

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Débora Rogéria Neres de Souza Garcia

**EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS):  
o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet**

Campo Grande, MS  
2021

DÉBORA ROGÉRIA NERES DE SOUZA GARCIA

**EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS):  
o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: 1 - História, Políticas e Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel.

Débora Rogéria Neres de Souza Garcia

**EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS):  
o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 15 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Celia Regina Otranto (Membro Titular)  
Instituto de Educação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Nadia Bigarella (Membro Titular)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Católica Dom Bosco

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito (Membro Titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes (Membro Titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## AGRADECIMENTOS

A Deus toda minha honra e gratidão!

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel, pela amizade, parceria e sábias orientações em todas as etapas da pesquisa.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Celia Regina Otranto, Dr.<sup>a</sup> Nadia Bigarella, Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito e Dr.<sup>a</sup> Solange Jarcem Fernandes, por aceitarem compor a banca de qualificação, de defesa e contribuir com seus conhecimentos, me ajudando a melhorar as análises e a escrita do trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB), pelo compartilhamento de estudos, pesquisas e debates, e também pelas amizades e parcerias construídas.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *campus* Campo Grande, por me proporcionar a oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, por autorizar a pesquisa.

À minha família e amigos, pelas orações, carinho e incentivo.

## RESUMO

Este trabalho está vinculado a Linha de Pesquisa 1 - História, Políticas, Educação do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/PPGEdu/UFMS. A pesquisa analisa a evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado no câmpus de Aquidauana e Campo Grande, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. A fundamentação teórica se apoia em autores que investigam as políticas de educação superior e que utilizam em suas análises as contribuições do materialismo histórico-dialético. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa foram: a análise documental; a revisão bibliográfica; o levantamento e análise dos dados institucionais referentes à evasão; e a aplicação de questionários aos/as estudantes evadidos/as. Por meio das análises, evidenciamos que as políticas de educação superior, no Brasil, seguem as diretrizes dos organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial e que a democratização do acesso à educação superior é caracterizada por uma acentuada ampliação das matrículas na esfera privada. Identificamos que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, trouxe uma nova concepção de educação profissional e tecnológica. Constatamos que, por meio do levantamento sistemático no sistema acadêmico do IFMS, no período de 2011 a 2015, o índice de evasão no curso investigado foi de 79,5% no câmpus Campo Grande e 85% no câmpus Aquidauana. O questionário aplicado aos/as estudantes evadidos/as contou com a participação de 57 estudantes, e apresenta como principais dados do perfil socioeconômico dos/as estudantes que em torno de 82% estão na faixa etária de 23 a 40 anos, 78% dos/as entrevistados/as têm uma renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, 60% declararam ser casados/as ou ter uma união estável, 84% são do gênero masculino, em torno de 51% declararam ser preto/a ou pardo/a e 42% dos pais e mães dos/as entrevistados/as não concluíram o ensino fundamental. A partir da técnica da análise de conteúdo, categorizamos e analisamos os determinantes da evasão no curso investigado, assim, constatamos que conciliar trabalho e estudo foi um dos determinantes individuais que contribuiu para que o/a estudante evadisse do curso, sendo apontado por 43% dos/as entrevistados/as do câmpus Aquidauana e no câmpus campo Grande foram 50% dos/as estudantes. Em relação aos determinantes institucionais, identificamos que as dificuldades dos estudantes em conseguir acompanhar a metodologia de ensino foram determinantes para que desistissem do curso, no câmpus Aquidauana esse motivo foi apontado por 56% dos entrevistados, no câmpus Campo Grande foram 23% dos/as entrevistados/as. Por fim, visando favorecer a permanência estudantil, com base nas informações coletadas, sugerimos aprimorar as discussões no âmbito do IFMS que tenham como enfoque ações e metodologias que favoreçam a permanência estudantil; viabilizar a oferta de cursos básicos e de nivelamento, relacionados às disciplinas gerais e específicas do curso, que possibilitem diminuir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; e ampliar a oferta de cursos de formação pedagógica aos docentes, cursos que tenham como finalidade metodologias pedagógicas e inclusivas.

**Palavras-chave:** Evasão. Instituto Federal. Educação Superior.

## ABSTRACT

The purpose is linked to Search Line 1 – History, Policies, Education of the Doctorate Master Course of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul Foundation/PPGEdu/UFMS. The research analyzes the evasion in the Technology Course in Internet Systems, offered on the campuses of Aquidauana and Campo Grande, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul – IFMS. The theoretical foundation is supported by authors who investigate higher education policies and who use in their analysis the contributions of historical-dialectical materialism. The methodological procedures adopted to carry out the research were: document analysis; literature review; the survey and analysis of institutional data relating to dropouts; and the application of questionnaires to dropout students. Through the analysis, we show that higher education policies in Brazil follow the guidelines of international organizations, including the World Bank, and that the democratization of access to higher education is characterized by a marked expansion of enrollments in the private sphere. We identified that the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, in 2008, brought a new concept of professional and technological education. We found that, through the systematic survey in the academic system of the IFMS, from 2011 to 2015, the dropout rate in the investigated course was 79.5% in the Campo Grande campus and 85% in the Aquidauana campus. The questionnaire applied to dropout students had the participation of 57 students, and presents as main data on the socioeconomic profile of students that around 82% are aged between 23 and 40 years old, 78% of the interviewees have a per capita income of less than 1.5 minimum wage, 60% declared to be married or have a stable union, 84% are male, around 51% declared to be black/ a or brown, and 42% of the interviewees fathers and mothers did not complete elementary school. Based content analysis technique, we categorize and analyze the determinants of dropout in the investigated course, thus, we found that reconciling work and study was one of the individual determinants that contributed to the student's evasion from the course, being appointed by 43% of respondents from the Aquidauana campus and on the Campo Grande campus, 50% of the students. Regarding institutional determinants, we identified that the students' difficulties in being able to follow the teaching methodology were determinant for them to drop out of the course, on the Aquidauana campus this reason was pointed out by 56% of respondents, on the Campo Grande campus 23% of were interviewed. Finally, in order to favor student permanence, based on the information collected, we suggest improving discussions within the IFMS that focus on actions and methodologies that favor student permanence; enable the offer of basic and leveling courses, related to the general and specific subjects of the course, which make it possible to reduce the learning difficulties of students; and expand the offer of pedagogical training courses to teachers, courses that aim at pedagogical and inclusive methodologies.

**Keywords:** Evasion. Federal Institute. Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evasão Universitária por cursos (2018).....	63
Figura 2 – Evasão universitária por região e instituição universidades federais (2018).....	64
Figura 3 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	93
Figura 4 – Mapa com a localização dos câmpus do IFMS.....	103
Organograma 1 – Estrutura organizacional da Reitoria (IFMS).....	104
Organograma 2 – Estrutura organizacional dos câmpus (IFMS).....	105
Quadro 1 – Políticas públicas (características e finalidades).....	39
Quadro 2 – Marcos legais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	72
Quadro 3 – Fatores ou categorias motivadores da evasão e da retenção.....	94
Quadro 4 – Cursos superiores ofertados no IFMS.....	108
Quadro 5 – Documentos do IFMS que mencionam o termo “evasão”.....	123
Quadro 6 – Indicadores de Permanência e Êxito do IFMS (2016).....	125
Quadro 7 – Conceitos de situação de matrícula do SISTEC/MEC.....	133
Quadro 8 – Etapas da Análise de Conteúdo.....	136
Quadro 9 – Regras da Análise de Conteúdo.....	137

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Situação de matrículas Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet Campus Aquidauana e Campo Grande (2011-2015).....	28
Tabela 2 – Números de instituições de educação superior em 2019.....	61
Tabela 3 – Números de instituições e matrículas na educação superior em 2019.....	62
Tabela 4 – Quantidade de trabalhos selecionados (2008-2018).....	68
Tabela 5 – Matriculados nos Institutos Federais no período de 2012 a 2018.....	97
Tabela 6 – Concluintes nos Institutos Federais no período de 2012 a 2018.....	97
Tabela 7 – Matriculados nos institutos federais (40 instituições) no período de 2012 a 2018.....	98
Tabela 8 – Concluintes institutos federais (40 instituições) no período de 2017 a 2019.....	99
Tabela 9 – Evasão nos cursos superiores dos Institutos Federais da região Centro-Oeste (2018).....	99
Tabela 10 – Matrículas no IFMS no período de 2012 a 2018.....	106
Tabela 11 – Quantidade de certificados e diplomas emitidos no IFMS (2015-2018).....	106
Tabela 12 – Distribuição dos domicílios por rendimento per capita (2010) – Município: Aquidauana/MS.....	111
Tabela 13 – Distribuição dos domicílios por rendimento per capita (2010) – Município: Campo Grande/MS.....	114
Tabela 14 – Dados consolidados do IFMS (2011-2014).....	125
Tabela 15 – Principais causas da evasão no IFMS (2016).....	126
Tabela 16 – Perfil socioeconômico do Curso TSI - Estado Civil dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015).....	129
Tabela 17 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Sexo dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015).....	129
Tabela 18 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Cor/Raça dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015).....	129
Tabela 19 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Idade dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015).....	129
Tabela 20 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Renda <i>per capita</i> – QSE/IFMS (2015).....	130
Tabela 21 – Índices de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Ano Base 2018).....	131
Tabela 22 – Índices de evasão Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertados no IFMS (Ano base 2018).....	132



Tabela 23 – Quantidade de Matrículas Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet Campus Aquidauana e Campo Grande (2011-2015).....	133
Tabela 24 – Percentual de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS (2011 a 2015).....	134
Tabela 25 – Idade dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	139
Tabela 26 – Renda familiar dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	140
Tabela 27 – Ano de ingresso dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	142
Tabela 28 – Forma de ingresso dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	142
Tabela 29 – Onde o/a estudante cursou o ensino médio (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	143
Tabela 30 – Modalidade do ensino médio concluído pelo/a estudante (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	143
Tabela 31 – O que te motivou a escolher o curso Sistemas para Internet (TSI – IFMS).....	144
Tabela 32 – Em relação ao conhecimento que o/a estudante tinha sobre o curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	144
Tabela 33 – Estudante recebeu algum auxílio financeiro no IFMS durante o período acadêmico (TSI/IFMS).....	145
Tabela 34 – Informações referentes ao acesso dos/as estudantes a coordenação de curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	146
Tabela 35 – Informações referentes ao acesso dos estudantes ao Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional – Nuced (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	146
Tabela 36 – Em qual semestre o estudante desistiu do curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS).....	147
Tabela 37 – Categorização dos determinantes da evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS.....	148
Tabela 38 – Sugestões de ações institucionais que favoreçam a permanência estudantil, na perspectiva dos/as estudantes.....	151

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CF – Constituição Federal
- CMCT – Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia de Campo Grande/MS
- CNCST – Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COAES – Coordenação de Assuntos Estudantis
- COSUP – Conselho Superior
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
- CST – Cursos Superiores de Tecnologia
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPCT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEPPE/MB – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IESF – Instituições de Ensino Superior Federal

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Federal de Brasília

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IOF – Imposto sobre Operações Financeiras

IPI – Imposto sobre os Produtos Industrializados

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEABI – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas

NUGED – Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional

OASISBR – Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto

OBEDUC – Observatório da Educação

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PBP – Programa Bolsa Permanência

PDC/AQ – Plano de Desenvolvimento do Câmpus Aquidauana

PDC/CG – Plano de Desenvolvimento do Câmpus Campo Grande

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDP – Política de Desenvolvimento Produtivo

PEIPEE – Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

PROEN – Pró-reitoria de Ensino do IFMS

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMS

PROUNI – Programa Universidade para Todos

QSE – Questionário Socioeconômico

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

SCIELO - Plataforma Scientific Electronic Library Online

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SESu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGAEDU – Sistema de Gestão Acadêmica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCU – Tribunal de Contas da União

TECNOIF – Incubadora Mista e Social de Empresas do IFMS

TSI – Tecnologia em Sistemas para Internet

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNINTER - Centro Universitário Internacional

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	32
1.1 Políticas públicas: Conceitos e concepções de Estado e governo.....	33
1.2 Políticas de educação pós LDB nº 9.394/96: A expansão da educação superior.....	45
1.3 Evasão na educação superior: Conceitos e sentidos.....	61
<b>2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	72
2.1 Contexto histórico da educação profissional e tecnológica na educação superior.....	72
2.2 Política pública de educação profissional e tecnológica: A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	78
2.3 Evasão nos institutos federais.....	94
<b>3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL</b> .....	102
3.1 De escola técnica a instituto federal: A implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.....	102
3.2 IFMS - câmpus Aquidauana: Características regionais e dados socioeconômicos.....	110
3.3 IFMS - câmpus Campo Grande: Características regionais e dados socioeconômicos.....	113
3.4 Educação superior no IFMS: O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.....	117
<b>4 EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO IFMS: Análise dos determinantes da evasão na perspectiva dos/as evadidos/as</b> .....	122
4.1 Evasão na educação superior do IFMS: O que dizem os documentos institucionais?.....	123
4.2 O perfil socioeconômico dos/as estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS.....	128
4.3 Análise dos determinantes da evasão: O que dizem os/as evadidos/as?.....	131
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>APÊNDICES</b> .....	176

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada a Linha de Pesquisa 1 - História, Políticas, Educação do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/PPGEdu/UFMS. Integra, também, a pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel, bem como o projeto coletivo nacional “Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção” (OBEDUC-CAPES-INEP), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Deise Mancebo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

O estudo investiga a evasão na educação superior no âmbito da educação profissional e tecnológica, tendo como escopo a evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS.

Inicialmente, apresentamos o contexto histórico da educação superior a partir da aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tendo em vista que este documento abordou várias questões que trouxeram algumas mudanças para a educação superior no Brasil, dentre elas a gratuidade do ensino público em todos os níveis, embora essa gratuidade não tenha contemplado alguns cursos, como por exemplo, cursos de especialização *lato sensu*; a gestão democrática das instituições educacionais públicas; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a autonomia das universidades, dentre outras.

No que se refere à LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Maciel, Silva e Veloso (2015) destacam que, com relação ao ingresso na educação superior, esta legislação alterou o termo vestibular para processo seletivo, concedendo às instituições de educação superior autonomia para criar seus respectivos critérios de seleção. Embora a lei estabeleça a igualdade de condições na garantia do direito à educação, prevalecem critérios de seleção meritocráticos em detrimento do princípio da igualdade, condicionada às condições de acesso.

No âmbito da educação superior, outras leis foram aprovadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e reestruturaram a educação superior no Brasil, dentre elas, a Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre

universidades, centros de pesquisa e o setor privado; a Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001), que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e ampliou o investimento de recurso público na educação superior privada; a aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que transferiu diversas ações de financiamento da educação do poder público para a sociedade.

O governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010, foi caracterizado por políticas que ampliaram a democratização do acesso e inclusão na educação superior, porém sem romper com o modelo econômico vigente. Assim sendo, as políticas educacionais, implantadas no governo Lula, seguem as diretrizes dos organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial. Descrevemos as políticas educacionais implantadas após a LDB (BRASIL, 1996), no âmbito da educação superior, no primeiro capítulo dessa pesquisa.

Embora a legitimidade da oferta da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve como marco legal o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), que autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, tomamos como prerrogativa de análise para a pesquisa o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que de acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012) determinou as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para constituírem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, concebendo uma nova organização para essa rede.

Este documento assegurou que os projetos de lei de criação dos IFs considerariam cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, atendendo as demais exigências do referido decreto.

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) afirmam que o governo se empenhou em criar os institutos federais como instituições educacionais de educação básica. Em 2005, contudo, por meio da Lei nº 11.184, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, proporcionando a esta instituição uma caracterização diferente dos demais CEFETs. Conforme os autores, os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais esperavam ter o mesmo tratamento por parte do governo e isso não ocorreu. Essa situação gerou uma certa insatisfação nos demais CEFETs, pois tinham

“o objetivo de verticalizar suas atividades acadêmicas e oferecer cursos nas áreas científico-tecnológicas nos moldes das Universidades Federais, bem como implantar cursos de pós-graduação a partir de outra ótica educacional”. (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012, p.33)

A segunda fase da expansão se deu com a aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que de fato instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais, conforme estabelece a lei, surgem como estratégia de ação política e de transformação social, ampliando a quantidade de vagas na educação técnica e superior, visando formar cidadãos e profissionais com ênfase no desenvolvimento socioeconômico e no atendimento às demandas sociais e regionais.

Para Mancebo e Silva Jr. (2015, p. 89), a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) foi a responsável pela reforma da educação profissional na educação superior, considerando que deu um novo formato a educação profissional e tecnológica. Para os autores, os institutos federais são mais do que um novo modelo institucional, mas entendem ser “[...] a principal expressão da atual política pública para a expansão da educação superior brasileira” e concluem que atualmente o sistema federal de educação superior é composto de duas redes: a das universidades e a rede profissional.

Nesse contexto, Otranto (2015) ressalta que anteriores à lei algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica eram habilitadas para ofertar a educação superior, outras eram impedidas como, por exemplo, as escolas vinculadas às universidades federais, porém com a integração dos institutos federais e a aprovação da Lei nº 12.677 de 2012 (BRASIL, 2012, p.1) todas passaram a ter a mesma finalidade. Assim, de acordo com o Art. 5º, as instituições federais de educação profissional e tecnológica “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Porém, as escolas vinculadas às universidades federais que não aderiram aos IFs, não adquiriram autonomia para criar cursos superiores, dentre outras ações.

O ingresso nos cursos superiores do IFMS, até 2021, se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Conforme disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a); no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b); na Portaria Normativa/MEC nº 18 de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012c) e na Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012d), 50% das vagas são destinadas aos estudantes egressos de escola pública. Parte dessas vagas são para candidatos que se autodeclararam pretos, pardos, indígenas e estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Assim,



estas ações afirmativas ampliam o acesso à educação superior e demandam a necessidade de as instituições promoverem condições para a permanência desses estudantes, atendendo suas necessidades educacionais e psicossociais, e respeitando a diversidade presente no ambiente educacional.

A UNE (2015) considera que a lei de cotas ratificou o processo de democratização do acesso à educação superior federal “[...] com a reserva de metade das vagas para os estudantes de escola pública, atendendo a critérios de vulnerabilidade socioeconômica e racial, colocando assim dentro da universidade aqueles e aquelas antes marginalizados de direitos e perspectivas”.

Marques e Ribeiro (2017) indicam que as ações afirmativas aprovadas no Brasil buscam compensar as desigualdades que historicamente se consolidaram entre negros e brancos. Nesse sentido, as autoras esclarecem que a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a) possibilita o acesso de grupos discriminados como, por exemplo, negros e indígenas às instituições de educação superior federal, pois reserva 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais.

As questões apresentadas caminham no sentido de compreender o contexto histórico da expansão da educação superior no âmbito da educação profissional e tecnológica, com a finalidade de relacioná-las com as análises da evasão na educação superior do IFMS.

### **Justificativa**

Em 2014 comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB), em que discutíamos nas reuniões textos que abordam as políticas de acesso e permanência na educação superior. Integrar o grupo de pesquisa despertou em mim o interesse em estudar as políticas de educação superior na perspectiva do direito à educação, com vistas a analisar e compreender as políticas que favorecem o acesso e a permanência de estudantes oriundos de grupos sociais considerados historicamente excluídos.

Nesse contexto, tendo em vista que meu trabalho profissional como Assistente Social se dá na implementação da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, identifiquei, na execução das ações, a necessidade de investigar se a Assistência Estudantil do IFMS favorecia a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Desta forma, em 2016 no Mestrado em Educação, investiguei, em minha pesquisa, a Política de Assistência Estudantil na educação superior do IFMS.

Embora a evasão não tenha sido o objeto de investigação da pesquisa de mestrado, o estudo identificou elevados índices de evasão dos estudantes da educação superior atendidos

pela Assistência Estudantil. Esses dados indicaram a necessidade de continuar investigando as ações de permanência no IFMS, sobretudo identificando os fatores que determinam a evasão estudantil na educação superior da referida instituição. Por esse motivo, nessa pesquisa me propus a investigar a evasão na educação superior do IFMS.

A Educação Profissional e Tecnológica passou por diversas reformulações no Brasil. Nessa perspectiva, a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS teve início com a aprovação da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007a), que dispôs sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e criou a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na capital, Campo Grande; e a Escola Agrotécnica Federal, no município de Nova Andradina, região Sudeste do Estado.

Posteriormente, com a criação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) as duas escolas técnicas foram transformadas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), surgindo, então, o câmpus Campo Grande e o câmpus Nova Andradina. Na segunda fase da expansão da rede federal, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio de uma chamada pública de apoio à implantação de novas instituições federais, contemplou o IFMS com outros cinco câmpus nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. Na terceira fase da expansão foram criados os câmpus de Dourados, Jardim e Naviraí, totalizando 10 câmpus, todos dirigidos por meio de um único corpo técnico.

Em consonância com a lei de criação, o IFMS é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e, portanto, atende as prerrogativas da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), com as mesmas finalidades, objetivos, princípios e características (IFMS, 2016).

O IFMS oferta, de acordo com a demanda de cada câmpus, cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, Técnicos Subsequentes Presenciais, Técnicos Subsequentes à Distância, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Cursos de Graduação e Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Ao analisarmos os auxílios da Assistência Estudantil, concedidos aos estudantes da educação superior do IFMS do câmpus Aquidauana e câmpus Campo Grande, identificamos que dos 182 estudantes da educação superior que foram contemplados com o auxílio permanência no valor de R\$ 150,00, apenas 9% concluíram o curso, 32 % estavam com a situação da matrícula “em curso”, porém, não foi possível identificar se estão frequentando

normalmente o curso. Os evadidos, desligados e trancados totalizam 54% dos estudantes que não conseguiram concluir o curso, portanto, um índice que consideramos elevado.

Outro auxílio ofertado aos estudantes da educação superior do IFMS é o Programa Bolsa Permanência (PBP) do governo federal, aprovado pela Portaria do Ministério da Educação nº 389, de 09 de maio de 2013 (BRASIL, 2013). A bolsa permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a conclusão dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O programa estabelece que o atendimento aos estudantes indígenas e quilombolas deve ser feito com um valor diferenciado, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

Nesse sentido, os estudantes indígenas ou quilombolas, que residem em suas comunidades, recebem o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) para custear os gastos com os estudos e contribuir com a sua permanência no IFMS. Para manutenção da bolsa é necessário que o estudante atenda à critérios de frequência e rendimento acadêmico. Nesse sentido, as instituições devem assegurar o direito dos estudantes a ter acompanhamento pedagógico e psicossocial, visando minimizar as dificuldades que permeiam o desempenho acadêmico.

Trazendo como exemplo o quantitativo dos estudantes indígenas contemplados com a Bolsa Permanência do MEC, no IFMS - Câmpus Aquidauana, em 2013 houve o cadastro de um estudante; em 2014 foram quatro estudantes indígenas; no ano de 2015 atendemos seis novos estudantes; em 2016 atendemos 13 estudantes; em 2017 tivemos cinco novos estudantes; em 2018 cadastramos oito estudantes indígenas; e em 2019 foram homologadas as inscrições de mais dois estudantes indígenas. No entanto, desses 39 estudantes, um estudante está recebendo a bolsa permanência, dois estudantes estão com a bolsa suspensa, dois estudantes concluíram o curso e 34 desistiram do curso.

A pesquisa de mestrado, concluída em 2018, teve como enfoque os estudantes contemplados com os auxílios da Assistência Estudantil, dos quais identificamos a necessidade de ampliar as ações e os valores dos auxílios para os estudantes da educação superior, pois o perfil socioeconômico destes demonstra a necessidade de condições materiais para permanecerem e concluírem seus cursos. Os resultados da pesquisa apontam a preocupação com os dados de evasão, no sentido de analisarmos quais são os motivos que determinaram a evasão dos estudantes da educação superior do IFMS, independentemente de receberem auxílio estudantil.

## **Formulação do problema**

A análise da categoria evasão na educação superior está relacionada com as condições de acesso e permanência, nesse sentido cabe destacar como alguns autores e autoras abordam o acesso e a permanência na educação superior.

Os problemas sociais e estruturais ocasionados pelo sistema capitalista se expressam significativamente na educação, considerando que as desigualdades sociais persistem no espaço educacional, inclusive na educação superior. Maciel, Lima e Gimenez (2016) ressaltam que grupos considerados vulneráveis e excluídos permanecem fora das instituições escolares, mesmo nas oportunidades em que esse cenário é alterado e estes têm acesso a uma formação, porém são inúmeras as dificuldades que enfrentam para permanecer no curso e concluir seus estudos. Essas dificuldades que permeiam a trajetória acadêmica podem ser de ordem econômica, social, psicológica, pedagógica, dentre outros fatores.

Sobre o acesso, Shiroma e Lima Filho (2011) colocam que no Brasil as políticas educacionais não favoreceram a inclusão dos estudantes da classe trabalhadora, comprometendo a garantia do direito à educação básica com formação integral. Os autores acentuam que a desigualdade e a exclusão social geraram um contingente da população em situação de pobreza, sem formação escolar e profissional qualificada.

Para Dias Sobrinho (2010), a democratização do acesso à educação superior não se limita na ampliação da oferta de vagas, mas na inclusão de jovens provenientes de segmentos considerados historicamente excluídos, buscando condições adequadas para sua permanência nas Instituições de Ensino Superior. Para o autor, o acesso e a permanência são fatores primordiais que contemplam a democratização, sendo que a ampliação quantitativa das vagas é só uma das faces dessa democratização.

Ainda sobre a permanência, Marques, Real e Oliveira (2017) colocam que as condições de permanência previstas nos documentos institucionais estão na perspectiva da permanência material, na concessão de recursos financeiros. Porém, as ações da Política de Assistência Estudantil também devem considerar as condições sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas que comprometem a permanência do estudante.

Cordeiro (2017, p.4) reforça que o acesso de grupos considerados historicamente excluídos precisa ir além do ingresso, deve-se primar pela permanência desses estudantes de forma que estes possam concluir o curso. A autora destaca que “é pensar a permanência de estudantes para que tenham condições não só socioeconômicas, mas pedagógicas e culturais, de concluírem seus cursos”.

Nesse contexto, Amaral (2016) analisa a complexidade de se ampliar as matrículas em todos os níveis educacionais e os desafios presentes para melhorar a qualidade do ensino, pois exigem mudanças significativas na estrutura socioeconômica da população. O autor destaca a importância de investir recursos financeiros nas instituições públicas de educação superior, principalmente em ações que ampliem as condições de permanência dos estudantes. Para ele, investir na educação superior, desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão com qualidade, desenvolver novos conhecimentos e tecnologias nas instituições de educação superior, são possibilidades de o país melhorar seu desenvolvimento econômico e social.

Salientamos que o direito à educação superior se configura na ampliação do acesso, na materialização das condições para a permanência estudantil e na conclusão do curso. No entanto, conforme identificamos a evasão na educação superior tem sido um tema cada vez mais investigado, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação superior em garantir a permanência de seus estudantes, principalmente quando os fatores que dificultam essa permanência são externos à instituição, tornando-se, portanto, um desafio institucional combater a evasão.

Considerando a complexidade da evasão na educação superior e as consequências desta para a classe trabalhadora, os levantamentos indicaram a importância de analisar a evasão na educação superior do IFMS. Nos relatórios anuais de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os indicadores relacionados aos estudantes matriculados, concluintes e retidos não são mensurados por modalidade de ensino, suscitando assim uma busca sistemática no Sistema Acadêmico do IFMS.

### **Tese sobre o objeto**

No balanço de produção, realizado durante a pesquisa de mestrado, identificamos que os trabalhos que tiveram como temática as ações de Assistência Estudantil apontaram os desafios do Programa de Assistência Estudantil como política de inclusão, bem como as necessidades de ampliação de ações que favoreçam a permanência na educação superior.

Corroborando com essas análises verificamos a necessidade de investigar os fatores que determinam a evasão na educação superior do IFMS, assim como identificar as ações que favorecem a permanência estudantil. Pois, os dados analisados na pesquisa de mestrado não identificaram as causas de evasão dos estudantes contemplados na Política de Assistência Estudantil do IFMS, porém constatou-se que 52% dos 182 estudantes da educação superior

contemplados com o auxílio permanência no IFMS, no período de 2012 a 2016, estão evadidos, desligados ou com a matrícula trancada, e, apenas 9% dos 182 estudantes concluíram o curso.

A pesquisa visa elucidar o seguinte problema: quais são os determinantes da evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS, no campus Aquidauana e campus Campo Grande?

Apresentamos como tese dessa pesquisa a existência de determinantes individuais e institucionais que interferem na permanência estudantil e favorecem a evasão na educação superior do IFMS. Nos determinantes individuais presumimos que os/as estudantes ingressaram sem conhecer o perfil profissional do curso e que no decorrer do processo formativo não se identificaram com o objetivo do curso; outra hipótese é referente aos estudantes que não conseguiram conciliar trabalho e estudo, por essa razão desistiram do curso. Entre os determinantes institucionais, pressupomos as dificuldades dos estudantes em conseguir acompanhar a metodologia de ensino dos docentes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado nos campus de Aquidauana e Campo Grande, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Para atingirmos esse objetivo, o estudo estabeleceu os seguintes objetivos específicos:

- a) contextualizar a concepção de Estado e governo na formulação das políticas públicas educacionais, na perspectiva da garantia do direito à educação, destacar as políticas de educação superior aprovadas pós LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como identificar os conceitos e dados de evasão na educação superior pública federal;
- b) apresentar o contexto socio-histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na oferta da educação superior, assim como o cenário da evasão neste nível de ensino;
- c) apresentar os cursos superiores ofertados no IFMS e as principais características dos campus Aquidauana e Campo Grande; e
- d) contextualizar como o IFMS aborda a evasão nos documentos institucionais, categorizar e analisar os determinantes que contribuem para a evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet dos campus investigados, na perspectiva dos/as estudantes.

### **Procedimentos metodológicos**

Nesse tópico apresentamos nossa perspectiva teórico-metodológica, bem como os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Andery et al. (1996, p. 429) consideram que “o método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico”. As autoras enfatizam que o método científico é o reflexo das necessidades, possibilidades materiais, das condições históricas concretas e do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado. Enfatizando que a análise dos métodos permite revelar as exigências, as possibilidades de soluções e os direcionamentos que permeiam o empreendimento científico.

Isto porque, ao definir a maneira de o homem se relacionar com seu objeto de estudo para produzir conhecimento, ao constituir o caminho necessário para a explicação, o método expressa concepções de homem, de natureza, de sociedade, de história e de conhecimento que trazem a marca do momento histórico no qual o conhecimento é produzido, explicitando, assim, quais as exigências atendidas, quais as possibilidades realizadas. (ANDERY et al., 1996, p. 430).

Entendemos que a sociedade está condicionada pelos determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais e pode ser transformada pela ação do homem. Nela se constituem as contradições e a polarização, pois de um lado se têm grupos econômicos hegemônicos que oprimem e do outro a classe trabalhadora, sendo oprimida e explorada. Nessa relação, Marx (1978, p.329) ressalta que “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Nesse contexto, as análises se apoiaram nas contribuições do materialismo histórico-dialético, para tanto, definimos como categorias centrais metodológicas dessa pesquisa a totalidade, a contradição e a mediação. Entendendo que os determinantes da evasão são partes de um todo, permeados por contradições e mediados por condições históricas, econômicas e sociais. Portanto, tendo como prerrogativa o direito à educação, as instituições precisam analisar e estabelecer estratégias de enfrentamento as causas da evasão, uma vez que os estudantes que ingressam e não permanecem, tem seu direito a educação negado.

Referente as categorias, Oliveira (1988) analisa que

[...] estão relacionadas com o contexto de relações sociais, que por sua vez, são relações antagônicas, contraditórias. Portanto, não são um fim em si mesmas, mas devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. [...] São constituídas a partir de um contexto de relações sociais que por sua vez são relações contraditórias, ou seja, as categorias estão historicamente relacionadas com o movimento da sociedade e a todo seu contexto social, político, econômico, ideológico. (OLIVEIRA, 1988, p. 80).

No materialismo histórico-dialético, a categoria totalidade é entendida como a sociedade capitalista, portanto, é necessário compreendermos no âmbito dessa sociedade as interferências do sistema capitalista nas instituições e políticas educacionais, reconhecendo que o todo é cognoscível e o conhecimento deste é sempre social e historicamente determinado. Portanto, analisar a educação, como parte dessa totalidade, é entender as políticas e ações que são mediadas pelos determinantes da sociedade capitalista. Como esclarece Alves (2006)

Totalidade, (...), nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. Totalidade, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que as regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento (ALVES, 2006, p. 11-12).

Exercer o processo dialético na investigação, requer identificar as contradições e as mediações que permeiam o objeto, a pesquisa como possibilidade de desvelar os determinantes, nesse caso, da evasão. Estabelecer o conhecimento científico da realidade social é realizar um exercício dinâmico e complexo que exige do pesquisador compreender seu objeto, nesse caso, compreender as múltiplas determinações que constituem as políticas educacionais de educação superior, bem como os determinantes da evasão na educação superior do IFMS. Deste modo a reconstrução da totalidade se dá com base nos documentos e dados analisados, logo, a mediação se efetiva no conhecimento da realidade social, da apreensão que fazemos do objeto.

Sendo assim, Saviani (2015, p. 26) coloca que a “mediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição”, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”. O autor afirma que, é por meio da mediação, partindo do abstrato, que chegamos à análise concreta dos dados.

O processo de desenvolvimento de todo objeto é permeado por contradições, portanto, ao analisarmos a evasão faz-se necessário entendermos as particularidades deste processo, seus aspectos contraditórios, as condições que se opõem, mas que estão interconectadas. Exemplificando, não tem como falar de evasão sem abordar e contextualizar as políticas de acesso e permanência na educação superior, compreendendo que estão relacionadas e que necessitam ser desveladas as condições que materializam a transformação de um no outro.

Em referência a categoria contradição, Netto (2009) expõe que sem essa categoria a totalidade seria inerte, pois as transformações que ocorrem na esfera da totalidade são mediadas



pelo movimento antagônico, portanto, cabe ao pesquisador identificar as contradições que permeiam o objeto investigado.

Desse modo, as análises foram realizadas entendendo que conhecer a realidade do objeto é aprofundar o conhecimento deste objeto, associado ao processo de transformação da realidade. Portanto, a partir da investigação dos determinantes da evasão acreditamos ser possível identificar estratégias e ações que possam intervir nas causas da evasão.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos a revisão bibliográfica de autores e autoras que estudam o acesso, a permanência e a evasão na educação superior. Dentre esses autores, destacamos: Maciel (2011, 2015, 2016), Mancebo (2015), Frigotto (2011), Otranto (2015), Amaral (2016), Morosini (2011, 2015), Tinto (1975), Santos e Silva (2011), assim como outros autores que pesquisam a evasão na educação superior identificados na revisão bibliográfica.

Gil (2008) ressalta que a revisão bibliográfica é indispensável nos estudos históricos e outros, por compreender que esta permite identificar e analisar fatos passados. O autor alerta sobre o cuidado ao analisar os dados secundários, pois podem apresentar dados processados equivocadamente. Para evitar esse risco, o pesquisador deve se atentar para possíveis incoerências ou contradições presentes nos dados analisados. Nesse sentido, é importante ter como fonte os dados primários, porém no caso dos dados secundários é necessário ao pesquisador conferir, por meio de outros instrumentos, se os dados estão corretos.

Realizamos as análises dos documentos e dados institucionais que abordam a evasão, a permanência e o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos superiores do IFMS. Em relação à pesquisa documental, de acordo com Rodríguez (2004), na análise documental é necessário realizar uma leitura preliminar dos documentos, realizar uma compreensão seletiva, definir o universo, as unidades de análises, as categorias históricas, estabelecer um referencial teórico de maneira que permita fazer uma leitura interpretativa e reflexiva. No que se refere à pesquisa bibliográfica, a autora coloca que é semelhante à pesquisa documental, porém a bibliográfica “utiliza contribuições de diversos autores que pesquisam um determinado assunto” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 24).

Nessa perspectiva, realizamos o estado do conhecimento das pesquisas que investigaram a evasão e a permanência na educação superior, para identificarmos como os estudos foram organizados, seus objetivos e os resultados da pesquisa. Na identificação dos trabalhos, focamos aqueles que tiveram como campo empírico os institutos federais, porém sem excluir as pesquisas realizadas em outras instituições e que consideramos pertinentes para o mapeamento.

Sobre o estado do conhecimento, Morosini (2015) esclarece que este procedimento metodológico tem como finalidade identificar, registrar, assim como descrever os trabalhos que permitem refletir e sintetizar os estudos sobre uma determinada temática.

Corroborando com a autora, Ferreira (2002) destaca que este tipo de pesquisa permite mapear as produções acadêmicas em diferentes perspectivas teóricas, contextos e campos empíricos, portanto permite ao pesquisador conhecer a visão de vários autores tendo como enfoque o mesmo tema.

Elaboramos o estado do conhecimento<sup>1</sup> das pesquisas que investigaram a evasão na educação superior, para identificarmos como os estudos foram organizados, seus objetivos e os resultados da pesquisa. Nesse sentido, estabelecemos como recorte temporal mapear as pesquisas concluídas nos dez anos anteriores ao início desta pesquisa, portanto, o período de 2008 a 2018.

Para a identificação dos trabalhos, realizamos as buscas no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISBR), que permite o acesso às produções publicadas no banco de dados das universidades, dos institutos de pesquisas brasileiros, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da plataforma Scientific Elctronic Library Online – (SCIELO) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No mapeamento das pesquisas elencamos como categorias de buscas os seguintes termos: “educação superior”, “evasão”, “permanência” e “instituto federal”. Assim, selecionamos 19 dissertações e 4 teses que abordaram diretamente a evasão na educação superior do Brasil.

Dentre as 19 dissertações selecionadas, destacamos os resultados da pesquisa de Stroisch (2012) que analisou a permanência nos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina, no período de 2009 a 2010. As causas da evasão, identificadas na pesquisa, estão relacionadas ao objetivo do curso, aspectos institucionais, atividade profissional, desempenho acadêmico, dentre outras. A autora verifica que embora a instituição tenha implementado ações e programas, não existe ação específica para os estudantes cotistas. O resultado da pesquisa ressaltou que a instituição deve se atentar para

---

<sup>1</sup> A apresentação do estado do conhecimento, nesta pesquisa, está dividida em três partes, na introdução fizemos uma síntese dos principais estudos analisados, no tópico 1.3 do capítulo 1 apresentamos algumas pesquisas que investigaram a evasão nas universidades federais e institutos federais e no tópico 2.3 do capítulo 2 apresentamos outras pesquisas que investigaram a evasão nos institutos federais.

responder às demandas pedagógicas e sociais de seus estudantes, visando favorecer a permanência estudantil.

Violin (2012) investigou a evasão no curso superior de Engenharia de Computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba. De acordo com suas análises, as possíveis causas de evasão estão relacionadas com as questões sociais, pedagógicas e psicológicas; e a compreensão do fenômeno, todavia, requer um olhar sobre a individualidade e subjetividade do estudante.

A tese de Silveira (2017) demonstra as dificuldades enfrentadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP no combate à evasão. Para coletas de dados foram aplicadas entrevistas com servidores do IFSP, e estes dados foram submetidos à metodologia de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que a instituição implantou algumas ações para identificar e combater as causas de evasão, no entanto, tais ações não conseguem intervir nessas causas. Para os entrevistados um dos motivos para esse entrave são, dentre outros: o baixo comprometimento com a evasão; as deficiências estruturais; as deficiências no relacionamento entre setores; e as limitações no sistema de gestão acadêmica institucional. Nesse sentido, a autora reforça a necessidade de o IFSP tratar a evasão como um problema de gestão institucional e de implantar políticas que combatam a evasão.

Os demais trabalhos selecionados e analisados destacaram a complexidade de investigar a evasão na educação superior, considerando os diferentes conceitos de evasão e que sua causa é multifatorial, pois pode envolver questões pessoais, financeiras, educacionais, sociais, culturais, motivacionais, dentre outras. Todavia, os estudos reforçam a importância de ampliar as pesquisas nessa temática como possibilidade de compreender o fenômeno e diminuir os índices de evasão.

Nos institutos federais, as ações de enfrentamento à evasão foram motivadas visando atender uma demanda do Tribunal de Contas da União (TCU), que solicitou dados referentes aos índices de retenção e evasão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, em novembro de 2013, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) instituiu um grupo de trabalho, composto por representantes da própria secretaria e dos institutos federais, com o objetivo de elaborar um documento orientador com diretrizes para o enfrentamento da evasão e retenção nos cursos técnicos e superiores dos institutos federais.

Nesse sentido, após vários encontros e estudos o grupo de trabalho do Ministério da Educação publicou em 2014 o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014). O documento tem como objetivo

[...] orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. (BRASIL/MEC, 2014, p.4)

Ressaltamos que, considerando os múltiplos conceitos atribuídos a palavra evasão, essa pesquisa tem como referência o conceito de evasão definido pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), que considera evadido aqueles estudantes que não têm como regulamentar seu retorno ao curso por não seguir as regras de renovação de matrícula ou não ter trancado a matrícula no tempo previsto.

Justificamos que a pesquisa focou em investigar a evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, tendo em vista que esse foi o primeiro curso superior ofertado nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande. Portanto, como a pesquisadora trabalha no câmpus Aquidauana decidimos por fazer a relação da evasão de um curso ofertado no interior de MS e na Capital.

O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS é ofertado nos câmpus de Aquidauana, Campo Grande e Coxim, no entanto, não analisamos a evasão no câmpus Coxim, considerando que o curso, neste câmpus, foi criado em 2013, e também, conforme já explicamos, pelo fato da pesquisadora atuar no câmpus Aquidauana e objetivou fazer a relação da evasão com o mesmo curso ofertado na Capital. Assim sendo, identificamos que, de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), plataforma virtual de dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2018 o câmpus Coxim teve um índice de evasão em torno de 48,9%, seguido do câmpus Aquidauana com 40,5% e o câmpus Campo Grande aparece com o menor índice de evasão, sendo 25,7%.

