico Situacional - PES, elencando as problemáticas que estão dentro da governabilidade do Ifap e promovendo a hierarquia de importância das problemáticas e das ações.

O primeiro encontro da Comissão Central ocorreu nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2019. A comissão foi estimulada a planejar as ações vindouras lançando mão da construção das comissões precedentes, mas não se fixando nos resultados do que foi produzido, para ir além. Ocorreram as deliberações dos trabalhos das Comissões Locais dos *campi* e a definição de Cronograma de Trabalho.

O encontro pôde ser considerado um ponto de inflexão no trabalho de Permanência e Êxito, pela opção de puxar o protagonismo para o Ifap. Pensar o programa e seu monitoramento sem a obrigação de envio para a SETEC-MEC ou para o TCU, mas por acreditar na sua contribuição para o sucesso do aluno.

O encontro de fevereiro desencadeou uma jornada de encontros locais, durante todo o primeiro semestre de 2019, direcionado às comissões locais de todos os *campi*, em muitos envolvendo discentes. A Comissão assumiu o desafio de integrar a comunidade

escolar em prol de ações capazes de contribuir para a permanência e êxito e, em todos os encontros, promoveu um amplo debate, a fim de que os participantes fossem empoderados pelo processo.

Neste ciclo de produção nos *campi* foi efetivado o debate sobre as Causas da Evasão e Retenção; Hierarquização das Causas; Definição de ações institucionais para permanência e êxito; Definição dos Procedimentos para a implementação das ações institucionais e Estratégias para Reformulação do Programa, com atribuições dos membros da Comissão Central e Local.

Em todos os encontros, na primeira parte, a comissão local foi estimulada a “pensar a instituição”. Através de explanação amparada em PowerPoint foi feito o resgate da expansão da Rede Federal, as peculiaridades da região do *campus* em questão, o nível de proficiência dos estudantes das etapas da Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio) e suas defasagens, a relação com a família, as causas da evasão e retenção no Ifap e no *campus*. Isto serviu para que os membros da Comissão Local pudessem pensar nas ações estratégicas que favoreçam a permanência e saída exitosa dos estudantes de forma coerente e específica para cada localidade.

Foi apresentada a trajetória do Programa Permanência e Êxito na Instituição, desde os fatores que impulsionaram a sua criação, passando pelos trabalhos das Comissões, até a aprovação da Resolução 36/2016.

Nos encontros nos *campi* era dedicado um tempo para que a comissão local apresentasse as ações desenvolvidas no *campus* que contribuem para Permanência e Êxito.

Os encontros lançaram mão da metodologia participativa para a construção das propostas. Foram definidas ações institucionais para os *campi*, as formas de implementação e os responsáveis.

A comissão conduziu o processo que resultou identificação das problemáticas mais relevantes e que pudessem ser priorizadas na formulação das ações de permanência e êxito, por meio da definição de eixos, sendo: 1) Baixo nível de proficiência dos estudantes; 2) Alta carga de conteúdo; 3) Ensino sem aprendizagem; 4) Fraco acompanhamento da família, 5) Serviço de Orientação educacional deficitário.

Na jornada de encontros conduzida pela Comissão Central junto aos *campi* no primeiro semestre de 2019 foi elaborado o Plano de Ação por *campus* composto por ações prioritárias específicas de cada *campus* e ações conjuntas da instituição, sob a responsabilidade da Proen. Eis algumas destas ações:

Flexibilização das matrizes curriculares: Consiste no estímulo à reformulação de PPCs, no intuito de redução de carga horária do curso, respeitando os limites do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e demais legislações pertinentes e a garantia da qualidade.

Prevê a criação de comissões para reformulação de PPC'S (flexibilidade, menos conteúdo, padronização mínima entre os cursos, contraturno destinado às atividades práticas, diversificadas, culturais e lúdicas); Condensar disciplinas (integrar disciplinas para redução de carga horária e conteúdos);

Estimular a construção de interdisciplinaridade; Trabalhar com a carga horária mínima (sem a redução da qualidade); Estudos de viabilidade, audiência pública e consulta da comunidade escolar para abertura de novos cursos (Recomendação à DINST);

Capacitação aos docentes: Oferta de capacitação sobre metodologias inovadoras por nível, modalidade e forma de ensino. Prevê e realização de reuniões por eixos (linguagens e comunicação, ciências humanas, matemática e suas tecnologias etc); Realização de seminários, fóruns, simpósios temáticos etc; Cursos de formação continuada; Formação para uso de novas tecnologias. Criação da função de professor conselheiro/mediador/regente

Fortalecimento de Projetos de Nivelamento e Monitoria: A serem implementados considerando as demandas e especificidades, abrangendo: Projeto de Monitorias (remunerada e voluntária), ampliação da monitoria voluntária; Participação dos professores na identificação de alunos para atuação em projetos de monitoria; Inclusão de alunos das licenciaturas nas práticas pedagógicas (estágios e projetos); Aprimoramento do projeto de adaptação e nivelamento (Português e Matemática) para alunos do primeiro ano (incluir outros componentes, como: física, química, biologia etc).

Capacitação aos servidores dos setores de apoio ao ensino: Elaboração de novos projetos de capacitação e fortalecimento dos projetos que já são desenvolvidos. Prevê Cursos e visitas técnicas em instituições da Rede Federal (ou outras com práticas exitosas) e socialização das boas práticas identificadas; Agenda de capacitação anual; Padronização de ações; Reuniões e fóruns entre setores e PROEN; Eventos setoriais promovidos pela PROEN.

Fortalecimento das ações de orientação com temas transversais: A ser implementado, considerando os temas como: sexualidade, drogas, orientação profissional, palestras e testes vocacionais, combate ao *bullying*, educação e saúde, bem como a realidade e demandas que surjam em cada *campus*.

Ações de integração com a família com palestras, oficinas de orientação de estudos que envolva a família: “Como ajudar seu filho a ir bem na escola”; Comunicação IFAP-Família (bilhete com retorno para o integrado); Atendimento e monitoramento (acompanhamento) dos casos específicos; Parcerias com instituições dos setores público e privado.

Criação ou fortalecimento do Projeto de Acolhimento aos alunos: A ser implementado, considerando as formas e modalidades de ensino. O projeto prevê: a) Apresentação do manual discente; b) Apresentação dos setores e dos cursos (pelas coordenações e pelos alunos veteranos); c) Orientação sobre técnicas eficazes de estudos; d) Apresentação da equipe de terceirizados; e) Participação de alunos envolvidos em olimpíadas, eventos, pesquisas, premiações dentro ou fora do Ifap; f) Ações voltadas para acolhimento da família;

Institucionalização e ampliação das formas de avaliação dos serviços: Consiste na criação de mecanismos para avaliar os serviços prestados em todos os âmbitos (Setor Pedagógico, Corpo Docente, Departamento de ensino, Departamento de Pesquisa e Extensão, Biblioteca, Seção de Gerenciamento de Registro Escolar e Acadêmico, SAE, Direção Geral etc.). Prevê Avaliação institucional (semestral); Aplicação anual de diagnóstico por meio de questionário on-line

aplicado por turma; Encontros com os Representantes de Turmas; Fortalecer ouvidoria do Ifap; Disponibilizar mecanismos de recebimento de sugestões de melhoria e elogios aos serviços.

