

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-graduação em Educação

Elza Magela Diniz

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: olhares  
sobre o IFMG à luz do Plano de Permanência e Êxito**

Belo Horizonte

2023

Elza Magela Diniz

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: olhares  
sobre o IFMG à luz do Plano de Permanência e Êxito**

Tese apresentada para Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadores: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (2019-2022) / Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (2023).

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Belo Horizonte

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D585e      Diniz, Elza Magela  
Evasão na educação profissional: olhares sobre o IFMG à luz do Plano de Permanência e Êxito / Elza Magela Diniz. Belo Horizonte, 2023.  
174 f. : il.

Orientadores: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, Amauri Carlos Ferreira  
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. 2. Ensino profissional - Brasil. 3. Ensino técnico. 4. Política educacional. 5. Evasão escolar - Estatística. 6. Evasão escolar - Avaliação. 7. Planejamento estratégico. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Ferreira, Amauri Carlos. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.2

Ficha catalográfica elaborada por Daniela Luzia da Silva Gomes - CRB 6/2505

Elza Magela Diniz

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: olhares  
sobre o IFMG à luz do Plano de Permanência e Êxito**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

---

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Orientador)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira (UFMG)

---

Prof. Dr. Matusalém Duarte Brito – CEFET MG

---

Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira – IFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. José Wilson da Costa - PUC Minas

Belo Horizonte, 17 de agosto de 2023.

Dedico este trabalho a todos que ainda acreditam na Educação Brasileira de Qualidade  
e acessível a todos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração e sustentação.

Aos meus irmãos Aparecida, Antônio, José Carlos e Ana Maria, aos cunhados e sobrinhos por estarem sempre presentes.

À minha mãe, Zenaide, mulher guerreira e de muita fibra.

Ao meu pai, Antônio (*in memoriam*), por todas as lições de vida. Sei que estás presente em todos os momentos!

Aos meus filhos, Cleiderson e Thaís, verdadeira motivação para seguir em frente.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira (Dorinha), extremamente competente e conhecedora do tema da pesquisa, minha amiga e eternamente orientadora.

Ao Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira, por me acolher e aceitar me conduzir nos momentos finais desta pesquisa, pessoa de um carisma contagiante!

Aos professores da Banca Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte, Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira, Prof. Dr. José Wilson da Costa, Prof.<sup>ta</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Adriana Gomes Dickmann, Prof. Dr. Bruno Vasconcelos de Almeida, por dedicarem o seu precioso tempo para contribuir com esta produção.

Aos colegas do IFMG, que colaboraram direta e indiretamente com esta pesquisa.

Aos colegas do Doutorado turma 2019/1, em especial à Rosemar, companheira de muitas horas, que se tornou grande amiga!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todo o conhecimento e dedicação, todos sempre muito atenciosos e competentes.

Aos funcionários da secretaria, em especial à Valéria e ao Fabrício, que nos acompanharam por mais tempo.

*A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito analisar as questões relacionadas à evasão dos alunos dos Cursos Técnicos Subsequentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. A opção por essa modalidade se justifica em função das altas taxas de evasão que ele tem apresentado em um contexto de demandas favoráveis à busca de qualificação profissional nas áreas de formação ofertadas pela instituição. A evasão escolar é um problema que se destaca na educação brasileira há muitas décadas e, atualmente, no âmbito dos institutos federais, tem mobilizado o governo federal a implementar medidas com vistas a diagnosticar suas causas e, bem assim, buscar soluções. O Plano Estratégico de Prevenção e Superação da Evasão, proposto pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e ratificado no Documento Orientador emitido pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), deve contemplar o diagnóstico da evasão nas instituições da rede federal e propor medidas de enfrentamento e monitoramento constante do problema. Consoante a tais preocupações, nesta pesquisa, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa que contou com a aplicação de questionários e pesquisa documental, para verificar a existência ou não de uma política institucionalizada de prevenção e combate à evasão. O Plano do IFMG foi publicado em junho/2017 e é apresentado como fase inicial de um processo de prevenção e superação da evasão na instituição. Ele foi elaborado pela Comissão Central de Permanência e Êxito dos Estudantes, a partir de dados encaminhados pelas comissões locais, implantadas nas unidades que participaram do processo de elaboração. Os sujeitos da investigação são os profissionais envolvidos na composição das comissões locais dos *campi* Congonhas e Ouro Preto. O objetivo foi analisar a aplicabilidade do plano nas unidades e identificar a existência, ou não, de uma política institucional de combate à evasão. Para análise dos questionários, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), visando entender os códigos presentes no discurso e vinculados ao fenômeno analisado. Identificou-se que o formato de estrutura *multicampi* dificulta a construção de políticas institucionais que abarquem todas as especificidades locais e regionais. Após apontamentos sobre ações propostas e sua efetivação nos *campi* analisados, conclui-se que, apesar de uma série de ações, identificadas de forma individualizada e desarticulada, nos *campi* ou por interesse e disponibilidade de alguns servidores, ainda não existe uma política institucional de combate ao problema. Os resultados alcançados evidenciam que se faz necessário uma ação conjunta para o tratamento da problemática da evasão, envolvendo todos os atores sociais do processo educacional da instituição.

**Palavras-chave:** educação profissional; ensino técnico de nível médio; evasão escolar; IFMG.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the issues related to the evasion of students from the Subsequent Technical Courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais – IFMG. The choice for this modality is justified due to the high dropout rates that it has presented in a context of demands favorable to the search for professional qualification in the areas of training offered by the institution. School dropout is a problem that has stood out in Brazilian education for many decades and, currently, within the scope of federal institutes, has mobilized the federal government to implement measures to diagnose its causes and, as well, seek solutions. The Strategic Plan for the Prevention and Overcoming of Dropout, proposed by the Federal Court of Auditors (TCU) and ratified in the Guiding Document issued by the Secretariat of Technological Education of the Ministry of Education (SETEC/MEC), should contemplate the diagnosis of dropout in the institutions of the federal network and propose measures to face and constantly monitor the problem. According to those concerns, in this research, a qualitative investigation was carried out with the application of questionnaires and documentary research, to verify the existence or not of an institutionalized policy to prevent and combat evasion. The IFMG Plan was published in June/2017 and is presented as the initial phase of a process of prevention and overcoming of evasion in the institution. It was prepared by the Central Commission for the Permanence and Success of Students, based on data forwarded by the local commissions, implemented in the units that participated in the elaboration process. The subjects of the investigation are the professionals involved in the composition of the local commissions of the Congonhas and Ouro Preto campuses. The objective was to analyze the applicability of the plan in the units and identify the existence, or not, of an institutional policy to combat evasion. For the analysis of the questionnaires, the content analysis proposed by Bardin (1977) was used, aiming to understand the codes present in the discourse and linked to the phenomenon analyzed. It was identified that the multicampus structure format hinders the construction of institutional policies that encompass all local and regional specificities. After notes on proposed actions and their effectiveness in the analyzed campuses, it is concluded that, despite a series of actions, identified in an individualized and disjointed way, on the campuses or by interest and availability of some servers, there is still no institutional policy to combat the problem. The results show that it is necessary a joint action to treat the problem of dropout, involving all social actors of the educational process of the institution.

**Keywords:** professional education; high school technical education; school dropout; IFMG.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição da RFEPCT no país.....	31
Figura 2: Linha do Tempo do IFMG.....	33
Figura 3: Distribuição das unidades do IFMG.....	34
Figura 4: Fases da Análise de Conteúdo.....	59
Figura 5: Vista do Campus Ouro Preto.....	64
Figura 6: Vista do Campus Congonhas.....	66
Figura 7: Organização do Ciclo de Matrículas no SISTEC.....	80
Figura 8: Ações Propostas no Eixo 1 Processo Seletivo e Diagnóstico de Entrada.....	108
Figura 9: Ações Propostas no Eixo 2 Acompanhamento Pedagógico.....	109
Figura 10: Ações Propostas no Eixo 3 Publicidade, Monitoramento e Sensibilização.....	110
Figura 11: Ações Propostas no Eixo 4 Assistência.....	110
Figura 12: Proximidade da Barragem Casa de Pedra com área urbana da cidade de Congonhas/MG.....	150

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente do Campus Ouro Preto .....	93
Gráfico 2: Matrícula/Evasão/Reprovação no Curso Técnico em Mineração Subsequente do Campus Ouro Preto.....	94
Gráfico 3: Situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente do Campus Congonhas.....	95
Gráfico 4: Matrícula/Evasão/Reprovação no Curso Técnico em Mineração Subsequente do Campus Congonhas.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta Formativa do IFMG por Área de Conhecimento/Eixo Tecnológico.	35
Quadro 2 – Cursos/Modalidades Campus Ouro Preto .....	64
Quadro 3 – Cursos/Modalidades Campus Congonhas.....	66
Quadro 4 – Dados dos Cursos Analisados .....	70
Quadro 5 - Módulos / Disciplinas Campus Ouro Preto e Campus Congonhas.....	74
Quadro 6 - Levantamento Bibliográfico com Temas Afins ao da Pesquisa.....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição Formativa do IFMG por Níveis e Modalidades.....	34
Tabela 2: Situação Funcional dos Respondentes da Pesquisa.....	68
Tabela 3: Ciclos de Matrícula dos Cursos Técnicos de Nível Médio nas Unidades Analisadas.....	102
Tabela 4: Estudantes Evadidos do IFMG e Média Nacional por Modalidade, no ano de 2015.....	103

## ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APC	Atividades Práticas Curriculares
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APL	Arranjos Produtivos Locais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Atenção à Saúde
CBO	Código Brasileiro de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFM	Companhia de Fomento Mineral
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONSUP	Conselho Superior
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DOU	Diário Oficial da União
EE	Estudante Evadido
EG	Entrevistado da Gestão
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESPII	Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
ETV	Escola Técnica Vinculada
ETFOP	Escola Técnica Federal de Ouro Preto
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

FUNDEF	Fundamental e Valorização do Magistério Fundo Nacional Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEB	Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OBEDUC	Observatório de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP	Programa de Educação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIMEPES	Rede Ibero-Americana de Trabalho e Estudos Sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica
SISUTEC	Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
VSB	Vallourec Sumitomo Tubos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA .....</b>	<b>25</b>
2.1 Como se constituiu a educação profissional no Brasil: uma análise histórica.....	25
2.2 Apresentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG.....	31
2.3 Educação profissional e o direito à educação.....	37
2.4 Políticas públicas e o caráter dualista da educação profissional.....	42
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 A construção da pesquisa.....	55
3.2 Os <i>loci</i> da pesquisa: Campus Ouro Preto e Campus Congonhas.....	61
3.2.1 O Campus Ouro Preto .....	62
3.2.2 O Campus Congonhas.....	64
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	66
3.4 O Curso Técnico em Mineração Subsequente .....	68
3.4.1 <i>Cenário de criação dos cursos</i> .....	71
3.4.2 <i>Comparação da Matriz Curricular de acordo com o PPC</i> .....	73
<b>4 IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A EVASÃO .....</b>	<b>78</b>
4.1 O conceito de evasão.....	78
4.2 Evasão no campo teórico.....	82
4.3 Evasão: um problema brasileiro .....	90
4.4 Evasão no IFMG.....	92
4.4.1 <i>Campus Ouro Preto – situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente</i> .....	93
4.4.2 <i>Campus Congonhas – situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente</i> .....	95
4.5 Implicações da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial sobre a evasão no IFMG .....	97
<b>5 O PLANO ESTRATÉGICO DE PREVENÇÃO E SUPERACÃO DA EVASÃO DO IFMG .....</b>	<b>100</b>
5.1 Construção do Plano no IFMG .....	100
5.2 Principais percepções sobre o Plano do IFMG.....	104
5.3 Propostas de intervenção .....	107
5.4 Ações desenvolvidas e aplicabilidade do plano na visão dos entrevistados.....	111

<i>5.4.1 Motivações para elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes</i> .....	111
<i>5.4.2 Participação na elaboração do Plano Estratégico do IFMG</i> .....	116
<i>5.4.3 O levantamento de dados no campus</i> .....	119
<i>5.4.4. Os números da evasão no Curso Técnico em Mineração Subsequente</i> .....	123
<i>5.4.5 Apresentação dos resultados obtidos pela Comissão Local de Evasão e público de destino</i> .....	128
<i>5.4.6 Conhecimento sobre a aplicação das ações do plano no campus</i> .....	133
<i>5.4.7 Fator considerado o mais relevante para ocorrência da evasão no Curso Técnico em Mineração Subsequente</i> .....	136
<i>5.4.8 O plano do IFMG e a concretização dos objetivos</i> .....	141
<i>5.4.9 Demais considerações relevantes acerca do tema</i> .....	145
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>ANEXO A – Autorização para a Realização da Pesquisa no Campus Congonhas</b> .....	169
<b>ANEXO B – Autorização para a Realização da Pesquisa no Campus Ouro Preto</b> .....	170
<b>ANEXO C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) Virtual</b> .....	171
<b>ANEXO D – Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)</b> .....	173
<b>ANEXO E - Questionário para Comissões de Permanência e Êxito nos <i>campi</i> Congonhas e Ouro Preto</b> .....	174

## 1 INTRODUÇÃO

A educação profissional destina-se a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico, tecnológico, sócio-histórico e cultural (BRASIL, 2014). No entanto, o fenômeno da evasão vem atingindo a educação profissional em todas as suas modalidades de ensino, reduzindo a eficácia educacional e ampliando ou reforçando as desigualdades sociais. O aumento da evasão é uma preocupação generalizada, em especial na educação profissional técnica de nível médio, conforme destacam Dore e Luscher (2011). Eles concluíram seus estudos sobre evasão e permanência na educação técnica de nível médio em Minas Gerais após analisarem o Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP-MG).

A existência de evasão tão elevada em cursos técnicos organizados a partir de uma política pública, que busca expressamente privilegiar a formação profissional como recurso de inserção dos jovens ao mercado de trabalho, remete nossas reflexões, mais uma vez, para o contexto da política educacional brasileira na organização da escola média e da escola técnica. É indispensável que a atual política educacional para o ensino técnico, ao desenvolver suas estratégias de expansão, considere a evasão escolar e suas principais causas, de forma a evitar ou minimizar sua ocorrência.

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada a partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Inicialmente foi composta por 38 Institutos Federais de Educação (IFes), 2 Centros Federais de Educação (CEFET) e 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) foi decorrente da integração entre a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e os Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí. Atualmente, o IFMG conta, em sua composição, com 18 *campi*, estando eles nas cidades de Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia, São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Piumhi e Ponte Nova. (IFMG, 2019)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>. Acesso em 11/08/2019.

A proposta desta pesquisa está centrada na problemática da evasão na educação profissional e privilegiou-se o recorte dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG. Essa modalidade de ensino está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as condições para a implantação e funcionamento das diferentes modalidades de educação, entre elas, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>2</sup>.

O curso técnico subsequente é uma modalidade de educação ofertada após a conclusão do Ensino Médio com duração de um ano e meio ou de dois anos, dependendo da carga horária do curso. Portanto, trata-se de um curso de curta duração com o objetivo de inserir o jovem ou adulto no mercado de trabalho, de forma mais rápida.

Na educação profissional, ainda são muitos os desafios da formação para o trabalho e para a melhoria da qualidade da educação. Fatores como as diferenças locais e regionais, bem como a diversidade do público atendido em cada unidade, fazem esse desafio ainda maior. (BRASIL, 2014). A evasão se constitui como um grande desafio para essa modalidade e fatores como opção pelo trabalho ou pela família, dificuldades financeiras, inadequação ao nível de ensino e dificuldades de aprendizagem, fazem com que os índices de abandono da escola sejam cada vez mais preocupantes.

O Tribunal de Contas da União (TCU) emitiu um relatório, em junho de 2012, sobre a retenção e evasão nos institutos federais<sup>3</sup> e solicitou que as instituições encaminhassem relatórios e um plano contendo medidas para o enfrentamento desse problema<sup>4</sup>.

O Ministério da Educação (MEC), também, envolveu toda a RFEPCT na elaboração de um documento<sup>5</sup>, com o objetivo de orientar os institutos federais para que eles construíssem um planejamento estratégico com vistas à superação da evasão escolar. As instituições deveriam propor subsídios e ações para ampliação de possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo.

Esta investigadora sempre se sentiu incomodada com a diminuição dos estudantes nas turmas dos Cursos Técnicos Subsequentes, no Instituto Federal de Educação Ciência e

---

<sup>2</sup> A LDBEN prevê no Artigo 36-A que: “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”.

<sup>3</sup> Levantamento realizado pela Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - TC 026.062/2011-9 - Fiscalis: 752/2011.

<sup>4</sup> Por meio do Acórdão nº506/2013 (BRASIL, 2014).

<sup>5</sup> Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC/MEC, 2014).

Tecnologia de Minas Gerais – (IFMG), Campus Congonhas, onde atua como pedagoga. A realização do mestrado, trabalhando com a mesma temática, tem possibilitado a participação em debates, visando à compreensão do fenômeno que, conforme os dados do sistema acadêmico dessa instituição, pode-se afirmar que a evasão é uma realidade nos cursos técnicos desse instituto.

Em 2017, o IFMG publicou o documento “Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional para a Permanência e o Êxito dos Estudantes” (IFMG, 2017), em que ressalta que os altos índices de evasão estão presentes em todos os níveis de ensino da instituição e acima da média nacional.

Pretende-se, neste estudo, verificar a existência ou não, de uma política institucional de combate à evasão. Acredita-se que a sua realização em dois *campi* do IFMG dará o aporte necessário para ratificar ou refutar a existência de um tratamento, integrado e coordenado, para lidar com o problema. O recorte dos Cursos Técnicos em Mineração, na modalidade subsequente, se faz necessário em razão de elucidar os dados apurados em documentos oficiais e enriquecer o estudo com questões de regionalidade e vocação econômica dos *campi* estudados.

A pergunta que nos motiva para esta pesquisa é: quais ações vêm sendo implementadas pelo IFMG em suas unidades, para a prevenção e o combate à evasão dos seus estudantes? Deriva daí, a busca de respostas também para o questionamento: as medidas utilizadas, para prevenção e combate da evasão, são pontuais ou institucionais? Espera-se encontrar as respostas, visto que a hipótese é de que as medidas estão sendo pontuais, pois cada unidade as está realizando à sua maneira em função de inexistência de uma política institucional.

A evasão, no âmbito da educação profissional, tem sido pouco discutida no meio acadêmico. Para Ferreira (2017) “os estudos sobre evasão escolar enfocam em sua maioria os níveis fundamental e médio de ensino, necessitando de mais investigações para o campo da educação profissional técnica, em vista à proporção do problema”. (FERREIRA, 2017, p. 22.636). As autoras Dore e Luscher (2011) afirmam que a falta de publicações abordando o tema dificulta a formação de um referencial teórico sólido.

Em uma busca no portal CAPES<sup>6</sup>, encontra-se um número reduzido de trabalhos que tratam da temática dos cursos técnicos subsequentes, dentre eles podemos citar: Evasão na

---

<sup>6</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

educação profissional: perfil e motivações dos evadidos (SILVA, 2017); 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 (SILVEIRA, 2017); Evasão e Permanência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do PRONATEC no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (SILVA, 2017); Evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração do IFMG – Campus Congonhas (DINIZ, 2019); Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres (OLIVEIRA, 2019). Esses trabalhos buscavam encontrar como respostas uma série de elementos que estão ligados à questão institucional, da família e do próprio aluno, ambos com foco nas motivações para o abandono da escola.

O fenômeno da evasão tem se tornado um problema cada dia maior, não apenas na educação profissional técnica de nível médio, mas também em outras modalidades de ensino, tais como o ensino à distância e as licenciaturas, sejam elas, presenciais ou à distância. O Tribunal de Contas da União (TCU) assegura:

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos estudantes concluam seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo-prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo. (TCU, 2011, p. 10).

De acordo com Dore e Luscher (2011), a educação profissional, em especial a técnica de nível médio, é ainda pouco discutida no mundo acadêmico e, esta proposta de estudo, vem ao encontro das necessidades de avaliar esta parcela da educação, que é composta no IFMG, em sua maioria, por jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social (IFMG, 2017)

O IFMG concluiu o seu Plano em junho/2017 e destaca as seguintes conclusões:

Note-se que, em todos os tipos de curso ofertados, a taxa de evasão do IFMG é muito mais grave do que a média nacional: o dobro, nos cursos subsequentes; o triplo da média nacional, nos cursos integrados; 5,5 vezes mais elevada, nos cursos de licenciatura; o sétuplo da média nacional, nos cursos de bacharelado e de tecnologia. Além disso, a taxa de conclusão da Instituição (também pior do que as médias nacionais em todos os tipos de

curso) está muito distante daqueles índices de eficiência acordados nas metas do Plano Nacional de Educação (IFMG, 2017, p. 12).

Ocorre no Plano Estratégico de Superação da Evasão no IFMG um reconhecimento do problema e a preocupação na composição de metas para prevenção, redução ou até mesmo a erradicação de tal problema. Torna-se necessário um aprofundamento da questão, envolvendo todas as unidades desta instituição, dando o tratamento adequado e propondo alternativas para permanência e êxito dos estudantes, de acordo com as especificidades de cada campus.

Isso posto, torna-se imprescindível que a instituição conheça a realidade de cada uma de suas unidades e apresente propostas concretas para o enfrentamento desse fenômeno. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para a construção e implementação de ações que motivem os estudantes a persistirem na sua trajetória acadêmica, possibilitando a troca de experiências de ações exitosas nas unidades analisadas. Pode também contribuir para a elaboração de políticas públicas direcionadas a esses sujeitos, nessa modalidade de educação.

Este trabalho tem o objetivo geral de analisar a aplicabilidade do Plano Estratégico de Prevenção e Superação da Evasão dos Estudantes nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG. Em termos de objetivos específicos pretende-se avaliar a participação dos *campi* no processo de construção do plano estratégico; avaliar ocorrência da evasão nas unidades abordadas; analisar estratégias utilizadas pela instituição para enfrentamento do problema da evasão; e conhecer os desafios locais e regionais da problemática da evasão.

Na análise documental, em especial a análise do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFMG, trabalhou-se com o Modelo Conceitual de Performance Escolar de Rumberger e Lim (2008), analisando especificamente os achados do plano e aqueles identificados, via sistema acadêmico das unidades em estudo. Outros autores também foram utilizados para enriquecer o estudo.

O modelo conceitual proposto por Rumberger e Lim (2008) consiste na seguinte categorização: fatores individuais: (1) performance escolar, (2) comportamentos, (3) atitudes, e (4) *background*; fatores institucionais: (1) família, (2) escola e (3) comunidade.

O modelo apresentado foi utilizado para a elaboração do diagnóstico realizado pelo IFMG, em todos os seus *campi*, para composição do Documento Plano Estratégico para Superação da Evasão Escolar, publicado em 2017, que aponta o diagnóstico da evasão na instituição. Esse diagnóstico foi realizado com aplicação de questionários aos estudantes

evadidos de todos os cursos e traz subsídios para realização de um comparativo entre as unidades.

Para a análise das respostas ao questionário e o estabelecimento do estudo comparativo entre as unidades, buscou-se como referência o modelo de Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin (1977). Inicialmente, trabalhou-se com a pré-análise, avaliando o material disponível com uma leitura flutuante, para a escolha dos materiais e construção do *corpus* da pesquisa, formulando hipótese e objetivos.

Após a pré-análise e de posse do material a ser utilizado, passou-se à exploração dos materiais, em que foi feita a codificação, enumeração e categorização. A última etapa refere-se ao tratamento dos dados obtidos e interpretação dos discursos contidos nas respostas aos questionários aplicados, estabelecendo uma comparação entre as unidades avaliadas.

Esta tese é composta por cinco capítulos, apresentados a seguir. O primeiro capítulo é composto por esta introdução, em que se destacam os seus principais aspectos constitutivos. O segundo capítulo intitulado *Educação Profissional Brasileira*, apresenta uma discussão sobre a constituição da RFEPCT, sua inserção como direito à educação, as políticas públicas e o caráter dualista da educação profissional brasileira.

O terceiro capítulo, intitulado *Aspectos Metodológicos*, apresenta a pesquisa e a metodologia utilizada para concretização do estudo, os *loci* da pesquisa e o Curso Técnico em Mineração Subsequente e a sua constituição em cada campus.

O quarto capítulo, intitulado *Identificando o objeto de estudo: a evasão* apresenta uma discussão sobre o conceito de evasão, a evasão no campo teórico, a problemática da evasão no cenário brasileiro, a evasão no IFMG e as implicações da pandemia para a problemática da evasão na instituição.

No quinto capítulo, intitulado *O Plano Estratégico de Prevenção e Superação da Evasão do IFMG*, analisou-se a construção do plano no IFMG, a participação das unidades avaliadas, os principais achados e propostas de intervenção. Também nesse capítulo foram analisadas as respostas ao questionário aplicado para os membros das comissões locais de permanência e êxito dos estudantes e especifica ações que foram desenvolvidas em cada unidade de estudo.

Por fim, as considerações finais, em que se apresentam os dados essenciais identificados e os efeitos do plano estratégico nas unidades avaliadas e no IFMG como um todo.

## 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Este capítulo descreve a trajetória da educação profissional no Brasil, como ocorreu sua constituição e os principais marcos políticos administrativos, voltados para sua consolidação. Destaca-se como ocorreu a implantação da RFEPC e, em especial, a criação dos institutos federais, ressaltando o objeto de pesquisa: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. Em seguida, discute-se a educação profissional como direito à educação, enfatizando as principais políticas públicas para essa modalidade no país.

### 2.1 Como se constituiu a educação profissional no Brasil: uma análise histórica

O processo de implantação da educação profissional no Brasil iniciou-se com a chegada dos portugueses e suas relações com os povos indígenas, que aqui se encontravam, incorporando “saberes” e “fazeres” no processo que envolvia múltiplas atividades da vida em comunidade. (MANFREDI, 2002 p. 67). Para a autora, o que ocorria no interior das tribos como práticas educativas era a junção de preparo para o trabalho e práticas de socialização.

Conforme esclarece Caires (2016, p. 53), em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, “o ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual”. Cordão (2006) explicita que nasceu daí o caráter dual da educação no Brasil.

Cordão (2006) nos alerta que,

[...] esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras” e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de sociedade influenciou decisivamente a visão da educação profissional. (CORDÃO, 2006, p. 49).

Também Silva (2013, p. 71) afirma que “a escravidão perdurou aqui por mais de três séculos e deixou marcas profundas na história brasileira. Os que trabalhavam e executavam os serviços sempre foram relegados à condição social inferior, pois eram escravos, não cidadãos”. O país avançou sem muitas mudanças nesse cenário.

Portanto, até 1808 não ocorreu progresso no tocante à educação profissional no Brasil. Essa realidade se altera com a chegada da corte portuguesa. Com a vinda de D. João VI e a família real, o sistema de ensino se ampliou e ganhou certa qualidade. Caires (2016, p. 55) afirma que “foi um marco histórico para promoção de mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que vieram a ocorrer após 1808”. Mudanças essas fruto de novas demandas para atender a corte portuguesa.

Em 1809, foi instalado no Brasil o Colégio das Fábricas, configurando-se aí os primeiros indícios do que hoje se caracteriza como educação profissional no País (BRASIL, 1999 – Parecer nº 16/99 – CEB/CNE). O ensino profissionalizante no Brasil, de acordo com Cordão (2005) possuía um caráter meramente assistencialista, com o objetivo de atender às crianças pobres, órfãos e desvalidos.

Foram criadas as “Casas de Educandos Artífices” no período de 1840 a 1850. Elas ofereciam instrução primária e ensino de alguns ofícios para crianças e jovens em situação de mendicância, o que ocorreu devido à oferta de educação para o trabalho que estava articulada a uma perspectiva assistencialista e tinha o propósito de retirar o jovem do ócio e da criminalidade. Essas casas, fundadas por dez governos provincianos e mantidas pelo Estado, figuravam mais como “obras de caridade”, do que “obras de instrução popular”. (MANFREDI, 2002, p. 77).

O ensino profissional das Casas de Educandos e Artífices não apresentava uma proposta muito atrativa. De acordo com Cunha (2000, p. 90), “assim, não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha”. E complementa: “os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar as escolas comuns, vivessem em mendicância”. (CUNHA, 2000 p. 91).

Em 1875, ocorre a inauguração do “Asilo de Meninos Desvalidos”. Souza (2008, p. 20) relata que a instituição foi criada para “abrigar crianças tidas como ‘desvalidas’, seja por iniciativas de particulares, religiosos e mesmo por iniciativas do Estado”. Existia nessa “experiência certa isomorfia nessas três funções, combinadas com o objetivo de abrigar para educar e profissionalizar a infância desvalida”. (SOUZA, 2008, p. 20). De acordo com Manfredi,

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhadas para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Decorre daí o caráter assistencialista e dualista na educação profissional. Fato esse que, se analisarmos a fundo, mantém-se até os dias atuais.

No período denominado Primeira República, compreendido de 1889 a 1930, “emerge uma rede de escolas mantidas pelo Estado e por outras entidades da sociedade civil, dentre as quais a igreja católica”. (MOREIRA, 2013 p. 185). Desde então, a educação profissional adquire um novo formato: “ela passa a ser direcionada não apenas para os ‘desafortunados’, mas também para as pessoas que pertenciam aos ‘setores populares urbanos’ e que ‘iriam se transformar em trabalhadores assalariados’”. (MANFREDI, 2002, p. 79-80). Em relação a esse período, Manfredi (2002) explicita que:

Durante o período chamado Primeira República, que vai da Proclamação da República, até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações, [...] e membros da elite cafeeira. (MANFREDI, 2002, p. 79–80).

O Decreto Presidencial n. 7.566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909) aprovado pelo presidente em exercício, Nilo Peçanha, conforme registra Silva (2013 p. 72) “cria 19 escolas federais denominadas Escolas de Aprendizes Artífices”. Essas escolas localizavam-se nas capitais do país (à exceção do Rio de Janeiro) e conforme comenta Cunha (2000, p. 95) “as escolas de aprendizes e artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados”. O caráter político ali prevalecente era a contrapartida do apoio ao bloco dominante no plano federal. (CUNHA, 2000).

De acordo com Manfredi (2003) citado por Silva (2013 p. 72), “até 1920 as Escolas Salesianas da Igreja Católica, [...] visavam a dar formação profissionalizante em conjunto, oferecendo, também, o ensino básico primário com duração de seis anos”. A dualidade educacional permanece presente também nessas escolas.

Nas décadas de 1930 e 1940 ocorreram grandes transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais. Nesse período, se fortalece a nova burguesia industrial, em substituição às oligarquias cafeeiras e isso vai demandar uma configuração de “uma nova estrutura, baseada nas exigências da incipiente industrialização, modernização, urbanização e capitalismo liberal”. (SILVA, 2013 p. 72).

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova ganha força em 1932, em que:

O objetivo básico dessa proposta era instituir uma escola com sentido e orientação, bem como, pôr fim à dicotomia vigente. Segundo Rosa (2008), o movimento da Escola Nova defendia a escola secundária unificada com conteúdo formadores ao trabalho e ao intelecto, democrática, laica e pública. (SILVA, 2013, p. 73).

Sob a influência do movimento dos escolanovistas, foram elaborados diversos decretos-leis, que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. (SILVA, 2013, p. 74). De acordo o autor em apreço,

[...] essas leis estruturavam o ensino desde o curso primário, com duração de quatro a cinco anos, o ensino ginásial e segundo ciclo (técnico) em nível do secundário. Quem cursasse o primário, ginásial e superior, sem instrução profissionalizante, poderia concorrer a qualquer curso superior. [...] É nesse período que as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformam em Escolas Técnicas Federais com a Lei Orgânica do ensino Industrial de 1942. (SILVA, 2013, p. 74).

A educação passa a ter mais importância no Brasil, ficando definidas leis específicas para formação profissional em cada ramo da economia. Entretanto, isso ainda não foi suficiente para acabar com a dualidade na educação.

As escolas técnicas federais foram configuradas como autarquias em 1959. (PACHECO; REZENDE, 2009). O ensino médio não apresentou mudanças significativas por parte do governo federal, conforme destaca Silva (2013 p. 74), “mantendo-se praticamente a mesma configuração do Estado Novo”. Portanto, foram mudanças incipientes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/1961, entra em vigor em 1961. Só então “é que se manifesta, pela primeira vez, no Brasil, a articulação completa entre os ramos secundário, médio e profissional, através do sistema de

equivalência”. (SILVA, 2013 p. 74). Esse fato possibilitou que, independentemente da formação, o aluno pudesse escolher o curso superior que preferisse.

A educação durante o período militar, iniciado em 1964 e que permanece até 1985, passa a ser instrumento para fornecimento de “recursos humanos” para a economia. A partir da aprovação da Lei 5.692/71, o ensino médio passou a ser obrigatoriamente profissionalizante. Investimentos em educação eram meramente econômicos e visavam atender ao capital internacional.

Para Silva (2013),

O Conselho Federal de Ensino, através do Parecer nº 45 de 1972, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizante, algo impraticável. [...] não foram mobilizados recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino nacional em uma rede profissionalizante. (SILVA, 2013 p. 76).

As deliberações ocorridas não levavam em conta a estrutura física e de profissionais de toda a rede. No fim da década de 1980, o processo de profissionalização vai se desvanecendo, mas persistindo até a aprovação da Nova LDB, Lei 9394/96. Nesse período histórico, acontece um desenvolvimento das escolas particulares em detrimento à escola pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 surgiu após o encerramento do período da ditadura e, tanto a LBD quanto a Constituição de 1988, mantinham a polêmica de conflitos entre os que defendiam a escola pública, laica e de qualidade para todos aqueles que defendiam a redução de custos do governo. Prevaleceu, então, a lógica do mercado, dando total liberdade para as escolas particulares atuarem em todos os níveis da educação. (BRASIL, 2007).

No governo Fernando Henrique Cardoso, com a publicação do Decreto 2.208/97 e da Portaria 646/97, descortina-se o contexto neoliberal mundial “marcado pela atuação do *Estado Mínimo*, ou seja, o Estado atua na economia e nas políticas de forma menor, sem realizar grandes interferências”. (SILVA, 2013, p. 78).

Conforme ressalta Oliveira (2005) citado por Silva (2013), “a reforma do ensino médio técnico, realizada através do Decreto nº 2208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional, tornando mais nítida a separação entre a formação geral e a formação tecnológica”. (OLIVEIRA, 2005 apud SILVA, 2013, p. 78).

Ao longo da década de 1990, as escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se unidades do CEFET, porém, em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais, permanecendo assim até o ano de 2005. Em 2004, após sete anos de uma série de atos normativos que direcionavam as instituições mencionadas para a oferta também de cursos superiores, iniciou-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio. (PACHECO, REZENDE, 2009).

Em 2005, a Rede Federal de Educação Profissional contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. (PACHECO; REZENDE, 2009).

Conforme descreve Silva (2013),

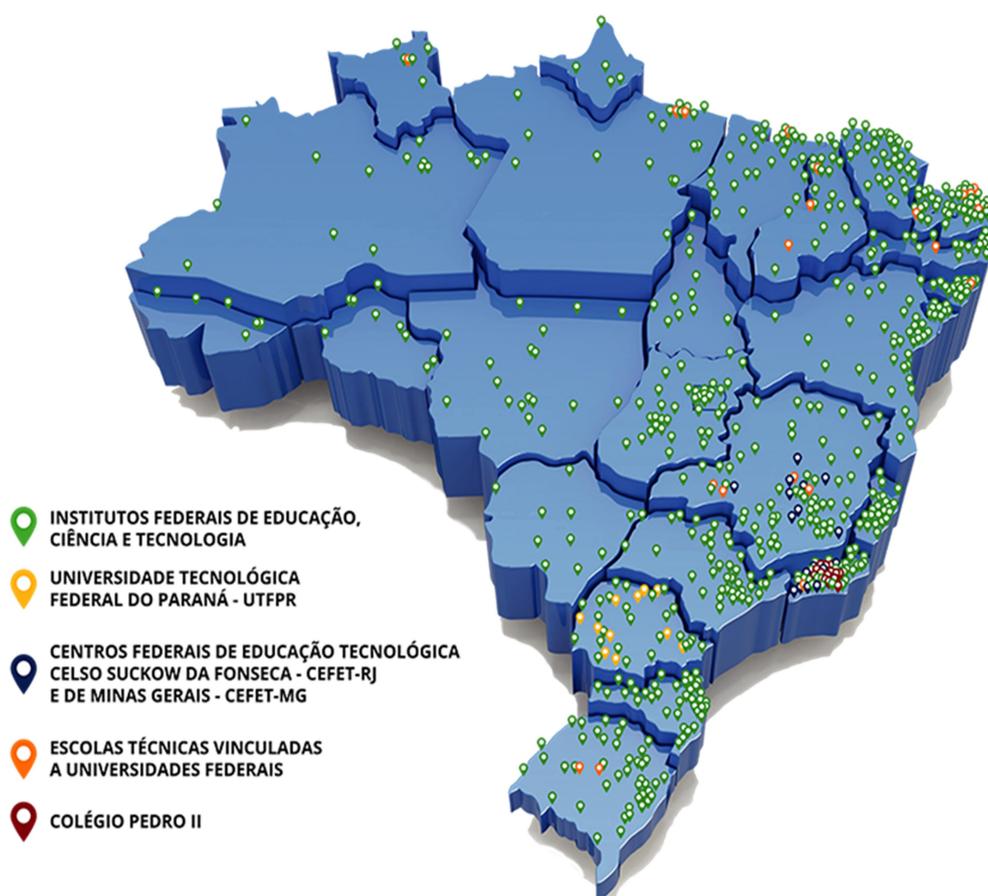
As políticas destinadas ao ensino profissionalizante no governo Lula, período de 2003 a 2010, indicaram o estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional. (SILVA, 2013, p. 80).