Considerando que esse curso possui o tempo regular de formação de 2,5 anos e que o IFMS (IFMS, 2019a) estabelece no Regulamento da Organização Didático Pedagógica da Graduação que “o prazo máximo para integralização, de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso, corresponde ao dobro do tempo de duração do curso”, a pesquisa tem como delimitação temporal os/as estudantes matriculados no período de 2011 a 2015, considerando que os ingressantes nesses anos já atingiram o tempo determinado, pela instituição, para integralização do curso.

De acordo com o relatório da Plataforma Nilo Peçanha, os dados de 2018 mostram que o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado no câmpus Aquidauana, possui 74 estudantes em curso, 20 estudantes concluíram o curso e 64 estudantes estão com a

situação de matrícula desligado/a ou evadido/a do curso. O mesmo curso ofertado no câmpus Campo Grande tem 163 estudantes em curso, 16 concluíram o curso e 62 estudantes estão com a situação “evadidos/as” ou “desligados/as”.

No entanto, posteriormente a autorização da pesquisa na Plataforma Brasil, realizamos um levantamento sistemático no Sistema Acadêmico do IFMS (SIGAEDU), para identificarmos a situação de matrícula dos/as estudantes que ingressaram no período de 2011 a 2015, nos cursos analisados. Para tanto, extraímos do sistema acadêmico os relatórios do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, filtramos os/as estudantes do câmpus Aquidauana e Campo Grande e identificamos a situação atual de matrícula de cada estudante. Assim, constatamos as seguintes informações:

**Tabela 1 - Situação de matrículas Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet Câmpus Aquidauana e Campo Grande (2011-2015)**

Situação de matrícula	Aquidauana	Campo Grande	Total
Estudantes matriculados (2011-2015)	356	436	792
Concluintes	19	54	73
Desligados	31	47	78
Em curso	15	13	28
Evadidos	273	300	573
Integralizados em fase escolar	6	8	14
Transferidos externamente	7	3	10
Trancados	2	11	13
Reprovados	3	-	3

Fonte: Sigaedu/IFMS (2020)

Organização: Garcia, 2020.

Os dados do SIGAEDU/IFMS, identificados em 2020, mostram que, no período de 2011 a 2015, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, teve 792 matriculadas efetivadas, dessas, 73 alunos/as concluíram o curso, 28 estudantes estavam em curso, 10 foram transferidos/as para outras instituições, 13 estudantes trancaram o curso e 651 estudantes estavam com a situação “evadido/a” ou “desligado/a” do curso.

Portanto, enviamos o questionário da pesquisa aos estudantes evadidos/as que ingressaram no referido curso, no período de 2011 a 2015, para identificarmos os motivos da evasão. Estabelecemos como fator de inclusão, para o envio dos questionários, os/as estudantes com a situação de matrícula “evadido/a” ou “desligado/a” do curso superior de tecnologia em Sistemas para Internet ofertados nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, sendo excluídos/as da pesquisa os/as estudantes nas demais situações de matrícula.

No envio dos questionários, os/as estudantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa e a importância desses dados para identificarmos os fatores internos ou externos que interferem na permanência e contribuem para a evasão, assim como para identificar ações institucionais que poderão ser implantadas como possibilidade de minimizar os índices de evasão.

Ressaltamos aos entrevistados que responder o questionário não envolveria quaisquer riscos significativos ao entrevistado, além da expressão da sua opinião. Esclarecemos, também, que a participação não era obrigatória, sendo garantido o anonimato do entrevistado e caso o estudante se sentisse desconfortável com alguma pergunta, poderia cancelar o preenchimento, assim como sua participação na pesquisa sem prejuízo, sanções ou constrangimentos. Em relação aos benefícios da pesquisa, os/as estudantes que responderam não tiveram benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas consideramos importante a participação para compreendermos os motivos de evasão.

Para termos um maior número de respostas e analisar os principais fatores que determinaram a evasão nesses cursos, bem como identificar o perfil socioeconômico dos evadidos., definimos que o questionário seria enviado a todos os/as estudantes evadidos/as. Nesse sentido, o questionário com 25 questões, sendo 22 fechadas e 3 abertas, foi enviado via e-mail, por meio do *link* da plataforma “Formulário Google”, a todos/as os/as estudantes que se encontram na situação de evadido/a ou desligado/a.

Dos 304 evadidos/as ou desligados/as no TSI do campus Aquidauana, apenas 155 tinham e-mail registrado no sistema acadêmico. No câmpus Campo Grande identificamos 347 evadidos/as ou desligados/as, destes, apenas 203 informaram o e-mail. Ou seja, o universo de estudantes evadidos/as e desligados/as, considerando os 2 câmpus, é de 651 estudantes, porém apenas 358 estudantes tinham e-mail cadastrado, sendo que alguns desses e-mails encontram-se desativados.

Como estratégia para ampliar a participação, foi enviado o questionário mensalmente aos estudantes evadidos, essa técnica foi aplicada no período de março de 2020 a maio de 2021. No entanto, após inúmeras tentativas de reenvio e considerando o tempo necessário para analisar as respostas, no início de junho de 2021 identificamos a participação de 57 estudantes, sendo 23 do câmpus Aquidauana e 34 do câmpus Campo Grande.

O universo de respostas representa 16% dos/as estudantes evadidos/as no curso investigado, sendo, portanto, uma amostra não-probabilística, pois não é possível realizarmos inferências estatísticas a partir dos dados coletados. Conforme esclarece Barbetta (2012), o pesquisador deve concentrar esforços para retirar uma amostra probabilística do público que

pretende entrevistar, porém quando isso não for possível deve-se limitar a abrangência da pesquisa à população que foi efetivamente estudada.

Nesse sentido, consideramos importante analisarmos as respostas coletadas para entendermos os motivos dos estudantes terem desistido do curso, tendo em vista que nos dão subsídios para compreendermos a evasão na educação superior do IFMS, ainda que as informações não correspondam a maioria dos estudantes evadidos/as. Assim sendo, para mensurar e contextualizar as respostas, dividimos as análises em seis etapas, sendo elas:

- **1ª etapa de análise:** dados referentes ao perfil socioeconômico dos/as entrevistados/as (idade, gênero, estado civil, cor/raça, renda familiar, escolaridade dos pais e mães dos estudantes);
- **2ª etapa de análise:** informações referentes à forma de ingresso, ano de ingresso e origem do ensino médio;
- **3ª etapa de análise:** informações dos/as estudantes referentes ao conhecimento do curso e motivo de escolha do curso;
- **4ª etapa de análise:** informações dos/as estudantes referentes às ações institucionais;
- **5ª etapa de análise:** informações referentes aos motivos de evasão na perspectiva dos/as estudantes;
- **6ª etapa de análise:** sugestões de ações institucionais que favoreçam a permanência estudantil, na perspectiva dos/as estudantes.

Para analisarmos os dados coletados, na 5ª e 6ª etapa, recorreremos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1995). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Assim, tem o objetivo de dar subsídios para análise e tratamento dos dados, no sentido de compreender e interpretar o contexto das respostas.

Com base na análise do conteúdo e nas respostas dos/as entrevistados/as, relacionamos os motivos da evasão a partir da seguinte categorização: determinantes individuais; determinantes institucionais; determinantes externos à instituição. No 4º capítulo descrevemos cada etapa de análise, apresentamos os procedimentos da técnica da análise de conteúdo, assim como apresentamos a categorização e os determinantes identificados nas respostas dos/as entrevistados/as.

Ressaltamos a relevância das análises, considerando os altos índices de evasão no curso investigado e a necessidade de compreendermos os determinantes da evasão, pois partimos do

entendimento de que o acesso, no sentido de ingresso e efetivação da matrícula, não garante o direito à educação superior, para que esse direito seja materializado são necessárias políticas e ações que promovam a permanência e a conclusão do curso.

### **Apresentação dos capítulos**

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos alguns conceitos e concepções de Estado e governo, na perspectiva da garantia do direito à educação, evidenciamos os princípios da política neoliberal e a interferência desses na formulação das políticas públicas. Enfatizamos as políticas públicas educacionais materializadas, no âmbito da educação superior, pós LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), assim como abordamos os conceitos e dados de evasão na educação superior.

No segundo capítulo destacamos os marcos legais da política pública de educação profissional e tecnológica na oferta da educação superior, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como discorremos sobre a expansão e a evasão nos institutos federais.

Na sequência apresentamos a educação superior no IFMS, abordamos as principais características econômicas e sociais dos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, tendo em vista que são o campo empírico da pesquisa e apresentamos o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertado nos câmpus investigados.

No capítulo quatro destacamos os dados de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos os dados de evasão do referido curso no IFMS e o perfil socioeconômico dos/as estudantes do curso analisado. A partir da categorização dos determinantes, identificados nas entrevistas, analisamos os motivos de evasão na perspectiva dos/as estudantes evadidos/as.

Nas considerações finais realizamos uma síntese das principais questões apresentadas no decorrer da pesquisa, destacando a importância de investigar a evasão na educação superior, assim como apontamos a necessidade de continuidade da pesquisa, considerando o contexto histórico, social, econômico e político.



# **1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Nesse primeiro capítulo apresentamos alguns conceitos e concepções de Estado e governo, evidenciamos os princípios da política neoliberal e a interferência destes na formulação das políticas públicas.

Partindo do princípio de que este trabalho investiga a evasão da educação superior, destacamos as políticas públicas educacionais no âmbito da educação superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 (BRASIL,1996). A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sua aprovação se deu com base nos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), portanto, essa lei é o nosso documento referência para analisarmos as políticas educacionais.

Por fim, abordamos os conceitos e sentidos de evasão na educação superior.

## **1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE ESTADO E GOVERNO**

Inicialmente, o objetivo desse capítulo é analisar as políticas públicas, em específico a materialização dessas políticas no campo da educação, visando compreender as concepções de Estado e governo que influenciam as políticas educacionais.

De acordo com Azevedo, Marques e Aguiar (2014) é o Estado, em específico o governo, que de certa forma aponta os temas das pesquisas, tendo em vista a necessidade de analisarmos as ações das políticas governamentais a cada conjuntura, de compreendermos as questões de fundo que determinam as políticas públicas no âmbito do sistema econômico capitalista.

O sistema sociometabólico do capital se dá na relação entre capital, trabalho e Estado, conforme Mészáros (2011), é um sistema totalitário, globalmente dominante que sujeita a uma mesma ordem todas as esferas da vida social, “[...] desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

É nesse contexto que é concebido o Estado Moderno, como o próprio autor classifica um Estado também com caráter poderoso e totalizador, que integra, e contribui com ações e decisões fundamentais, o metabolismo socioeconômico do capitalismo que consome a todos. Conforme Mészáros (2011, p.99) “a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado”.

Para o autor, o Estado Moderno é formado para dar legalidade, apoiar e proteger o sistema do capital, de forma que o capital inicia seu domínio da produção material concomitante com a formação do Estado moderno, que surge para atender as necessidades da ordem sociometabólica do capital. Essa relação, determinada historicamente entre capital e Estado Moderno, explica porque a crise atual do capitalismo atinge as instituições do Estado, as estruturas sociais, políticas e econômicas. Na concepção de Mészáros,

[...] o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital. Precisamente porque as unidades econômicas reprodutivas do sistema têm um caráter incorrigivelmente centrífugo – caráter que, há longo tempo na história, tem sido parte integrante do incomparável dinamismo do capital, ainda que em certo estágio de desenvolvimento ele se torne extremamente problemático e potencialmente destrutivo –, a dimensão coesiva de todo o sociometabolismo deve ser constituída como uma estrutura separada de comando político totalizador. Como prova da substantiva materialidade do Estado moderno, realmente descobrimos que, em sua condição de estrutura de comando político totalizador do capital, ele não está menos preocupado em assegurar as condições da extração do trabalho excedente do que com as próprias unidades reprodutivas econômicas diretas, embora, naturalmente, ofereça à sua própria maneira sua contribuição para um bom resultado. Entretanto, o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente. (MÉSZÁROS, 2011, p. 121)

Portanto, ainda que o Estado moderno atenda determinadas necessidades da sociedade, é ele que legitima o funcionamento e expansão do sistema do capital ampliando as desigualdades sociais e econômicas. Nessa perspectiva, Mészáros (2015), em uma crítica radical ao Estado Moderno, afirma que a expansão do sistema do capital chegou ao seu limite, pois sua expansão se dá de forma destrutiva. Na concepção do autor, faz-se necessário uma organização em massa para conquistar o Estado e romper com a lógica capitalista, como possibilidade de intervir em todas as formas de destruição da vida social, oriundas da crise estrutural do capital.

Dando prosseguimento, ao distinguirmos Estado e governo, e políticas públicas e políticas sociais, compreendemos que o Estado é entendido com um conjunto de instituições permanentes, como por exemplo, órgãos legislativos, tribunais, forças armadas, que possibilitam a ação do governo. O governo é um conjunto de programas e projetos que partiria das necessidades da sociedade e propõe para a sociedade como um todo, configurando-se na orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período.

Conforme Oliveira (2011),

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Para Yazbek (2008), o Estado é concebido como uma relação de forças, uma arena de conflitos que interfere na reprodução social da classe trabalhadora. Assim, no âmbito da sociedade capitalista, o Estado é permeado por contradições provenientes do sistema capitalista e isso influencia os objetivos das instituições, bem como das políticas, programas e projetos públicos. Nessa perspectiva, o Estado tem um papel fundamental ao desempenhar suas funções em atendimento aos interesses em disputa na sociedade.

Segundo Noletto e Oliveira (2019, p.441) o Estado deve ser compreendido

[...] como campo de disputas políticas, econômicas, sociais, ideológicas, seja em seu interior, na esfera administrativa, seja na abrangência de suas ações e relações, em que é marcado por disputas muito bem ancoradas em interesses de diferentes classes, estratos e grupos sociais. No caso brasileiro, observa-se um Estado cada vez mais vinculado à ideologia do capital, à conformidade de reprodução dessa ideologia e à sua materialização em novas regulações e ações que modificam sua ação no campo econômico e social.

Compreender as definições de Estado e governo consistem em um exercício complexo, tendo em vista que suas ações estão interligadas, no entanto, precisamos entender que são categorias diferentes, principalmente quando nos referimos as políticas públicas. Tendo em vista que abordaremos as políticas de educação superior, assim como a garantia do direito à educação, daremos continuidade apresentando a concepção do Estado Democrático de Direito consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988, p.1), conforme assegura em seu Art. 1º

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 1)

A Constituição Federal de 1988 marcou o fim de um regime militar, caracterizado por um Estado arbitrário e autoritário que durou mais de 20 anos, e deu início a um processo de redemocratização do país.

O Estado Democrático de Direito é um modelo de Estado que estabelece como dever do poder público implantar políticas públicas que garantam a materialização dos direitos sociais, de forma que assegure aos cidadãos o acesso a esses direitos. A Constituição Federal estabelece no Art. 6º que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, p.1)

Conforme esclarece Vieira (2001), o Estado Democrático de Direito está presente no liberalismo, porém requer soberania popular, a legitimidade do povo para intervir, neste caso, representado pelo voto popular. No entanto, o autor explica que o Estado pode ser antidemocrático mesmo com a expressão por meio do voto.

O Estado e o governo sofrem processo de democratização ou de antidemocratização. Quanto menos interesses coletivos, quanto menos coletivização existe nas decisões e, portanto, quanto mais particularização existe nas decisões, menos democrático ou nada democrático é o governo. (VIEIRA, 2001, p. 14)

Nesse contexto, a forma como a sociedade se organiza culminará com a concepção de Estado, pois o Estado não cria a sociedade, e sim a sociedade é quem determina o Estado que atuará nas diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva, a Constituição Federal deve ser a lei fundamental do Estado, de forma que suas ações sigam os princípios e diretrizes previstos no dispositivo legal, sobretudo no planejamento de políticas que garantam os direitos sociais.

Embora a Constituição Federal de 1988 apresente em seu texto os direitos sociais, o neoliberalismo, enquanto ideologia hegemônica, interfere na ação do Estado e conseqüentemente na garantia dos direitos, pois impõe ao Estado a prioridade em atender os interesses do mercado em detrimento da universalidade e qualidade dos serviços públicos. A intervenção do Estado Democrático de Direito se dá com a elaboração e a implementação de políticas públicas, e são por meio das políticas que os direitos sociais são materializados.

No entanto, no Estado pautado nos princípios neoliberais, as decisões são regidas pelas leis do mercado, de forma que se defenda que o Estado interfira minimamente na vida social, contrapondo os princípios do Estado Democrático de Direito. Antunes (2002) nos esclarece que o projeto neoliberal tem em sua base material o processo de reestruturação produtiva do capital,

caracterizada por princípios como: políticas que fortalecem a privatização do Estado, desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal, que emergem a partir dos anos 1970.

Azevedo (1997) aponta que as raízes da corrente neoliberal se encontram na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, reinventando o liberalismo clássico. O liberalismo clássico surgiu na Europa por conta das modificações político-econômicas que ocorreram durante os séculos XVII e XVIII, e que se consolidaram com a Revolução Francesa.

As práticas neoliberais trazem como consequência a deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações, o crescimento de capital financeiro e polarização social, e a ampliação das desigualdades sociais. Anderson (1995) ressalta que embora economicamente o neoliberalismo tenha fracassado, no entanto, é uma doutrina ideológica que domina mentes e corações de todo o mundo.

Conforme esclarece Marrack (1996), o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Assim, os princípios do neoliberalismo defendem que a ação do Estado deve ser para garantir os direitos individuais, dentre eles, a propriedade privada, a vida, a liberdade e outros bens necessários, favorecer a competitividade, individualidade, concorrência, a privatização dos serviços públicos, assim como a não interferência do Estado na economia.

Os defensores do neoliberalismo criticam o Estado de Bem-Estar Social e defendem as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado na produção de riqueza e renda. Essas ideias ganham força com a crise do capitalismo de 1970 e são apresentadas como possibilidades de solução para esta crise. Visto que, na concepção do sistema hegemônico neoliberal, as políticas sociais são um dos maiores entraves para o desenvolvimento da acumulação capitalista e as responsabilizam pelas crises na sociedade. Desse modo, na perspectiva dos neoliberais, a intervenção do Estado é uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, a livre iniciativa e a concorrência privada.

O autor neoliberal Friedman (1977) considera que o capitalismo competitivo é um sistema que exercita a liberdade econômica e atribui ao Estado o papel de promover as condições positivas à competitividade individual e aos contratos privados. Para o autor, só há dois meios de coordenar as atividades de milhões: um é a técnica do exército, o Estado totalitário moderno, e outro é a técnica do mercado, por meio da cooperação voluntária dos indivíduos.

Portanto, o neoliberalismo é uma política econômica que amplia a exclusão social, acentua as desigualdades e incentiva a competição e individualidade em todas as áreas. Nessa perspectiva, as políticas públicas são elaboradas com critérios que visam atender interesses públicos e privados, porém priorizam os interesses do mercado como é o caso da educação.

Nos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) presenciamos um processo de reformas voltadas para atender as necessidades do mercado, com um discurso de que a crise econômica e social que o país enfrentava era por conta dos problemas no âmbito do Estado. As reformas tinham ênfase nas privatizações e na reformulação da previdência social, defendiam reduzir os custos do Estado por meio das privatizações. Concomitantemente, a política econômica corroía os recursos financeiros do Estado por meio de acordos feitos com órgãos internacionais, sendo que estes acordos não resolveram a crise e aumentaram as dívidas interna e externa.

Conforme explica Harvey (2008), em 1994 vários países, inclusive o Brasil, firmaram acordos com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial que previam o perdão de 60 bilhões de dólares das dívidas, como esperança para aliviar a dívida, recuperar a economia e quitar a dívida restante. Porém esses acordos, com as reformas institucionais neoliberais, geraram várias crises para estes países, e no caso do Brasil a crise econômica de 1998.

Nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) continuam os acordos com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, reforçando a relação da política social com a política econômica e suas implicações para o investimento em políticas sociais, tendo em vista que a receita do governo federal passa a pagar a dívida externa em detrimento das ações que atendam a classe trabalhadora.

Relacionado aos acordos, Behring (2013) esclarece que:

[...] seu principal objetivo é a simplificação tributária [...] porque não reverte recursos para as políticas sociais. Pelo contrário, atinge as fontes das políticas de Seguridade Social, de Educação e do Trabalho, colocando aquela numa condição de insegurança de financiamento ainda maior que a que vêm revelando nossas pesquisas. Vimos mostrando o quanto recursos da Seguridade Social estão sendo desviados para o pagamento da dívida pública e a formação do superávit primário, pilares da política macroeconômica em curso, desde 1999. No entanto, mesmo sob ataques constantes que vêm produzindo uma obstaculização do conceito de Seguridade Social e a propagação ideológica do malfadado déficit da previdência, há hoje determinações constitucionais a serem cumpridas e fontes de financiamento efetivas para as políticas de Assistência Social, Saúde, Previdência Social, Educação e Trabalho - ainda que sejam atingidas em 20% pela DRU. (BEHRING, 2013, p. 13).

Cabe destacar que os governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) são reconhecidos como governos neodesenvolvimentistas, pois têm como característica ações voltadas para o crescimento econômico, associado com o desenvolvimento social. Esse sistema de governo é considerado como uma alternativa ao neoliberalismo, porém não resolve os problemas estruturais provenientes da sociedade capitalista.

O neodesenvolvimentismo é uma reconfiguração do governo nacional-desenvolvimentista, que recoloca em evidência temas nacionais como a soberania externa, integração regional e inserção na divisão internacional do trabalho, industrialização e inovação tecnológica, distribuição de renda, nova classe média, dentre outros, de forma que os debates são estabelecidos com os neoliberais.

Para Castelo (2012)

O novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto do socialismo. Os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo brasileiro apareceram no primeiro mandato do governo Lula no tinteiro de Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Reforma do Estado, professor emérito da FGV-SP e então intelectual orgânico do PSDB. Em 2004, Bresser Pereira publicou na Folha de S. Paulo um artigo intitulado “O novo desenvolvimentismo”, no qual defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo. Segundo seus apontamentos, o novo desenvolvimentismo se diferenciaria do nacional desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica. (CASTELO, 2012, p. 624).

Assim, tendo em vista que esta pesquisa tem como enfoque a educação, consideramos pertinente compreender a diferença entre educação e política educacional. Para essa compreensão tomamos como referência o estudo de Martins (1994).

A autora enfatiza que a educação existe livremente entre todos, é a forma como as pessoas se comunicam, compartilham suas crenças, culturas e aprendizados. Já a política educacional, trata-se de um projeto organizado composto por fatores de seletividade e criteriosidade que determinam o que será ou não ensinado. Por isso, a política educacional “é um processo complexo, que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana”. (MARTINS, 1994, p. 11)

Martins (1994) ressalta que a política educacional:

[...] se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação

humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. (MARTINS, 1994, p. 8)

Nesse contexto, Azevedo, Marques e Aguiar (2014) ao analisarem a história da educação no Brasil, colocam que até os anos de 1980 a investigação na área educacional se dava em torno do acesso à escola. Com a garantia do acesso a 97% da população em idade escolar, as pesquisas focaram a permanência e a conclusão dos estudos, assim como a análise da qualidade, total e social, na educação.

As políticas públicas, dentre elas a política pública de educação, são ações governamentais que visam solucionar ou amenizar os problemas sociais, econômicos, dentre outros, presentes na sociedade. Sendo assim, elas são formuladas visando atender determinadas necessidades sociais. A partir de sua implantação as ações executadas passam por avaliações e monitoramento com a finalidade de identificar se seus objetivos foram ou não atingidos. Portanto, o movimento das políticas públicas se dá no contexto das relações de poder e das relações sociais.

Deitos (2010, p.209) complementa esclarecendo que

As políticas públicas diretamente definidas e dirigidas pelo Estado são compreendidas como o resultado de mediações teórico ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição. A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional.

No quadro 1 discriminamos algumas características e classificações de políticas públicas, conforme estudos de Teixeira (2002):

**Quadro 1 – Políticas públicas (características e finalidades)**

Quanto à natureza ou grau da intervenção:	Estrutural	Buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade, etc.
	Conjuntural ou emergencial	Objetivam amainar uma situação temporária, imediata.
Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:	Universais	Para todos os cidadãos.
	Segmentais	Para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.).
	Fragmentadas	Destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.



Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:	Distributivas	Visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
	Redistributivas	Visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
	Regulatórias	Visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Fonte: Teixeira (2002).

Organização: Garcia, 2021.

As principais características e finalidades de políticas públicas apresentadas no quadro, nos permitem compreender os diferentes tipos de políticas que são ou podem ser implantadas, assim como possibilitam entender que são ações estratégicas que apresentam objetivos e interesses específicos com base em uma determinada concepção de Estado.

As políticas públicas são de responsabilidade do Estado, mas não são reduzidas as políticas estatais, pois têm a influência de vários órgãos públicos e diferentes organismos da sociedade. Höfling (2001, p. 31) coloca que as políticas públicas “[...]são entendidas como Estado em ação, é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas que atendem as necessidades de setores específicos da sociedade”. Já as políticas sociais

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim, a educação é compreendida como uma política pública, de corte social, de responsabilidade do Estado, mas que não é pensada exclusivamente por seus organismos. A autora enfatiza que as políticas sociais são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social e que reforçam a impossibilidade de pensar o Estado sem um projeto político e uma teoria social para a sociedade como um todo.

Para tanto, Höfling (2001) destaca que na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e de políticas públicas é fundamental perceber as questões de fundo que influenciam as decisões e escolhas tomadas e que culminam na elaboração de estratégia de

intervenção governamental. A autora ressalta a necessidade de entender as relações que se estabelecem entre Estado e políticas sociais e qual a concepção de Estado que implanta uma política social em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico.

Na concepção de Dourado (2010), a relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas. O autor ressalta, com base em Gramsci, a necessidade de analisarmos essas relações e destacarmos as múltiplas conexões que as demarcam, estrutural e conjunturalmente, num determinado espaço histórico-social.

Para Dourado (2010), as análises e proposições na área educacional são portadoras de concepções de mundo, sociedade e educação, que traduzem o lugar histórico e político-ideológico de onde se inscrevem. Na análise do autor

[...] a educação é entendida como um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos demarcados por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias. Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas. (DOURADO, 2010, p. 680).

O autor alerta sobre a complexa relação entre proposição e materialização de políticas, seus limites e possibilidades históricas, bem como para a necessária efetivação de políticas de Estado que traduzam a participação ampla da sociedade brasileira.

Tendo em vista que, com a implantação da política neoliberal os indivíduos não são mais tratados como sujeitos de direito, mas sim como consumidores, os serviços são oferecidos de forma que atendam os anseios do mercado. Conforme Peroni (2003, p. 153) o Estado mínimo imposto pelo sistema neoliberal, “[...] é mínimo apenas para as políticas sociais, pois na realidade é o Estado máximo para o capital”.

Desse modo, por conta das contradições provenientes do sistema capitalista, das políticas neoliberais e da predominância dos valores do mercado, o Estado se omite na concretização de uma educação democrática, igualitária e inclusiva. Senna (2003) comenta sobre os limites do sistema capitalista democrático, que interferem e limitam as ações do Estado no atendimento as necessidades sociais e na regulação do mercado. Ainda de acordo com a autora, esses problemas presentes na sociedade contemporânea vão oportunizar a lógica da acumulação, imposta pelo neoliberalismo e esta lógica dos sujeitos privados prevalece, destituindo o compromisso democrático.

Segundo Arroyo (2002), o mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana e a vinculação das políticas educativas com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, mercantil e interessada. O autor considera que a educação é um campo de hegemonia e contra-hegemonia política, social e cultural que reflete as grandes tensões existentes entre trabalho, exclusão e educação. Assim, o autor defende a necessidade de avançar na construção de projetos educativos que colaborem para a construção de sujeitos sociais, culturais e políticos, conscientes de seus direitos.

Corroborando com o autor, Gentili (1995) coloca a necessidade de projetar e tratar de colocar em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito de uma educação pública de qualidade, que de fato inclua as maiorias. Posto isso, reconhecemos a necessidade e ampliação das condições materiais que assegurem a efetivação dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação. Pois, entendemos a educação como possibilidade de inclusão social e acesso a outros direitos.

Nessa perspectiva, parafraseando Frigotto (2005), a educação deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade histórica de suas condições, de forma que a universalização do acesso desses sujeitos à educação seja pautada na garantia da permanência e na democratização do conhecimento.

Entretanto, um Estado que tenha como referência os princípios neoliberais, pauta suas ações e planejamento na lógica do mercado, visando sempre o lucro, de maneira que no âmbito da educação, o saber é tratado como mercadoria e as instituições de ensino como empresas que produzem o conhecimento.

Contrapondo a defesa da garantia do direito à educação pública e gratuita, o neoliberal Friedman (1977) coloca que o neoliberalismo não apoia a intervenção do Estado na área educacional, pois a oferta universal da educação pública compromete as possibilidades de escolha dos pais em relação à educação dos filhos. Assim, a lógica do mercado se estende para o âmbito da educação, de maneira que pais e filhos são considerados consumidores, e o mestre e o administrador da escola são os produtores.

As teorias neoliberais propõem que o Estado divida ou transfira suas responsabilidades com o setor privado, pois isto estimula a competição entre os serviços ofertados no mercado, mantém o padrão de qualidade, estimula a livre escolha, aumenta a eficiência administrativa e reduz os custos do Estado. De forma que, na política educacional, as ações do Estado são divididas com a iniciativa privada, preservam a possibilidade de cada um conseguir seu lugar na estrutura social, de acordo com seus próprios méritos.

Isto posto, concordamos com Gentili (1996) quando afirma que

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes majorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 1996, p.41).

No que concerne às privatizações, um dos princípios defendido pelo neoliberalismo, Behring e Boschetti (2011) assinalam que se presencia uma dualidade no atendimento entre os que podem e os que não podem pagar pelos serviços, ao mesmo tempo em que proporciona lucros para o capital, como é o caso da previdência complementar e da educação superior.

Nesse sentido, Souza e Lucena (2008) compreendem que neoliberalismo é um ambicioso projeto de reformas no plano econômico, político, cultural e ideológico, com uma série de políticas que orientam reformas drásticas para o sistema escolar nacional na contemporaneidade.

É um projeto hegemônico como alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo, que apresenta uma reorganização socioeconômica, trazendo um novo papel para o Estado diante das políticas públicas educacionais. Um Estado mínimo para as políticas sociais que repassa aos sujeitos os custos destas políticas, onde o conceito de cidadania é pautado nos princípios da individualidade, competitividade, tratando o cidadão como cliente do Estado. Assim,

O estado liberal é caracterizado pelo indivíduo que busca seu próprio interesse econômico proporcionando o bem-estar coletivo, predomina a liberdade e competitividade, naturaliza a miséria, mantém um Estado mínimo, ou seja, para os liberais, o Estado deve assumir o papel "neutro" de legislador e árbitro, e desenvolver somente ações complementares ao mercado e as políticas sociais estimulam o ócio e o desperdício e devem ser um paliativo, o que significa que a pobreza deve ser minimizada pela caridade privada. É, portanto, o mercado livre e ilimitado que regula as relações econômicas e sociais e produz o bem comum. (PIANA, 2009, p. 25).

Um Estado neoliberal resulta em ações e estratégias sociais governamentais que incidem em políticas e programas sociais compensatórios, focalizados, visando atender aqueles que em função de sua capacidade e escolhas individuais não usufruem do progresso social. Porém, estas ações não têm o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade. Mesmo em um contexto

neoliberal, a determinação de como serão desenvolvidas as políticas sociais dependem, também, da política de governo.

As políticas sociais têm sua gênese na continuidade do Estado liberal com o Estado social, pois ambos reconhecem os direitos sociais sem prejudicar os princípios do sistema capitalista. Ao estabelecer a relação entre Estado liberal e Estado social, não houve uma separação entre esses Estados, mas sim um Estado liberal mais preocupado com a questão social, que passou a investir mais, com base em orientações social-democratas, em políticas sociais. (PIANA, 2009)

Nessa perspectiva, Draibe (1993) ressalta que nos momentos intensos da crise, as políticas sociais são as primeiras a sofrerem corte de gasto social, desativação dos programas e a ter um Estado mínimo para as questões sociais. Pois, nos países latino-americanos, a política neoliberal tem prescrito reformas dos sistemas de proteção social voltadas para a privatização, descentralização, focalização e programas sociais de emergência.

Para entendermos o conceito de descentralização, Issuani (1990) afirma que a descentralização é concebida como um modo de aumentar a eficiência e eficácia do gasto, ampliar as possibilidades de interação dos recursos públicos para o financiamento das atividades sociais. A descentralização é entendida como possibilidade de autonomia dos órgãos públicos no desenvolvimento de suas atividades.

A focalização está relacionada com o direcionamento do gasto social a programas e a públicos específicos, escolhidos seletivamente pela maior necessidade e urgência, atendendo quem mais precisa. Enquanto que a privatização, conforme Draibe (1993), se dá no deslocamento de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo, e o Estado neoliberal o utiliza como justificativa, como uma forma de evitar a irracionalidade no uso de recursos públicos.

O neoliberalismo pouco se preocupou com as razões de justiça social e nesse sentido passou-se a ter um confronto forte da universalização de direitos inalienáveis ao cidadão, com o receituário neoliberal de seletividade e focalização das ações públicas e de privatização dos serviços destinados à classe trabalhadora. De acordo com Draibe (1993), essas tensões se dão nas possibilidades da ampliação do direito social, por meio da universalização de programas e a multiplicação de políticas não-contributivas, mas ao reduzir os recursos públicos e privados disponíveis para o gasto social, exigem estratégias que visam a seleção de políticas e prioridade a alguns de seus beneficiários, contradizendo a tendência das políticas universalizantes.

As políticas sociais focalizadas são criadas com base nos princípios do Estado Neoliberal como estratégias para atender determinados grupos sociais, porém não contempla

todos que precisam. Nesse sentido, ao defender a universalização dos direitos sociais, Almeida (2011) reitera que estabelecer ações universais ou focalizadas estão relacionadas à concepção de Estado, tendo em vista que estas ações estão diretamente ligadas aos recursos públicos financeiros. Sobre a importância das políticas universalistas, a autora reitera a necessidade de ser garantida a qualidade dos serviços públicos por universalização do atendimento.

Ao estabelecer a relação entre políticas universais e focalizadas, reconhecemos a importância da universalização das políticas sociais, contudo, isso dependerá da concepção de Estado e de governo, inclusive do sistema político, social e econômico em vigência. Portanto, compreendemos que as políticas focalizadas não alteram as condições materiais que causam a desigualdade, porém de alguma forma contribuem para diminuir as desigualdades sociais e promover o acesso aos direitos sociais pelos grupos beneficiados por essas ações.

As contribuições teóricas, esboçadas nessa primeira parte, nos permitem compreender as concepções de Estado e governo nas formulações das políticas públicas, bem como o impacto dos princípios neoliberais na elaboração das políticas sociais. Sobretudo, para compreendermos o contexto histórico, político e social no âmbito das políticas públicas educacionais.

Portanto, a contextualização teórica dessa primeira parte nos apresenta as questões de fundo que determinaram a implantação das políticas públicas no âmbito da educação superior e da educação profissional e tecnológica. Conforme organizamos, no próximo tópico destacaremos as políticas públicas educacionais materializadas na educação superior, a partir da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

## 1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PÓS LDB Nº 9.394/96: A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nessa segunda parte, objetivamos apresentar o contexto sócio-histórico das políticas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, para Freitag (1986) a atuação da política educacional é direta quando visa transformar a escola em centro de qualificação da força de trabalho, pois o Estado busca ativar as forças produtivas, projetando o desenvolvimento da sociedade global, visando atender os interesses dos detentores dos meios de produção.

Entretanto, Souza e Lucena (2008) enfatizam que a política educacional deve desempenhar o papel de democratizar a estrutura ocupacional e de formar cidadão/sujeito, sendo isso mais significativo do que torná-lo competitivo para atender a ordem mundial

globalizada. E, reforçam que estas questões estão diretamente relacionadas com as concepções de Estado, governo e educação pública que os órgãos públicos e da sociedade defendem.

Posto isto, para Freitag (1986), todos os autores que conceituam educação concordam que existem dois pontos primordiais para esta conceituação: que a educação expressa uma doutrina pedagógica baseada em uma filosofia de vida e contempla uma concepção de homem e sociedade. Outro ponto é que numa realidade social concreta a educação acontece em instituições específicas, como por exemplo, na família, na igreja, escola, e estas disseminam uma doutrina pedagógica.

A autora conceitua que a educação é um fato social, é constituída por normas e valores de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico, que adquirem generalidade e natureza própria.

Conforme destacamos anteriormente, a Constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 6º garante os direitos sociais, dentre eles, a educação. Este dispositivo legal assegurou, no artigo 206, que a educação será ofertada com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No entanto, no artigo 208 garantiu que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística será de acordo com a capacidade de cada um.

Como forma de garantir o direito social à educação, preconizado na Constituição Federal, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Desse modo, o Art. 2º dessa lei estabeleceu que

[...]a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O inciso I do Art. 3º assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e, a partir desse documento várias ações são formuladas visando garantir o que preconiza a LDB.

O documento determina, ainda, o direito ao ensino público, gratuito e de qualidade, no entanto, endossa a coexistência de instituições de educação públicas e privadas. Com as alterações posteriores à LDB, a educação escolar passou a ser dividida em educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos; educação profissional e educação superior.

Compreendemos que a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Porém, como abordamos na primeira parte deste capítulo os princípios neoliberais comprometem as condições de acesso à educação, tornam os direitos mercantilizáveis, os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral ficam subvertidas pela concepção mercantil e isto aumenta o interesse de empresas privadas pela compra de escolas. Pois, de acordo com Gentili (1995), a desordem neoliberal faz da violência do mercado umas das armas mais certeiras contra o bem-estar da maioria.

Quando analisamos a garantia do direito social à educação, constatamos que de todas as Constituições Federais promulgadas no Brasil, a de 1988 é a que mais específica e apresenta mecanismos jurídicos para sua efetivação. Conforme analisa Saviani (2013), o acesso à educação possibilita o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos, dentre outras possibilidades de inclusão. O autor explica que

[...] a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres. Tal importância da educação escolar acentua-se ainda mais no contexto atual da chamada “sociedade do conhecimento”. Aliás, importa lembrar que, apesar de sua ampla difusão, a denominação de “sociedade do conhecimento” não é apropriada para caracterizar a época atual. Melhor seria, talvez, falar-se em “sociedade da informação”. Isso porque conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. (SAVIANI, 2013, p. 745)

As reflexões de Saviani reforçam a importância de garantir o direito à educação, tendo em vista que o acesso à educação amplia as possibilidades de acesso aos demais direitos, por meio do conhecimento. Por essa razão, o autor destaca que em um país com enorme desigualdade social, como é o caso do Brasil, exige ações que tenham o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na educação que diminuam os índices de evasão e reprovação.

O Art. 23 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. No parágrafo 1º Art. 211 assegura que



Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, p.1)

Destacamos esses artigos constitucionais, pois, diante desse contexto analisaremos as políticas educacionais implantadas, no âmbito da educação superior, a partir da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tendo em vista que essas políticas tiveram forte influências de organizações internacionais, dentre elas, o Banco Mundial.

Embora a Constituição Federal seja um marco no que diz respeito ao Estado Democrático de Direito e as garantias do direito social, o referido documento também legitimou o investimento de recursos públicos na esfera privada. Nesse sentido, a reforma do Estado culminou com uma forte expansão, flexibilização e privatização da educação superior. Podemos mensurar essa relação público e privado nos atentando para os números de matrículas, de instituições de educação superior e de políticas de financiamentos voltadas para esse nível de ensino. Nesse sentido, destacaremos algumas dessas questões.

A reconfiguração das políticas de educação superior teve influência dos organismos internacionais, em especial as diretrizes do Banco Mundial (BM). Os relatórios do BM tiveram como princípio as orientações da reunião realizada em 1989, em Washington D.C., conhecidas como Consenso de Washington.

O Consenso de Washington teve como objetivo estabelecer medidas e políticas que deveriam ser aplicadas nas áreas econômicas, políticas e sociais dos países considerados periféricos. De acordo com Batista (2014), as medidas abrangeram as seguintes áreas: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação; e propriedade intelectual. As recomendações do encontro foram adotadas por diversos organismos internacionais, dentre eles: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que passaram a exigir dos países que aplicassem essas medidas como contrapartida para receber ajuda financeira ou renegociar suas dívidas.

Embora as orientações do Consenso de Washington não tenham focado na educação, suas diretrizes não deixaram de interferir nessa área, pois, preconizaram a redução do Estado no atendimento as necessidades da sociedade, assim como evidenciaram os direitos sociais

como mercadoria, nesse sentido, no caso do Brasil, culminou com a mercantilização da educação superior.

Isso fica evidente no relatório elaborado pelo BM, de 1994, intitulado: “O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência” (BANCO MUNDIAL, 1994). O BM, enquanto representante dos interesses do capital, declarou no referido relatório que as universidades públicas seriam uma parte responsável pelas crises fiscais e que seria possível no Brasil, a partir de experiências de outros países, reduzir custos com estudantes e melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com Dourado (2002, p. 240) o documento apresentou, no âmbito da educação superior, uma série de recomendações visando a

[...] 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

Nesse mesmo entendimento, Otranto (2006) esclarece que o relatório do Banco Mundial de 1994 incentivou a diversificação de instituições de educação superior, respaldando-se na justificativa de que os custos das universidades são elevados para os países pobres, assim como interferiu no direcionamento das políticas educacionais do Brasil.

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres (WORLD BANK, 1994). Instituições universitárias voltadas ao ensino e cursos superiores de curta duração que, no Brasil se transformaram nos Centros Universitários e Cursos Sequenciais por Campo do Saber, por exemplo, são consequências dessas indicações, que inspiraram a LDB de 1996 e legislação complementar. (OTRANTO, 2006, p.21).