Conclusão

O programa constitui um indubitável avanço. Enquanto muitas instituições não têm condições de dedicar recursos para manter profissionais focados nesta problemática, o Ifap tem um Programa de prevenção à evasão do estudante. Isso é muita coisa!

A instituição vem dedicando muitos esforços por meio da alocação de recursos humanos e financeiros para as comissões de trabalho referente ao combate a evasão, mas, muito da eficácia desse processo vem sendo perdida, em parte, pela obediência à comandos vindos do MEC, sem profundo questionamento e, em parte pela descontinuidade dos membros das comissões.

De maneira geral, o Ifap tem ações exitosas que acabam se perdendo devido à rotatividade de servidores, entre outras coisas. Ações importantes acabam tendo pouco impacto. O programa pode contribuir no sentido de destacar estas experiências e, através de um processo coletivo, trabalhar para a uniformização entre as ações dos *campi*, para, assim contribuir para a definição e valorização da cultura institucional.

O Programa de Permanência e Êxito deve despertar o interesse, persuadir e fazer com que os servidores e discentes compreendam

a importância das ações, para impregná-las de sentido. Prescindir disso é reduzir o Programa a mais uma tarefa ou uma mera resolução que vai do Consup às gavetas. O destino deste Programa deve ser outro. É para o cotidiano, disseminado a cultura do sucesso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota informativa 138. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 9 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ofício circular 60. Encaminha Nota Informativa sobre construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos estudantes**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 17 de julho de 2015.

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

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional TC 026.062/2019 realizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional. Dispõe sobre necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos**. Brasília, 2011.

_____. Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. Brasília, 1999.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Programa estratégico institucional de permanência e êxito de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP**. Macapá: Pró-Reitoria de Ensino, 2016.



CAPÍTULO 11

**ACESSO E PERMANÊNCIA
E SUAS INTERFACES
COM AS POLÍTICAS
INSTITUCIONAIS DO IFAP
PARA A GARANTIA DO
DIREITO À EDUCAÇÃO**

ACESSO E PERMANÊNCIA E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DO IFAP PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Suany Rodrigues da Cunha

Introdução

A história da educação pública vem se consolidando em um processo de luta pela construção dos direitos sociais e humanos em prol da obrigatoriedade, universalização do acesso, laicidade, gratuidade, gestão democrática e garantia de qualidade social da educação.

A compreensão da educação com qualidade se materializa como prática social é um ato político, repercutindo, assim, no direito à educação, à trajetória escolar sem interrupção, respeito aos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento humano, a acessibilidade e inclusão, convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais e coletivas, formação e valorização do professor; bem como a construção dos Projetos e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) vinculados com as demandas da comunidade e movimentos sociais.

Para tanto, esse artigo tem por objetivo analisar acesso e permanência e suas interfaces com as políticas institucionais do Instituto Federal do Amapá (IFAP) para garantia do direito à educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, compreende-se que tais opções metodológicas permitem analisar e interpretar diferentes produções e pontos de vista em fontes científicas que repercutem na visão macro do objeto pesquisado.

Para tanto, o tema será analisado em duas partes: a primeira traz a contextualização do conceito do direito e qualidade social da educação, bem como a inclusão dos Institutos Federais (IF's) na perspectiva para o acesso e estrutura de permanência no ensino, a segunda trata das políticas institucionais do Instituto Federal do Amapá que vêm permitindo a ampliação de vagas, permanência e, conseqüentemente, contribuindo para a constituição da qualidade social da educação.

O direito e a qualidade social a educação: um olhar sobre os Institutos Federais

Os movimentos sociais e sociedade civil vêm ao longo da história correlacionando forças e lutas para a efetivação do direito ao acesso à educação básica gratuita. Entre as décadas de 80 e 90, esses direitos passam a ser conquistados constitucionalmente, referendando que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei 9394/96) e com sua nova redação dada pela Lei nº 12.796 vem estabelecer em seu Art. 4º, que é dever do Estado garantir: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental e c) ensino médio” (BRASIL, 1996).

A luta sob a democratização do acesso reverbera para ensino que proporcione “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Tais garantias são princípios indispensáveis para reflexões sobre políticas educacionais que visam à qualidade na garantia desses direitos, à participação de todos nos espaços escolar, social e no mundo do trabalho.

Segundo Bobbio,

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” devem entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o

reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (1992, p. 79-80)

Assim, a figura da obrigação do direito expresso no corpo da lei, conforme Cury (2002, p. 247) pode entrar “em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos” o que, portanto, coloca a lei em um processo contraditório e dinâmico que reside em uma dimensão de luta por concepções democráticas, com igualdade de oportunidades e condições sociais, efetivação mais realista e socialização de gerações mais iguais e menos injustas. (CURY, 2002).

A partir do direito à educação na legislação, se impõem as dimensões estruturais da efetivação destas conquistas em práticas sociais para se converterem em instrumentos de redução das desigualdades sociais e para os alicerces de qualidade social nas estruturas educacionais e indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução n° 4/ 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, define em seu artigo 8° o conceito de acesso e permanência para a conquista da qualidade social com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na instituição e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série e que, portanto, uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010).

Assim, se compreende que o viés que centraliza a educação em uma construção com qualidade social de ensino e aprendizagem prima em reconhecer a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, preconiza as políticas governamentais, projeto social, de ensino, de pesquisa e de extensão em seu sentido político e democrático de acesso, reconhece e valoriza todos os servidores da educação, promove espaços de diálogos no trabalho colaborativo e nas tomadas de decisões e faz de sua estrutura um território educativo para promover aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

É nessa vertente que os Institutos Federais, a partir de dezembro de 2008, com a promulgação da lei 11.892/2008, vêm trazer novas perspectivas para o acesso ao ensino público, o que conforme Pacheco (2011) a criação dos Institutos Federais foi planejada para fortalecer o ensino e a igualdade social, através da inserção de um maior número de cidadãos na realidade educacional.

Para Aguiar e Pacheco (2017, p. 13-14) a concepção de educação profissional e tecnológica nos IF's se focada na "formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho".

Logo, se tem a premissa da oferta de um ensino que compreenda o sujeito em sua integralidade e pleno desenvolvimento, que, portanto, englobam as capacidades cognitivas, psicomotoras e emocionais, os fatores sociais e culturais, em um íterim que não se desvencilha da formação para o trabalho

ontológico e histórico e que, pode vir a promover uma compreensão crítica da realidade e do mundo do trabalho.

Outrossim, dentro de um papel da política de educação profissional e tecnológica que busca a promoção da justiça social se tem como pilares a verticalidade (oferta da educação básica à pós-graduação, possibilitando a continuidade dos estudos); a territorialidade (comprometimento com o desenvolvimento sustentável de seu território) e a transversalidade (diálogo com a sociedade e tecnologia como elemento transversal). (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 19).

Nessa conjuntura, se ofertam cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, nos quais a educação profissional e tecnológica se faz presente desde a educação básica ao ensino superior. Tendo um percentual de 50 % de vagas destinadas a cursos técnicos articulados ao Ensino Médio (Integrado, Subsequente e Concomitante), 10% referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), 30% para cursos superiores de bacharelados e tecnológicos e 20% destinadas a licenciaturas, admite ainda a pós-graduação em *lato e stricto sensu* e educação continuada.