Com a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma grande reestruturação da RFEPCT, surgindo um novo modelo de instituição, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016). Pereira (2008) afirma que

O surgimento dos Institutos Federais estabelece vínculo com a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos centrais nas atuais políticas e assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem, daí a imprescindibilidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas. [...] o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento social. (PEREIRA, 2008, p. 1-3).

O crescimento da rede federal no país foi notório, principalmente em regiões que não contavam com uma educação profissional de qualidade. A seguir, na Figura 1, se apresenta a distribuição da RFEPCT, pelo país.

**Figura 1 – Distribuição da RFEPCT no país**



FONTE: SETEC/MEC<sup>7</sup>

Desde o surgimento da rede federal em 1909, até o ano de 2019, o processo de expansão totalizou 661 unidades, presentes em 568 cidades brasileiras, ampliando a capacidade de atendimento à população brasileira. (BRASIL, 2016). Conforme Silva (2013, p. 81), “essa rede federal tem participação reduzida no total nacional de estabelecimentos desse tipo de ensino” e isso mostra que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados por essa modalidade de ensino.

## **2.2 Apresentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG**

Em 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

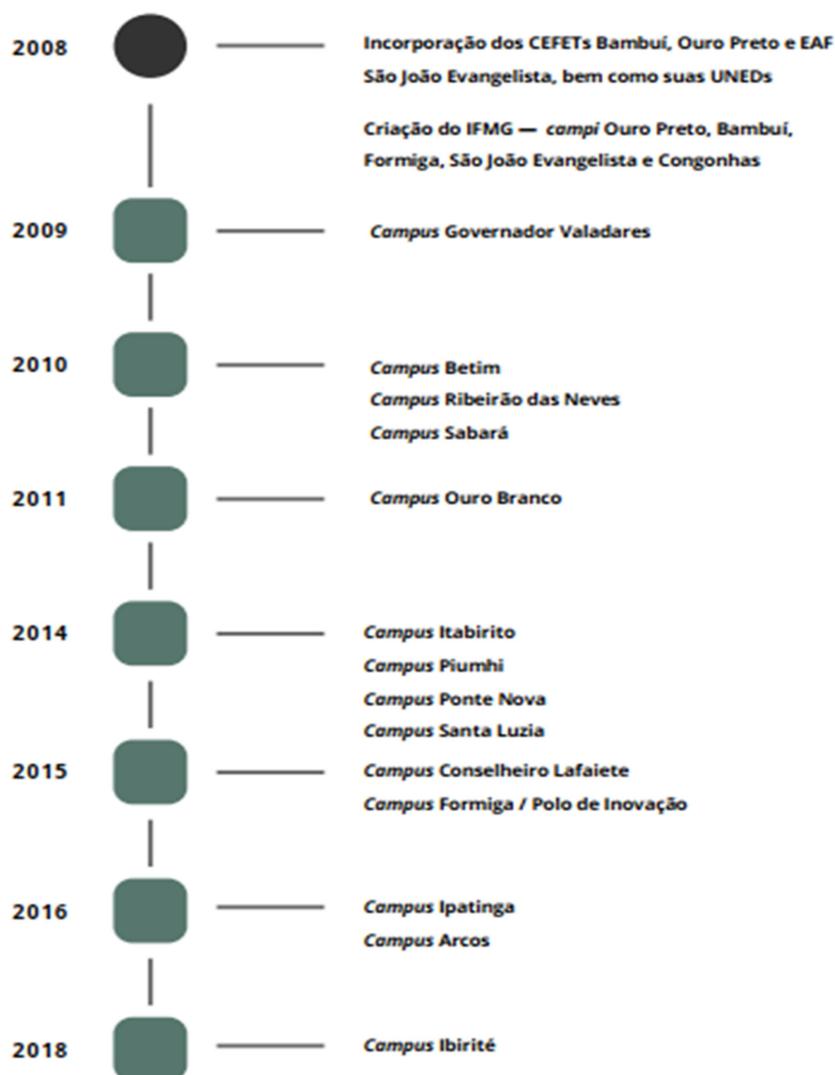
<sup>7</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

classificados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. (BRASIL, 2008).

O IFMG é resultante da união entre o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bambuí, a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) Formiga, o CEFET Ouro Preto, a UNED Congonhas e a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, instituições, à época, cinquentenárias e já protagonistas da educação profissional em suas regiões de atuação. Ao longo da última década, o IFMG vivenciou uma expansão volumosa, com a implantação do Campus Governador Valadares (2009); *campi* Betim, Ribeirão das Neves e Sabará (2010); Campus Ouro Branco (2011); *campi* Itabirito Piumhi, Ponte Nova (avanzados) e Santa Luzia (2014); Campus avançado Conselheiro Lafaiete e Polo de Inovação Formiga (2015); *campi* avanzados Arcos e Ipatinga (2016); Campus Ibirité (2018).

A Figura 2, mostra em detalhes a evolução da instituição:

**Figura 2 – Linha do Tempo do IFMG**



Fonte: PDI IFMG, 2019.

Atualmente, com dezoito unidades em funcionamento vinculadas a uma Reitoria com sede em Belo Horizonte, o IFMG está presente em quatro territórios mineiros: Região Metropolitana de Belo Horizonte, Zona da Mata, Oeste de Minas e Vale do Rio Doce, conforme pode ser observado na Figura 3:

**Figura 3 – Distribuição das Unidades do IFMG**



Fonte: <https://www2.ifmg.edu.br/porta1/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>.

O IFMG leva às comunidades onde se encontra um total de 135 cursos, agrupados em 63 habilitações, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, além da oferta de, aproximadamente, 40 cursos de formação inicial e continuada por ano. Na Tabela 1, apresenta-se a distribuição da oferta formativa do IFMG em seus níveis e modalidades.

**Tabela 1 – Distribuição formativa do IFMG por níveis e modalidades**

Níveis e modalidades	Quantidade de habilitações	Quantidade de cursos
Técnico integrado	20	47
Técnico subsequente		17
Técnico concomitante		5
Tecnólogo	8	9
Licenciatura	6	10
Bacharelado	17	35
Pós-graduação ( <i>stricto e lato sensu</i> )	12	12
Total	63	135

Fonte: elaborado pela autora com base no site do IFMG<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/porta1/cursos>. Acesso em 20/01/2022.

Dando o mesmo grau de importância do ensino, a pesquisa e a extensão compõem o escopo da oferta formativa dos institutos federais. A Lei nº 11.892/2008 traz a realização de pesquisa aplicada e o desenvolvimento de atividades de extensão como objetivos institucionais, sempre em articulação com o mundo do trabalho e o desenvolvimento de soluções tecnológicas em benefício da comunidade local e regional.

O documento *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais: um novo modelo em educação profissional e tecnológica* classifica os institutos como “verdadeiros fomentadores do diálogo dentro de seu território” e atribui-lhes a tarefa de “provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa atitude própria de pesquisa”. (BRASIL, 2010, p. 35).

Assim, a pesquisa é balizada pelo princípio científico e princípio educativo, aliando a construção da ciência e o questionamento da realidade. Os institutos têm o desafio de tornar a pesquisa presente na trajetória de formação do trabalhador, produzindo conhecimentos que “deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global”. (BRASIL, 2010, p. 35).

Em atendimento às finalidades do IFMG, as unidades que o compõem ofertam o ensino verticalizado, da formação inicial e continuada à pós-graduação *stricto sensu*, em sete áreas de conhecimento, conforme apresentado no Quadro 1:

**Quadro 1 – Oferta Formativa do IFMG por Área do Conhecimento / Eixo Tecnológico**

<i>Campus</i>	Grandes Áreas de Atuação (Bacharelados/Licenciaturas)	Eixos Tecnológicos (Superiores em Tecnologia e Técnicos)
Arcos	Engenharias	-
Bambuú	Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias	Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Recursos Naturais
Betim	Engenharias	Controle e Processos Industriais, Produção Industrial
Congonhas	Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Linguística, Letras e Artes	Controle e Processos Industriais, Infraestrutura, Recursos Naturais
Conselheiro Lafaiete	-	Controle e Processos industriais
Formiga	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias	Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação
Governador Valadares	Engenharias	Ambiente e Saúde, Infraestrutura, Segurança
Ibirité	Engenharias	Controle e Processos industriais

Ipatinga	Engenharias	Controle e Processos Industriais, Segurança
Itabirito	Engenharias	Controle e Processos industriais
Ouro Branco	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias	Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação
Ouro Preto	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas	Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Infraestrutura, Produção Cultural e Design, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer
Piumhi	Engenharias	Infraestrutura
Ponte Nova	-	Gestão e Negócios, Informação e Comunicação
Ribeirão das Neves	Ciências Sociais Aplicadas	Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação
Sabará	Ciências Exatas e da Terra, Engenharias	Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação
Santa Luzia	Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias	Infraestrutura, Produção Cultural e Design, Segurança
São João Evangelista	Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas	Ambiente e Saúde, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Recursos Naturais

Fonte: Elaborada pela autora, com informações extraídas do PDI IFMG 2019-2023.

Conforme se pode observar no quadro acima, o Campus Ouro Preto possui uma diversificação maior que o Campus Congonhas em eixos tecnológicos. Cabe ressaltar aqui que o Campus Ouro Preto possui uma infraestrutura maior, podendo abrigar mais turmas que o Campus Congonhas.

A estrutura organizacional do IFMG é constituída por órgãos colegiados (Conselho Superior e Colégio de Dirigentes); Reitoria (Gabinete, Pró-Reitorias, Diretorias Sistêmicas, Auditoria Interna, Ouvidoria Geral, Procuradoria Federal, Assessoria de Relações Internacionais) e Diretorias dos Campus. Por ser uma instituição *multicampi* e descentralizada, a administração dos *campi* é feita por diretores-gerais nomeados de acordo com o que determina o art. 13 da Lei nº 11.892/2008, tendo seu funcionamento e estrutura organizacional, de acordo com suas particularidades, definidos em Regimento Interno aprovado pelo Conselho Superior e publicado no Diário Oficial da União.

### 2.3 Educação profissional e o direito à educação

Uma sociedade democrática é instituída por meio de pressupostos civilizatórios, baseados na cultura, sob a forma de “direitos”. A demanda por direitos sociais é tão antiga quanto a humanidade, mas a forma positivada como conhecemos atualmente se iniciou no âmbito internacional por meio da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. (BARBOSA, 2009). De acordo com Cury (2000),

o contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui um enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações. (CURY, 2000, p. 2).

O atributo legal/normativo vai ordenar as regras de consciência de uma sociedade, bem como das instituições a ele pertencentes. No campo da educação, são diversos documentos internacionais que garantem o acesso e a permanência de seus cidadãos à educação. Ainda de acordo com Cury (2002),

Não são poucos os documentos de caráter internacionais, assinados por países da Organização da Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção do Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, de 1966. Mais recentemente temos o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela UNESCO no sentido de universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países”. (CURY, 2002, p. 2).

Para Bobbio (2007), são três fases para a formação das declarações de direitos: a primeira fase compreende a formação dos direitos naturais, que são direitos que toda pessoa possui por natureza e são inalienáveis. A segunda fase abarca a efetivação ou positivação do direito exposto, são os direitos políticos, reconhecendo a liberdade como autonomia e resultando em mais participação da população no poder político. A terceira fase equivale à proclamação dos direitos sociais, reconhecendo que esses direitos se dirigem a todos os homens.

A sociedade não se constitui com uma aglomeração de pessoas que vivem juntas. Ela faz parte de um conjunto de instituições e leis que regem as relações desses indivíduos.

(JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 251). Apesar dos direitos serem prescritos em leis, eles não são, de fato, garantidos.

Os direitos sociais foram conquistados por meio de muita luta. Para Cury (2002, p. 3), a lei “nasce de caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta”. Dessa forma, as leis são fundamentadas para uma concepção de sociedade, de homem, de cultura e está em constante evolução.

A Constituição ou Carta Magna, é a lei suprema em nosso país. Tivemos desde o império, sete constituições: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. O direito à educação é reconhecido em 1934 e, em 1988, é reconhecido como direito público subjetivo, o que proporciona, além do amparo legal por seu princípio e por sua sanção explícita quando de sua negação ao cidadão. Isso faz com que qualquer cidadão, em qualquer idade, possa exigir esse direito às autoridades.

A Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em seu art. nº 179, traz garantias constitucionais aos cidadãos brasileiros e, em seu inciso nº 32, “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Porém, de acordo com Cury (2005), essa lei não garantia a todos os cidadãos o acesso à educação primária, levando-se em conta que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos.

A Constituição de 1891 foi a primeira Constituição Republicana e representou um retrocesso no campo do direito à educação, pois não mais garantia a gratuidade e livre acesso. Determinava, ainda, que analfabetos não tinham direito a voto.

A Constituição de 1934, de acordo com Raposo (2005, p. 1), “ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional, teve pela primeira vez a inserção de direitos econômicos, sociais e culturais”. Na temática da educação, traz em seu art. nº 149 que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. (BRASIL, 1934).

Ainda em seu art. nº 150, parágrafo único, estabelece o Plano Nacional de Educação, com renovação em prazos determinados. Estende também, a educação, aos jovens e adultos e, pela primeira vez, a vinculação obrigatória de recursos resultantes de impostos para manutenção da educação. As inovações dessa Constituição não surtiram efeito, em razão do

golpe de Estado de 1937, que pôs fim à Constituição de 1934, antes mesmo da votação do Plano Nacional de Educação.

Na Constituição de 1937 é implantada a Ditadura do Estado Novo. Quanto à educação, enfrentou um retrocesso em relação a sua predecessora, extinguiu-se a vinculação obrigatória de recursos para manutenção da educação e, embora o ensino primário fosse gratuito, cobrava-se dos menos necessitados uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. A contribuição era considerada uma forma de solidariedade entre aqueles que podiam pagar e os menos favorecidos.

A Constituição de 1946 apresentava uma característica restauradora das linhas da Constituição de 1891. Foi dedicado à educação o Capítulo II e, em seu art. nº 169, retomou a vinculação obrigatória de parte do orçamento, para manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Carta Constitucional de 1967 buscou institucionalizar e legalizar o regime militar, conferindo mais poder ao Executivo. A educação foi tratada em seu Título IV – Da Família, Da Educação e Da Cultura. Em seu art. nº 176, confere à educação o caráter de unidade nacional e incorporação dos ideais de liberdade e solidariedade humana. A educação poderia ser ofertada no lar ou na escola. Em 1969, a emenda constitucional pouco modificou os dispositivos relacionados à educação. Entre as modificações, destaca-se a alteração do percentual mínimo a ser aplicado, obrigando apenas ao município a aplicar 20% da receita na educação.

A Constituição de 1988 estabeleceu o estado democrático de direito e foi chamada de Constituição Cidadã. Para Oliveira (1999), a CF/88 dá um salto de qualidade em relação às legislações anteriores, pois a declaração do direito à educação encontra-se bem detalhada, com mais abrangência e precisão em sua elaboração.

De acordo com Boto (2005), a conquista pelo direito à educação inicia-se com a universalização. Todos têm a liberdade de ir à mesma escola, com igualdade: “o ensino torna-se paulatinamente direito público, quando todos adquirem possibilidades de acesso à escola pública”. (BOTO, 2005, p. 779). A esse direito também deve-se observar que deve vir aliado às políticas públicas que garantam a permanência e qualidade da educação.

Para Cury (2002, p. 16),

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de apossar de padrões cognitivos e

formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos direitos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (CURY, 2002, p. 16).

Portanto, o direito à educação exerce um papel de extrema importância para toda e qualquer sociedade. A educação é instrumento de redução de desigualdades sociais e das discriminações. (CURY, 2002, p. 17). Atualmente, como se apresenta, a educação tornou-se um forte mecanismo de exclusão social e o maior retrato dessa exclusão é a evasão escolar em todos os níveis de ensino e modalidades de educação. Garantir vagas não significa resguardar o direito à educação. Esse direito deveria ser acessível e igualitário a todos os brasileiros. Todos deveriam ter oportunidade de aprendizagem significativa para a vida acadêmica, pessoal e profissional.

De acordo com a Constituição de 1988, em seu art. 6º, os direitos sociais visam garantir acesso "à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Na década de 1980, a educação passou a ter mais ênfase no cenário político brasileiro.

O direito à educação oferece ao indivíduo a garantia de tornar-se parte atuante na sociedade e não apenas integrante da coletividade. A educação profissional possibilita que ele atue na construção da sociedade democrática, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ambiente de trabalho.

Por meio da educação profissional, o indivíduo constrói e modifica a si mesmo e ao meio em que vive. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, consagra a educação como um direito social, estabelecendo que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988). A educação é um direito de todos, deveria ser uma das prioridades das políticas públicas, mas, infelizmente, estamos à mercê de governantes que definem prioridades de toda ordem, exceto da educação, que só é valorizada por aqueles comprometidos com equidade social.

Outro documento de grande relevância para a educação brasileira, como direito, é o Plano Nacional de Educação. O PNE 2011-2020 faz menção à Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 incorpora estas bandeiras e traz avanços consideráveis dos pontos de vista jurídico, normativo e institucional para garantia dos direitos sociais. No que tange a Educação, o texto aprovado exprime uma concepção ampla de educação, tratando-a como direito social inalienável e fundamental para o exercício da cidadania, assegurando o acesso ao ensino como direito público subjetivo, impondo a corresponsabilidade dos entes federados por sua implementação e garantindo o percentual mínimo de das receitas provenientes de impostos para sua manutenção e desenvolvimento (BRASIL, 2001, p. 22).

Infelizmente, ao longo dos anos percebe-se que os recursos a serem destinados para a educação são reduzidos a cada ano e, muitas vezes, não são devidamente utilizados pelos entes federados. Conforme destaca Oliveira (2003) vivenciamos constantes cortes financeiros e redução de orçamento para a educação, em especial para as universidades e institutos federais.

Outro documento que merece destaque como ato normativo da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Saviani (2008) cita a educação como “questão nacional”. Para o autor, a LDB tem a “tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação, a serem seguidos pela totalidade de uma nação”. É o reconhecimento da importância da educação na construção da nação.

Ressalta-se aqui a concepção de educação expressa no Artigo 1º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com Costa (1996), o trabalho se constitui como elemento fundante em razão da necessidade humana de transformar a natureza e produzir os bens materiais e simbólicos necessários à vida e a sua reprodução biológica e sociocultural. Segundo Cury (2002), o Direito ao Trabalho é parte dos chamados direitos econômicos e sociais, tendo como base a igualdade, que prevê que todas as pessoas devem ter, por meio de um trabalho livremente escolhido, as condições de sobrevivência digna e cidadã. Assim, se destaca o direito à educação e o direito ao trabalho como essenciais à vida humana. Portanto, a

educação profissional encontra-se inserida na qualidade de direito fundamental subjetivo, cabendo ao indivíduo fazer valer seus direitos.

## **2.4 Políticas públicas e o caráter dualista da educação profissional**

Em 1909 foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>9</sup> no país, tendo como principal finalidade a “formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício”. (CUNHA, 2000, p. 63). Essa foi a primeira forma sistematizada de implementação da educação profissional, que eram escolas públicas que se destinavam a formar “os desvalidos da fortuna”, fazendo-os adquirirem “hábitos do trabalho profícuo” que os afastasse da ociosidade, do vício e do crime”. (BRASIL, 1909).

O modelo proposto pelo governo tinha abrangência nacional e procurou organizar a educação profissional, mediante a oferta da educação primária e da profissional aos “desvalidos da fortuna”. O Decreto nº 7566 de 2 de setembro de 1909 considerava que o crescimento da população urbana demandava auxílio para as classes proletárias, de modo que se tivessem condições de educarem seus filhos para o mundo do trabalho, “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”. (BRASIL, 1909). Portanto, a ideia era disciplinar e manter a ordem nas cidades em pleno crescimento.

Santos (2003) explicita que essas escolas apresentavam altos índices de evasão. Faltava infraestrutura, os professores eram pouco qualificados e as oficinas eram precárias, fatos que levavam a uma baixa eficiência das instituições.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Em 1930, o país apresentava uma crescente industrialização e a educação foi alvo de uma série de mudanças que culminaram em 1942 com a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais Técnicas, a partir do Decreto nº 4.137 de 25 de fevereiro de 1942. Os cursos passam a ser primários e

---

<sup>9</sup> De acordo com Soares (1982), as Escolas de Aprendizes e Artífices foram inauguradas nos seguintes estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

secundários, destinados exclusivamente para preparar força de trabalho, cunhando-se o termo “técnico” para designar o trabalhador qualificado em nível secundário. (MANFREDI, 2016).

O período compreendido entre o governo provisório de Getúlio Dornelas Vargas, conhecido como Estado Novo (1930-1946), foi marcado por grandes avanços no campo da educação no Brasil. Entre os fatos ocorridos, pode-se citar a reforma educacional promovida pelos idealizadores da Escola Nova e a aprovação de Leis Orgânicas do Ensino. (CUNHA, 2000). As escolas técnicas federais, durante o Estado Novo, passaram a aplicar testes para ingresso, o que viria a romper a tradição de destinar o ensino profissionalizante à população menos favorecida. (CUNHA, 2000).

Na década de 1930, “a preponderância do setor agroexportador — até então eixo fundamental da economia — se deslocou para o de base urbano-industrial”. (DORE SOARES, 1989, p.2). Visando uma modernização do país, Vargas empreendeu uma série de decretos-leis de proteção ao trabalhador, estabeleceu uma legislação sindical e criou novos ministérios. Francisco Campos assume o Ministério da Educação e Saúde e realiza uma ampla reforma da educação, organizando a distribuição do ensino em secundário, comercial e superior. O ensino secundário passa a contar com um currículo seriado, sendo ofertado em dois ciclos: o fundamental e o complementar. A conclusão é exigência para ingresso no ensino superior. Esse ensino não possuía relação com o ensino profissional. Ela não permitia o acesso aos cursos superiores e permanecia como espaço de formação de força de trabalho. (ROMANELLI, 2007).

De acordo com Dore Soares (1989, p. 5), no período de 1930 a 1945 perdura o embate entre os liberais e os católicos (pioneiros da Escola Nova e intelectuais católicos), “configurando-se, desde então, o dualismo da nossa organização escolar”. Ainda de acordo com a autora, de um lado representando os pioneiros da Escola Nova estavam, entre outros nomes, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e ao lado dos intelectuais católicos, nomes como Alceu Amoroso Lima.

Conforme Dore Soares (1989),

Se o projeto da “escola nova” teve por fim manter a ordem social dominante, não se pode deixar de reconhecer seus elementos progressistas. Contudo, as mudanças foram propostas para garantir a ordem social dominante, que divide a sociedade em dirigentes e dirigidos. Desse modo, os escalonovistas não puderam resolver as contradições da organização escolar que se manteve dividida em duas: aquela para formar quadros técnico-científicos e aquela para preparar quadros instrumentais, destinados ao exercício de funções práticas imediatas do processo produtivo. (DORE SOARES, 1989, p. 4).

A Constituição de 1937 foi a primeira a abordar especificamente o ensino profissional. Essa Constituição coloca a educação profissional como dever do Estado, devendo ser ofertado em colaboração com as indústrias e sindicatos, permanecendo ainda como ensino paralelo ao secundário.

Foram sancionadas, ainda no Governo Vargas, Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943) e a do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946), todas sob a gestão do ministro Gustavo Capanema. (MANFREDI, 2002). A reforma Capanema reforçou a dualidade do ensino no país, por ela, o sistema educacional ficou com a seguinte configuração:

O ensino primário para crianças de 7 a 12 anos, com duração de quatro a cinco anos; e o ensino médio destinado a jovens de 12 anos ou mais, comportando cinco ramos: o secundário – para formar dirigentes e os ramos agrícola (para o setor primário), industrial (para o setor secundário), o comercial (para o setor terciário) e o normal (para formação de docentes do ensino primário) – estes quatro ramos eram destinados a formar uma força de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 99).

Cada ramo teve a divisão em dois ciclos. Porém, essas leis contribuíram para a manutenção do caráter dualista da escola média, ao propor ensino profissional para formação dos menos afortunados e o ensino secundário para a elite. (MANFREDI, 2002). Ainda segundo a autora, as políticas desse período não beneficiaram os interesses populares. Elas privilegiavam a elite e o empresariado.

Ainda na década de 1940, houve a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Técnicas Industriais, reorganizando a oferta de formação profissional. De acordo com Dore Soares (1999), a integração das escolas do trabalho ao sistema regular de ensino exerceu papel fundamental para o movimento dos Pioneiros da Educação. Para esse autor, os pioneiros buscavam “incorporar parte dos anseios dos trabalhadores com o campo educacional” (DORE SOARES, 1999, p. 112), que proporcionou a busca pela democratização do acesso à escola, uma vinculação dos conteúdos ao trabalho e participação ativa do aluno.

Com o avanço da industrialização, novas demandas foram surgindo por profissionais mais qualificados para atenderem ao mercado de trabalho. Nesse sentido, e imbuídos do espírito fordista, cria-se em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, ainda criando o Sistema “S”, que se ocupa da qualificação para a indústria e o comércio, que

oferece cursos de curta duração, para atender o processo de desenvolvimento do País na Era Vargas. (MANFREDI, 2002). Ele era e continua sendo gerenciado pelos órgãos sindicais de representação empresarial.

Dore Soares (1983) ressalta que, após a queda do Estado Novo, ressurgem os debates em torno da educação. Com a Constituição de 1946, reavivou-se a polêmica entre defensores da escola pública e defensores da escola privada. O grupo era composto por Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Nelson Werneck Sodré, entre outros. Eles publicaram o manifesto denominado *Mais Uma vez Convocados*, “liberais e socialistas formavam uma frente política para combater as correntes privatistas que se fortaleciam no país”. (DORE SOARES, 1983, p. 6).

O período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960, para a educa o profissional,   marcado por uma série de mudanças. Entre elas, a participa o das massas no cenário político. Esse período   marcado pelo rompimento da lógica dual, presente no ensino médio, com a unifica o entre ensino secundário e ensino médio.   publicado um conjunto de portarias, decretos e leis que conduzem a uma equipara o entre os ramos do ensino profissional e o ensino médio secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores, regulamentados a partir da Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional. Bonamino (1999) ressalta que apesar do grande avanço, na prática ainda persistem tipos de ensino para públicos diferentes.

As escolas federais passaram por uma nova reorganiza o escolar e administrativa, através da Lei n  3552 de 16 de fevereiro de 1959 e regulamentada pelo Decreto n  47038 de 16 de novembro do mesmo ano. (DORE SOARES, 1999). As escolas receberam o nome de Escolas Técnicas Federais e foram transformadas em autarquias, passando agora, a gozar de autonomia administrativa, didática e financeira, com subordina o ao MEC.

Pode-se dizer que o período compreendido entre 1946 e 1964   caracterizado por intensa participa o popular, mas o golpe militar põe fim ao processo de abertura democrática e inicia uma nova fase de luta pela escola pública no país. O golpe perdura por um período de 20 anos de ditadura militar.

O Ato Institucional n  5 (AI-5) de 18 de dezembro de 1968 sobrepõe-se   Constitui o e confere ao Presidente da República poderes extraordinários. Entre esses poderes autoritários, ele poderia suspender os direitos de votar e ser votado em elei es sindicais, proibir a participa o em atividades de natureza política e proibir a participa o de frequentar

certos lugares. Nesse cenário, a educação profissional é reorganizada para atender ao mercado.

Durante este período, o governo realizou a reforma do Ensino Superior (Lei nº 5540/68) e a reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71), que estabeleceu o ensino profissionalizante compulsório, para todo o nível médio. A proposta implicava em abandonar o ensino academicista e implantar rigorosamente um sistema educativo de 1º e 2º grau, voltado para as necessidades do desenvolvimento. (BELTRÃO, 2017). Essa medida associava a profissionalização ao emprego, longe da formação integral de estudantes da politécnica<sup>10</sup>.

Essas reformas baseavam-se na Teoria do Capital Humano<sup>11</sup>, conferindo à educação o poder de garantir ascensão individual e desenvolvimento do país. De acordo com Dore e Sales (2014), o governo cria os cursos superiores de formação de tecnólogos destinados a preparar de forma mais rápida para o mercado de trabalho. Para Dore Soares (1983), esses cursos nascem “num contexto de reorganização da escola, enquanto instância da superestrutura, no sentido de reproduzir a nova ordem econômica-social e política que começa a definir nos anos 50 e se consolida nos anos 60”. (DORE SOARES, 1983, p. 14).

Ainda de acordo com a autora, no fim da década de 1960 surgem os cursos de dois anos em todas as áreas de formação universitária,

A formulação de uma política educacional que propõe uma profissionalização curta e rápida, em nível superior, é justificada pelos técnicos do Ministério da Educação e Cultura como solução para resolver, a curto prazo, as necessidades provocadas pela própria dinâmica de desenvolvimento regional (DORE SOARES, 1983, p. 2).

A escola apresenta-se como formadora de recursos humanos necessários ao desenvolvimento. Dore Soares (1983, p. 3) destaca que a criação desses cursos “representa a reconstrução, em nível superior, da dicotomia da escola média: escolas diferentes para cada grupo social”. Ao que concerne à escola média, institui-se com a Lei nº 5692/71 no ensino de 2º grau, a profissionalização compulsória, sendo que todo o ensino médio passa a ser considerado como ensino profissional. (DORE SOARES, 1999). Tanto a Lei nº 5540/68 quanto a Lei nº 5692/71 buscavam promover a adequação da escola às exigências políticas,

---

<sup>10</sup> Entende-se por politécnica como aquela que associa Teoria e Prática numa formação intelectual, manual e corporal, que favoreça o pleno desenvolvimento humano. (MANACORDA, 2000).

<sup>11</sup> A Teoria do Capital Humano surgiu na década de 1950 com os estudos de Theodore W. Schultz (1961, 1964, 1968, 1973), na época professor da Universidade de Chicago, e foi desenvolvido e popularizado por Gary S. Becker (1993).

econômicas, ideológicas e sociais para atender ao modelo de industrialização presente no Brasil, mas que não obtiveram os resultados esperados.

A partir da publicação da Lei nº 6545/78, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essas instituições assumiram a função de formar engenheiros e tecnólogos para atender mudanças no sistema produtivo. (MANFREDI, 2002). De acordo com Dore e Luscher (2011), a partir de 1974 os militares começam lentamente a permitir mais participação popular e iniciam um processo de democratização do país, que ganha força a partir da década de 1980.

Com a anistia, políticos e intelectuais que haviam sido exilados devido ao Golpe Civil Militar, retornaram ao país. Ao retornarem, os intelectuais trouxeram novos referenciais teóricos para aplicação à realidade brasileira. São postas em xeque as teorias da reprodução e abre-se caminho para as discussões sob um novo olhar, abrindo campo para organização cultural dos trabalhadores: “a partir dessa nova posição teórica frente a questão cultural, o movimento popular moderno apresentou proposta de “escola unitária” como perspectiva capaz de se contrapor à hegemonia da “escola nova”. (DORE SOARES, 1989, p. 14).

A escola unitária era defendida por Gramsci<sup>12</sup>, e “representa um horizonte conceitual e político na luta contra o dualismo escolar”. (DORE SOARES, 1999, p. 111). Segundo Amorim *et al.* (2011),

Para Gramsci, a escola deveria ser única, no sentido de dar a todos as oportunidades iguais de formação, e diversa no sentido de propiciar diferentes possibilidades de formação. Trata-se da unidade na diversidade, um dos princípios dialéticos mais caros ao pensamento de Marx. A unidade, como igualdade, não significa a supressão do diverso, da multiplicidade, e sim a supressão das desigualdades. Significa adquirir uma formação que propicie a todos alcançar o nível mais elevado do pensamento humano, conquistando capacidades para exercer a crítica do mundo em que vivem, e ao mesmo tempo, serem capazes de dirigir, governar (AMORIM *et al.*, 2011, p. 12).

Portanto, essa escola daria conta de proporcionar uma formação integral ao ser humano. Uma escola pautada na igualdade entre os homens, em que todos podem ter acesso aos mesmos bens e direitos. Ocorreu na década de 1980 uma ascensão dos movimentos populares que deram início a um amplo debate entre diferentes forças nacionalistas,

---

<sup>12</sup> Antonio Gramsci (1891-1937) propõe uma alternativa de modelo educativo, que seria conhecido como “escola unitária”, na qual as formações, técnica e intelectual, estariam integradas. O conceito de politécnica, forjado na teoria marxista, é que dá origem à escola unitária de Gramsci.

progressistas e conservadoras. Cria-se então o Partido dos Trabalhadores, a Central Única dos Trabalhadores e o Movimento dos Sem Terra. (JOHANN, 2012). Os movimentos populares contribuíram para a promulgação da Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã.

O processo de redemocratização do Brasil, com fortes debates e a participação da comunidade científica, culminou na promulgação da Constituição de 1988. Sucessivas crises políticas e econômicas desencadearam inúmeras medidas neoliberais, como as privatizações e a redução do papel do Estado. A educação profissional acompanhou esse movimento e o governo federal promoveu a reforma, por meio do Decreto 2.208/97, que desvinculou a educação profissional, da educação básica e permitiu oferecer à parte, o ensino profissionalizante. (FERRETTI, 1997). Ferretti (1997) e Kuenzer (2007) constataam o desmantelamento dos cursos do Ensino Médio Integrado, a partir do referido decreto, que deixam de ser ofertados, inclusive, nas escolas federais.

De acordo com Duarte (2015, p.53), “com a democratização do país e a promulgação da Constituição da República em 1988, diversas demandas populares se tornaram visíveis e por isso passaram a ser incorporadas à pauta de reivindicações para elaboração de políticas públicas”. E complementa afirmando que

Diante disso, a elaboração de legislações e instruções normativas para o balizamento das políticas públicas em educação se tornaram constantes a partir daí. Dentre as demandas emergenciais, o Ensino Médio, enquanto etapa estratégica de preparação para a entrada dos jovens no mercado de trabalho e para a vida adulta, ganha destaque e sofre alterações, tanto do ponto de vista normativo quanto ideológico (DUARTE, 2015, p. 53).

Devido à promulgação da Constituição de 1988, a participação popular ganhou força nos debates, em especial, no campo educacional. A partir de então, inicia-se um processo de regulamentações e legislações aplicadas à educação em geral, em uma tentativa de romper com a dualidade presente, desde a época de colonização.

A Lei nº 8948/94 transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive, integrando as Escolas Agrotécnicas Federais nesse processo. De acordo com Manfredi (2002), a reforma veiculada pelo Decreto nº 2208/97 organiza a educação profissional, como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino e oferece ensino básico voltado para qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores. Independentemente da escolarização prévia, o ensino técnico destinado à habilitação de estudantes egressos ou matriculados no ensino médio e o ensino tecnológico era destinado a formar egressos do ensino médio. (DORE; LUSCHER, 2008). Devido às

políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, as universidades públicas vivenciam uma grave crise: “seu governo se orienta a partir de interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial, eles irão influenciar políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, em especial, na educação”. (DORE; LUSCHER, 2008, p. 189).

No período de 1995 a 2002, vários instrumentos legais foram aprovados, impactando a educação brasileira, entre eles: a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10172/2001), o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef (Lei nº 9424/96) e determinação da obrigatoriedade de independência do ensino médio e ensino técnico (Decreto nº 2208/97). (DORE e LUSCHER, 2011).

O Decreto nº 2208/97 é implantado em uma perspectiva de redução de gastos públicos com a educação e prioriza investimentos para o ensino fundamental. Conforme ressalta Oliveira (2005), trata-se de uma reforma que vem reforçar a dualidade presente na escola média brasileira.