A materialização das políticas do Banco Mundial ocasionou uma diversificação das instituições no âmbito da educação superior, com forte expansão na esfera privada. Nessa concepção a educação não é entendida como bem público, mas sim como mercadoria, visando atender exclusivamente os interesses do capital em detrimento de uma formação crítica, reflexiva, consciente, com qualidade social que favoreça a formação humana e integral, assim

como destituem o direito à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Em 2003 o Banco Mundial elaborou o novo relatório, com o título: “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária” (BANCO MUNDIAL, 2003). Esse documento reiterou os objetivos apresentados em 1994, reforçando a defesa de ampliação da educação superior no setor privado.

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación em sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – ‘institutos técnicos para estudios de corta duración, *community colleges*, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas’ – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 69)

Outro relatório que destacamos, é o relatório publicado em 2017 intitulado “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017). O primeiro questionamento que o título do relatório nos leva a refletir é: justo para quem?

O relatório traz uma séria de informações que reforçam a mesma concepção dos relatórios anteriores. Pautando-se na justificativa que os estudantes das universidades públicas e institutos federais custam mais que os estudantes das instituições privadas, o Banco Mundial elaborou o relatório com propostas de reforma na educação superior de caráter extremamente mercadológico. De acordo com os dados apresentados pelo BM

Em média, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas. Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem e com fins lucrativos foi de aproximadamente R\$ 12.600 e R\$ 14.850, respectivamente. Em universidades federais, a média foi de R\$ 40.900. Universidades públicas estaduais custam menos do que as federais, mas ainda são muito mais caras do que as privadas, custando aproximadamente de R\$ 32.200. O custo por aluno dos institutos federais, a maior parte fundada desde 2008, é de aproximadamente R\$ 27.850. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131)

O relatório insiste em defender a cobrança de mensalidades nas universidades públicas, da mesma forma que nos relatórios anteriores, justificando que os gastos públicos na educação básica são progressivos e na educação superior são regressivos. O documento afirma que as universidades públicas são frequentadas por estudantes de famílias com melhores condições financeiras, oriundos de escolas privadas, e que, portanto, poderiam custear o pagamento de mensalidades, desonerando os gastos do Estado nesse nível de educação. Em relação aos

recursos do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) o relatório afirma que estes precisam ser melhor direcionados.

Contrapondo os argumentos apresentados pelo Banco Mundial, destacaremos algumas análises realizadas pelo Prof<sup>o</sup> Nelson Cardoso de Amaral referentes às informações que constam no relatório. Amaral (2017) inicia sua análise apontando os erros identificados no relatório, pois são informações sem comprovações e conclusões irresponsáveis que não consideram as desigualdades sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Amaral (2017) apresenta vários dados que confrontam as informações do relatório do Banco Mundial, dentre eles, os custos com estudantes das universidades federais. De acordo com o cálculo realizado pelo autor, os custos com os estudantes não passariam de R\$1.156,30 mensal, ou seja, bem menor que os gastos de muitas instituições da esfera privada.

Outro dado destacado por Amaral (2017), com base na Pesquisa do perfil socioeconômico e cultura dos estudantes das IFES (2014), aponta que 64% dos estudantes matriculados nas universidades federais são oriundos das escolas públicas e mais de 50% dos estudantes têm uma renda bruta familiar inferior a 3 salários mínimos, contrapondo o Banco Mundial (2017, p. 136) que afirma que 65% dos estudantes das universidades federais “integram o grupo dos 40% mais ricos”.

Finalizando suas análises, Amaral (2017, p.27) questiona “como conferir credibilidade a um documento que faz inferências, afirmações e apresenta uma realidade educacional tão distorcida, que não considera a história, realidade social, econômica, cultural e territorial do país em análise?”. O autor enfatiza que o relatório do Banco Mundial deveria ter um maior rigor científico, apresentando a metodologia e as fontes utilizadas nos estudos.

Em continuidade, com base na breve apresentação dos relatórios do Banco Mundial, destacaremos algumas políticas que materializaram a expansão da educação superior, evidenciando que tais políticas atendem os interesses do projeto neoliberal hegemônico conciliando com os interesses dos projetos políticos em defesa da educação pública e gratuita.

Referente à política de expansão da educação superior, Sguissardi (2015, p. 165) esclarece que

[...] como todas as políticas de Estado, esta não foge à regra: possui profundos vínculos com certo “modelo” de Estado que, por sua vez, é funcional a um “modelo” de desenvolvimento socioeconômico que segue basicamente o padrão dos ajustes ultraliberais da economia, pelo menos desde o Consenso de Washington (1989), em que a mundialização do capital, em sua face financeira, assume um lugar de grande destaque nas políticas de Estado, inclusive na educação e na educação superior.

No que concerne aos demais documentos elaborados pós LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Dourado (2010) assinala que a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), foi resultado das ações da sociedade brasileira para garantir o artigo 214 da CF/1988 (BRASIL, 1988). No entanto, o PNE tramitou envolvendo o embate entre dois projetos: um do coletivo da sociedade brasileira e outro do Executivo Federal, que expressavam concepções e prioridades educacionais distintas. A aprovação deste PNE foi resultado da hegemonia governamental no Congresso Nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Segundo Dourado (2010), o plano contou com significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação e como lógica e concepção política decorrentes desse processo, evidenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a lógica do mercado. Isso proporcionou a consolidação de novas formas de privatização da educação, principalmente na educação superior.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as políticas de educação superior tiveram sua expansão principalmente na esfera privada com o aumento de instituições, vagas, cursos, matrículas. Maciel e Veloso (2015) colocam que esta expansão privada e mercantil, culminou num processo complexo ocasionado por um sistema de instituições e práticas acadêmicas bem diversificadas.

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) incorporou várias questões que trouxeram algumas mudanças para a educação superior no Brasil, dentre elas a gratuidade do ensino público em todos os níveis. Embora essa gratuidade não tenha contemplado alguns cursos, como por exemplo, cursos de especialização lato sensu; a gestão democrática das instituições educacionais públicas; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a autonomia das universidades, dentre outras. Maciel e Veloso (2015) colocam que o documento trouxe outras consequências, como por exemplo:

[...] o desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45 da LDB); a distinção entre as IES privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos (Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997); a diversificação das IES, ao redefinir sua organização acadêmica para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (art. 4º do Decreto nº 2.306, de 9 de agosto de 1997). Foi criado um novo modelo de organização acadêmica, os centros universitários, visando se constituir em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de

outras atribuições. São IES que rompem com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto que, apenas, as IES universitárias precisam manter essa relação. (MACIEL; VELOSO, 2015, p. 229).

Outras leis foram aprovadas no governo Fernando Henrique Cardoso e reestruturaram a educação superior no Brasil, dentre elas a Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado; a Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001), que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES que ampliou o investimento de recurso público na educação superior privada; dentre outros.

Para Frigotto (2005), o governo Lula (2003-2010) foi marcado pela ampliação intensa de políticas compensatórias e de distribuição de renda e programas direcionados à classe trabalhadora. Entretanto, essas políticas são consideradas como ações estratégicas de melhorias mediante as parcerias do público e privado. De acordo com o autor, o Estado em vez de alargar o fundo público no atendimento as políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os problemas, porém não alteram suas determinações.

Ao analisarmos especificamente as políticas de educação superior no governo Lula, Otranto (2006) esclarece que as mudanças se deram a partir dos estudos do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) formado em 2003, primeiro ano de mandato do presidente. O GTI elaborou um plano de ação pautado na reestruturação e democratização da educação superior seguindo as orientações dos organismos internacionais. Conforme a autora ressalta

[...] os fundamentos da reforma da educação superior do governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos organismos internacionais. A maior parte desses fundamentos foi defendida no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a reforma de acordo com os interesses governamentais. Dentre estas medidas pode-se destacar o PROUNI, o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o decreto que normatiza a Educação a Distância, além das medidas já adotadas para a Educação Profissional. (OTRANTO, 2006, p. 23)

Nesse contexto, destacamos que em 2004 o Ministério da Educação criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), esta ação governamental visou conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Segundo Araújo e Leite (2016, p.15), o PROUNI repassou a responsabilidade do Estado na oferta da educação superior para a esfera privada com a finalidade de “investimento direto

na esfera privada, em prol da inclusão de estudantes da classe trabalhadora, oferecendo em troca a não repartição, em forma de arrecadação de impostos, nos lucros obtidos”.

O Prouni é um dos programas que favoreceram a democratização do acesso à educação superior na esfera privada, ampliando o número de matrículas e destinando recursos financeiros públicos às instituições privadas. Grande parte das matrículas são em instituições que não precisam desenvolver ações de pesquisa, ao contrário das universidades que desenvolvem ações pautadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essas questões evidenciam a diferença na qualidade da formação, bem como comprometem a garantia do direito à educação superior pública.

Em 2007, no governo Lula, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b). Conforme Saviani (2007), esse plano se definiu como um conjunto de ações que teoricamente se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Ainda de acordo com o autor, o Governo Lula visando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996.

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c, p.1), instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de, conforme o Art. 1º, “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

O Programa Reuni foi implantando no segundo mandato do presidente Lula que propôs uma reformulação das universidades públicas federais a partir de acordos e metas estabelecidos. Assim, a disponibilidade de recursos financeiros estaria atrelada a determinadas ações e/ou condições, dentre elas, planos pedagógicos, políticas de inclusão, mobilidade estudantil, formas de ingresso e índices de conclusão de curso. A partir do Reuni, os recursos seriam disponibilizados às universidades conforme atingissem as metas de expansão. O programa também ocasionou uma intensificação do trabalho docente, que passou a conciliar diversas funções na graduação e pós-graduação.

O Reuni, entendido como política de governo, por ser um programa que possui metas e prazos previamente determinados, apresenta em si concepções que seguem a lógica do capital. De acordo com Filardi (2014, p. 580)

São programas como o Reuni que demonstram que o governo e o Estado brasileiro, independentemente de qual partido esteja no governo, assumem a necessidade da inserção completa do Brasil no processo de mundialização do capital. Assumem o Brasil como um país que necessita ser atraente ao capital produtivo e financeiro internacionais, um país dependente tecnologicamente, e que pode, a partir de desenvolvimento científico e tecnológico direcionados, cumprir um papel emergente, em outras palavras, semiperiférico, na economia mundial.

Para Araújo e Leite (2016, p. 14) a expansão concebida pelo Reuni “está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo, em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial como forma de atender as propostas impostas pelo capital internacional”. De acordo com as autoras, isso torna-se preocupante, tendo em vista que na medida que os recursos públicos são repassados às instituições privadas as instituições públicas federais vivenciam momentos de “crescente sucateamento estrutural, precarização do seu ensino e desvalorização do seu corpo discente e docente”. (ARAÚJO; LEITE, 2016, p. 14)

Evidenciamos que o Reuni teve como estratégia promover a expansão da educação superior com limitação de recursos financeiros e humanos. Dentre os vários problemas ocasionados por esse programa destacamos o aumento das contratações temporárias e precárias de docentes, assim como a questão da produtividade dos docentes como possível resposta aos índices de evasão. Conforme salienta Minto (2012, p. 255),

A produtividade do ensino é tomada pela quantidade de recursos que se utiliza, em média, para completar a formação dos estudantes. Implanta-se uma lógica tecnicista, segundo a qual não importa que a formação seja precária (condições efetivas do processo), mas que produza resultados.

Destacamos, também, a Lei nº 11.892, aprovada no ano de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contribuindo com a expansão da educação superior. Nos debruçaremos nesse documento no próximo capítulo.

Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 para avaliar a qualidade da educação nesse nível de ensino, passou por algumas reformulações com o objetivo de promover o acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que é considerado uma das principais formas de ingresso nas instituições de educação superior federal.

A partir dessas reformulações, as instituições de educação superior da rede federal que aderiram ao Sisu, reservaram parte de suas vagas aos participantes do ENEM, porém, podendo optar por outras formas de seleção em conformidade com as legislações educacionais vigentes. A nota do ENEM também tem outras finalidades no âmbito da educação superior, dentre elas



a possibilidade do estudante se inscrever no PROUNI ou FIES. Para a União Nacional dos Estudantes (UNE) “a mudança para o ENEM/Sisu mudou a perspectiva da avaliação de acesso, com uma abordagem mais humanizada, e possibilitou a disputa de vagas, com isenção para os mais pobres, para qualquer universidade federal”. (UNE, 2015)

Embora o FIES tenha sido criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi no governo Lula que este programa de financiamento teve uma forte ampliação no atendimento. Em 2010, o FIES constituiu uma nova estrutura de financiamento, um fluxo contínuo de inscrições e a ter como agente operador o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para Chaves e Amaral (2016), a ampliação de investimentos públicos no FIES e PROUNI possibilitou que o quantitativo de matrículas aumentasse mais na esfera privada que na pública.

No ano de 2015, o total de recursos associados aos dois programas atingiu R\$ 16,5 bilhões, significando em torno de 15% dos recursos empenhados pelo governo federal na Função Educação, valor significativo, em face dos R\$ 12 bilhões de complementação ao Fundeb, realizado pela União. (CHAVES; AMARAL, 2016, p.68).

O desmonte da política de educação superior é intensificado pela materialização de iniciativas governamentais que mercantilizam a educação superior, sejam estas por meio do FIES, PROUNI ou na expansão da oferta da Educação a Distância. Pois, geralmente quem tem acesso a estas ações são os sujeitos que integram as parcelas da classe trabalhadora e como consequência têm uma formação voltada para o mercado de trabalho, destituindo o direito à uma educação que forme um trabalhador crítico, consciente de seus direitos, e, principalmente, que compreenda a lógica do sistema capitalista que é excluir, ou quando permite o acesso aos direitos sociais, o faz de maneira fragmentada atendendo exclusivamente os interesses capitalistas.

Para Sguissardi (2015) o Estado, por meio do FIES e PROUNI, amplia o acesso à educação superior, porém não garante igualdade de condições de permanência, formação e ocupação no mercado de trabalho, que é intensificado pela imensa desigualdade social presente no país.

Conforme Saviani (2010), o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no 1º semestre de 2010, indicou a necessidade de construir um PNE como política de Estado, com vistas a garantir a expansão e democratização do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades da educação. Com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais e intrarregionais na educação, indicou a importância da participação

coletiva por meio das conferências e a necessidade de implantar um Sistema Nacional de Educação, compreendendo que a educação é um dever do Estado.

A Conferência Nacional de Educação, em seu Documento Referência ressaltou que:

No Brasil, a luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Identificamos em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada. (BRASIL, 2010, p.44).

Ainda na gestão do Presidente Lula foi aprovado, em 2010, o Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010a) que “dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)”, que estabeleceu ações estratégicas que visam favorecer a permanência dos estudantes na educação pública federal, por meio da oferta de auxílios financeiros, apoio pedagógico e psicossocial, assim como ações que favoreçam a inclusão das pessoas com deficiência.

Ao analisarem a gestão do Presidente Lula, Maciel e Veloso (2015, p.232) consideram que

No primeiro mandato, são priorizados programas de acesso e, no segundo período de governo, são desenvolvidos programas que priorizam, também, a permanência. Assim, podemos identificar que, nos documentos da SESu acesso é ação distinta de permanência, apesar de complementares. Sob o discurso de inclusão são propostos vários programas destinados ao acesso e permanência na educação superior, sendo que a maioria desses programas são mantidos no governo da Presidente Dilma, a partir de 2010. (MACIEL; VELOSO, 2015, p.232).

Na gestão da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), destacamos outra conquista que promoveu o acesso à educação superior de segmentos considerados historicamente excluídos, a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), que “[...] dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”.

A UNE (2015) considera que este documento ratificou o processo de democratização do acesso à educação superior federal “[...] com a reserva de metade das vagas para os estudantes de escola pública, atendendo a critérios de vulnerabilidade socioeconômica e racial, colocando assim dentro da universidade aqueles e aquelas antes marginalizados de direitos e perspectivas”.

Marques e Ribeiro (2017, p.4) indicam que as ações afirmativas aprovadas no Brasil, buscam compensar as desigualdades que historicamente se consolidaram entre negros e brancos. As autoras esclarecem que a Lei nº 12.711/2012 possibilita o acesso de grupos

discriminados, como por exemplo, negros e indígenas, as instituições de educação superior federal, pois reserva 50% das matrículas por curso e turno nas 69 universidades federais, 38 institutos federais e 02 CEFETs.

O direito à educação superior de grupos considerados historicamente excluídos se dá nas condições materiais de acesso e permanência para concluir o curso. Nesse contexto, em um país marcado por extrema desigualdade socioeconômica são necessárias políticas de inclusão e de democratização do acesso, no entanto, nesse entendimento o ideal seria que a ampliação do acesso se materializasse na garantia do direito à educação nas instituições públicas de educação superior.

Em síntese, a criação dos Institutos Federais, o Reuni e a Lei nº 12.711/2012 ampliaram o acesso à educação superior de segmentos considerados historicamente excluídos. Nesse contexto, Carvalho (2015) reitera que para a democratização do acesso em instituições educacionais gratuitas o caminho adequado é a expansão da rede federal, pois primam pela qualidade do ensino, desenvolvem pesquisas científicas e aplicam nas comunidades locais os resultados das pesquisas, por meio dos projetos de extensão. Para a autora, as políticas de ação afirmativa associadas ao PNAES, promovem uma mudança significativa no acesso à educação superior de pobres, negros e indígenas.

Na continuidade, salientamos que o Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a), com base em ações estratégicas visa atingir suas metas até 2024, tem como diretrizes superar as desigualdades educacionais, melhorar a qualidade da educação, formar profissionais e cidadãos pautando-se nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, bem como estabelece metas de aplicação de recursos públicos em educação que assegurem o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Dentre as 20 metas do PNE, a meta 12 visa a inclusão e permanência na educação superior, e tem como objetivo:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014a, p.41).

Nesse contexto, para atingir essa meta o PNE definiu algumas estratégias dentre as quais podemos citar: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, com o intuito de reduzir as desigualdades étnico-raciais e

ampliar as taxas de acesso e permanência dos estudantes das escolas públicas, dos grupos considerados historicamente excluídos, por meio de adoção de políticas afirmativas.

No entanto, destacamos a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu um Novo Regime Fiscal no Brasil, por 20 anos, onde as despesas com o pagamento de pessoal, encargos sociais, outras despesas e investimentos têm como limite para reajustes a inflação do ano anterior. De acordo com Amaral (2016a), essa medida trouxe consequências negativas para os direitos sociais, dentre eles a educação, pois comprometerá as metas estabelecidas no PNE 2014-2024, bem como a garantia do direito a uma educação pública, gratuita, acessível e de qualidade social.

A aprovação da EC nº 95/2016 se deu na gestão do Presidente Michel Temer (2016-2018), tendo em vista que a presidente Dilma Rousseff sofreu um golpe de estado, ocasionando seu impeachment no dia 31 de agosto de 2016. Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2018, p. 02) colocam que

[...] no Brasil, foram abaladas as próprias bases sociais da reprodução política, cujo destaque foi o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, que veio a ser substituída pelo vice-presidente Michel Temer por decisão do Congresso nacional. Assim, o Brasil vive mais uma ruptura democrática, acompanhada por uma grave crise política, econômica e social. [...] obviamente, essa conjuntura afeta todas as instituições republicanas e, sobretudo, as instituições de Educação Superior (IES), assim como as políticas e ações que estavam em curso no tocante a este nível de ensino, a exemplo das metas e estratégias previstas no Plano nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Para Araújo e Leite (2016, p. 2), os governos de Lula e Dilma “[...] empenharam-se na formulação de políticas que primassem pela inclusão dos sujeitos, historicamente marginalizados, nas instituições de ensino superior”. Porém, as autoras frisam que as ações empenhadas nesses dois governos “não apenas avançam na expansão do ensino superior, mas instituem a garantia inversa ao campo do direito, uma vez que a democratização do ensino é efetivada por intermédio de programas que financiam a esfera privada”. (ARAÚJO; LEITE, 2016, p. 2)

Ao relacionarmos essas questões de expansão da educação superior, por meio do PROUNI e FIES, fica evidente a intensificação das matrículas na educação privada. E mesmo com o REUNI e a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica na oferta de cursos de nível superior, a relação público e privado na educação superior continua sendo motivo de discussões e análises sobre a garantia do direito à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade. Essas questões tornam-se ainda mais complexas se considerarmos a expansão da educação à distância.

Analisando a relação público e privado na educação superior, Noletto e Oliveira (2019) apontam que,

[...] no conjunto das IES no Brasil (2.448), há a prevalência de IES privadas (2.152) equivalendo a 87,9% do total. Há, no total de IES, uma presença expressiva de faculdades públicas e privadas (2.020), que equivalem a 82,5% do total das instituições existentes. Há a concentração de faculdades nas cidades do interior (2/3 do total, aproximadamente). As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES e, dessas, a maioria é pública (106), equivalendo a 53,2% do total. As universidades públicas dividem-se, com aproximadamente 50% delas no interior e os outros 50% nas capitais. Há uma presença maior de universidades privadas nas cidades do interior. Dentre as IES privadas (2.152), predominam as faculdades (1.878), com o equivalente a 87,2% das instituições. No conjunto das faculdades públicas e privadas (2.020) predominam as privadas (1.878), com uma presença de 92,9% de instituições. (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 437)

Em relação as matrículas os autores colocam que

[...] consequentemente, número significativo de matrículas em IES privadas, com 75,3% de matrículas no Brasil e 70,6% do total de cursos. Também pode ser observado um percentual importante de matrículas em universidades (públicas e privadas), equivalendo a 53,5% de matrículas na Educação Superior. As universidades públicas mantêm maior presença no campo em número de universidades (106), detêm o maior número de cursos (8.266), 803 cursos a mais em relação às universidades privadas (7.463), que são em menor número de instituições (93), porém mantêm menor número de matrículas (1.720.110) em relação à rede privada (2.719.807), com 999.697 matrículas a menos. Essa é uma questão que revela o caráter mercadológico das IES privadas, em que se supõem salas de aulas com grandes quantitativos de alunos, com a massificação dos cursos, inclusive com a implementação acentuada da Educação a distância (Ead). Os dados revelam, também, o foco da rede privada em cursos e matrículas em faculdades, com já apontado anteriormente. (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 438)

Nesse sentido, destacamos que o decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), apresenta em sua redação o objetivo de regular o funcionamento de as instituições de educação superior e da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino com a finalidade de “promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. (BRASIL, 2017, p. 2)

O decreto coloca que o sistema federal de ensino compreende: as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. Em consonância com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece no Art. 9º que “a educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas

gerais da educação nacional e condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público”. (BRASIL, 1996, p. 27.833)

O documento ainda esclarece que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização acadêmica, poderão ser classificadas em faculdades, centro universitários e universidades. E, que, para efeito de regulação, supervisão e avaliação as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas as universidades federais.

As questões elencadas nesse tópico permitiram analisar as políticas educacionais aprovadas pós-LDB nº 9.394/96, que trouxeram modificações no âmbito da educação superior. Na sequência abordaremos a evasão na educação superior.

### 1.3 EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E SENTIDOS

A expansão da educação superior no Brasil se dá com a ampliação da oferta nas universidades e institutos federais, e também no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Financiamento Estudantil (FIES), bem como na formação de professores para a Educação Básica. Na relação público e privado na educação superior, o Censo da Educação Superior, publicado em 2020, apresentou alguns dados referentes ao período de 2000 a 2019, identificando que no ano de 2000 haviam 1.180 Instituições de Educação Superior, destas, 1.004 estavam no setor privado e 176 na esfera pública. No ano de 2019, identificaram 2.608 instituições, sendo 2.306 privadas e 302 públicas. Esses dados nos mostram que dobrou o número de Instituições de Educação Superior no período de 2000 a 2019, sendo que continua o predomínio das instituições no setor privado, em torno de 88%, conforme nos mostra a tabela 2.

**Tabela 2 – Números de instituições de educação superior em 2019**

Instituições	Pública	%	Privada	%
Universidades	108	4,1	90	3,5
Centros Universitários	11	0,4	283	10,8
Faculdades	143	5,5	1.933	74,1
IFs e Cefets	40	1,6	0	0
<b>Total</b>	<b>302</b>	<b>11,6</b>	<b>2.306</b>	<b>88,4</b>

Fonte: INEP/MEC (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Em complemento aos dados anteriores, na tabela 3 visualizamos a quantidade de matrículas nesse nível de ensino nos cursos presenciais. De acordo com os dados apresentados, mais de 50% das matrículas estão nas universidades, porém o número de universidades

corresponde a 7,6% das instituições de educação superior, predominando o número de faculdades, em torno de 79%. Com relação às matrículas nos institutos federais e nos CEFETs a tabela identifica que os números são inferiores se comparados às demais instituições, em torno de 215.843 matrículas divididas entre 40 IFs e CEFETs que correspondem a 1,6% das instituições de educação superior.

**Tabela 3 – Números de instituições e matrículas na educação superior em 2019**

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Universidades	198	7,6	4.487.849	52,2
Centros Universitários	294	11,3	2.263.304	26,3
Faculdades	2.076	79,5	1.636.828	19
IFs e CEFETs	40	1,6	215.843	2,5
<b>Total</b>	<b>2.608</b>	<b>100,0</b>	<b>8.603.824</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP/MEC (2020).

Organização: Garcia, 2021.

A maior parte das matrículas concentra-se na rede privada, sendo 6.523.678 das 8.603.824 matrículas, que correspondem a 75,8% do total de matrículas nos cursos de graduação e 24,2% são públicas, das quais 15,6% são federais, 7,6% estaduais e 1,0% municipal. O Censo aponta que o maior número de matrículas, em 2019, está nos cursos de bacharelado, sendo 5.662.939 matrículas, destas, 4.393.300 estão na rede privada. Os cursos de licenciatura contemplam 1.687.367 matrículas, sendo 1.079.114 na esfera privada; os cursos tecnológicos estão com 1.223.851 matriculados, destes, 1.050.830 são das instituições privadas. Os dados do Censo identificaram 29.667 matrículas em cursos de nível superior caracterizados como “não aplicável” a nenhum dos graus acadêmicos mencionados, sendo que desse total, 434 matrículas estão na rede privada. Ressaltamos que, não identificamos no Censo porque essas matrículas foram classificadas como “não aplicável”.

Os dados apresentados consolidam o processo de expansão na educação superior, por meio dos números visualizamos que essa expansão se dá principalmente na esfera privada, legitimada pela ação do Estado, evidenciando um contexto que prioriza os interesses privado-mercantis que atingem todas as áreas da vida social, sejam elas, políticas, sociais, econômicas, dentre outras.

Referente às taxas de evasão, o censo não apresenta dados específicos, o que inviabilizou analisarmos sistematicamente os índices e os motivos de evasão nas IES. A pesquisa mais recente que encontramos foi publicada por Pinto (2019), do Jornal Digital Poder

360<sup>2</sup>, com base nas informações concedidas pelo Ministério da Educação (MEC) o jornal apresenta um quadro com os índices de evasão por cursos e por instituição. Para realizar os cálculos, o MEC considerou os matriculados em 2018 em comparação com os de 2017, para tanto desconsiderou os que entraram no 1º ano em 2018 e os que se formaram em 2017, os alunos que trancaram a matrícula também entraram no cálculo. Na figura 1 visualizamos esses dados.

Figura 1 – Evasão Universitária por cursos (2018)



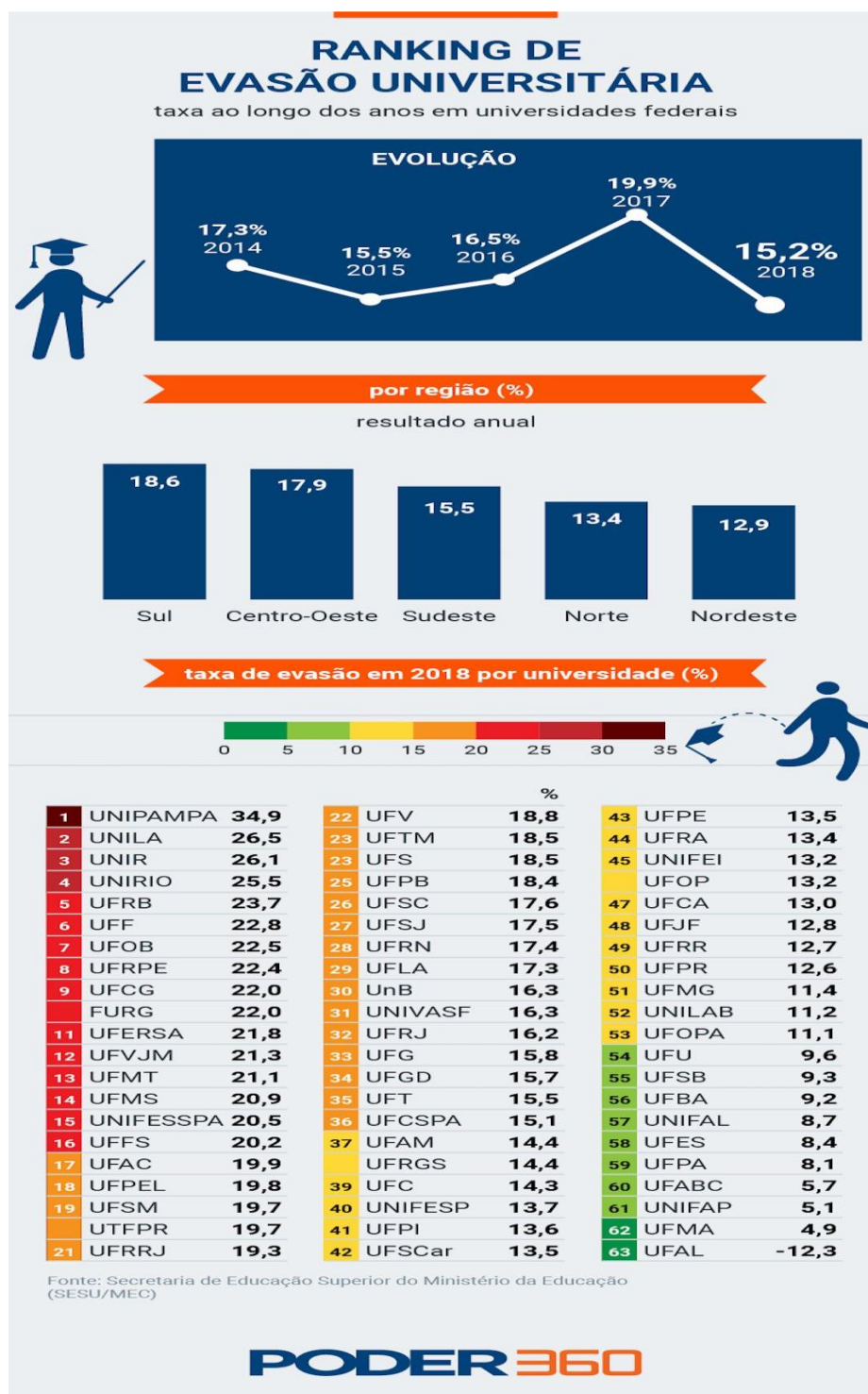
Fonte: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC).  
Organização: Poder 360, 2019.

<sup>2</sup> O Jornal Digital Poder360 é uma empresa de jornalismo profissional que publica textos, fotos, vídeos e newsletters diariamente, cobre assuntos do poder e da política nacional e internacional a partir da capital da República, Brasília. O Poder360 começou em 18 de abril de 2000. Foi nessa data que o jornalista Fernando Rodrigues passou a publicar uma página sobre assuntos políticos. Depois de várias reformulações, o Poder360 é a operação jornalística nativa digital sobre política e assuntos do poder mais antiga em atividade contínua na internet brasileira. (Poder360, 2021)



A primeira imagem mostra que o curso de Matemática é o que apresenta maior índice de evasão, sendo 61,7%, seguido do curso de Filosofia com 50% e Ciências Sociais com 45,1%. Os cursos de medicina e jornalismo, estão entre os cursos com menos evasão, sendo 1,3% e 0% respectivamente. Na figura 2 visualizamos os índices de evasão por região e instituições.

Figura 2 – Evasão universitária por região e instituição universidades federais (2018)



Fonte: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC).  
Organização: Poder 360, 2019.

Na segunda imagem, a região com maior índice de evasão é a região Sul com 18,6%, seguida da região Centro-Oeste com 17,9%, a região Nordeste tem o menor índice de evasão, sendo 12,9%. Dentre as 63 instituições analisadas os dados mostram que a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) tem o maior índice de evasão com 34,9%.

Compreendemos que analisar a evasão na educação superior está relacionada com as condições de acesso e permanência, nesse sentido destacamos como alguns autores e autoras abordam o acesso e a permanência na educação superior.

Para Dias Sobrinho (2010), a democratização do acesso à educação superior não se limita na ampliação da oferta de vagas, mas na inclusão de jovens provenientes de segmentos considerados historicamente excluídos, há que se buscar condições adequadas para sua permanência nas Instituições de Ensino Superior. Para o autor o acesso e a permanência são fatores primordiais que contemplam a democratização, sendo que a ampliação quantitativa das vagas é só uma das faces dessa democratização.

Nesse contexto, Amaral (2016) analisa a complexidade de se ampliar as matrículas em todos os níveis educacionais e os desafios presentes para melhorar a qualidade do ensino, pois exigem mudanças significativas na estrutura socioeconômica da população. O autor destaca a importância de investir recursos financeiros nas IES públicas, principalmente em ações que ampliem as condições de permanência dos estudantes. E, cita como exemplo que

[...] se o Brasil estiver aplicando o equivalente a 10% do seu PIB em educação e, desses recursos, 2,61% na educação de seus jovens de 18 a 24 anos, estaríamos dando um grande passo para implantar uma configuração na educação brasileira que atende a esses jovens de forma adequada, em IES que possam desenvolver suas atividades ensino, pesquisa e extensão com qualidade, sendo ainda responsáveis por desenvolver novos conhecimentos, novas tecnologias e novos processos de inovação que possam ser incorporados à dinâmica do país, propiciando um melhor desenvolvimento econômico e social. (AMARAL, 2016, p. 733).

Salientamos que o direito à educação superior se configura na ampliação do acesso, na materialização das condições para a permanência estudantil e na conclusão do curso com qualidade. No entanto, conforme identificamos a evasão na educação superior tem sido um tema cada vez mais investigado, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação superior em garantir a permanência de seus estudantes, principalmente quando os fatores que interferem nessa permanência são estruturais, tornando-se, portanto, um desafio institucional combater a evasão.

De acordo com Santos e Silva (2011) um dos indicadores que embasam a avaliação de instituição de educação superior é a taxa de evasão. As autoras colocam que quanto menor o

índice de evasão tem-se mais concluintes de curso. Porém, se os índices são maiores é porque existem problemas e fatores que interferem na permanência do estudante e contribuem para sua evasão. Mas, alertam que mesmo os índices de evasão sendo baixo não significam que o processo de formação esteja satisfatório.

A preocupação com a evasão na educação superior passou a ser mais discutida no Brasil a partir dos anos de 1990, nesse período a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) elaborou um estudo sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. (BRASIL, 1996a)

O documento da ANDIFES caracterizou e distinguiu a evasão como

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

Para Morosini et.al. (2011, p.2), a evasão estudantil “pode ser definida como um fenômeno educacional complexo, que ocorre em todos os tipos de instituição de ensino e afeta o sistema educacional como um todo”. De acordo com os autores, a evasão causa consequências sociais, acadêmicas e econômicas que interferem no desenvolvimento e na trajetória de vida.

Um dos teóricos mais referenciados nas pesquisas sobre evasão é Tinto (1975), seus estudos abordam a evasão na educação superior em âmbito internacional e suas conclusões contribuem para as análises das pesquisas brasileiras. Para o autor, existem dois fatores internos fundamentais que interferem na permanência/evasão que são: a integração acadêmica, que compreende a relação do estudante com o ambiente universitário, o curso, a metodologia e demais atividades acadêmicas e a integração social, que está relacionada ao acolhimento, sensação de pertencimento à universidade, de interação social com a comunidade acadêmica. Outra questão apontada pelo autor que interfere na evasão é o nível de comprometimento dos estudantes com as atividades acadêmicas e o desejo de concluir o curso.

Um fator identificado por Santos e Silva (2011), que contribui para a evasão na educação superior é a formação na educação básica ter sido de baixa qualidade ou com baixo rendimento escolar. No entanto, as autoras ressaltam que diante da complexidade do tema, este é apenas um fator que pode determinar a evasão.

Já a pesquisa de Lima, Malange e Barbosa (2018) aponta, na visão dos estudantes, quais fatores contribuem para a permanência na educação superior, dentre eles: o apoio da família no suporte financeiro, material e imaterial; a satisfação com a qualidade do curso e a com o corpo docente; o papel central do professor no processo de permanência – relação professor / aluno; envolvimento em atividades qualificadoras do ensino relacionadas com a extensão universitária, monitoria e iniciação científica; programas de assistência estudantil; acolhimento da instituição.

Nessa perspectiva, realizamos o estado do conhecimento das pesquisas que investigaram a evasão e a permanência na educação superior, para identificarmos como os estudos foram organizados, seus objetivos e os resultados da pesquisa. Na identificação dos trabalhos, focamos aqueles que tiveram como campo empírico os institutos federais, porém sem excluir as pesquisas realizadas em outras instituições e que consideramos pertinentes para o mapeamento. Nesse sentido, estabelecemos como recorte temporal os estudos realizados no período de 2008 a 2018.

Sobre o estado do conhecimento, Morosini (2015) esclarece que esta metodologia tem como finalidade identificar, registrar, assim como descrever os trabalhos que permitem refletir e sintetizar os estudos sobre uma determinada temática. Corroborando com a autora, Ferreira (2002) destaca que este tipo de pesquisa

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Para a identificação dos trabalhos realizamos as buscas no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISBR) que permite o acesso aos trabalhos publicados no banco de dados das universidades, dos institutos de pesquisas brasileiros, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da plataforma Scientific Elcetric Library Online (SCIELO) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para o mapeamento das pesquisas elencamos como categorias de buscas os seguintes termos: “educação superior”, “evasão”, “permanência” e “instituto federal”. No entanto, selecionamos dissertações e teses que abordaram diretamente a evasão na educação superior do Brasil.

Na tabela 4 visualizamos a quantidade de trabalhos selecionados para a elaboração do estado do conhecimento:

**Tabela 4 – Quantidade de trabalhos selecionados (2008-2018)**

Banco de Dados	Tipo de Produção Científica	Quantidade
Oasisbr e Capes	Dissertações	19
Oasisbr e Capes	Teses	4
	Total	23

Fonte: Portal Oasisbr.  
Organização: Garcia, 2019.

Dentre as 19 dissertações selecionadas, destacamos os resultados da pesquisa de Stroisch (2012) que analisou as ações institucionais de permanência e êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina, no período de 2009 a 2010. A pesquisadora utilizou-se da análise bibliográfica e documental e a partir dos pressupostos da investigação qualitativa fez uso de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos coordenadores dos cursos e membros da equipe pedagógica, assim como aos alunos evadidos.

A autora concluiu que embora a instituição tenha implementado ações e programas, não existe ação específica para os estudantes cotistas. Tanto as evasões quanto as reprovações concentram-se mais nas duas primeiras fases dos cursos e as causas determinantes da evasão encontradas incluíram questões relacionadas ao curso, aspectos institucionais, atividade profissional, desempenho acadêmico, dentre outras, demonstrando dessa forma que vários são os fatores que influenciam na evasão e que a instituição pode contribuir tanto para a evasão quanto para a permanência do estudante. Assim, a instituição deve se atentar para responder às demandas pedagógicas e sociais de seus estudantes, visando favorecer a permanência estudantil.

No que concerne à pesquisa de Amaral (2013), seu objeto de estudo foi a evasão na educação superior do Instituto Federal do Ceará. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso e para o levantamento dos dados recorreu a pesquisa documental, bibliográfica e a aplicação de questionário aos 140 estudantes evadidos dos cinco cursos de graduação do campus de Sobral.

Amaral (2013) reiterou que 35 estudantes responderam seu questionário, dos quais constataram que são seis fatores de ordem interna e externa motivadores da evasão, tais como, conciliar trabalho e estudo, as condições socioeconômicas enfrentadas pelos alunos, a descoberta de novos interesses e ingresso/opção por novo curso e insatisfação com o curso

comprometendo o desempenho nas disciplinas, a ausência de ações institucionais para evitar a evasão e a dificuldade de acesso a assistência estudantil. Portanto, a pesquisa evidenciou que a evasão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus de Sobral não depende somente do estudante, mas é também um fenômeno institucional, pois reflete a ausência de uma política de permanência estudantil.

A pesquisa de Vitelli (2013) avaliou a evasão em cursos de licenciatura na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), identificando os fatores intervenientes na concretização desse fenômeno. A metodologia empregada no estudo foi de uma pesquisa quantitativa, com corte transversal de um período de quatro anos. As informações foram coletadas de forma secundária em banco de dados da instituição.

Os principais resultados do estudo indicaram que o perfil do estudante com alto risco de evasão é composto por um conjunto de variáveis classificadas em quatro grandes fatores: econômicos, de desempenho, sociais e de escolha. A autora identificou que conciliar trabalho e estudos, despesas com transportes e materiais didáticos, dificuldades em apreender os conteúdos e desconhecimento referente à formação do curso escolhido, são algumas características que compõe o perfil do estudante evadido.

A pesquisa evidenciou que embora se tenha políticas públicas que facilitem o acesso dos estudantes à educação superior, as condições de permanência não são garantidas. Portanto, identificou-se a necessidade de um conjunto de políticas públicas que se preocupe com as especificidades sociais, culturais, econômicas e educacionais dos estudantes que interferem em sua permanência na educação superior.

Vicente (2015) analisou os fatores que contribuem para a permanência de estudantes provenientes de famílias menos favorecidas economicamente nos cursos de licenciatura do Câmpus Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). O autor estabeleceu suas análises no sentido inverso do fracasso escolar, numa abordagem qualitativa complementada com dados quantitativos, mediante a aplicação de questionários aos estudantes.

Os resultados da pesquisa apontaram que no primeiro período do curso a permanência do estudante fica ameaçada por conta das necessidades de moradia, alimentação, transporte, roupas e material didático. Com relação aos fatores que contribuem para a permanência estão: a mobilização familiar, a assistência estudantil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o refeitório da instituição, as aulas práticas em laboratórios, a oferta de disciplinas básicas e as motivações pessoais.