Se tem a intenção de expandir a oferta de vagas e promover a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, que de acordo com a lei de criação irá otimizar a “infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, p.02). O que admite que o docente realize uma transição entre os diferentes

níveis e modalidades de ensino e se integre ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Nessa perspectiva, se articula ainda a responsabilidade em colaborar com o desenvolvimento local, regional e tecnológico com proposição para redução da exclusão social e educacional e democratização do conhecimento.

Com vistas a compreender como se materializa o acesso e permanência nas políticas institucionais do IFAP, a segunda parte deste artigo se debruça em uma análise documental do PDI e do edital de seleção publicado pela instituição.

Políticas institucionais de acesso e permanência no Instituto Federal do Amapá

O Instituto Federal do Amapá iniciou as atividades no ensino no segundo semestre de 2010, somente com a oferta de cursos técnicos na modalidade Subsequente, no *Campus* Laranjal do Jari e *Campus* Macapá. (PDI, 2019).

Hoje com a expansão, o IFAP possui uma estrutura descentralizada pluricurricular e multicampi, com os seguintes domicílios: Reitoria, *Campus* Macapá, *Campus* Avançado Oiapoque, *Campus* Laranjal do Jari, *Campus* Santana, *Campus* Porto Grande, Centro de Referência em Educação a Distância de Pedra Branca do Amapari e Polo Amapá. Trabalha com cursos de educação profissional técnica e superior pertencentes aos Eixos Tecnológicos que são determinados pelo Catálogo Nacional de Cursos. (PDI, 2019).

Acesso

O acesso aos cursos do Instituto Federal do Amapá vem se constituindo de acordo com a natureza, o nível e a modalidade de ensino. De modo a ocorrer da seguinte forma:

Cursos técnicos de nível médio na forma integrada modalidade presencial: ingresso por processo seletivo ou transferência, com ressalva de 50% das vagas oferecidas para alunos oriundos da escola pública, esse percentual se comporta ainda reservadas às Ações Afirmativas/Cotas Sociais.

No ano de 2020 o IFAP ofertou 19 (dezenove) cursos e 725 (setecentos e vinte e cinco) vagas para nível técnico na forma integrada. A seleção ocorre mediante a análise documental com base no desempenho (notas/conceitos) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ano (antiga 5ª série), 7º ano (antiga 6ª série) e 8º ano (antiga 7ª série) do ensino fundamental. (IFAP, 2019a)

Curso Subsequente ao Ensino Médio presencial e EaD: ingresso por processo seletivo ou transferência, sempre no segundo semestre de cada ano, com ressalva de 50% das vagas oferecidas para estudantes egressos da rede pública, levando-se em conta também a renda familiar bruta *per capita*, autodeclaração étnica e a existência de deficiência.

No segundo semestre de 2019, ofertaram-se 24 (vinte e quatro) cursos e 955 vagas (novecentos e cinquenta e cinco) vagas para nível técnico na forma integrada. A seleção ocorre mediante a análise documental através da classificação do

candidato com base no desempenho (notas/conceitos) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 1º ao 3º ano do ensino médio. (IFAP, 2019b).

Curso Concomitante ao Ensino Médio: consiste na oferta das disciplinas técnicas no IF e o ensino médio em outra instituição, porém, atualmente, esta modalidade é ofertada pelo IFAP apenas em Programas Federais e/ou Cooperação Técnica com outra entidade ou órgãos públicos. (PDI, 2019).

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos/PROEJA TÉCNICO: ingresso por processo seletivo, com ressalva de 50% das vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino, levando-se em conta a renda familiar bruta *per capita*, autodeclaração étnica e a existência de deficiência, tendo portanto, a totalidade das vagas divididas em ampla concorrência e reservas de cotas.

O processo seletivo PROEJA em 2019.2 ofertou 5 (cinco) cursos e 200 (duzentas) vagas e foi realizado em duas etapas, a primeira consistiu na análise da faixa etária e do tempo de conclusão do ensino fundamental dos candidatos inscritos. A segunda consistiu na participação do candidato na palestra de instrução obrigatória. (IFAP, 2019c).

Graduações (Licenciaturas, Bacharelado e Tecnologia): o estudante deverá ter o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – e se inscrever através do Sistema de Seleção Unificado (SISU) – para o IFAP, o processo ocorre no primeiro semestre. No ano de 2020, o IFAP disponibilizou a oferta de 17 (dezessete)

curso de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) entre os campi Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana em total de 670 (seiscentos e setenta) vagas (IFAP, 2019d).

Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*: ingresso por processo seletivo em cursos constituídos de programas de estudo, que têm como fim a complementação, o aprofundamento de conhecimentos e que atendam às exigências de qualificação e expansão do mercado de trabalho. (PDI, 2019).

Nesse panorama os processos seletivos do IFAP visam promover o acesso e democratização do ensino através da escolarização com formação profissional. Para Saviani (2000, p.13) “a escola começa a suprir essa função social com o ingresso do aluno” e, por conseguinte o papel da instituição “é garantir o acesso ao conhecimento científico e erudito aos alunos das camadas populares”, o domínio da construção desse conhecimento é a condição de cidadania.

Entretanto, o acesso à instituição é a porta inicial para a democratização da educação, mas é necessário garantir que os estudantes tenham condições de permanecer e ter êxito em sua trajetória escolar e que esse elo possa refletir no processo de ensino e aprendizagem com qualidade social.

Permanência

As políticas de permanência escolar estão inseridas nas políticas públicas sociais (MARTINS, 2017). Um dos

pilares dessas políticas está o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010, inclui os Institutos Federais e vem oportunizando a democratização das condições de permanência de jovens matriculados na educação pública federal.

O Conselho Superior do IFAP aprovou em 22 março de 2019 a Reformulação da Política de Assistência Estudantil, a qual estabelece em seu art. 3º o objetivo de democratizar o acesso às condições de permanência e êxito dos estudantes, contribuir para a produção de conhecimento e melhoria do desempenho formativo, qualidade de vida familiar e comunitária e para a equidade e justiça social. (IFAP, 2019).

A Política de Assistência Estudantil em seu art.7º regulamenta a oferta de auxílios através de recurso financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, busca subsidiar despesas relacionadas às necessidades básicas e atividades acadêmicas, tais como: auxílio-transporte, auxílio-alimentação, auxílio-moradia, auxílio material didático, auxílio uniforme, auxílio atenção à saúde, auxílio material e recurso assistivo, auxílio-creche, auxílio permanência PROEJA e auxílio emergencial. (IFAP, 2019).