Um marco (retrógrado) na história da educação brasileira e suscitou, de um lado, o surgimento de pesquisas com o objetivo de analisar as bases sobre os quais se assenta, bem como a implantação e efeitos no âmbito das instituições públicas de formação técnica, de outro, a mobilização de várias entidades científicas e sindicais que não pouparam críticas ao Decreto (OLIVEIRA, 2005, p. 90).

Quanto ao Decreto nº 2208/97, Dore Soares (1999), acrescenta:

As recentes políticas de governo para a educação profissional vêm reforçar a dualidade da estrutura educacional brasileira ao reconhecerem duas redes de ensino: a de educação geral, propedêutica, que supostamente conduz à universidade, e outra voltada especificamente para o ensino técnico-profissional. Neste sentido, representam um retrocesso em matéria de organização da escola média brasileira (DORE SOARES, 1999, p. 113).

Pode-se inferir que as políticas empreendidas entre as décadas de 1960 e 1990 reforçaram o caráter da dualidade escolar no Brasil. Uma mudança nas políticas educacionais ganhou força a partir dos anos 2000 e são empreendidas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorrendo grandes mudanças no Brasil em sua gestão no campo da educação, e, entre elas, pode-se destacar:

- 1) A substituição do Fundef pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que abrange a educação básica como um todo.
- 2) A criação do Programa Universidade Para Todos (Prouni), para facilitar o ingresso de estudantes no ensino superior.
- 3) A destinação de considerável aporte de recursos para educação profissional.
- 4) A instituição do piso nacional do magistério (Lei nº 11738/2008).

O Decreto nº 2208/97 é revogado e com a aprovação do Decreto nº 5154/04, conforme salienta Oliveira (2005), ele “permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico quanto a estruturação de cursos completamente separados”. (OLIVEIRA, 2005, p. 91). No ano de 2005, é publicada a Lei nº 11184/2005, que transformou o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Com a publicação do Decreto 5154/2004, passaram a vigorar no Brasil três modalidades de cursos técnicos de nível médio:

- 1) Ensino Médio Integrado: currículo integrado e matrícula única, desenvolvidos na mesma instituição.
- 2) Subsequente ou pós-médio: realizado após o término do ensino médio.
- 3) Concomitante: foi realizado de forma separada, podendo ser cursado na mesma escola (interna) ou escolas distintas (externa).

Em 2006, cumprindo a agenda de compromissos com a educação profissional, o presidente Lula destina investimentos e propõe um conjunto de programas com o intuito de ampliar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Entre esses programas pode-se citar o Programa Brasil Profissionalizado<sup>13</sup>, o Programa Ensino Médio Inovador<sup>14</sup> e o

---

<sup>13</sup> O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007, com o objetivo de expandir e modernizar a rede pública de ensino médio integrado a educação profissional. O programa destinava recursos da União para os estados implementarem e, para tal, os estados deveriam assinar o documento Compromisso Todos Pela Educação e formalizar sua intenção à SETEC solicitando ao MEC o auxílio de um técnico para diagnosticar e elaborar um Plano de Expansão e melhoria da educação profissional (Decreto nº 6094/2007).

<sup>14</sup> Lançado em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador incentiva o aprimoramento de currículos para o ensino médio, com o objetivo de superar as “dicotomias entre a formação teórica geral e a técnica-instrumental” (BRASIL, 2009, p. 3-4). O processo deve ser custeado pelo FNDE e ocorre mediante cadastramento da participação e elaboração do Plano de Ações Pedagógicas (PAP), a serem apresentados pelas Secretarias Estaduais de Educação e o Distrito Federal. Os planos deveriam conter metas para indicadores como: evasão, aprovação, reprovação e outras.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos<sup>15</sup> (PROEJA).

O Plano Nacional de Educação prevê ações prioritárias para educação profissional no Brasil e propõe a criação dos institutos federais. Esse plano, com vigência até 2011, propunha o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que proporcionasse a “verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências de apoio à escola pública”. (BRASIL, 2007, p.33).

Esse novo modelo foi criado a partir do nº 6095/2007 e, posteriormente, a sua regulamentação com a Lei nº 11892/2008. O Documento Orientador, emitido pela Setec/MEC, criado para subsidiar a implantação das novas instituições, salienta que:

Em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista que, aos olhos de muitos, pode parecer não existir nenhum movimento novo em relação a esse aspecto, afinal, desde que se estabeleceram como Escolas de Aprendizes e Artífices – sobrepostas os anúncios de, em diferentes momentos históricos, ser alterado o vínculo das instituições, transferindo-as para a esfera dos governos estaduais, ou mesmo para o setor privado -, essas instituições são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central (BRASIL, 2008, p. 10).

As políticas públicas para a educação profissional, desenvolvidas pelo governo Lula, colocaram essa modalidade de educação como prioridade. A expansão da rede federal e a criação de novas unidades fizeram com que essa modalidade chegasse ao interior do Brasil. O governo federal promoveu uma série de acordos entre estados e municípios, no sentido de ampliar a oferta de vagas nas redes públicas de ensino. Somado a isso, o PNE 2011 contempla a educação profissional em suas metas. Entre elas destacam-se: 1) elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos. 2) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais. 3) oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, integrados a educação profissional. 4) duplicar a matrícula na educação profissional técnica de nível médio. 5) elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior em 50%.

---

<sup>15</sup> O PROEJA é um programa que oferta a educação pública a jovens e adultos que não cumpriram na etapa regular, ou seja, que se encontram em distorção série-idade. Foi criado com o Decreto nº 5840/2006, apresentando-se um edital público para submissão de propostas de criação de cursos. As propostas eram analisadas pela SETEC/MEC e os projetos aprovados seriam formalizados em convênios com as instituições proponentes. A execução dos convênios deveria ser no máximo em 60 dias, após assinatura, e sua duração máxima, seria de 4 anos. (BRASIL, SETEC/MEC, 2007, p. 61-64).

Ao assumir a Presidência da República, Dilma Vana Rousseff (2011-2016) assumiu o compromisso de dar continuidade aos programas iniciados por Lula: Brasil Profissionalizado, PROEJA e Ensino Médio Inovador. Dando continuidade à expansão da rede federal, iniciada por Lula, o governo Dilma criou quatro universidades federais e implantou 47 novos *campi*, implantou também novas unidades de institutos federais, somando 208 unidades.

Atendendo à proposta de expansão da Educação Profissional, Dilma lança o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), aprovado pelo Lei nº 12513/2011, para cumprir o propósito de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional, aumentando oportunidades para trabalhadores. (BRASIL, 2011).

O PRONATEC trouxe a proposta de atender a um público específico, priorizando estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores e beneficiários de programas federais de transferência de renda. Entre outras propostas do mencionado programa, destaca-se aqui a Bolsa Formação Estudante Trabalhador, em que os estudantes recebiam um valor, por aula frequentada. Conforme identificado por Santos (2017), as bolsas tinham um caráter muito burocrático e demoravam a cair na conta dos estudantes, o que contribuiu, entre outros motivos, para aumentar os casos de evasão escolar do programa.

O PRONATEC pode ser realizado pelas redes federal, estadual, municipal e privadas de educação, mediante formalização de contrato para oferta e repasse de recursos. Os recursos aplicados no programa, além da bolsa formação (que era paga por aula frequentada), também serviam para aplicação em materiais e infraestrutura, possibilitando melhoria de algumas instituições para realização das atividades dos cursos.

Em 2019, por meio da Portaria nº 671, de 31 de julho de 2019, foi criado o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTECH), contemplando apenas os cursos técnicos subsequentes em seu escopo. Salienta-se que, no IFMG, o SISUTECH não é utilizado como forma de ingresso em seus cursos técnicos subsequentes, pelo menos até o presente momento.

O PNE 2014-2024 foi aprovado por meio da Lei nº 13005, de 25 junho de 2014, e estabelece 20 metas e 254 estratégias para a promoção do desenvolvimento da educação brasileira. De acordo com Caires e Oliveira (2016),

[...] o PNE 2014-2024 foi organizado em torno de quatro eixos principais. O primeiro deles diz respeito a metas estruturantes, para se garantir o direito a uma Educação Básica com qualidade, através da universalização da alfabetização e da ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas objetiva, especificamente, reduzir as desigualdades socioeducacionais e valorizar a diversidade, que são caminhos importantes para promover a equidade. Um terceiro bloco de metas está centrado na valorização dos profissionais da educação, considera como estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. Por fim, o quarto eixo de metas refere-se ao Ensino Superior que, por não ter relação direta com o objeto desta pesquisa, não será, aqui, enfatizado (BRASIL, 2014b apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 181).

O PNE 2014-2024 apresenta apenas duas metas voltadas, especificamente, para a educação profissional:

Meta 10: oferecer, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, nos Ensinos Fundamental e Médio.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, p. 7).

As duas metas apresentadas não vieram acompanhadas de outras políticas públicas que poderiam dar suporte e sustentação para tais propostas. Ampliar a oferta de vagas requer uma série de recursos materiais e profissionais para sua efetivação, na escola pública, a exemplo de novas salas e mais professores, entre outras.

A Medida Provisória nº 746/2016, apresentada pelo governo federal em 22 de setembro de 2016, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9394/96 e a Lei nº 11494/2007. Essa medida provisória foi convertida na Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, modificando as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e, conseqüentemente, do Médio Profissionalizante. De acordo com Cyrillo (2020),

Em síntese, o novo “modelo” de Ensino Médio estabeleceu a flexibilização do currículo do Ensino Médio e a expansão do ensino em tempo integral, permitindo variados caminhos formativos para o estudante. Segundo esse documento normativo, durante todo o primeiro ano e metade do segundo, os alunos deverão cursar os conteúdos ligados à BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Posteriormente, no ano e meio seguinte, eles deverão seguir as áreas/trilhas formativas, com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional (CYRILLO, 2020, p. 54).

As medidas propostas por essa lei foram amplamente criticadas por diversos profissionais da educação. As principais críticas foram quanto a alterações do currículo, aumento de carga horária, escolha dos estudantes quanto ao percurso formativo e contratação de profissionais sem formação pedagógica, por notório saber. Entretanto, a maior crítica fica por conta da escolha de um caminho formativo a seguir na formação acadêmica, por parte dos estudantes, que ainda não possuem maturidade suficiente para decidirem por uma carreira a seguir. Para Cunha (2017), essa política educacional pretendeu conter o acesso ao nível superior, a exemplo de políticas passadas, que sempre retomavam o caráter dualista da educação brasileira.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a escolha da metodologia adotada, os procedimentos de coleta e análise dos dados e as dificuldades da pesquisa. Inicialmente retomou-se a pergunta da pesquisa e, posteriormente, é apresentada a metodologia utilizada – estudo de casos múltiplos – ressaltando a adequação ao presente estudo, bem como as suas limitações. Destaca-se também neste capítulo as informações sobre os *loci* da pesquisa e informações gerais sobre os cursos analisados, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os *campi* Ouro Preto e Congonhas.

#### 3.1 A construção da pesquisa

A construção desta pesquisa ocorreu ao longo das orientações e participação no grupo de pesquisa coordenado pela ex-orientadora desta tese, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, o OBEDUC (Observatório de Educação), vinculado à linha de pesquisa Educação: Direito à Educação e Políticas Públicas para os Diferentes Níveis e Modalidades de Educação, em que tive a oportunidade de vivenciar, junto a outros colegas mestrands e doutorands, experiências de pesquisas em andamento.

A opção pela abordagem quali/quantitativa procura compreender as complexas inter-relações que acontecem na vida real. O método quantitativo busca estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações, sendo um processo de investigação de causa-efeito. Os métodos qualitativos direcionam os aspectos da investigação para casos ou fenômenos, em que não se conhecem, ou não se controlam, as condições contextuais. (STAKE, 1999).

Autores como Yin (1993, 2005) e Flick (2004) salientam a relevância de utilizar, simultaneamente, métodos qualitativos e quantitativos. O uso de dados quantitativos e qualitativos, na mesma investigação, funciona como complementariedade e não como uma oposição ou rivalidade. Em uma investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador não perca o contato com desenvolvimento do acontecimento. A distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. (STAKE, 1999).

O estudo de caso, como estratégia de investigação, é abordado por diversos autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodriguez *et al.* (1999), entre outros. Para eles, um estudo de caso pode ser algo bem definido ou concreto, pode ser um grupo ou um indivíduo,

uma organização, mas, também, pode ser algo abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. O estudo proposto nesta tese pretende avaliar o processo de implementação da política de permanência e êxito do IFMG, sendo, portanto, adequado ao método de estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos de caso quanto ao número de casos em estudo. Esses autores falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Os segundos são baseados no estudo de mais do que um caso e podem revestir uma grande variedade de formas. Para os autores,

Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 79).

A opção de escolha de um caso único ou de casos múltiplos é um aspecto a ser pensado ao formular as questões de pesquisa. De acordo com Yin (2005), o estudo de múltiplos casos contribui também para um estudo mais convincente, pois como referem Rodríguez *et al.* 1999, este tipo de desenho permite contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa. Sendo assim, se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, elas incrementam a possibilidade de generalização.

Uma das vantagens dos estudos de caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados. O pesquisador deve ter em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura e os meios tecnológicos que pretende utilizar para sistematizá-los. Entre os instrumentos de recolha de dados encontram-se o questionário, as fontes documentais e outros registros que se fizerem necessários. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O questionário, segundo Rodríguez *et al.* (1999), não se pode dizer que seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa. A utilização dele está mais associada a técnicas de investigação quantitativa. No entanto, como técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Essa técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.

Por outro lado, o recurso de fontes documentais é uma estratégia básica em um estudo de caso. Essas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registros institucionais

internos, comunicados, dossiês etc. A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três etapas. Na primeira, houve uma pesquisa documental e obtenção de dados do sistema acadêmico da instituição. Na segunda, a elaboração e aplicação dos questionários para as comissões de evasão, instituídas nos *campi*. E na terceira, houve a análise dos dados e escrita da tese para defesa e publicação da pesquisa.

Na pesquisa documental e obtenção de dados do sistema acadêmico da instituição, foram analisados os seguintes documentos: levantamento de dados acadêmicos referentes aos números de matrículas, aprovações, reprovações e evasões, na secretaria de registro e controle acadêmico dos *campi*; o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC); o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as resoluções do Conselho Superior (CONSUP) e os relatórios de gestão obtidos no sítio eletrônico da instituição e os relatórios emitidos pelas Comissões para elaboração do Plano Estratégico de Combate e Prevenção da Evasão.

Nessa fase da pesquisa, realizou-se a busca na base de dados do IFMG à procura de informações sobre a situação dos cursos nos *campi* estudados, envolvendo documentos e registro no sistema acadêmico. Após seleção do material, foi feita uma leitura criteriosa para fins de identificação dos aspectos relevantes que subsidiaram os dados para a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), contemplando-se nessa etapa, a leitura flutuante, formulação de hipóteses e objetivos e as dimensões e direções da análise.

Na elaboração e aplicação dos questionários, as questões foram “anunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista”. (GOLDENBERG, 2004, p. 86). A autora em questão ressalta as vantagens da utilização de questionários e, entre elas, pode-se citar que garantem mais uniformidade para a mensuração e menor pressão por resposta imediata.

Os servidores foram convidados a participarem da pesquisa por e-mail. Aqueles que aceitaram participar responderam um questionário com questões abertas, por meio do envio de um *link* de acesso, utilizando-se a ferramenta *Google Forms*<sup>16</sup>. As respostas foram obtidas por adesão. A não obtenção de respostas nos levou a fazer contato por telefone, para verificar a possibilidade de responderem presencialmente ao questionário impresso. Essa fase teve o

---

<sup>16</sup>*Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=google+forms&oq=googlr+forms&aqs=chrome.1.69i57j0i10i13i43313j0i10i2j0i10i433j0i10i13.7836j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 03/01/2022.

objetivo de identificar os dados levantados pelas comissões de evasão visando conseguir subsídios para a análise comparativa entre os cursos nos *campi* estudados.

O questionário desta pesquisa foi elaborado, de forma a alcançar os objetivos, com base em Gil (2009).

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. As questões constituem, pois, o elemento fundamental do questionário (GIL, 2009, p. 129).

O questionário teve como finalidade apontar as características do objeto de investigação, construindo elementos para realizar a análise de conteúdo das respostas. As respostas registradas forneceram subsídios para avaliar se os dados identificados na análise documental estão sendo efetivamente trabalhados de acordo com o plano estratégico publicado pelo IFMG.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, por meio do processo CAAE 58569122.1.0000.5137, cujo parecer foi emitido como favorável no dia 20/06/2022. Foram tomadas as precauções relacionadas à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) respeitando o interesse ou não pela participação na pesquisa, respeitando o sigilo dos participantes e armazenando as respostas adequadamente, por meio eletrônico, pelo período indicado de 5 (cinco) anos. Foi enviado por meio digital, o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), que deveria ser lido e aceito, antes de iniciar o acesso às perguntas do questionário.

Na análise dos dados para a redação da tese, foi o momento de produzir o conhecimento novo gerado pela investigação. Segundo Minayo (2009),

O tratamento do material nos conduz a uma busca da *lógica peculiar e interna* do grupo que estamos analisando [...] A análise qualitativa não é mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2009, p. 27).

A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico, Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011), buscando-se estabelecer as similaridades e diferenças apresentadas entre as unidades avaliadas e sua relação direta com o processo de construção e implementação do plano estratégico. Propõem-se, aqui, analisar como os discursos se inter-

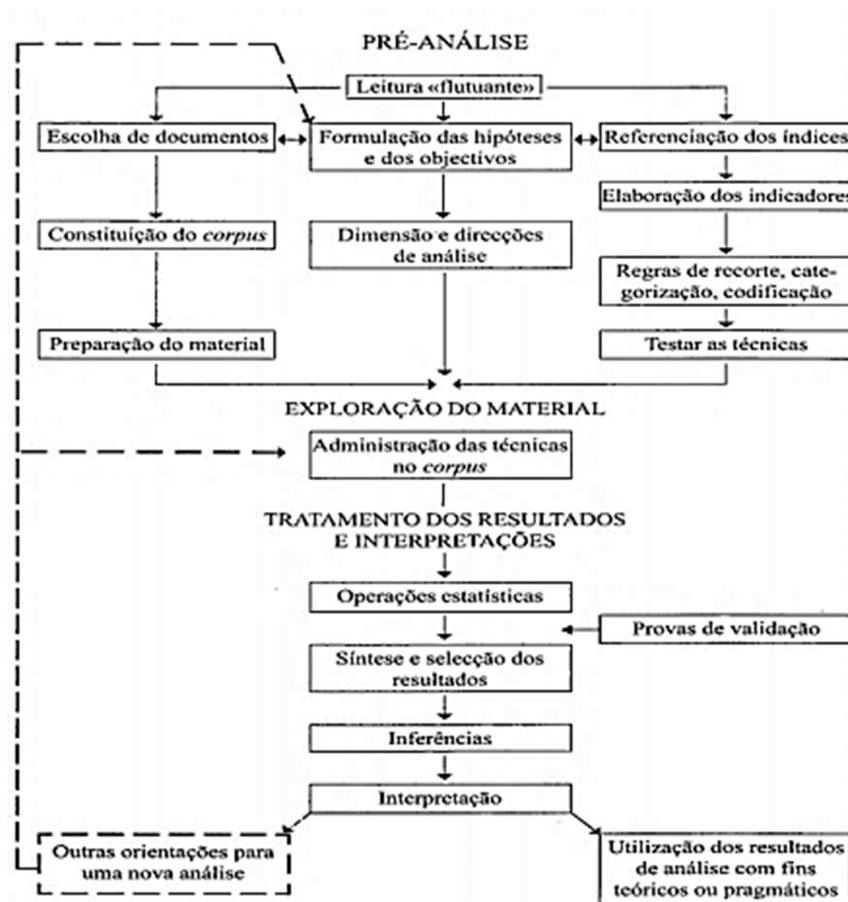
relacionam na produção de sentidos sobre a evasão nos *campi* analisados e suas diferenças, rupturas e continuidades no período entre 2017 e 2021.

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48)

O método apresentado por Bardin (2011) é muito didático e rico em detalhes. A autora apresenta em seu livro praticamente um passo a passo para a execução da pesquisa, explicitando detalhadamente cada fase a ser seguida. É o que pode ser visto na Figura 4 a seguir.

**Figura 4 – Fases da Análise de Conteúdo**



Fonte: Bardin (2011, p. 132)

Destaca-se aqui cada fase que compõe o processo proposto por Bardin (2011). A primeira fase é considerada a organização da pesquisa. Nessa fase é feita toda a codificação do material, no sentido de verificar o que se tem disponível e identificando o que se tem em mãos e quais dados ainda serão necessários para realização da pesquisa.

De acordo com Bardin (2011), nessa fase deve-se fazer:

- a) Uma leitura flutuante do material, para verificar do que se trata;
- b) Escolher documentos que serão analisados, a priori, ou selecionar os documentos que foram coletados para análise;
- c) Construir o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência ao tema estudado;
- d) Formular hipóteses e objetivos (Bardin usa o termo hipótese); e
- e) Preparar o material.

A segunda fase trata-se da exploração do material, executando a codificação e categorização do material. Deve ser feito, nessa fase, uma seleção de unidades de registro, que podem ser por palavra, tema, objeto, acontecimento, assunto, fenômeno, personagem ou documento. Pode-se, também, realizar a enumeração dos fatos, por ausência ou frequência, intensidade, ordem e co-ocorrência etc. Após codificados, os materiais devem ser categorizados, seguindo critérios que podem ser léxicos, semânticos, sintáticos ou expressivos. Em função do método utilizado por Bardin (2011) apresentar abertura para diversos tipos de categorização, optou-se por categorizar por pergunta, tendo-se em vista a diversidade de situações apresentadas em torno das respostas ao questionário.

A terceira fase corresponde à análise e tratamento dos dados, que pode ser feita por meio de inferência, que é um tipo de interpretação controlada. De acordo com a autora em questão, Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Fica sugerido nessa fase atentar-se para:

- a) O emissor ou produtor da mensagem;
- b) O indivíduo receptor da mensagem;
- c) A mensagem propriamente dita; e
- d) O meio ou canal por onde a mensagem foi enviada.

Portanto, a Análise de Conteúdo torna-se uma ferramenta de grande importância para a construção e desenvolvimento desta pesquisa, por dar conta de abarcar toda a complexidade do fenômeno da evasão e as nuances do processo de sua prevenção e minimização nos *campi* avaliados.

### 3.2 Os *loci* da pesquisa: Campus Ouro Preto e Campus Congonhas

A escolha dos locais onde os dados foram coletados e analisados, assim como os sujeitos da pesquisa, “é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função de questões de interesse no estudo e também das condições de acesso e permanência no campo de disponibilidade dos sujeitos”. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998, p. 62). O IFMG foi escolhido em função de dois fatores: facilidade de acesso às informações, através da realização de visitas *in loco* para entrevistas e/ou aplicação do questionário; e a atuação profissional da pesquisadora na instituição, o que facilita a obtenção dos dados.

A identificação dos cursos técnicos subsequentes, ministrados pelo IFMG, em seus 18(dezoito) *campi*, serviu para a tomada de decisão quanto ao estudo comparativo a ser realizado. Durante o levantamento, foi possível criar fatores de inclusão e exclusão de campus, para melhor realizar o estudo comparativo. O fator de exclusão que mais pesou na tomada de decisão foi a distância entre as unidades, já que a instituição possui uma atuação geográfica muito ampla e diversa. Levando-se em consideração os fatores acima, definiu-se por realizar uma investigação nos *campi* Congonhas e Ouro Preto.

O fato de o Campus Congonhas ter iniciado suas atividades como uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), pertencente ao Campus Ouro Preto, e ambos possuírem o mesmo curso, Técnico em Mineração Subsequente, fez com que a definição para estabelecer um estudo comparativo, trouxesse elementos que pudessem enriquecer a pesquisa.

Outro fato que pesa na escolha é a atividade econômica de ambas as cidades onde estão instalados os *campi*. São cidades turísticas e com forte atividade econômica no ramo da mineração, o que torna a área de formação do curso extremamente importante para a qualificação de trabalhadores da região de atuação das cidades.

Cabe destacar, também, que o Campus Congonhas e o Campus Ouro Preto sempre tiveram um relacionamento muito próximo, compartilhando informações, saberes e profissionais ao longo de todos esses anos de existência. Destaca-se também uma

disponibilidade muito grande do Campus Ouro Preto em contribuir com pesquisas das mais variadas áreas, em especial, nos estudos da evasão. Tanto a gestão do campus quanto o seu corpo técnico e docente sempre foram muito receptivos em participarem efetivamente de pesquisas que os envolvem.

### ***3.2.1 O Campus Ouro Preto***

A história do Campus Ouro Preto começa com a iniciativa dos professores José Barbosa da Silva e José Carlos Ferreira Gomes. Essa escola funcionava em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, com o objetivo de fomentar a formação de mão de obra para atender a demanda da região central do Estado de Minas Gerais. Em 15 de maio de 1944 foi instalada oficialmente a Escola Técnica Federal de Ouro Preto - ETFOP, com o curso Técnico em Metalurgia, anexa à Escola de Minas, na Praça Tiradentes, no centro de Ouro Preto. No ano de 1959, a ETFOP foi elevada à condição de autarquia federal, dando-lhe autonomia didática, financeira e administrativa.

Em 1964, a ETFOP é transferida para as instalações do 10º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, que havia sido desativado e localizava-se na encosta do Morro do Cruzeiro. A mudança deu identidade própria para a ETFOP, proporcionando um maior desenvolvimento de ações. Em 2002, a ETFOP transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET Ouro Preto), tornando-se apta a ofertar também cursos superiores.

Em 2005, por iniciativa do Governo Federal, foi lançado o plano de expansão da Rede de Ensino Técnico e Tecnológico, com a criação de Unidades de Ensino Descentralizada unidas aos CEFETs já existentes, visando uma ampliação da abrangência da rede. Em 28 de dezembro de 2006, a partir da Portaria 2024, publicada no Diário Oficial da União, foi fundada a Unidade de Ensino Descentralizada em Congonhas e o Centro de Educação Aberta e a Distância, ampliando a área de influência da escola, bem como o número de estudantes e de cursos oferecidos.

Em 2008, o CEFET Ouro Preto participa de uma chamada pública do Ministério da Educação com vistas a transformar-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo classificado o seu projeto e, em seguida, passa a integrar o IFMG, a partir da Lei 11.892/2008, ampliando sua área de influência e responsabilidades institucionais, com

a possibilidade de ofertar novos cursos, como licenciaturas e engenharias, bem como mestrado e doutorado. O campus Ouro Preto oferta os cursos destacados no Quadro 2:

**Quadro 2 – Cursos / Modalidade Campus Ouro Preto**

Modalidade	Curso
Técnico de Nível Médio Integrado	Administração
	Mineração
	Edificações
	Automação Industrial
Técnico Subsequente	Mineração
	Metalurgia
	Edificações
	Segurança do Trabalho
	Meio Ambiente
Graduação	Licenciatura em Geografia
	Licenciatura em Física
	Tecnologia em Gestão da Qualidade
	Tecnologia em Conservação e Restauro
	Tecnologia em Gastronomia
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Educação Matemática
	Especialização em Língua Portuguesa

Fonte: PPC – Campus Ouro Preto (2019)

**Figura 5 – Vista do Campus Ouro Preto**



Fonte: Disponível em: <https://ead.ouropreto.ifmg.edu.br>

O Campus Ouro Preto, localiza-se na cidade Patrimônio Histórico Cultural da Humanidade, situada a 100km ao sul/sudoeste da capital, Belo Horizonte, e exerce influência em municípios situados, na maioria, a um raio de 200km. Essa área de influência engloba a Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde se concentra o Parque Industrial do Estado, cujas atividades industriais, comerciais e de serviços centralizam a principal atividade econômica do Estado de Minas Gerais.

A delimitação da área de influência foi fundamentada nas tendências de expansão da instituição, ficando assim delimitada: ao norte, a cidade de Diamantina, importante centro histórico, turístico e de mineração; a nordeste, pelos municípios de Governador Valadares e Teófilo Otoni, destacados centros gemológicos do Estado; ao sul, abrangendo os municípios de Juiz de Fora, os dos circuitos das águas e a região industrializada do sul de Minas; a leste, delimitado pela região de Manhuaçu; e a oeste, pelos municípios de Formiga, Lagoa da Prata e adjacências. Importante ressaltar que os egressos do campus estão trabalhando em todas as regiões do país no setor minero-metalúrgico.

### ***3.2.2 O Campus Congonhas***

Através da Lei N.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em sua decorrência, foi criada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) vinculada ao CEFET Ouro

Preto, localizada no município de Congonhas, procurando ampliar a área de influência da escola, bem como o número de discentes e de cursos oferecidos.

Os cursos técnicos do Campus Congonhas foram ministrados, inicialmente, na Escola Municipal Judith Augusta Ferreira, até que as obras do primeiro prédio, que seria um pavilhão de aulas, fossem concluídas, em seu terreno próprio. A área onde seria implantada a Uned foi doada por Juvenal de Freitas Ribeiro, um morador de Congonhas, ex-professor de escolas municipais e diretor da Escola Industrial “General Edmundo Macedo Soares e Silva” no município. Essa área se localiza no bairro Campinho, a cerca de quatro quilômetros do centro de Congonhas e próxima à BR-040, que corta a região.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integrou a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e os Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí, dando origem ao Instituto Federal de Minas Gerais. A então Uned Congonhas passou a assumir a posição de Campus do IFMG.

O Campus Congonhas conta com os seguintes cursos e modalidades:

### Quadro 3 – Cursos / Modalidade Campus Congonhas

Modalidade	Curso
Técnico de Nível Médio Integrado	Mecânica
	Mineração
	Edificações
Técnico Subsequente	Mineração
	Edificações
	Mecânica
Graduação	Licenciatura em Letras
	Licenciatura em Física
	Engenharia de Produção
	Engenharia Mecânica
Pós Graduação <i>Lato Sensu</i>	Gestão de Projetos e Operações

Fonte: PPC – Campus Congonhas (2021)

**Figura 6 – Vista do Campus Congonhas**



Fonte: Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas>

O município de Congonhas, onde se situa o campus, faz parte da Macrorregião Central de Planejamento de Minas Gerais, da qual fazem parte 13 microrregiões e 12 municípios. É limitada pelos municípios Itabirito, a norte; São Brás do Suaçuí e Conselheiro Lafaiete, a sul; Ouro Branco e Ouro Preto, a leste; Belo Vale e Jeceaba, a oeste. A cidade foi classificada como “Imagem de Minas” e destaca-se no cenário econômico e cultural, sendo tombada como Patrimônio Artístico e Cultural da Humanidade e abrigando importantes obras do mestre Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos para a aplicação dos questionários foram escolhidos de acordo com as respectivas nomeações em portaria própria dos *campi*, para compor as Comissões de Permanência e Êxito dos Estudantes. Esses sujeitos apresentam um segmento de significativa experiência na elaboração e implementação do Plano Estratégico proposto pela Setec/MEC, em seu Documento Orientador. Sem contar que eles participaram ativamente de todo o processo de elaboração do Plano do IFMG.

Para a identificação desse universo amostral, realizou-se uma busca no site da instituição, a fim de identificar quais servidores compunham as comissões. Inicialmente não conseguimos localizar a Comissão de Ouro Preto, em função de estarmos procurando com

data anterior à elaboração do plano. Porém, a portaria foi publicada em setembro de 2017 e o plano foi publicado em junho de 2017. No Campus Congonhas, os servidores foram nomeados pela Portaria 1514 de 5 de novembro de 2015, constando também seus respectivos nomes no Diagnóstico publicado pelo IFMG. De acordo com levantamento realizado, o Campus Congonhas nomeou 7 (sete) representantes do seu quadro e o Campus Ouro Preto nomeou 4 (quatro) representantes do seu quadro de servidores. Portanto, a amostra é composta de 11 (onze) servidores do IFMG. Para manutenção do sigilo dos respondentes, utilizou-se a sigla MC01, MC02 e, assim sucessivamente, até alcançar o número de respondentes, para o Campus Congonhas e MOP01, MOP02 e, sucessivamente, até obter o número de respondentes para o Campus Ouro Preto.

Quanto à função que cada servidor (membro das comissões locais em questão) exerce na instituição, foi possível identificar, conforme tabela a seguir:

**Tabela 2 – Situação funcional dos respondentes da pesquisa**

LOCAL	TÉC. ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO	DOCENTE
Campus Congonhas	5	2
Campus Ouro Preto	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados no sítio do IFMG

Todos os profissionais envolvidos nas comissões são altamente capacitados para desenvolverem as ações propostas na construção e monitoramento do Plano Estratégico do IFMG. Os membros foram escolhidos de acordo a experiência profissional nos *campi* em que atuam e pelo conhecimento que possuem sobre o funcionamento dos cursos e do sistema acadêmico utilizado pelo IFMG.

Foi feita a abordagem, via contato telefônico, para que outros membros respondessem às perguntas, após a qualificação desta tese, quando tínhamos apenas um respondente do Campus Ouro Preto e três do Campus Congonhas. Responderam ao questionário um total de seis membros da Comissão do Campus Congonhas e dois membros da Comissão do Campus Ouro Preto o que corresponde a um percentual de 86% e 50%, respectivamente. No fim do prazo estabelecido para respostas, dia 20 de janeiro de 2023, obtivemos o percentual de 73% da amostra total.

O Campus Congonhas estava, no momento da pesquisa, com a Comissão de Permanência e Êxito desatualizada e inoperante, mas já sinalizou uma reativação para que sejam apresentadas propostas de captação de novos alunos, prevenção das altas taxas de reprovações e superação da evasão em todos os seus cursos. O Campus Ouro Preto também tem se mobilizado no sentido de fazer funcionar a comissão. Nomeou novos membros em 2020 e, percebendo a sua não operacionalidade, está buscando nomear outros membros.

Paralelo a isso, e preocupados com os problemas ocorridos, decorrentes da baixa procura pelos cursos ofertados, altas taxas de reprovação e evasão escolar e a queda acentuada de recursos financeiros, em detrimento de vinculação ao número de estudantes, a Reitoria está trabalhando na elaboração de uma resolução para aplicação em todas as suas unidades.

Mesmo com altas taxas, apresentadas desde o relatório do TCU em 2012, o IFMG não contava com uma ação normativa que tratasse do problema em questão. As publicações de metas e ações no PDI não apresentavam um caráter de obrigatoriedade na instituição, o que acabava gerando apenas ações pontuais. Destaco, aqui, que as ações pontuais são importantes, sim, para o tratamento do problema, mas uma política institucional aliada a essas ações surte mais efeito na tentativa de lidar com o problema.

Sabemos das diferenças regionais e locais da instituição. Elas tornam as ações institucionais desafiadoras, mas sabemos também que muitos dos problemas apresentados relacionados, em especial, à evasão, são comuns em praticamente todos os *campi*. Conforme notícia veiculada no site do IFMG, a resolução encontra-se em discussão junto aos *campi* e esperamos que ela esteja aprovada até a data da conclusão desta tese, para que, assim, possamos aqui, apresentar suas principais diretrizes para os problemas já citados anteriormente.

### **3.4 O Curso Técnico em Mineração Subsequente**

A estrutura do Curso Técnico em Mineração obedece a uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à formação específica do perfil profissional. Encontra-se centrado, de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)<sup>17</sup> no Eixo

---

<sup>17</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um referencial normativo específico, para subsidiar planejamento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, incluindo as possibilidades de saídas intermediárias com certificações em qualificação profissional. Disponível em: [portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos](http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos). Acesso em 22 de mar de 2022.

Tecnológico de Recursos Naturais e possui itinerários formativos, voltados para atividades da área de mineração.

O CNCT, aprovado pela resolução CNE/CEB nº 01/2014, apresenta 227 cursos que são agrupados em 13 eixos tecnológicos. São definidos, também, no CNCT: carga horária mínima; perfil profissional do egresso; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas do exercício profissional; e possibilidades de certificações intermediárias, que vão desde cursos de qualificação profissional à verticalização para cursos de graduação, dentro do itinerário formativo.

A versão 2014 trouxe, também, a chamada Tabela de Conversão, para os cursos cujo nome estava, por ocasião de sua publicação, em desuso e sua nova versão no catálogo. Encontra-se, nesse documento, a lista de cursos que não poderão ser ofertados por terem sido rejeitados na sua inclusão no CNCT. Portanto, os projetos políticos pedagógicos dos cursos deverão acompanhar as publicações desse documento para as adequações necessárias.

De acordo com o PPC dos *campi* em estudo,

O curso tem como objetivo formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio na área da Mineração, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades próprias da área como a prospecção, pesquisa, planejamento, lavra e tratamento de bens minerais. (IFMG, 2021, p. 16).