Identificou-se que a instituição tem recebido estudantes sem propósitos e objetivos definidos, com lacunas de aprendizagem do ensino básico e com muitas dificuldades econômicas, fatores que têm contribuído para a evasão. A pesquisa propôs a composição de uma equipe multidisciplinar que possa acompanhar os estudantes como possibilidade de melhorar sua trajetória acadêmica e evitar a evasão.

Embora a dissertação de Barbosa (2017) tenha focado somente nos estudantes ingressantes pelas políticas de ações afirmativas, selecionamos este trabalho por reconhecermos a importância de analisarmos a democratização do acesso à educação superior de grupos considerados historicamente excluídos. A autora analisou as condições de permanência dos estudantes cotistas, para tanto a pesquisa se caracterizou como exploratória e descritiva, utilizando-se dos dados institucionais e das entrevistas realizadas com os estudantes cotistas.

A conclusão da pesquisa identificou que os estudantes enfrentam dificuldades para permanecer na universidade, tendo em vista suas condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas, no entanto, os estudantes que ingressaram pela ampla concorrência apresentaram maior taxa de evasão em relação aos cotistas. As ações de assistência estudantil auxiliam os estudantes cotistas a permanecerem, porém, são necessárias outras políticas institucionais que garantam a permanência dos estudantes cotistas, considerando suas especificidades.

Das 4 teses selecionadas, destacamos a pesquisa de Costa (2016) que estudou a expansão da educação superior no Brasil, sobretudo analisando a fala dos evadidos que majoritariamente são provenientes da classe trabalhadora. Nas entrevistas identificaram-se nos estudantes evadidos os sentimentos de tristeza e decepção, porém destacaram o orgulho de terem conseguido acessar a educação superior. A pesquisa ressaltou os desafios das instituições universitárias em garantir melhores condições que favoreçam a permanência estudantil.

O trabalho de Silveira (2017) analisou as dificuldades enfrentadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no combate à evasão. Para coletas de dados foram aplicadas entrevistas com servidores do IFSP, estes dados foram submetidos à metodologia de Análise de Conteúdo.

Os resultados constataram que a instituição implantou algumas ações para identificar e combater as causas de evasão, no entanto tais ações não conseguem intervir nessas causas. Para os entrevistados um dos motivos para esse entrave são: o baixo comprometimento institucional com a evasão; as deficiências estruturais; as deficiências no relacionamento entre setores; e as limitações no sistema de gestão acadêmica institucional. Nesse sentido, a autora reforça a necessidade de o IFSP tratar a evasão como um problema de gestão institucional e de implantar políticas que combatam a evasão.

Em suma, os trabalhos selecionados destacaram a complexidade de analisar a evasão na educação superior, considerando os diferentes conceitos de evasão e que sua causa é multifatorial, pois pode envolver questões pessoais, financeiras, educacionais, sociais, culturais, motivacionais, dentre outras. Todavia, os estudos reforçam a importância de ampliar as pesquisas nessa temática como possibilidade de compreender o fenômeno e diminuir os índices de evasão.

O levantamento dos estudos permitiu descrever como os trabalhos problematizaram e analisaram a evasão na educação superior, essas contribuições embora evidenciem algumas complexidades, nos possibilitaram delinear os caminhos que percorreremos na investigação da evasão na educação superior do IFMS, sobretudo identificando os determinantes que favoreceram a evasão nos cursos investigados. Em continuidade ao objetivo dessa pesquisa no próximo capítulo apresentamos o contexto histórico da educação profissional na educação superior.



## 2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesse capítulo apresentamos os dispositivos legais que constituem a educação profissional e tecnológica. Por meio de uma análise histórica e bibliográfica, identificamos os documentos aprovados desde o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), conhecido como Lei Nilo Peçanha, até a implantação dos institutos federais, assim como abordamos a expansão e a evasão nos institutos federais.

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao analisar o processo sócio-histórico da educação no Brasil, Saviani (2008) ressalta a importância de retomarmos os momentos históricos, pois é pela história que conhecemos nosso passado e temos consciência do que somos no presente, bem como vislumbramos como poderá ser o nosso futuro. Para o autor, o conhecimento histórico é uma necessidade vital de todo ser humano.

Deste modo, no quadro 2 apresentamos os marcos legais da rede federal de educação profissional e tecnológica. Ressaltamos que no quadro não citamos todos os documentos que demarcam esse contexto histórico, mas evidenciamos os dispositivos legais que deram origem a consolidação da oferta dos cursos superiores nessa rede de ensino.

**Quadro 2 – Marcos legais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**

Ano	Documento	Finalidade
1909	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.	Criou as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito.
1937	Constituição Federal, de 10 de novembro de 1937.	A Constituição promulgada por Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.
1942	Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.	Transformou os Liceus industriais em Escolas Industriais e Técnicas.
1959	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.	Passaram a denominar Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assegurou a possibilidade de criação de <b> cursos superiores de tecnologia.</b>
1968	Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.	Fixou as normas de organização e funcionamento do <b> ensino superior</b> e sua articulação com a escola média.

1969	Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.	Este documento autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, contemplando as Escolas Técnicas Federais.
1978	Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.	Transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, originando os primeiros CEFETs da Rede Federal e concedendo o direito de ofertar cursos superiores.
1989	Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989.	Esta lei transformou a Escola Técnica Federal do Maranhão em CEFET.
1993	Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993.	Criou demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, bem como cargos de professor, técnico administrativos e funções gratificadas para atuarem na rede federal de educação profissional e tecnológica.
1993	Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.	Esta lei transformou a Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e alterou o art. 2º da Lei 6.545/1978 no que diz respeito à oferta de cursos superiores, ampliando a oferta de cursos pós-graduação.
1994	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.	Instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Este documento, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, assegurou no Capítulo III a oferta da educação profissional.
2004	Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004.	Alterou os dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.
2005	Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.	Transformou o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica do Paraná – UTPPR.
2005	Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.	Alterou o Art. 3º da Lei 8.948/94, iniciando a 1ª fase de expansão da Educação Profissional e Tecnológica.
2007	Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007.	Este documento estabeleceu o processo de integração de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, para constituírem os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

2007	Lei nº 11.534 de 25 de outubro de 2007.	Dispôs sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, consolidando a 1ª fase da expansão.
2008	Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.	Alterou os Capítulos II e III da LDB 9394/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2ª Fase da Expansão.
2012	Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.	Concedeu ao Colégio Pedro II a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Organização: Garcia, 2020.

A história da educação profissional da rede federal tem início em 1909 com a criação das 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo uma para cada estado do Brasil. Essas escolas tinham por finalidade, de acordo com o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), oferecer aos filhos dos “desfavorecidos da fortuna” o preparo técnico e intelectual de forma que adquirissem hábitos pelo trabalho, afastando-os da ociosidade do vício e do crime. Além da questão socioeconômica, estabelecia como critério de seleção, também a idade dos candidatos que deveria ser de dez a treze anos de idade e que não possuíssem doenças infectocontagiosas ou deficiências físicas que os impedissem de executar a parte técnica.

De acordo com Otranto (2015, p. 230)

Desde o Brasil Colônia, os filhos dos colonizadores recebiam um tipo de educação diferenciada daquela destinada àqueles que exerciam ofícios aprendidos na prática laboral, ou seja, o trabalho manual, que era transmitido fora das escolas, no convívio com a família, com os jesuítas, nos engenhos e nas minas.

Diante dessa colocação, compreendemos que a educação profissional no Brasil teve como finalidade atender as classes menos favorecidas da sociedade, pois as escolas que deram início a Rede Federal de Educação Profissional visavam, por meio do ensino, prepará-las para o trabalho. Conforme Fonseca (1961, p.68), “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Historicamente a dualidade estrutural esteve presente na educação brasileira, desde os seus primórdios sempre existiu formação diferente para classes distintas. Kuenzer (2005)

ênfatiza que a dualidade no acesso à educação no Brasil fica evidente ao estabelecermos a relação entre o acesso à educação superior e o acesso à educação profissional e tecnológica.

As Escolas de Aprendizizes Artífices eram inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, a partir de 1930 passaram a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a promulgação da Constituição Federal de 1937 as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, pois a educação profissional passou a ser considerada como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida aos trabalhadores. Entendendo que, o processo de expansão da industrialização no Brasil exigia profissionais habilitados para atender as demandas produtivas, seria necessária a capacitação dos trabalhadores.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, Art. 129).

Por conseguinte, o Decreto-Lei nº 4.127/1942 (BRASIL, 1942) estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que passou a ser constituída por escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem, é nesse período que temos o início da oferta do ensino médio na educação profissional. Em 1959, a Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959) dispôs sobre uma nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial, as escolas poderiam ofertar: cursos de aprendizagem, cursos básicos e cursos técnicos, bem como a base de cultura geral.

Em relação a estes documentos Saldanha e Bento (2015) reforçam que

Em 1942 ocorre a transformação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas; tem início aqui o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país. As instituições passam a ser consideradas autarquias com autonomia didática e de gestão, desta vez para acompanhar a aceleração do processo de industrialização, e mudam de Escolas Industriais e Técnicas para Escolas Técnicas Federais, pela Lei nº 3.552/1959. (SALDANHA; BENTO, 2015, p. 05)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961, p.11.429), preconizou a possibilidade da criação de cursos superiores de tecnologia, conforme determinou o Art. 104, com “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, porém as seleções desses cursos se davam com base em experimentos, devidamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

Dentre as determinações da LDB, de 1961, Saviani (2004) destaca que este documento possibilitou que o estudante concluinte do ensino médio, propedêutico e profissional, pudesse fazer o vestibular para ingressar em qualquer curso de nível superior.

Posteriormente, a Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) possibilitou a implantação de faculdades e de cursos de tecnologia que ofertassem cursos profissionais em suas diferentes modalidades, visando atender as demandas do mercado. Sobre este assunto, Favretto e Moretto (2013) afirmam que as raízes dos cursos tecnológicos estão neste documento.

Saviani (2004) coloca que o projeto de reforma universitária procurou atender a duas exigências contraditórias:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 2004, p. 24).

Nesse sentido, o grupo de trabalho da reforma universitária procurou conciliar os interesses dos dois lados e estabeleceu algumas diretrizes, dentre elas: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, consagrou a autonomia universitária, de acordo com as atribuições definidas e específicas, instituiu o regime de créditos, a matrícula por disciplina, a organização fundacional, a racionalização da estrutura e funcionamento e os cursos de curta duração.

A reforma universitária possibilitou o aumento de estabelecimentos isolados de ensino e o incentivo à iniciativa privada e isso gerou uma quantidade maior de estudantes matriculados nas instituições privadas de educação superior. Bittar (2001) ressalta que o governo atendeu as demandas da educação superior por meio da ampliação das vagas no ensino público, mas principalmente pela expansão no setor privado, conforme já mencionamos.

A legitimidade da oferta da educação superior na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve como marco legal o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), que autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, contemplando as Escolas Técnicas Federais. Conforme estabelece o Art. 1º

As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969, p. 3.377)

Em 1978, a Lei nº 6.545 (BRASIL, 1978) transformou as Escolas Técnicas Federais (CEFET) de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica e estabeleceu a finalidade e os objetivos na oferta da educação superior. Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 29) estabelecem que esta lei manteve o objetivo dos CEFETs de formar auxiliares e técnicos industriais de nível médio, porém concedeu-lhes “a prerrogativa de atuar no ensino superior de graduação e pós-graduação, formando profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, bem como professores e especialistas para trabalhar nos cursos de nível médio e tecnólogos”.

Com a aprovação da Lei nº 8.711/1993 (BRASIL, 1993), foi ampliada a oferta da educação superior nestes CEFETs, autorizando-os a ministrar cursos

- a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1993, p. 14.533).

A Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET, com essa mudança ampliou-se a oferta da educação superior na rede. Nesse sentido, a Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005a), alterou o Art. 3º da Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994) e aprovou o início da primeira fase de expansão da educação profissional e tecnológica, com a construção de 60 novas unidades.

Outro documento que mudou a configuração das instituições de educação profissional e tecnológica foi o Decreto nº 5225, de 1º de outubro 2004 (BRASIL, 2004), este documento transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que até então ofertavam cursos de nível médio e técnico, em instituições de educação superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. (BRASIL, 2004)

Destacamos que em 2005, por meio da Lei nº 11.184 (BRASIL, 2005), o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, proporcionando a esta instituição uma caracterização diferente dos demais CEFETs. Conforme Azevedo, Shiroma e Coan (2012), os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais criaram expectativa para serem

incorporados a essa nova configuração de educação profissional e tecnológica, verticalizando suas atividades acadêmicas e oferecer cursos na área de graduação e pós-graduação, no entanto, isso não ocorreu.

De acordo com os autores, essa situação culminou com a aprovação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que determinou as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para constituírem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, concebendo uma nova organização para essa rede. Portanto, no próximo tópico abordaremos a implantação dos institutos federais.

## 2.2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Neste item apresentamos como foram planejados os institutos federais, bem como sua implantação e expansão. Destacamos as principais características dessa nova configuração de política pública de educação profissional e tecnológica, na oferta da educação superior.

As análises estão pautadas na contextualização histórica, social, política e econômica, portanto, considerando que no item anterior analisamos a gênese e a consolidação da rede federal de educação profissional no Brasil, nesse tópico destacaremos a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como outros documentos pertinentes.

Em abril de 2004 foi elaborado o documento intitulado “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2004a) que em suma, apresentava-se como uma proposta de políticas e ações para a educação profissional e tecnológica. O documento tinha como perspectiva a modernização econômica voltada para o desenvolvimento social, como forma de intervir no sistema educativo, portanto, estabeleceu estratégias de longo prazo que auxiliariam as ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC).

Conforme definido pelo MEC, a SETEC “é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, e, que, responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. De acordo com o documento, a SETEC almejava,

[...] destacar os compromissos deste governo com a educação básica, a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que à educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. (BRASIL, 2004, p. 6)

A SETEC planejou uma instituição de educação profissional e tecnológica que possibilitasse a formação integral de trabalhadores com vistas a atender as necessidades da sociedade contemporânea, que está em constantes transformações e repleta de demandas tecnológicas. Nesse sentido, o documento esclarece que a educação profissional e tecnológica deve compreender e utilizar o conceito de tecnologia, bem como sua construção histórica e social, como objeto de ensino, pesquisa e extensão “[...] numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do País”. (BRASIL, 2004a, p.38)

Em referência às atividades econômicas mencionadas no documento, cabe situarmos que, de acordo com Frigotto (2006), ao analisarmos o papel do Brasil na divisão internacional do trabalho, entendemos que os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais construídos historicamente, submetem ao Brasil um capitalismo de dependência e subordinação ao sistema capitalista central. Nesse contexto, o autor esclarece que,

O processo de desenvolvimento de um capitalismo dependente é cada vez mais associado aos centros hegemônicos do capital articula elementos culturais, políticos e econômicos que determinam que os avanços materializados no aumento do Produto Interno Bruto (PIB), na produtividade da economia, não só mantenham, mas ampliem a concentração de capital e de renda e, portanto, a desigualdade entre as classes e frações de classe. (FRIGOTTO, 2006, p. 156)

As condições de dependência e subordinação contribuem e ampliam as desigualdades sociais e econômicas de um país que já ocupou a 6ª posição no ranking mundial do Produto Interno Bruto (PIB) em 2011, e no ano de 2020 caiu para a 12ª posição. Sendo assim, na lógica capitalista todas as esferas da sociedade estão subordinadas a atender as demandas e interesses do capital, portanto, o trabalho, a ciência e a tecnologia, no contexto do capitalismo, seguem essa mesma lógica que interfere na formação educacional dos trabalhadores.

Nesse entendimento, Frigotto (2006) salienta a existência de países que compõe um núcleo orgânico das economias capitalistas com altos investimentos em educação, ciência e tecnologia e que realizam as atividades denominadas como “cerebrais”; e do outro lado países



que formam os núcleos periféricos e semiperiféricos, com pouco investimento em educação, ciência e tecnologia, que desenvolvem as atividades “neuromusculares”, referindo-se às atividades que exigem esforço físico. No caso do Brasil, o autor evidencia a subalternidade do país na divisão internacional do trabalho, ressaltando o crescimento da formação para o trabalho simples e considera que,

O parco investimento em ciência e tecnologia no Brasil pode ser evidenciado pelos dados fornecidos em recente exposição para empresários brasileiros por dois técnicos do Banco Mundial: Carl Dahlman e Cláudio Frischtak. Com base em estudos do Banco Mundial, eles revelaram que o Brasil concorre com 1,6% da produção científica internacional e responde apenas por 0,0019% das patentes internacionais que se vinculam à criação de novas tecnologias.<sup>25</sup> Esse dado é revelador de um capitalismo dependente que configura um processo de desenvolvimento e de industrialização urbano-industrial truncados com a dominância de atividades ‘neuromusculares’ e, como consequência, a hipertrofia da formação para o trabalho simples da maior parte da força de trabalho e de uma pequena parcela para o trabalho complexo que demanda domínio das bases científicas e tecnológicas – mormente para os setores integrados na base digital-molecular representados especialmente por grandes empresas multinacionais. (FRIGOTTO, 2006, p. 262)

Como forma de superação dessa lógica, Frigotto (2006) defende que a única possibilidade é oferecer uma educação profissional e tecnológica que vincule conhecimento científico, filosófico, trabalho e cultura, que fundamentem e articulem teoria e prática nos processos de produção. Assimilando que, não é suficiente convencer a classe trabalhadora da necessidade de lutar contra o sistema capitalista, são necessárias condições que favoreçam a formação intelectual e política dos trabalhadores como possibilidade de romper com o projeto do capital.

Considerando o exposto, buscamos desvelar nos documentos e dados analisados, o movimento de criação dos institutos federais e qual a lógica preponderante nos embates e no desenvolvimento dos documentos que preconizaram essa materialização, buscando compreender a realidade da educação pública profissional e tecnológica, suas determinações e particularidades.

Posterior a proposta apresentada pela SETEC, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b), regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB nº 9.394/96 e estabeleceu que

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004b, p. 18)

De acordo com Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi anunciado pelo presidente Lula em 2005 e foi incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007. Assim, esta fase da expansão contemplou a construção de 65 unidades de ensino e, até 2009, mais 150 unidades, com investimento de R\$ 750 milhões para obras, mais R\$ 500 milhões, por ano, para custeio e salários de professores e funcionários.

Nesse contexto, o Decreto nº 6.095, aprovado em de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), assegurou que os projetos de lei de criação dos IFs considerariam cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, atendendo as demais exigências do referido decreto. Este documento estabeleceu ainda que

§ 3º Os projetos de lei de criação dos IFETs tratarão de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas. (BRASIL, 2007, Art. 1º, p. 6).

Por conseguinte, a Lei nº 11.534/2007 (BRASIL, 2007a), dispôs sobre a criação de escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como criou os cargos de docentes,

técnicos administrativos e funções gratificadas necessárias para atender essa demanda. Assim, consolidou a primeira fase da expansão da Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo em vista que os institutos federais foram criados na gestão do Presidente Lula (2003-2010), consideramos pertinente destacar algumas características sociais e econômicas dessa gestão. Conforme salientam Barbosa e Souza (2009)

Durante o governo Lula, o Brasil iniciou uma nova fase de desenvolvimento econômico e social, em que se combinam crescimento econômico com redução nas desigualdades sociais. Sua característica principal é a retomada do papel do Estado no estímulo ao desenvolvimento e no planejamento de longo prazo. Nos últimos anos, o crescimento do produto interno bruto acelerou, o número de famílias abaixo da linha de pobreza decresceu, e milhões de pessoas ingressaram na classe média, isto é, na economia formal e no mercado de consumo de massa. A aceleração do desenvolvimento econômico e social foi alcançada com manutenção da estabilidade macroeconômica, isto é, com controle da inflação, redução do endividamento do setor público e diminuição da vulnerabilidade das contas externas do país diante de choques internacionais. (BARBOSA; SOUZA, 2009, p. 1)

A criação e implantação dos institutos federais se deu em um momento de crise financeira internacional, denominada como crise do *subprime*. Esta crise desencadeou-se em meados de 2007 nos Estados Unidos, conforme Torres Filho (2008)

As raízes da crise do subprime podem ser encontradas na desaceleração do mercado imobiliário americano. Depois de alcançar vendas de mais de 8,2 milhões de imóveis residenciais em 2005, o mercado iniciou uma trajetória de queda. As vendas nos 12 meses que antecederam setembro de 2007 atingiram 5,7 milhões, ou seja, houve uma queda global de 30%, mas que, no caso dos imóveis novos, foi de quase 50%. Acompanhando essa queda na demanda, os preços das residências começaram a ceder ao final de 2006. Com isso, ficou mais difícil renegociar as hipotecas subprime, o que levou a uma onda de inadimplência. (TORRES FILHO, 2008, p. 7)

Barbosa e Souza (2009) esclarecem que

Em 15 de setembro de 2008, o mercado financeiro mundial parou. A quebra do banco de investimento norte-americano Lehman Brothers naquela data agravou a restrição de liquidez no mercado financeiro internacional e gerou uma onda de desconfiança em torno da solvência do sistema bancário mundial. Concentrando nossa análise sobre o impacto da crise no Brasil, a quebra do Lehman Brothers marcou a entrada da economia brasileira na crise financeira internacional, porque até aquele momento o país tinha sido pouco atingido pelos efeitos da chamada crise “subprime” nos Estados Unidos. O impacto imediato da crise foi uma forte e rápida contração na oferta de crédito doméstico ao final de 2008. Em curto espaço de tempo o crédito, um insumo básico para a continuidade da produção e das vendas, teve sua oferta substancialmente reduzida. (BARBOSA; SOUZA, 2009, p. 21)

De acordo com Lima e Deus (2013), as exportações brasileiras foram fortemente afetadas a partir de 2008, assim como houve uma queda acentuada nas vendas dos setores da construção civil, automóveis, agricultura, de móveis e eletrodomésticos.

Como forma de minimizar o impacto dessa crise no Brasil o governo brasileiro estabeleceu algumas estratégias, dentre elas: isentou o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) de carros com motor 1.0; isentou o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) nos financiamentos de motocicletas, motonetas e ciclomotores, reduziu o IPI da chamada linha branca, que contempla fogões, geladeiras, lavadoras e tanques. Barbosa e Souza (2009) elencam outras medidas adotadas pelo governo para recuperar a atividade econômica, dentre elas: o aumento na rede de proteção social; o aumento do salário mínimo; a expansão do investimento público; as desonerações programadas no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e na Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP); e a reestruturação dos salários e do efetivo do serviço público federal.

Com relação ao PAC, Singer (2009, p.11) enfatiza que “desde o fim do primeiro mandato do presidente Lula, o PAC já vinha sendo preparado, o que permitiu ao governo aumentar fortemente o investimento público na infraestrutura e em ações sociais”.

Ao analisarmos essas questões econômicas e sociais, compreendemos que as ações estratégicas do governo visavam expandir a oferta da educação profissional e tecnológica, como possibilidade de gerar novos empregos, fortalecer a economia, bem como formar novos profissionais que pudessem atender as necessidades do mercado.

Para Mancebo, Silva Jr e Oliveira (2018) o governo Lula, em síntese,

[...] configurou um período de conciliação de classes, pois jamais rompeu com o modelo econômico de subordinação ao capital financeiro, mas mostrou-se social por meio do uso de políticas focais, cotas e programas sociais conjunturais, além de haver implantado algumas políticas universais de Estado. (MANCEBO; SILVA JR; OLIVEIRA, 2018, p. 2)

Em referência a esse não rompimento, para Antunes (2015) isso significou “o mito da conciliação de classes”, tendo em vista que o governo Lula beneficiou

[...] enormemente as diversas frações do grande capital, especialmente o financeiro e o industrial (que, como sabemos, têm uma forte simbiose entre eles, ainda que por vezes disputem espaços na condução da política econômica), além do agronegócio. E, no extremo oposto da pirâmide social, procurou implementar uma política social mais ampla, ainda que sempre assistencialista, visando minimizar em alguma medida a brutal miséria brasileira. Mas, é imperioso enfatizar que nenhum dos pilares estruturantes dessa miséria brasileira foi efetivamente enfrentado. Essa era uma imposição das classes dominantes para garantir seu apoio ao governo Lula. Ao que seu governo aceitou servilmente. (ANTUNES, 2015, p. 11)

Posto isso, prosseguimos as análises apresentando as ações e os planejamentos do governo federal que promoveram a expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

A SETEC criou em 2008 o documento “SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - EPT” onde definiu que as propostas pedagógicas para a EPT deveriam “[...] se pautar pelo princípio da formação integral, do trabalho como princípio educativo, pelo respeito às diversidades dos sujeitos e às especificidades regionais”. (BRASIL, 2008a, p. 6)

Cabe destacarmos que até o ano de 2002 o número de instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não passava de 140 unidades, com a expansão, proposta no governo Lula, o objetivo era criar 354 instituições até 2010. Dessa forma, inferimos

que a política pública de educação profissional e tecnológica foi colocada como uma das prioridades do governo federal, na gestão do presidente Lula.

A segunda fase da expansão se deu com a aprovação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que de fato instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os institutos federais, conforme estabelece a lei, surgem como estratégia de ação política e de transformação social, ampliando a quantidade de vagas na educação técnica e superior, visando formar cidadãos e profissionais com ênfase no desenvolvimento socioeconômico e no atendimento as demandas sociais e regionais. A lei assegurou as finalidades e características dos Institutos Federais, conforme preconiza o Art. 6º:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p.1)

De acordo com suas finalidades e características, compreendemos que os institutos federais têm como prerrogativa o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, bem como assume um papel social na formação dos trabalhadores, visando gerar conhecimentos que possam intervir na realidade local e atender suas necessidades, sejam elas sociais, ambientais, tecnológicas, educacionais, dentre outras.

Para tal, tem como compromisso ter o trabalho como princípio educativo, no sentido de formar o trabalhador como sujeito histórico e social, capaz de transformar sua própria realidade, por meio do conhecimento adquirido e incorporado ao trabalho produtivo.

Contudo, evidenciamos também que o projeto educacional dos institutos federais teve como base termos empresariais, dentre eles, de competência e êxito. Questões como essa nos instigam a refletir se são priorizados os interesses do mercado em detrimento do processo educativo, pautado na formação do sujeito crítico, numa perspectiva de emancipação e protagonismo social.

Seguindo esse entendimento, Nogueira et al. (2015) colocam que os institutos federais foram pensados com base em três dimensões: política social, desenvolvimento local e formação de professores.

No âmbito da questão política de desenvolvimento social e local, o projeto dos institutos federais apresentou como objetivo a criação de unidades nas macros e mesorregiões do país, como possibilidade de explorar o potencial regional e econômico, por meio do conhecimento científico e tecnológico aplicados as características e demandas produtivas de cada região.

Para Mancebo e Silva Jr. (2015, p. 89), a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) foi a responsável pela reforma da educação profissional na educação superior, considerando que deu um novo formato a educação profissional e tecnológica. Para os autores, os institutos federais são mais do que um novo modelo institucional, pois entendem ser “[...] a principal expressão da atual política pública para a expansão da educação superior brasileira” e concluem que o sistema federal de educação superior é composto de duas redes: a das universidades e a rede profissional.

Assim, o Art. 7º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), estabeleceu que em nível de educação superior sejam ofertados

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, p.1)

De acordo com Otranto (2015), os CEFETs de MG e RJ que não conseguiram ser transformados em universidades tecnológicas, assim como aconteceu com o CEFET do Paraná, não aderiram aos institutos federais e mantêm esse posicionamento até os dias atuais. Da mesma forma, a autora destaca que as escolas agrotécnicas desejavam ser transformadas em CEFET para ofertarem cursos superiores.

Nesse contexto, Otranto (2015) ressalta que anteriores à lei algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica eram habilitadas para ofertar a educação superior, outras eram impedidas como, por exemplo, as escolas vinculadas às universidades federais, porém com a integração dos institutos federais e a aprovação da Lei nº 12.677/2012 (BRASIL, 2012, p. 1), todas passaram a ter a mesma finalidade. Assim, de acordo com o Art. 5º, as instituições federais de educação profissional e tecnológica “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Porém, as escolas vinculadas às universidades federais que não aderiram aos IFs, não adquiriram autonomia para criar cursos superiores, dentre outras ações.

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) estabeleceu o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para ministrar cursos de nível médio integrado ao ensino técnico aos estudantes oriundos do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, e o mínimo de 20% (vinte por cento) para a oferta de cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional.

No que se refere à essa nova concepção de educação profissional e tecnológica isso beneficiou, para Otranto (2015), os institutos federais na questão da formação de professores, assim como no incentivo da pesquisa aplicada, na produção cultural, no empreendedorismo, no cooperativismo, promovendo a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais.

As ações de ensino, pesquisa e extensão, nos institutos federais, são realizadas em conjunto, com a finalidade de incentivar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais, bem como identificando as potencialidades para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e local, visando diminuir as desigualdades sociais e regionais. Desta maneira, o objetivo é atrelar as ações de ensino, pesquisa e extensão e o processo educativo à inovação tecnológica, com vistas a atender as necessidades de suas respectivas regiões.

Em referência ao desenvolvimento de pesquisas nos institutos federais, Pacheco (2015) considera que,

No caso da educação profissional e tecnológica, a pesquisa só tem sentido quando se transforma em extensão, pois ela, necessariamente, tem de ser aplicada, útil à sociedade ou não servirá para nada. Aliás, ensino, pesquisa e extensão têm de estar umbilicalmente ligados, superando a característica de atividades separadas e independentes. No caso específico dos Institutos Federais, a produção de tecnologias sociais deve ser uma das prioridades. (PACHECO, 2015, p. 34).

Outra característica importante dos institutos federais é a verticalização do ensino, considerando a oferta da educação técnica integrada ao nível médio aos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Este modelo educacional permite aos institutos otimizar sua infraestrutura (salas de aulas, laboratórios, biblioteca, equipamentos, instrumentos, dentre outros) no desenvolvimento das atividades de ensino de todas os níveis ofertados na instituição, associando teoria e a prática, bem como permite aos técnicos administrativos e docentes atender aos estudantes em suas diferentes formações.

Contudo, essas condições intensificam o trabalho dos profissionais que atuam nos institutos federais, pois exigem dos mesmos que se capacitem e ampliem seus conhecimentos de maneira que consigam atender vários segmentos, tais como, adolescentes, jovens, adultos, idosos, dentre outros, em diferentes níveis de ensino.

Nos estudos de Mancebo (2015), referente a expansão da educação superior na educação profissional e tecnológica, a autora destaca que a atuação multicampi e as diferentes modalidades ofertadas pelos institutos federais têm sido motivos de preocupação e crítica de analistas da área educacional. Outra preocupação identificada pela autora é com relação à oferta de licenciaturas e capacitação pedagógica de professores, tendo em vista que em sua maioria os IFs não possuem professores com licenciatura e formação pedagógica necessária para atender essa demanda. Todas essas preocupações apontadas por Mancebo (2015), são justificadas considerando que

[...] as instituições de educação superior vêm sendo assediadas pelos processos decorrentes de mundialização, pelas mudanças ocorridas no capitalismo, incluindo as que afetam a esfera do trabalho e pelas novas e aceleradas demandas que se fazem presentes para a produção científica e tecnológica. (MANCEBO, 2015, p. 158).

Historicamente a educação profissional se constituiu no atendimento a classe trabalhadora. Nesse sentido, os institutos federais são criados com o objetivo de ofertar formação profissional e integral aos seus estudantes, visando à formação crítica e consciente, assim como a emancipação de seus estudantes. Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010)

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório. (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 75)



O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) manifestou-se na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica de 2008, colocando que a criação dos institutos federais traria um maior destaque a educação tecnológica no Brasil, considerando ser uma estratégia para o resgate da cidadania, a transformação social, a inclusão social, a autonomia e o desenvolvimento humano, social e regional.

Exposto isto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.113) reiteram a importância de o foco dos projetos educacionais serem os sujeitos, de maneira que o conhecimento adquirido por eles os permita entender e transformar sua realidade. Para os autores, na formação profissional a compreensão e transformação da realidade se dão “[...] na capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural”, de maneira que o projeto pedagógico das instituições integre trabalho, ciência e cultura.

Nessa perspectiva, Otranto (2010) coloca que se preocupa com a formação crítica e emancipadora, por considerar a estreita articulação e adaptações de soluções técnicas e tecnológicas, ou seja, de atender exclusivamente as demandas do mercado. A autora enfatiza que esse atendimento deve-se pautar nas condições necessárias para formar um profissional crítico e consciente da sociedade no sistema de produção em que está inserido.

No mesmo entendimento, Minto (2012) reforça que o modo de produção capitalista impõe limites estruturais que refletem na educação e interferem na formação social da classe trabalhadora. Por essa razão, é necessário compreendermos não somente nos documentos, mas na prática qual a concepção de educação desenvolvida pelas instituições educacionais, no caso dessa pesquisa, entender se os processos formativos dos institutos federais de fato favorecem a formação crítica, autônoma e emancipadora da classe trabalhadora.

Os processos educativos possuem em si uma proposta de formação humana pautada em um projeto de sociedade, portanto, não existe produção de conhecimento neutro, sem intenções ou objetivos planejados que visam atender determinados interesses. Nesse contexto, torna-se fundamental entender como diferentes tipos de instituições educacionais interferem na formação da classe trabalhadora, pois no processo formativo desconsideram determinações históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais que favorecem a formação intelectual e moral dos trabalhadores, em contrapartida priorizam atender os interesses do capital.

Referindo-se ao processo sócio-histórico de formação das várias categorias intelectuais, Gramsci (1982) destaca duas formas mais importantes que contribuem para essa formação:

1) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.

2) Cada grupo social "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou - pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3-5)

Gramsci (1982) esclarece que quando faz a diferença entre trabalhadores intelectuais e não intelectuais se refere a função social desempenhada pelo trabalhador, e essa se dá na predominância da elaboração intelectual ou no esforço muscular-nervoso. No entanto, ele ressalta que não existem não-intelectuais, pois “em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1982, p.7).

Nesse sentido, Gramsci (1982, p.136) ressalta que quando se tem diferentes tipos de instituições educacionais, a marca social desse processo “é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. As perpetuações dos diferentes tipos de formação legitimam e acirram as desigualdades sociais e econômicas, conforme analisa o autor. Para romper com essa lógica é necessário um único tipo de escola ou de instituição educacional que possibilite ao estudante não somente o entendimento da realidade que o cerca e o pensamento crítico, mas que também possa dirigir o modo de produção ou controlar quem os dirige.

As contribuições do pensamento de Gramsci nos auxiliam a compreender a importância da formação dos intelectuais no processo de fortalecimento e da construção de uma nova hegemonia, tendo como ponto de partida uma nova cultura que transforme a relação social da classe trabalhadora, sua concepção histórica e dialética de mundo, seu modo de pensar e agir.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de

que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 96)

Para analisar esses processos históricos, precisamos realizar as mediações necessárias que nos propiciem entender como essas questões se reproduzem na educação superior. Embora Gramsci analise no âmbito da escola, compreendida no caso do Brasil como educação básica, as contradições também se apresentam na educação de nível superior. Para tanto, o autor aponta que a defesa de um único tipo de escola ou de formação “[...] requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2004, p. 36)”.

No entanto, as contradições presentes nesse processo evidenciam que a educação, em específico a educação superior, é uma área estratégica voltada para atender e servir o capital, um campo estratégico de negócios que favorece a acumulação do capital. Conforme esclarece Minto (2012), para termos uma educação que promova a formação crítica e emancipadora, e que atenda os interesses da classe trabalhadora, são necessárias políticas educacionais que rompam com o sistema capitalista. No entanto, torna-se impossível a materialização dessas políticas em uma sociedade capitalista, visto que o projeto político, social e econômico que as fundamentam segue diretrizes de organismos internacionais formados pelo capital.

Saviani (2010) reitera que, o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Assim sendo, este objetivo não poderá ser atingido se os currículos priorizarem a qualificação profissional e secundarizarem o desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania, ou seja, uma educação pautada no protagonismo dos sujeitos de direitos não será possível em uma sociedade regida pela lógica capitalista.

Com base no contexto apresentado, compreendemos que os institutos federais são resultantes de política pública de Estado e apresentam nos documentos institucionais o compromisso de contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. Os institutos federais têm por objetivo tornar um determinado ideário de educação em direito, possibilitando uma inclusão social emancipatória, assim como ter a educação, a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura no atendimento às necessidades da sociedade.

Sendo assim, conforme explica Frigotto (2006 p. 241)

[...] dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

As contradições que permeiam o processo formativo da classe trabalhadora são evidenciadas principalmente quando identificamos nas políticas educacionais as diretrizes dos organismos internacionais no atendimento aos interesses do capital e que impactam diretamente na formação dos trabalhadores. Essas questões interferem na relação trabalho-educação, no trabalho entendido como princípio educativo que estabelece a relação do homem com a natureza.

Conforme esclarece Saviani (2007, p. 154),

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

O desafio é possibilitar processos formativos que favoreçam a formação integral da classe trabalhadora e que permita o pleno conhecimento não só da parte técnica, mas das questões sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam a vida social. Que tenha na relação trabalho-educação o trabalho como princípio educativo e não uma formação visando apenas atender as demandas do mercado.

Na perspectiva da educação profissional tecnológica, então, trata-se de uma educação, conforme descreve Saviani (2007, p. 162), em referência a outros autores que abordam o tema, que revele a vinculação entre escola e trabalho, instrução intelectual e trabalho produtivo, instrução tecnológica vinculada a teoria e prática, “[...] que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção”.

Complementando as análises, Frigotto (2006, p. 242) ressalta que no capitalismo o trabalho torna-se um trabalho alienado, porém reitera que não se resume a essa alienação, tendo em vista que a ciência, a tecnologia, assim como as produções humanas e práticas sociais “[...] não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela”.

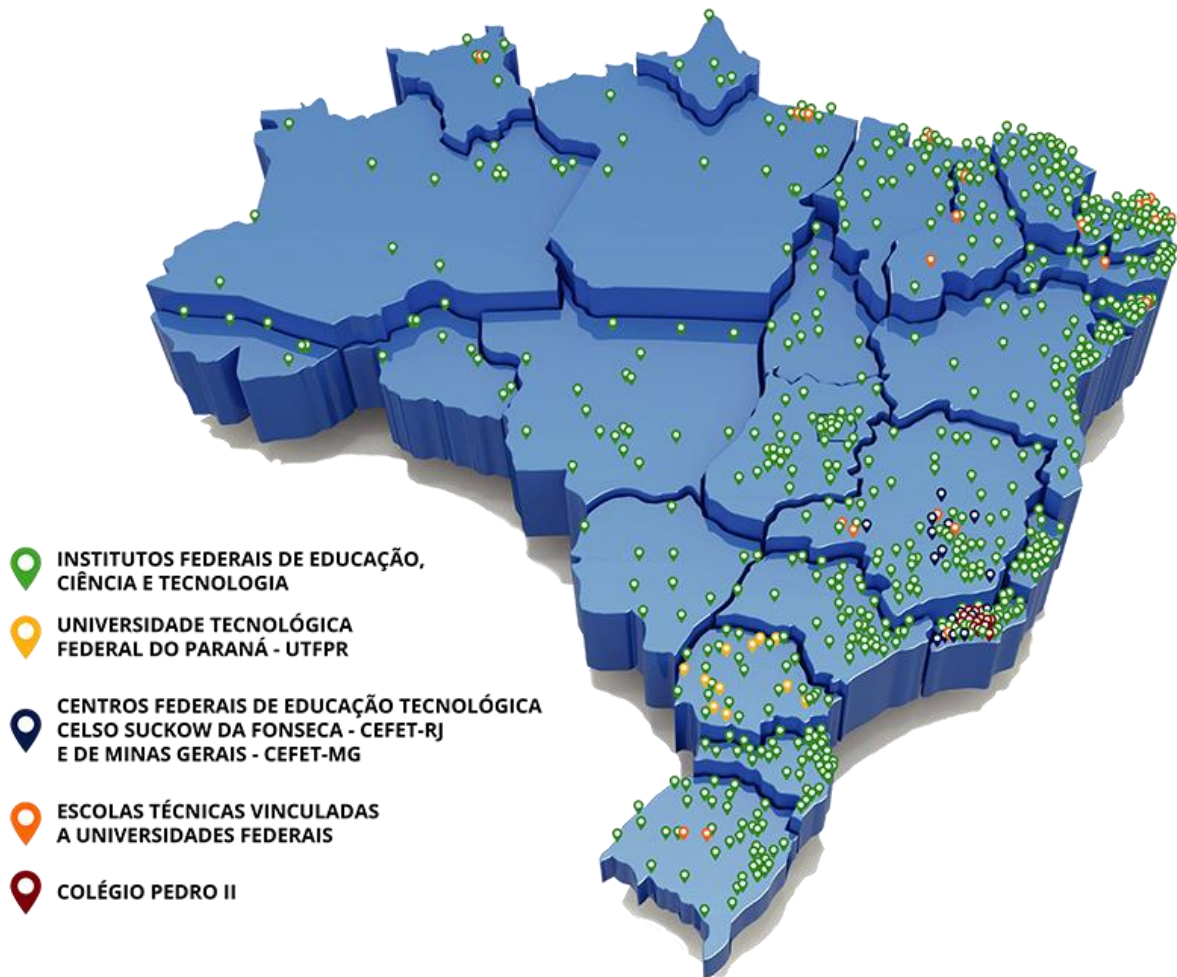
Nessa direção, compreendemos que a política pública de educação profissional e tecnológica segue diretrizes de organismos internacionais, no entanto, as contradições se apresentam quando nos próprios documentos institucionais comprometem-se em ofertar uma formação integral que possibilite a transformação social, a construção de um sujeito crítico e consciente das questões que permeiam as relações sociais e de trabalho. Essas questões devem ser analisadas considerando o direito à educação e ao trabalho, dois direitos que são fundamentais para a classe trabalhadora. Como bem pontuam Lima, Tavares e Fernandes-Sobrinho (2020, p. 113)

[...] a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é local de disputas entre dois projetos de educação. O projeto hegemônico, voltado à formação para o mercado de empregos, disposto a atender os interesses do capital, o outro, contra-hegemônico, visa à emancipação no mundo do trabalho, em busca de educação integral, politécnica ou omnilateral.