No ano de 2020 o edital Nº 07/2020/PROEN/IFAP, prevê a oferta de cerca de 1.100 (mil e cem) vagas para auxílios, distribuídas por níveis e modalidades de ensino. O processo de seleção é realizado por meio de uma análise socioeconômica realizada por profissionais de Serviço Social do IFAP. O valor de cada auxílio é mensurado com base em percentuais sob o salário

mínimo e conforme rege a Política de Assistência Estudantil do IFAP e recurso disponível em cada campus. (IFAP, 2019f)

O auxílio permanência aos estudantes do Proeja ocorre via processo seletivo, conforme prevê o edital N°20/PROEN/IFAP, e vem com a premissa de concessão de auxílio para a permanência na instituição e conclusão dos estudos, por meio da complementação das despesas, prioritariamente em transporte, alimentação e aquisição de material didático. (IFAP, 2019e)

Ainda concernente ao art.7° da regulamentação de assistência estudantil do IFAP se têm as bolsas que consiste a recurso financeiro oferecido ao estudante, mediante a execução de atividades em programas de incentivo a formação humana, profissional e acadêmica que, para além da permanência, visam favorecer o êxito estudantil numa perspectiva de inter-relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, prioritariamente, a alunos em vulnerabilidade social. (IFAP, 2019).

Atualmente, o IFAP conta com a execução da bolsa permanência que se destina a concessão de auxílio financeiro aos discentes de graduação autodeclarados indígenas e/ou quilombolas. (IFAP, 2019g).

O programa monitoria tem como enfoque o incentivo ao desenvolvimento acadêmico do discente dos Cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação, buscando ampliar o espaço de aprendizagem e visando a melhoria na qualidade do ensino.

Outra iniciativa advém do Programa Práticas Pedagógicas Inovadoras. Conforme o Edital n° 25, de 13 de dezembro de

2019, foram destinadas 32 bolsas para estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Informática, Letras-Inglês, Matemática e Química. (IFAP, 2019h).

Além disso, há bolsas vinculadas ao ensino que são voltadas para o incentivo ao esporte, arte, cultura e lazer. A instituição se destaca ainda para oferta de bolsas de pesquisa e extensão vinculadas a programas de iniciação científica, iniciação à docência e projetos que incentivam a inovação tecnológica e arranjos produtivos locais.

No inciso III do art.7º da regulamentação de assistência estudantil prevê ainda o atendimento individual e/ ou coletivo ao estudante regularmente matriculado no IFAP, realizado por uma equipe multiprofissional, que desenvolve ações e projetos educacionais com ações biopsicossociais, objetivando contribuir para diminuição da evasão e retenção escolar, promoção de saúde; respeito à diversidade e inclusão e fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade. (IFAP, 2019).

Diante desse panorama se compreende que a política de assistência estudantil é essencial para permanência do estudante na instituição, entretanto, o número de vagas ofertadas, portanto o acesso é bem superior ao número de vagas em programas de permanência, principalmente diante dos cortes dos recursos destinados à educação para o ano de 2020.

Os dados da pesquisa de Moura (2017, p. 83-84) apontam ainda que tanto na visão dos usuários, quanto nas dos gestores existem dificuldades quanto a:

burocracia de documentações exigidas; a deficiência no processo de divulgação do edital que não contempla todos os alunos matriculados; o escasso número de vagas para os auxílios existentes, onde não é dado ao aluno a possibilidade de acúmulos de auxílios, salvo em casos excepcionais; o insuficiente valor do recurso recebido, ocasionando algumas vezes nas ausências em sala de aulas e em outras, a desistência do curso.

Assim, infere-se que tais problemas podem ser advindos da dificuldade de leitura e interpretação do estudante acerca do edital, número reduzido de profissionais que compõem a equipe de assistência estudantil e a redução dos recursos destinados à educação.

É válido destacar ainda que o Instituto Federal do Amapá conta com o Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes aprovado pela Resolução N° 036/2016/ CONSUP/IFAP, de 15 de julho de 2016. Entre as ações desenvolvidas destacam-se as de natureza pedagógica como processos de acompanhamento das dificuldades de aprendizagem e desempenho escolar: recuperação paralela; atendimento individualizado do professor e aluno; programa de monitoria; incentivos à pesquisa e extensão; projetos culturais e esportivos; olimpíadas do conhecimento.

Assim, observa-se que a permanência e êxito na vida acadêmica se materializam com as articulações de projetos e

ações com estratégias pedagógicas para consolidar a trajetória escolar sem interrupções.

Considerações finais

Este artigo objetivou, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, analisar o acesso e permanência e suas interfaces com as políticas institucionais do IFAP para garantia do direito à educação.

Dados os resultados da pesquisa, se consta que a luta dos movimentos sociais e sociedade civil pela democratização do ensino, teve ganhos constitucionais quanto ao direito ao acesso e permanência. A criação dos IF's é outro marco para a educação profissional e tecnológica se fazendo presente desde a educação básica ao ensino superior, vislumbrando fortalecer uma formação omnilateral em uma perspectiva ampla de formação humana, que permita a compreensão crítico reflexiva da realidade.

Quanto ao acesso se constata ampliação da oferta de cursos e número de vagas e a realização de processos seletivos que vem diversificando as formas de acesso, entre os níveis e modalidades de ensino.

Quanto às ações de permanência, através da política de assistência estudantil e programa de permanência e êxito, vem buscando propiciar condições para a aprendizagem aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, os desafios do acesso e permanência para garantia do direito à educação se consolidam na ampliação da oferta de vagas em consonância com o desenvolvimento econômico e regional e em especial que considere as condições estruturais e quadro de servidores para atender a verticalização do ensino.

Perpassa ainda pela realização do trabalho com a equipe multiprofissional e pedagógica, considerando o sujeito em seus contextos biopsicossociais e idiossincrasias, o que facilitará o acompanhamento e assessoramento aos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, na prática docente crítico e reflexiva, na relação da instituição com a família em ações que busquem minimizar as dificuldades que possam vir a comprometer a trajetória escolar.

No mais, dentre os maiores desafios para garantia da educação com qualidade social se pauta em lidar com cortes das verbas orçamentárias realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), que a cada ano vêm se intensificando, prejudicando assim a ampliação estrutural, repasses dos recursos para assistência estudantil, desenvolvimento profissional, tecnológico e científico.

Referências

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia como política pública. In: M. B. Anjos & G. Rôsas, G (Orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** (pp. 13-35). Natal, RN: IFRN, 2017.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, pp. 27834-27841.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. In: Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Lei Nº 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**.

CURY, Carlos Roberto Jamil. DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO À IGUALDADE, DIREITO À DIFERENÇA. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Conselho Superior. **Resolução nº 31/2019 de 22 de março de 2019**. Aprova a Reformulação da Política de Assistência Estudantil. Macapá: Conselho Universitário, 2019.

INSTITUTO FEDERAL AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital IFAP PROEN Nº 21/2019**. Processo seletivo para cursos técnicos de nível médio na forma integrada modalidade presencial para o 1º semestre de 2020, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital IFAP PROEN Nº 12/2019**. Processo seletivo discente subsequente 2019.2, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital IFAP PROEN Nº 08/2019**. PROEJA

- Programa de Educação de Jovens e Adultos – 2019.2, 2019c.

INSTITUTO FEDERAL AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital IFAP PROEN Nº 26/2019.** Para ingresso nos cursos de graduação do Ifap através do sistema de seleção unificada (sisu) 1º edição 2020, 2019d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital Nº 20/2019/PROEN/ IFAP. Programa Auxílio Permanência – Proeja.** Macapá: PROEN, 2019e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital Nº 07/2019/PROEN/ IFAP.** Seleção do Programa de Assistência Estudantil. Macapá: PROEN, 2019f.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital Nº 14/2019/PROEN/ IFAP.** PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA. Macapá: PROEN, 2019g.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital Nº 25/2019/PROEN/ IFAP.** Programa de Práticas Pedagógicas Inovadoras 2019. Macapá: PROEN, 2019h.