Para alcançar tal objetivo, o curso segue as normas associadas ao exercício profissional do Técnico em Mineração, que são: Lei nº 5524/68; Decreto nº 90922/85; Decreto nº 4560/02; Lei nº 13639/2018; e Resolução nº 42/2018. O perfil profissional encontra-se alicerçado nas seguintes ocupações: 3163-05 – Técnico em Mineração; 3163-30 – Técnico em Planejamento de Lavra e Mina; 3163-20 – Técnico em Pesquisa Mineral; e 3163-15 – Técnico em Processamento Mineral (exceto de petróleo).

No Quadro 4 apresentamos os dados gerais dos cursos, nos *campi* em estudo:

**Quadro 4 – Dados dos Cursos**

Requisitos de implantação	Campus Congonhas	Campus Ouro Preto
Denominação do curso	Curso Técnico em Mineração	
Forma de oferta	Subsequente	
Eixo tecnológico	Recursos Naturais	
Título conferido	Técnico em Mineração	

Modalidade de ensino	Presencial	
Regime de matrícula	Semestral	
Tempo de integralização	Mínimo: 2 anos – Máximo: 4 anos	
Carga horária total obrigatória	1200	1308
Vagas ofertadas por processo seletivo	35 anuais	60 anuais
Turno de funcionamento	Noturno	
Formas de ingresso	Processo seletivo e transferências	
Endereço de funcionamento do curso	Av. Michael Pereira de Souza, 3007 – Campinho – Congonhas/MG	Rua Pandiá Calogeras, 898 – Bauxita – Ouro Preto/MG
Ato de autorizativo de criação	Resolução nº15 de 18 de Junho de 2014	Portaria MEC 081 de 25 de setembro de 1981
Ato autorizativo de funcionamento	Portaria nº 812 - 18 de junho de 2014	Portaria nº 812 - 18 de junho de 2014

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPC dos cursos

Basicamente, a diferença entre os cursos está na carga horária. No Campus Ouro Preto, é um pouco maior, com um número de 1.308 horas, e no Campus Congonhas, com 1.200 horas, em disciplinas obrigatórias. Uma diferença bastante relevante é quanto ao número de ingressantes nos cursos: no Campus Ouro Preto, tem-se um número de 60 vagas anuais, com ingresso no início do ano. No Campus Congonhas, são 35 vagas anuais, também com ingresso no início do ano.

Outro dado importante a ressaltar é com relação ao ano de implantação dos cursos. No Campus Ouro Preto, o Curso Técnico Subsequente em Mineração foi criado por meio da portaria MEC 081, de 21 de setembro de 1981 e, no Campus Congonhas, o mesmo curso foi implantado por meio da Portaria 812, de 18 de junho de 2014. Portanto, o curso do Campus Congonhas tem apenas oito anos de funcionamento, enquanto o de Ouro Preto tem 41 anos de funcionamento. Cabe destacar também que o curso em Congonhas foi criado posteriormente. Ele não foi trazido pelo Campus Ouro Preto como UNED.

Cabe ressaltar que, em Ouro Preto, apesar da publicação de sucessivos editais, as turmas não são totalmente completadas em número de vagas ofertadas, conforme identificamos verificando os dados no sistema acadêmico. Percebemos que o maior número de ingressantes, no período de 2017 a 2021 foi de 42 discentes, mesmo utilizando todas as chamadas de excedentes e a prerrogativa de edital de vagas remanescentes (edital com apenas análise de histórico escolar). Já no Campus Congonhas, as turmas, do mesmo período, utilizando-se também de editais de processos seletivos, vagas excedentes e vagas remanescentes, conseguiu completar o número de 35 discentes. A questão é que vários sequer

frequentam as aulas, ocorrendo o desligamento por falta de frequência e renovação de matrícula. Esses dados serão analisados com mais detalhes em outra seção desta tese.

Destaca-se também que durante a pandemia de Covid-19 não foram realizados os trabalhos de apresentação dos cursos nas escolas e comunidade em geral. A divulgação limitou-se apenas aos meios digitais de comunicação, o que resultou em uma baixa procura por parte dos interessados em ingressarem na instituição. O primeiro processo seletivo, pós-pandemia, foi realizado no fim de 2022 para ingresso em 2023. Os servidores retornaram às atividades presenciais em fevereiro de 2022, com o processo de ingresso já realizado e concluído. Há que se lembrar de que todos os processos seletivos e de matrícula realizados em 2020 e 2021 foram totalmente por meio eletrônico.

### ***3.4.1 Cenário de criação dos cursos***

O Curso Técnico em Mineração do Campus Ouro Preto vem sendo ofertado desde a sua criação, em 1981. A forma subsequente (noturno) foi ofertada a partir de 1982. Buscando atender ao mercado, interno e externo, com profissionais capacitados e altamente qualificados, o curso abre possibilidades aos seus egressos de facilitar a entrada no mundo do trabalho, possibilitar crescimento dentro da empresa ou a continuidade de estudos em diversas áreas afins.

As empresas da região como Vale, CSN, Samarco, Anglo Gold, entre outras, estão absorvendo os profissionais formados na instituição. Paralelo a isso, alguns profissionais que já atuam nessas empresas procuram o curso para buscarem melhor qualificação, visando à ascensão profissional.

O setor minerário, como qualquer empreendimento industrial, busca o aproveitamento racional de recursos, com aumento de produtividade, o que é adquirido com um quadro de pessoal treinado e capacitado. As empresas buscam profissionais que sejam capazes de lidar com a exigência dos novos conhecimentos científicos e com as adversidades deste gigantesco processo de exploração mineral.

De acordo com PDI 2014-2018, a criação do Curso Técnico Subsequente em Mineração, no Campus Congonhas foi pela seguinte motivação:

A implantação do Curso Técnico em Mineração, na modalidade subsequente, justifica-se pela demanda regional. Conforme o Consórcio

Minero-Metalúrgico, o setor encontra dificuldades em obter profissionais com perfil operacional, sobretudo o referido técnico. A modalidade subsequente visa atender diretamente a essa demanda, uma vez que o perfil do aluno está direcionado para a formação exclusiva na área e que muitos que ingressam nessa modalidade já trabalham na área. Nesse caso, o curso subsequente torna-se uma possibilidade de aprimoramento, apontando para a possibilidade de aumento da remuneração do aluno. No que diz respeito à viabilidade, o laboratório de Mineração do Campus Congonhas está em fase de conclusão, faltando apenas instalação dos equipamentos, o que possibilitará a aplicação de aulas práticas do curso. Além disso, o Campus possui espaço para salas de aulas teóricas no período noturno, dispõe de biblioteca com material bibliográfico sobre a área de conhecimento e os laboratórios de informática estão preparados para o treinamento em softwares usados pelo técnico em mineração (IFMG, 2014-2018, p. 201).

A justificativa acima foi apresentada na proposta de criação do Curso Técnico Subsequente em Mineração no Campus Congonhas, onde já funcionava o Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio. Outras justificativas, incorporadas ao PPC do curso, foram:

- expansão industrial, no período de sua criação, fez com que a demanda por técnicos em mineração se tornasse maior;
- municípios vizinhos à cidade de Congonhas, até então predominantemente rurais, estão crescendo e descaracterizando as atividades rurais, o que demanda de atuação de profissionais especializados;
- necessidade de mão de obra especializada para o setor minero-metalúrgico;
- Grande contingente de jovens na região, que buscam inserção no mercado de trabalho, porém, sem qualificação profissional necessária, o que leva empresas a recrutarem profissionais de outras cidades (IFMG, 2021, p. 12).

Outro aspecto destacado é que a cidade de Congonhas foi onde se implantou a primeira fábrica de minérios do país – Fabrica Patriótica, onde o Barão de Eschwege deu início à exploração mineral na região e no país. As ruínas dessa fábrica localizam-se na empresa Vale S/A e foi tombada pelo Instituto Patrimonial, Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. (IFMG, 2021).

De acordo com o PPC (IFMG, 2021), a cidade de Congonhas abriga importantes setores públicos e privados para apoio e desenvolvimento dos profissionais que ali se formam. Em conformidade com o PPC,

[...] nota-se que a cidade oferece grande potencial de atuação para profissionais da área de Mineração, uma vez que o setor de grande representatividade econômica na região é a cadeia produtiva do ferro e do aço. O campo de atuação para esses profissionais é amplo, abrangendo desde a fase de pesquisa mineral até o processamento de minerais e minérios, serviços em empresas terceirizadas e em empreendimentos de pequeno

porte. Assim, o Curso Técnico em Mineração oferecido pelo IFMG- Campus Congonhas exerce um importante papel no desenvolvimento da região, contribuindo para a formação de mão de obra especializada (IFMG, 2021, p. 12).

A idealização do curso levou em conta as características econômicas da região, acreditando-se na perenidade dele. No entanto, a crescente queda pela procura do curso precisa ser investigada, bem como as altas taxas de evasão e retenção que deixam os estudantes à margem da sociedade e geram uma frustração por não concluírem o curso. Há que se pensar em estratégias que vão da captação dos estudantes até a conclusão com êxito, não apenas do curso técnico subsequente, mas em todos os cursos da instituição.

### 3.4.2 Comparação da Matriz Curricular de acordo com o PPC

A matriz curricular do Curso Técnico Subsequente em Mineração diverge em alguns momentos entre os *campi* analisados. A partir da relação das disciplinas cursadas em cada módulo do curso, é possível perceber que o perfil profissional almejado é diverso. O Quadro 5 apresenta a relação de disciplinas e suas respectivas cargas horárias.

**Quadro 5 – Módulos / Disciplinas Campus Ouro Preto e Campus Congonhas**

Campus Ouro Preto	Campus Congonhas
<b>Módulo I</b>	
Meio Ambiente	Informática Básica
Geologia Geral I	Geologia Geral
Desenho Técnico I	Introdução à Mineração
Gestão do Trabalho na Mineração	Matemática Aplicada
Mineralogia I	Mineralogia
Pesquisa Mineral I	Comunicação no Trabalho
Tratamento dos Minérios I	Química Aplicada
	Projeto Integrador
287 horas	300 horas
<b>Módulo II</b>	
Desenho Técnico II	Desenho Técnico p/ Mineração
Geologia Geral II	Física Aplicada
Gestão do Trabalho na Mineração II	Gestão da Qualidade
Meio Ambiente II	Metrologia
Mineralogia II	Petrografia
Pesquisa Mineral II	Tratamento de Minérios I
Tratamento de Minérios II	Projeto Integrador
287 horas	300 horas
<b>Módulo III</b>	
Desenho Topográfico I	Fundamentos de Hidráulica e Hidrogeologia

Geologia aplicada I	Meio Ambiente e Recuperação de Áreas Degradadas
Lavra de Minas I	Pesquisa Mineral
Petrografia I	Planejamento de Mina
Serviços e Equipamentos de Mineração I	Topografia e Desenho Topográfico
Topografia I	Tratamento de Minérios II
Tratamento de Minérios III	Projeto Integrador
352 horas	300 horas
<b>Módulo IV</b>	
Desenho Topográfico II	Fundamentos da Geotecnia
Geologia Aplicada II	Fundamentos de Siderurgia, Metalurgia e Processos
Lavra de Minas II	Geologia Aplicada a Recursos Minerais
Petrografia II	Lavra de Minas
Serviços e Equipamentos de Mineração II	Perfuração e Desmonte de Rochas
Topografia II	Segurança na Mineração
Tratamento de Minérios IV	Tratamento de Minérios III
	Projeto Integrador
352 horas	300 horas
1278 horas + 30hs Atividades Complementares	1.200 horas
1.308 horas	1.200 horas

Fonte: elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados

Cabe ressaltar que no Campus Ouro Preto conta-se, também, com o componente curricular obrigatório, disciplina de Atividades Práticas Curriculares (APC), em um total de 30 horas. O Campus Congonhas não possui componente curricular obrigatório. Ele encontra-se inserido na disciplina Projeto Integrador. Portanto, a carga horária total do curso no Campus Ouro Preto é maior que no Campus Congonhas, ou seja, 1.308 e 1.200 horas, respectivamente.

De acordo com os PPCs, no Campus Ouro Preto o egresso está apto a atuar com: pesquisa mineral, geologia, petrografia, operação de equipamentos de mina, segurança de minas e tratamento de minérios. Já no Campus Congonhas, o egresso poderá atuar com pesquisa mineral, lavra de minas, transporte e processamento de bens minerais e planejamento e projeto de operações minerais, todos sob a orientação do engenheiro de minas.

Percebe-se que a matriz curricular do Campus Congonhas busca mais integração de conhecimentos e habilidades do médio e técnico. São retomadas algumas disciplinas propedêuticas para que o estudante consiga ter as habilidades e conhecimentos necessários para avançar nas disciplinas técnicas. Uma das dificuldades enfrentadas por estudantes dos cursos técnicos subsequentes é a retomada daquilo que aprenderam no Ensino Médio para conseguirem realizar as atividades das áreas técnicas, em especial, as disciplinas relacionadas a raciocínio lógico, tais como: desenho técnico, topografia, pesquisa mineral, entre outras.

Outro fator importante a destacar é que o perfil do egresso é direcionado às necessidades das empresas do entorno de seus *campi*. Conforme consta no PDI do IFMG (2019) “a formação técnica compreende um dos principais pilares de oferta de educação no IFMG. Diante disso, faz-se necessário conhecer o mercado de trabalho para esse nível de formação, de modo a criar planos de oferta de cursos alinhados às demandas regionais”. (IFMG, 2019, p. 64).

O PDI (2019) ressalta a questão da formação emancipatória, constituída também, por intermédio do trabalho, conforme se lê a seguir:

A educação profissional tem uma tarefa emancipatória na qual o ser humano deve ser concebido como um ser histórico-social, que tem sua existência construída também através do trabalho, por meio do qual entra em contato com outros homens e com o mundo que o cerca, desenvolvendo suas relações sociais e econômicas, motivada não somente por sua necessidade de subsistência, mas também pelo intuito de gerar conhecimentos e realizar-se como indivíduo (IFMG, 2019, p. 91).

A conexão com os APLs funciona no sentido de formar o profissional com a capacidade de absorção do mercado de trabalho em que o estudante está diretamente ligado. Nessa visão, trabalho e educação estão intimamente relacionados. Acredita-se que o papel da instituição seja o de desenvolver essas habilidades em seus egressos. Todos os *campi* do IFMG possuem um diálogo com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), conforme destacado em seu PDI (2019).

Como instituição legalmente destinada a consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, as ações do IFMG se pautam pela busca da inserção regional, estreitando relações com os setores produtivos e econômicos, públicos e privados, com vistas à melhoria da realidade das regiões onde estão situadas suas unidades. Atuando como catalisador das potencialidades regionais por meio da produção de conhecimento, transferência de tecnologia e formação profissional qualificada, o IFMG tem desenvolvimento regional como norteador de sua oferta e ação educativa (IFMG, 2019 p. 93).

Quanto à primazia do trabalho, como princípio educativo, o IFMG busca uma proposta de integração de ciência, tecnologia e cultura, indissociando teoria e prática na superação da dicotomia entre o fazer e o pensar na atividade laboral. Pata tal feito, propõe as seguintes políticas e diretrizes:

**Políticas:** Compreensão do trabalho como princípio educativo, fundamentando a profissionalização incorporada a valores éticos-políticos e conteúdos histórico-científicos.

**Diretrizes:** - Fomentar práticas curriculares e pedagógicas orientadas pela integração entre conhecimento e prática; e – Garantir a profissionalização aliada a processos emancipatórios por meio da mediação do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

**Políticas:** - Aproximação e parceria com a realidade profissional e produtivo local; e – Garantia da implantação de cursos em todos os níveis e modalidades observando a demanda regional e a verticalização do ensino.

**Diretrizes:** - Integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão para aprofundamento da inserção regional, produção e intercâmbio de conhecimentos que agreguem valor aos arranjos produtivos locais e à formação discente, contribuindo para a melhoria da realidade local; – Criar mecanismos para avaliar a adequação e pertinência dos cursos ofertados pelo IFMG para o atendimento das demandas locais e regionais; e – Ofertar cursos de formação inicial e continuada de alta demanda das comunidades, articulada ao eixo tecnológico das unidades, promovendo otimização do uso dos recursos humanos e infraestrutura (IFMG, 2019, p. 96).

É possível perceber que as matrizes curriculares dos *campi* em estudo foram pensadas em atendimento ao arranjo produtivo local. A matriz curricular do Campus Ouro Preto é mais técnica do que propedêutica, realidade que não funcionaria no Campus Congonhas, em função da defasagem de aprendizagem com que os estudantes ingressam no curso. Talvez por conta da cidade de Ouro Preto contar uma rede universitária pública ampla, somando-se ao IFMG a Universidade Federal de Ouro Preto que, inclusive, possui cursos na área de educação, enquanto a cidade de Congonhas não possui outras instituições públicas de nível universitário. Admitindo-se ou não, esse é um grande fator de desenvolvimento da educação em todos os seus níveis. Em resumo, os estudantes estão chegando mais bem preparados ao Campus Ouro Preto do que ao Campus Congonhas, onde é percebida a necessidade de retomada de conteúdos do Ensino Médio para auxiliar na compreensão e desenvolvimento das disciplinas técnicas.

Um dado importante em relação à elaboração das matrizes curriculares é, exatamente, o atendimento ao mercado de trabalho local. Apesar de Congonhas e Ouro Preto serem cidades mineradoras, as demandas por profissionais diferem entre essas empresas, apesar do curso não poder ser moldado para o mercado, as empresas discutem com o campus, o tipo de profissional que precisam e a instituição realiza adequações de acordo com as diretrizes contidas no CNTC. O que percebemos é que o mercado mudou, em especial no pós-pandemia. A procura pelos cursos tem diminuído significativamente e já começa a mobilizar a instituição para dedicar estudos e esforços, por parte de seus servidores, na busca de soluções para o problema que tem se apresentado em diversas de suas unidades.

A realização do estágio é regulamentada pela Lei Federal nº 11788 de setembro de 2008, e, no caso do IFMG, pela Resolução nº 07 de 19 de março de 2018. O estágio nos *campi* e cursos analisados é concebido sob a forma de não obrigatório. Entende-se que o estágio oportuniza ao aluno uma inserção em situação real de trabalho, vislumbrando as dimensões dos processos e vivências que ali ocorrem, proporcionando uma formação cidadã e profissional.

## 4 IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A EVASÃO

Neste capítulo, pretende-se colocar o leitor ciente do fenômeno da evasão em sua plenitude. Especificam-se alguns conceitos, ainda que seja difícil encontrar um conceito definitivo. Analisou-se a evasão como fenômeno brasileiro e a sua ocorrência no IFMG, em especial nos *campi* que são *loci* desta tese. Por entender que a pandemia de Covid-19 foi, e está sendo, uma condicionante para o processo de evasão, incluiu-se também algumas implicações dela no IFMG.

### 4.1 O conceito de evasão

Conceituar a evasão não é tarefa fácil, em função da complexidade e multiplicidade de fatores que envolvem o tema. Por vezes, é comum relacionar o conceito ao de fracasso escolar, esquecendo-se de analisar a complexidade que a envolve e, muitas vezes, atribuindo a responsabilidade ao estudante.

Patto (1999) utiliza diversos termos para se referir ao problema da evasão: “ponto de estrangulamento do sistema educacional”, “afundamento do fluxo”, “sistema escolar fundamentalmente seletivo”, “retenção quase sistemática”, “processo de seletividade escolar”, entre outros. Todos os termos utilizados pela autora retratam o problema da evasão e da retenção, que é bastante significativa nos primeiros anos do ensino público brasileiro, tendo como base de seus estudos, a década de 90. Pode-se afirmar que o problema da evasão atinge todos os níveis de ensino e modalidades de educação e remonta de longa data, tendo ainda continuidade.

Designada pelo MEC em 1996, a Comissão Especial de Estudos da Evasão nas universidades públicas brasileiras realizou um estudo que conceitua e distingue a evasão nas suas especificidades, esclarecendo:

- Evasão de curso: ocorre quando o estudante se desliga do curso em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) e exclusão por normas institucionais;
- Evasão de sistema: ocorre quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o curso no qual está matriculado (MEC, 1996, p. 19).

Dore, Sales e Castro (2014, p. 386) investigaram os motivos institucionais e individuais que influenciam a evasão na educação técnica de nível médio, na Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica, constatando que “a evasão é um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a motivos pessoais, sociais e institucionais que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou sua saída definitiva do sistema de ensino”.

Figueiredo e Salles (2017) também investigaram a evasão no curso técnico do CEFET-RJ e valeram-se do conceito da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que a define como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. (BRASIL, 1996, p.19). O estudo de Figueiredo e Sales (2017) buscou identificar os motivos de saída dos estudantes no primeiro período do curso técnico.

O Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) é o sistema em que todos os estudantes são cadastrados quando realizam matrícula em uma Instituição Federal de Educação Tecnológica. Ao ingressar na rede federal, o estudante inicia um “*status*” no sistema. Este *status* vai se modificando ao longo do curso: ao ser cadastrado recebe o status “em curso”; ao concluir recebe o status “concluído”; se ficou sem concluir algum componente obrigatório, muda para “evadido”.

Para controle, foram encontradas duas situações de matrícula: matrícula ativa e matrícula finalizada. Na matrícula ativa, conta-se com essas situações: em curso, quando o aluno ainda se encontra matriculado, mas precisa concluir requisitos do curso; e integralizado quando apresenta a situação de concluído, ou seja, quando o aluno cumpriu todos os requisitos, inclusive estágio, quando ele for obrigatório; e evadido, quando o estudante não renova a matrícula na etapa na qual se encontra, ou deixa de cumprir requisitos obrigatórios. (MEC, 2014).

Para a matrícula finalizada dispõe-se do status de finalização com êxito/sucesso. É quando o estudante cumpriu todos os requisitos estando apto para ser diplomado. E a finalizada sem êxito/insucesso no status de transferido interno, quando o estudante muda de curso na mesma unidade de ensino; transferido externo, no qual o estudante mudou de instituição de ensino; desligado/desistente, no qual o estudante comunicou de forma espontânea a desistência do curso; e evadido em que o estudante abandona o curso, não realizando matrícula ou não oficializando o desligamento ou desistência do curso. (MEC, 2014).

A Figura 7 mostra com mais clareza as situações no SISTEC.

**Figura 7 – Organização do ciclo de matrículas no SISTEC**



Fonte: Equipe sistematizadora do Documento Orientador (BRASIL, 2014)

O SISTEC, portanto, registra toda a vida acadêmica do estudante desde o ingresso até a saída, possibilitando encontrar os indicadores de retenção, evasão e conclusão de cada etapa ou ciclo de estudos. É importante lembrar que o ciclo corresponde ao ingresso de um grupo de estudantes em determinado curso. Todos os estudantes que se enquadrem nos status finalizado sem êxito são, portanto, estudantes evadidos, ou seja, não concluíram o ciclo de matrícula no qual ingressou na instituição. Dore (2013) considera que a evasão é quando o estudante sai do sistema de ensino, da instituição, gerando a não conclusão do nível que estava matriculado.

Essa autora destaca que existem dificuldades de entendimento do conceito de evasão no Ensino Médio técnico. As dificuldades conceituais e a multiplicidade de fatores que a evasão carrega fazem com que sua compreensão e entendimento sejam muito difíceis.

Para compreendermos o fenômeno da evasão escolar é necessária uma análise sobre o ambiente escolar e social em que o aluno está inserido. A evasão escolar é um fenômeno complexo (BRASIL, 1996; DORE, LUSCHER, 2008) e, para entendê-lo, faz-se necessário compreender os determinantes educacionais referentes à escola, às políticas públicas e ao sistema escolar (gestão), às questões econômicas, à inserção no mundo do trabalho e questões sociais (desejos da sociedade nacional e regional) e aos fatores subjetivos (relacionados aos indivíduos).

Para Johann (2012),

A evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola (JOHANN, 2012, p. 65).

Para Queiroz (2012) a ruptura do vínculo com a escola, e todo seu aparato de socialização gera no evadido uma situação de desconforto e frustração. Ainda de acordo com o autor, a evasão é uma forma de exclusão escolar e ela pode ser dividida em exclusão da escola e exclusão na escola. Em consonância com esse pesquisador,

A exclusão escolar na forma de exclusão na escola compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão na escola. Já a categoria exclusão dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio de mecanismo de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não acesso, a evasão, a reprovação e repetência ganharam unidade primeiramente sob categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e, finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar (QUEIROZ, 2012, p. 24).

Corroborando com essa visão, Arroyo (1993) salienta que a evasão escolar é uma questão social resultante da desigualdade de classes no Brasil, pois a não conclusão dos estudos ou a sua interrupção por parte dos alunos, pode gerar prejuízos tanto para a sociedade, quanto para eles mesmos, transformando o trabalhador em mão de obra não qualificada, mal remunerada e à mercê do desemprego, reproduzindo, assim, a exclusão.

O termo “abandono” foi usado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998) para diferenciar evasão de abandono. Para o Inep, abandono é a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte. Na evasão, o aluno desliga-se e não mais retorna para o sistema escolar. Outro conceito de evasão é denominado mobilidade. É quando o aluno sai de um curso para outro, ou para outro nível de ensino, como, por exemplo, o superior. (BRASIL, 2010).

Nesta pesquisa, o termo evasão será utilizado de acordo com o Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal.

Assim, o conceito de evasão adotado aproxima-se dos conceitos propostos em Brasil (1996) e Dore (2013), sendo definido como a interrupção do aluno no ciclo do curso. Em tal situação, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso (BRASIL, 2014, p. 20).

O Documento Orientador define como evasão “a interrupção do aluno no ciclo do curso”, que pode ser por abandono, não renovação de matrícula ou não formalização do desligamento/desistência do curso. (BRASIL, 2014, p. 20). Entende-se que a evasão é a saída da escola ou do sistema de ensino por motivos diversos. Essa conceituação foi trabalhada também no Plano Estratégico do IFMG e, em síntese, é o mesmo utilizado pelo SISTEC. A aproximação do conceito, nesses documentos, auxiliará na comparação dos dados levantados.

#### 4.2 Evasão no campo teórico

Foi realizada uma pesquisa no Banco de Dados da CAPES utilizando a descrição “Evasão na educação profissional e cursos técnicos subsequentes” no período de 2017 a 2021. Os trabalhos encontrados foram selecionados a partir da leitura de seus títulos e descartados quando eles não continuam o enunciado de educação técnica de nível médio. Foram encontrados 832 trabalhos e, a partir daí, foi feita a leitura dos títulos para identificar se teriam ou não relação com o objeto a ser estudado nesta pesquisa. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 115 trabalhos para realizar a leitura dos resumos, a fim de identificar similaridades com esta proposta de estudo. Dos 115 trabalhos, foram selecionados apenas 11 por tratarem de temas afins a esta pesquisa. Posteriormente foi acrescentado um trabalho publicado em 2022 na Biblioteca de Teses da Universidade Federal de Minas Gerais por entender que, apesar de não fazer parte do período apurado (2017-2021), sua relevância seria importantíssima para este estudo.

Os trabalhos encontrados são apresentados no Quadro 6:

**Quadro 6 – Levantamento bibliográfico com temas afins ao da pesquisa**

	Ano	Autor	Título	Investigação	Lócus da pesquisa
01	2017	Alana Mendes Silva	Evasão na educação profissional: perfil e motivações dos evadidos	Motivações que levam os estudantes a evadirem	IFNMG – Campus Montes Claros
02	2017	Fernanda Romanezi da Silveira	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	Dificuldades na identificação de variáveis associadas a evasão de seus estudantes. Apresentação de propostas de superação das dificuldades	Instituto Federal de São Paulo - IFSP
03	2017	Maiusa Ferraz	Evasão e reprovação	Motivos da evasão dos	Instituto Federal

		Pereira Santos	escolar nos cursos integrados do IFBA Campus Eunápolis	estudantes nos cursos técnicos de Edificações, informática e meio ambiente	da Bahia – Campus Eunápolis
04	2017	Natália Gomes da Silva Figueiredo Denise Medeiros Ribeiro Salles	Educação Profissional e evasão escolar: motivos e reflexões	Motivos da evasão no primeiro período de um curso técnico do CEFET-RJ no Campus Petrópolis	CEFET-RJ
05	2017	Talitha Araújo Santos	Evasão e Permanência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do PRONATEC no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Investigação no curso técnico em mineração, ofertado pelo PRONATEC do Campus Congonhas	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Congonhas
06	2018	Denise Bianca Maduro Silva	Estudo comparativo sobre evasão na Educação Profissional – Brasil e Argentina	Sistema de ensino e políticas públicas de combate a evasão na educação profissional nos países Brasil e Argentina	Institutos Federais SETEC/MEC Instituto Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação da Argentina
07	2019	Elza Magela Diniz	Evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração do IFMG – Campus Congonhas.	Motivos da evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração do Campus Congonhas e maneiras	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Congonhas
08	2019	Flavia Alves de Castro Oliveira	Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres	Mensurar a quantidade de evadidos nos cursos técnicos em informática subsequente /concomitante, analisando causas que contribuem para evasão e como a instituição tem trabalhado para identificar e minimizar a evasão no curso.	Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
09	2019	Altamiro Batista da Rocha Junior	Trabalho Docente: a contribuição dos professores para a prevenção da evasão escolar em duas instituições da rede federal em Minas Gerais	Analisar a contribuição de 121 professores de duas instituições de Minas Gerais para prevenção da evasão, diagnosticando suas dificuldades e sucessos na articulação de teoria e prática.	CEFET-MG IFMG Campus Ouro Preto
10	2020	Gustavo Barreto Cyrillo	O Fenômeno da Evasão/abandono de estudantes: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação	Pesquisa realizada em duas instituições da RFEPT de Minas Gerais que analisou dados da pesquisa do OBEDUC núcleo	CEFET-MG e IFMG Campus Ouro Preto

			Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) de Minas Gerais	PUC-MINAS para identificação dos motivos da evasão realizando entrevistas com docentes para identificar quais ações esses realizam para amenizar o problema.	
11	2021	Larici Keli Rocha Moreira, Maria de Fátima Matos de Souza e Regina Celi Alvarenga de Moura Castro	A evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Pará Campus Altamira	Pesquisa realizada nos cursos técnicos subsequentes do Campus Altamira, compreendido no período de 2010 a 2016 por meio de levantamento no SISTEC.	Instituto Federal do Pará – Campus Altamira
12	2022	Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães	Desigualdades Sociais, Evasão e Permanência no Ensino Médio Integrado: uma Análise sob a Perspectiva do Processo Pedagógico.	Analisou a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência estudantil no Ensino Médio integrado.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – Campus Januária

Fonte: Elaborado pela autora, com base em pesquisa bibliográfica realizada

No quadro apresentado, o trabalho de Silva (2017) pesquisou os cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – IFNMG – Campus Montes Claros e tinha como objetivo analisar o perfil e as motivações dos evadidos. A autora destaca os problemas de aprendizagens anteriores, como o principal motivo apresentado para a evasão. Ela destacou, também, fatores institucionais, tais como: critérios rígidos de avaliação, ausência ou desconhecimento de informação sobre o curso, métodos pouco dinâmicos, carga horária excessiva, poucas aulas práticas, falta de compreensão dos professores, desinteresse institucional em ajudar o aluno, falta de suporte acadêmico, excesso de disciplinas e professores muito exigentes.

Para os fatores de ordem socioeconômica, a autora identificou motivos como necessidade de trabalhar, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e dificuldades financeiras. Revelou também que o perfil socioeconômico dos evadidos é o de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O trabalho de Silveira (2017) analisa as dificuldades enfrentadas pela instituição na identificação das variáveis da evasão e apresenta uma proposta para auxiliar a instituição pesquisada na superação dessas dificuldades. A autora utilizou entrevistas com um grupo de 15 servidores da instituição (técnicos administrativos e docentes), realizada no ano de 2016, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Esse estudo

evidenciou que o problema da evasão já era de conhecimento da instituição. De acordo com os relatórios de gestão, isso acontece desde 2001, não se constituindo como um problema novo.

A autora relata a preocupação presente na instituição destacada nos documentos oficiais e os desafios a serem alcançados para a redução da evasão. A instituição em apreço realizou, em 2013, o 1º Encontro Educacional do IFSP, por meio de memorando (261/2013 GAB). O reitor convocou diretores, gerentes educacionais, pedagogos, assistentes sociais e coordenadores de registro escolar para o evento que consistia em uma capacitação de dois dias. Entre outros temas apresentados, ressalta-se aqui a evasão escolar e os cursos de nivelamento e apoio pedagógico.

Silveira (2017) apontou, com dados coletados a partir de entrevistas, três categorias de causas do desconhecimento da evasão: baixo comprometimento com o problema da evasão; deficiência na estrutura; e deficiências nos relacionamentos entre setores. Destacou também a falta de uma política institucional no tratamento do problema, salientando a necessidade de políticas públicas para o seu enfrentamento.

O trabalho de Santos (2017) pesquisou a questão da evasão em três cursos técnicos (edificações, informática e meio ambiente) no período de 2013 a 2016. De acordo com os dados analisados, dos 189 estudantes que ingressaram nos cursos, apenas 80 concluíram em 2016. Constatou-se que a maioria dos estudantes deixou o curso por opção pela ida para outras instituições.

A evasão, de acordo com a citada autora, foi maior no primeiro período do curso. Nas entrevistas e grupos focais realizados, foram identificados dois problemas quanto à evasão: o primeiro foi que ela estava diretamente ligada à reprovação; e o segundo, que tinha relação com as cobranças relacionadas ao ingresso em um curso superior para os jovens com mais de 18 anos. Foi identificado que os estudantes com idade superior a 18 anos buscaram a conclusão do Ensino Médio por meio do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para poderem ingressar nos cursos de graduação.

Santos (2017) também ressalta que, apesar do acesso ter sido possibilitado aos estudantes de situação socioeconômica vulnerável, os processos internos como currículo e o didático-pedagógico vão fazendo com que esses jovens não deem conta de prosseguirem os estudos, conduzindo-os à desistência do curso.

Figueiredo e Salles (2017) investigaram os motivos da evasão no primeiro período de um curso técnico do Campus Petrópolis (CEFET-RJ), considerando em sua pesquisa os estudantes que abandonaram o curso sem retorno registrado pela secretaria acadêmica. Foram identificados também estudantes reprovados ou jubilados devido à infrequência. Em seu estudo, os autores identificaram como fatores socioeconômicos, a necessidade de trabalhar e as dificuldades de transporte para a instituição.

Quanto aos motivos da evasão, de uma forma geral, foram identificados: falta de identificação com o curso, preferência pelo ensino superior, problemas de aprendizagem e ausência de maturidade. (FIGUEIREDO e SALLES, 2017). Outro fato destacado na pesquisa é a influência dos amigos e os sentimentos de incapacidade e frustração dos estudantes evadidos. Foram, também, encontrados outros motivos tais como falta de suporte acadêmico, currículo pouco flexível, métodos pedagógicos pouco dinâmicos, carga horária elevada e professores muito exigentes.

O trabalho de Santos (2017) analisou a evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração do PRONATEC, ofertado pelo Campus Congonhas. Em seu trabalho, avaliou os fatores que motivaram os altos índices de evasão no curso, utilizando a metodologia desenvolvida por Rumberger e Lim (2008), tendo encontrado como motivadores a incompatibilidade de trabalho com o estudo, falta de recursos financeiros para continuidade dos estudos, doença na família, falta de recebimento da Bolsa Formação, entre outros. Os autores entrevistaram, em seu trabalho, os públicos envolvidos com o processo do curso: gestão do campus, responsáveis pelo PRONATEC, estudantes evadidos e aqueles que permaneceram na escola. O estudo identificou o que levou os estudantes a concluírem o curso e encontrou como principal motivo a necessidade de ascensão pessoal e profissional. Quanto à gestão, destacou as dificuldades enfrentadas quanto aos profissionais para ministrarem aulas, a distância entre as unidades de ensino (Belo Vale, Entre Rios, São Brás do Suaçuí) e as dificuldades do recebimento de repasse para pagamento da bolsa aos estudantes.

O trabalho de Maduro Silva (2018) visou desenvolver um estudo comparativo entre as políticas de contenção da evasão no Brasil e na Argentina, no período compreendido entre 2003 e 2015. O trabalho foi realizado a partir da análise documental e das entrevistas aplicadas aos gestores dos dois países. Os resultados apontam que no Brasil não existe uma política nacional efetiva de combate à evasão do Ensino Médio na RFEPC. As iniciativas apresentaram-se de forma instável, apenas buscando informações da coleta de dados para

formulação de políticas públicas e não logrando êxito na implementação de uma Política Nacional de Combate à Evasão.