Procuramos enfatizar as preocupações de pesquisadores dessa temática, tendo em vista que culminam nas ações de quem atua nessas instituições e principalmente para entendermos como aconteceu esse processo de expansão e seus impactos na garantia do direito à educação.

Para finalizar essa segunda parte, apresentamos na Figura 3 a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que em 2021 é formada por 38 Institutos Federais, 02 CEFETs (Minas Gerais e Rio de Janeiro), 25 escolas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná.

Figura 3 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: SETEC/MEC (2019).

A fundamentação teórica apresentada permitiu identificar os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que constituíram o projeto de educação profissional e tecnológica e culminou com a implantação dos institutos federais. No contexto do direito à educação pública e gratuita, constatamos que os institutos federais são política pública de Estado que materializam esse direito, sendo assim, na última parte desse capítulo analisaremos a evasão na educação profissional e tecnológica, com o objetivo de relacionar o que dizem os trabalhos que abordam a evasão e a permanência e quais os desafios que se apresentam aos institutos federais no enfrentamento a evasão e na garantia do direito à educação.

### 2.3 EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nos institutos federais, a preocupação com os dados referentes à evasão foi motivada pela demanda do Tribunal de Contas da União (TCU), que solicitava informações referentes aos índices de retenção e evasão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por conseguinte, em novembro de 2013 a SETEC instituiu um grupo de trabalho, composto por representantes da própria secretaria e dos institutos federais, com o objetivo de elaborar um documento orientador com diretrizes para o enfrentamento da evasão e retenção nos cursos técnicos e superiores dos institutos federais.

Nesse sentido, após vários encontros e estudos o grupo de trabalho do Ministério da Educação publicou em 2014 o documento intitulado: “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. O documento tem como objetivo

[...] orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. (BRASIL, 2014, p.4)

O referido documento ao categorizar as causas da evasão e da retenção, coloca que os motivos podem ser por fatores individuais, internos às instituições e externos às instituições, conforme demonstra o quadro 3.

**Quadro 3 - Fatores ou categorias motivadores da evasão e da retenção**

Fatores	Conceituação	Motivos relacionados
Fatores individuais	Os fatores individuais destacam aspectos peculiares às características do estudante.	Adaptação à vida acadêmica; capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo; compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção; encanto ou motivação com o curso escolhido; escolha precoce da profissão; qualidade da formação escolar anterior; informação a respeito do curso; outras questões de ordem pessoal ou familiar; participação e envolvimento em atividades acadêmicas; personalidade; questões de saúde do estudante ou de familiar; e questões financeiras do estudante ou da família

Fatores internos às instituições	São problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso.	Atualização, estrutura e flexibilidade curricular; cultura institucional de valorização da docência; existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria); formação do professor; gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.); gestão administrativa e financeira da unidade de ensino; inclusão social e respeito à diversidade; infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino; motivação do professor; processo de seleção e política de ocupação das vagas; questões didático-pedagógicas; e relação escola-família.
Fatores externos às instituições	Os fatores externos às instituições relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão.	Avanços tecnológicos, econômicos e sociais; conjuntura econômica e social; oportunidade de trabalho para egressos do curso; políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior; questões financeiras da instituição; reconhecimento social do curso; e valorização da profissão.

Fonte: SETEC/MEC (2014).

Organização: Garcia, 2020.

No quadro 3 visualizamos diferentes determinantes que interferem na permanência estudantil e, em alguns casos, determinam a evasão dos estudantes: a) nos fatores individuais, que determinam a evasão, foram destacadas questões referentes ao entendimento pessoal dos estudantes; b) nos determinantes internos constatamos que a infraestrutura, assim como a metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem, pode favorecer a evasão estudantil. C) nos fatores externos destacamos as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes para permanecerem nos cursos. Embora os fatores internos sejam aqueles mais diretamente possíveis de intervenções institucionais, ressaltamos que as instituições também podem criar estratégias de enfrentamento as dificuldades apresentadas nos determinantes individuais e externos, como por exemplo, ampliar as políticas de assistência estudantil no sentido de ofertar auxílios financeiros, acompanhamento pedagógico e psicossocial, bem como ações de acolhimento e inclusão dos estudantes.



O documento orientador da SETEC ressalta a importância de as instituições de ensino ampliar as pesquisas que abordam a evasão, principalmente para identificar as condições peculiares de cada instituição, como possibilidade de realizar diagnósticos dos fatores que interferem na permanência dos estudantes, assim como para identificar possibilidades de intervenção institucional que diminuam os riscos de evasão.

Nesse sentido, o documento estabeleceu que cada instituição deveria criar um plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção. Para tanto, com base nos estudos, ao final do documento foram anexados formulários para levantamento dos dados em cada instituição, e foram elencadas 190 possibilidades de ações de intervenção para superação da evasão e retenção. O documento não apresentou os dados de evasão das instituições federais, mas apresentou algumas diretrizes para que possam identificar as taxas e motivos de evasão em suas respectivas instituições.

No capítulo quatro destacaremos alguns dados do Plano Estratégico do IFMS, implantado em 2016, que apresenta alguns dados e motivos de evasão no IFMS, porém adiantamos que o estudo traz os dados de uma forma geral, não especificando os dados por cursos ofertados.

Outra limitação de identificação específica de dados é com relação aos relatórios anuais de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica. Os relatórios apresentam os dados incluindo todas as modalidades de ensino, ofertadas nos institutos, não sendo possível identificar os dados referentes aos cursos superiores. De todo modo, julgamos pertinente destacarmos a quantidade de matriculados e concluintes no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Em referência aos dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), Pereira (2019) salienta

[...] que em 2018 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica registrou 1.031.798 matrículas em todos os níveis, das quais 564.095, ou 54,67%, em cursos técnicos de nível médio, e 261.181, ou 25,31%, em cursos de Graduação, com atuação marcante também na Qualificação Profissional e na Pós-Graduação, com 106 cursos de Mestrado e sete de doutorado, revelando, portanto, uma ampliação substancial no atendimento em todos os níveis. (PEREIRA, 2019, p. 331)

Na tabela 5 apresentamos os números de matrículas no âmbito do Brasil e da região Centro-Oeste, bem como os números de matrícula do IFMS no período de 2012 a 2018.

**Tabela 5 – Matriculados nos IFs e Cefets no período de 2012 a 2018**

Ano	Brasil (40 Instituições de Ensino)	Centro-Oeste (05 Instituições de Ensino)	IFMS
2012	258.756	27.157	1.987
2013	274.858	32.998	2.618
2014	210.487	19.528	2.801
2015	228.979	27.813	3.774
2016	298.243	30.422	4.292
2017	1.004.737	106.248	13.763
2018	941.342	99.559	12.104

Fonte: Relatórios de Indicadores de Gestão da Rede Federal de EPCT.  
Organização: Garcia, 2019.

Conforme relatamos, o relatório não apresenta os dados do ensino médio e técnico separados dos números da educação superior. No entanto, são dados que nos permitem visualizar a expansão da educação profissional e tecnológica na rede federal. Com relação aos concluintes por matrículas, na tabela 6 visualizamos esses dados:

**Tabela 6 – Concluintes nos IFs e Cefets no período de 2012 a 2018**

Ano	Brasil (40 Instituições de Ensino)	Centro-Oeste (05 Instituições de Ensino)	IFMS
2012	112.463	5.413	51
2013	90.217	7.640	273
2014	77.106	6.220	303
2015	88.392	7.818	396
2016	103.021	9.784	1.059
2017	203.530	19.525	2.621
2018	178.967	15.311	1.928

Fonte: Relatório de Indicadores de Gestão da Rede Federal de EPCT.  
Organização: Garcia, 2019.

Em relação aos dados apresentados nas tabelas 5 e 6, embora apresentem os números que configuram a expansão da educação profissional e tecnológica, destacamos os baixos índices de conclusão de curso que ressaltam a preocupação com a evasão estudantil.

Conforme enfatizamos, os institutos federais são resultado de política pública de educação profissional e tecnológica, nesse sentido, Cruz Sobrinho e Bonilha (2020) consideram que na garantia do direito à educação pública e gratuita os institutos federais precisam estabelecer ações que considerem às necessidades e as diversas realidades dos estudantes,

entendendo que estes são, em sua maioria, oriundos da classe trabalhadora, visando diminuir os processos de exclusão e da negação do direito à educação. Na concepção dos autores

É preciso pensar se os IFs assumem a concepção da educação na lógica do capital humano ou na lógica da formação integral, na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, exercício para a cidadania e qualificação para o trabalho, como prevê a própria dimensão jurídica da Constituição Federal que (supostamente), ainda, rege (ou deveria reger) o Estado Democrático de Direito Brasileiro. (CRUZ SOBRINHO; BONILHA, 2020, p. 202)

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP), criada em 2018, é um ambiente virtual que coleta, valida e dissemina as estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse sistema de informação disponibiliza dados das instituições federais referentes a cursos, situação de matrículas, dados de evasão, perfil socioeconômico dos estudantes, recursos financeiros investidos, dentre outros. Considerando seu ano de criação, a PNP disponibilizou até o ano de 2020, 03 relatórios, que tiveram como ano base, respectivamente, 2017, 2018 e 2019.

Conforme disponibilidade dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, na tabela 7 apresentamos o número total de matrículas nos cursos ofertados na rede federal de educação profissional e tecnológica, bem como os números de matrículas referentes aos cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia, no período de 2017 a 2019.

**Tabela 7 – Matriculados nos IFs e Cefets (40 instituições) no período de 2012 a 2018**

Ano	Quantidade total de matrículas	Quantidade de matrículas nos cursos superiores (bacharelado, licenciatura e tecnologia)
2017	561.417	190.580
2018	602.334	214.996
2019	660.821	237.412

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018, 2019 e 2020).  
Organização: GARCIA, 2021.

Os dados, ainda que limitados, nos permitem visualizar a expansão das matrículas na educação profissional e tecnológica na rede federal. Com relação aos estudantes que concluíram o curso, na tabela 8 apresentamos a quantidade de concluintes no âmbito geral dos cursos, assim como visualizamos a quantidade de concluintes nos cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia.

**Tabela 8 – Concluintes institutos federais (40 instituições) no período de 2017 a 2019**

Ano	Quantidade total de concluintes	Quantidade de concluintes nos cursos superiores (bacharelado, licenciatura e tecnologia)
2017	230.674	24.588
2018	182.671	16.918
2019	203.612	17.272

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018, 2019 e 2020).

Organização: GARCIA, 2021.

Analisando a quantidade de concluintes, o ano de 2017 apresentou o maior número de estudantes que concluíram o curso. Em 2018 diminuiu a quantidade de concluintes, tanto de forma geral quanto nos cursos superiores, e no ano de 2019 o número de concluintes voltou a crescer, porém não ultrapassou o ano de 2017. Não conseguimos identificar os motivos que ocasionaram essa queda na quantidade de concluintes no período analisado, mas consideramos pertinente apresentar os dados.

Tendo como referência o relatório de 2019, apresentaremos os índices de evasão dos cursos superiores ofertados nos institutos federais. No entanto, o relatório não informa e não conseguimos identificar a metodologia utilizada para mensurar os índices de evasão.

O relatório da PNP de 2019 apontou que em 2018, em nível nacional, o índice de evasão nos cursos superiores de tecnologia ficou em torno de 18,2%, licenciaturas 16,6% e bacharelados 10,6%. Na tabela 9, visualizamos os índices de evasão nas instituições da região Centro-Oeste por modalidade acadêmica.

**Tabela 9 – Evasão nos cursos superiores dos institutos federais da região Centro-Oeste (2018)**

Modalidade Acadêmica	Instituto Federal de Brasília (IFB) %	Instituto Federal de Goiás (IFG) %	Instituto Federal Goiano %	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) %	Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) %
Tecnologia	23,3	33,8	19,2	26,6	12,4
Licenciatura	23,7	22,7	19,3	27,1	18,3
Bacharelado	21,7	16,3	6,7	10,5	8,8

Fonte: Relatório da Plataforma Nilo Peçanha (2019).

Organização: Garcia, 2020.

Visualizamos na tabela 9, em relação aos cursos superiores de tecnologia, que em 2018 o IFG teve o maior índice de evasão da região Centro-Oeste, com 33,8%, seguido do IFMS com 26,6%. Na licenciatura o IFMS ficou com o índice de evasão em torno de 27%; e nos cursos bacharelados o IFB teve uma maior taxa de evasão, em torno de 21%.

Em relação a investigação das causas da evasão nos institutos federais, Ramos Neto (2019) ao analisar os planos estratégicos de diferentes institutos e pesquisas que investigaram a evasão, destaca que os documentos e as pesquisas vinculam os motivos da evasão à situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes e ao fato de serem oriundos de escolas públicas.

Para o autor, os planos estratégicos ignoram a complexidade de estudar a evasão e os diferentes motivos que interferem na permanência, e acabam elaborando um documento simplista para tratar do tema. Em suma, os planos analisam teoricamente o contexto da problemática da evasão, mas na prática desconsideram questões fundamentais que podem intervir nas causas da evasão. O autor conclui que

[...] confirmamos a hipótese de que o discurso segundo o qual a escola pública é o local do fracasso escolar foi transportado para os Institutos Federais. Observamos um predomínio de noções do senso comum, tais como a explicação do abandono escolar por questões sociais; isto é, os alunos evadem porque pertencem às classes economicamente vulneráveis. Isso está tanto no documento do Ministério da Educação, como nos planos estratégicos analisados, com exceção do IF Sul-RioGrandense. Mas, os dados apresentados não evidenciam a preponderância deste fator em meio aos outros; em alguns casos, esteve entre as últimas colocações. Um desses problemas é generalizar as causas pela instituição, sendo que as causas de evasão de um curso técnico frequentado por adolescentes, não são as mesmas causas de evasão de um EJA, frequentado por adultos, que também não são as mesmas causas de evasão de um curso superior frequentado por jovens. Isso está atrelado ao fato de as discussões teóricas terem sido muito superficiais, com poucas problematizações. Não generalizar não significa apenas separar as intervenções em tabelas diferentes, como foi feito, mas aprofundar a discussão, propondo também que departamentos diferentes se encarreguem de intervenções específicas que fiquem mais próximas dos seus respectivos segmentos. (RAMOS NETO, 2019, p. 20)

A pesquisa de Guerra, Ferraz e Medeiros (2019) investigou a evasão na educação superior de um instituto federal do nordeste brasileiro, de acordo com os autores uma das estratégias necessárias para diminuir a evasão seria realizar um acompanhamento dos estudantes ingressantes para identificar suas expectativas e dificuldades relacionadas ao curso. Assim como, sugeriram a necessidade de analisar o impacto do apoio pedagógico e dos auxílios estudantis na permanência dos estudantes.

Os estudos de Monteiro e Ianuskiewtz (2018) evidenciam a importância de a instituição de ensino como um todo estar atenta aos problemas, criando ações que aproximem toda comunidade acadêmica (reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, professores e estudantes) com o objetivo de elaborar políticas que foquem o problema, pois a evasão envolve perdas de recursos institucionais, mas também a frustração dos estudantes que não conseguem prosseguir com seus estudos. As autoras contribuem colocando que

Diminuir o problema da evasão é fundamental, acolher o aluno com um olhar na sua identidade atual. Deve-se apoiar a formação de uma identidade que o faça sentir-se parte integrante da comunidade escolar. A forma como a instituição de ensino se compromete com esse acolhimento é determinante. Na vida acadêmica, o aluno atravessa fases no processo de aprendizagem, definição de sua identidade e pertencimento à comunidade da instituição de ensino. Ele, com uma concepção de si formada por suas interações com o mundo doméstico e social, apresenta expectativa em relação ao curso pelo qual optou, à universidade, aos professores, aos colegas de curso e traz consigo intenções, objetivos e compromissos. (MONTEIRO e IANUSKIEWTZ, 2018, p. 265)

A citação acima evidencia os desafios no enfrentamento aos motivos de evasão, bem como reforça que ao analisar e implantar as ações e estratégias institucionais devemos considerar os aspectos culturais, sociais, econômicos e pedagógicos dos estudantes, assim como outros determinantes que interferem na permanência estudantil.

Para Teodoro e Silva (2019), ao analisarem os Planos de Permanência e Êxito de diversos institutos federais, constataram que são grandes os desafios para a manutenção da qualidade do ensino e para diminuir os índices de evasão e retenção, portanto, essas questões devem ser priorizadas por cada gestão institucional para dar continuidade ao contexto histórico e social dos institutos federais.

Os trabalhos analisados complementam o levantamento de pesquisas que abordaram a evasão, pois de fato ampliar as discussões sobre a temática nos ajudam a identificar possibilidades de análises e compreender o fenômeno.

Nesse segundo capítulo, portanto, apresentamos o processo sócio-histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com base na análise documental destacamos como essa modalidade de educação foi implantada e se desenvolveu no Brasil. Identificamos como se deu o início e a expansão da educação superior nas instituições de educação profissional federal, bem como caracterizamos a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por último, abordamos o contexto da evasão na educação superior dos institutos federais.

No próximo capítulo trataremos da implantação do IFMS, sua organização, estrutura, assim como apresentaremos o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertado nos campi de Aquidauana e Campo Grande.

### **3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Neste capítulo apresentamos o IFMS na oferta da educação superior, abordamos as características econômicas e sociais dos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, tendo em vista que são o campo empírico da pesquisa. Assim como apresentamos o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertado nos câmpus investigados.

#### **3.1 De escola técnica a instituto federal: A implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**

Conforme vimos na seção anterior, a educação profissional e tecnológica passou por diversas reformulações no Brasil. Nessa perspectiva, a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) tem início com a aprovação da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), que dispôs sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e criou a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na capital, Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal, no município de Nova Andradina, região Sudeste do Estado.

Posteriormente, com a criação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) as duas escolas técnicas foram transformadas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), surgindo, então, os câmpus de Campo Grande e Nova Andradina. Na segunda fase da expansão da Rede Federal, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio de uma chamada pública de apoio à implantação de novas instituições federais, contemplou o IFMS com outros cinco câmpus nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. Na terceira fase dessa expansão foram criados os câmpus de Dourados, Jardim e Naviraí, totalizando 10 câmpus, todos dirigidos por meio de um único corpo técnico. Na figura 4 visualizamos o mapa com a localização dos 10 câmpus.

Figura 4 – Mapa com a localização dos câmpus do IFMS



Fonte: IFMS (2018).

Ressaltamos que, de acordo com o histórico do IFMS (2016), os câmpus de Aquidauana, Campo Grande, Coxim, Corumbá, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas iniciaram suas atividades em 2010, com a oferta de cursos técnicos à distância, no ano seguinte foram ofertados cursos presenciais técnicos integrado ao nível médio e cursos de nível superior. Em 2014, os câmpus de Jardim, Dourados e Naviraí iniciaram suas atividades.

Em consonância com a lei de criação, o IFMS é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e, portanto, atende as prerrogativas da Lei nº 11.892/2008, com as mesmas finalidades, objetivos, princípios e características (IFMS, 2017).

De acordo com o estatuto do IFMS (2016), a instituição tem como visão ser reconhecida pelo ensino de excelência, bem como ser referência em educação, ciência e tecnologia no Estado de Mato Grosso do Sul. Tem como valores institucionais: a inovação; a ética; o



compromisso com o desenvolvimento local e regional; a transparência e o compromisso social. Assim sendo, tem por missão

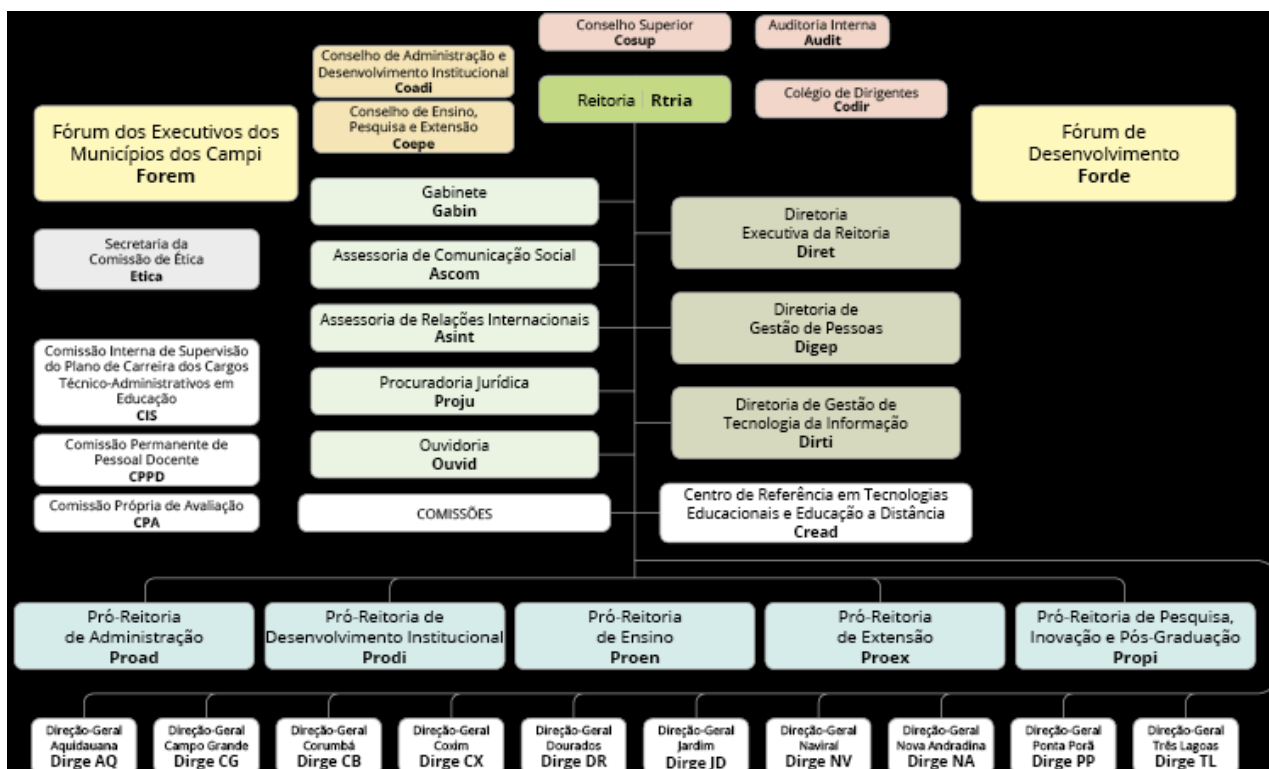
[...] promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional. (IFMS, 2016, p. 2).

A estrutura organizacional do IFMS é composta por:

- Órgãos colegiados - (Conselho Superior, Colégio de Dirigentes, Conselho de Administração e Desenvolvimento Institucional; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselhos dos campi; Fórum de Desenvolvimento; Fórum dos Executivos dos Municípios dos campi; Comissões e Comitês Permanentes);
- Reitoria (Órgãos de apoio e controle; Pró-reitorias de Administração; de Desenvolvimento Institucional; de Ensino; de Extensão; e de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação; Diretorias Sistêmicas de Gestão de Pessoas e de Gestão de Tecnologia da Informação; Centro de Referência e Polo de Inovação;
- 10 câmpus e seus respectivos polos de Educação a Distância.

No organograma 1 visualizamos a estrutura organizacional do IFMS.

**Organograma 1 – Estrutura organizacional da Reitoria (IFMS)**

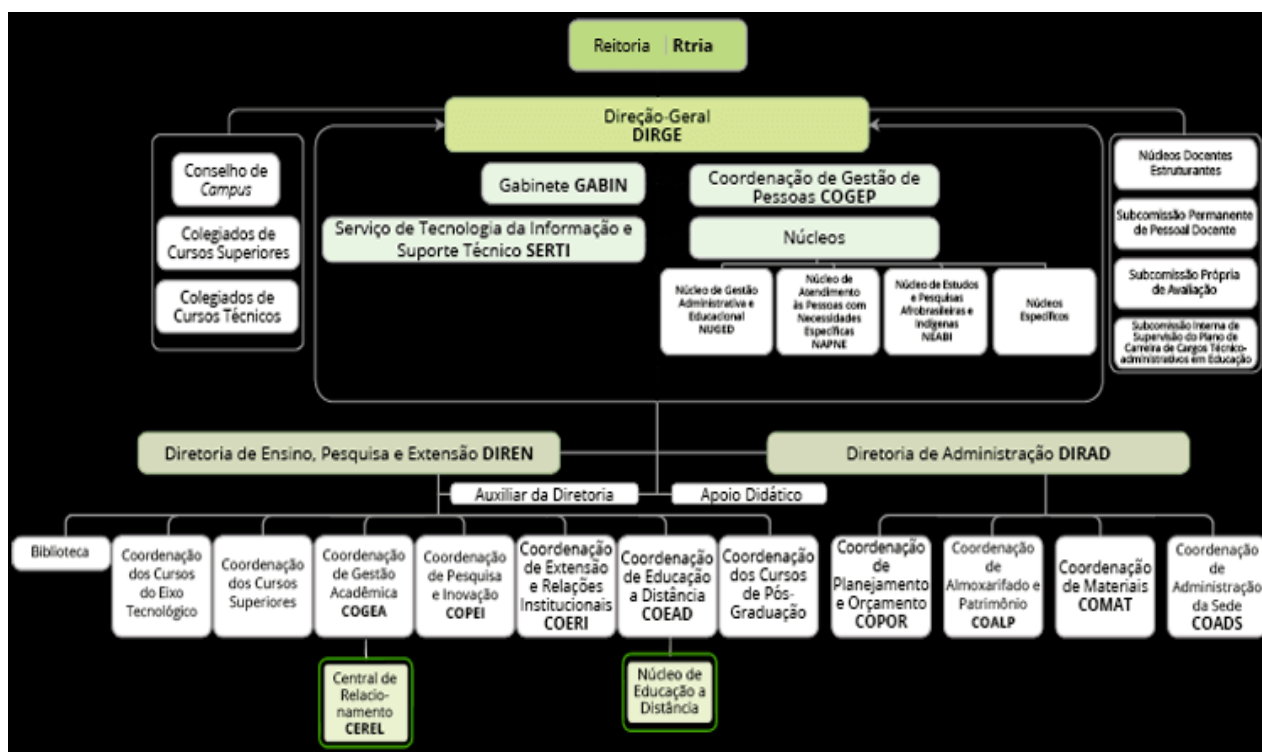


Fonte: IFMS (2018)

Organização: Garcia, 2020.

No organograma 2 visualizamos a estrutura organizacional dos câmpus do IFMS.

**Organograma 2 – Estrutura organizacional dos câmpus (IFMS)**



Fonte: IFMS (2018)

Organização: Garcia, 2020.

Conforme o Art. 174 do Regimento Geral do IFMS (IFMS, 2017, p. 90) “o ensino no IFMS está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto pedagógico institucional”. O IFMS oferta cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Técnicos Subsequentes<sup>3</sup> Presenciais, Técnicos Subsequentes à Distância, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Cursos de Graduação e Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Os cursos ofertados visam atender as necessidades regionais de cada câmpus, conforme demandas da sociedade.

Na tabela 10 é possível visualizar os números de matrículas do IFMS, no período de 2012 a 2018, compreendendo que na coluna Técnico Presencial estão incluídos os cursos presenciais técnicos integrados ao nível médio, subsequente e PROEJA e na coluna do curso superior, os cursos de graduação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnologia.

<sup>3</sup> Os cursos técnicos subsequentes são destinados a quem concluiu o ensino médio. O estudante cursa apenas as unidades curriculares da formação técnica escolhida. Os cursos técnicos subsequentes têm duração média de dois anos e podem ser oferecidos presencialmente ou a distância.

**Tabela 10 – Matrículas no IFMS no período de 2012 a 2018**

Ano	Técnico Presencial	Percentual de crescimento de um ano para outro%	Curso Superior	Percentual de crescimento de um ano para outro%	TOTAL
2012	1442	-	545	-	1.987
2013	1781	23,5	837	53,5	2.618
2014	1906	7,0	895	6,9	2.801
2015	2407	26,2	1367	52,7	3.774
2016	2803	16,4	1489	8,9	4.292
2017	6295	124,5	2317	55,6	8612
2018	5287	-16,0	2606	12,4	7893

Fonte: Relatório de Gestão do IFMS.

Organização: Garcia, 2020.

Os dados apresentados constataram que a maior parte das vagas tem sido ofertada para os cursos técnicos integrados ao nível médio, subsequente e PROEJA, em atendimento a prioridade estabelecida na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Contudo, destacamos a crescente oferta nos cursos superiores do IFMS, pois de 2012 para 2018 o número de matrícula aumentou em 378%.

Enfatizamos que os concluintes da educação superior no IFMS surgem a partir do segundo semestre de 2014, considerando que os primeiros cursos superiores foram ofertados a partir do segundo semestre de 2011 e o curso superior com menor tempo de duração tem 02 anos e meio (2,5). Embora o relatório da rede federal e o relatório de gestão do IFMS não tenham disponibilizado os dados dos concluintes por modalidade de ensino, segue na tabela 9 a quantidade de certificados de conclusão de cursos e diplomas emitidos aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao nível médio e dos cursos superiores que constam nos relatórios de gestão do IFMS dos exercícios de 2015, 2016, 2017 e 2018:

**Tabela 11 – Quantidade de certificados e diplomas emitidos no IFMS\* (2015-2018)**

Ano	Certificados de conclusão de curso emitidos		Diplomas emitidos	
	Técnico Integrado	Cursos Superiores	Técnico Integrado	Cursos Superiores
2015	183	43	113	14
2016	410	44	407	40
2017	1028	60	478	60
2018	267	46	428	78

Fonte: IFMS.

Organização: Garcia, 2021.

\*No relatório de gestão do IFMS do exercício de 2014 não constam esses dados.

Constatamos, na tabela 11, que os dados institucionais não esclarecem os índices de conclusão na educação superior do IFMS, pois informam apenas que no ano de 2015 foram

emitidos 43 certificados de conclusão de curso e 14 diplomas, no ano de 2016 emitiram 44 certificados e 40 diplomas, em 2017 emitiram 60 certificados e 60 diplomas e em 2018 emitiram 46 certificados e 78 diplomas.

A partir do ano de 2018, por meio da Plataforma Nilo Peçanha, os institutos federais passaram a discriminar a quantidade de concluintes por modalidade de ensino. Sendo assim, em 2018, 93 estudantes concluíram o curso superior no IFMS e em 2019 foram 71 concluintes.

O Regimento Geral do IFMS (2017) estabelece que a educação superior de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-Graduação será ofertada no IFMS, conforme segue:

I - cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; II - cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; III - cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; IV - cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e V - cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica. (IFMS, 2017, p. 92)

A oferta da educação superior no IFMS tem como prerrogativa atender as necessidades dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, “[...] identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFMS, 2018a, p. 59). Nesse sentido, geralmente a escolha dos cursos é feita com base nos estudos das necessidades da região, os levantamentos são feitos por meio de consulta à comunidade, gestores públicos, comércio, dentre outros. Com base nos dados coletados, os gestores e demais servidores do IFMS analisam a possibilidade de implantar os cursos, pautando-se nas diretrizes do eixo tecnológico de cada câmpus.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS (IFMS, 2018a), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação são elaborados com a participação e contribuições das direções de ensino, dos coordenadores de cursos, assim como dos professores e equipe pedagógica. Os PPCs têm como referência a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais legislações educacionais, e contam com a contribuição do Núcleo Docente Estruturante e a deliberação do Conselho Superior do IFMS.

No quadro 4 visualizamos os cursos superiores de graduação ofertados no IFMS por câmpus e ano de início dos cursos:

**Quadro 4 – Cursos Superiores Ofertados no IFMS**

Câmpus	Nome do Curso	Grau acadêmico	Duração	Período	Ano de início
Aquidauana	Sistemas para Internet	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2011
	Redes de Computadores	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2018
	Engenharia Civil	Bacharelado	10 semestres	Integral	2018
Campo Grande	Sistemas para Internet	Tecnologia	5 semestres	Noturno	2011
	Engenharia Elétrica	Bacharelado	10 semestres	Integral	2020
	Engenharia Mecânica	Bacharelado	10 semestres	Integral	2020
Corumbá	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2011
	Processos Metalúrgicos	Tecnologia	8 semestres	Noturno	2015
Coxim	Química	Licenciatura	9 semestres	Noturno	2011
	Sistemas para Internet	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2013
	Alimentos	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2015
	Engenharia de Pesca	Bacharelado	10 semestres	Integral	2017
Dourados	Tecnologia em Jogos Digitais	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2018
Jardim	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	10 semestres	Integral	2018
	Licenciatura em Computação	Licenciatura	8 semestres	Noturno	2018
Naviraí	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2015
	Agronomia	Bacharelado	10 semestres	Integral	2018
Nova Andradina	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2011
	Produção de Grãos	Tecnologia	6 semestres	Matutino	2014
	Agronomia	Bacharelado	10 semestres	Integral	2015
Ponta Porã	Agronegócio	Tecnologia	7 semestres	Noturno	2011
	Agronomia	Bacharelado	10 semestres	Integral	2015
Três Lagoas	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2011
	Sistemas para Internet (oferta encerrada)	Tecnologia	5 semestres	Noturno	2011
	Automação Industrial	Tecnologia	6 semestres	Noturno	2015
	Engenharia de Controle e Automação	Bacharelado	10 semestres	Integral	2018
	Engenharia de Computação	Bacharelado	10 semestres	Integral	2019

Fonte: IFMS (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Com base no quadro 4, identificamos que o IFMS criou em 2011 oito cursos de nível superior, em 2013 e 2014 implantou um curso superior em cada ano, em 2015 foram criados mais seis cursos, um curso em 2017, em 2018 são sete novos cursos superiores, em 2019 iniciou a oferta de mais um curso superior e em 2020 mais dois cursos, totalizando 27 cursos de nível superior. Identificamos que predomina a oferta do curso superior de tecnologia, pois dos 27 cursos, 15 são nesta modalidade, 10 bacharelados e 02 licenciaturas.

Os cursos de licenciatura são nas áreas de química e da computação, ofertados respectivamente nos câmpus de Coxim e Jardim. Para atender a determinação de ofertar 20% de suas vagas na área de licenciaturas, o IFMS complementa essa determinação ofertando o curso de pós-graduação *lato sensu* em docência do IFMS denominado “Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica”, o curso tem por objetivo oferecer formação específica sobre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) para o exercício da profissão docente.

A forma de ingresso nos cursos superiores do IFMS é realizada por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a); no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b); na Portaria Normativa/MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012c); e na Portaria Normativa, nº 21 de 05 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012d), 50% das vagas são destinadas aos estudantes egressos de escola pública.

Das vagas destinadas aos estudantes da escola pública, 25% são divididas entre os candidatos que se autodeclaram pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*; 25% são para os candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* independentemente da cor/raça ou de ter alguma deficiência; 25% para os candidatos que se autodeclaram pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência independentemente da renda *per capita*; e 25% para os demais candidatos independentemente da renda *per capita*, cor/raça ou de ter deficiência.

Recentemente o IFMS instituiu a banca de heteroidentificação para as vagas reservadas para pretos ou pardos, pois anteriormente as bancas eram convocadas conforme surgissem denúncias na ouvidoria do IFMS. A comissão de verificação é organizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e tem como objetivo garantir que as vagas sejam ocupadas por quem tem direito, para tanto, uma das exigências é que os membros participem do curso de capacitação da banca de heteroidentificação.

No caso dos candidatos que se declaram indígenas, a comprovação da etnia é por meio da apresentação de documentos indígenas, declaração da comunidade indígena ou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Porém, no início de 2020 a Funai encaminhou um ofício para as instituições de educação superior informando sobre a ilegalidade de solicitar a declaração da Funai, pois a instituição entende que “a identidade e pertencimento étnico não são conceitos estáticos, mas processos dinâmicos de construção individual e social, particulares e autônomos, não cabendo ao Estado reconhecer quem é ou não indígena, mas garantir que sejam respeitados os processos individuais e sociais de construção e formação de identidades étnicas” (FUNAI, 2020). Nesse entendimento, a Funai orienta que a comprovação de residência em comunidade indígena seja feita com base em informações das lideranças indígenas das respectivas comunidades.

Com relação às vagas ocupadas por estudantes que declaram ter alguma deficiência a solicitação é analisada pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), com base no laudo médico apresentado pelo candidato.

As ações afirmativas ampliam o acesso à educação superior e demandam a necessidade de as instituições promoverem condições para a permanência desses estudantes, atendendo suas necessidades educacionais e psicossociais, bem como respeitando a diversidade presente no ambiente educacional. Importante ressaltar que as ações de permanência não se resumem em auxílios financeiros, mas em outras possibilidades de atendimento e acompanhamento que favorecem a permanência estudantil e diminuem os riscos de evasão.

Dando prosseguimento aos objetivos da pesquisa, no próximo tópico apresentamos o câmpus Aquidauana, sua área de abrangência, as características socioeconômicas da região e os cursos ofertados pelo IFMS/AQ.

### 3.2 IFMS - câmpus Aquidauana: Características regionais e dados socioeconômicos

Antes de abordarmos o início das atividades do IFMS em Aquidauana, destacaremos algumas características sociais e econômicas deste município, pois são informações que nos permitem conhecer o contexto social e econômico da região.

O município de Aquidauana foi fundado em 15 de agosto de 1892, por um grupo de militares liderado pelo major Teodoro Rondon. Aquidauana está localizada na região da Serra de Aquidauana, oeste de Mato Grosso do Sul, a 141 km da Capital, Campo Grande, e possui uma área de 16.957,751 quilômetros quadrados. Conforme informações do Censo do IBGE de 2010, Aquidauana é o 7º maior centro urbano do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com

a descrição do Plano de Desenvolvimento do Câmpus de Aquidauana (PDC/AQ), a economia da região “[...] é estruturada basicamente na pecuária, e de acordo com dados de 2008 Aquidauana figura entre os dez municípios brasileiros com maior rebanho de bovinos e entre os vinte maiores em equinos” (IFMS, 2016b, p.24).

Conforme dados do IBGE (2010), a população de Aquidauana, no censo de 2010, totalizava 45.614 pessoas, no entanto, em 2019 teve uma população estimada em 47.871 pessoas, com densidade demográfica de 2,69hab/km<sup>2</sup>. Com relação à média salarial do município, conforme levantamento do IBGE (2018) o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,9 salários mínimos, renda que corresponde a 12,9% da população. De acordo com o censo de 2010, o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1 salário mínimo corresponde a 64,4%. O Produto Interno de Bruto *per capita* de Aquidauana, em 2017, foi de R\$19.331,31 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de acordo com o censo de 2010, é de 0,688. Na tabela 12 visualizamos a distribuição dos domicílios por rendimento *per capita*:

**Tabela 12 – Distribuição dos domicílios por rendimento *per capita* (2010) – Município: Aquidauana/MS**

Sem renda	Até 1,4 salário mínimo	Acima de 1,4 até 1,2 salário mínimo	Acima de 1,2 até 1 salário mínimo	Acima de 1 até 2 salários mínimos	Acima de 2 até 3 salários mínimos	Acima de 3 até 5 salários mínimos	Acima de 5 salários mínimos
4%	9,4%	20,8%	30,2%	21%	6,9%	3,7%	4%

Fonte: IBGE (2010).

Organização: Garcia, 2021.

Na área da educação, segundo dados censitários do IBGE (2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade corresponde a 97,6 %, os dados referentes ao ano de 2018 identificaram 7.707 matrículas no ensino fundamental e 2.141 matrículas no ensino médio. Em relação aos números de estabelecimentos de ensino fundamental, somam 29 escolas, e do ensino médio são 10 escolas.

Ainda conforme o PDC/AQ, realizado com base nas estatísticas do IBGE,

Cerca de 77% da população do município reside na cidade e aproximadamente 22% é rural, além disso, o percentual de pessoas alfabetizadas chega a 87%, mas o nível de escolaridade ainda é considerado baixo uma vez que aproximadamente 35% da população possui ensino fundamental completo e cerca de 33% ou não tem instrução, ou tem o ensino fundamental incompleto, além disso 26,77% da população está em idade escolar, ou seja, até os 15 anos”. (IFMS, 2016b, p.24)

Outro dado importante sobre a região é que de acordo com a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), o Polo Base de Aquidauana atende os municípios de Aquidauana, Anastácio



e Nioaque. Conforme o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), Aquidauana possui 10 comunidades indígenas e Anastácio tem uma aldeia urbana, as 11 comunidades somam um total de 6.196 habitantes. As aldeias de Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda estão vinculadas a outros polos da SESAI, no entanto, de acordo com a Subsecretaria Especial de Cidadania (SECID/MS) o município de Dois Irmãos do Buriti tem sete comunidades indígenas da etnia Terena, e Miranda tem 9 aldeias, sendo a maioria composta pela etnia Terena e duas aldeias composta pela etnia Kinikinau.

O município de Aquidauana é considerado uma cidade universitária, tendo em vista a presença de duas universidades públicas, sendo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e também de polos de Educação a Distância – EAD de faculdades particulares, dentre elas, Faculdade Anhanguera, Faculdade Estácio de Sá e Centro Universitário Internacional (UNINTER). A implantação do IFMS na região fortaleceu essa característica de cidade universitária, tendo em vista a oferta de cursos de nível superior.

O câmpus Aquidauana do IFMS iniciou suas atividades em setembro de 2010, ofertando cursos técnicos a distância em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). O câmpus ainda não possuía uma sede própria para realização das atividades, portanto, contou com a parceria da Prefeitura Municipal de Aquidauana que cedeu tutores, equipamentos e espaço físico na Escola Municipal Erso Gomes para os encontros presenciais dos cursos ofertados a distância.

Em 2011, foi concedida a autorização de funcionamento do IFMS, por meio da Portaria nº 79, de 28 de janeiro de 2011 (BRASIL, 2011), aprovada pelo MEC. A partir desse momento, o IFMS passou a ter uma sede provisória em um espaço cedido pelo câmpus II da UFMS e iniciou a oferta dos cursos presenciais de ensino médio integrado em Informática e Edificações.