MARTINS, Luciana Paiva de Freitas Coêlho. **A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MOURA, Gilceli Chagas Moura. **O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO SOCIAL E DA GARANTIA DE DIREITOS: Um estudo realizado no Instituto Federal do Amapá.** 2017. 100 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma revolução profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI IFAP 2019-2023. COMISSÃO CENTRAL. **Portaria nº 1.624 de 6 de setembro de 2018, alterada pela Portaria nº 1.910 de 24 de outubro de 2018**. Disponível em: <http://ifap.edu.br/quem-somos/pdi>. Acesso: 27 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.



CAPÍTULO 12

**INTERNACIONALIZAÇÃO
E ÊXITO NO IFAP: A
GLOBALIZAÇÃO E UMA
NOVA PERSPECTIVA
EDUCACIONAL**

INTERNACIONALIZAÇÃO E ÊXITO NO IFAP: A GLOBALIZAÇÃO E UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Caroline Maria Costa Barros

Introdução

A internacionalização da educação não é um fenômeno recente, porém ganhou novas conotações a partir do final dos anos 90 do século XX, em função, sobretudo, do processo de globalização (MAUÉS e BASTOS, 2017, p. 334). Tal fenômeno trouxe uma nova perspectiva social, no qual a troca de conhecimento seria um aspecto importante para o desenvolvimento dos países.

Neste artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, parte-se da premissa de que a internacionalização da educação brasileira possui ligação ao papel atribuído pelos governos brasileiros às políticas de internacionalização implementadas, como ações e estratégias para sua real efetivação.

Com base nisso, o Instituto Federal do Amapá se mostra como instrumento de acesso à educação imprescindível na região norte e com um papel de destaque quando se fala em ações de internacionalização, principalmente por fazer fronteira com a Guiana Francesa. Com base nisso, objetiva-se a especificação das atividades exitosas que estão sendo desempenhadas na rede federal, particularmente no Estado do Amapá e de como tais atividades promovem um diferencial para servidores, estudantes e sociedade no geral. Assim, apresenta-se também algumas das políticas brasileiras de internacionalização que envolvem a mobilidade estudantil e de docentes.

A internacionalização na educação: uma nova perspectiva na globalização

O papel da internacionalização na educação nem sempre foi vista com interesse pela política educacional, por não ser entendida como uma prioridade dentre tantas carências educacionais. Todavia, tal pensamento foi transformado, principalmente após o movimento de globalização, no século XX, sendo inclusive a internacionalização entendida, por

Santos e Almeida Filho (2012, p. 144), como a quarta missão da universidade, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão as outras três. Para tais autores, deve-se levar em consideração a “capacidade de mobilizar a universidade para o cumprimento de quatro objetivos”, quais sejam: (i) o reforço de projetos conjuntos e integradores; (ii) maior dimensão as atividades de formação, de pesquisa e de inovação; (iii) condução de uma agenda referente à diplomacia cultural; (iv) e, por último, a consolidação de espaços integrados do conhecimento (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145).

Nessa lógica, a internacionalização, na contemporaneidade, passaria a integrar uma das missões da educação superior e porque não se falar da educação, de modo geral.

Knight e Wit (1999), sob a chancela da Organização de Cooperação, Desenvolvimento Econômico (OCDE), entendem por internacionalização, ao mesmo tempo, a noção e o processo de integração de uma dimensão internacional nas funções de ensino, pesquisa e serviços, destacando a importância e a necessidade de abordar a questão da avaliação e da garantia e da qualidade nos programas, processos e ações que se desenvolvem no interior das instituições de educação superior. A OCDE destaca ainda que a internacionalização envolve as relações entre culturas (globais e locais), devendo ser considerada como uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa.

Já a Associação Internacional das Universidades (AIU), em 2012, indicou que esse processo deve buscar formar o cidadão do mundo, ao mesmo tempo em que deve fortalecer a

capacidade de pesquisa, a geração de renda por meio do pagamento das inscrições dos estudantes internacionais e também melhorar o prestígio institucional.

Todavia, não basta incentivar a internacionalização por si só sem que se observem aspectos importantes, como: a) a forma como a internacionalização ocorre, se em um processo de troca, chamada de horizontal, ou de submissão e até mesmo de exploração, denominada de vertical; b) a internacionalização desenvolvida internamente ou em casa; c) a internacionalização desenvolvida no exterior.

Sobre o primeiro aspecto, Morosini (2011, p. 96), destaca a importância da internacionalização horizontal, cujo cerne está:

a solidariedade e a consciência internacional e busca fortalecer os componentes-chave da integração dos sujeitos, instituições, agências e recursos para [...] evitar a substituição da iniciativa local.

Diz-se isso porque a cooperação vertical pressupõe uma certa subordinação, com uma suposta ajuda de um dos polos em relação ao outro, o que, até certo ponto, aboliria o sentido de parceria entre as partes envolvidas nas ações e implantaria uma relação de dependência, limitando o desenvolvimento e a autonomia dos países que recebem ajuda.

O segundo aspecto destacado é o da política de internacionalização da educação superior de caráter interno ou também chamado de internacionalização em casa ou em

domicílio (Wit et al., 2015, p.54). Ele diz respeito às ações desenvolvidas no próprio país do estudante ou do docente e envolve o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, além dos diplomas conjuntos e duplos.

Por sua vez, Hugonnier (2006) destaca que a internacionalização interna também pode se desenvolver por meio da presença cada vez maior de professores e estudantes estrangeiros em instituições nacionais. Salienta-se aí que a presença regular dessas pessoas pode influenciar as atitudes e os saberes que circulam nas instituições, conferindo, assim, um aspecto internacional, na medida em que favorece uma compreensão mundial e facilita a “aquisição de competências interculturais”.

De outra via, a internacionalização no estrangeiro ou externa diz respeito a todas as formas de educação feitas fora do país, incluindo a mobilidade estudantil e de docentes, os projetos e programas desenvolvidos além das fronteiras. Segundo Wit et al. (2015, p.50), é a internacionalização no exterior que “engloba todas as formas de educação além das fronteiras, tais como: mobilidade de pessoas, de projetos, de programas de prestadores de serviço”. A mobilidade de estudantes e de docentes parece ser a forma mais comum de mobilidade externa em todos os países, isso porque as vantagens de tal política são abrangentes.

Segundo o *Comité Économique et Social Européen* (2014), às pessoas que participam da internacionalização no exterior, “adquirem, além dos conhecimentos específicos, conhecimentos transversais que ajudam no momento de procurar um emprego”. Além disso, as pessoas que possuem uma experiência internacional,

com estágio no exterior, um diploma de graduação, mestrado ou doutorado em instituições internacionais, em breve, terão menos probabilidade de ficar desempregadas.