Na Argentina, foram identificados programas para combater a evasão escolar na educação secundária técnica (nomenclatura da modalidade nesse país), diretrizes e estratégias que são adaptadas às instituições escolares e, por elas, são colocadas em prática. A educação profissional de oferta estatal possui financiamento específico para combate à evasão e são voltados para redução das desigualdades sociais. A cobertura das políticas argentinas não foi ampla e homogênea, apresentando diferenças regionais e atuação focalizada na realidade local. Foi identificado que, em ambos os países, a formação na educação profissional segue caráter dual, constando a educação profissional em um bloco separado da educação geral. A autora destaca que os dois sistemas apresentam uma dualidade estrutural que repercute nas políticas públicas. (MADURO SILVA, 2018).

O trabalho de Diniz (2019) analisou o Curso Técnico Subsequente em Mineração ofertado pelo IFMG – Campus Congonhas, sendo enfatizada a metodologia de estudo de caso, com os instrumentos de análise compostos pelo questionário aplicado aos evadidos e da entrevista realizada com responsáveis dos setores de controle acadêmico e pedagógico do referido campus. Seu objetivo foi analisar os motivos da evasão da primeira turma do curso e avaliar quais medidas o campus tomou em relação ao objetivo de minimizar o problema.

Como resultado, foram apresentados os fatores institucionais e individuais, identificando uma evasão de 80% (oitenta por cento) na referida turma. Como motivos para evasão, foram encontrados, como fatores individuais o seguinte: classe econômica desfavorável, defasagem de aprendizagem, dificuldades de transporte, dificuldades financeiras, necessidade de trabalhar, reprovações, desinteresse e falta de vocação para o curso escolhido. (DINIZ, 2019).

Quanto aos fatores institucionais, se destacaram os seguintes motivos: currículo rígido, ausência ou ineficácia do atendimento ao estudante, inflexibilidade docente, horário de início das aulas não compatível com horário de chegada do transporte público, assistência estudantil de difícil acesso, entre outras.

O trabalho de Oliveira (2019) buscou quantificar os estudantes evadidos do Curso Técnico em Informática Subsequente entre os anos 2015 e 2018, identificando as motivações que contribuem para a evasão. A autora analisou também como a instituição tem trabalhado frente a esse problema. Constatou-se que a quantidade de estudantes evadidos nos anos 2015 e

2016, ultrapassam 50% do número de matriculados. Em 2015, o percentual foi de 28% e, em 2016, o percentual foi de 61,11% de evadidos.

O trabalho de identificação dos motivos foi realizado a partir de questionários respondidos por 17 estudantes. Ficou constatado, a partir das respostas, que os estudantes socioeconomicamente vulneráveis são oriundos de escolas públicas e têm pais com baixa escolaridade. Entre os motivos apresentados para evadir, foram evidenciados: necessidade de conciliar trabalho e estudo, opção pelo curso superior, dificuldades financeiras, dificuldades de transporte, mudança de residência, poucas aulas práticas, dificuldades nas disciplinas e falta de identificação com o curso.

Rocha Junior (2019) estudou a questão do trabalho docente e sua contribuição para prevenção da evasão. Ele ressaltou as principais motivações, citadas no Plano Estratégico de Prevenção da Evasão em suas instituições da RFEPCCT: o IFMG – Campus Ouro Preto e IF Sudeste de Minas – Campus Barbacena. A investigação aplicou entrevistas em 121 docentes dessa rede e encontrou contribuições significativas do trabalho deles para a prevenção da evasão de seus estudantes, somente através de ações individuais e não sistematizadas, por não ser uma ação institucional, para diminuir ou minimizar o problema da evasão em seus cursos.

O trabalho da pesquisa em pauta foi desenvolvido junto ao Observatório de Educação – OBEDUC, núcleo PUC Minas e contou com a participação dos docentes dos cursos técnicos das duas instituições. Cabe destacar que o autor realizou uma análise dos planos estratégicos de prevenção da evasão elaborados pelas instituições em consonância com o Acórdão 506/2012 do Tribunal de Contas da União.

No trabalho desenvolvido por Cyrillo (2020), o autor investigou o fenômeno da evasão no âmbito da RFEPCCT, tendo como sujeitos da pesquisa os docentes do CEFET-MG e do IFMG Campus Ouro Preto. O trabalho buscou identificar e analisar as causas da evasão, bem como investigar quais ações os docentes estariam desenvolvendo para lidar com o fenômeno e se estão acompanhando pedagogicamente os alunos em situação de evasão.

A pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa e, para análise dos dados quantitativos, utilizou o levantamento realizado pelo OBEDUC, núcleo PUC Minas, em que identificou os motivos dos estudantes evadirem nas duas instituições analisadas. Para os dados qualitativos, o referido autor utilizou, como instrumentos de pesquisa, questionários e entrevista semiestruturada, aplicados aos docentes das instituições. Esses dados foram avaliados por meio de Análise de Conteúdo. A partir das respostas, foi possível perceber que

os docentes entrevistados não identificam uma política institucional para prevenção do problema da evasão. As ações são pontuais e/ou individuais. Os docentes reconhecem a complexidade que envolve o problema e o papel que exercem para minimizar a evasão de seus estudantes.

O trabalho de Moreira, Souza e Castro (2021) apresenta uma análise realizada pelo SISTEC para os cursos técnicos subsequentes do IFPA – Campus Altamira. As autoras encontraram índices alarmantes de evasão, com uma variação de 35% a 84,6% nos cursos ofertados pelo campus. Identificando-se que o cenário apresentado demanda iniciativas institucionais visando à resolução do problema, salientando também a necessidade de ações conjuntas entre escola e família para tentar sanar as dificuldades de permanência e êxito dos estudantes. O trabalho buscou apresentar apenas os índices, recorrendo a outras referências bibliográficas, para tentar explicar o porquê do citado fenômeno. As mencionadas autoras não realizaram investigação das causas, mas levantam questões importantes relacionadas a uma postura institucional para tentar solucionar o problema da evasão escolar.

No trabalho de Cotrim-Guimarães (2022) a autora teve como objetivo geral analisar a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência estudantil no Ensino Médio Integrado do Campus Januária, pertencente ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – IFNMG. A pesquisa, realizada pela autora em questão, possibilitou importantes avanços quanto à abrangência e à abordagem da temática estudada. Importantes documentos foram analisados em seu trabalho, tais como: Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFNMG, Documento Orientador da SETEC/MEC, documentos da instituição. Ela realizou também entrevistas com estudantes da instituição e pontuou as principais causas da evasão na modalidade de ensino analisada.

A autora em epígrafe encontrou uma série de respostas aos problemas da evasão na instituição e confirmou a hipótese de que a evasão é um fenômeno socialmente desigual e multifacetado. Ao final, fica sugerido pela autora que se pesquise a implementação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFNMG, bem como analisar a atuação dos Grupos de Trabalho (GTs) nos *campi* da instituição.

Os textos apresentados foram selecionados pela afinidade com a proposta de construção desta tese. Identificou-se que eles coincidem com aspectos como *locus* da pesquisa, estudos de planos estratégicos das instituições, resultados que refutam a hipótese desta tese, entre outros. É importante salientar que os textos aqui apresentados não encerram o

assunto. Ele é muito amplo e possui diversas possibilidades de estudo. Outros estudos serão incorporados a esta tese, de acordo com as discussões e proposições a serem desenvolvidas.

### **4.3 Evasão: um problema brasileiro**

A evasão escolar no Brasil constitui-se em um problema de longa data e atinge todos os níveis de ensino. Menezes (2011) destaca que a evasão é uma questão antiga, ligada à própria história do Brasil, pois a política interfere diretamente nas mudanças educacionais do país.

De acordo com Brandão (1983), o primeiro levantamento estatístico global da situação da evasão no país foi realizado em maio de 1934. Nesse estudo, segundo o autor,

O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber-se que pouco mais de dois milhões estão arrolados nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%, e sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa dos estudantes que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento. O rendimento efetivo do ensino primário no Brasil, é pois, dos mais pobres em todo o mundo à vista dessa deserção (BRANDÃO, 1983, p.9).

O citado autor identifica um dos sintomas mais comuns para o processo de evasão: a infrequência. Percebe-se, com a fala do autor, que a evasão é um problema que foi se instalando gradativamente na educação brasileira.

De acordo com Batista; Souza e Oliveira (2009),

A evasão escolar não é um problema restrito aos muros intraescolares, uma vez que repleto de profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social. A situação é alarmante, principalmente por se tratar de uma parcela jovem da população que está excluída dos bens culturais da sociedade. Além disso, encontra-se fora do mercado de trabalho, por não atender às exigências da sociedade hodierna, cada vez mais integrada à globalização e aos ditames do projeto neoliberal que diz respeito à qualificação da mão de obra (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Corroborando com os autores acima, Queiroz (2010) afirma que o problema da evasão não é restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que ocupa papel relevante no cenário educacional brasileiro. A evasão apresenta-se evolutivamente

como uma grande falha no sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, em seus diversos níveis de ensino.

Cerrati (2008) destaca a evasão no ensino técnico como uma das razões mais significativas para a baixa qualificação e habilitação profissional. O abandono da escola culmina em um problema nacional em função de suas consequências para a sociedade. Em razão disso, é crucial que os fatores da influência na incidência e da manutenção do problema da evasão sejam diagnosticados e tratados para que, cada vez mais, jovens possam concluir seus cursos. (ROCHA, 2011).

Para Dore e Luscher (2011), a relação entre a educação básica (fundamental e médio) e a educação profissional é um dos contextos mais significativos de pesquisas sobre evasão na educação técnica em Minas Gerais e no Brasil.

De acordo com Patto (1997), a evasão escolar constitui-se como um dos problemas sociais mais graves no Brasil, considerando que não se pode deixar de enfrentar o fracasso escolar e que, ambos, fracasso escolar e evasão, constituem um “problema pedagógico”. E acrescenta que “é no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm apontado possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento do problema”. (PATTO, 1997, p. 238). Cabe destacar que essa autora foi uma das primeiras a pesquisar e publicar sobre o tema da evasão na educação brasileira.

O artigo 7º da Lei 11892/2008, inciso V, afirma que os institutos federais visam “estimular e apoiar processos educativos que levam à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”. (BRASIL, 2008). A evasão evidencia uma falha na educação profissional, em nível federal, e o não cumprimento dos objetivos da criação dos institutos federais.

A evasão escolar na educação profissional é uma problemática que afeta a formação e o desenvolvimento dos estudantes que ingressam na escola almejando uma qualificação para busca de melhores empregos (ARAÚJO; SANTOS, 2012). Para as autoras,

A educação profissional consiste numa modalidade de ensino importante para proporcionar o ingresso no mercado de trabalho de forma qualificada, além de favorecer uma aprendizagem interdisciplinar com atividades práticas que privilegiam os quatro pilares da educação: o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e o aprender a aprender (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 2).

Apesar da democratização e ampliação de vagas na RFEPCT, a garantia de vaga não tem se mostrado eficaz para a permanência e êxito desses estudantes. (DORE e SALLES, 2017). Essa realidade também foi constatada pela auditoria do Tribunal de Contas da União, realizada em cinco instituições da rede federal. Em conformidade com o Acórdão entre o MEC e TCU, foi criado, a partir da publicação da portaria nº 39 de 22 de setembro de 2013, um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar um relatório indicando os índices e as causas da evasão, apresentando, também, um manual de orientação para combatê-la. Como resultado desse trabalho, foi elaborado o Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014). O documento apresentou como finalidade

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. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (BRASIL, 2014, p. 4).

O Documento Orientador foi elaborado pela SETEC/MEC indica um passo a passo para a criação do plano estratégico. Além disso, o MEC emitiu também a Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, em 15 de julho de 2015, para orientar as instituições na elaboração dos planos institucionais e trazia em seu bojo uma proposta metodológica em cinco fases: I- constituição da comissão interna de evasão permanência e êxito dos estudantes. II- elaboração de diagnóstico quantitativo. III- elaboração de diagnóstico qualitativo. IV- consolidação do plano estratégico e V- monitoramento e avaliação das ações. (BRASIL, 2015).

O plano deveria conter, além dos diagnósticos realizados, um planejamento para superação da evasão e da retenção escolar, em que deveriam contemplar ações para manutenção da permanência e êxito de seus estudantes. Nem todas as instituições deram conta de cumprir o prazo apresentado pelo MEC para entrega dos planos. Inclusive, o IFMG apresentou o seu em junho de 2017.

#### **4.4 Evasão no IFMG**

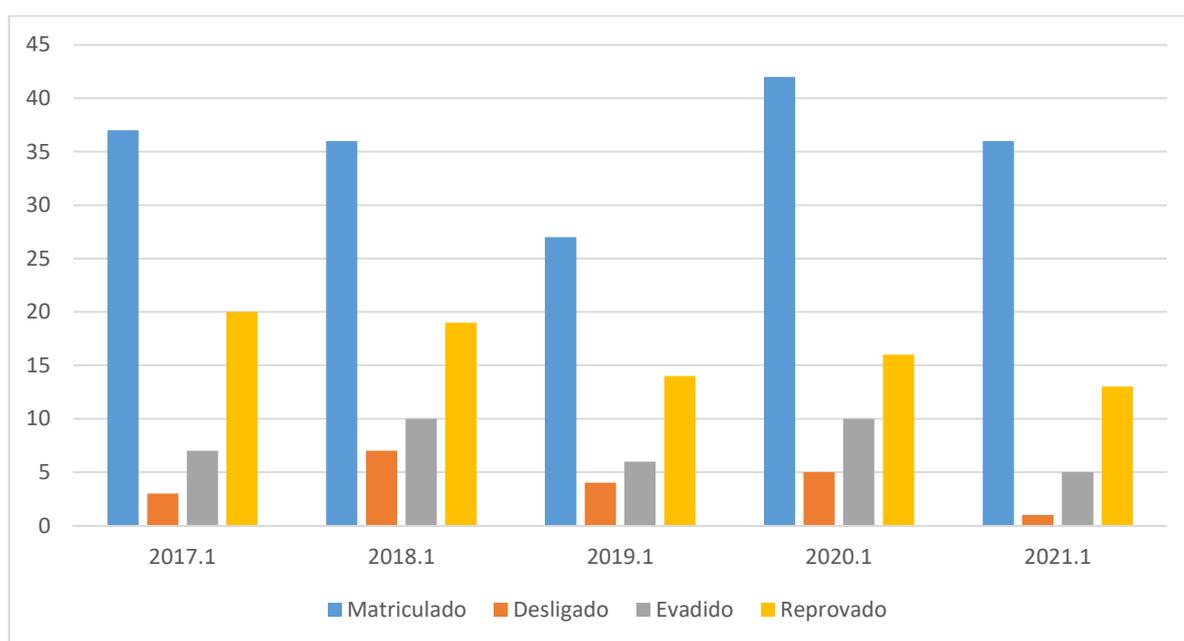
Uma pesquisa foi realizada no sistema acadêmico dos *campi* Ouro Preto e Congonhas, durante o período de 2017 a 2021, para verificar como está a questão da evasão, após a

publicação do Plano Estratégico de Prevenção e Superação da Evasão do IFMG. Não se entrará aqui com dados minuciosamente estudados, em função de não ser o objeto de pesquisa. Mas é preciso trazer alguns dados para enriquecer a análise quanto à aplicabilidade do Plano Estratégico do IFMG. Ainda assim, percebe-se, a partir dos dados apresentados a seguir, que nos *campi* estudados, os números da evasão, retenção e reprovação, até o momento da pesquisa, são bastante significativos.

#### 4.4.1 Campus Ouro Preto – situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente

Ao se avaliar a situação do Curso Técnico Subsequente em Mineração do Campus Ouro Preto, considerando o período de 2017 a 2021, encontra-se a seguinte situação no Gráfico 1.

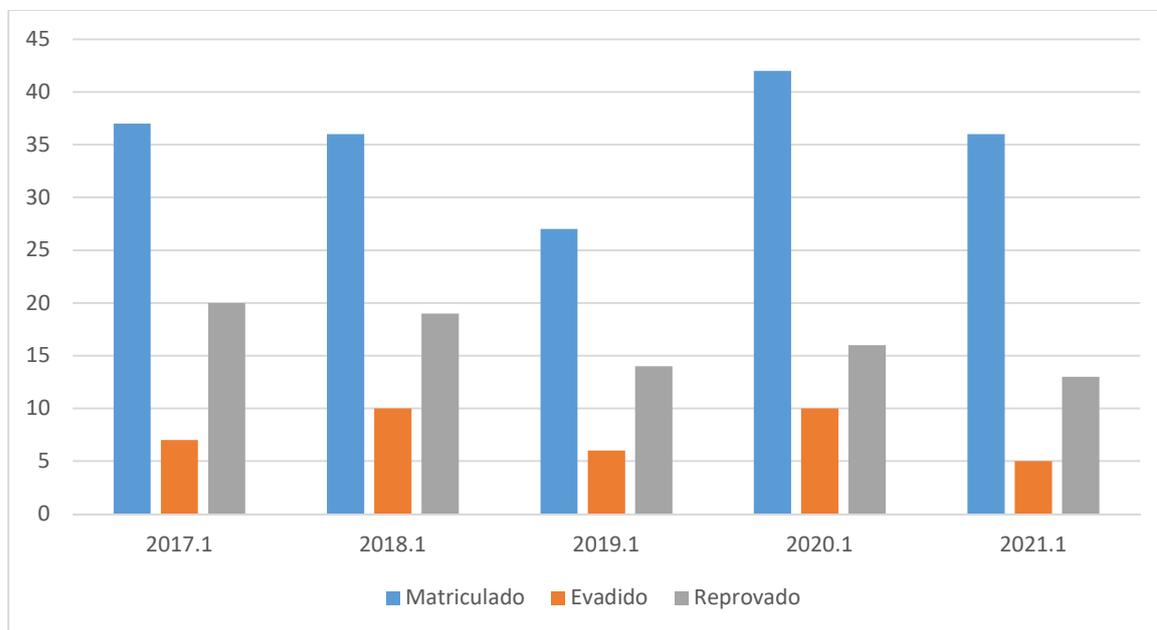
**Gráfico 1 – Situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente Campus Ouro Preto**



Fonte: Elaborado pela autora, com base no sistema acadêmico

Esse gráfico considera desligados e evadidos separadamente, apesar de ambos serem considerados como evasão. Portanto, elaborou-se também um gráfico se somando as duas situações que se configuram como evasão. É importante lembrar que os estudantes desligados são aqueles que formalizaram a saída da instituição.

**Gráfico 2 – Matrícula/Evasão/Reprovação no Curso Técnico em Mineração Subsequente Campus Ouro Preto**



Fonte: Elaborado pela autora, com base no sistema acadêmico

De acordo com o gráfico acima, a evasão no Campus Ouro Preto corresponde a um percentual entre 5 e 15% no período avaliado. No entanto, as reprovações correspondem a percentuais entre 15 e 65%. Lembrando que sucessivas reprovações correspondem a um dos principais motivadores da evasão escolar, de acordo com Dore (2011). Conforme se pode observar, as reprovações resultam em uma elevação do número de matrículas no período seguinte. Ainda assim, o campus não tem conseguido fechar turmas com 60 discentes.

Para tentar sanar dificuldades das turmas com elevado número de retenção, o Campus Ouro Preto ofertou turmas extras no semestre 2019/1, 2019/2 e 2020/1, em que estudantes retidos tiveram a oportunidade de tentar cumprir as disciplinas que estavam pendentes.

As disciplinas ofertadas foram: Topografia I, Topografia II, Lavra de Minas II, Petrografia II, Serviços e Equipamentos de Mineração, Tratamento de Minérios II, Tratamento de Minérios IV, Mineralogia e Pesquisa Mineral II.

Apresentando um total de 39 estudantes retidos, desses apenas 18 conseguiram avançar no curso, restando ainda um total de 21 estudantes retidos. Os estudos orientados também foram ofertados em 2017 (seis discentes) e 2018 (12 discentes). Desses, apenas um

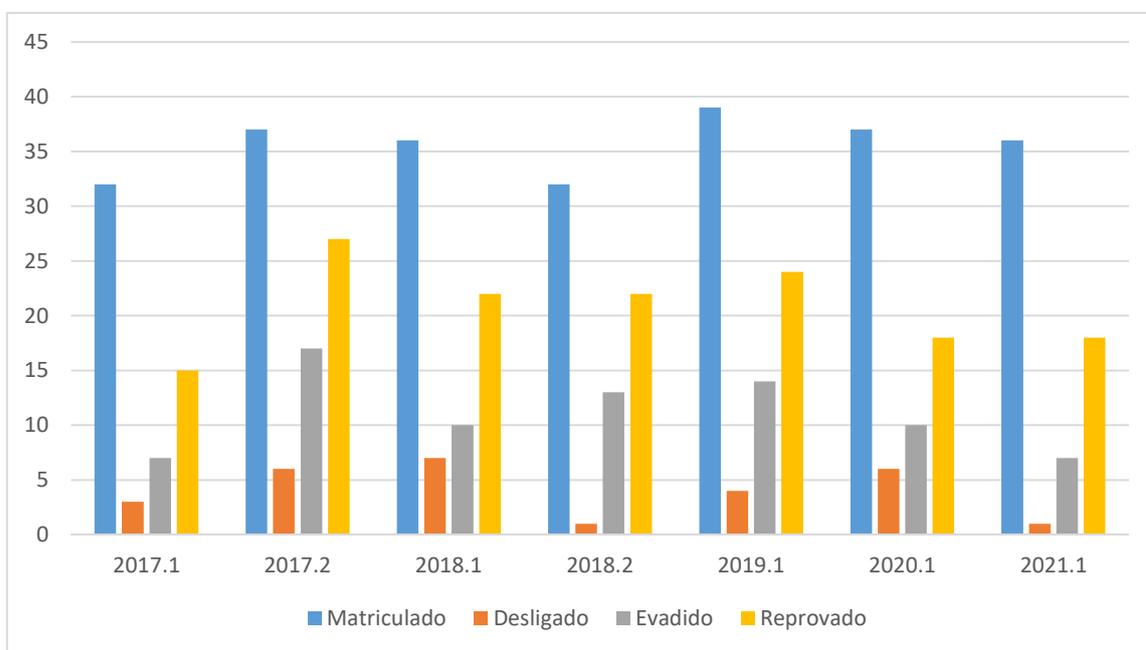
foi aprovado. A partir dos dados, pode-se afirmar que no Campus Ouro Preto as reprovações e retenções no Curso Técnico em Mineração Subsequente têm contribuído para a evasão.

Outra questão que se pode observar, conforme citado acima, é que o campus não tem conseguido preencher o número total de estudantes por turma, tendência que tem perdurado no período analisado. Foram publicadas diversas chamadas de excedentes, até a finalização da lista, e editais de processo seletivo simplificado, para ingresso no curso, não logrando êxito na complementação da turma e permanecendo as vagas ociosas. Esse dado carece de estudos mais aprofundados para identificar possíveis causas para tal fenômeno.

#### 4.4.2 Campus Congonhas – situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente

Da mesma forma que se coletou e formatou os dados do Curso Técnico em Mineração do Campus Ouro Preto, também foi feito sobre o Campus Congonhas, conforme se observa no Gráfico 3 a seguir:

**Gráfico 3 – Situação do Curso Técnico em Mineração Subsequente Campus Congonhas**

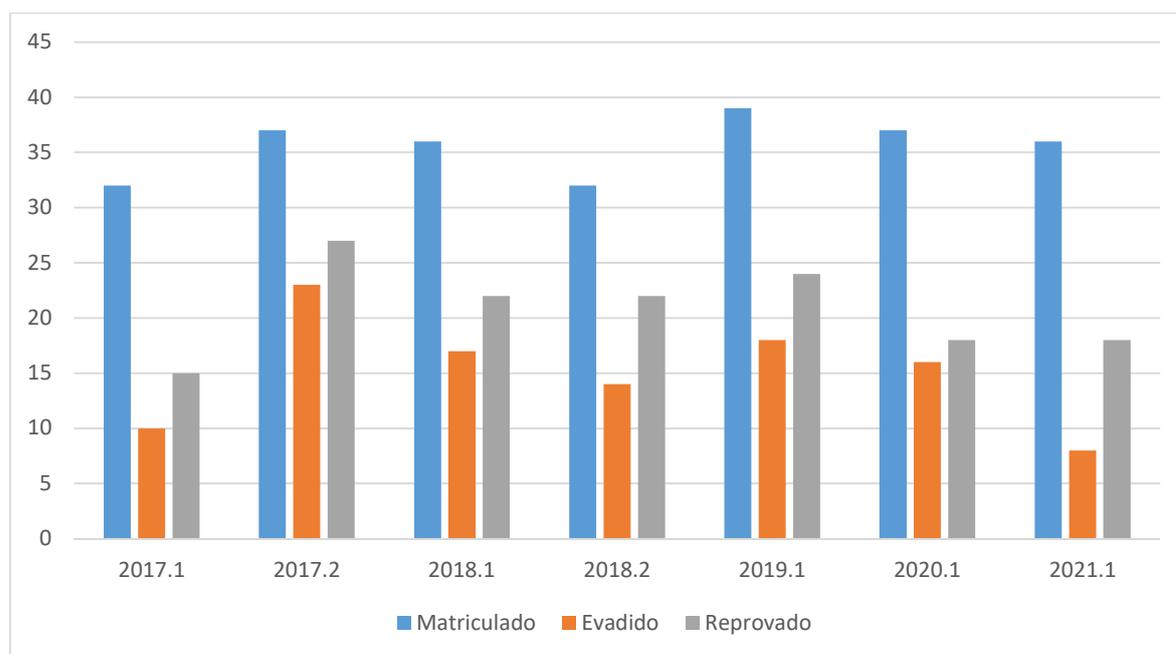


Fonte: Elaborado pela autora, com base no sistema acadêmico.

Nota-se que o Campus Congonhas possuía um ingresso semestral no Curso Técnico Subsequente em Mineração, porém, a partir de 2019, o ingresso passa a ser anual. Isso em função da procura pelo curso ter diminuído e não ter conseguido realizar a ocupação integral

das vagas ofertadas (35 vagas). Pode-se também salientar que as turmas em que aparecem um número de 35 estudantes, ou superior a isso, têm esse número em função de reprovações ocorridas. Ao somar os evadidos e desligados, encontra-se a situação a seguir:

**Gráfico 4 – Matrícula/Evasão/Reprovação no Curso Técnico em Mineração Subsequente Campus Congonhas**



Fonte: Elaborado pela autora, com base no sistema acadêmico.

Conforme se pode observar, os números no Campus Congonhas mostram que a reprovação gira em torno de 50% para mais, fato que contribui para o aumento da evasão. O número de evadidos no semestre 2017/2 foi de aproximadamente 65% e o número de reprovados ultrapassa o percentual de 75%. Observa-se também que nos semestres 2017/2, 2018/1, 2019/1, 2020/1 e 2021/1, o número de estudantes matriculados supera o número de vagas, reflexo das reprovações ocorridas no primeiro módulo.

Destacamos, também, que o Campus Congonhas tem se utilizado da estratégia de publicar sucessivos editais de vagas remanescentes para completar as turmas. Percebe-se que alguns desses discentes sequer chegaram até a instituição, não realizam nenhuma atividade e não renovam matrícula no semestre seguinte, sendo classificados como desligados, fato esse que aumenta o número de evasões no curso.

A diminuição de demandas de vagas também foi salientada por Oliveira (2003), no CEFET-MG, conforme destaca a autora:

Estritamente relacionada com a política de oferta de vagas, encontra-se a questão referente à diminuição de demanda para os CEFETs e, mais especificamente, para o de Minas Gerais. Tem-se constatado que a concorrência, no âmbito do processo seletivo, vem se retraindo, havendo inclusive cursos que, apesar de consecutivas chamadas, não conseguiram compor turmas (OLIVEIRA, 2003, p. 71).

Apesar do texto acima, ter sido publicado em 2003, já se observava um fenômeno comum, em outra instituição de ensino. Percebe-se que essa realidade não é exclusividade do IFMG, apresentando-se, ainda que em outra ocasião, também em outras instituições do Estado de Minas Gerais. De qualquer maneira, em ambos os *campi* pesquisados, algo está desestimulando o ingresso dos discentes e esse fato merece uma investigação mais aprofundada. Será que o curso não está chamando a atenção do público em geral, por desconhecimento dele? Será que existe uma descrença no mercado de trabalho para essa função? Será que o curso está saturado na região? Esses e outros questionamentos podem ser fruto de futuras investigações.

#### **4.5 Implicações da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial sobre a evasão no IFMG**

No dia 31 de dezembro de 2019, a China notificou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a respeito de casos de uma pneumonia de causas desconhecidas detectada na cidade de Wuhan, na província de Hubei. Autoridades chinesas identificaram um novo tipo de corona vírus, no dia 7 de janeiro de 2020 e, no dia 12 de janeiro, compartilharam a sua sequência genética com outros países<sup>18</sup>.

Com o crescimento dos casos ocorridos na China e registro de casos em outros países, a OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto do novo corona vírus era uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), indicando grande preocupação em relação aos países com sistema de saúde mais fracos e mal preparados para lidar com ele<sup>19</sup>.

No Brasil, foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), com a publicação da Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020 e, no dia seguinte, foi enviado o Projeto de Lei da Quarentena ao Congresso Nacional, sendo sancionada pelo Presidente da República no dia 7 de fevereiro, com a publicação da Lei N.º 13.979, de 6 de

---

<sup>18</sup> World Health Organization, 5 jan. 2020

<sup>19</sup> Organização Pan-americana de Saúde, 30 jan. 2020.

fevereiro de 2020. O primeiro caso de corona vírus no Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Tratava-se de um paciente que esteve em viagem na Itália.

A OMS caracterizou a Covid-19 como pandemia no dia 11 de março de 2020<sup>20</sup>. Com o aumento do número de casos de Covid-19 no mundo e a confirmação de transmissão comunitária nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os governadores dos estados decretaram situação de emergência em saúde pública e as instituições de ensino suspenderam suas atividades escolares. No dia 17 de março de 2020, a Reitoria do IFMG decidiu pela suspensão das aulas presenciais em todos os *campi* do IFMG, a partir do dia 18 de março de 2020, por tempo indeterminado, autorizando o trabalho remoto na instituição através da Portaria N.º 358, de 17 de março de 2020.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou no Diário Oficial da União (DOU) a Portaria MEC n.º 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus – Covid-19. A Portaria N.º 343 foi posteriormente alterada pela Portaria N.º 345 de 19 de março de 2020.

O Ministério de Saúde, através da Portaria N.º 454, de 20 de março de 2020, declarou, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do corona vírus. Os estados e municípios começaram a elaborar seus planejamentos de medidas de enfrentamento, com base na Lei Federal N.º 13.979 de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do corona vírus, responsável pelo surto de 2019.

O IFMG publica a Instrução Normativa N.º 2, de 20 de março de 2020, que estabeleceu as diretrizes para atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do IFMG, durante o período de absoluta excepcionalidade gerado pela pandemia. Essa Instrução Normativa foi retificada pela Instrução Normativa N.º 4, de 31 de março de 2020. Os *campi* tiveram os calendários suspensos e passaram a estudar alternativas para realização de atividades remotas.

Dentre os estudos a serem realizados para implantação do Ensino Remoto Emergencial, encontrava-se uma pesquisa a ser aplicada entre os discentes para saber as reais condições de cada um e para o acesso às aulas remotas. A partir da identificação das demandas, foram publicados editais de apoio financeiro para estudantes que não possuíam os

---

<sup>20</sup> Organização Pan-Americana de Saúde, 11 mar 2020.

recursos necessários para acompanhamento nas aulas síncronas e assíncronas. O IFMG destinou recursos da assistência estudantil para compra de equipamentos e assinatura de internet para aqueles que residiam em regiões rurais e que não possuíam internet em suas residências.

As diretrizes para a oferta do Ensino Remoto no IFMG foram estabelecidas pela Instrução Normativa n.º 5, de 18 de junho de 2020. As dificuldades enfrentadas foram inúmeras, tanto por profissionais da educação, quanto para os estudantes. Uma nova realidade estava instaurada, sem que se pudesse escolher a forma de trabalho, de estudo e de convívio social.

Ao longo da pandemia, várias medidas tiveram que ser ajustadas e normatizadas pelo IFMG. A exemplo disso, cita-se a suspensão dos estágios para os estudantes menores de idade e assinaturas de termos de responsabilidade para aqueles maiores de idade que não abriam mão de estagiar. Foi preciso modificar alguns PPCs de cursos que utilizavam o estágio como obrigatório, em função da pandemia ter se prolongado por tempo superior ao esperado e a demora na vacinação da população em idade escolar.

Nas salas de aulas, professores tiveram que se adaptar a uma nova forma de lecionar e os estudantes, a uma nova forma de aprender. Muitos não conseguiram se adequar e acabaram sendo reprovados ou trancaram as matrículas. Foram dois anos de muitas dificuldades, desafios e aprendizagens.

Com a publicação da Portaria n.º 682, de 13 de outubro de 2021, do IFMG, os *campi* começaram a realizar estudos para o retorno presencial. Lembrando que eles estavam condicionados à autorização de seus municípios, por parte das Secretarias de Saúde e Vigilância Sanitária, para retomarem as atividades presenciais. Seguindo um protocolo de retorno e, após adaptações necessárias na infraestrutura e com o uso obrigatório de máscaras, em março de 2022, os *campi* iniciaram o retorno às atividades presenciais. Novos desafios surgiram para o recebimento desses discentes em termos de readequação das salas de aula e recuperação dos danos ocasionados na questão de aprendizagem desses estudantes. Novamente a escola se reinventa. Com isso, entende-se que o reflexo da pandemia na educação está sendo e será uma fonte inesgotável de pesquisas futuras.

## **5 O PLANO ESTRATÉGICO DE PREVENÇÃO E SUPERAÇÃO DA EVASÃO DO IFMG**

Este capítulo destina-se a avaliar o Plano Estratégico de Prevenção e Superação da Evasão do IFMG, realizando uma leitura apurada do documento e levantando as principais questões apresentadas. Pretende-se analisar a construção do plano, principais achados (destacando o perfil identificado), as ações propostas para prevenção e superação da evasão, aplicabilidade do plano na visão dos entrevistados e, por fim, estabelecer uma comparação entre as unidades em estudo.

Salienta-se que o plano deveria seguir o Documento Orientador, publicado pelo MEC, contendo o passo a passo para elaboração do diagnóstico sobre a evasão nas instituições da RFEPCCT e construção do plano estratégico institucional para monitoramento e prevenção da evasão e retenção escolar.

### **5.1 Construção do Plano no IFMG**

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito produzido pelo IFMG foi elaborado em atendimento à determinação do TCU e SETEC/MEC.

Atendendo ao disposto no acórdão, a Diretoria de Desenvolvimento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) encaminhou aos dirigentes da Rede Federal, no dia 20 de agosto de 2015, ofício circular (acompanhado de dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, SISTEC, e Documento Orientador) estabelecendo fluxo e cronograma para a elaboração dos planos estratégicos institucionais para monitoramento e combate à evasão (IFMG, 2017, p. 8).

Para atender à solicitação do MEC, o IFMG designou uma comissão central para coordenar a construção da política institucional de permanência e êxito dos estudantes. Essa comissão foi nomeada em novembro de 2015 (Portaria IFMG nº 1514) e iniciou os trabalhos pesquisando referências conceituais e fenômenos da evasão escolar. Posteriormente, coletou e sistematizou dados do IFMG, elaborando questionário que foi enviado para os estudantes evadidos.

Foram constituídas comissões locais<sup>21</sup>, no âmbito de cada campus, contando com uma equipe multiprofissional, com a incumbência de realizar a aplicação do questionário aos estudantes evadidos, analisar as informações coletadas e encaminhar para a comissão central – que se dedicou a consolidar os dados e construir a política institucional.

Os dados foram analisados em consonância com o Documento Orientador da SETEC/MEC e tendo como referencial teórico o trabalho desenvolvido por Rumberger e Lim (2008), que contribuíram como referência para “elaboração das alternativas de respostas do questionário”. (IFMG, 2017, p. 9). Os dados foram agrupados em fatores extraescolares e fatores intraescolares. Após recebimentos das respostas ao questionário, de acordo com as variações encontradas, os grupos foram divididos segundo fatores externos e internos. Os fatores externos estão relacionados a problemas familiares, recursos individuais, identificação social do curso e problemas de aprendizagem. Já os fatores internos estão relacionados à estrutura interna, organização interna, relações interpessoais e ferramentas de ensino.

O questionário foi elaborado em conjunto com as comissões locais e utilizou o *software Lime-Survey*. O envio do *link* aos estudantes foi precedido de ligação telefônica para poder contar com uma participação mais efetiva. Delimitou-se também a aplicação do questionário aos evadidos do ano de 2015. O questionário não foi aplicado a todo universo dos estudantes evadidos em 2015, em função de que alguns *campi* não constituíram comissões locais e outros não realizarem a aplicação do questionário.