Conforme o PDC/AQ, no segundo semestre de 2011 o câmpus de Aquidauana ampliou a oferta de cursos à distância e na modalidade presencial iniciou a primeira turma de graduação, sendo o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

A sede definitiva do câmpus Aquidauana do IFMS entrou em funcionamento em agosto de 2013, a estrutura física do prédio tem mais de 6 mil m<sup>2</sup> de área construída, composto por quatro blocos para o desenvolvimento das atividades de ensino e administrativas. Em 2017, concluiu-se a obra do hotel tecnológico, localizado nos fundos do prédio principal do IFMS/AQ, para o desenvolvimento das ações da Incubadora Mista e Social do IFMS (TecnoIF).

O IFMS/AQ oferece os seguintes cursos:

- Cursos técnicos de nível médio integrado em Edificações e Informática;
- Cursos técnicos de nível médio integrado em Administração e Edificações na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);
- Cursos técnicos subsequentes presenciais nas áreas de edificações e informática;
- Cursos Superiores de Tecnologia em Redes de Computadores e Sistemas para Internet;
- Curso Superior de Engenharia Civil;
- Curso de pós-graduação Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
- Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC (qualificação profissional).

O território de abrangência do campus Aquidauana contempla os municípios de Anastácio, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda, a população total dessa região é de 118.399 habitantes, conforme dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerando a importância de caracterizarmos os campus do IFMS que ofertam o curso analisado, na sequência apresentamos o campus de Campo Grande.

### 3.3 IFMS - campus Campo Grande: Características regionais e dados socioeconômicos

De acordo com o Plano de Desenvolvimento do Câmpus de Campo Grande (PDC/CG), o município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, foi fundado em 21 de junho de 1872, por José Antônio Pereira, porém a criação do município se efetivou em 26 de agosto de 1899, por meio da Resolução Estadual nº 255. Campo Grande possui uma área de 8.092,951 km<sup>2</sup>, sendo que a região é composta, também, pelos distritos de Anhanduí e Rochedinho. De acordo com o censo de 2010, o município conta com uma população de 786.797 habitantes, sendo 98,66% residente na área urbana, a densidade demográfica corresponde a 97,22 hab/km<sup>2</sup>. Segundo o IBGE (2018), a população estimada está em torno de 895.982 habitantes.

Na área econômica, o IBGE (2018) informou que o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 3,5 salários mínimos, a população ocupada corresponde a 288.764 pessoas, ou seja, 33% da população total. O percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1 salário mínimo corresponde a 41% da população, segundo dados censitários de 2010. O PIB *per capita* equivale a R\$30.924,89 e o Índice de Desenvolvimento

Humano Municipal (IDHM) é de 0,784, conforme o censo de 2010. Na tabela 13 visualizamos a distribuição dos domicílios por rendimento *per capita*:

**Tabela 13 – Distribuição dos domicílios por rendimento *per capita* (2010) – Município: Campo Grande/MS**

Sem renda	Até 1,4 salário mínimo	Acima de 1,4 até 1,2 salário mínimo	Acima de 1,2 até 1 salário mínimo	Acima de 1 até 2 salários mínimos	Acima de 2 até 3 salários mínimos	Acima de 3 até 5 salários mínimos	Acima de 5 salários mínimos
2,3%	2,7%	10,5%	25,5%	29,7%	10,6%	9,2%	9,5%

Fonte: IBGE (2010).

Organização: Garcia, 2021.

Na educação, o censo de 2010 identificou que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade foi de 98%. Os dados do IBGE (2018) registraram 117.252 matrículas no ensino fundamental e 35.430 matrículas no ensino médio, os números de estabelecimentos de ensino fundamental somam 263 escolas e de ensino médio correspondem a 101 escolas.

Conforme descrição do PDC/CG, realizada com base nas informações do Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação, o setor produtivo do município de Campo Grande

[...] assume papel fundamental para a economia do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que, isoladamente, detém aproximadamente 40% dos empreendimentos ativos na região, assumindo o posto de cidade com o maior número de empresas ativas. Apenas para efeito de comparação, o município de Dourados, considerado a segunda maior cidade em número de empresas ativas, detém aproximadamente apenas 8% das mesmas. Três Lagoas detém 4%, Corumbá 3% e Ponta Porã 2%. Os dados revelam crescimento de 13,74% no número de empresas ativas na cidade entre os anos de 2014 e 2016, crescimento ligeiramente superior ao apresentado pelo país no mesmo período (13,11%). Vale destacar que apesar da redução de 3,8% no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro no ano de 2015, de acordo com projeções do Banco Bradesco realizadas em janeiro deste ano, ainda foi possível observar o aumento no número de empreendimentos ativos no município em comparação ao ano de 2014. (IFMS, 2016b, p.28)

Ainda de acordo com os dados do PDC/CG, Campo Grande possui uma grande extensão territorial e apresenta, portanto, aspectos econômicos nos setores primário, secundário e terciário.

Dentre as diversas atividades econômicas do setor primário, destacam-se as seguintes cadeias produtivas fomentadas: carne, leite, piscicultura, ovinocultura, apicultura, silvicultura e horticultura. No setor secundário, destacam-se os quatro Polos empresariais de Campo Grande, sendo um em fase de implantação, distribuídos pelas regiões da cidade. Existe o núcleo Industrial Indubrasil, com 200 hectares existentes, dos quais 122 são de área útil, que estão loteados em pequenas, médias e grandes áreas, com o objetivo de atender às empresas de todos os portes, que atuam nas áreas de fabricação de alimentos, ração animal, estrutura metálica, curtimento, artefato de metal, mineração e outras. (IFMS, 2016b, p.29)

No setor terciário, Campo Grande está caracterizada da seguinte forma: 44,59% estão na atividade de comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas, 8,71 % estão na construção civil, 8,29% em outras atividades de serviço, construção civil (8,71%), outras atividades de serviço (8,29%), alojamento e alimentação contam 8,06% e indústrias e transformação estão em torno de 7,34%. Entre os anos de 2007 e 2015, as atividades de serviços, comércio e construção civil foram os três setores que mais geraram empregos. (IFMS, 2016c)

O PDC/CG (2016b) ressalta que, entre os anos de 2012 e 2014, o setor de serviços foi o que possuiu o maior número de empregos formais com 38,75%, na administração pública foram 23,56% empregos, o comércio com 20,07% e construção civil foram 7,68, totalizando 90,06 dos empregos em Campo Grande.

Outra informação que o documento destaca é a Lei nº 4.404, de 06 de setembro de 2006, que dispõe “sobre a criação do Conselho Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (CAMPO GRANDE, 2006). O conselho tem o objetivo de apoiar programas, projetos, e empreendimentos de base científica, tecnológica e inovação. Embora o IFMS tenha surgido posteriormente a este documento, o documento possibilita parcerias com as ações de pesquisa do IFMS.

A Lei nº 11.534, de 27 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007a), que criou a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, deu início a história do IFMS e consequentemente do câmpus Campo Grande. Conforme destacamos anteriormente, com a aprovação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que reestruturou a educação profissional, científica e tecnológica no país, a escola técnica de Campo Grande transformou-se em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

No entanto, as atividades do câmpus Campo Grande tiveram início em 2010, com a oferta de cursos técnicos a distância, ofertados em parceria com o Instituto Federal do Paraná – IFPR. Os encontros semanais aconteciam em um espaço físico cedido pelo Colégio Militar.

Em 2011, o câmpus mudou suas instalações para uma sede provisória na Av. Júlio de Castilho, nº 4.960, Bairro Panamá, com a oferta dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Manutenção e Suporte em Informática, sendo o último na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse mesmo ano, o câmpus iniciou a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, com ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). (IFMS, 2016b)

Posteriormente, o câmpus ampliou a oferta de cursos da Rede e-Tec, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), bem como ofertou

o primeiro curso de pós-graduação “Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica”.

Devido ao aumento da demanda e a necessidade de melhorar a infraestrutura, em 2015 a sede provisória do câmpus foi transferida para dois prédios localizados na Rua 13 de Maio na região central de Campo Grande.

A construção do prédio definitivo do câmpus Campo Grande enfrentou diversos problemas que ocasionaram um atraso na conclusão e entrega da obra. Portanto, o início das atividades no câmpus físico definitivo ocorreu em 31 de julho de 2017, o prédio fica localizado no Bairro Santo Antônio, próximo ao Aeroporto Internacional de Campo Grande. A obra possui mais de 8 mil m<sup>2</sup> de área construída, sendo cinco blocos que abrigam 14 salas de aulas, 19 laboratórios, biblioteca, setores administrativos e cantina, além de quadra poliesportiva e estacionamento. (IFMS, 2016b)

O IFMS/CG oferece os seguintes cursos:

- Cursos técnicos de nível médio integrado em Eletrotécnica, Informática e Mecânica;
- Cursos técnicos subsequentes presenciais na área de informática;
- Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, bacharelado em Engenharia Elétrica e bacharelado em Engenharia Mecânica;
- Curso de pós-graduação Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Curso de pós-graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica; e
- Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC (qualificação profissional).

O território de abrangência do câmpus Campo Grande contempla os municípios de Bandeirantes, Campo Grande, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Ribas do Rio Pardo, Rochedo, Sidrolândia e Terenos, a população total dessa região é de 1.005.732 habitantes, conforme dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Consideramos importante destacar as principais características dos municípios e câmpus onde são ofertados os cursos investigados, para conhecermos a realidade e identificar como essas questões interferem nos motivos de evasão, sobretudo para relacionar as diferenças sociais e econômicas dos câmpus analisados.

Nesse sentido, na última parte desse capítulo apresentamos o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertados nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande.

### 3.4 Educação superior no IFMS: O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet

A legalidade da oferta dos cursos superiores de tecnologia se deu com a aprovação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), conhecida como “Lei da Reforma Universitária”. A referida lei permitiu o funcionamento de cursos profissionais de curta duração no âmbito na educação superior ofertados por universidades e demais instituições de educação superior. No entanto, a expansão da oferta desses cursos se deu principalmente na esfera privada em várias regiões do país.

No entendimento de Cazarotti e Bernardes (2018),

A educação tecnológica efetivada nos cursos tecnológicos tem como finalidade precípua solucionar duas demandas crescentes e imperativas em termos de globalização: levar formação profissionalizante às massas populares – demanda social reprimida que exige solução rápida e eficaz – e preencher as vagas da indústria financiada pelo capital neoliberal que, açodada pela intensa competição, investe maciçamente em tecnologia e cria cargos que precisam ser preenchidos por mão de obra qualificada. (CAZAROTTI; BERNARDES, 2018, p. 1003)

Com relação ao surgimento dos cursos superiores de tecnologia, Peterossi (1980) enfatiza que devemos considerar os aspectos políticos, sociais e financeiros que permearam a implantação dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, pois estes têm origem na necessidade de atender as demandas do mercado a partir de 1960. Esta modalidade de curso tem por objetivo a formação do trabalhador, bem como sua requalificação considerando o surgimento das novas tecnologias que exige desse trabalhador novas competências e habilidades.

De acordo com as análises de Pereira (2008), a reforma universitária foi aprovada durante um regime militar, portanto tinha um caráter específico, pois visava diminuir os gastos do Estado com a educação superior e atender os interesses da classe média em acessar o nível de educação superior, como possibilidade de ampliar a mobilidade social. Nesse sentido, os cursos de nível superior com menor tempo de duração permitiriam um título equivalente aos de bacharelado ou licenciatura, porém com menor tempo de formação.

Com o fim do regime militar, no início dos anos de 1980, a educação passou a ser discutida no sentido de identificar como se daria a formação educacional brasileira pós-ditadura militar. A promulgação da Constituição Federal, em 1988, concebeu mudanças para política de educação, essas alterações demandaram a necessidade de construir uma nova lei de diretrizes para a educação brasileira.

Sendo assim, em 1996 foi aprovada e promulgada a 2ª Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Favretto e Moretto (2013, p.409) colocam que a LDB de 1996 “[...]”

representa o marco legal básico de uma política educacional que buscou dar conta da realidade desencadeada por um processo de reformulação profunda na educação superior”. As autoras pressupõem que no contexto econômico e social a expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, ganham força com a nova LDB e indica um momento de mudança na história da educação profissional brasileira.

O parecer nº 03, de 18 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002), do Conselho Nacional de Educação, considerou que os cursos para tecnólogos são uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, e por essa razão defendem à necessidade de superar os preconceitos existentes contra eles.

De acordo com Hora, Araújo e Gonçalves (2016) é possível afirmar que os cursos tecnológicos ganharam espaço no cenário de expansão da educação superior, o que evidencia não somente a procura dos estudantes por esses cursos, mas também a consolidação desses cursos em um universo altamente complexo e diversificado, que é o da educação superior brasileira.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), o termo “educação tecnológica” começou a ser usado no Brasil na década de 1970. Como esta formação era associada ao atendimento da classe trabalhadora, isso historicamente gerou um preconceito a essa modalidade de ensino. Porém, com a nova concepção de educação profissional e tecnológica buscou-se diminuir o preconceito relacionado a esses cursos.

Conforme destacamos no segundo capítulo, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b), regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB nº 9.394/96 e regulamentou a oferta da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Para Favretto e Moretto (2013), esse novo modelo de educação profissional e tecnológico visa adequar a educação às novas demandas sociais, de forma que a formação educacional é posta como estratégia para ascensão profissional e econômica.

No entendimento de Souza e Veiga (2020, p. 463) a criação dos cursos superiores de tecnologia tem como fundamentação e justificativa dois argumentos principais:

[...] a necessidade de cursos superiores com duração mais reduzida para atender ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho em tempo mais reduzido; outro é o de que esse tipo de curso permitiria maior rapidez no atendimento às mutações do mercado, ao mesmo tempo em que permite maior aprofundamento em áreas profissionais específicas, em sintonia com o mundo do trabalho.

Salientamos que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que criou os institutos federais, proporcionou uma nova realidade para a educação superior no Brasil, tendo em vista que autorizou os institutos federais a ofertarem cursos superiores nas modalidades tecnólogo, bacharelado e licenciatura.

Em referência a criação e oferta dos cursos superiores de tecnologia, Souza (2021) acentua que esses cursos surgiram com a finalidade de formar um novo tipo de trabalhador com perfil de cientista e de técnico operacional, de nível intermediário, preparado para atender prontamente as demandas enxutas e flexíveis das empresas.

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) possuem um Catálogo Nacional que periodicamente é atualizado pelo Ministério da Educação, por meio da coordenação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e com a colaboração da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) possui três edições, sendo a primeira em 2006 com a denominação de 98 cursos, a segunda em 2010 com 113 cursos e a terceira edição de 2016, com 134 cursos. Ressaltamos que, em 2020, por meio da Portaria nº 1028, de 02 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), deu início a abertura do processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CST e ainda não foi finalizado.

O MEC defende que o CNCST é primordial para aprimorar e fortalecer os cursos superiores de tecnologia e considera “imprescindível para assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade” (BRASIL, 2016a, p. 7).

Ao analisar a expansão da oferta dos CST no Brasil, nas últimas duas décadas, Souza (2021) apresenta que em 1994 o número de matrículas nessa modalidade de curso, nas instituições públicas, somava 19.925 matrículas, em 2019 esse número passou a ser 173.021. No entanto, o autor ressalta que essa expansão é bem maior nas instituições privadas, sendo 37.891 matrículas em 1994, passando para 1.050.830 em 2019. Souza (2021) coloca que a expansão dos CST, na rede privada, acontece por meio da modalidade de educação à distância em detrimento da modalidade presencial.

A Secretaria de Educação Superior (SESu) entende que a formação na educação superior promove elevação dos padrões sociais, por meio da consolidação cultural, melhoria da qualidade de vida e inclusão social, de maneira que esta educação possibilita a construção da cidadania e o preparo profissional na busca por soluções tecnológicas exigidas no mundo contemporâneo. No entanto, são necessárias condições materiais, econômicas e sociais para que este objetivo seja alcançado, considerando o alto índice de desemprego no Brasil, pois de acordo



com o IBGE (2020) a taxa média de desocupação ficou em 11,9% em 2019, e em 13,5% em 2020, sendo, em torno de 13,4 milhões de desempregados, a maior desde 2012, possivelmente agravada pela pandemia desencadeada pelo contágio do Sars-COV-2 (COVID-19).

Para Souza (2021), a criação e ampliação da oferta dos CST tem como prerrogativa atender as políticas empresariais de cunho neoliberal, corroborando para uma formação humana pragmática, imediatista e interessada. E, que, portanto, esses cursos cumprem um papel importante na mediação e manutenção da classe dominante.

Nesse sentido, o desafio posto aos institutos federais é de ofertar uma formação que atenda às necessidades de conhecimento do trabalhador, de forma que esse conhecimento não seja fragmentado, mas que os estudantes tenham uma formação integral, que contemple o conhecimento técnico e a formação de um sujeito crítico e consciente do meio em que vive. Pois, de acordo com Frigotto (2007, p. 1130) “[...] por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico”.

Os cursos superiores de tecnologia, ofertados no IFMS, visam atender demandas específicas do mercado de trabalho em concordância com o proposto no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC. São vários cursos de tecnologia ofertados no âmbito do IFMS, no entanto, apresentamos as características do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertados nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, por ser o curso investigado nessa pesquisa.

Conforme mencionamos anteriormente, o IFMS iniciou as primeiras turmas do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet em 2011, a oferta se deu nos câmpus Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas, porém o câmpus Três Lagoas encerrou a oferta desse curso em 2017, tendo em vista que já ofertavam o curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Em 2013, o câmpus Coxim também passou a ofertar o curso superior de tecnologia em Sistemas para Internet.

O perfil do estudante que conclui o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, deve ser de um profissional que:

Projeta, desenvolve, testa, implanta, mantém, avalia e analisa páginas para sites de Internet e Intranets, sistemas de comércio eletrônico e aplicativos para plataformas móveis para a Internet. Avalia, específica, seleciona e utiliza metodologias e ferramentas adequadas para o desenvolvimento das aplicações. Elabora e estabelece diretrizes para a criação de interfaces adequadas à aplicação de acordo com

características, necessidades e público-alvo. Vistoria, realiza perícia, avalia, emite laudo e parecer técnico em sua área de formação. (BRASIL, 2016a, p. 63)

No IFMS, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet “desempenha o papel de formar profissionais com perfil para desenvolver soluções tecnológicas que melhorem os processos produtivos e serviços das empresas locais ou regionais e que expandam seus mercados através da Internet”. (IFMS, 2019a, p.19)

Embora o referido curso tenha o mesmo perfil de profissional para o câmpus Aquidauana e Campo Grande, eles possuem algumas diferenças específicas na oferta do curso. O tempo regular de formação do curso em Aquidauana tem a duração de 03 anos, enquanto no câmpus de Campo Grande tem a duração de 2,5 anos, porém ambos possuem uma carga horária total de 2.400h. O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, em Aquidauana, foi avaliado pelo MEC com a nota 4, já no Campus Campo Grande obteve a nota 3.

Para Souza e Veiga (2018) a institucionalização da oferta dos cursos superiores de tecnologia na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

[...] acaba por instituir a flexibilidade necessária para que a política pública de formação profissional possa cumprir de modo eficiente sua dupla função, ofertando em um mesmo tipo de instituição todos os tipos e modalidades de formação humana interessada, seja para atender objetivamente as demandas do mercado, seja para conformar amplo contingente de trabalhadores jovens fadados ao desemprego e à informalidade do trabalho, por meio dos princípios do empreendedorismo, do desenvolvimento sustentável e da empregabilidade. (SOUZA; VEIGA. 2018, p. 22)

Conforme contextualizamos no capítulo anterior, para que a classe trabalhadora tenha uma formação intelectual e moral, são necessárias ações que favoreçam um processo formativo pautado no desenvolvimento de um conhecimento socialmente produzido e articulado com o mundo do trabalho. Este é um processo dinâmico e dialético, no qual permeia a necessidade e importância da formação intelectual e integral da classe trabalhadora e a impossibilidade dessa formação em uma sociedade que é subordinada ao capitalismo e, portanto, está voltada para atender exclusivamente os interesses do capital.

As questões abordadas nesse capítulo, contribuíram e auxiliaram a entender como se dá a oferta da educação superior no IFMS, assim como permitiu identificar algumas características sociais e econômicas dos municípios onde os cursos investigados são ofertados, assim como apresentamos o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. Na continuidade, no próximo capítulo, apresentamos os dados de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, no âmbito dos institutos federais e do IFMS, assim como analisamos os motivos de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS.

#### **4 EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO IFMS: Análise dos determinantes da evasão na perspectiva dos/as evadidos/as**

Os problemas sociais e estruturais ocasionados pelo sistema capitalista se expressam significativamente na educação, considerando que as desigualdades sociais persistem no espaço educacional, inclusive na educação superior. Maciel, Lima e Gimenez (2016) ressaltam que grupos considerados vulneráveis e excluídos permanecem fora das instituições escolares e nas oportunidades em que esse cenário é alterado estes têm acesso a uma formação, porém são inúmeras as dificuldades que enfrentam para permanecer no curso e concluir seus estudos. Essas dificuldades que permeiam a trajetória acadêmica podem ser de ordem econômica, social, psicológica, pedagógica, dentre outros fatores.

Compreendemos que os conceitos de evasão e permanência se contrapõem, no entanto, as análises desses termos estão diretamente relacionadas. Sendo assim, a pesquisa que propõe investigar a evasão não a faz sem analisar as condições para a permanência estudantil.

Esclarecemos que para o conceito de permanência, adotado nesse estudo, tomamos como referência a conceituação de Cordeiro, Cordeiro e Muller (2016) que entende a permanência estudantil como políticas, programas e/ou ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos de ordem socioeconômica, pedagógica e cultural, capazes de promover um bom desempenho na trajetória acadêmica e conclusão do curso dos estudantes.

No que diz respeito ao conceito de evasão, considerando os múltiplos conceitos atribuídos a esse termo, essa pesquisa tem como referência o conceito de evasão definido pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), que considera evadido aqueles estudantes que não têm mais como regulamentar seu retorno ao curso, por não seguir as regras de renovação de matrícula ou não ter trancado a matrícula no tempo previsto.

Conforme as pesquisas apontam, analisar a evasão na educação superior é um tanto complexo, tendo em vista a diversidade de conceitos atribuídos à evasão, assim como os diversos motivos que favorecem a evasão estudantil. Entretanto, os estudos também reforçam a importância de as instituições investigarem os motivos de evasão em seus respectivos cursos para entender esse processo e enfrentar as causas da evasão.

Nessa perspectiva, na primeira seção deste capítulo apresentamos como os documentos do IFMS abordam a questão da evasão estudantil. Na sequência caracterizamos o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas

para Internet, ofertados nos câmpus Aquidauana e Campo Grande. No último item, por meio das categorias de análises, examinamos as respostas dos estudantes evadidos referentes aos motivos que os fizeram desistir do curso.

#### 4.1 Evasão na educação superior do IFMS: O que dizem os documentos institucionais?

Para analisarmos de que forma o IFMS aborda a evasão em seus documentos, realizamos uma busca do termo “evasão” na página inicial do site do IFMS, com o intuito de identificarmos os documentos institucionais que fazem referência a evasão na instituição. Ao buscarmos a palavra “evasão” o resultado da pesquisa apontou 189 *links* que mencionavam desde notícias ou ações sobre o tema a documentos do IFMS que mencionam a palavra evasão.

Após esse levantamento, selecionamos 07 (sete) documentos que avaliamos como pertinentes para esse estudo, sendo eles: Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS (PEIPEE) (IFMS, 2016); Regimento Geral do IFMS (IFMS, 2017); Política de Assistência Estudantil do IFMS (IFMS, 2018b); Programa de Assistência Estudantil do IFMS (IFMS, 2018c); Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS (IFMS, 2019b); Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS – Câmpus Aquidauana (IFMS, 2019c); e Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS – Campo Grande (IFMS, 2019d). Antes de contextualizarmos como o termo evasão é abordado nos referidos documentos, no quadro 5 descrevemos os documentos, assim como mensuramos quantas vezes aparece a palavra “evasão”.

**Quadro 5 – Documentos do IFMS que mencionam o termo “evasão”**

Documento	Descrição	Quantas vezes aparece a palavra “evasão” no documento.
Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS – PEIPEE (IFMS, 2016)	Consiste na implementação de um conjunto de ações, visando à permanência e ao êxito dos estudantes matriculados nos diversos cursos ofertados pela instituição na Educação Básica e Superior em suas diversas modalidades.	77 vezes.
Regimento Geral do IFMS (IFMS, 2017)	Dispõe sobre a estrutura organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).	1 vez.
Política de Assistência Estudantil do IFMS (IFMS, 2018b)	Constitui-se de um conjunto de princípios e diretrizes norteadores para a implementação de ações, tendo por finalidade a democratização do acesso, permanência e êxito dos estudantes nos cursos ofertados pela instituição, promovendo estímulo ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em	3 vezes.

	consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.	
Programa de Assistência Estudantil do IFMS (IFMS, 2018c)	Caracteriza-se pela oferta de atendimento técnico e auxílios aos estudantes da instituição em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando contribuir para a sua permanência, prevenção a evasão e o êxito acadêmico.	3 vezes.
Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS (IFMS, 2019b)	É uma estratégia institucional de planejamento, execução e avaliação das ações e atividades que assegurem as condições de permanência e êxito dos estudantes matriculados no IFMS. O Programa tem por finalidade contribuir para a elevação dos índices de permanência e êxito dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas no IFMS.	10 vezes.
Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS – câmpus Aquidauana (IFMS, 2019c)	É o documento orientador que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e documentos da instituição. Alguns dos elementos que o compõem, tais como: matriz e estrutura curricular, bibliografia básica e complementar, docentes, recursos materiais, laboratórios e infraestrutura de apoio ao funcionamento do curso.	1 vez.
Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS – câmpus Campo Grande (IFMS, 2019d)	É o documento orientador que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e documentos da instituição. Alguns dos elementos que o compõem, tais como: matriz e estrutura curricular, bibliografia básica e complementar, docentes, recursos materiais, laboratórios e infraestrutura de apoio ao funcionamento do curso.	1 vez.

Fonte: Site do IFMS (2020).

Organização: Garcia, 2020.

Analisando o contexto em que aparece o termo “evasão”, nos documentos elencados no quadro 5, identificamos que o Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS (PEIPEE), aprovado pelo COSUP/IFMS em 2016, foi elaborado para cumprir o Termo de Acordo de Metas e Compromissos, firmado com a SETEC e o Ministério Público, conforme especifica o documento orientador da SETEC/MEC (2014) abordado no item 3 do 2º capítulo. O PEIPEE estabelece como objetivo geral “elevar os índices de permanência e êxito dos estudantes”, e tem como um dos objetivos específicos “apoiar a implantação de ações preventivas e corretivas nos câmpus que disseminem a cultura de enfrentamento dos problemas relacionados ao baixo desempenho dos estudantes e à evasão nos cursos” (IFMS, 2016, p. 16).

O PEIPEE do IFMS relaciona o termo “evasão” às ações de permanência estudantil, pois considera que essas ações são estratégias que visam diminuir os índices de evasão. O documento apresenta relatórios com diagnósticos quantitativos e qualitativos referentes às taxas de permanência, retenção, conclusão e evasão estudantil. No quadro 6, visualizamos as fórmulas aplicadas para mensurar as taxas.

**Quadro 6 – Indicadores de Permanência e Êxito do IFMS (2016)**

Descrição das taxas.	Fórmula para identificar o percentual.
Taxa de Retenção	(Retidos/Matrículas Atendidas)*100
Taxa de Conclusão	(Concluídos/Matrículas Atendidas)*100
Taxa de Evasão	(Matrículas Finalizadas Evadidas/Matrículas Atendidas)*100
Taxa de Reprovação	(Reprovados/Matrículas Atendidas) *100
Taxa de Matrícula Continuada Regular	(Matrículas Continuadas Regulares/Matrículas Atendidas)*100
Taxa de Matrícula Continuada Retida	(Matrículas Continuadas Retidas/Matrículas Atendidas) *100
Taxa de Efetividade Acadêmica	(Concluídos no Prazo/Previstos) *100
Taxa de Saída com Êxito	(Concluídos/Matrículas Finalizadas) *100
Taxa de Permanência e Êxito	(Taxa de Conclusão + Taxa de Matrícula Continuada Regular)

Fonte: PEIPEE (IFMS, 2016).

Organização: Garcia, 2020.

As fórmulas elencadas tiveram como referência as diretrizes do documento orientador da SETEC/MEC, com base nos dados disponibilizados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), referentes ao período de 2011 a 2014. Na tabela 14 visualizamos as taxas, ressaltando que o diagnóstico quantitativo não foi sistematizado por modalidade de curso, portanto, os dados mensurados englobam todos os cursos do IFMS.

**Tabela 14 – Dados consolidados do IFMS (2011-2014)**

Indicador	Índices			
	2011	2012	2013	2014
1. Taxa de Retenção	13,17	14,57	11,87	15,87
2. Taxa de Conclusão	0,63	6,85	10,84	6,9
3. Taxa de Evasão	18,69	23,11	23,42	23,54
4. Taxa de Reprovação	-	-	0,23	0,77
5. Taxa de Matrícula Continuada Regular	67,85	62,23	62,45	56,33
6. Taxa de Matrícula Continuada Retida	12,83	7,81	3,06	12,46
7. Taxa de Efetividade Acadêmica	4,35	51,71	49,08	26,85
8. Taxa de Saída com Êxito	3,25	22,87	31,42	22,11
9. Taxa de Permanência e Êxito	68,48	69,08	73,28	63,23

Fonte: PEIPEE/IFMS (2016).

Organização: Garcia, 2020.

Acerca do diagnóstico qualitativo, o PEIPEE aplicou questionário, por meio do google formulários, aos servidores, estudantes em curso, egressos e evadidos, deste universo, 205 responderam ao questionário, dos quais, 54,5% são docentes, 36,2% técnicos, 3,4 % são estudantes matriculados, 0,5 % egressos e 5,4% são os estudantes evadidos. Na tabela 15,

indicamos as principais causas de evasão, conforme apontou o resultado da análise realizada pela comissão do PEIPEE.

**Tabela 15 – Principais causas da evasão no IFMS (2016)**

Causa	Determinante	Muito relevante	Relevante
1º Dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdo).	25,4%	30,7%	30,2%
2º Reprovações constantes.	24,4%	25,9%	28,3%
3º Dificuldade de adaptação à vida estudantil ou habilidades de estudos.	13,2%	24,4%	40,5%

Fonte: PEIPEE (IFMS, 2016).

Organização: Garcia, 2020.

Ressaltamos que, no decorrer de 2020, a Comissão de Permanência e Êxito do IFMS realizou reuniões para analisar os dados referentes ao PEIPEE, com o objetivo de publicar uma nova versão do planejamento com dados e informações atualizadas referentes à permanência e evasão estudantil no IFMS, entretanto, o estudo ainda não foi concluído. Entendemos como necessário que a próxima versão apresente os dados de permanência, conclusão e evasão por modalidade de curso, entendendo que cada curso possui peculiaridades e especificidades que necessitam ser consideradas nas análises dos dados.

No Regimento Geral do IFMS (IFMS, 2017), o termo “evasão” é citado apenas uma vez e está relacionado as atividades da Coordenação de Assuntos Estudantis (COAES), o documento estabelece que compete à COAES participar da análise dos dados de evasão e repetência, vinculando esses dados às ações de assistência estudantil. Tendo em vista que o documento coloca que a COAES deve “participar”, subentende-se que as análises são desenvolvidas por outros setores da instituição, no entanto, o documento não menciona quais são os outros setores responsáveis pelo processo de coleta de dados referente à evasão estudantil.

As políticas de permanência estudantil são ações estratégicas que visam favorecer a permanência dos estudantes e consequentemente minimizar os índices de evasão na educação superior. Assim, essas ações devem considerar as condições sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas que comprometem a permanência do estudante e contribuem para a evasão.

Nesse entendimento, destacamos que a Política de Assistência Estudantil do IFMS, aprovada no início de 2018, estabelece as ações de Assistência Estudantil que visam a permanência dos estudantes. A referida política engloba as ações de ensino, pesquisa e extensão, que visam o repasse de recursos financeiros, por meio de bolsas ou auxílios, bem como as ações do Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED), responsável pelo atendimento e acompanhamento pedagógico, psicológico, social e de saúde dos estudantes; do

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responsável por favorecer a inclusão social e o respeito às diversidades; e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), responsável por direcionar estudos e ações que favoreçam a reflexão e o respeito às questões étnico-raciais. Sendo assim, a política abrange todas as ações de Assistência Estudantil do IFMS.

O termo “evasão” é citado três vezes no documento da Política de Assistência Estudantil, o contexto em que se apresenta é no sentido de contribuir para diminuir os índices de reprovação, retenção e evasão escolar, decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica e/ou psicopedagógica.

No que se refere ao Programa de Assistência Estudantil, também aprovado no início de 2018, o documento menciona a palavra “evasão” 3 vezes, seus objetivos são semelhantes aos da Política de Assistência Estudantil, no entanto, o programa é destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O Programa de Permanência e Êxito do IFMS foi aprovado em 2019, o referido documento apresenta as finalidades, objetivos, atribuições e normas para promover a permanência dos estudantes, assim como a conclusão do curso. O documento foi construído com base nos estudos do Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS. Tendo em vista que o programa tem como foco a permanência estudantil, o documento cita 10 vezes o termo “evasão”. Nesse sentido, tem como objetivo identificar as causas relacionadas à evasão, assim como possibilidades de ações para enfrentamento aos motivos da evasão estudantil.

Os projetos pedagógicos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do campus Aquidauana e Campo Grande, são bem parecidos. Ambos foram reformulados recentemente e aprovados em 2019, tendo em vista que a matriz curricular do curso sofreu alterações. Cada projeto menciona uma vez a palavra “evasão” que aparece vinculada às atribuições do/a assistente social no IFMS, dentre elas, propor ações que visam diminuir os índices de evasão estudantil.

A análise dos documentos institucionais permitiu inferir que a evasão é mais abordada no Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS – PEIPEE (IFMS, 2016), justificado pelo fato de ser este o objetivo do documento, porém, os diagnósticos quantitativos e qualitativos aparecem de forma ampla, deixando lacunas no que diz respeito aos dados referentes a evasão por cursos, considerando suas especificidades. O outro documento no qual a questão é mais citada é o Programa de Permanência e Êxito dos



Estudantes do IFMS (IFMS, 2019b), que menciona 10 vezes o termo “evasão” e segue a mesma perspectiva do PEIPEE.

Tanto a Política quanto o Programa de Assistência Estudantil, embora cite o termo “evasão” três vezes, enfatizam que suas ações têm como compromisso contribuir para diminuir os índices de evasão. O Regimento Geral do IFMS (2017) e os Projetos Pedagógicos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS dos câmpus Aquidauana e Campo Grande (2019), embora tenham sido aprovados posteriormente ao PEIPEE, mencionam, cada documento, a palavra “evasão” apenas uma vez, atribuindo a responsabilidade do processo de análise da evasão estudantil ao/à assistente social. Ainda que se subentenda que existam outros setores e profissionais responsáveis por analisar a questão da evasão estudantil, na instituição, os documentos não especificam quais seriam esses setores e profissionais.

Com a finalização dessa primeira parte das análises, na sequência, apresentamos o perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, conforme dados do Questionário Socioeconômico do IFMS.

#### 4.2 Perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS

O Sistema do Questionário Socioeconômico do IFMS (QSE/IFMS) foi criado em 2014. Nos primeiros anos de implantação do sistema, os estudantes eram convidados a preencher o questionário durante o período letivo. O convite era realizado pelas assistentes sociais do IFMS, que dependiam da colaboração dos professores em ceder pelo menos uma hora-aula, por turma, para orientação e acompanhamento dos estudantes no preenchimento do QSE. A partir de 2018, as matrículas foram vinculadas à condição obrigatória do preenchimento do Questionário Socioeconômico, sendo assim, a ação tornou-se mais efetiva, ampliando o número de questionários respondidos.

Ressaltamos que essa pesquisa tem como delimitação temporal os/as estudantes matriculados no período de 2011 a 2015, considerando que os ingressantes nesses anos atingiram o tempo determinado, pela instituição, para integralização do curso. Nesse sentido, destacaremos algumas informações referentes ao perfil socioeconômico dos/as estudantes matriculados/as no Curso Superior Tecnologia em Sistemas para Internet, dos câmpus Aquidauana e Campo Grande. O relatório de 2015 apontou que 129 estudantes responderam o QSE, sendo 73 do câmpus Aquidauana e 56 do Câmpus Campo Grande. Nas tabelas seguintes descrevemos algumas informações que constam nos relatórios do perfil socioeconômico.

**Tabela 16 – Perfil socioeconômico do Curso TSI - Estado Civil dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015)**

Câmpus	Solteiro/a	Casado/a	União Estável	Divorciado/a	Demais situações	Não responderam	Total
Aquidauana	50	22	0	1	0	0	73
Campo Grande	33	20	-	2	-	1	56
Total	83	42	0	3	0	1	129

Fonte: QSE/IFMS (2015).

Organização: Garcia, 2020.

Conforme tabela 16, em ambos os cursos a maior parte, dos/as estudantes, declarou ser solteiro/a, o câmpus Aquidauana tem um maior índice de estudantes solteiros/as, sendo 68% dos/as estudantes, os/as casados/as correspondem a 31%. Com relação ao sexo dos/as estudantes, predomina o sexo masculino em torno de 74% no câmpus Aquidauana e 84% no câmpus Campo Grande. Na tabela 17 visualizamos as informações sobre o sexo dos/as estudantes, por câmpus.

**Tabela 17 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Sexo dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015)**

Câmpus	Masculino	Feminino	Não responderam	Total
Aquidauana	54	19	0	73
Campo Grande	47	9	0	56
Total	101	28	0	129

Fonte: QSE/IFMS (2015).

Organização: Garcia, 2020.

Nas tabelas 18, 19 e 20, visualizamos a quantidade de estudantes que responderam o QSE por cor/raça, idade e renda *per capita*.

**Tabela 18 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Cor/Raça dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015)**

Câmpus	Branca	Parda	Preta	Indígena	Amarela	Não responderam	Total
Aquidauana	25	40	3	5	0	0	73
Campo Grande	27	24	3	0	2	0	56
Total	52	64	6	5	2	0	129

Fonte: QSE/IFMS (2015).

Organização: Garcia, 2020.

Referente à cor/raça declarada pelos/as estudantes, no câmpus Aquidauana a maior parte dos/as estudantes declarou ter a cor parda, sendo 55%, seguida pela cor branca, com 34%, os estudantes que se reconhecem como indígenas ou têm a cor preta, somam 11%. No câmpus Campo Grande, 48% dos/as estudantes informaram ser da cor branca, 42% são pardos/as, 6% declararam ter a cor preta e 4% têm a cor amarela.

**Tabela 19 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Idade dos/as estudantes – QSE/IFMS (2015)**

Câmpus	17 a 24 anos	25 a 30 anos	31 a 40 anos	Acima de 40 anos	Não responderam	Total
Aquidauana	20	18	23	12	0	73
Campo Grande	11	13	15	17	0	56
Total	31	31	38	29	0	129

Fonte: QSE/IFMS (2015).

Organização: Garcia, 2020.

No câmpus Aquidauana a maior parte dos/as estudantes declarou ter entre 31 e 40 anos, 31%, seguido dos/as estudantes com idade entre 17 e 24 anos, sendo 27%. Dos estudantes do câmpus Campo Grande, 30% tinham idade acima de 40 anos, 26% tinham entre 31 e 40 anos.

**Tabela 20 – Perfil socioeconômico do Curso TSI – Renda *per capita* – QSE/IFMS (2015)**

Câmpus	Sem renda	Até 1,5 salário mínimos	Acima de 1,5 até 5,0 salários mínimos	Acima de 5,0 até 10 salários mínimos.	Acima de 10 salários mínimos	Não responderam	Total
Aquidauana	06	60	07	0	0	0	73
Campo Grande	04	35	14	3	0	0	56

Fonte: QSE/IFMS (2015).

Organização: Garcia, 2020.

De acordo com a tabela 20, referente à renda *per capita*, em torno de 90% do câmpus Aquidauana informaram que tinham uma renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo e 10% informaram ter uma renda *per capita* entre um e meio e cinco salários mínimos. No câmpus Campo Grande, 70% informaram ter renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos, 25% tem a renda *per capita* entre 1,5 e cinco salários mínimos e 5% têm renda *per capita* superior a cinco salários mínimos.

Destacamos, ainda, que dos/as 73 estudantes que responderam o QSE de Aquidauana, 69 informaram que moram com a família, 47 estudaram o ensino médio totalmente em escola pública, 9 declararam receber algum benefício de transferência de renda do governo e 16 informaram que não tinham acesso à internet em casa. Referente aos dados de Campo Grande, dos/as 56 estudantes, 52 declararam morar com a família, 41 estudaram o ensino médio totalmente em escola pública, que recebiam algum benefício de transferência de renda do governo federal foram 5 declarantes e 7 estudantes informaram que não tinham internet em casa.

Em suma, os dados apontam que dos/as 129 estudantes que responderam o QSE, em 2015, 68% são provenientes da escola pública, 81% tinham renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos, 78% declararam ser do sexo masculino, 64% declararam ser solteiros, 54% se reconhecem como negros/as e 51% tinham mais de 31 anos.

Ainda que as informações sejam referentes aos estudantes matriculados no período de 2011 a 2015, todavia os dados socioeconômicos contribuem para caracterizarmos o perfil dos estudantes que responderam ao questionário, sobretudo nos auxiliam a estabelecer relações com as causas da evasão.

Portanto, no próximo tópico apresentamos as análises dos determinantes da evasão na educação superior do IFMS, na perspectiva dos evadidos.

#### 4.3 Análise dos determinantes da evasão: O que dizem os/as evadidos/as?

No que concerne aos dados da evasão dos cursos superiores investigados, os documentos e relatórios do IFMS não apresentam esses dados por cursos. Sendo assim, os dados que descrevemos na pesquisa são com base nas informações da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e no levantamento sistemático que realizamos no Sistema Acadêmico do IFMS.