Atente-se ao fato de que muitas instituições dão preferência à internacionalização interna, por conta de um aspecto democrático e de acessibilidade. Isso porque, não raro, há a impossibilidade financeira de promover a mobilidade de estudantes e docentes de forma mais ampla, atingindo um número maior de pessoas.

De fato, muitos estudantes e pesquisadores não fazem a internacionalização no exterior, pelos motivos de poucos recursos destinados a esse fim, pelos órgãos de fomento e pela própria natureza da política estabelecida no país (COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN, 2014).

Ocorre que, incentivar o processo de internacionalização – ainda que interno – é imprescindível para preparação dos estudantes para uma carreira internacional, para se tornarem “cidadãos do mundo”, utilizando-se da integração de conteúdos internacionais no próprio currículo, além de promover programas conjuntos com universidades no exterior e desenvolvendo cursos em inglês ou de receber professores e estudantes estrangeiros nas próprias instituições de ensino nacionais, por exemplo.

Todo esse esforço em integrar a internacionalização como um dos fundamentos da educação adveio, principalmente a partir dos anos 1990, com o fim do socialismo real, com o processo de globalização, com a metamorfose do capitalismo monopolista para capitalismo financeiro e a instituição do

neoliberalismo pelos governos da América Latina. (MAUÉS E BASTOS, 2017, p. 336)

Todos esses fatores modificaram a face do ensino superior nas décadas seguintes, contribuindo e facilitando o processo de internacionalização. Esse fenômeno, embora não seja recente, teve um incremento em função de condições objetivas, estimulando os governos, em todos os níveis, a elaborar programas que pudessem atender às demandas políticas e econômicas.

O governo brasileiro implementou estratégias e ações de internacionalização, seguindo uma tendência mundial, buscando desenvolver programas universitários, estimulando o estudo de uma língua estrangeira, procurando: realizar a internacionalização de cursos, como o oferecimento de bolsas de estudo em instituições do exterior; criando condições mínimas para incentivar discentes e docentes a estudarem no exterior; promovendo mobilidade para os professores e pessoal administrativo; visitas de professores e pesquisadores a outros países para participar de seminários internacionais, dentre outras ações. (MAUÉS E BASTOS, 2017, p. 337)

Os dois mais importantes órgãos brasileiros de fomento à educação superior, em relação ao financiamento de formação de pessoal, estímulo à realização de pesquisas, concessão de bolsa de estudo e outras ações referentes à mobilidade externa, concernente aos estudantes e docentes, são a CAPES/MEC e o CNPq/ MCTI. O Itamaraty também tem desenvolvido políticas de internacionalização da educação superior, com concessão de bolsa de estudo para o exterior, mas o seu maior programa de

concessão de bolsas, o Ciência sem Fronteiras (CSF), é executado pela CAPES e CNPq, ou seja, é uma política intersetorial.

Daí, esses três órgãos concedem auxílios e bolsas de estudo, com o objetivo de contribuir com a formação de pessoal no exercício do magistério superior ou que pretendam exercê-lo, e também para formar quadros de profissionais que possam ajudar no desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. (MAUÉS E BASTOS, 2017, p. 338) As bolsas ofertadas são de várias modalidades e natureza, indo desde aquelas que atendem a uma demanda individual, ou a projeto de pesquisa, ou ainda a parcerias entre instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras.

Tudo isso demonstra uma nova perspectiva educacional sobre a internacionalização e de como ela é capaz de promover a integração e intercambialização de informações, experiências e desenvolvimento para todos os envolvidos, direta ou indiretamente.

O Instituto Federal do Amapá e suas ações de internacionalização: atuação e programas

O Instituto Federal do Amapá é uma instituição educacional de valor inestimável para a sociedade, levando educação pública e gratuita para as mais diversas localidades do Estado.

Nesse sentido, a partir do ensino, pesquisa e extensão, diversos projetos são realizados com o fim de aprimorar e desenvolver o conhecimento em seus mais diversos aspectos.

Um dos projetos que se destaca e que serve ao propósito da internacionalização é o projeto do “Programa Leitores Franceses”.

Em verdade, a parceria entre a Embaixada da França no Brasil e o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) possibilitou a participação do Instituto Federal do Amapá - Ifap no Programa Leitores Franceses, desde a edição 2014-2015, de modo a favorecer trocas de conhecimentos e experiências pedagógicas e interculturais na área de língua estrangeira/francês, bem como fomentar a cooperação e mobilidade acadêmica com países de língua francesa, para alunos, servidores e comunidade externa. O trabalho pedagógico de ensino do francês fica a cargo de uma professora nativa a fim de permitir aos aprendentes da língua estrangeira a experiência real com os aspectos linguísticos e extralinguísticos da língua.

É dizer, o Instituto Federal do Amapá – IFAP já possui amplo histórico de êxito em relação ao Programa de Leitores Franceses, uma vez que participou das seguintes edições:

- 2014-2015 (Campus Macapá)
- 2016-2017 (Campus Santana)
- 2017-2018 (Campus Oiapoque)
- 2018-2019 (Campus Laranjal do Jari)

De fato, por meio da implantação do referido programa, estudantes, servidores e comunidade externa tiveram acesso ao ensino da cultura e língua francesa de alta qualidade

nos Campus Macapá, Santana, Campus Avançado Oiapoque e Campus de Laranjal do Jari, o que

representa mais da metade das unidades de atuação do Instituto no estado do Amapá.

Essa forte parceria com o Estado francês se deve ao fato, principalmente, do estado do Amapá possui como peculiaridade geográfica fazer fronteira com a Guiana Francesa e, em pequena parte, com o Suriname, isto é, dentre os estados da Federação brasileira, o Amapá é o único a fazer limite com um Estado Internacional de língua francesa. Assim, o Amapá é marcado por sua constante interação de estrangeiros e brasileiros.

Ressalte-se, dessa forma, que a língua francesa representa para o estado do Amapá um diferencial para, entre outros aspectos:

- a) Democratizar a língua estrangeira no território do Amapá;
- b) Capacitar os estudantes, servidores e comunidade externa por meio da língua francesa, na medida em que promoverá a formação continuada de docentes, técnicos administrativos e alunos do IFAP e Comunidade externa do Campus Porto Grande, no tocante à aquisição e/ou aperfeiçoamento da língua francesa, além da educação bilíngue e intercultural;
- c) Qualificar professores, técnicos administrativos e alunos para comunicação em língua francesa, assim como para a realização de exames de proficiência exigidos pelas instituições brasileiras/estrangeiras com a finalidade de participação em programas de pós-graduação *strictu sensu* ou intercâmbio científico e cultural;

- d) Facilitar e ampliar o intercâmbio cultural e científico de servidores e alunos do IFAP com universidades e liceus franceses;
- e) Contribuir com o aperfeiçoamento de professores de francês da rede pública estadual e federal, para aprimoramento de metodologias, bem como da seleção de material didático para o ensino-aprendizagem do idioma como língua estrangeira.

Com base nisso, todas as atividades, em todas as edições passadas do projeto, foram desempenhadas com bastante êxito, em conjunto com o leitor francês, acabando por consolidar o ensino-aprendizagem do francês dentro e fora da instituição participante do programa, o IFAP, o qual vê nesta ação a oportunidade de crescimento e aprimoramento das atividades concernentes ao ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira) numa região onde a condição fronteiriça com um território francês apenas prospecta a cooperação e o intercâmbio entre os estados francês e brasileiro, necessitando, no entanto, de ações linguísticas e interculturais que subsidiem tais interações, tendo em vista a precariedade na oferta de cursos educacionais em línguas no Amapá.