Considerando os materiais utilizados como referencial teórico, o questionário apresentou a seguinte disposição para perguntas:

- **Caracterização:** neste item, buscou-se garantir a identificação e a caracterização socioeconômica básica dos respondentes; especialmente no que diz respeito à faixa etária, ao percurso escolar prévio, à cor, à renda média, composição familiar e escolaridade dos pais.
- **Campus/curso e forma de ingresso:** neste item, foram informados: o *Campus* e o curso frequentado; a forma de ingresso e o período letivo em que ocorreu o abandono do curso pelo respondente.
- **Causas da desistência do curso – fatores externos:** neste grupo, apresentaram-se para seleção pelo respondente, possíveis causas que contribuíram para a desistência do curso, relacionadas a dificuldades/limitações impostas por fatores cuja influência escapa a um controle mais direto pela instituição, por exemplo: problemas familiares.

---

<sup>21</sup> A partir da criação, essas comissões serão permanentes cabendo-lhes acompanhar e avaliar, regularmente, a aplicação da política de permanência e êxito dos estudantes (IFMG, 2017, p. 8).

• **Causas da desistência do curso – fatores internos:** neste grupo, foram elencadas possíveis dificuldades associadas às relações interpessoais, à organização e estrutura vivenciadas/oferecidas no *Campus* e no curso, por exemplo: dificuldade de relacionamento com os docentes; estrutura inadequada dos ambientes de aprendizagem (salas de aula, biblioteca, laboratórios...); falta de apoio dos professores na realização das atividades, solução de dúvidas e demais dificuldades dos estudantes; discriminação.

• **Iniciativas do IFMG que poderiam evitar a evasão:** este último item foi composto por duas perguntas: na primeira, retomando boa parte das opções elencadas no grupo anterior, os respondentes eram instados a responder o que deveria ser melhorado no IFMG – por exemplo: condições das salas de aula e/ou laboratórios; preparação/capacitação dos professores; promoção de eventos científicos, culturais e esportivos; maior combate à discriminação (racial, social, religiosa, sexual, etc.). Na segunda, os respondentes assinalaram programas institucionais já consolidados que contribuem com a diminuição da evasão – por exemplo: assistência psicológica; disponibilidade de moradia e restaurante no *Campus*; auxílio transporte; bolsa monitoria ou tutoria; programa institucional de bolsas de extensão - PIBEX, PIBEX Jr. (IFMG, 2017, p. 9 – grifo nosso).

As comissões locais enviaram o *link* do questionário para 982 discentes e obteve-se 324 respostas, apresentando uma taxa de 33% de retorno. Os dados foram analisados levando-se em consideração, para correção de inconsistências, o SISTEC e o sistema de registro acadêmico próprio. Os cursos analisados foram os cursos técnicos e graduação presenciais. Foram separados por campus e analisados de acordo com a definição de evasão do Documento Orientador.

Quanto aos *campi* desta pesquisa, encontramos os seguintes valores para cursos e ciclos de matrículas<sup>22</sup>:

**Tabela 3 - Ciclos dos cursos técnicos de nível médio nas unidades analisadas**

<b>Campus</b>	<b>Integrado</b>	<b>Subsequente</b>
Congonhas	Mecânica (7) Mineração (7) Edificações (7)	Mecânica (20) Mineração (3) Edificações (20)
Ouro Preto	Mineração (5) Edificações (5) Metalurgia (5) Administração (2) Automação (8)	Mineração (3) Edificações (6) Metalurgia (3) Segurança do Trabalho (6)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no documento Plano Estratégico do IFMG (2017).

<sup>22</sup> Um ciclo de matrícula é um conceito associado à oferta de curso, no qual um conjunto de alunos irá ingressar visando a obtenção de uma mesma certificação ou diploma, tendo o curso uma mesma carga horária, data de início e data de fim prevista (MEC, 2011, p. 17).

De acordo com o manual do SISTEC,

No SISTEC não se trabalha com a ideia de turma e turno. No SISTEC trabalhamos com o conceito de Ciclo de Matrícula. Para se compreender o conceito de tem que se ter em mente três princípios:

**1º-Mesmo Curso**

**2º-Mesmo Tipo de Oferta (Subsequente, Concomitante ou Integrado), apenas para cursos técnicos.**

**3º-Mesma data de início e previsão de término.**

Então, se todas as turmas estiverem estas três características iguais, independente do turno, estas serão aglutinadas em um mesmo ciclo de matrícula. (MEC, 2011, p. 17).

Portanto, a partir da definição de ciclos de matrículas, pode-se perceber que os cursos de Mecânica e Edificações Subsequentes do Campus Congonhas são os que possuem um maior número de ciclos de matrículas. Isso significa que esses cursos possuem maior taxa de retenção de estudantes. Quanto mais ciclos, mais estudantes ficam retidos entre eles. O curso que se está analisando (Mineração Subsequente) encontra-se com o mesmo número de ciclos de matrículas (3), lembrando que no Campus Congonhas esse curso é mais recente. A implantação dele ocorreu em 2014.

De acordo com dados encontrados para os cursos concluídos até 2016/1<sup>23</sup>, os índices de evasão são maiores que a média nacional em todas as modalidades de oferta no IFMG, conforme tabela 4:

**Tabela 4 - Estudantes evadidos no IFMG e média nacional por modalidade em 2015**

	<b>Integrado</b>	<b>Subsequente</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>	<b>Bacharelado</b>
<b>IFMG</b>	19,6%	37,5%	44,8%	36,60%	28,2%
<b>MN</b>	6,4%	18,9%	8,7%	5,8%	4%

Fonte: Elaborado pela autora, com base no documento Plano Estratégico do IFMG (2017)

Ainda de acordo com o Plano Estratégico do IFMG (2017), em relação à evasão na instituição,

Note-se que, em todos os tipos de cursos ofertados, a taxa de evasão do IFMG é muito mais grave que a média nacional: o dobro, nos cursos subsequentes; o triplo da média nacional nos cursos integrados; 5,5 vezes mais elevada, nos cursos de licenciatura; o sêxtuplo da média nacional, nos cursos de bacharelados e de tecnologia. Além disso, a taxa de conclusão da instituição (também pior que as médias nacionais em todos os tipos de cursos) está muito distante daqueles índices de eficiência acordados nas metas do Plano Nacional de Educação (IFMG, 2017, p. 12).

<sup>23</sup> Corresponde ao primeiro semestre do ano de 2016.

Portanto, o IFMG deve manter esforços para reversão de tais índices. A meta do PNE (2011-2020) era de elevação da taxa de conclusão para 90% até 2020, com meta mínima de eficácia, em 2016, de 80%, de acordo com os dados observados nos documentos oficiais da instituição (Plano, PDI e relatórios de gestão) esses índices não foram alcançados pelo IFMG. Todos os cursos apresentam médias de conclusão inferiores a 22% (IFMG, 2017). Um dado de extrema importância para a instituição é que o orçamento está diretamente ligado ao número de matrículas ponderadas<sup>24</sup>. Os valores atribuídos às matrículas variam de acordo com a categorização do campus (campus avançado, campus expansão e campus pré-expansão). Ocorre aí, no Plano Estratégico do IFMG, uma preocupação com a queda de orçamento da instituição, em função da evasão e a influência direta dela no orçamento. (IFMG, 2017).

A elaboração do Plano Estratégico no IFMG buscou responder a duas perguntas: Qual é o perfil desse aluno que tem abandonado sistematicamente a nossa instituição? O que esse aluno aponta como causa(s) mais relevante(s) da sua própria evasão? (IFMG,2017).

Fica ressaltado no Plano do IFMG que é só o início das investigações na instituição e que, pretende-se, em outras fases, abarcar todo o público-alvo envolvido na instituição (docentes, discentes, técnicos e gestores). De acordo com IFMG (2017, p. 12), “antes de prosseguirmos, é importante destacar que este relatório representa apenas o princípio de um esforço para compreensão, monitoramento e minimização da evasão no IFMG. Esforço este que, a partir de agora, pretendemos permanente”.

## 5.2 Principais percepções sobre o Plano do IFMG

A primeira parte de análise do plano trata da caracterização socioeconômica dos discentes evadidos, iniciando com as informações de renda *per capita* das famílias, em que se destaca o público de renda inferior a três salários-mínimos, com uma média de duas a cinco pessoas por residência. Então, “aplicando-se os critérios utilizados pelo IBGE para definição das classes no país, teríamos aproximadamente 80% dos respondentes situados nas classes de

---

<sup>24</sup> Para cada aluno em curso são aplicados fatores de equalização que levam em conta a carga horária, os dias de curso e os pesos atribuídos a cada curso sobre as matrículas equalizadas (há bonificações específicas para cursos na área de agropecuária) – assim chegamos as matrículas ponderadas (IFMG, 2017, p. 12).

renda familiar D e E”<sup>25</sup>. (IFMG, 2017, p. 17). Portanto, são estudantes nas classes em vulnerabilidade socioeconômica.

Quanto ao percurso escolar, foram identificados 13% oriundos de escolas privadas e 87% de escolas públicas. Esses dados confirmam que, a partir dos números identificados de evasão, a escola não está cumprindo o seu papel de inserção e permanência das camadas populares.

Para composição de cor da pele, encontraram-se os seguintes percentuais: branco 48%, pardo 39%, preto 12%, e indígena 1%. (IFMG, 2017). Somando-se pardos e pretos, tem-se um percentual de 51% de atendimento aos cotistas.

Para escolaridade dos pais, percebe-se que a maioria dos respondentes (48%) interromperam os estudos no ensino fundamental e apenas 16% realizaram algum estudo em nível pós-médio. Quanto à forma de ingresso, ficou identificado que 69,50% ingressaram pela ampla concorrência e 23,27% com reserva de vagas. Quanto ao período de evasão nos cursos, 64% dos estudantes dos cursos subsequentes abandonaram no primeiro ano de ingresso.

Na segunda parte do plano, se estabelece um comparativo entre as respostas ao questionário em comparação com os dados registrados no sistema acadêmico do IFMG. Desta parte não será tratada aqui e, caso necessário, os achados em comparações posteriores serão elucidados posteriormente. A terceira parte do plano trata da análise inicial das respostas ao questionário aplicado. De acordo com o IFMG (2017),

Como o conjunto de informações com as quais lidamos é ainda incipiente, a análise realizada funcionou, por ora, mais como uma avaliação do próprio instrumento do que como uma sondagem das possíveis causas determinantes do fenômeno da evasão, a partir da perspectiva dos próprios estudantes. Embora essas possíveis causas tenham, obviamente, sido destacadas, entendemos que ainda não é possível referi-las com tanto afinco – ainda não temos, por exemplo, informações suficientes para algo fundamental: uma análise significativa do fenômeno segmentada por níveis de ensino (IFMG, 2017, p. 26).

É importante lembrar que a instituição considera esse plano como o início da pesquisa para monitoramento e prevenção da evasão em seus cursos. Em pesquisa realizada pelo site da instituição, não se identificou uma continuidade nas ações de melhoria deste diagnóstico realizadas a partir de 2017.

---

<sup>25</sup> A Classe D é composta por renda familiar que varia de R\$ 1255,00 a R\$ 2004,00 reais e, a Classe E, a renda familiar varia de R\$ 0,00 à R\$ 1254,00 reais. Fonte: FGV. Disponível em: [cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes](https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes). Acesso em 01/11/2022.

De acordo com o relatório apresentado, as alternativas elencadas no questionário foram validadas e mostraram-se úteis para compreensão do fenômeno da evasão na instituição. Os fatores externos foram agrupados em: Problemas Familiares (PF) e Recursos Individuais (RI); Motivação: Relacionados a Identificação do Curso na Sociedade (ISC) e Problemas do Processo de Aprendizagem (PPA). (IFMG, 2017).

Os fatores mais destacados como influenciadores da evasão foram dificuldades financeiras, falta de identificação com o curso, distância/dificuldade de chegar ao campus, dificuldade de conciliar trabalho/estudo, dificuldade com algumas disciplinas e opção por ingresso em outra instituição.

Nos fatores internos utilizou-se as variáveis ligadas à Estrutura Interna (EI), Organização Interna (OI), Relações Interpessoais (IP) e de Ferramentas de Ensino (FE). Os fatores mais relacionados foram estrutura inadequada do ambiente de aprendizagem, carga horária excessiva do curso, falta de apoio dos professores para realização de atividades, solução de dúvidas e demais dificuldades do aluno e greve. (IFMG, 2017).

Como fatores a melhorar, os respondentes indicaram “que há uma relação tácita entre a necessidade de melhoria conjunta de ferramentas de ensino e organização interna do instituto”. (IFMG, 2017, p. 30). Os fatores com respostas positivas, apontando para a necessidade de melhoria são: condição da sala de aula e/ou laboratórios, construção de refeitório, construção de alojamentos, horários disponíveis para atividades extraclasse, diversificação dos métodos empregados no ensino, diversificação de recursos utilizados em sala de aula, momento dedicado ao reforço escolar individualizado, readequação do currículo e carga horária e alterações nos horários de início e término de aulas.

Esses fatores apresentados demonstram as diferenças entre os *campi*, já que nem todos possuem infraestrutura completa com refeitório, laboratórios de informática, laboratórios de aula práticas, etc. Reflete também a realidade local como, por exemplo, a distância do campus para o centro e demais bairros da cidade e dificuldades com transporte coletivo para acesso às instituições.

No que se refere aos Programas de Assistência Estudantil, avaliou-se as variáveis relacionadas a Apoio a Acessibilidade e Socialização (AAS), Apoio a Ação e Produção Acadêmica (APAC), Apoio a Saúde (AS), Apoio Educacional (AED) e Apoio Material ao Acesso Escolar (AMAE). Os mais relevantes foram citados nesta ordem: auxílio transporte, disponibilidade de moradia e restaurante no campus, estratégias de reforço escolar/recuperação escolar e auxílio alimentação.

Em suas considerações finais, o plano do IFMG apresenta o público-alvo da instituição: diverso e fragilizado. Os indicadores de escolaridade das regiões onde atua o IFMG<sup>26</sup>:

**Território Vale do Rio Doce** | *Campi* Governador Valadares e São João Evangelista: 67,2% dos moradores não possuem instrução ou não terminaram o ensino fundamental. **Território Vale do Aço** | *Campus* Ipatinga: mais de 60% dos moradores não possuem instrução ou não terminaram o ensino fundamental. **Território Caparaó** | *Campus* Ponte Nova: 69,7% de moradores sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. **Território Metropolitano** | *Campi* Conselheiro Lafaiete, Congonhas, Itabirito Ribeirão das Neves, Ouro Branco, Ouro Preto, Betim, Sabará, Santa Luzia: 52,2% da população não terminou o ensino fundamental. **Território Oeste** | *Campi* Arcos, Bambuí, Formiga, Piumhi: 61% das população sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (IFMG, 2017, p. 36).

No território metropolitano, no qual estão inseridos os *campi* Congonhas e Ouro Preto, apresenta-se um percentual de 52,2% da população que não concluíram nem mesmo o Ensino Fundamental. Portanto, tal realidade exige da instituição uma “ressignificação e superação do histórico viés aristocrático do processo de ensino-aprendizagem no país – para que finalmente, o conhecimento deixe de ser instrumento de exclusão e reprodução de privilégios”. (IFMG, 2017, p. 36).

### 5.3 Propostas de intervenção

Como diretrizes da política institucional, o Plano do IFMG apresenta uma série de ações com cronograma e responsáveis pela implementação delas. As ações propostas são divididas em quatro eixos de atuação: Eixo 1 – Processo Seletivo e Diagnóstico de Entrada; Eixo 2 – Acompanhamento Pedagógico; Eixo 3 – Publicidade, Monitoramento e Sensibilização; e Eixo 4 – Assistência.

O Eixo 1- Processo Seletivo e Diagnóstico de Entrada apresenta as seguintes propostas, de acordo com a Figura 8.

---

<sup>26</sup> De acordo com IFMG (2017), estes dados foram extraídos do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – vol III: perfis territoriais.

**Figura 8 - Ações Propostas no Eixo 1 - Processo Seletivo e Diagnóstico de Entrada**

Descrição da ação	Setor(es) responsável(eis)	Período previsto para implantação
<b>EIXO: PROCESSO SELETIVO E DIAGNÓSTICO DE ENTRADA</b>		
Seleção e formação de um grupo de referência de docentes para coordenação da elaboração das provas do nosso processo seletivo para o ensino técnico integrado ao ensino médio, permitindo um diagnóstico efetivo dos alunos ingressantes - prioritariamente, nas áreas de matemática e língua portuguesa.	PROEN/COPEVES	Em andamento
Elaboração e informatização de instrumento para sistematização desse diagnóstico, por turma. E mapeamento de grupos de alunos por déficit de aprendizagem, desde o ingresso.	Grupo de docentes formados pela ação anterior e equipe de TI selecionada em edital específico para desenvolvimento desse produto - sob coordenação da PROEN.	2018.1 - 2018.2

Fonte: IFMG, 2017, p. 37

Para as ações propostas no Eixo 1, não foi possível identificar o andamento delas junto ao IFMG. Existe o grupo de preparação para os processos seletivos, mas não detectamos a forma como está ocorrendo o diagnóstico nas áreas prioritárias citadas no documento. Não foi localizado também o edital específico para a criação do produto de TI e sistematização dos dados do diagnóstico por turma.

O Eixo 2 – Acompanhamento Pedagógico apresenta as seguintes propostas, de acordo com a Figura 9:

**Figura 9 - Ações Propostas no Eixo 2 - Acompanhamento Pedagógico**

<b>EIXO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>		
Criação e efetivação de estratégia para nivelamento, encaminhamento e acompanhamento sistemático de grupos de alunos com baixo aproveitamento para horários de atendimento, monitoria e tutorial.	PROEN, equipe pedagógica dos <i>campi</i> , em parceria com o NIPPE e as comissões locais para permanência e êxito dos estudantes.	<b>Em andamento</b>
Criação e efetivação de estratégia para encaminhamento e acompanhamento de alunos faltosos (contato telefônico; atendimento nos setores de assistência; etc.).	Equipe pedagógica dos <i>campi</i> , em parceria com as comissões locais para permanência e êxito dos estudantes – sob coordenação da PROEN.	<b>Em andamento</b>
Fluxo para encaminhamento, tentativa de reversão de intenção e formulário para registro de casos/motivos de evasão para acúmulo de um “banco de dados” institucional, a respeito.	Equipe pedagógica dos <i>campi</i> , em parceria com as comissões locais para permanência e êxito dos estudantes – sob coordenação da PROEN.	<b>Em andamento</b>
Regulamentação e definição das atribuições básicas dos setores interdisciplinares de atendimento aos educandos e educadores.	Setores de atendimento ao estudante, nos <i>campi</i> , sob coordenação da PROEN.	<b>Em andamento</b>
Desenvolvimento e inserção no sistema de registro e controle acadêmico de ferramenta que forneça aos docentes, às coordenações e equipes pedagógicas um painel (banco de dados longitudinal) com a síntese do histórico de rendimento e frequência dos alunos e das turmas, de acordo com faixas de rendimento pré-estabelecidas.	PROEN e TI	<b>2018.1 – 2018.2</b>

Fonte: IFMG, 2017, p. 37 e 38

Não foi localizado um banco de dados que contenha as informações acerca da evasão. Apenas constam esses respectivos dados no sistema acadêmico próprio. A obtenção deles geralmente é feita pela TI utilizando a geração de relatórios com códigos específicos. Esses relatórios são gerados a partir da solicitação das diretorias de ensino de seus *campi* e não fazendo parte da rotina da instituição. Novamente não se identificou no site da instituição instruções normativas e portarias que tratam dos temas expostos nesse eixo.

As estratégias para nivelamento, encaminhamento e acompanhamento sistemático do grupo de alunos com baixo rendimento não fazem parte de uma política normatizada pela instituição. Ela ocorre de forma localizada e depende da equipe que se tem no setor pedagógico de cada campus. A criação do fluxo de encaminhamento e monitoramento proposto no Documento Orientador da SETEC/MEC não faz parte da rotina da instituição.

O Eixo 3 - Publicidade, Monitoramento e Sensibilização apresenta as seguintes propostas, de acordo com a Figura 10:

**Figura 10 - Ações Propostas no Eixo 3 - Publicidade, Monitoramento e Sensibilização**

<b>EIXO: PUBLICIDADE, MONITORAMENTO E SENSIBILIZAÇÃO</b>		
Elaboração e inserção, no sítio da instituição, de painel para apresentação, atualização periódica e acompanhamento da evolução dos dados relativos à evasão, por turma, por curso e por <i>campus</i> , a partir de informações coletadas semestralmente pelas comissões locais.	TI e COMUNICAÇÃO - sob coordenação da PROEN.	<b>2018.1</b>
Realização de pesquisa, nos <i>campi</i> , com grupos focais para avaliação continuada dos cursos e apontamento de motivos relevantes para a evasão, a partir da perspectiva dos próprios alunos.	PROEN	<b>2018.1</b>
Visitas para divulgação do relatório, formação e sensibilização da comunidade acadêmica, em torno do problema da evasão.	PROEN	<b>Em andamento</b>

Fonte: IFMG, 2017, p.38

Não se localizou no site da instituição o referido painel de apresentação dos relatórios de evasão em nenhum semestre pós-publicação do Plano do IFMG. Não se identificou a ocorrência de grupos focais nos *campi* pesquisados. Portanto, essa ação não se solidificou como política de monitoramento e prevenção da evasão.

E por fim, O Eixo 4 - Assistência apresenta as seguintes propostas, de acordo com a Figura 11:

**Figura 11 - Ações Propostas no Eixo 4 - Assistência**

<b>EIXO: ASSISTÊNCIA</b>		
Revisão da política de assistência para definição de grupos prioritários, conforme risco de evasão escolar e elevação gradual do orçamento destinado ao pagamento de auxílios de assistência estudantil, acompanhado de estudos sobre o impacto dessa elevação para promoção da permanência dos estudantes.	Assistência Estudantil e PROEN	<b>Em andamento</b>
Institucionalização de política de egressos, no IFMG.	PROEX e PROEN	<b>Em andamento</b>

Fonte: IFMG, 2017, p.38

Percebe-se, a partir dos editais de seleção de auxílio estudantil, uma melhora na distribuição de benefícios aos educandos. Porém, com as constantes reduções de recursos e cortes no orçamento, essa política fica ameaçada e acaba por não dar conta de atingir todo o público necessário. Atualmente, a política de egressos ainda está em implantação. Não constando no site os dados completos dessa política nos *campi* do IFMG.

Destaca-se, entre as ações propostas, a de criação de um instrumento para sistematização do diagnóstico por turma e mapeamento de grupos de estudantes por déficit de aprendizagem. Essa ação torna-se de fundamental importância para atuação mais próxima e eficaz junto àqueles propensos a evadir. Também se destaca a importância da Pró-reitoria de Ensino no processo, pois ela se encontra descrita em praticamente todas as atividades a serem realizadas. Talvez se ocorresse uma melhor distribuição entre as demais pró-reitorias, surtiria um efeito mais institucionalizado e mais engajamento para aplicação da política de permanência e êxito do IFMG.

Participaram da elaboração do Plano do IFMG os *campi* de Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Ouro Branco, Piumhi, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia. Os demais *campi* apenas enviaram dados extraídos do sistema de gestão acadêmica.

#### **5.4 Ações desenvolvidas e aplicabilidade do plano na visão dos entrevistados**

Esta tese está centrada em avaliar a aplicabilidade do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes nas unidades em estudo de Congonhas e Ouro Preto. Para realização desse objetivo, buscou-se elaborar um questionário bem sucinto, direcionado às Comissões Locais de Permanência e Êxito dos *campi* analisados.

##### ***5.4.1 Motivações para elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes***

Para eficácia da elaboração do Plano Estratégico do IFMG, acredita-se que a escolha dos representantes das comissões central e local, bem como a capacitação de tais membros, de acordo com o proposto no Documento Orientador (MEC, 2014), é de extrema importância. A primeira pergunta<sup>27</sup> do questionário aplicado nesta pesquisa foi direcionada para se analisar o

---

<sup>27</sup> Questão 1 - Você conhece o motivo pelo qual os institutos federais foram obrigados a elaborarem um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes?

conhecimento das comissões em estudo, sobre a necessidade de conhecer e propor medidas e para contenção da evasão na instituição.

Conforme destaca Cotrim-Guimarães (2022), sobre o Documento Orientador da SETEC/MEC,

Como forma de enfrentamento do problema da evasão pelas instituições da Rede Federal, o documento indica a elaboração e desenvolvimento de um “Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção” (BRASIL, 2014, p. 29), cujas metas de ação devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição. Partindo da premissa de que os objetivos desse “processo de diagnóstico, monitoramento e intervenção” (Ibid., p. 28) somente serão alcançados a partir de um programa capaz de estabelecer a totalidade entre as taxas e causas da evasão em suas três dimensões – individual, interna e externa à instituição, o documento apresenta uma proposta metodológica para diagnóstico e elaboração do Plano que contempla as seguintes fases: instituição de comissão interna; elaboração de diagnóstico quantitativo; elaboração de diagnóstico qualitativo e consolidação do Plano Estratégico. Para tanto, apresenta modelos de instrumentos para sistematização das reuniões diagnósticas (Apêndices A e B do documento) e um elenco de fatores e ações de intervenção, com o objetivo de orientar as discussões (Apêndices C e D do documento, já discutidos nesse capítulo) (COTRIM-GUIMARAES, 2022, p. 191).

O referido documento visa nortear as ações das comissões, trazendo em seu escopo modelos de instrumentos para sistematização das reuniões diagnósticas, um banco de questões e sugestões de ações a serem desenvolvidas. Entende-se que as comissões tiveram acesso a tal documento e, portanto, não partiriam do zero para iniciar seus trabalhos. Salienta-se que o documento, apesar de servir de base, não engessa a atuação das comissões, tanto em seus encontros quanto na elaboração do trabalho final. As adequações são feitas de acordo com a especificidade de cada instituição.

Dos sete que responderam ao questionário, apenas dois mostraram conhecer o porquê da proposta, mas apenas um demonstrou conhecer mais a fundo, conforme se vê a seguir:

A iniciativa se deu a partir dos compromissos assumidos no Termo de Acordos e Metas assinados pelos Institutos Federais e a SETEC/MEC em 2013, visando principalmente reduzir os índices de evasão e retenção (MC04, 2022).

O membro MC04 do Campus Congonhas demonstra em sua fala que conhece o processo anterior à proposta de elaboração dos planos. O Termo de Acordo e Metas (TAM)

foi assinado pelo TCU, instituições da rede federal e pela SETEC/MEC após a apresentação e discussão dos resultados da Auditoria do TCU.

Apenas um representante do Campus Congonhas (MC06) afirma não conhecer as motivações para apresentação e elaboração do documento. Os dois representantes do Campus Ouro Preto (MOP01 e MOP02) informaram não conhecer as motivações para elaboração do documento, deixando claro que o ingresso na comissão local não estava atrelado a uma participação efetiva no processo.

Três representantes dão a entender que fazem suposições sobre o real motivo para sua elaboração:

Creio que seja pelo alto índice de evasão dos estudantes em alguns cursos do campus. Muitos se matriculam e, com o passar do tempo não conseguem manter assiduidade e pontualidade nas aulas (MC01, 2022).

Por causa do alto índice de evasão e repetência (MC03, 2022).

Acredito que seja pelo número alto de evasão (MC05, 2022).

Como se percebe na fala do representante MC01, ele traz uma visão equivocada quanto à evasão, considerando que ela se apresenta em “alguns cursos do campus”. De acordo com o relatório do TCU, e o plano apresentado pelo IFMG, a evasão se faz presente em todos os cursos e modalidades de ensino da instituição e acima da média nacional.

Outro equívoco do mesmo representante é apresentar indícios de culpabilidade dos estudantes: “muitos se matriculam e, com o passar do tempo, não conseguem manter a assiduidade e pontualidade nas aulas”. Para Morgabel (2018, p. 32), essa vertente da evasão “classifica o próprio aluno ou educando, como responsável pelo fracasso e culpa a família como catalisador deste processo”. Sabemos que as questões de assiduidade e pontualidade estão vinculadas a outras variáveis que irão influenciar o processo. Por exemplo, os atrasos ou a inexistência de transporte coletivo para o campus.

Para Johann (2012, p. 76), “o papel da escola é fundamental na combinação de fatores que irão definir a trajetória escolar do aluno e seria incoerente acreditar que somente o aluno ou seus pais são responsáveis pelo fracasso escolar”. Portanto, o fenômeno da evasão está “longe de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes

segmentos da sociedade” (BRANDÃO *et al.*, 1983, p. 183). Corrobora com essa visão a fala de Sobrinho; Bonilha (2021):

Enquanto caráter reprodutor da instituição escola, compreendida como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980, p. 9), o fracasso escolar não está relacionado às características individuais dos estudantes e de suas famílias; “ele é resultado da maneira como a escola recebe e exerce ação sobre os sujeitos oriundos de diferentes categorias ou classes da sociedade”. A atribuição ao estudante da responsabilidade pelo seu fracasso escolar está fundamentada no pensamento educacional relativo à doutrina liberal, cujos argumentos legitimam e sancionam a sociedade de classe e reiteram essa responsabilidade de forma que se torne a única explicação possível, que é a de que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”. **A evasão, problemática que deve ser combatida com ações permanentes e efetivas**, são programadas e depois de detectado, entra em ação o corpo técnico dos *campi*, buscando entender os motivos que levaram o aluno a determinada situação. E, é nesse momento que Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos, motoristas e outros profissionais entram com seus papéis sociais educativos (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p.213-214).

De acordo com o PPC do Curso Técnico em Mineração Subsequente, a instituição “deve viabilizar a permanência dos estudantes matriculados nos cursos presenciais ofertados pelo IFMG, com fins de reduzir a evasão, as desigualdades educacionais, socioculturais, regionais e econômicas”. No PDI (2019) também se encontra implícita a questão de promover a transformação social por meio de uma educação igualitária e inclusiva, “que possibilite ao seu corpo discente o acesso a uma formação integral enquanto ser humano, cidadão e profissional, agente modificador de sua realizada numa perspectiva histórico-social”. (IFMG, 2019 p. 97).

Quanto ao apoio e suporte ao educando o PDI (2019) apresenta o seguinte:

O IFMG está pautado na oferta de uma educação de qualidade com foco nas ações que visam a aprimorar e fornecer suporte aos discentes durante seu percurso formativo. Tal suporte vai além de questões relativas à qualidade técnica dos cursos e aprendizagem de conteúdos, abarcando também o apoio ao bem estar físico, psicológico, pedagógico e social dos alunos. Conforme sua autonomia e organograma, cada Campus do IFMG se organiza de modo a fornecer aos estudantes acompanhamento e atendimento adequados para uma formação integral. Diretorias de ensino, coordenações dos cursos, setores psicopedagógicos e núcleos de apoio ao educando se dedicam a acolher e identificar necessidades dos estudantes, apoiando-os na superação de suas dificuldades e atuando no acompanhamento e na prevenção de eventuais situações que possam prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista pedagógico e psicossocial (IFMG, 2019, p. 111-112).

Portanto, os profissionais para o devido atendimento às necessidades dos alunos nem sempre existem nos *campi*. Alguns possuem uma estrutura mínima de funcionamento, o que não é o caso dos *campi* em análise desta pesquisa. Tanto o Campus Congonhas, quanto o Campus Ouro Preto, possuem uma equipe completa de técnicos administrativos com as habilitações necessárias ao atendimento individualizado ao corpo discente (psicólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros).

Figueiredo e Salles (2017), Santos (2017), Diniz (2019) e Oliveira (2019) chamam a atenção para esse fator motivador da evasão. Seria um momento oportuno para identificar aqueles que estão ausentes e realizar um trabalho para descobrir os reais motivos da falta de assiduidade e pontualidade.

Complementando sua fala, o representante MC01 diz que

Na época a proposta desse plano nos foi apresentada acompanhada de gráficos e estudos em relação a evasão nos cursos e disciplinas. Foi um trabalho minucioso realizado na Reitoria e a partir de então foram propostas ações que focam na permanência dos estudantes no curso (MC01, 2022).

Percebe-se que ele está se referindo à finalização do trabalho na instituição e não sobre as motivações para elaboração, como explicitado no escopo da questão. Talvez o representante não tenha entendido o propósito da questão que seria o de verificar se foram preparados para assumirem as funções nas comissões, conhecendo, assim, a real necessidade do plano, bem como do Documento Orientador, emitido pela SETEC/MEC, para subsidiar a realização do diagnóstico e elaboração dos planos estratégicos.

O Documento Orientador apresentava dados alarmantes da auditoria do TCU, em toda a rede federal e trazia em seu escopo sugestões para a aplicação dos questionários e propostas de intervenção a serem adaptadas para as unidades da federação. O representante MC02 demonstra ter um breve conhecimento sobre o resultado do relatório apresentado pelo TCU.

O motivo da elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxitos dos Estudantes está vinculado ao elevado número de retenções e evasões nos cursos dos Institutos Federais. O objetivo era monitorar e fornecer indicadores de evasão, retenção e conclusão (MC02, 2022).

Ao citar o objetivo de monitorar e fornecer indicadores, ele nos mostra que, mesmo não sabendo de onde vem a obrigatoriedade de elaboração do plano, conhece o porquê dele ser proposto para toda a RFEPCT.

Corroborar-se com a visão de Sobrinho; Bonilha (2021) ao se referirem-se à construção dos planos estratégicos:

[...] No momento, cabe destacar que, dadas as devidas ressalvas e apesar dos diversos percalços, a discussão, estudos e proposições sobre a permanência e o êxito na RFEPCT, com ênfase nos IFs, já se dá há uma década. Cabe, mais que apontar os culpados pela morosidade; omissão administrativa, despreocupação efetiva com a permanência e o êxito, e demais agravos, **verificar se as ações feitas produziram, mesmo que quantitativamente com perspectiva de análise qualitativa, resultados positivos** e se a resposta ao artigo publicado pelo TCU em 2012 seria hoje de que a evasão na RFEPCT não é excessiva ou que, ao menos diminuiu significativamente quando comparada aos dados daquela época (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p. 178).

Acredita-se que não foi dado o devido acompanhamento tanto para a elaboração, quanto a aplicação dos planos elaborados pelos IFs. Como salientam os autores, já se passou uma década desde a publicação do relatório do TCU e, até os dias atuais, nem mesmo representantes das Comissões de Permanência e Êxito sabem qual o propósito do seu trabalho. Não sabemos se os números da evasão diminuíram ou ampliaram, já que, após a publicação do relatório do TCU, em 2012, não foi emitido nenhum outro, posterior à publicação dos Planos de toda a Rede Federal.

#### ***5.4.2 Participação na elaboração do Plano Estratégico do IFMG***

A segunda pergunta<sup>28</sup> foi pensada para analisar a participação dos membros das comissões em estudo na elaboração do plano em suas unidades. Apenas três representantes afirmaram ter participado.

Participei sim, fornecendo dados e participando de reuniões. Na ocasião havia também um Núcleo de Monitoramento da evasão criado no Campus Congonhas, por meio do Regimento de 2018 e de portaria específica publicada pelo Diretor Geral. Seria o NAD - Núcleo de Apoio ao Discente (MC01, 2022).

---

<sup>28</sup> Questão 02 - Você participou da Elaboração do documento “A Evasão Escolar no IFMG -Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional para a Permanência e o Êxito dos Estudantes”?

É necessário salientar que o Núcleo de Apoio ao Discente (NAD) foi instituído a partir da Resolução nº 003, de 25 de maio de 2017, documento aprovado pelo Conselho Acadêmico, que estabeleceu o Regimento Interno do Campus Congonhas. A posterior nomeação dos seus membros ocorreu a partir da Portaria nº 081, de 7 de julho de 2017.

Apesar de cada campus ter o seu Regimento Interno, os dados para elaboração dos mesmos são padronizados pela Reitoria, salvaguardando apenas algumas especificidades locais das unidades. De acordo com o Regimento do Campus Congonhas, é o seguinte:

Art. 161. O NAD é responsável pelo desenvolvimento de trabalho multidisciplinar visando democratizar a permanência, a integração, a participação e o apoio aos discentes dos cursos integrados, subsequentes e superiores no desenvolvimento de seus cursos, auxiliando-os na resolução dos problemas acadêmicos e de relação interpessoal que interferem no desenvolvimento pessoal e no processo de aprendizagem (IFMG, 2017).

Como se pode perceber, as atribuições de competência do NAD são de suma importância para prevenção e monitoramento da evasão. Em sua composição, contava com profissionais diretamente ligados aos educandos, inclusive não apenas técnicos administrativos e docentes, bem como com a participação de terceirizados que desenvolviam funções diretamente vinculadas ao atendimento ao discente.