A Plataforma Nilo Peçanha não esclarece qual a fórmula utilizada para identificar os índices de evasão de seus cursos. Entretanto, consideramos pertinente apresentarmos alguns dados, na tabela 21 destacamos os institutos federais que ofertam o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e os respectivos índices de evasão estudantil, referentes ao ano de 2018:

**Tabela 21 – Índices de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Ano Base 2018)**

INSTITUTOS FEDERAIS	ÍNDICES DE EVASÃO
Instituto Federal do Acre – IFAC	7,6%
Instituto Federal de Brasília – IFB	18,8%
Instituto Federal Catarinense – IFC	0,0%
Instituto Federal Farroupilha – IFFAR	29,2%
Instituto Federal Goiano – IF Goiano	17,2%
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS	36,4%
Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT	1,5%
Instituto Federal da Paraíba – IFPB	7,3%
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN	17,4%
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	12,2%
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE	15,8%
Instituto Federal de São Paulo – IFSP	16,7%
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG	5,2%
Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul	22,9%
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM	21,5%
Instituto Federal do Tocantins – IFTO	27,2%
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ	19,1%
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	31,1%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha – PNP (2019).

Organização: Garcia, 2020.

De acordo com os dados, das instituições que ofertam o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet o IFMS é o que tem maior índice de evasão, sendo 36,4%, seguido do IF Farroupilha que tem 29,2% de evasão. Os institutos federais com menor índice de evasão

são o IFMT com 1,5%, IF do Sudeste de Minas Gerais com 5,2% e o IF Catarinense aparece com 0,0%.

Considerando que no IFMS o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet é ofertado nos câmpus Aquidauana, Campo Grande e Coxim, na tabela 22 visualizamos os respectivos índices de evasão, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha:

**Tabela 22 – Índices de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertado no IFMS (Ano base 2018)**

<b>Câmpus do IFMS</b>	<b>ÍNDICES DE EVASÃO</b>
Câmpus Aquidauana	40,5%
Câmpus Campo Grande	25,7%
Câmpus Coxim	48,9%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha – PNP (2019).

Organização: Garcia, 2020.

Os dados apontam que o câmpus Coxim tem o maior índice de evasão, sendo 48,9%, seguido do câmpus Aquidauana com 40,5% e o câmpus Campo Grande aparece com o menor índice de evasão, em torno de 25,7%. Conforme justificamos no início, o campo empírico da pesquisa é o câmpus Aquidauana e Campo Grande, tendo em vista que os cursos foram criados em 2011, e também pelo fato da pesquisadora atuar no câmpus Aquidauana e objetivou fazer essa relação da evasão de um curso ofertado no interior de MS e na Capital.

Na situação atual da pesquisa, considerando que esses cursos possuem o tempo regular de formação de 2,5 anos no câmpus Aquidauana, de 3 anos no câmpus Campo Grande e que o IFMS (IFMS, 2016) estabelece no Regulamento da Organização Didático Pedagógica da Graduação que “o prazo máximo para integralização, de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso, corresponde ao dobro do tempo de duração do curso”, por meio da aplicação de questionários, serão entrevistado/as todos/as os/as estudantes evadidos no referido curso que tenham ingressado no período de 2011 a 2015, para identificarmos os motivos da evasão.

De acordo com os dados que constam no relatório da Plataforma Nilo Peçanha, referente aos dados atualizados em 2019, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado no câmpus Aquidauana, possui 74 estudantes em curso, 20 estudantes concluíram o curso e 64 estudantes estão com a situação de matrícula desligado/a ou evadido/a do curso. O mesmo curso ofertado no câmpus Campo Grande tem 163 estudantes em curso, 16 concluíram o curso e 62 estudantes estão com a situação “evadidos/as” ou “desligados/as”. No quadro 7 apresentamos os conceitos

de situação de matrícula do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

**Quadro 7 – Conceitos de situação de matrícula do SISTEC/MEC**

Situação de matrícula	Conceito
Em curso	Estudantes com matrícula ativa.
Evadido	Somente quando não houver mais nenhuma possibilidade de o aluno voltar a frequentar as aulas.
Conclusão	Aplica-se ao aluno que concluiu o todo o curso com êxito.
Integralizar em fase escolar	Aplica-se ao aluno que concluiu a parte teórica do curso, mas está devendo o estágio obrigatório, TCC, monografia, dissertação ou tese.
Desligamento	Aplica-se ao aluno que solicita formalmente o cancelamento da sua matrícula.
Transferência interna	Aplica-se ao aluno que muda de curso, dentro da mesma unidade de ensino.
Transferência externa:	Aplica-se ao aluno que vai para outra unidade de ensino.

Fonte: SISTEC/MEC

Organização: Garcia, 2020.

Visando esclarecer os conceitos de retenção e evasão que constam no manual do SISTEC, Teodoro e Silva (2019) colocam que o estudante retido é aquele que permanece matriculado por um período superior ao tempo previsto, os evadidos são os estudantes que não tem como regulamentar seu retorno ao curso por não seguir as regras de renovação de matrícula ou não ter trancado a matrícula no tempo previsto.

Posteriormente a autorização da pesquisa, na Plataforma Brasil, realizamos um levantamento sistemático no Sistema Acadêmico do IFMS (SIGAEDU), para identificarmos a situação de matrícula dos/as estudantes que ingressaram, no período de 2011 a 2015, no curso analisado. Assim, constatamos as seguintes informações:

**Tabela 23 – Situação de Matrículas do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet Campus Aquidauana e Campo Grande (2011-2015)**

Situação de matrícula	Aquidauana	Campo Grande	Total
Estudantes matriculados (2011-2015)	356	436	792
Concluintes	19	54	73
Desligados	31	47	78
Em curso	15	13	28
Evadidos	273	300	573
Integralizados em fase escolar	6	8	14
Transferidos externamente	7	3	10
Trancados	2	11	13
Reprovados	3	-	3

Fonte: Sigaedu/IFMS (2020)

Organização: Garcia, 2020.

Os dados do SIGAEDU/IFMS mostram que, no período de 2011 a 2015, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertados nos câmpus Aquidauana e Campo Grande, teve 792 matriculadas efetivadas, dessas, 73 concluíram o curso, 28 estudantes estavam em curso, 10 foram transferidos/as para outras instituições, 13 estudantes trancaram o curso e 651 estudantes estavam com a situação “evadido/a” ou “desligado/a” do curso. Nesse sentido, aplicando os referidos dados, por câmpus, à equação estabelecida pelo documento orientador da SETEC para calcular o percentual de evasão nas instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, na tabela 24 temos os seguintes resultados:

$$\text{Taxa de Evasão} = (\text{Matrículas Finalizadas Evadidas} / \text{Matrículas Atendidas}) * 100$$

**Tabela 24 – Percentual de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS (2011 a 2015)**

Câmpus	Equação (dados)	Percentual de evasão (%)
Aquidauana	304/356x100	85%
Campo grande	347/436x100	79,5%

Fonte: Sigaedu/IFMS (2020).

Organização: Garcia, 2020.

Para o cálculo do percentual, consideramos a quantidade de matrículas finalizadas com a situação “evadido/a” e “desligado/a” dividida pelo número de matrículas efetivadas por câmpus vezes 100. Esclarecendo, as matrículas finalizadas são aquelas em que os/as estudantes não têm mais a possibilidade de retornar ao curso. Sendo assim, o resultado do percentual de evasão identificado, com base nas informações do SISTEC, supera os dados que constam na Plataforma Nilo Peçanha (Ano-base 2018). Os dados da PNP indicam que o IFMS teve um índice de evasão nesse curso em torno de 36%, sendo que o câmpus de Campo Grande teve em média 25% e Aquidauana em torno de 40% de evasão.

Nesse sentido, para identificarmos os motivos que levaram os/as estudantes a desistirem do curso, adotamos como técnica metodológica a aplicação de questionários. Para o envio dos questionários, estabelecemos como fator de inclusão os/as estudantes com a situação de matrícula “evadido/a” ou “desligado/a” do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado nos câmpus Aquidauana e Campo Grande. Sendo excluídos/as da pesquisa os/as estudantes nas demais situações de matrícula.

O questionário é composto por 25 questões, sendo 22 fechadas e 03 abertas, as questões fechadas estão relacionadas às informações pessoais e sociais do estudante, forma como ingressou no curso, escolaridade dos pais, onde concluiu o ensino médio, condições e informações relacionadas ao Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI). As três questões abertas solicitam informações referentes aos principais fatores que motivaram

a desistir do curso, sugestões de ações institucionais que possam diminuir os riscos de evasão e perguntamos se o estudante concluiu ou está matriculado em curso de nível superior.

Dos 304 evadidos/as e desligados/as no TSI do câmpus Aquidauana, apenas 155 tinham e-mail registrado no sistema acadêmico. No câmpus Campo Grande identificamos 347 evadidos/as e desligados/as, destes, apenas 203 informaram o e-mail. Ou seja, o universo de estudantes evadidos/as e desligados/as, considerando os 2 câmpus, é de 651 estudantes, porém 358 estudantes tinham e-mails cadastrados, sendo que alguns desses e-mails encontram-se desativados.

No início de março de 2020, um pouco antes do isolamento social por conta da pandemia instituída pelo Corona Vírus (COVID/19), demos início a coleta de dados, enviamos o questionário aos 358 e-mails identificados, nesse primeiro envio tivemos em torno de 20 questionários respondidos. No mês de abril de 2020 enviamos novamente o questionário aos e-mails sem respostas, realizamos esse procedimento de reenvio dos questionários todos os meses até o mês de maio de 2021.

Após inúmeras tentativas de alcançarmos o maior número de respostas do questionário, em junho de 2021 identificamos um total de 57 estudantes que responderam à pesquisa. Ainda que este universo de respostas represente menos de 16% dos estudantes evadidos no curso investigado, consideramos importante analisarmos e entendermos os motivos destes estudantes terem desistido do curso, tendo em vista que nos dão subsídios para compreendermos a evasão na educação superior do IFMS.

Nesse contexto, referentes as 23 questões, os dados serão apresentados por meio de tabelas, para que possamos visualizar o perfil socioeconômico dos/as estudantes evadidos/as, assim como demais informações relativas ao curso. Para analisarmos as questões abertas, que abordam os motivos que levaram os/as estudantes a desistirem do curso e sugestões de ações que favoreçam a permanência estudantil, nos apropriamos das contribuições e técnicas da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo surgiu em 1925 nos Estado Unidos, conforme Esteves (2006) inicialmente utilizada por jornalistas, sociólogos, estudiosos da literatura. Na II Guerra Mundial foi usada como estatística da semântica do discurso político. A partir da década de 1950, a análise de conteúdo passou a ser utilizada por psicólogos, cientistas da educação, e outros profissionais das ciências humanas e sociais.

Conforme apresentado por Bardin (1995), a análise de conteúdo possibilita a partir da descrição dos dados fazer inferência do conteúdo presente nas respostas, podendo recorrer ou não a indicadores quantitativos. Portanto, a inferência é o exercício realizado no processo entre



a descrição das principais características das informações coletadas e a análise e interpretação dos dados.

A objetividade e a sistematicidade da análise de conteúdo se dão com base na categorização. Bardin (1977) explica que a categorização possibilita filtrar os termos mais citados nas respostas, como forma de organizar e condensar as informações. Essa ação acontece por meio da frequência dos termos, ou seja, da quantidade de vezes que aparece a mesma unidade de registro nas respostas analisadas.

Nesse mesmo entendimento, Esteves (2006, p. 109) esclarece que “a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”. Sendo assim, os procedimentos para categorização podem ser classificados em:

- Procedimentos fechados – descrição simples, preestabelecida, uma lista prévia de categorias relacionadas ao objeto investigado;
- Procedimentos abertos – descrição analítica, a partir dos dados empíricos estabelecer outras formas de categorizar e explorar as informações coletadas.

Como possibilidade de melhor compreendermos as fases da análise de conteúdo no quadro 8 visualizamos as etapas dessa técnica de análise adaptadas aos objetivos da pesquisa:

**Quadro 8 – Etapas da Análise de Conteúdo**

Etapas da Análise de Conteúdo	Descrição	Estratégias
1- Pré-análise	O objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, organizar um esquema que permita desenvolver as etapas da análise; esse primeiro passo é flexível, poderá ser modificado conforme a coerência das análises e novos procedimentos poderão ser incluídos no decorrer das análises.	Preparação dos dados coletados. Leitura flutuante para estabelecer um contato inicial com as respostas / informações do questionário.
2- Exploração do material	Administração das técnicas sobre os dados. Tratar o material é codificá-lo, a codificação corresponde a transformação dos dados brutos do texto, que permita atingir uma representação do conteúdo analisado, que descreva as principais características das informações. A organização da codificação na análise categorial se dá por meio do recorte das informações que será analisado,	Identificar a frequência dos principais motivos de evasão identificados nas respostas. A frequência é a quantidade de vezes que determinada unidade de registro aparece, a importância de uma unidade de registro aumenta conforme a quantidade de vezes que aparece no texto.

	das regras de contagem dos termos identificados, e da classificação e agregação das categorias. Visando a categorização e a contagem frequencial.	
3- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação	Com base nos resultados, dar significados e validade as respostas, quadros de resultados, diagramas, figuras, modelos, que possam condensar e evidenciar as informações e interpretações.	Apresentar no quadro as categorias empíricas, definidas com base nas respostas, e transcrever os determinantes da evasão na perspectiva dos estudantes evadidos.

Fonte: Bardin (1995).

Organização: Garcia, 2021.

Conforme apresentado no quadro 8, na fase “pré-análise” realizamos uma leitura das respostas dos/as entrevistados/as e preliminarmente organizamos a forma que apresentaríamos os dados coletados. Na fase da exploração do material realizamos uma leitura detalhada e sistemática das respostas, visando identificar as principais informações e categorizar/organizar os motivos da evasão informados pelos/as entrevistados/as. Na última etapa, mensuramos e analisamos os determinantes da evasão na perspectiva dos/as entrevistados/as.

Na pré-análise dos materiais seguimos algumas regras apresentadas por Bardin (1977) como essenciais para analisar as informações coletadas, no quadro 9 visualizamos essas regras adequadas à realidade da pesquisa.

#### Quadro 9 – Regras da Análise de Conteúdo

Regras da Análise de Conteúdo	Descrição	Estratégias
Regra da exaustividade	“uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 1977, p. 97).	O questionário foi enviado mensalmente a todos os estudantes evadidos dos cursos analisados, por meio dos e-mails cadastrados no sistema acadêmico. O primeiro envio do questionário foi no mês de abril de 2020, o último envio foi realizado no mês de maio de 2021.
Regra da representatividade	“A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 1977, p. 97).	No caso específico dessa pesquisa decidimos enviar o questionário, via google forms, a todos os estudantes evadidos que ingressaram no período de 2011 a 2015 no curso superior Sistemas para Internet. O objetivo era alcançar o maior número de respostas, tendo em vista a dificuldade que é contatar os estudantes evadidos. Portanto, após inúmeras tentativas 57 estudantes decidiram participar da pesquisa. Portanto, analisamos

		as respostas de todos os entrevistados.
Regra da homogeneidade	“Os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98).	A pesquisa atendeu esse critério, considerando que o questionário aplicado aos entrevistados continha a mesma finalidade e quantidade de perguntas.
Regra de pertinência	“Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).	O questionário teve o objetivo de identificar o perfil socioeconômico dos estudantes, informações referentes aos cursos e ações institucionais, sobretudo focou nos motivos que favoreceram a evasão, portanto, os dados coletados atenderam essa regra, conforme apresentaremos na descrição das análises das informações.

Fonte: Bardin (1977).

Organização: Garcia, 2021.

Entendendo que o tratamento dos resultados deve pautar-se no rigor dos procedimentos, de maneira que a contextualização seja fiel aos achados da pesquisa, para organizar a análise e descrição dos dados coletados, dividimos a apresentação e transcrição das informações dos questionários em 6 etapas, sendo elas:

- **1ª etapa de análise:** Dados referentes ao perfil socioeconômico dos/as entrevistados (idade, gênero, estado civil, cor/raça, renda familiar, escolaridade dos pais e mães dos estudantes);
- **2ª etapa de análise:** Informações referentes à forma de ingresso, ano de ingresso e origem do ensino médio;
- **3ª etapa de análise:** Informações dos/as estudantes referentes ao conhecimento do curso e motivo de escolha do curso;
- **4ª etapa de análise:** Informações dos/as estudantes referentes as ações institucionais;
- **5ª etapa de análise:** Informações referentes aos motivos de evasão na perspectiva dos estudantes;
- **6ª etapa de análise:** Sugestões de ações institucionais que favoreçam a permanência estudantil, na perspectiva dos/as estudantes.

Enfatizamos que, a técnica da análise de conteúdo foi aplicada nas 5ª e 6ª etapa de análise, por meio da categorização dos termos identificados nas respostas dos/as entrevistados/as.

### 1ª Etapa de Análise - Perfil socioeconômico dos/as entrevistados/as ((idade, gênero, estado civil, cor/raça, renda familiar, escolaridade dos pais e mães dos/as estudantes)

O link do formulário foi enviado, via *google forms*, mensalmente durante doze meses com o intuito de obtermos o maior número de respostas, no entanto, após inúmeras tentativas de contato com os/as estudantes, tivemos a participação de cinquenta e sete estudantes dos câmpus Aquidauana e Campo Grande. Embora a quantidade de respostas represente em torno de 16% dos estudantes evadidos/as, que tinham e-mail cadastrado no sistema acadêmico, ainda assim, consideramos pertinentes analisarmos o perfil socioeconômico e os determinantes, no entendimento desses/as estudantes, que os/as fizeram desistir do curso. Ressaltamos que dos/as cinquenta e sete estudantes que participaram da pesquisa, vinte e três são do câmpus Aquidauana e trinta e quatro do câmpus Campo Grande. Nesse contexto, nas tabelas seguintes mensuramos as informações coletadas.

**Tabela 25 – Idade dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	23 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	Acima de 50 anos	Total
Aquidauana	7	13	1	2	23
Campo Grande	10	16	7	1	34
Total	18	29	8	3	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos/as (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Em relação à idade, dos/as 57 entrevistados/as, 18 declararam ter entre 23 e 30 anos, sendo 10 estudantes do câmpus Campo Grande e 8 do câmpus Aquidauana, 29 têm entre 31 a 40 anos, destes 16 são do câmpus Campo Grande e 13 do câmpus Aquidauana, 8 estudantes estão na faixa etária de 41 a 50 anos, sendo 7 do câmpus Campo Grande, 2 estudantes do câmpus Aquidauana declararam ter 55 anos e 1 estudante do câmpus Campo Grande informou ter 70 anos.

No que diz respeito ao gênero, os dados evidenciaram que o curso TSI tem um perfil majoritariamente do gênero masculino, sendo 84% dos/as entrevistados/as. Nesse cenário, 49 informaram ser do gênero masculino, sendo 1 homem transexual, e 8 são do gênero feminino. Dos 49 homens, 31 são do câmpus Campo Grande e 18 do câmpus Aquidauana, enquanto as mulheres são 5 do câmpus Aquidauana e 3 do câmpus Campo Grande.

Referente ao estado civil, em torno de 60% dos/as estudantes evadidas/os declararam ser casados/as ou ter união estável, sendo 34 estudantes, destes, 15 são do câmpus Aquidauana

e 19 do câmpus Campo Grande. Os/as estudantes que informaram estar solteiros/as foram 18, destes, 14 são do câmpus Campo Grande e 5 estudantes informaram estar divorciados/as ou separados/as.

Em relação à cor/raça, dos/as entrevistados/as do câmpus Campo Grande 53% declararam ser da cor branca, sendo 18 estudantes, e 44% se reconhecem como pretas/os ou pardas/os, que correspondem a 15 estudantes, e 1 estudante informou ser da cor amarela. No câmpus Aquidauana identificamos que 61% dos/as entrevistados/as declararam ser pardos/as ou pretos/as, sendo 14 estudantes, enquanto que 39% (9 estudantes) informaram ser brancos/as.

Outro dado importante analisado diz respeito a renda familiar dos estudantes, na tabela 26 visualizamos essas informações:

**Tabela 26 – Renda familiar dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Até 1 salário mínimo	Acima de 1 até 2 salários mínimos	Acima de 2 até 3 salários mínimos	Acima de 3 até 5 salários mínimos.	Acima de 5 até 10 salários mínimos	Acima de 10 salários mínimos	Total
Aquidauana	2	7	4	4	5	1	23
Campo Grande	-	10	9	8	5	2	34

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Considerando a renda apresentada e a quantidade de pessoas que compõe o grupo familiar dos entrevistados, identificamos que em torno de 78% do total de entrevistados têm uma renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo, sendo que no câmpus Aquidauana são 74% que se enquadram nessa renda e no câmpus Campo Grande são 82% dos/das entrevistados/as. Na tabela 26 visualizamos a renda per capita dos/as entrevistados/as,

Referente à escolaridade do pai dos/as participantes da pesquisa, no relatório do câmpus Aquidauana 3 estudantes preferiram não responder, 2 informaram que os pais não foram alfabetizados, 10 têm o ensino fundamental incompleto, 2 pais concluíram o ensino fundamental, 4 têm o ensino fundamental completo e 1 estudante informou que o pai concluiu o nível superior.

No câmpus Campo Grande identificamos que 12 pais têm o ensino fundamental incompleto, 4 concluíram o ensino fundamental, 2 não terminaram o ensino médio, 4 possuem o ensino médio completo, 1 pai não concluiu o ensino superior, 10 pais possuem o ensino superior completo, sendo que 4 destes já concluíram uma pós-graduação.

Na questão relacionada a escolaridade da mãe identificamos que no câmpus Aquidauana, 4 mães não foram alfabetizadas, 7 não concluíram o ensino fundamental, 1 mãe tem o ensino fundamental completo, com relação ao ensino médio 6 mães conseguiram concluir, 1 tem o ensino médio incompleto, 4 concluíram o curso superior sendo que 3 já fizeram uma especialização.

Nas respostas do câmpus Campo Grande constatamos que 1 mãe não foi alfabetizada, 12 não concluíram o ensino fundamental, 7 têm o ensino fundamental completo, 2 mães têm o ensino médio incompleto, 4 concluíram o ensino médio, uma mãe não concluiu o nível superior e 7 têm curso superior completo, sendo que destas 7, uma tem especialização. Os dados apresentados evidenciam que a escolaridade dos pais e mães das/os estudantes é inferior à formação das/os participantes da pesquisa.

Os principais dados do perfil socioeconômico dos/as estudantes mostram que em torno de 82% estão na faixa etária de 23 a 40 anos, 78% dos/as entrevistados/as têm uma renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, 60% declararam ser casados/as ou ter uma união estável, 84% são do gênero masculino, em torno de 51% declararam ser preto/a ou pardo/a e 42% dos pais e mães dos/as entrevistados/as não concluíram o ensino fundamental. Concluímos que, mesmo com as políticas de acesso, a evasão atinge um grupo específico de estudantes cujas características indicam estudantes homens, trabalhadores e casados, com renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos, condição que desvela o impacto da condição social e econômica na evasão da educação superior.

As informações apresentadas permitiram identificar o perfil socioeconômico dos/as estudantes evadidos/as participantes da pesquisa. Dessa forma, os dados levantados darão subsídios para identificarmos quem são os/as estudantes que se evadem, assim como analisar os determinantes da evasão estudantil no curso investigado, pois identificar o perfil socioeconômico das/os estudantes evadidas/os é um processo fundamental na elaboração de políticas para a educação superior.

Prosseguindo, na 2ª etapa de análise apresentamos a forma de ingresso dos estudantes no curso analisado, o ano que iniciou o curso e informações referentes a modalidade em que o estudante concluiu o ensino médio.

## **2ª Etapa de Análise - Informações referentes a forma e ano de ingresso no curso superior, e origem do ensino médio**

Inicialmente apresentamos o ano de ingresso dos/as estudantes entrevistados/as, conforme a delimitação temporal da pesquisa, tendo em vista que a aplicação do questionário foi realizada com os/as estudantes evadidos/as do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet que ingressaram no período de 2011 a 2015. Assim sendo, na tabela 27 visualizamos a quantidade de ingressantes por ano:

**Tabela 27 – Ano de ingresso dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Aquidauana	3	8	1	6	5	23
Campo Grande	7	8	4	3	12	34

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Percebemos na tabela 27 que no câmpus Aquidauana a maior quantidade de evadidos/as é referente aos ingressantes no ano de 2012, enquanto no câmpus Campo Grande maior parte dos/as estudantes que desistiram ingressaram no ano de 2015. Os dados ressaltam que a evasão é um processo que se apresentou em todos os anos analisados.

Referente à forma que o/a estudante ingressou no curso, na tabela 28 visualizamos os dados coletados:

**Tabela 28 – Forma de ingresso dos/as estudantes evadidos/as (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Ampla concorrência	Sistema de cotas (escola pública, renda, raça/etnia)	Portador de Diploma	Outros	Total
Aquidauana	19	2	2	-	23
Campo Grande	20	6	5	3	34
Total	39	8	7	3	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Quando analisamos a forma de ingresso no curso, constatamos que a maior parte dos/as entrevistados/as ingressaram, por meio do Enem, nas vagas destinadas a ampla concorrência, sendo 39 estudantes. No entanto, identificamos oito estudantes que ingressaram nas vagas reservadas para o sistema de cotas, sete estudantes ingressaram como portador de diploma, ou seja, já possuíam a formação de nível superior. Na tabela 29 apresentamos em qual instituição os/as estudantes cursaram o ensino médio:

**Tabela 29 – Onde o/a estudante cursou o ensino médio (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Escola Municipal	Escola Estadual	Escola privada sem fins lucrativos	Escola privada com fins lucrativos	Total
Aquidauana	3	17	1	2	23
Campo Grande	1	27	1	5	34
Total	4	44	2	7	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

De acordo com as informações apresentadas, em sua maioria, os/as estudantes informaram terem cursado o ensino médio em escolas públicas, correspondendo a 84% dos/as entrevistados/as. Portanto, são estudantes que tentaram dar continuidade em sua formação acadêmica na esfera pública. Na sequência mensuramos em qual modalidade os/as estudantes concluíram o ensino médio.

**Tabela 30 – Modalidade do ensino médio concluído pelo/a estudante (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Regular	Integrado	Enem/Encceja	Educação de Jovens e Adultos	Total
Aquidauana	18	1	3	1	23
Campo Grande	31	-	-	3	34
Total	49	1	3	4	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Identificamos que quase 86% dos/as entrevistados concluíram o ensino médio na modalidade regular da rede pública ou privada, ou seja, com duração de três anos. Em torno de 12% informaram que concluíram o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos ou por meio do Enem/Encceja, constatando que estes estudantes, por algum motivo, não conseguiram cursar o ensino médio na idade regular, portanto, precisaram concluir de outra forma esse nível de ensino para ingressar na educação superior. Destacamos que um estudante informou ter concluído o ensino médio integrado à formação técnica.

Com relação se o estudante possui alguma necessidade educacional ou condição especial, dois entrevistados do Câmpus Aquidauana informaram ter Transtorno de Espectro Autista e um estudante do câmpus Campo Grande tem deficiência física.

Nessa 2ª etapa identificamos que 68% dos/as entrevistados/as ingressaram no curso, na ampla concorrência, com a nota do Enem, 84% são oriundos/as de escolas públicas e 86% concluíram o ensino médio na modalidade regular da rede pública ou privada. Assim sendo, na



próxima etapa descrevemos as informações referentes ao conhecimento que os/as estudantes tinham do Curso Superior Tecnologia em Sistemas para Internet e o motivo que os/as levaram a escolher o referido curso.

### **3ª Etapa de Análise: Informações dos estudantes referentes ao conhecimento do curso e motivo de escolha do curso.**

Na 3ª etapa analisamos as respostas dos/as entrevistados/as referentes aos motivos que os/as levaram a escolher o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, bem como procuramos evidenciar o conhecimento deles/as em relação ao curso. Seguem as informações coletadas:

**Tabela 31 – O que te motivou a escolher o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI – IFMS)**

Câmpus	Interesse pela área de formação	Nota do Enem	Maiores oportunidades no mercado de trabalho	Outros não especificado	Total
Aquidauana	13	5	4	1	23
Campo Grande	22	9	2	1	34

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

O que nos chama atenção é que 61% informaram terem escolhido o curso pelo interesse na área de formação, enquanto 24% ingressaram, tendo em vista ser o curso que conseguiram com a nota do Enem. Os/As estudantes que informaram ter escolhido o curso por ter maiores oportunidades no mercado de trabalho, correspondem a 10%. Em relação ao conhecimento que os/as entrevistados/as tinham do curso na tabela 32 mensuramos como eles avaliam:

**Tabela 32 – Em relação ao conhecimento que o/a estudante tinha sobre o curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Não tinha conhecimento do curso	Pouco conhecimento	Muito conhecimento	Conhecia completamente o curso	Total
Aquidauana	7	12	2	2	23
Campo Grande	4	18	6	6	34
Total	11	30	8	8	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Somando os/as estudantes que tinham pouco ou nenhum conhecimento do curso, no câmpus Aquidauana, os dados correspondem a quase 83% dos/as estudantes entrevistados/as, os/as estudantes do câmpus Campo Grande equivalem a 64%. Portanto, embora mais de 61%

dos estudantes tenham informado que escolheram o curso pelo interesse na área de formação, constatamos que mais de 70% dos/as entrevistados/as desconheciam ou conheciam pouco o objetivo do curso.

Na sequência analisamos as informações referentes as ações institucionais de atendimento aos estudantes, na perspectiva dos/as entrevistados/as.

#### **4ª Etapa de Análise: Informações dos/as estudantes referentes às ações institucionais.**

Na 4ª etapa apresentamos os dados referentes as ações institucionais voltadas para atender os estudantes, o objetivo foi identificar se os/as estudantes evadidos/as tinham conhecimento de algumas ações e se em algum momento foram atendidos. Nesse contexto, na tabela 33 visualizamos se o/a estudante recebeu algum auxílio financeiro no IFMS durante o percurso acadêmico.

**Tabela 33 – Estudante recebeu algum auxílio financeiro no IFMS durante o período acadêmico (TSI/IFMS)**

Câmpus	Auxílios socioeconômicos (auxílio permanência e/ou auxílio alimentação)	Bolsa de Pesquisa	Não recebeu auxílios ou bolsas	Total
Aquidauana	4	0	19	23
Campo Grande	1	2	31	34
Total	5	2	50	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Embora os/as estudantes evadidos/as atendam a um dos critérios para solicitar auxílios socioeconômicos, pois declararam ter renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, conforme preconiza o PNAES, identificamos que a maior parte dos/as estudantes não receberam auxílios ou bolsas de pesquisa / extensão, cinco estudantes receberam auxílio socioeconômico, e dois estudantes do câmpus Campo Grande receberam bolsa de pesquisa.

No que diz respeito ao acesso dos/as estudantes a coordenação de curso, na tabela 34 apresentamos essas informações:

**Tabela 34 – Informações referentes ao acesso dos/as estudantes a coordenação de curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Coordenação estava disponível no horário estabelecido	Coordenação estava sempre disponível	Coordenação raramente estava disponível	Nunca procurei a coordenação de curso	Coordenação nunca está disponível	Não tinha conhecimento da coordenação	Total
Aquidauana	13	2	2	6	-	-	23
Campo Grande	15	4	6	7	1	1	34
Total	28	6	8	13	1	1	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).  
Organização: Garcia, 2021.

A maior parte dos/as estudantes teve acesso a coordenação de curso, no entanto, destacamos que somando as respostas dos dois câmpus, em média 40% do total dos/as entrevistados/as informaram ter pouco ou nenhum contato com a coordenação de curso. Os dados refletiram a necessidade de ampliar o contato da coordenação com os/as estudantes.

Em relação ao acesso dos estudantes ao Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional – Nugged, na tabela 35 constatamos as seguintes informações:

**Tabela 35 – Informações referentes ao acesso dos estudantes ao Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional – Nugged (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	Nugged estava disponível no horário estabelecido	Nugged estava sempre disponível	Nugged raramente estava disponível	Nunca procurei o Nugged	Nugged nunca estava disponível	Não tinha conhecimento do Nugged	Total
Aquidauana	7	1	-	11	-	4	23
Campo Grande	6	2	3	12	1	10	34
Total	13	3	3	23	1	14	57

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).  
Organização: Garcia, 2021.

Conforme relatamos anteriormente, o Nugged é um setor formado por profissionais de diversas áreas que visa acompanhar e orientar os/as estudantes, sendo assim, 75% dos/as entrevistados/as demonstraram conhecer o setor. No entanto, no câmpus Aquidauana 47% informaram que nunca foram atendidos/as pelo Nugged e 11% disseram não conhecer o setor. No câmpus Campo Grande, um pouco mais de 35% dos/as entrevistados/as alegaram que não tiveram contato com o Nugged e quase 30% informaram não conhecer o setor.

Parte dos entrevistados considerou que o IFMS tem um perfil de atendimento e orientação voltado aos estudantes do ensino médio integrado e que percebeu diferença no atendimento e nas ações desenvolvidas na instituição, pois os cursos superiores não eram

envolvidos nas atividades, os estudantes relataram sentir um certo distanciamento do Nured com os cursos de nível superior. Nesse sentido, entendemos que a relação do Nured junto aos estudantes poderia ter sido mais estreita e ampliada como possibilidade de orientá-los e evitar a evasão; ou ainda que a evasão fosse inevitável, os estudantes poderiam ter um sentimento diferente em relação ao núcleo.

Prosseguindo com as análises dos dados, na próxima etapa apresentamos as informações referentes à evasão, por meio da técnica da análise de conteúdo mensuramos os motivos de evasão informados pelos/as entrevistados/as.

### **5ª Etapa de Análise: Informações referentes aos motivos de evasão na perspectiva dos estudantes.**

Inicialmente buscamos identificar o semestre que os/as entrevistados/as desistiram do curso. Portanto, seguem as informações na tabela 36.

**Tabela 36 – Em qual semestre o estudante desistiu do curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS)**

Câmpus	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	Total
Aquidauana	5	6	10	1	1	23
Campo Grande	16	4	5	4	5	34

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Conforme os dados, todos os semestres apresentaram evasão, sendo que no caso do câmpus Aquidauana os/as estudantes evadiram mais no 3º semestre, em torno de 43%, e no câmpus Campo Grande a maior parte da desistência aconteceu no 1º semestre, sendo 47%. As informações evidenciam a necessidade do acompanhamento e intervenção em todos os semestres com o objetivo de identificar estudantes com riscos de evasão, assim como reforça o desafio institucional de entender e enfrentar a evasão estudantil.

Quando perguntamos se o/a estudante precisou conciliar trabalho (profissional) e estudos, a maior parte dos/as entrevistados/as informou que sim, sendo 22 estudantes dos 23 entrevistados/as no câmpus Aquidauana; e 32 dos/as 34 entrevistados/as do câmpus Campo Grande. Três estudantes informaram se dedicar integralmente aos estudos, sendo dois do câmpus Campo Grande e um do câmpus Aquidauana.

Para quantificar os motivos da evasão apresentados pelos/as entrevistados/as, utilizamos as técnicas da 2ª etapa da análise de conteúdo, denominada como exploração do material, para categorizar os determinantes da evasão na perspectiva dos/as estudantes evadidos/as. Sendo assim, dividimos os determinantes em três categorias: determinantes individuais; determinantes institucionais; e determinantes externos à instituição, portanto, na tabela 37 apresentamos cada uma das categorias e a quantidade de vezes que foram citadas pelos entrevistados.

**Tabela 37 – Categorização dos determinantes da evasão no Curso Superior Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS**

Categorias de Análise	Descriminação	Aquidauana (quantidade de vezes citadas)	Campo Grande (quantidade de vezes citadas)	Total
Determinantes Individuais	Motivos / dificuldades referentes as dificuldades financeiras com transporte, aquisição de material didático, dentre outros.	2	5	7
	Problemas pessoais com a família, morte de alguém da família, outras escolhas pessoais, mudança de cidade, dentre outros.	1	4	5
	Dificuldades em conciliar trabalho e estudos.	10	17	27
	Desinteresse pela área profissional, curso não correspondeu à expectativa do estudante.	3	3	6
	Dificuldades com o conteúdo das disciplinas.	5	4	9
	Metodologia de ensino de difícil entendimento.	8	4	12
	Não acolhimento da instituição.	1	4	5
Determinantes institucionais	Falta de estrutura do câmpus / mudanças constantes de endereço.	0	5	5
	Regras institucionais (não ter passado em pelo menos uma disciplina no 1º semestre fez com que perdesse a vaga; expulsão da instituição por ato indisciplinar).	0	2	2
Determinantes externos à instituição	Dificuldades de acesso ao câmpus / distância.	0	2	2

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).  
Organização: Garcia, 2021.

A etapa da exploração do material permitiu delimitar as categorias de análises, assim como classificar e quantificar os motivos de evasão informados pelos/as entrevistados/as. Posto isto, iniciamos a 3ª etapa da análise de conteúdo para entender e contextualizar as informações coletadas, por meio da inferência e da interpretação dos dados.

Com base no perfil socioeconômico constatamos que os/as ingressantes do curso superior TSI são oriundos/as da classe trabalhadora, e que, portanto, necessitam conciliar trabalho e estudo, sendo este o motivo individual que mais contribuiu para que o/a estudante desistisse do curso, conforme verificamos na tabela 37. No Câmpus Aquidauana esse motivo foi apontado por 43% dos/as entrevistados/as e no câmpus Campo Grande foram 50% dos/as estudantes. Nos motivos relacionados a dificuldade financeira e problemas pessoais, no câmpus Aquidauana foram 13% e no câmpus Campo Grande 26% dos/as entrevistados/as.

Outra causa identificada nos determinantes individuais diz respeito às dificuldades em compreender os conteúdos do curso, no câmpus Aquidauana esse motivo foi apontado por 21% dos/as entrevistados/as e no câmpus Campo Grande 11%. Entendemos que esse motivo tem, de alguma forma, relação com a metodologia de ensino de difícil entendimento elencada nos determinantes institucionais, esse motivo foi informado por quase 35% dos/as entrevistados/as do câmpus Aquidauana e 11% do câmpus Campo Grande.

Se somarmos as frequências em que as dificuldades com o conteúdo e com a metodologia de ensino foram citadas nas respostas, esses determinantes correspondem a 56% das respostas do câmpus Aquidauana e 23% do câmpus Campo Grande. Portanto, os/as entrevistados/as do câmpus Aquidauana apresentaram maior dificuldade com o conteúdo e metodologia do curso, sendo esse um dos determinantes que favoreceram a evasão.

Referente ao acolhimento dos/das estudantes na instituição essa questão ficou mais evidente no câmpus Campo Grande sendo relatada por quatro entrevistados/as, no câmpus Aquidauana um entrevistado informou ter sido este um dos motivos para desistir do curso. Portanto, dos cinquenta e sete entrevistados/as 8% relataram não ter sido acolhidos pela instituição. Em algumas questões os/as estudantes detalharam que o não acolhimento institucional estava relacionado com as dificuldades em estabelecer diálogos com os docentes, bem como outros profissionais da instituição.

Outro determinante institucional identificado nas respostas tem relação com a falta de estrutura do câmpus e as constantes mudanças de endereço, esse motivo foi apontado pelos/as estudantes do câmpus Campo Grande, sendo 14% dos entrevistados/as. Um estudante do mesmo câmpus informou que desistiu do curso por conta das regras institucionais, tendo em vista que não passou em pelo menos uma disciplina no 1º semestre, portanto, perdeu a vaga no

curso. Um outro entrevistado de Campo Grande informou que foi expulso da instituição, por questões disciplinares.

Em relação aos determinantes externos à instituição, dois estudantes do câmpus Campo Grande relataram ter desistido do curso devido à dificuldade de acesso ao câmpus por conta da distância. Que está localizado próximo ao Aeroporto Internacional e tem uma distância de 6 km do centro da cidade. O município oferta transporte coletivo e os/as estudantes têm direito à gratuidade na passagem de ônibus, por meio do programa da prefeitura municipal Passe do Estudante. No entanto, o fato de ser estudantes que conciliam trabalho e estudo, a distância e a demora no deslocamento contribuíram com a evasão.

A dificuldade de acesso ao câmpus não foi citada pelos/as entrevistados/as do câmpus Aquidauana, porém embora esteja localizado na área urbana do município de Aquidauana, é grande a distância entre o câmpus e os bairros, essa situação é agravada pela indisponibilidade de transporte coletivo. Portanto, para que os estudantes cheguem até o câmpus é necessário se deslocarem a pé, de moto, bicicleta, carro ou caronas. No caso dos estudantes que residem nas aldeias de Aquidauana ou no município de Miranda, estes dependem anualmente de renovação de contrato da prefeitura com empresas de ônibus escolares para realizar o trajeto, em alguns casos é necessária contrapartida financeira dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que a dificuldade de acesso ao câmpus Aquidauana seja uma situação que favoreça a evasão, pois o município de Aquidauana não tem transporte coletivo.

Considerando que essa pesquisa não visa somente identificar os motivos da evasão, mas também de entender esse processo e de propor ações que favoreçam a permanência estudantil e diminuam os índices de evasão, perguntamos aos entrevistados se eles tinham sugestões de ações institucionais que poderiam ter evitado a desistência do curso. Nesse contexto, na próxima etapa apresentamos as ações apontadas pelos/as estudantes.