Cabe destacar que ao longo dos 5 (cinco) anos de implementação do Projeto de Leitores Franceses mais de 350 (trezentos e cinquenta) estudantes, servidores e membros das comunidades externas foram beneficiados direta ou indiretamente pelas ações realizadas, o que demonstra o aspecto diferenciado e engrandecedor dessa parceria para os dois países envolvidos, ao proporcionar para comunidade ações como:

- a) realização de momentos de práticas com a língua, como aulas de culinária de pratos típicos de regiões da França, que

permitiram aos participantes do Programa um momento de aprendizagem fora do ambiente formal de ensino, ou seja, a inserção em situação real de uso da língua. (1ª EDIÇÃO – Campus Macapá - Leitora: Eva Claverie - Coordenadora: Lucinei Barros – 2014/2015);

b) desenvolvimento da primeira “Mostra Cultural” do Programa, mediante a apresentação de corais musicais, declamações de poemas consagrados pela Literatura Francesa, produções de vídeos sobre a cultura de alguns países francófonos, além da exposição de imagens turísticas e degustação de pratos típicos da culinária destes (2ª EDIÇÃO – Campus Macapá e Santana – Leitora: Géraldine Etinof - Coordenadora: Aldenise Borges – 2016/2017);

c) realização do evento La Journée de la Francophonie, para comemorar o Dia Internacional da Francofonia (20 de março), divulgando a riqueza e a diversidade sociocultural da língua francesa no mundo, com enfoque sobre a culinária e curiosidades sobre alguns países francófonos nos cinco continentes do mundo, bem como a produção do “Cineclube Francês” com cinco sessões realizadas, com a simulação real de um ambiente cinéfilo, a fim de oportunizar momentos de lazer cultural às comunidades interna e externa do Campus Avançado do Oiapoque, por meio da exibição de filmes em língua francesa, de forma a aprimorar a compreensão oral do idioma. (3ª EDIÇÃO – Campus Avançado Oiapoque – Leitora: Géraldine Etinof – Coordenadora Geral: Aldenise Borges - Coordenadora Local: Mayara Reis – 2017/2018);

d) possibilidade de alunos e servidores estarem aptos a realizarem exames de proficiência em língua francesa, bem como a participarem de ações de cooperação e mobilidade acadêmica em países de língua francesa (4ª EDIÇÃO – Campus Laranjal do Jari – Leitora: Géraldine Etinof - Coordenadora: Aldenise Borges - Coordenadora Local: Suany Cunha – 2018/2019).

Com base nisso, observa-se um importante caminho trilhado em ações de internacionalização, particularmente com o Estado francês e o Instituto Federal do Amapá, sendo preciso o incentivo de mais ações nesse viés, em benefício da comunidade acadêmica e sociedade como um todo.

Considerações Finais

As análises feitas neste texto em relação às políticas para a educação brasileira permitem inferir que o Brasil está com novo olhar para a internacionalização, havendo um esforço muito grande tanto dos governos, quanto das instituições de ensino em desenvolver programas que possam indicar a inserção do país no patamar considerado como fundamental para a obtenção do reconhecimento mundial da educação.

O Instituto Federal do Amapá não foge a esse movimento quando incentiva setores, docentes, discentes e a comunidade como um todo a participarem de projetos de internacionalização, como as ações realizadas pelo Setor de Relações Internacionais e Centro de Línguas do instituto.

Todavia, ainda se faz necessária a criação de estratégias pelo governo e órgãos de fomento para que a internacionalização seja efetiva, tanto em sua forma interna (ou à domicílio) e externa, permitindo a formação de pessoas críticas, capazes de se verem como cidadãos do mundo, em verdade.

Tais ações devem ser embutidas nas funções de ensino, pesquisa e extensão da instituição, bem como por meio de políticas públicas, reforçando, assim, valores de interculturalidade, de solidariedade e de repartição.

Referências

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS (AIU). Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur: un appel à l'action. 2012. Disponível em: <<http://www.iau-aiu.net/fr/content/renforcer-les-valeurs-acad%C3%A9miques-dans-l%E2%80%99internationalisation-de-l%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur-un>>. Acessado em: 20 abr. 2020

COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN. L'enseignement supérieur européen dans le monde. 2014. Disponível em: <<http://www.eesc.europa.eu/fr/policies/policy-areas/education-et-formation>>. Acessado em: 20 abr. 2020.

HUGONNIER, B. *L'internationalisation de l'éducation supérieure conséquences pour le monde et pour la France.* 2006. Disponível em: <file:///C:/EDIPUCRS%20-%20JAN%202018/Olga/Downloads/REDP_166_0797.pdf>. Acessado em: 03 ago. 2017

KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. *International Higher Education*, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/>>

international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acessado em: 15 mai. 2020.

KNIGHT, J. Internationalisation de l'enseignement supérieur. In: KNIGHT, Jane; WITT, Hans de. **Qualite et Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**, OCDE, 1999. Disponível em: <http://ifgu.auf.org/media/document/Qualit%C3%A9_et_internationalisation_de_lenseignement_sup%C3%A9rieur.pdf>. Acessado em: 20 mai. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Disponível em: <<http://ifap.edu.br/setor-relacoes-internacionais/programa-leitores-franceses>>. Acesso em: 15 abr. 2020

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *In: Educação*. Revista quadrimestral. Porto Alegre, v. 40, n.3, p. 333-342, set-dez. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Joaquim%20Neto/Downloads/28999-124297-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020

MOROSINI, M. C. Internacionalização na Produção de Conhecimento em IES Brasileira: Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Internacional Horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, abr. 2011. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1244492330.pdf>. Acessado em: 15 mai. 2020.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

WIT, H. de et al. **L'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**. Direction Générale des Politiques Internes. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Parlement Européen. 2015. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/fc40/2e7ac690310403466a6bc00ec7ed-5d8d5ee1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

POSFÁCIO

O Brasil, quando retomou a Educação Profissional e Tecnológica com a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Lei n.º 11.892/2008, permitiu a realização de uma grande política de acesso às instituições de ensino e o reforço à formação técnica, alinhada à formação cidadã.

Nos últimos anos, com a chegada dessa nova institucionalidade, nossas antigas escolas técnicas e centros federais conseguiram, no modelo de Institutos Federais, ofertar a educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos para o mundo do trabalho, para a geração de renda na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Esse modelo permitiu o acesso de mulheres e homens, jovens e adultos, aos nossos cursos e chegamos à marca histórica de mais de 1 milhão de matrículas, distribuídas em 10.888 cursos de nossa rede. A partir desses dados, confronta-se uma nova necessidade, que é garantir a permanência e a conclusão da formação dos estudantes.

O livro Reflexões sobre permanência e êxito nos Institutos Federais surge para qualificar o debate e promover a troca de experiências acerca das políticas de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo, com foco nas atividades e ações sobre o tema realizadas pelos servidores e servidoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).