O Núcleo de Apoio ao Discente (NAD), citado pelo respondente MC01(2022), existiu no campus por um breve período. Não se encontra portaria publicada com nomeação de novos membros, nem mesmo indícios de que o núcleo ainda se encontre.

Os respondentes MC02 (2022) e MC03 (2022) afirmam:

Sim. Foi designada uma equipe para o levantamento do perfil e de dados estatísticos das evasões dos alunos dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG Campus Congonhas (MC02, 2022)

Participei das discussões e análises do índice de alunos evadidos e reprovados e também no contato dos alunos que compõem essa estatística para responderem a um questionário. Na época trabalhava no Campus Congonhas (MC03, 2022).

De acordo com os respondentes MC02 (2022) e MC03 (2022), a participação deles foi basicamente a de analisar dados estatísticos da evasão e levantamento do perfil dos alunos dos cursos técnicos subsequentes, lembrando que a elaboração do Plano do IFMG contou com diagnóstico dos cursos técnicos e superiores da instituição. Rocha Junior (2019) destaca que

não existe no referido plano “uma parte específica para cada um de seus campus, mas um relatório que engloba o IFMG como um todo”. (ROCHA JUNIOR, 2019, p. 77).

Conforme se pode perceber, os representantes pertencem ao Campus Congonhas. Novamente, nenhum membro do Campus Ouro Preto apresenta resposta positiva (MOP01 e MOP02) e ambos informam que não participaram das atividades.

O representante MC04 (2022) respondeu: “não era diretamente da equipe local, mas auxiliei em alguns aspectos”. É necessário lembrar que todos os membros da comissão foram nomeados por portaria e a pesquisa foi enviada apenas para aqueles cujos nomes constavam nela. Com essa resposta, o servidor demonstra não ter conhecimento do processo vivenciado pelo campus para a elaboração do plano.

Os representantes MC05 e MC06 informaram: “só fui a uma reunião” e “não participei de nada”, respectivamente. Verificamos que dois representantes do Campus Congonhas, que aceitaram responder ao questionário, não tiveram participação ativa na construção do documento e não foram sensibilizados para a problemática da redução dos índices de evasão no campus.

Percebe-se que o problema quanto à participação não ocorreu apenas nas instituições da rede federal, conforme destacado por Sobrinho; Bonilha (2021) já que a comissão nomeada pela SETEC/MEC também teve alguns problemas na realização de suas atividades.

Citamos, a título de exemplo, a Portaria MEC nº 23, de 10 de julho de 2015, que instituiu e regulamentou a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes na Rede Federal (MEC, 2015). Os membros dessa comissão foram reunidos apenas uma vez em Brasília. Depois desse encontro nenhum outro foi promovido pela Setec com a respectiva Comissão, bem como, não foi dada continuidade aos trabalhos sempre com alegações de natureza de outra ordem. Tanto que, após seis meses aguardando respostas no encaminhamento concreto dado, alguns membros da comissão (dentre eles um dos autores desse texto), solicitaram formalmente a saída da comissão justamente pela inépcia dos trabalhos. **Em síntese, ao que tudo indica, e pelos demais documentos passíveis de análise para esse fim, da iniciativa da Setec/MEC, os trabalhos se resumiram à produção formal e legitimação procedimental para respostas ao TCU, enquanto, por parte dos IFs, em regra, resignou-se à iniciativa e continuidade de atores isolados, com maior ou menor grau de compromisso e envolvimento com a efetiva concretização dos PPE (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p. 177-178, grifo nosso).**

Conforme citado, um dos autores do texto fazia parte da comissão da SETEC/MEC criada para acompanhar e dar suporte às instituições da rede federal. Ele faz séria crítica à

forma como foram realizados os trabalhos: “os trabalhos se resumiram à produção formal e legitimação procedimental para respostas ao TCU”. Isso faz deduzir que a própria SETEC/MEC não deu a devida importância ao tema.

#### **5.4.3 O levantamento de dados no campus**

Com o propósito de se entender como aconteceu o levantamento de dados para apoio na construção do Plano do IFMG, elaborou-se e aplicou-se a terceira pergunta<sup>29</sup>. Por meio das respostas obtidas a essa questão, foi possível perceber que a comissão local do Campus Congonhas apurou informações via relatório emitido pelo setor de TI e por meio do sistema de registro acadêmico, conforme resposta do participante da pesquisa MC01 (2022).

Primeiramente solicitamos ao setor de Tecnologia da Informação - TI o levantamento das informações no sistema. A partir da retirada dessas informações iniciamos a análise da quantidade de estudantes evadidos e procuramos investigar as causas dessa evasão. Chegamos a entrar em contato por telefone/ e-mail e conversamos sobre as razões e motivos que levaram os mesmo a deixar os estudos (MC01, 2022).

O respondente MC01 (2022) cita o processo inicial de contato com os alunos que apresentaram status de situação de evadidos, para que pudessem responder ao questionário elaborado pela Comissão Central do IFMG. O objetivo seria o de diagnosticar os motivos da evasão.

Seguimos com as respostas dos demais representantes:

Foram criadas comissões locais multiprofissionais, formadas principalmente por profissionais com relação direta com os alunos dos Cursos Técnicos Subsequentes. A comissão local aplicou e analisou questionários direcionados aos alunos evadidos e encaminhou os resultados para a comissão central – que se dedicou, então, a traçar o perfil geral dos respondentes da pesquisa, destacar os grupos mais relevantes de fatores relacionados à evasão e sistematizar as iniciativas sugeridas numa política institucional, em conjunto com representantes das comissões locais (MC02, 2022).

A partir da análise dos dados referentes à evasão e reprovação (fornecidos pelo sistema), a equipe local passou a entrar em contato com os alunos que compõem essa estatística para responderem ao questionário elaborado pela comissão central. Para isso, nos dividimos entre os Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes e os Cursos de Graduação. Nós, da comissão local de Congonhas, fizemos o possível para chegar ao maior número de alunos e conscientizá-los da importância da participação deles (MC03, 2022).

---

<sup>29</sup> Questão 3 - Como ocorreu o levantamento de dados no campus?

Foi criada uma comissão local com membros de vários setores que buscaram dados diretamente com os alunos e também nos sistemas de controle e registro acadêmico (MC04, 2022).

Os dados foram informados pelo setor de TI do campus (MC05, 2023).

De acordo com as respostas obtidas, pode-se perceber que o trâmite para a elaboração do Plano do IFMG ocorreu exatamente como descrito no documento “A Evasão Escolar no IFMG - Diagnóstico e Diretrizes da Política de Permanência e Êxito dos Estudantes”,

Foi constituída, então, comissão central para coordenar a construção da política institucional para permanência e êxito dos estudantes, no IFMG (Portaria 1514 de 5 de novembro de 2015); essa comissão pesquisou as principais referências conceituais relacionadas ao fenômeno da evasão escolar; coletou e sistematizou os dados disponíveis relativos às taxas de evasão, matrículas, conclusão de curso e retenção do IFMG; e elaborou questionário, na ferramenta *Limesurvey*, para aplicação aos estudantes evadidos. Formaram-se, na sequência, comissões locais multiprofissionais, às quais coube realizar a aplicação do questionário aos alunos evadidos, analisar as informações coletadas em cada *campus* da instituição e encaminhar os resultados para a comissão central – que dedicou-se, então, a traçar o perfil geral dos respondentes da pesquisa, destacar os grupos mais relevantes de fatores relacionados à evasão e sistematizar as iniciativas sugeridas numa política institucional, em conjunto com representantes das comissões locais (IFMG, 2017, p. 8).

Cabe ressaltar que foram encontrados nas respostas indícios de ações realizadas para contato com os alunos: “Chegamos a entrar em contato por telefone/ e-mail e conversamos sobre as razões e motivos que levaram os mesmo a deixar os estudos” (MC01, 2022) e “Nós, da comissão local de Congonhas, fizemos o possível para chegar ao maior número de alunos e conscientizá-los da importância da participação deles”. (MC03, 2022). Isso mostra a disponibilidade da comissão do Campus Congonhas para coletar o máximo de respostas possíveis.

Algo que chama a atenção é o fato de que nenhum dos representantes cita que foram utilizadas duas formas de levantamento de dados no campus: setor de TI e sistema acadêmico. Que dá a entender que o material que chegou para um membro não foi o mesmo que chegou para o outro.

Essa alternativa de levantamento de dados não permite que eles sejam confrontados, tendo-se em vista que ambos os relatórios são emitidos via sistema próprio. O que diferencia um do outro é apenas o tipo de filtro utilizado. O relatório do setor de TI é mais amplo, cabendo um melhor detalhamento por parte de quem analisa, enquanto o relatório do sistema

acadêmico é emitido com um nível de detalhamento mais refinado. Isso nos leva a deduzir que os membros que trabalharam com os dados do setor de TI são aqueles que não possuem acesso ao sistema educacional ou possuem perfil limitado de uso no sistema.

Os representantes do Campus Ouro Preto informaram não conhecer a forma como ocorreu o levantamento de dados no campus. Apenas um representante do Campus Congonhas informou não ter conhecimento de como ocorreu o processo.

Uma resposta interessante, acrescentada pelo respondente MC01 foi de que

Um dos momentos importantes para o levantamento dessas informações foram os conselhos de classe. Nessas reuniões discutimos a situação e comportamento de um estudante nas diversas disciplinas cursadas por ele. Dessa forma, conseguimos compreender em quais disciplinas eles apresentaram mais dificuldades e refletir sobre os diferentes pontos de vista dos docentes em relação a evasão e desinteresse deles pelo curso (MC01, 2022).

A resposta acima nos mostra a importância do tratamento do problema antes que ele ocorra. No conselho de classe, é possível identificar uma série de questões como frequência/infrequência, notas, comportamento dos alunos na sala de aula, entre outros. Os conselhos de classe são uma oportunidade de se conhecer melhor os alunos, observar seu rendimento e identificar possíveis necessidades educacionais específicas, não apontadas no ato da matrícula.

Pode-se também perceber na resposta a importância do trabalho da comissão de evasão, no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica para o envolvimento com o problema. Lamenta-se que esses momentos não tenham ocorrido envolvendo toda a escola, conforme destacado por Sobrinho; Bonilha (2021).

Para concluirmos essa rápida abordagem, pode-se afirmar que, daquele processo iniciado no âmbito da RFEPCT, motivado pelo Relatório do TCU e provocada a discussão interinstitucional pelo SETEC/ MEC, comparado aos status quo do cenário sobre a permanência e êxito na Rede, comparado ao estudo dos PPE que foram produzidos por muitos IFs, **é possível concluir que já é relativamente fácil identificar as causas da evasão e da retenção; difícil é fazer com que cada instituição, servidor, gestor, aluno, família, membro da sociedade interna e externa, responsabilize-se por estas causas**, e seja tão efetivo em realizar as ações quanto o é em propô-las, e busque alterar as consequências ampliando significativamente a permanência e o êxito dos estudantes (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p. 184, grifo nosso).

É de suma importância o engajamento de todos para tentar reverter os problemas relacionados à evasão, a começar pela gestão, que irá mobilizar os recursos humanos e materiais necessários. Caires (2016) destaca que

Garantir a perspectiva de um trabalho coletivo e interdisciplinar, envolvendo todos os sujeitos escolares, na expectativa de contemplar a possibilidade de reconstituição da totalidade das relações sociais, produtivas, educativas, políticas e culturais, a partir da articulação entre as partes, especialmente, no que diz respeito à integração entre as disciplinas curriculares gerais e específicas e à articulação entre a teoria e a prática (CAIRES, 2016, p. 352).

É crucial que a instituição de ensino repense suas diretrizes pedagógicas para possibilitar o acompanhamento dos alunos que estariam em situação de risco de evadir. A proposta de ações deve ser uma construção conjunta, inclusive com o envolvimento do discente e o comprometimento de todos. Cotrim-Guimarães (2022, p. 54) chama a atenção para a importância de compreender que “o próprio espaço escolar, numa perspectiva dialética, se configura como ponto de partida para a superação das desigualdades que ele próprio produz e reproduz”. As estruturas sociais impõem um padrão da escola solidificado em torno do sucesso escolar, o modelo vigente destaca a competição por notas, que desmotiva aqueles que se esforçam, mas a sociedade em geral não lhe ofereceu as mesmas condições sociais e culturais.

A Lei 9394/96 estabelece em seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. A expressão processos formativos, nesse caso, é utilizada para indicar a diversidade de fatores relacionados ao processo de constituição humana e que, dessa maneira, interferem diretamente no processo educativo (BRASIL, 1996).

A educação permeia todos os espaços da vida humana, mas é responsabilidade de todos que ela ocorra com sucesso. Conforme Pereira (2008), a família, a escola, a sociedade e os poderes público e privado, são responsáveis pela formação e desenvolvimento do processo educativo. O fato da evasão estar crescendo constitui-se em uma negação da parceria, com práticas e estratégias de investimento escolar de forma errônea.

De acordo com MC03 (2022), “foram criadas comissões locais multiprofissionais, formadas principalmente por profissionais com relação direta com os alunos dos Cursos

Técnicos Subsequentes”. Cabe-nos destacar que é de suma importância que as comissões sejam compostas por equipe multiprofissional, já que o fenômeno da evasão é multifacetado e complexo.

De acordo com o respondente MC02 (2022), “a comissão local aplicou e analisou questionários direcionados aos alunos evadidos e encaminhou os resultados para a comissão central” e complementa o respondente MC03 (2022) que “para isso, nos dividimos entre os Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes e os Cursos de Graduação”. O objetivo foi abarcar o maior número possível de respostas ao questionário. Houve uma distribuição de atividades entre os membros da Comissão do Campus Congonhas. Apesar da divisão ter proporcionado um trabalho fragmentado, cada um cuidando apenas do curso a que lhe coube, mas ainda assim, houve um engajamento e comprometimento nos trabalhos da comissão.

#### ***5.4.4 Os números da evasão no Curso Técnico em Mineração Subsequente***

A quarta pergunta<sup>30</sup> apresentada aos membros das comissões locais buscou obter dados da vivência dos representantes e a visão própria de cada um quanto à evasão nos *campi* analisados. Questões importantes foram levantadas pelos participantes da pesquisa. Eles apontam diversas motivações para a evasão. Tanto os representantes do Campus Ouro Preto quanto os do Campus Congonhas responderam positivamente à questão, mostrando que o problema é real e perceptível.

Para o representante MC01, a resposta foi positiva.

Sim. A centralidade da vida de um estudante trabalhado já não é mais a escola e a educação. Infelizmente a proposta educacional e metodologia que utilizamos ainda é uma reprodução da educação regular. O levantamento de frequência e o modelo de aula seguem um padrão estabelecido pela educação tradicional e pautado na legislação vigente (MC01, 2022).

De acordo com Ferreira (2013), a evasão divide-se nas seguintes causas:

- 1) Escola: não atrativa e autoritária; professores despreparados; insuficiência ou ausência de motivação;
- 2) Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problemas de saúde;
- 3) Pais ou responsáveis: desinteressados em relação ao destino dos filhos;
- 4) Social: horários de trabalho incompatíveis com os horários de estudo; agressão entre alunos.

---

<sup>30</sup> Questão 4 - Você acredita que os números da evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração ainda é preocupante?

De acordo com Santos (2017), Maduro Silva (2019), Oliveira (2019) e Rocha Junior (2020), a evasão ocorre também em função de uma escola arcaica e desinteressante. Sobre isso, Caldas (2006) salienta que,

A evasão escolar é um problema complexo e se relaciona com outros importantes temas da pedagogia, como formas de avaliação, reprovação escolar, currículos e disciplinas escolares. Para combater a evasão escolar, portanto, é preciso atacar em duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno “evadido”, e outra de reestruturação interna que implica na discussão e avaliação das diversas questões que se apresentam no cotidiano escolar (CALDAS, 2006, p. 9).

Silva (2017), Silveira (2017), Oliveira (2019), Diniz (2019), Rocha Junior (2020), Moreira, Souza e Castro (2021) e Cotrim-Guimarães (2022) destacam fatores relacionados a problemas didáticos pedagógicos como influenciadores da elevação do número de evasão. Santos (2017) reforça que os processos internos, como currículo pesado e o didático pedagógico, vão fazendo com que os alunos abandonem o curso.

Ainda de acordo com o respondente MC01 (2022), ao se referir à educação tradicional e legislação vigente na escola, afirma: “devido a esses e outros fatores externos à instituição que é peculiar a um cidadão adulto, trabalhador e que, muitas vezes, é chefe de família e, o que vivencia em seu cotidiano, interfere diretamente na frequência escolar e no desejo/sonho de concluir o curso”. Tal colocação reafirma que o discente trabalhador, como é o caso da maioria dos alunos do curso técnico subsequente, fica desmotivado ao encontrar uma escola pouco acolhedora e extremamente focada em métodos e práticas obsoletas.

Cyrillo (2020) salienta que

Um dos motivos mais alegados para justificar a decisão de evasão/abandono é a necessidade de o aluno trabalhar para receber um salário, que, na maioria das vezes, irá auxiliar no orçamento familiar. Segundo Arantes (2012), alguns alunos que trabalham apresentam dificuldades no estudo, pois, para esses jovens que vivem em um ambiente familiar com necessidades financeiras, o trabalho torna-se sinônimo de sobrevivência, portanto, torna-se uma prioridade, mesmo que o estudo possa significar sua emancipação e melhores perspectivas de vida. Esses jovens teriam, então, dificuldades para conciliar a atividade laboral com o estudo. Nesse contexto, estar empregado seria uma necessidade para ajudar na renda familiar, eliminando assim, a oportunidade de se qualificar melhor para a inserção no mercado de trabalho (CYRILLO, 2020, p. 66).

Para Oliveira (2014, p. 123) “aquelas que não estudam têm poucas chances de obter e manter, no mercado de trabalho, uma ocupação profissional que lhes dê satisfação e remuneração condignas”. Scremin citado por Cyrillo (2020) afirma que as questões relacionadas à classe social, como a necessidade de trabalho e a carência de condições financeiras para os estudantes se manterem na escola, são determinantes para provocar a evasão escolar.

O entrevistado MC01 (2022) acrescenta: “muitos têm uma visão de estar correndo atrás de um tempo perdido, e que estão no curso para ‘pagar’ o tempo em que estiveram afastados da sala de aula”. Quando esse aluno se afasta novamente da escola, ele carrega consigo uma série de frustrações e sensação de mais um fracasso, desestimulando, inclusive, seu posterior retorno e retomada dos estudos. (DINIZ, 2019).

De acordo com Silva *et al.* (2007),

As expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo-benefício do “sacrifício” para obter um diploma não vale a pena (SILVA *et al.*, 2007, p. 643).

Dore (2013) considera que é de suma importância o acompanhamento do aluno, desde que ele ingressa na escola. No entanto, o acompanhamento, conforme já dito, depende de quem esteja à frente do processo em cada unidade da instituição. É preciso estar atento ao que se passa na escola, dentro e fora da sala de aula. Esse é um trabalho conjunto que pode auxiliar na identificação dos fatores que estão influenciando a perspectiva de desistir do curso e da escola.

O participante MC02 chama a atenção para o problema, afirmando que a evasão ocorre em todas as modalidades da instituição.

Sim, assim como nos demais Cursos Técnicos Subsequentes e nas outras modalidades presentes no Campus Congonhas. As evasões e retenções são visíveis e não há um plano vigente para contorná-las efetivamente (MC02, 2022).

O representante confirma as informações identificadas por meio do Relatório do TCU e no Plano de Permanência e Êxito do IFMG, reportando o lado de sua vivência profissional na instituição. Ele afirma que “as evasões são visíveis”. Portanto, não é preciso recorrer a

estatísticas para se perceber o esvaziamento das salas de aulas. Estatisticamente, esses dados são confirmados ao se realizar uma leitura por intermédio dos sistemas utilizados para controle e registro acadêmico (SISTEC e sistema próprio). É preciso chamar a atenção para o complemento de sua fala: “não há um plano vigente para contorná-las efetivamente”. O representante do Campus Congonhas desconhece, em sua vivência profissional, a existência de propostas da instituição para prevenção e controle da evasão. De acordo com Cyrillo (2020), o Campus Ouro Preto também não apresenta uma política voltada para lidar com o problema.

A seguir, a fala do representante MC03(2022).

Atualmente, não faço parte da equipe de Congonhas. No Campus Ouro Preto, não sei dizer se a evasão é maior no Curso de Mineração. De todo modo, ressalto que a evasão nos cursos subsequentes continua preocupante (MC03, 2022).

Percebemos, então, que o respondente atualmente encontra-se lotado no Campus Ouro Preto e sua percepção é de que a evasão nos cursos técnicos subsequentes “é preocupante”, reforçando uma visão voltada para os dois *campi* em estudo.

Conforme salienta Diniz (2019), muitos alunos dos cursos técnicos subsequentes são trabalhadores que têm a intenção de melhorar em sua carreira profissional, já trabalham nas empresas da região e visualizam a formação como parte integrante de sua ascensão profissional.

De acordo com a SETEC/MEC (BRASIL, 2013, p. 11), a expansão da RFEPCT ocorreu “não apenas para a inclusão social e produtiva, mas também para o aumento da produtividade e competitividade da economia brasileira”. Ora, se não se está conseguindo apresentar novas metodologias e recursos didáticos aos alunos, se os alunos não conseguem permanecer na instituição, não logrando êxito em sua formação, será que se está conseguindo, por meio dos cursos ofertados, alavancar a economia local e regional?

De acordo com o PDI (2019),

O conhecimento sobre a realidade socioeconômica das microrregiões em que o IFMG está presente é fundamental para que a instituição possa desenvolver ações direcionadas a contribuir com o desenvolvimento regional, seja na oferta de cursos, nas práticas de ensino, no desenvolvimento de pesquisa aplicada ou nas iniciativas de extensão (IFMG, 2019, p. 51).

Conforme destacado no documento, a estrutura *multicampi* do IFMG se torna um grande desafio a promoção do desenvolvimento regional. Criar uma identidade institucional em cada unidade onde se encontra requer um conhecimento aprofundado das especificidades locais e regionais, pois a verdadeira inserção regional depende da realidade social, econômica e educacional de cada cidade onde está localizado. Ainda de acordo com o PDI (2019),

A oferta dos cursos deve ser baseada no benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Além disso, ela deve possibilitar a integração e a verticalização da educação básica com a educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. O IFMG também atua na realização de pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e no desenvolvimento de atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (IFMG, 2019, p. 90).

Para consolidar esses objetivos, o IFMG busca o estreitamento das relações com os setores produtivos e econômicos, públicos e privados, “com vista à melhoria da realidade das regiões onde estão situadas as unidades”. (IFMG, 2019, p. 95). A instituição busca atuar como um agente catalisador de potencialidades regionais e acredita que o vínculo com os arranjos produtivos locais possibilita o desenvolvimento socioeconômico e ambiental das regiões onde se encontra. É importante destacar que o que está previsto no documento nem sempre ocorre. Tudo depende da relação que a direção de cada campus desenvolve com os agentes públicos e privados, locais e regionais, e nem todos os eleitos possuem a habilidade de ser este agente articulador entre os diversos setores.

Como diretrizes para a política de atuação no fortalecimento dos arranjos produtivos locais, o IFMG apresenta no PDI, entre outras, duas que são destacadas aqui: “realizar parcerias, convênios, ampliar e fortalecer as redes de atuação locais e regionais” e “estabelecer convênios entre o IFMG e a sociedade civil visando à cooperação científica, à produção de mudanças institucionais e demais setores da sociedade”. Quais mudanças efetivamente o IFMG está realizando em cada região onde atua? Estamos fazendo realmente a diferença no desenvolvimento local e regional dos municípios onde estamos instalados? São questões que a gestão da instituição deve ter como norte para proposição dessas parcerias. A relação dialógica com os setores da sociedade civil e arranjos produtivos locais deve balizar toda a construção dos documentos como PDI e PPCs de cursos, não apenas ficando no papel, mas em sua prática como catalisador do desenvolvimento regional e local.

Pacheco; *et al.* (2012, p. 13) afirma que a expansão dos institutos federais foi motivada pelo fornecimento de “cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho”. Os *campi* em estudo encontram-se em municípios com vocação econômica minerária. A evasão no curso técnico em mineração subsequente nos mostra que em algum momento, não se está aproveitando adequadamente a potencialidade local para área dos cursos. De acordo com o PPC dos cursos em estudo, ocorrerá sempre uma articulação com as empresas locais, no sentido de levantar demandas de formação para atendimento às exigências de inovação tecnológica e habilidades necessárias para suprir necessidade de mão de obra qualificada. Entende-se que a relação dialógica com as empresas precisa ser melhorada.

Para o respondente MC04 (2022), a resposta é positiva.

Sim. Em todos os cursos técnicos subsequentes a evasão preocupa. Apesar do Curso de Mineração ter números um pouco melhores se comparado à Edificações e Mecânica, ainda sim a evasão é extremamente elevada (MC04, 2022).

De acordo com o relatório do TCU, o problema demanda ações urgentes e efetivas. Em sua proposta para o Acórdão 506, o TCU apresenta as dimensões a serem contempladas: redução da evasão; estímulo à formação de parcerias; estímulo ao desenvolvimento de pesquisa e inovação, estímulo à inserção profissional dos estudantes, distribuição de cargos e funções na RFEPCT; capacitação de servidores; e avaliação de cursos da educação profissional. (TCU, 2012).

Destaca-se que a avaliação de cursos da educação profissional tem como principal objetivo a verificação de sua viabilidade. São estabelecidos critérios para verificar a perenidade dos cursos, entre eles, a quantidade de candidato/vaga nos processos seletivos. A evasão nos cursos em estudo, aliado à baixa procura nos processos de ingresso na instituição, conforme visto anteriormente, leva a acreditar que eles não estão sendo atrativos nem para aqueles que ingressarem, nem para aqueles que poderiam ingressar.

#### ***5.4.5 Apresentação dos resultados obtidos pela Comissão Local de Evasão e público de destino***

Conforme previsto no Documento Orientador da SETEC/MEC (2014), os resultados do diagnóstico realizado pelas comissões de evasão deveriam ser apresentados a todo o

público envolvido no processo. E para analisar se esses dados foram ou não apresentados nas instituições pesquisadas, foi elaborada a quinta pergunta<sup>31</sup>.

Os respondentes do Campus Ouro Preto (MOP01 e MOP02) afirmam não terem conhecimento dos resultados da pesquisa. Portanto, nem os membros da comissão local receberam ou tiveram acesso a tais informações.

Os respondentes MC02, MC05 e MC06, do Campus Congonhas, apresentaram as seguintes respostas:

O resultado foi apresentado aos docentes (MC02, 2022).

No campus foi só para os membros da comissão e docentes (MC05, 2023).

Que eu tenha conhecimento, só os membros da comissão tiveram acesso (MC06, 2023).

Ambos são taxativos ao informar que apenas docentes ou membros da comissão tiveram acesso aos dados. É importante lembrar que esses mesmos membros afirmaram não ter tido uma participação efetiva na elaboração do plano. De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2014), os resultados obtidos deveriam ser apresentados para todo o público envolvido no processo educacional da instituição e suas respectivas unidades.

Segundo o respondente MC01 (2022),

Os resultados foram apresentados aos docentes e demais membros da equipe pedagógica. Foi utilizado para isso as reuniões de início de semestre denominadas: Encontros Pedagógicos. Logo no início do ano letivo é proposto um momento para reflexão e planejamento das atividades que ora se iniciam (MC01, 2022).

Destaca-se a medida positiva do Campus Congonhas, trazendo a questão da evasão e de outras questões vinculadas à aprendizagem, por intermédio dos encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada semestre. Salientamos que as ações, para tornarem-se eficazes, devem extrapolar esse momento de aprendizado e planejamento. É preciso realmente refletir e agir em todos os momentos do ano letivo. Afinal de contas, a evasão acontece no decorrer a ele e por motivos diversos. O respondente prossegue:

Nesses momentos apresentamos os dados e sugestões para melhoria desses índices. Uma dessas sugestões consiste na adesão, pelo docente, ao

---

<sup>31</sup> Questão 5 - Os resultados obtidos pela Comissão Local de Evasão foram apresentados no campus? Para qual público?

Programa de Monitoria. Esse programa prevê que um estudante com mais facilidade em determinado conteúdo possa auxiliar os demais. Além das aulas com os/as docentes eles poderiam formar esses grupos de reforço (MC01, 2022).

O programa de monitoria nem sempre consegue ser ofertado para as disciplinas nas quais os alunos possuem mais dificuldades, pois a oferta depende do docente se comprometer ao acompanhamento e aderir ao edital e, posteriormente, o discente habilitado, se inscrever no processo. A monitoria tem uma série de formalidades a serem cumpridas e, por vezes, os alunos que poderiam assumir não possuem horários disponíveis para a execução das atividades.

O PDI 2014 apresentou uma série de ações para tentar amenizar as dificuldades dos discentes com defasagem de aprendizagem previstas em sua “Meta 4: Realizar o acompanhamento sistemático e executar planos de ação para reduzir os índices de evasão e retenção”. (IFMG, 2014, p. 215). Entre elas, destacamos a ação contínua, prevista para ser desenvolvida a partir de 2015. “Divulgar e orientar os alunos identificados com maiores deficiências de formação sobre os inúmeros sítios e serviços que ofertam cursos e aulas em vários níveis disponíveis gratuitamente na internet e com qualidade comprovada”. (IFMG, 2014, p. 2016). Esta ação deveria ser desenvolvida pelas equipes pedagógicas, coordenadores de cursos e colegiados de cursos, mas não foi identificada a realização dela em nenhum dos *campi* investigados.

Ainda de acordo com o respondente,

Outra iniciativa importante tem sido o Programa de Auxílio Estudantil, por meio de análise socioeconômica, em que são distribuídos recursos financeiros que contribuem para a permanência do/a estudante no curso (MC01, 2022).

Quanto à análise socioeconômica, cabe salientar que ela é realizada pelo Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG (NASIFMG). O Auxílio Estudantil é destinado aos discentes que possuam renda *per capita* inferior 1,5 salário-mínimo e/ou oriundos de escolas da rede pública de educação básica. De acordo com o PDI (2019, p. 112), “essa modalidade é ofertada através de repasse financeiro ao estudante ou em prol dele, no caso de moradia estudantil e/ou isenção de pagamento no restaurante escolar e/ou equivalente”. É importante salientar que o Campus Congonhas não possui restaurante escolar. Ele conta com uma cantina, onde é comercializada a refeição a um custo mais baixo ou, para aqueles que não conseguem pagar, é oferecido o serviço de aquecimento de marmitas que eles trazem de suas casas.

De acordo com o Plano do IFMG, está previsto no Eixo de Assistência Estudantil a:

revisão da política de assistência para definição de grupos prioritários, conforme risco de evasão escolar e elevação gradual do orçamento destinado ao pagamento de auxílios de assistência estudantil, acompanhamento de estudos sobre o impacto dessa elevação para promoção da permanência dos estudantes (IFMG, 2017, p. 38).

Os últimos editais de seleção para assistência estudantil publicados demonstram que processo melhorou muito, atingindo um número maior de estudantes e ampliando o número de atendimento aos discentes dos cursos subsequentes. De acordo com Dore, Salles e Silva (2017), ainda são grandes os desafios para continuidade das políticas educacionais de combate à evasão.

Os esforços para aprimorar a educação profissional, todavia, contrastam com a atual situação econômica do País, em que os recursos, para a educação, tornaram-se mais escassos e a alta taxa de desemprego aumentou as dificuldades de inserção profissionais dos jovens. Os impasses da educação profissional são objeto de discussão, não apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina e da Europa (DORE; SALES; SILVA, 2017, p. 2).

Os problemas vinculados à educação profissional não ocorrem apenas em nosso país, conforme citado pelas autoras, o que dificulta a superação dos desafios apresentados. Talvez, teria mais sucesso, se a instituição focasse apenas nos problemas que realmente dá conta de resolver e, para tal, é necessário conhecer melhor a raiz do problema, levando-se em conta a especificidade de cada uma de suas unidades. Ressalta-se que o Plano do IFMG, conforme citado anteriormente, não contou com a participação de todos os seus *campi*.

Quanto à discussão dos dados estatísticos, o respondente MC01 (2022) acrescenta:

Lembro de termos usados nessa estatística em discussões com os colegiados de curso. O propósito era refletir sobre a realidade dos cursos e incentivar novas práticas para diminuir o número de reprovados e evadidos (MC01 2022).

Quanto às práticas na educação profissional, julga-se importante citar algumas afirmações contidas no PDI 2019. No tópico que descreve a integração entre teoria e prática: “A educação, em todos os níveis e modalidades, deve estabelecer e priorizar estratégias e metodologias que consigam romper com a fragmentação do saber, buscando o entrelaçamento da teoria com a prática, do pensar com o fazer”. (IFMG, 2019, p. 91). A escola precisa se mobilizar no sentido de melhoria da qualidade do seu processo de ensino-aprendizagem e

acreditamos que a responsabilidade, para superar as dificuldades, não é apenas do professor.

Paulo Freire ao falar sobre o ato de ensinar destaca

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que **ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção**. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo a aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 24, grifo nosso).

É importante diferenciar as maneiras de abordagem, os métodos utilizados para que essa transferência de conhecimento ocorra. Ou seja, o método utilizado pelo professor deve ser amplo, não se limitando apenas a uma determinada forma ou conteúdo, buscando abarcar os campos de dificuldades dos alunos.

Os problemas relacionados à aprendizagem estão presentes em todos os estudos analisados: Figueiredo e Sales (2017), Araújo (2017), Rocha Junior (2019), Diniz (2019), Oliveira (2019), Cyrillo (2020) e Cotrim-Guimarães (2022), evidenciando que é um problema independente da escola, do curso ou modalidade de ensino.

O respondente MC03 (2022) confirma a fala do anterior quanto à apresentação dos dados em reuniões de início de semestre letivo.

Como já faz algum tempo, não posso afirmar com certeza, mas acho que os dados foram apresentados em reuniões de início de ano letivo (MC03, 2022).

O respondente MC03 (2022) salienta que as ações desenvolvidas para construção e apresentação do plano são um importante momento para refletir sobre a realidade dos cursos e incentivar novas práticas. Conforme já se mencionou, os PPCs devem ser revistos com uma periodicidade e este também é um momento para se conhecer, avaliar e reformular as propostas de cursos, com base em novas demandas tecnológicas, do mercado de trabalho, das políticas públicas para educação profissional, dos alunos e de profissionais envolvidos na construção de uma escola com foco na qualidade do ensino.

Conforme se pode perceber, por meio das respostas obtidas no Campus Ouro Preto, não houve divulgação e, no Campus Congonhas, apenas docentes e profissionais da área

pedagógica tiveram acesso aos dados levantados. Se não houver uma ação da gestão do campus para apresentar tais dados, os envolvidos não buscarão ter conhecer a partir da publicação de uma notícia na página da instituição. Em geral, todas as informações e documentos estão disponíveis na página da instituição, mas, raramente, as pessoas acessam e isso ocorre entre públicos diversificados.

Já o respondente MC04 (2022) cita que: “a equipe que participou da comissão era ampla, incluindo as coordenações de cursos, responsáveis pela disseminação das informações até seus pares”. De acordo com a fala dele, os pares seriam responsáveis pela disseminação das informações. É sabido que o dia a dia da escola não permite essa troca de informações. Cada um se envolve com suas atribuições, não sobrando tempo para compartilhamento de conhecimentos e informações. De acordo com o PPC do curso, “caberá ao coordenador do curso e demais docentes informar, em conselho de classe, os dados sobre desistência e abandono”. (IFMG, 2021, p. 87).

Caberá ao colegiado analisar situações que possam ter contribuído para a evasão e elaborar estratégias preventivas e de reintegração dos desistentes, desde que essas ações estejam dentro das prerrogativas autorizadas pelo regulamento de ensino. Para tanto, conta-se com a colaboração do serviço pedagógico da instituição (IFMG, 2021, p. 87).

Tais medidas apresentadas têm o objetivo de viabilizar a permanência dos estudantes matriculados na instituição e reduzir as desigualdades educacionais, socioculturais e econômicas no entorno do campus.

O respondente MC04 (2022) acrescenta: “os dados foram compilados pela reitoria e divulgado em conjunto com todos os demais *campi*”, no entanto, o compartilhamento com os demais *campi* ocorreu via encaminhamento do plano para diretorias sistêmicas e publicação na página do IFMG. O tratamento dado, por cada diretor sistêmico, possui uma grande variação e depende da importância que cada um dá ao problema.