#### **6ª Etapa de Análise: Sugestões de ações institucionais que favoreçam a permanência estudantil, na perspectiva dos/as estudantes:**

Essa última etapa dos dados analisados, visa apresentar algumas ações sugeridas pelos/as entrevistados/as como possibilidade de minimizar a evasão e favorecer a permanência estudantil. Nessa perspectiva, na tabela 38 classificamos e mensuramos as ações de acordo com as informações

**Tabela 38 – Sugestões de ações institucionais que favoreçam a permanência estudantil, na perspectiva dos/as estudantes**

Ações sugeridas	Aquidauana (quantidade de vezes citadas)	Campo Grande (quantidade de vezes citadas)	Total
Melhorias e adequações na metodologia de ensino / conteúdos / didática.	12	8	20
Mais flexibilidade com os estudantes que conciliam trabalho e estudo (conteúdos, frequência, horário de aulas, ofertar parte da carga horária na modalidade a distância, etc.)	1	7	8
Ampliar a oferta de auxílio estudantil, que minimizem as despesas educacionais (transporte, alimentação, etc.)	1	3	4
Acolhimento institucional por parte dos docentes e demais servidores, assim como acompanhamento pedagógico, psicológico e social.	2	6	8
Maior divulgação e esclarecimento dos objetivos do curso, apresentar egressos que já estão no mercado de trabalho.	-	3	3
Não souberam / não quiseram opinar.	7	8	15

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes evadidos (2020).

Organização: Garcia, 2021.

Conforme apresentado na tabela 38, dentre as ações citadas a mais sugerida pelos/as entrevistados/as foi melhorar e adequar a metodologia e didática de ensino, bem como os conteúdos do curso, correspondendo a 35% dos entrevistados.

Em segundo lugar foi sugerida uma maior flexibilidade com os/as estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo, considerando a frequência, horário das aulas, conteúdos, e alguns entrevistados/as sugeriram que parte dos conteúdos pudesse ser ofertada a distância. Ressaltamos que essas sugestões foram mais mencionadas pelos/as estudantes do câmpus Campo Grande, sendo sete dos/as oito estudantes que citaram, ou seja, em torno de 14% do total de entrevistados/as. Enfatizamos que, essa segunda sugestão é no sentido de intervir no principal motivo de evasão, na perspectiva dos/as estudantes.

Outra ação sugerida pelos/as entrevistados/as evidencia a necessidade de ampliar o acolhimento institucional por parte dos docentes e demais servidores, assim como o acompanhamento pedagógico, psicológico e social, essa sugestão foi apresentada por 14% do total de entrevistados/as, sendo mais citada pelos/as estudantes do câmpus Campo Grande.

Com menos frequência foi mencionada a importância de ampliar a oferta de auxílio estudantil que minimizem as despesas educacionais com transporte, alimentação, material didático, dentre outras despesas. Essa sugestão foi apontada por três estudantes do câmpus Campo Grande e um do câmpus Aquidauana, sendo 7% do total de entrevistados/as.



Por fim, três estudantes do câmpus Campo Grande sugeriram que sejam mais divulgados e esclarecidos os objetivos do curso, inclusive com apresentação de egressos que estão trabalhando na área. Os entrevistados acreditam que essas ações motivam os/as estudantes a permanecerem no curso.

Dos 57 entrevistados/as, 26% não quiseram ou não souberam sugerir ações que favoreçam a permanência estudantil, sendo sete do câmpus Aquidauana e oito do câmpus do Campo Grande.

Perguntamos aos/às entrevistados/as se atualmente estavam estudando ou concluíram algum curso superior, dos/as 23 entrevistados do câmpus Aquidauana, nove disseram que estão estudando, sete informaram que já concluíram a educação superior e sete declararam que não conseguiram concluir o curso superior. Dos/as 34 entrevistados/as do câmpus Campo Grande, dez estão cursando a educação superior, treze estudantes têm uma formação de nível superior e onze disseram que não têm curso superior e não estão estudando. Os dados evidenciam que 66% dos entrevistados estão cursando o nível superior e 32% permanecem sem acesso à educação superior.

Os dados coletados demonstraram que os motivos que causam a evasão são variados, corroborando com outros trabalhos que investigaram a evasão e que apresentaram em seus resultados a complexidade de investigar e intervir nos determinantes da evasão, tendo em vista que sua causa é multifacetada. No caso do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS, ofertados nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande, os determinantes que mais favoreceram a evasão foram ter que conciliar trabalho e estudos, dificuldades em entender os conteúdos, assim como problemas relacionados a metodologia de ensino.

Salientamos que a presente pesquisa foi motivada pelos altos índices de evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS, de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP (2019), dentre as instituições que ofertam esse curso o IFMS é a instituição com maior índice de evasão, sendo 36%. Ao mensurarmos os dados da evasão desse curso no sistema acadêmico do IFMS, no período de 2011 a 2015, identificamos que o índice de evasão ficou em torno de 85% no câmpus Aquidauana e 79% no câmpus Campo Grande.

Convém ressaltarmos, que o direito à educação é um direito social que se configura nas condições para o acesso, permanência e conclusão do curso. Portanto, quando o estudante ingressa na educação superior, mas não consegue concluir o curso, quaisquer intercorrências e/ou dificuldades que interfiram na permanência estudantil e favoreçam a evasão entendemos como negação do direito à educação.

A evasão estudantil é um processo complexo e permeado por determinantes individuais, institucionais e externos à instituição, no entanto, as instituições de ensino precisam ter o compromisso de identificar e analisar as causas da evasão, assim como pensar em estratégias que minimizem os índices de evasão. Entendendo que a omissão institucional reproduz e reforça a exclusão social e educacional dos estudantes, por essa razão as instituições precisam pensar em ações que identifiquem os motivos e contribuam com a formação dos/as estudantes.

Investigar a evasão na educação superior é um desafio institucional, educacional e social, sendo assim com base nos resultados da pesquisa apontamos algumas possibilidades de ações no enfrentamento as causas da evasão identificadas na pesquisa:

- Analisar e implantar políticas institucionais e sistemas de informação que permitam o acompanhamento sistemático dos estudantes, como forma de identificar previamente os estudantes com risco de evasão;
- Viabilizar a criação de cursos básicos e de nivelamento, relacionados com as disciplinas gerais e específicas do curso, que possibilitem diminuir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes;
- Fomentar e ampliar a formação pedagógica dos docentes que permitam desenvolver metodologias e práticas pedagógicas, didáticas e inclusivas;
- Implementar ações estratégicas, junto ao NUGED, que possibilitem ampliar o acompanhamento pedagógico e psicológico dos estudantes, visando diminuir as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem;
- Aprimorar as discussões referentes a permanência/evasão estudantil com toda a comunidade acadêmica, como possibilidade de acompanhamento e acolhimento dos estudantes;
- Ampliar as ações de Assistência Estudantil, por meio da oferta de auxílio financeiro estudantil que ajudem a custear as despesas educacionais e demais ações específicas para este público;
- Evidenciar, nos documentos e demais ações institucionais. o compromisso institucional no enfrentamento as causas da evasão.

Em relação a formação pedagógica, ressaltamos que o IFMS oferta cursos de pós-graduação na área de formação docente, dentre eles o curso de especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O referido curso foi criado, em 2013, com a finalidade de atender os professores da parte específica de alguns cursos, considerando que

esses docentes não possuíam licenciatura ou curso de formação pedagógica, como é o caso do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. No câmpus Campo Grande é ofertado o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, o curso foi criado em 2017 com o objetivo de desenvolver o conhecimento educacional voltado ao ensino da educação profissional e tecnológica.

Conforme apontado pelos/as entrevistados/as, a dificuldade em entender os conteúdos e a metodologia utilizada pelos docentes foram um dos determinantes que fizeram os/as estudantes desistirem do curso, por essa razão sugerimos a ampliação da oferta de cursos de formação pedagógica com vistas a diminuir essas dificuldades, identificadas nos determinantes individuais e institucionais. O conhecimento adquirido nesses cursos, se colocados em prática, permitirá metodologias didáticas e pedagógicas mais inclusivas no processo de ensino e aprendizagem.

Com base na fundamentação teórica e nos dados apresentados, essa pesquisa caminhou no sentido de compreender e colaborar com o enfrentamento dos determinantes que contribuíram para a evasão na educação superior do IFMS, como possibilidade de favorecer a permanência estudantil e garantir o direito à educação. Consideramos que analisar os determinantes da evasão na educação superior ajuda a compreender as problemáticas que se apresentam nesse processo, no sentido de identificar políticas e ações que diminuam as causas da evasão e favoreçam a democratização, inclusão e permanência estudantil nas instituições públicas de educação superior.

## CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu apresentar as políticas educacionais no âmbito da educação superior; os marcos legais do contexto histórico da rede federal de educação profissional e tecnológica; assim como possibilitou evidenciar os índices de evasão na educação superior pública federal, para então analisarmos e contextualizarmos a evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertado no IFMS, nos câmpus Aquidauana e Campo Grande. Sendo assim, no primeiro capítulo realizamos a contextualização teórica, que possibilitou analisar as políticas educacionais e compreender as concepções de Estado e governo que interferem nas formulações dessas políticas. As análises tiveram como ponto de partida a concepção do Estado Democrático de Direito, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, assim como destacamos as interferências dos princípios neoliberais e dos organismos internacionais na condução das políticas sociais, dentre elas, a educação.

Ao analisarmos as políticas educacionais, pós LDB nº 9.394/96, verificamos que as políticas de expansão da educação superior, na esfera pública, se deram principalmente por meio do Reuni e da criação dos institutos federais, e na esfera privada, a partir da criação do PROUNI e da ampliação do atendimento do FIES. Tais ações evidenciaram que a expansão se deu principalmente na rede privada, pois, no período de 2000 a 2019, dobrou o número de instituições, sendo 88% no setor privado.

Constatamos que a evasão na educação superior passou a ser mais discutida no Brasil a partir dos anos de 1990, nessa mesma década a ANDIFES realizou um estudo sobre a temática, o resultado do estudo tornou-se uma das principais referências para os pesquisadores que investigam a evasão na educação superior. No levantamento do estado do conhecimento das pesquisas que investigaram a evasão, verificamos que os trabalhos apontam a complexidade em analisar a evasão na educação superior, considerando os diferentes conceitos de evasão e dos motivos atribuídos a evasão. Porém, as pesquisas ressaltaram a importância de ampliar a investigação como possibilidade de compreender o objeto e diminuir os índices de evasão. Tais constatações, motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

No segundo capítulo realizamos um resgate do contexto histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Identificamos que a legitimidade da oferta da educação superior na educação profissional e tecnológica, teve como marco legal o Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969) que autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. No entanto, estabelecemos como prerrogativa das análises os documentos que garantiram a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia, em especial, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), tendo em vista que estabeleceu características e finalidades específicas que trouxeram um novo formato a educação profissional e tecnológica.

Identificamos que os institutos federais são resultantes das políticas públicas de Estado e apresentam nos documentos institucionais o compromisso de contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. Dentre as características do processo formativo dos institutos federais, está em ter o trabalho como princípio educativo, de maneira que proporcione a formação de um trabalhador crítico e consciente de sua realidade social. No entanto, não analisamos se o IFMS tem proporcionado, de fato, a formação integral preconizada nos documentos, tendo em vista não ser esse o objetivo da pesquisa.

Verificamos, ainda, que os estudos da evasão no âmbito da educação profissional e tecnológica tem como referência o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, publicado em 2014 pela SETEC/MEC (BRASIL, 2014). O documento apresentou alguns fatores que podem interferir na permanência, assim como indicou possíveis estratégias a serem aplicadas pelas instituições no enfrentamento as causas da evasão.

Apresentamos, no terceiro capítulo, o início da história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), que se deu em 2007, bem como identificamos que a criação dos primeiros cursos de educação superior ocorreu em 2011, sendo um desses o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. O IFMS possui 25 cursos de educação superior, sendo 15 na modalidade de tecnologia, outro dado importante da pesquisa é referente as matrículas na educação superior do IFMS, pois tiveram um aumento de 378%, considerando o período de 2012 a 2018.

Destacamos as principais características sociais e econômicas dos municípios de Aquidauana e Campo Grande, os dados referentes ao IDHM e aos setores produtivos ressaltam as disparidades socioeconômicas das regiões, justificadas pela localização e especificidades dos municípios, sendo um no interior do estado e o outro, a capital de MS, que detém um papel fundamental na economia de Mato Grosso do Sul, representando em torno de 40% dos empreendimentos ativos (dados são referentes ao ano de 2015). Entretanto, acreditamos que os dados apresentados permitem fazer relações com os motivos de evasão apontados pelos estudantes entrevistados.

Ao analisarmos os documentos do IFMS que abordam a evasão, verificamos que o documento que dá mais enfoque é o Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS (IFMS, 2016), levando em conta ser este o objetivo do

documento, no entanto, não apresenta os dados e motivos da evasão por curso. Os demais documentos que consideramos pertinentes, o Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS (IFMS, 2019b), a Política de Assistência Estudantil (IFMS, 2018b) e o Programa de Assistência Estudantil (IFMS, 2018c), citam o termo “evasão” mais de uma de vez no decorrer do texto e colocam as ações previstas como possibilidade para diminuir os índices de evasão.

Com base nos demais documentos analisados, dentre eles, o PPC dos cursos investigados e o Regimento Geral do IFMS, estes documentos citam a palavra “evasão” uma vez. Nesse sentido, reforçamos a importância de o IFMS dar mais ênfase a evasão nos documentos e ações institucionais, deixando claro que esse deve ser um compromisso institucional, social e educacional que envolva se não todos, o máximo de setores e profissionais possíveis.

A democratização do acesso à educação superior se configura no ingresso, na permanência e na conclusão do curso, a concretização dessas três etapas é o que de fato garante o direito à educação. Sendo assim, essa pesquisa foi motivada pelos altos índices de evasão no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS, tendo em vista que de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP (2019), dentre as instituições que ofertam esse curso o IFMS é a instituição com maior índice de evasão (36%).

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, referente ano de 2018, os índices de evasão do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet foram de 25% para o câmpus Campo Grande e 40% em Aquidauana. Entretanto, por meio do levantamento sistemático no sistema acadêmico do IFMS, constatamos que, no período de 2011 a 2015, os índices de evasão dos referidos cursos ficaram em torno de 79,5% e 85%, respectivamente.

A pesquisa aplicada aos estudantes evadidos teve a participação de 57 entrevistados, sendo 23 do câmpus Aquidauana e 34 do câmpus Campo Grande, embora essa quantidade corresponda a 16% do total de estudantes que evadiram no período de 2011 a 2015, consideramos importante identificar e analisar os motivos que levaram os estudantes a desistirem do curso. Acreditamos que, ainda que tenhamos encontrado limitação na metodologia utilizada, as informações coletadas tornam-se pertinentes e fundamentais para atender o objetivo desse estudo, sobretudo para confirmar ou não a tese referente ao objeto investigado, entendendo quaisquer intercorrências e/ou dificuldades que interferem na permanência estudantil e favorecem a evasão como negação do direito à educação.

Reconhecemos a complexidade e desafio que é investigar a evasão na educação superior, todavia temos como princípio que a garantia do direito à educação se dá na materialização do acesso, permanência e conclusão do curso. Portanto, se o estudante ingressa

na educação superior, mas não consegue concluir o curso, precisamos entender os determinantes que permeiam e favorecem a evasão estudantil.

A pesquisa apresentou como tese a existência de determinantes individuais e institucionais que interferem na permanência estudantil e favorecem a evasão na educação superior do IFMS. Nos determinantes individuais presumimos que os/as estudantes ingressaram sem conhecer o perfil profissional do curso e que no decorrer do processo formativo não se identificaram com o objetivo do curso. Referente à essa hipótese os dados coletados evidenciaram que mais de 61% dos/as estudantes informaram que escolheram o curso por ter interesse nessa área, no entanto, 70% dos/as entrevistados/as declararam que desconheciam ou conheciam pouco o objetivo do curso. Nos determinantes que favoreceram a evasão esse motivo foi apontado por seis estudantes, sendo três de cada câmpus analisado. Assim, consideramos que essa hipótese foi parcialmente confirmada, pois embora não tenha sido o motivo de evasão mais citado, foi apontado por alguns estudantes como determinante para desistir do curso.

A outra hipótese é referente aos estudantes que não conseguiram conciliar trabalho e estudo, por essa razão desistiram do curso. Essa segunda hipótese também foi comprovada, tendo em vista que constatamos que os/as ingressantes do curso superior TSI são oriundos/as da classe trabalhadora, e que, portanto, necessitam conciliar trabalho e estudo, sendo este o motivo individual que mais contribuiu para que o/a estudante desistisse do curso. No Câmpus Aquidauana esse motivo foi apontado por 43% dos/as entrevistados/as e no câmpus Campo Grande foram 50% dos/as estudantes.

Nos determinantes institucionais, confirmamos que as dificuldades dos estudantes em conseguir acompanhar a metodologia de ensino foram determinantes para que desistissem do curso. No câmpus Aquidauana, 56% dos/as entrevistados/as informaram que as dificuldades com o conteúdo e com a metodologia de ensino foram os motivos que os/as levaram a evadir-se do curso, no câmpus Campo Grande esses motivos foram apontados por 23% dos/as entrevistados/as.

Nesse contexto, apresentamos os determinantes individuais, institucionais e externos à instituição que fizeram os estudantes desistirem do curso, assim como apresentamos algumas sugestões de intervenções institucionais, apontadas pelos estudantes evadidos, como possibilidade de favorecer a permanência estudantil. Com base na fundamentação teórica e dados apresentados, o perfil socioeconômico dos entrevistados evidencia que são estudantes da classe trabalhadora com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, que precisam conciliar trabalho e estudo, sendo esse um dos motivos atribuídos a causa da evasão no Curso Superior

de Tecnologia em Sistemas para Internet, assim como as dificuldades com os conteúdos e metodologias de ensino.

Dentre as sugestões que visam favorecer a permanência, com base nos determinantes apontados pelos entrevistados, destacamos: ampliar as discussões no âmbito do IFMS que tenham como enfoque ações e metodologias que favoreçam a permanência estudantil; desenvolver políticas institucionais que envolvam todos os trabalhadores do IFMS, em uma perspectiva de compromisso institucional, social e educacional; viabilizar a oferta de cursos básicos e de nivelamento, relacionados às disciplinas gerais e específicas do curso, que possibilitem diminuir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; e ampliar a oferta de cursos de formação pedagógica aos docentes, cursos que tenham como finalidade metodologias pedagógicas e inclusivas.

Esclarecemos que as análises foram realizadas em um momento histórico anterior ao contexto da pandemia do Covid-19, contexto esse que interferiu em todas as esferas da vida social, contribuiu para ampliar as desigualdades sociais e educacionais e intensificou a necessidade de ampliar as pesquisas referentes à permanência e evasão estudantil, condições de aprendizagens, metodologias e qualidades de ensino, dentre outras.

O atual contexto político, social e econômico evidencia que os direitos sociais, conquistados na Constituição Federal de 1988 e garantido pelo Estado Democrático de Direito, estão sendo atacados e em constante destituição. O avanço das políticas de privatização e mercantilização da educação comprometem a garantia do direito à educação pública e gratuita, os cortes de recursos nas políticas sociais, as reformas trabalhistas e da previdência social, dentre outras violações dos direitos têm ocasionado consequências sociais e econômicas irreparáveis e associadas ao contexto da pandemia do Covid-19, tornam-se ainda mais complexas.

Nessa perspectiva, a pesquisa investigou os motivos que contribuem para a evasão na educação superior do IFMS, pois consideramos que analisar os determinantes da evasão ajuda a compreender as problemáticas que se apresentam nesse processo; e a identificar políticas e ações que diminuam as causas da evasão e favoreçam a democratização, inclusão e permanência estudantil nas instituições públicas de educação superior. Esperamos que os resultados da pesquisa contribuam com outras pesquisas e instituições educacionais que investigam as causas da evasão na educação superior, na perspectiva da garantia do direito à educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. Políticas Sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, agosto de 2011.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- AMARAL, João Batista do. **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus de Sobral)**. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.
- AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e BRICS. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos Educacionais. **XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED**, 06 a 09 nov. 2016a. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/morte\\_do\\_pne\\_nelson\\_cardoso\\_amaral.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/morte_do_pne_nelson_cardoso_amaral.pdf). Acesso em 10/05/2020.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf> Acesso em 24 abr 2021.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós Neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.923.
- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a Ciência: Uma perspectiva histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a afirmação e negação do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. Fenomenologia da crise brasileira Ricardo Antunes. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.09-26, jul./dez. 2015.
- ARAÚJO, Maria Luciene da Silva; LEITE, Maria Suzana Sousa. **O ensino superior na sociedade brasileira contemporânea**. In: Seminário Regional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social, 11.: 2016: Mossoró. Anais [do...]. Mossoró: Edições UERN, 2016.
- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela. **A qualidade do ensino e a gestão da educação: pontos para o debate**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto (Portugal).
- AZEVEDO, Luiz Alberto Azevedo; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. Banco Mundial, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Banco Mundial, 2017.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 8. ed. rev. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. 318p.: il. (Coleção Didática).
- BARBOSA, Erika David. **Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa: uma análise das condições de permanência**. Dissertação de Mestrado em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2017.
- BARBOSA, Nelson; SOUZA, José Antonio Pereira de. **A inflexão do governo lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda (2009)**. Disponível em: <https://nodocuments.files.wordpress.com/2010/03/barbosa-nelson-souza-jose-antonio-pereira-de-a-inflexao-do-governo-lula-politica-economica-crescimento-e-distribuicao-de-renda.pdf> Acesso em: agosto/2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: cortez, 2011.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Sobre o financiamento das políticas sociais no Brasil. In: **Revista Conexão Geraes**. Belo Horizonte, CRESS-MG, n. 03, p. 11 – 15, ano 2, 2º semestre de 2013.
- BITTAR, Mariluce. O Estado autoritário e a reforma universitária. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: Editora UCDB, jul/dez, n. 12, 2001, p.123-133.
- BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, p. 6975, 31 dez. 1909.
- BRASIL. Constituição Federal (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, Seção 1, p. 22359, 11 nov. 1937.

BRASIL. Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, Seção 1, p. 2957, 27 jan. 1942.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, p. 3009, 17 fev. 1959.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3.377, 22 abr. 1969.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10233, 04 jul. 1978.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 7.863 de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. Brasília: 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 01 nov. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8929, 01 jul. 1993.

BRASIL. Lei nº 8.711, 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14.692, 01 out 1993<sup>a</sup>.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.882, 09 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996a.

BRASIL. Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 13 jul. 2001.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 03, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 162, 23 dez. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 4 out. 2004.

BRASIL. MEC/SETEC. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, SETEC, 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 26 jul. 2004b.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 de out. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 18 de nov. 2005a.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007c.

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. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 26 out. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília (DF): MEC, 2007b.

BRASIL. MEC/SETEC. **Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008a.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Conferência nacional de educação (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010a.

BRASIL. Portaria Normativa nº 79, de 28 de janeiro de 2011. Autoriza o funcionamento dos campi Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 123, 31 jan. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 26 jun. 2012.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 15 out. 2012b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 018, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei

no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 16, 15 out. 2012c.

BRASIL. Portaria Normativa nº 021, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Brasília: MEC, 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 15, 06 nov. 2012d.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2012)**. Brasília: MEC, SETEC, 2013.

BRASIL. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências**. Brasília: 2013. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 12, 13 mai. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014a.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal**. Brasília: MEC, SETEC, 2014.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2013)**. Brasília: MEC, SETEC, 2014.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2014)**. Brasília: MEC, SETEC, 2015.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2015)**. Brasília: MEC, SETEC, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2016)**. Brasília: MEC, SETEC, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 18 dez. 2017.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2017)**. Brasília: MEC, SETEC, 2018.

BRASIL. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Exercício 2018)**. Brasília: MEC, SETEC, 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. [Online]. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.028, de 2 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a abertura do processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - CST. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 113, 03 dez, 2020a.

CAMPO GRANDE. Lei nº 4404, de 06 setembro de 2006. **Cria o Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia e Inovação - CMCTI**. Campo Grande: 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de Expansão da Educação Superior nos Governos Democráticos Brasileiros (1995-2013). In: José Viera de Sousa (Org.) **Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

CAZAROTTI, Mauro Lúcio Batista; BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. Cursos superiores de tecnologia: fundamentos, controvérsias & desafios. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 992-1046, set./dez. 2018.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educ. rev.** [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.49-72. ISSN 0102-4698.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **A Política de Cotas Étnico-raciais da UEMS sob o foco da Gestão: perspectivas avaliativas**. XXV Seminário Nacional Universitas: Direito à educação superior no contexto da crise brasileira, de 17 a 19 de maio de 2017. Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves Cordeiro; MULLER, Maria Lucia Rodrigues. A permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 25, Ano 14, Nº 1, p. 131-153, jan./jun. 2016.

COSTA, Silvio Luiz da. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos**. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; BONILHA, Tamyris Proença. A função pública da educação profissional nos institutos federais: Uma pandemia mundial e uma reflexão institucional no contexto Escola-comunidade. **Revista Metalinguagens**, v. 7, n. 2, nov. 2020.

---

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas Públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.** vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais e o neoliberalismo** – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, 1993.

ESTEVES, Manuela. **Análise de Conteúdo**. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.407-424. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 563-582, set./dez. 2014.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. Ver. São Paulo: Centauro, 1986.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola pública brasileira na atualidade: lições da história**. LOMBARDI, José Claudinei. C; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). A escola pública no Brasil: História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Ensino Médio Integrado - Concepção e Contradições**. Editora Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da Relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley



(Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu da Silva;. Escola S. A.: **Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**. Editora CNTE, 1996.

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

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito; FERRAZ, Rita Maria Correia; MEDEIROS, Jássio Pereira de. Evasão na educação superior de um Instituto Federal do nordeste brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 533-553, maio/ago. 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes da Unicamp**, 2001.

HORA, Paola Matos da; ARAUJO, Camylla Portella; GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. **Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: que referenciais estão em jogo?** In: SOUSA, José Vieira de et al. (orgs.) **Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino traço, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Aquidauana/MS**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama>. Acesso em: 20 mai. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Campo Grande/MS**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campogrande/panorama>. Acesso em: 20 mai. 2020.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2012**. Campo Grande: IFMS, 2013.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2013**. Campo Grande: IFMS, 2014.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2014**. Campo Grande: IFMS, 2015.

IFMS. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Resolução nº 070/2016, de 03 de novembro de 2016.

IFMS. **Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS – PEIPEE**. Resolução nº 014, de 23 de março de 2016.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2015**. Campo Grande: IFMS, 2016a.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento dos câmpus Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Resolução nº 093/2016, de 16 de dezembro de 2016b.

IFMS. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Resolução nº 061/2017, de 28 de julho de 2017.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2016**. Campo Grande: IFMS, 2017a.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2017**. Campo Grande: IFMS, 2018.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Resolução nº 067, de 13 de dezembro de 2018a.

IFMS. **Política de Assistência Estudantil do IFMS**. Resolução nº 001, de 29 de janeiro de 2018b.

IFMS. **Programa de Assistência Estudantil do IFMS**. Resolução nº 002, de 29 de janeiro de 2018c.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2018**. Campo Grande: IFMS, 2019.

IFMS. **Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS**. Resolução Nº 56, de 12 de novembro de 2019a.

IFMS. **Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS**. Resolução nº 008, de 11 de abril de 2019b.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso Superior Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS (Câmpus Aquidauana)**. Aquidauana, 2019c.

IFMS. **Projeto Pedagógico de Curso Superior Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMS (Câmpus Campo Grande)**. Campo Grande, 2019d.

ISSUANI, A. **Crisis, Estado y Opciones de Política Social**. Paper apresentado no Seminário Estado, Economia e Saúde. OPS-Udual-UNICAMP, 1990.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIMA, Aline da Costa Luz de. TAVARES; Kamilla Assis; FERNANDES-SOBRINHO, Marcos. **Planos de desenvolvimento de um instituto federal: Dilemas e Desafios Frente a Disputas de Projetos Educacionais Controvertidos**. Educação profissional integrada ao ensino médio. Sidinei Cruz Sobrinho e Reginaldo Leandro Plácido (Org.). João Pessoa: IFPB, Reflexões na educação, 2020.

LIMA, Elizeth Gonzaga Dos Santos; MALANGE, Fernando César Vieira; BARBOSA, Valci Aparecida. **Evasão na Educação Superior em questão**. In: XXVI Seminário Nacional Universitas, 2018, Belo Horizonte – MG. Universitas. Belo Horizonte: UFMG, 2018, p. 613. Lisboa (Portugal). Conferência FORGES. Lisboa: Politécnico de Lisboa, 2018. v. 1. p. 51-60.

LIMA, Thaís Damasceno; DEUS, Larissa Naves. A crise de 2008 e seus efeitos na economia brasileira. **Revista Cadernos de Economia**, Chapecó, v. 17, n. 32, p. 52-65, jan./jun. 2013.

MACIEL, Carina Elisabeth; VELOSO, Tereza Christina M. A. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>>. Acesso em: 18 out. 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar. Assistência Estudantil: a Evolução de uma Política Pública e os Significados no Contexto da Educação Superior. In: José Vieira de Sousa (Org.) **Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

MACIEL, Carina Elisabeth; GIMENEZ, Felipe Vieira; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBP AE** - v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016.

MANCEBO, Deise. Políticas de Educação Superior no Brasil. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: SILVA JR, João dos Reis et al. (orgs.) **Educação Superior**: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1. ed. Belo Horizonte: Fino traço, 2015.

MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da Rede Federal de Educação Profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Revista Acta Scientiarum**. Education, v. 40, e37669, 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; REAL, Giselle Cristina Martins; OLIVEIRA, Jonas de Paula. **O Programa Bolsa Permanência na UFGD e os Desafios para a Garantia de Direitos.** XXV Seminário Nacional Universitas: Direito à educação superior no contexto da crise brasileira, de 17 a 19 de maio de 2017. Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; RIBEIRO, Maria Aparecida Pereira dos Santos. Educação superior e as políticas afirmativas na UFGD: Os desafios para o acesso, a permanência e o fortalecimento identitário. **Anais...** IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior (COIPESU), Universidade Federal da Paraíba - 04 a 06 de setembro de 2017.

MARRACH, Sônia Além. **Neoliberalismo e Educação.** In: SILVA, Celestino Alves da Silva Jr et al. (orgs.) *Infância, educação e neoliberalismo.* São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”: particularidade Capitalista e educação superior no Brasil.** 2012. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; IANUSKIEWTZ, Darwin. A evasão escolar nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. **Rev. Bras. Psico. e Educ.,** Araraquara, v. 20, n. 2, p. 256-271, jul./dez., 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação - Santa Maria,** v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa et al. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011.** Congresso CLABES I, Nicaragua Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011, Managua.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social.** Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB. Editora: CFESS e ABEPSS, 2009. P. 667-700.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi; OLIVEIRA, João Ferreira. Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. **RBPAAE - v. 35,** n. 2, p. 427 - 446, mai./ago. 2019.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde; ARAÚJO, José Júlio César Nascimento; SOUZA, José Eurico Ramos de; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Os institutos federais em três

dimensões de análise. **Anais... III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional**, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

OLIVEIRA, Raimunda N. Cruz Oliveira. A mediação na prática profissional do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.º 26. São Paulo: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan./2019.

OTRANTO, Célia. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.38, p.18-29, jun.2006.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, v. I, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

OTRANTO, Célia Regina. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo locus de formação docente no Brasil**. In: SILVA JR, João dos Reis et al. (Org.). *Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 229-253, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896.

PEREIRA, Francisco. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PEREIRA, Josué Vidal. A evolução do gasto-médio/aluno e custo-médio/aluno da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **RBPAAE** - v. 35, n. 2, p. 329 - 350, mai./ago. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETEROSI, Helena Gemignari. **Educação e Mercado de Trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Loyola, 1980.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

PINTO, Paulo Silva. **Universidades federais têm evasão de 15% em 2018**. Poder 360, Brasília, 08 out. 2019. Disp **Universidades federais têm evasão de 15% em 2018** nível em: <https://www.poder360.com.br/governo/universidades-federais-tem-evacao-de-15-em-2018/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RAMOS NETO, João Oliveira. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, Marília, v.20, n.2, p. 7-24, Jul.-Dez., 2019.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardador de Inutensílios**. Campo Grande, v. 7, p. 17-30, 2004.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio. **A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa**. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário**. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf> Acesso em: 25/09/2019.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Debora/Downloads/saviania%20mediacao.pdf>. Acesso em: Mar./2019.

SENNA, Ester. (org.). **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande: UFMS, 2003, p. 123-153.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação Profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVEIRA Fernanda Romanezi. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes**. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SINGER, Paul. O combate à crise pelo Governo Federal. **Teoria e Debate**, n. 81, mar./abr. 2009.

SOUZA, José dos Santos. **Tendências da expansão dos cursos superiores de tecnologia no contexto da necropolítica e do trabalho remoto**. In: XXVIII Seminário Nacional Universitas/Br - políticas de educação superior: tendências e perspectivas. 26 a 28 de maio de 2021, na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia-GO/Brasil.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina. Pereira. Silva. **O processo de regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil**. In: 8ª Conferência do Fórum de Gestão de Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2018, Lisboa (Portugal). Conferência FORGES. Lisboa: Politécnico de Lisboa, 2018. v. 1. p. 51-60.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina P. S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 38, p. 461-482, jan. 2020.

SOUZA, Luciene Maria de; LUCENA, Carlos Alberto. **Estado e Políticas Públicas Educacionais: Reflexões sobre as práticas neoliberais**. In: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR. 2002.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45, 89-125, 1975.

TORRES FILHO, Ernani Teixeira. Entendendo a crise do subprime. **Visão do Desenvolvimento – BNDES**. n. 44, jan. 2008.  
UNE. União Nacional dos Estudantes. 63º Conselho Nacional de Entidades Gerais – Coneg, São Paulo, 2015.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. **Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes.** Dissertação de Mestrado em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado e Políticas Sociais. **Praia Vermelha (UFRJ)**, v. 18, p. 72-94, 2008.

---



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES EVADIDOS

*(Google Forms)*

1. Qual a sua idade?

2. Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

não-binário

transexual

travesti

Prefiro não responder

3. Em qual câmpus você fez o curso Sistemas para Internet?

Aquidauana

Campo Grande

4. Em qual ano você ingressou no curso Sistemas para Internet?

2011

2012

2013

2014

2015

5. Qual foi sua forma de ingresso no curso?

ampla concorrência

sistemas de cotas (escola pública, renda, raça-etnia)

portador de diploma

transferência externa

outros

6. Estado civil:

casado, amasiado, união estável

solteiro  
divorciado ou separado judicialmente  
viúvo  
outros

7. Qual desses grupos você pertence?

Urbano  
Rural  
quilombola  
ribeirinho  
assentado  
indígena

8. Qual cor/raça você se reconhece?

preta  
parda  
indígena  
branca  
amarela

9. Listamos a seguir um conjunto de condições especiais. Escolha entre as opções aquela na qual você se enquadra.

nenhuma condição especial  
Deficiência física  
Deficiência visual  
Deficiência auditiva  
Deficiência intelectual  
Deficiência múltipla  
Altas habilidades/superdotação  
Transtorno do Espectro Autista

10. Considere a renda total (mensal) auferida pelos membros da sua família. Assinale entre as opções abaixo aquela que melhor descreve a renda total de sua família:

Até 1 salário mínimo

Acima de 1 salário até 2 salários mínimos

Acima de 2 salários até 3 salários mínimos

Acima de 3 salários até 5 salários mínimos

Acima de 5 salários até 10 salários mínimos

Acima de 10 salários mínimos

11. Considere a família com a qual você vive. Escolha entre as opções abaixo aquela que melhor escreve o número de pessoas que pertencem a sua família (incluindo você):

Moro sozinho

duas pessoas

três pessoas

quatro pessoas

cinco pessoas

Mais de cinco pessoas

12. Qual é a escolaridade do seu pai (ou da pessoa que o criou como tal)?

Não alfabetizado

Ensino Fundamental Incompleto;

Ensino Fundamental Completo;

Ensino Médio incompleto;

Ensino Médio Completo;

Superior Incompleto;

Superior Completo;

Especialização;

13. Qual é a escolaridade da sua mãe (ou da pessoa que o criou como tal)

Não alfabetizada

Ensino Fundamental Incompleto;

Ensino Fundamental Completo;

Ensino Médio incompleto;

Ensino Médio Completo;

Superior Incompleto;

Superior Completo;

Especialização;

14. Em relação ao Ensino Médio cursado por você, assinale qual a natureza jurídica da escola onde cursou a maior parte do ensino médio.

Escola municipal

Escola estadual

Escola federal

Escola privada com fins lucrativos

Escola privada sem fins lucrativos

15. Qual a modalidade do ensino médio que você cursou?

Regular

Educação de jovens e adultos

certificação encea/enem

Ensino médio técnico integrado

16. O que te motivou a escolher o curso Sistemas para Internet?

Nota do Enem (foi o curso que conseguiu a vaga)

Interesse pela área de formação

Maiores oportunidades no mercado de trabalho

Indicação de amigos ou familiares

outros

17. Em relação ao conhecimento que você tinha sobre o curso Sistemas para Internet ao ingressar nele, seria correto afirmar que:

Conhecia completamente o curso.

Conhecia muito o curso.

Conhecia pouco o curso.

Não conhecia nada sobre o curso.

18. Quando você estava matriculado no curso precisou conciliar trabalho (profissional) e estudos?

Sim

Não

19. Em qual semestre o estudante desistiu do curso?

1º semestre

2º semestre

3º semestre

4º semestre

5º semestre

20. O estudante recebeu algum auxílio financeiro no IFMS durante o período acadêmico, qual? auxílios de assistência estudantil (auxílio permanência, alimentação, etc.)

bolsa de projeto de pesquisa

bolsa de projeto de extensão

mais de um tipo de auxílio/bolsa citados acima

não recebi nenhum tipo de auxílio ou bolsa

outros

21. Em relação ao acesso à coordenação do curso, seria correto afirmar que:

A coordenação está sempre disponível, não importando dia ou horário.

A coordenação está disponível dentro de horário predefinido.

A coordenação raramente está disponível, não havendo horário pré-definido para atendimento.

A coordenação nunca está disponível.

Nunca procurei a coordenação do curso.

Não tinha conhecimento dessa coordenação.

22. Em relação ao acesso ao Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional - Nuged, seria correto afirmar que:

O Nuged está sempre disponível, não importando dia ou horário.

O Nuged está disponível dentro de horário predefinido.

O Nuged raramente está disponível, não havendo horário pré-definido para atendimento.

O Nuged nunca está disponível.

Nunca procurei o Nuged.

Não tinha conhecimento desse núcleo.

23. Quais fatores você considera que foram fundamentais para evadir do curso? (transporte, alimentação, metodologia, dificuldade com conteúdos das disciplinas, conciliar trabalho e estudos, família, outros...)

24. Em sua opinião, quais ações institucionais poderiam ser realizadas que poderiam contribuir para a permanência dos estudantes na educação superior do IFMS?

25. Atualmente você está estudando ou concluiu algum curso superior? Qual?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**A proposta:** Você está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa científica. Você precisa decidir se aceita ou não participar dessa pesquisa. Por favor, não se apresse em tomar a decisão quanto a sua participação. Leia cuidadosamente a proposta e sinta-se à vontade de tirar qualquer dúvida que você possa vir a ter com a responsável desta pesquisa. A pesquisa tem como objeto de estudo a evasão na educação superior do IFMS, para tanto o objetivo é analisar os fatores que determinam a evasão nos cursos ofertados nos campi Aquidauana e Campo Grande. Nesse sentido, por meio da aplicação de questionários serão entrevistados os estudantes evadidos dos cursos Sistemas para Internet que tenham ingressado no período de 2011 a 2015 para identificarmos os motivos da evasão e possíveis intervenções institucionais que possam minimizar os índices de evasão.

**Os participantes:** Serão entrevistados os estudantes que estão com a situação de matrícula “evadido” ou “desligado” do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, ofertado nos campi de Aquidauana e Campo Grande.

**Procedimentos:** Caso aceite participar desta pesquisa, você responderá um questionário online com uma média de 30 questões, sendo 26 fechadas e 04 abertas, para identificarmos informações pessoais, sobre o curso e fatores relacionados à evasão/permanência. O tempo de resposta do questionário leva em média 20 minutos.

**Confidencialidade:** Para minimizar qualquer desconforto e manter sua privacidade, o questionário apresentará caráter anônimo e deverá ser respondido individualmente. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados por cinco anos em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando o seu conteúdo geral e os resultados estatísticos.

**Riscos e Desconfortos:** Responder a esta pesquisa não envolverá quaisquer riscos significativos a você, além da expressão da sua opinião. No entanto, caso se sinta desconfortável em responder alguma questão você não será obrigada/o a responder o questionário, podendo recusar a participação na pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, sanções ou constrangimentos.

**Custos e Benefícios:** Você não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para identificarmos os fatores que interferem na permanência estudantil dos cursos

superiores analisados, assim como nos permitirá identificar possíveis intervenções institucionais com o objetivo de diminuir os índices de evasão. Sua participação nessa pesquisa é de suma importância, tendo em vista que pretendemos compreender, na visão dos estudantes, os motivos de evasão e possibilidades de intervenção. O pesquisador não terá nenhum benefício pessoal/financeiro com esta pesquisa, exceto a produção acadêmica dela decorrente. Os participantes da pesquisa não terão quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, apenas o investimento de parte de seu tempo na resposta do questionário.

Lembramos que, por se tratar de uma pesquisa “on line”, ela não está isenta de falhas técnicas decorrentes dessa modalidade de coleta de dados (problemas de sistema; indisponibilidade provisória das páginas; perda das informações e necessidade de reinserção dos dados).

**Divulgação dos resultados:** Após a finalização da pesquisa, o resultado com as análises e conclusão das informações será encaminhado via email aos participantes da pesquisa, à instituição de ensino investigada, assim como ficará disponível no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

**Dúvidas:** Para perguntas ou problemas referentes ao estudo, você poderá entrar em contato com esta pesquisadora, Débora Rogéria Neres de Souza Garcia, no celular (67) 99242-4535 ou pelo e-mail [debora.garcia@ifms.edu.br](mailto:debora.garcia@ifms.edu.br).

Para perguntas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no telefone (67) 3345-7187, ou pelo e-mail [cepconepp@ufms.br](mailto:cepconepp@ufms.br).

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS: Cidade Universitária – Campo Grande Caixa postal: 549 CEP: 79070-110.

Ao assinalar a opção “aceito participar”, a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos, conforme descrição aqui efetuada.

Obrigada!