As páginas que acabamos de ler são experiências e reflexões que vivenciamos em cada um dos nossos Institutos Federais e conhecer as experiências do IFAP, no atual modelo de gestão, que humaniza e reconhece este acolhimento ao estudante, nos faz ter a certeza que esse acesso é possível, sem jamais deixar de promover a permanência e o êxito.

O trabalho de organização deste livro pelos professores Romaro Antonio Silva e Marialva do Socorro Ramalho de

Oliveira de Almeida é um presente para a nossa Rede Federal e tenho certeza que o que você leu aqui permitiu refletir e repensar as práticas e as muitas possibilidades sobre o tema.

Agora é com você! Você será o agente que promoverá a verdadeira política educacional que deve ser adotada pelos Institutos Federais com o foco direcionado aos estudantes na busca de estimular a democratização do acesso, permanência e o sucesso escolar, sendo efetivada também por muitos trabalhadores e trabalhadoras da educação por meio dos eixos socioeconômico, psicossocial, saúde, formação humana e profissional.

Prof. Rafael Barreto Almada

SOBRE OS AUTORES

Romaro Antonio Silva

Doutorando em Educação Matemática pela Universidade do Minho (UMinho) – Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap.
E-mail: romaro.silva@ifap.edu.br



Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

Doutoranda em Ciências da Educação, área de Psicologia da Educação pela Universidade do Minho (UMinho) – Portugal. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas, Unicamp. Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap.
E-mail: marialva@ifap.edu.br



Alessandro Silva Souza Oliveira

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - UMinho, em Portugal. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal do Amapá - Ifap.
E-mail: Alessandro.oliveira@ifap.edu.br



Ana Lis Pimentel Brilhante

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amapá. Atua como Formadora de Professores pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa “Criança Alfabetizada” e Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ferreira Gomes/AP. E-mail: anabrilhante21@yahoo.com.br



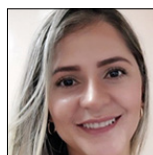
Breno Henrique Pedroso de Araújo

Engenheiro Florestal. Mestre em Ciências de Florestas Tropicais pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Professor do IFAP – Campus Porto Grande. E-mail: breno.araujo@ifap.edu.br



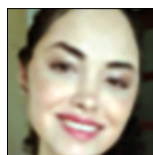
Carla Samara Campelo de Sousa

Mestra em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Graduada em Engenharia Florestal pela Universidade do Estado do Amapá. Professora do Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari. E-mail: carla.sousa@ifap.edu.br



Caroline Maria Costa Barros

Bacharel em Direito e Mestra em Direito Público pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professora EBTT do Instituto Federal do Amapá e assessora de Relações Internacionais do Instituto Federal do Amapá. E-mail: caroline.barros@ifap.edu.br



Cristina Coutinho de Oliveira

Doutoranda em Engenharia Elétrica pela UNESP/campus de Ilha Solteira. Mestra em Engenharia Elétrica pela mesma universidade. Professora EBTT no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá.
E-mail: cristina.oliveira@ifap.edu.br



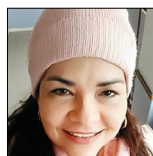
Diego Armando Silva da Silva

Doutor em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestre em Ciências Florestais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari. Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pela mesma instituição.
E-mail: diego.armando@ifap.edu.br



Élida Viana de Souza

Doutoranda em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - Ifap, Campus Macapá.
E-mail: elida.souza@ifap.edu.br



Francisco Carlos França de Almeida

Doutorando em Ciências da Educação, área de Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho (UMinho) – Portugal. Mestre em Processos Construtivos e Saneamento Urbano: Estruturas, Construção Civil e Materiais, pela Universidade Federal do Pará, UFPA. Professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Ifap.
E-mail: francisco.franca@ifap.edu.br



Gilmar Vieira Martins

Doutorando em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP). Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Amapá.

E-mail: gilmar.martins@ifap.edu.br

**Lucilene de Sousa Melo**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Professor do IFAP – Campus Laranjal do Jari.

E-mail: lucilene.melo@ifap.edu.br

**Maria Veramoni de Araújo Coutinho**

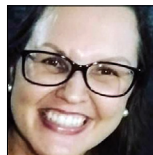
Doutoranda em Estudos Contemporâneos, do Centro de Estudos Interdisciplinares, da Universidade de Coimbra (CEIS20/UC). Pedagoga pela Universidade Federal do Pará. É servidora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá, Ifap, ocupando o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais.

E-mail: maria.coutinho@ifap.edu.br

**Sandra Grützmacher**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

E-mail: sandra.grutz@ifrr.edu.br



Sidinei Cruz Sobrinho

Doutorando em Educação - pesquisa em Políticas Públicas Educacionais. Mestrado em Filosofia. Especialização em Direitos Fundamentais. Graduação em Direito. Professor de Educação Técnica e Tecnológica no IFSUL campus Passo Fundo. E-mail: sidineicsobrinho@gmail.com

**Suany Rodrigues da Cunha**

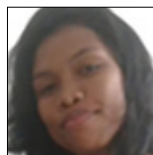
Pedagoga pela Universidade Federal do Amapá. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. E-mail: suany.cunha@ifap.edu.br

**Tailana Gama Pombo**

Tecnóloga em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Laranjal do Jari. Atuou como Guia Turística na Trilha Ecológica Waiãpi (2017-2018). E-mail: tailanapombo@gmail.com

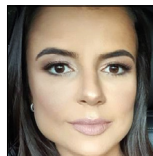
**Tamires Gama Pombo**

Tecnóloga em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Laranjal do Jari. Atuou como Guia Turística na Trilha Ecológica Waiãpi (2017-2018). E-mail: tamirespombo@gmail.com



Tamyris Proença Bonilha

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, área de Educação, no Instituto Federal de São Paulo - Campus Avaré.
E-mail: tamyrisbonilha@gmail.com



Whitney Santos Cabral

Mestra em Estudos de Fronteira pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2019). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).
E-mail: whitney.cabral@ifap.edu.br





**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ - IFAP**

Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo

CEP: 68.909-398

Email: reitoria@ifap.edu.br

Telefone: (96) 3198-2150

Site: <https://ifap.edu.br/>

Twitter: @ifap_oficial

Facebook: /institutofederaldoamapa

Instagram: @ifapoficial

Este livro reúne contribuições de pesquisadoras e pesquisadores que atuam na Educação profissional e aprofunda um debate teórico, ético e político sobre um tema altamente relevante: a permanência e o êxito nos Institutos Federais. Os capítulos apresentados revelam que a experiência pedagógica singular ofertada nestas Instituições não é vivenciada da mesma forma por todos(as) estudantes e que para muitos(as) a evasão torna-se um caminho sem volta. As experiências, os relatos e as pesquisas que aprofundam o conhecimento sobre a permanência e o êxito de estudantes no Instituto Federal do Amapá são capazes de auxiliar a construção de novas políticas nas demais instituições da Rede Federal e, inclusive, em outros cenários educacionais. A obra é um excelente cabedal sobre permanência e êxito para equipes pedagógicas, docentes e gestores(as) educacionais. Leitura necessária, também, para todos(as) que lutam contra as desigualdades educacionais.

Prof^a. Luzia Matos Mota