#### **5.4.6 Conhecimento sobre a aplicação das ações do plano no campus**

A sexta pergunta<sup>32</sup> pretende analisar, perante aqueles que dedutivamente conhecem a fundo o Plano do IFMG, se as ações foram efetivamente implementadas nas unidades. Mais uma vez os representantes do Campus Ouro Preto que responderam ao questionário

---

<sup>32</sup> Questão 6 - Tem conhecimento da aplicação das ações do plano no campus?

afirmaram não ter ocorrido ações que visivelmente tenham sido implementadas a partir do plano estratégico. (MOP01 e MOP02). Percebe-se que o representante do Campus Congonhas MC01 (2022) cita ações que foram implementadas no período pandêmico e extrapolam as ações propostas pelo plano do IFMG.

Sim. Como já citei algumas ações anteriormente. Contato telefônico, **empréstimo de computadores, recursos para adquirir notebook**, dentre outros. Essas ações foram de suma importância para reduzir a evasão (MC01, 2022, grifo nosso).

A fala acima representa um período excepcional em que medidas emergenciais foram tomadas para não deixar nenhum discente de fora do contexto escolar. Durante a pandemia da Covid-19, conforme já foi citado em capítulo anterior, uma série de ações foram definidas, institucionalmente, para atender ao momento vivido.

O IFMG, antes de definir quais seriam as políticas de atendimento ao discente, durante o período pandêmico, realizou um levantamento das demandas em todos os seus *campi* e, a partir de então, estabeleceu a publicação de editais de apoio para aqueles em dificuldades financeiras e de infraestrutura (como é o caso dos discentes que residem em área rural). Sabe-se que foi um momento atípico e, apesar de todo o suporte que foi oferecido, ainda houve níveis de evasão muito significativos.

O representante MC01 (2022) segue em sua resposta afirmando:

Percebo também que a permanência ou evasão do/a estudante no curso está muito relacionada ao momento econômico vivenciado no país. Quando os índices de empregabilidade estão bem e os postos de trabalho em quantidades razoáveis, as pessoas procuram e permanecem nos cursos. Mas em momentos de crise econômica com poucas empresas na região, postos de trabalhos reduzidos, a procura pelos cursos e permanência nos mesmos também sofrem uma queda significativa (MC01, 2022).

Os dados nos mostram que a evasão no IFMG tem ocorrido ao longo dos anos em níveis bastante significativos, conforme foi comprovado pela auditoria do TCU, Plano Estratégico do IFMG e dados obtidos no sistema acadêmico. Não foi possível identificar se ocorre sazonalidade, com o reflexo no aquecimento mercadológico, tendo-se em vista que encontramos níveis elevados no período pesquisado (2017-2021).

O respondente MC02 (2022) cita um dado bastante importante.

Tivemos a criação do Núcleo de Apoio ao Discente (NAD) em 2015, anterior à finalização do relatório de evasão. O NAD era uma política institucional com a finalidade de obter indicadores de evasão escolar e mapeamento dos rendimentos e frequência em cada modalidade de ensino (MC02, 2022).

De acordo com a resposta acima, o NAD “era” uma política institucional para monitoramento de discentes em propensão à evasão. Houve um equívoco quanto à data de criação do núcleo, que na verdade foi em 2017, conforme citado anteriormente. O trabalho do NAD, de acordo com Diniz (2019), era atuar na prevenção da evasão, antes que ela ocorresse. Os representantes do NAD se empenhavam em fazer contato com os alunos com infrequência, baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem e o posterior encaminhamento aos setores que poderiam atuar nas causas desses problemas: assistente social, psicólogo e monitores. Infelizmente, não existem mais esses grupos no IFMG. Uma ação que teve sua existência anterior à elaboração do plano estratégico e que deveria ter sido ampliada, acabou se desvanecendo na instituição.

O respondente MC03 (2022) faz observações interessantes a esse respeito:

Uma ação já realizada no Campus Congonhas (acredito que em outros *campi* também) é o acompanhamento pedagógico – contato com alunos faltosos, encaminhamento para atendimento psicológico, monitoria, contato com pais ou responsáveis, etc.

Como não faço parte mais da equipe pedagógica (estou em outro setor no Campus Ouro Preto), não sei dizer sobre a aplicação das ações que foram definidas (MC03, 2022).

Identificou-se que a ação é específica do setor pedagógico do Campus Congonhas. Conforme se sabe, a evasão não é uma responsabilidade de apenas um setor do campus. A identificação e prevenção deve ser um trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo educacional.

Quanto à questão de encaminhamento para monitoria, deve-se salientar que elas são ofertadas por intermédio de editais que necessitam, em primeiro momento, da adesão do professor da disciplina e posteriormente da inscrição e seleção dos discentes que estão aptos a assumirem essa atribuição. Cada professor/disciplina estabelece os seus requisitos para selecionar os monitores. Depois de selecionados, eles estabelecem dia e horário para atendimento aos colegas em dificuldades ou com dúvidas, sob a supervisão do professor. Os monitores recebem mensalmente uma bolsa, na forma de auxílio estudantil.

Para o respondente MC04 (2022),

Algumas ações foram implementadas. Outras não. Porém, o perfil do aluno dos cursos técnicos subsequentes é amplo e variado, o que torna necessário que os planos de ação não sejam engessados, que sejam flexíveis capazes de se adequarem à realidade local e momentânea (MC04, 2022).

Nota-se que o respondente apresenta o perfil dos discentes dos cursos técnicos subsequentes como amplo e variado, corroborando com a identificação de um perfil “diverso e fragilizado”, citado no Plano Estratégico do IFMG e também identificado por Araújo (2017), Maduro Silva (2019), Cyrillo (2020) e Cotrim-Guimarães (2022). O perfil é amplo e variado, tanto em características econômicas quanto em características educacionais e etárias.

Outro fator importante, destacado pelo respondente, é a relevância da participação local na implantação das políticas. Elas podem ser definidas por uma série de ações adaptáveis à realidade de cada unidade. Na construção do Plano Estratégico do IFMG, destaca-se que nem todos os *campi* participaram da elaboração. Cada um possui uma realidade local e momentânea, conforme destacado pelo respondente. Perder o momento de participar desta construção é abrir mão de trazer novos contextos e situações dignas de gerarem outras ações ainda não pensadas por aqueles que ali estão. Cada campus vivencia uma realidade diferente e surgem “n” situações que, às vezes, os outros *campi* ainda não vivenciaram. A troca de experiências em um momento como esse, é crucial para o surgimento de possíveis ações de melhoria. Os participantes MC05 e MC06 (2023) informaram que desconhecem as ações realizadas no campus.

#### ***5.4.7 Fator considerado o mais relevante para ocorrência da evasão no Curso Técnico em Mineração Subsequente***

Acredita-se que os membros das comissões possuem um olhar mais apurado para as causas da evasão, em especial nos *campi* onde atuam. Por esta razão, foi apresentada a sétima pergunta<sup>33</sup> do questionário.

O Plano Estratégico do IFMG explicita os principais fatores elencados pelos estudantes para a evasão. De acordo com Rocha Junior (2019),

---

<sup>33</sup> Questão 7 - Que fator você acredita ser o mais relevante para ocorrência da evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração?

Sobre fatores internos que podem colaborar que os alunos desistam dos cursos, ainda de acordo com o referido documento, destacam-se: estruturas inadequadas dos ambientes de aprendizagem; cargas horárias excessivas dos cursos; falta de apoio dos professores para realização de atividades, solução de dúvidas e atendimento às dificuldades do aluno (ROCHA JUNIOR, 2019, p. 80).

Falas anteriores dos respondentes ao questionário apontam os mesmos fatores elencados na pesquisa do autor acima. De acordo com a percepção dos respondentes, o fator mais relevante para a ocorrência da evasão nos *campi* em estudo é diversificado e de ordem institucional e individual. Deve-se levar em conta que as pessoas entrevistadas fazem parte do acompanhamento contínuo aos educandos. Elas apresentam nas respostas aquilo que vivenciam em sua rotina no atendimento aos discentes.

A maior parte das respostas está relacionada ao aluno trabalhador e dificuldades em disciplinas (defasagem de aprendizagem). O interessante dessa questão é que fica em evidência uma série de fatores já identificados em trabalhos anteriores como os de Araújo (2017), Diniz (2019), Rocha Junior (2019), Cyrillo (2020) e Cotrim-Guimarães (2022).

A questão da defasagem de aprendizagem também ficou evidente na resposta do participante da pesquisa MC01 (2022).

Como ao longo do questionário já citei alguns, vou me atentar a um relacionado ao conteúdo das disciplinas em si. Vejo que muitos tem dificuldade em conteúdos relacionados a Química, Matemática e Física, que estão presentes em diversas disciplinas da matriz curricular. É o caso da disciplina de Tratamento de Minerais, Mineralogia, Fundamentos da Hidráulica e Hidrogeologia (MC01, 2022).

As disciplinas citadas de Química, Matemática e Física são as grandes vilãs nas reprovações, conforme apresentado por Diniz (2019). O grande problema relacionado a essas disciplinas são os conteúdos necessários para o aprendizado das disciplinas da área técnica que fazem parte da matriz curricular do curso.

A defasagem do aprendizado no sistema de ensino anterior, bem como as dificuldades nas disciplinas da área das ciências exatas, é apontada no Plano Estratégico do IFMG, que apresenta as seguintes propostas de ação:

Formação de um grupo de referência de docentes para coordenação do nosso processo seletivo [...] permitindo um diagnóstico efetivo dos alunos ingressantes – prioritariamente, nas áreas de matemática e língua portuguesa.

Elaboração de informatização de instrumento para sistematização desse diagnóstico por turma. E mapeamento de grupos de alunos por déficit de aprendizagem, desde o ingresso (IFMG, 2017, p. 37).

A forma de ingresso nos cursos técnicos subsequentes é feita por processo seletivo. As provas são elaboradas por um grupo de docentes da instituição e a proposta apresentada no Plano do IFMG seria de que as provas fossem direcionadas para a identificação dos alunos com defasagem de aprendizagem em sistemas de ensino anterior. Ressalta-se que não foram identificadas ações para as duas propostas do plano, conforme citado anteriormente.

De acordo com Rocha Junior (2019),

Os professores apontam os problemas na formação de base dos alunos, indicam que há muito o que avançar nas escolas de ensino fundamental que encaminham candidatos aos IFs, mas entendem tanto que os IFs ainda têm muito a avançar, quanto, e principalmente, o fato de que, se os IFs recebem esses alunos, então é preciso construir as condições de se realizar um bom trabalho com eles (ROCHA JUNIOR, 2019, p. 154).

O diagnóstico de entrada seria de grande importância para verificar as demandas por intervenções de apoio e suporte à aprendizagem. Acredita-se que o diagnóstico proposto poderia integrar fatores como situação econômica, familiar e de trabalho. Assim se poderia de imediato identificar aqueles mais propensos a evadirem e iniciar um acompanhamento conforme previsto no Eixo Acompanhamento Pedagógico descrito no Plano do IFMG.

Criação e efetivação de estratégias para nivelamento, encaminhamento e acompanhamento sistemático de grupos de alunos com baixo aproveitamento, para horários de atendimento, monitoria e tutoria.  
Criação e efetivação de estratégias para encaminhamento e acompanhamento de alunos faltosos (contato telefônico; atendimento nos setores de assistência etc.) (IFMG, 2017, p. 38).

As ações citadas são descritas como responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), equipe pedagógica dos *campi*, em parceria com NIPPE e as Comissões Locais para Permanência e Êxito dos Estudantes. Porém, é preciso destacar que nem todos os *campi* possuem a estrutura necessária para sua realização. Como é o caso do NIPPE, que não é citado em nenhum outro documento consultado e aparece apenas nessa ação, sem sequer apresentar a definição da sigla. Outro fator que pesa nas ações acima é que nem todos os *campi* do IFMG possuem equipe pedagógica suficiente para acompanhar as modalidades ofertadas por eles.

O respondente MC06 (2022) acrescenta: “acredito que o ensino é muito puxado, os alunos não dão conta de acompanhar”. Assim, se reforça a identificação de uma defasagem característica da região em que a escola está inserida, conforme identificado no Plano do IFMG. A fala demonstra a importância de que as ações descritas sejam realmente desenvolvidas e para sua efetivação acredita-se que também seja necessária a implementação da ação citada no mesmo eixo: “regulamentação e definição das atribuições básicas dos setores interdisciplinares de atendimento aos educandos e educadores”. (IFMG, 2017, p. 38).

Para o respondente MC02 (2022), “os cursos técnicos subsequentes são compostos na sua maioria por alunos trabalhadores com revezamento de turno, o que traz dificuldades para conciliar estudo e trabalho”. Apesar da flexibilidade nas questões da frequência às aulas para alunos trabalhadores de turno, eles ainda assim não conseguem encontrar tempo para o desenvolvimento de atividades e estudos para os exames e atividades extraclasse.

O respondente MC04 (2022) também apresenta a questão: “São vários... conciliar o estudo com o trabalho, dificuldade de aprendizagem, situação financeira familiar, adaptação à vida estudantil (curso noturno)”. Novamente surge a questão do aluno trabalhador e defasagem de aprendizagem e, acrescidos a esses motivos, a situação econômica familiar e a adaptação a vida estudantil. A situação econômica familiar acaba levando esse aluno a procurar trabalho para contribuir financeiramente na família. A partir daí surge a dificuldade em conciliar estudo e trabalho.

O respondente MC03 (2022) apresenta também a questão do aluno trabalhador.

Pelo pouco que conheci do curso quando estava em Congonhas (2014 a setembro de 2017), acredito que a didática usada pelo professor nas aulas. O aluno dos cursos subsequentes, geralmente são trabalhadores, às vezes fora da escola há muito tempo e necessitam, a meu ver, de uma atenção maior do professor (MC03, 2022).

De acordo com o PDI 2019 “pensar na relação entre o mundo do trabalho e na organização curricular das ofertas é imprescindível para que o ensino tenha íntima relação com o mundo do trabalho e para que o discente seja preparado para saber fazer”. (IFMG, 2019, p. 93). Cyrillo (2020) identifica em seu trabalho que os docentes não conseguem persuadir os alunos para a compreensão de que os conteúdos ministrados por eles são diretamente relacionados à vivência profissional e a carreira que se propuseram a seguir.

Por outro lado, é preciso pensar nas questões diretamente relacionadas ao estudante trabalhador.

No dia a dia, o estudante trabalhador enfrenta barreiras para sustentar a dupla jornada escola/trabalho, como a incompatibilidade parcial de horários, a fadiga física, os custos com transporte, a dificuldade de encontrar horários para cumprir os deveres escolares. Portanto, a opção pessoal é permeada por todas essas esferas da vida, de modo que não é uma decisão solitária como aparenta num primeiro momento. Ao analisar as histórias de evasão, depreendemos que o aluno abandona os estudos para fugir do conflito que representa a conciliação entre trabalho e escola, resistindo às injunções da disciplina do trabalho na escola, já que ao trabalho não pode deixar de ir. Acaba por aceitar o discurso de que ele próprio é o responsável solitário pelo seu fracasso escolar (COSTA, 2000, p. 11).

Faz parte da política do IFMG promover o desenvolvimento educacional e humano, proporcionando “um processo de construção de saberes e de potencialização de competências, concebendo sujeitos emancipados social, econômica e culturalmente e aptos a intervir no meio em que vivem” (PDI 2019, p. 38). Quando o estudante trava uma batalha entre a sua luta diária de subsistência, a escola passa a figurar em um segundo plano, deixando de ser prioridade para melhoria de sua própria condição de vida.

Sem expressar mais detalhes, o respondente MC05 (2023) destaca que “o perfil dos alunos dos cursos subsequentes é muito diferente dos outros cursos”. Entende-se que a resposta esteja relacionada a fatores como condição socioeconômica, aluno trabalhador e, até mesmo, à questão de faixa etária, conforme destacado nos trabalhos de Santos (2017) e Diniz (2019). Tal resposta demonstra também a fragilidade dos alunos dos cursos técnicos, em especial o subsequente. Em geral, são alunos que não foram para ensino superior e/ou estão buscando melhorar em seus empregos, alguns estão, até há muito tempo, fora da sala de aula.

O respondente MOP02 (2023) reforça a diversidade de motivos pelos quais os discentes abandonam o curso: “acho que por vários motivos, acredito que os alunos não abandonam por um único motivo”. Ele confirma aquilo que já foi identificado nos autores apresentados nesta tese de que o fenômeno da evasão é complexo e com causas diversificadas.

O respondente MOP01(2022) aponta para uma falha institucional: “falta de acolhimento às necessidades e demandas dos alunos”. É importante reforçar que no PDI (2019) está prevista a implantação de um programa de atendimento e acolhimento ao educando, mas, pelo visto, não está em funcionamento.

Silveira (2017) também identifica que, em seus *loci* de pesquisa, o problema da evasão já era de conhecimento da instituição, não se constituindo em problema novo. O autor destacou, também, a falta de política institucional no tratamento do problema e reforça a necessidade de políticas públicas para o seu enfrentamento.

#### **5.4.8 O plano do IFMG e a concretização dos objetivos**

Com base na pergunta anterior, verificou-se de suma importância analisar se os respondentes acreditam na eficácia das ações do Plano do IFMG, e assim, foi elaboramos e apresentamos a oitava questão<sup>34</sup>.

O propósito do TCU, ao realizar a auditoria na rede federal, foi “avaliar a atuação dos institutos federais com relação aos seguintes temas afetos a sua atuação finalística: a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio a inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação de serviços educacionais”. (TCU, 2013, p. 1).

A SETEC/MEC, ao elaborar o Documento Orientador para as instituições em epígrafe, estabeleceu um fluxo e cronograma de elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais, com o objetivo de monitorar e combater a evasão. O Plano do IFMG apresenta como objetivo “construir uma política institucional para permanência e êxito dos estudantes” (IFMG, 2017, p. 28), delegando essa tarefa para a Comissão Central de Permanência e Êxito, assessorada pelas comissões locais.

Sobre o objetivo do plano do IFMG, Rocha Junior (2019) salienta que “seu objetivo está centrado na caracterização do aluno que se evade, deixando outras questões a serem contempladas posteriormente”. No entanto, não foram encontradas evidências de continuidade das ações para monitoramento da evasão na instituição.

Todos os respondentes manifestam em suas falas uma eventual concordância de que o Plano do IFMG não atingiu seus objetivos. O respondente MC01 (2022) acredita que cumpriu parcialmente: “Parcialmente, pois ainda temos registrado índices de evasão bem elevados nas turmas dos cursos técnicos subsequentes”. A resposta refere-se a uma constatação de que pelo menos nos cursos técnicos subsequentes a evasão permanece com altos índices. Isso corrobora

---

<sup>34</sup> Questão 8 - Em sua opinião, o plano elaborado atingiu os objetivos?

com a resposta anterior. O respondente MC04 (2022) acredita que o plano cumpriu parcialmente seus objetivos.

O respondente MC02 (2022) acrescenta:

Talvez tenha atingido o objetivo no quesito divulgação da **fragilidade dos cursos técnicos, situação desconhecida ou ignorada pela comunidade acadêmica**. Enquanto o plano estava vigente tínhamos certo controle sobre as demandas dos alunos com intenção de evadir. Hoje não temos ação vigente efetiva nesse controle de permanência e êxito escolar (MC02, 2022, grifo nosso).

Chama a atenção o termo utilizado “fragilidade dos cursos técnicos” e aí relembramos aquilo que vimos anteriormente, ao que concerne ao perfil do aluno dos cursos técnicos subsequentes: aluno trabalhador, em vulnerabilidade social, em busca de formação para o ingresso rápido no mercado de trabalho etc.

Quanto à divulgação da fragilidade, entende-se que o respondente está se referindo a uma mobilização maior em torno da construção do plano estratégico e sua posterior apresentação nas reuniões dos conselhos de classe. Nota-se que o mesmo respondente cita: “hoje não temos ação vigente efetiva”. Salienta-se que o plano foi elaborado com o objetivo de fazer-se perene. Com relação a esta fala, buscamos dados no PDI 2014 e PDI 2019, sabendo que o PDI 2014 foi elaborado no auge da apresentação dos resultados da auditoria do TCU, em 2013, e apresentação do Documento Orientador pela SETEC/MEC, em 2014.

O respondente MOP01(2022) informou não saber, demonstrando não ter conhecimento, tanto da aplicação do plano, quanto dos objetivos a serem alcançados. Já o respondente MOP02 (2023) afirmou categoricamente: “não, se a evasão ainda existe, ele não atingiu os objetivos”. Trata-se de uma fala contundente e carregada de visão pessoal do dia a dia da instituição.

Os respondentes MC05 (2023) e MC06 (2023) responderam que o plano não atingiu os objetivos sem manifestarem mais informações. Já para o respondente MC03(2022): “Não sei dizer, pois não estou no Campus Congonhas e não conheço o suficiente do Campus Ouro Preto para opinar”. Causa estranheza a resposta, ao se analisar que o plano foi elaborado para todo o IFMG e não apenas para o Campus Congonhas. Inclusive é parte integrante da política institucional de permanência e êxito de todas as unidades do IFMG.

É preciso prestar atenção ao Eixo Acompanhamento Pedagógico, em especial para as ações a seguir:

Fluxo para encaminhamento, tentativa de reversão de intenção e formulário para registro de casos/motivos da evasão para acúmulo de um “banco de dados” institucional a respeito.

Desenvolvimento e inserção no sistema de registro acadêmico de ferramentas que forneçam aos docentes, às coordenações e equipes pedagógicas um histórico de rendimento e frequência dos alunos e das turmas, de acordo com faixas de rendimento pré-definidos (IFMG, 2017, p. 38).

Não se identificou a existência do formulário nem do banco de dados citados na primeira ação. Quanto à segunda ação, encontra-se em fase de teste um novo sistema acadêmico, em que o Campus Congonhas é o piloto. A nosso ver, o sistema abarca uma série de informações que não conseguíamos visualizar por completo, como é o caso da vida acadêmica do estudante. Os primeiros contatos com o sistema mostram que será possível gerar relatórios mais específicos, direcionados ao acompanhamento de todos dos aspectos da vida estudantil dos discentes. O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) foi desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) para gestão de processos administrativos e acadêmicos<sup>35</sup>.

Outras ações não identificadas tanto na fala dos respondentes quanto em vivência profissional na instituição estão contidas nas questões apresentadas no Eixo Publicidade: monitoramento e sensibilização. A primeira proposta neste eixo apresenta elaboração e inserção de um painel de apresentação dos dados da evasão em cada unidade, por turma e curso, semestralmente. Desde a publicação do Plano do IFMG, em 2017, até a data de conclusão deste capítulo da Tese (dez/2022), não se viu a concretização dessa ação. O monitoramento proposto no mesmo eixo “realização de pesquisa nos *campi*, com grupos focais para avaliação continuada dos cursos e apontamento de motivos relevantes para a evasão a partir da perspectiva dos próprios alunos” (IFMG, 2017, p. 38), não foi observado em nenhum dos *campi* em estudo. E, por fim, as visitas para divulgação e sensibilização da comunidade acadêmica não ocorreram.

Sobrinho e Bonilha (2021) nos trazem importantes contribuições como participantes do processo de elaboração e acompanhamento dos planos das instituições da rede federal.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/suap-1/o-que-e>. Acesso em 20/02/2023.

Pela observação, questionamentos informais e visitação realizada *in loco* em mais de uma centena de unidades (*campi*) dos IFs nos últimos cinco anos (2015 a 2020), temos observado que alguns IFs e *campi* elaboraram plausíveis PPE e estão acompanhando o desenvolvimento e avaliando as ações com vistas à melhoria da permanência e êxito dos estudantes. Contudo, também se constata que em muitos *campi* esse diálogo sequer chegou efetivamente e um número considerável de servidores sequer tem conhecimento sobre o que se trata o Plano de Permanência e êxito, os dados e estudos já realizados na RFEPCT, mesmo que discutam e se preocupem com os altos índices de evasão e retenção nos *campi* onde atuam. Isso faz com que muitos realizem um verdadeiro trabalho de Sísifo, reiniciando, dia após dia, o que já foi iniciado e até mesmo concluído. Nesse aspecto, respeitados e destacados sejam os casos de sucesso institucional no tratamento da temática, há ainda muito que se enfrentar na perspectiva de construir coletiva e significativamente, para superar o eterno retorno aos mesmos problemas respondidos com as velhas respostas que, para alguns se apresentam novidades, mas que não contribuem significativamente para o objetivo buscado (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p. 177).

Os autores chamam atenção para o fato de que diversas instituições da rede federal sequer construíram seus planos e, quando o fizeram, salvo alguns casos, não obtiveram uma adesão ideal da comunidade acadêmica. Portanto, as respostas nos mostram que o Plano do IFMG não atingiu os objetivos e, até a presente data, não existe uma nova publicação de resultados oriundos das próximas etapas previstas no próprio plano: apresentação para a comunidade escolar e publicação de relatórios semestrais com dados da evasão.

Cotrim-Guimarães (2022, p. 219) alerta que “não basta realizar um diagnóstico para se identificar estudantes com maior risco de evadir”. Faz-se necessária a realização de um trabalho conjunto, envolvendo toda a comunidade acadêmica, para tentar reverter o grave problema da evasão nas instituições da rede federal. É o que destacam Sobrinho e Bonilha (2021),

[...] é imperioso apresentar dados concretos, esclarecer sobre quais critérios e entendimentos se entende o fenômeno da evasão na RFEPCT, quais são as principais causas de evasão e retenção e, principalmente, dentre estas, quais são as causas que estão ao alcance do agir institucional e quais são as causas que dependem de fatores externos que, se não tratados, continuarão a provocar altos índices de evasão e retenção, pelos quais a política pública de educação profissional na RFEPCT não pode ser penalizada. Do contrário, corre-se o risco de uma análise rasa ou meramente quantitativa e irrealista sobre o tema deste estudo (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p. 179).

A solução do problema não está no agir unicamente da instituição. “Cabe dizer que é preciso prudência ao julgar os índices de evasão da RFEPCT, principalmente quando se coloca sobre estas instituições metas inatingíveis apenas pelo esforço institucional, como as

previstas no TAM.” (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p. 182). Ressaltam os autores que as instituições são uma parcela limitada do Estado e da sociedade, não cabendo a elas resolverem sozinhas um problema complexo como o da evasão e acrescentam:

[...] Por outro lado, e nisso concordamos, as instituições também não podem usar esse argumento para deixar de fazer aquilo que está ao seu alcance efetivo para atuar nas melhorias dos processos de ensino e aprendizagem (que envolvem não apenas a dimensão do ensino enquanto produção e transmissão de conhecimentos, mas todas as questões e dimensões institucionais, desde a gestão em nível macro, aos procedimentos administrativos, organização de currículos, avaliações. Assistência Estudantil etc.). É nesse ponto que os PPE institucionais deveriam concentrar forças e agir para que, mesmo não atingindo os índices utópicos propostos pelo PNE e TAM, a RFEPCT pudesse atuar no que está ao seu alcance para qualificar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes destas instituições. Demonstraria assim, concretamente, as demais responsabilidades a serem cumpridas pelo restante do Estado, da Sociedade e da Família, para se aproximar do ideal esperado de Permanência e Êxito nos diferentes níveis, formas e modalidades da educação formal (SOBRINHO; BONILHA, 2021, p.182-183).

De acordo com os autores, o foco das instituições da rede federal deveria ser aquele relacionado às suas especificidades identificadas no diagnóstico institucional, com proposições para melhoria do processo de ensino aprendizagem. A instituição, ao elaborar seu plano estratégico, deve levar em conta aquilo que realmente dá conta de solucionar e, a partir daí, trabalhar efetivamente na permanência dos estudantes ingressantes em suas unidades.

#### ***5.4.9 Demais considerações relevantes acerca do tema***

Na expectativa de se colher outras informações que enriquecessem a construção desta tese, foi elaborada a nona e última pergunta<sup>36</sup>. Os respondentes foram convidados a acrescentar outras informações que não foram fornecidas nas perguntas anteriores.

Os dois respondentes de Ouro Preto MOP01(2022) e MOP02(2023) não tiveram interesse em manifestar opinião ou acréscimos de outras considerações.

O respondente MC01 (2022) afirmou:

Creio que o curso teria que ser mais prático e parte dele desenvolvido em parceria com as mineradoras da região. Apesar de estarmos geograficamente

---

<sup>36</sup> Questão 9 - Você teria mais alguma questão que julgue relevante destacar nesta pesquisa?

localizados no quadrilátero ferrífero, em uma cidade onde a atividade econômica da mineração é responsável pela geração de empregos e renda temos pouca interação entre empresas e instituição de ensino (MC01, 2022).

A informação trazida pelo respondente acima nos mostra que não estão ocorrendo as afirmações contidas no PPC do curso, no PDI e no plano estratégico quanto à interação com as empresas da região onde atuam os *campi* do IFMG. Entende-se também que, se não está ocorrendo uma interação empresa/escola, não se tem a garantia de se estar promovendo o desenvolvimento local e regional. Elevar a formação não significa promover um desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

De acordo com o PDI 2019,

A verdadeira inserção regional do IFMG depende de um amplo conhecimento sobre a realidade social, econômica e educacional de cada uma das regiões em que a Instituição está inserida, o que possibilita a criação de uma agenda positiva, na qual a sociedade e o instituto estabeleçam uma relação dialógica transformadora da realidade, capaz de ampliar a capacidade de absorção do conhecimento da população local e, ao mesmo tempo, também propiciar o crescimento socioeconômico da região (IFMG, 2019, p. 37).

Quanto ao conhecimento da realidade local, o PDI 2019 ressalta que

O conhecimento sobre a realidade socioeconômica das microrregiões em que o IFMG está presente é fundamental para que a Instituição possa desenvolver ações direcionadas a contribuir com o desenvolvimento regional, seja na oferta de cursos, nas práticas de ensino, no desenvolvimento de pesquisa aplicada ou nas iniciativas de extensão (IFMG, 2019, p. 51).

As ações direcionadas devem ser pensadas em consonância com o público interno (estudantes, técnicos administrativos, docentes e terceirizados) e público externo (comunidade, empresas públicas e privadas, agências de desenvolvimento e organizações da sociedade civil). A integração da instituição com os atores sociais envolvidos ocorrerá por meio do envolvimento de todos na construção de suas estratégias. Quanto à forma disso acontecer, a própria instituição possui os mecanismos adequados de realização da interação, a partir do fortalecimento das relações institucionais e desenvolvimento dos projetos de extensão em cada unidade.

O respondente MC02 (2022) sugere: “se o período que escolheste na pesquisa se estende à atualidade, seria interessante expor o regulamento de ensino durante a pandemia e o retorno ao antigo regulamento em 2022/1, e o reflexo dessa ação na evasão”. Cabe destacar que, durante a pandemia de Covid-19, foram realizadas várias concessões, entre elas, mais flexibilidade no cumprimento dos estágios e no registro de presença em aulas síncronas etc. Apesar de todas as ações propostas para o apoio e suporte aos alunos, os índices de evasão são bastante significativos durante a pandemia.

Sobre a questão do retorno ao antigo regulamento, até o presente semestre 2023/1, não houve retorno. É o caso do estágio nos cursos técnicos subsequentes que foi substituído por “projeto integrador” não sendo mais obrigatório para cumprimento das atividades curriculares. Para o aluno, é mais cômodo não ter que passar pelo estágio e pegar o diploma da mesma forma, mas, como formação profissional, possibilita uma vivência na profissão que faz toda a diferença ao ingressar no mercado de trabalho.

As questões apontadas pelo representante MC02 (2022) podem ser objeto de estudos futuros, pois é preciso entender exatamente quais os reflexos ou resquícios que a pandemia deixou para o campo da educação e, em especial, na educação profissional.

O respondente MC03 (2022) afirma:

Acho importante o foco nos cursos subsequentes. Acredito que são os cursos do IFMG que precisam de uma atenção maior.  
Percebo que a relação professor/aluno vem melhorando a cada dia, mas ainda merece atenção (a meu ver) (MC03 2022).

A resposta mostra a percepção do respondente e, em outros momentos, em que isso também foi destacado, que se pode afirmar que o perfil dos discentes dos cursos técnicos subsequentes é diverso e fragilizado. Conforme destaca Araújo (2017) e Diniz (2019), as turmas dos cursos técnicos subsequentes em mineração são diversificadas quanto à idade, gênero, condição socioeconômica e, até mesmo, ao propósito de ingresso no curso.

Os apontamentos apresentados pelo respondente MC04 (2022) trazem importantes fatos para a análise:

Desde que foi elaborado o plano, muitas coisas mudaram, desde o cenário econômico à forma de estudos. Os cursos técnicos subsequentes são rápidos (2 anos em média), ou seja, são procurados por pessoas que almejam obter algum benefício no curto prazo e para alcançarem esse objetivo necessitam de fatores que o motive, tais como crescimento econômico, que gere emprego e ele tenha a certeza de que o esforço e dedicação nesses dois anos

valerão a pena. No caso específico do curso de mineração ainda houve o problema de desastres de rompimento de barragens, que gerou a interdição de várias unidades do setor para ajustes, gerando insegurança e desconfiança nos futuros empregos do setor. Aos poucos as coisas estão se normalizando. Logo, espera-se que o interesse nessa área volte a aumentar. Porém, continuaria muito volátil, sujeito a essas oscilações externas (MC04 2022).

Com certeza, o plano foi elaborado em um momento diverso ao que vivenciamos hoje. A característica de um curso rápido para ingresso no mercado de trabalho é bastante marcante nos cursos subsequentes. A visão de conseguir ascensão social e profissional em curto prazo é bastante atrativa para os jovens em vulnerabilidade social.

Para além de ter ocorrido uma pandemia que gerou mudanças significativas em todas as esferas dos modos de vida da população mundial, o respondente lembra também dos desastres ocorridos com barragens de rejeitos na área da mineração. Dois eventos de grande repercussão ocorreram: o rompimento da barragem de Fundão em Mariana/MG e o rompimento da barragem do Córrego do Feijão, em Brumadinho/MG.

A presente notícia do Ministério Público de Minas Gerais<sup>37</sup> mostra a gravidade do ocorrido.

Mariana, 5 de novembro de 2015. Às 16h20, a barragem de Fundão, de propriedade da mineradora Samarco, controlada pelas empresas Vale e BHP Billiton, se rompe, despejando cerca de 60 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro. Considerada a maior tragédia ambiental do país, o desastre matou pessoas, engoliu comunidades e plantações, poluiu cursos d'água, deixando um rastro de destruição em toda a bacia do rio Doce, em Minas Gerais, com reflexos até a foz do rio, no estado do Espírito Santo, e no oceano Atlântico.

Desde então, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) vem atuando em diversas frentes, buscando a reparação de danos e a compensação daqueles que são irreparáveis. De acordo com a coordenadora do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Defesa do Meio Ambiente (Caoma), Andressa Lanchotti, a transversalidade do problema exigiu – e ainda exige – o empenho de diversas áreas de atuação do MPMG, notadamente Meio Ambiente, Patrimônio Cultural e Turístico, Defesa da Fauna, Direitos Humanos, Inclusão e Mobilização Sociais e Fundações, garantindo uma atuação sinérgica nos aspectos socioambiental e socioeconômico (MPMG, 2020).

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/rompimento-da-barragem-de-fundao-em-mariana-resultados-e-desafios-cinco-anos-apos-o-desastre.shtml>. Acesso em 02/01/2023.

De acordo com as notícias, 19 pessoas morreram no acidente e 211 famílias ficaram sem moradia. Conforme destacado acima, os danos são em campos diversos, com graves repercussões nos aspectos socioambiental e socioeconômico. Quatro anos após o rompimento da barragem de Fundão, outro grave acidente veio à tona, em 25 de janeiro de 2019, quando rompe a barragem de Brumadinho/MG:

Em 25 de janeiro de 2019, a Barragem I do complexo minerário de Paraopeba, localizado em Brumadinho (Minas Gerais, Brasil), rompeu-se abruptamente. Como consequências diretas da ruptura ocorreram mortes de um grande número de pessoas e extensos danos econômicos, sociais e ambientais.

O rompimento da barragem se iniciou aproximadamente às 12:28 do horário local. A ruptura foi registrada por duas câmeras de vídeo, uma situada em frente à barragem e a outra na parte traseira. As imagens mostram uma ruptura repentina, que progrediu para atingir cerca de 80% da face da barragem em torno de 5 segundos. Os materiais liberados pela ruptura rapidamente se converteram em uma onda de lama. A ruptura inicial foi acompanhada por uma sequência de falhas retrogressivas dos taludes, que progrediram na direção superior através dos rejeitos. Essas massas liberadas contribuíram para a onda de lama subsequente. Todo o processo de rompimento retrogressivo foi praticamente concluído em cerca de 5 minutos. A topografia após a ruptura indica que 9,7 milhões de m<sup>3</sup> de material escaparam da barragem, aproximadamente 75% do volume existente antes da ruptura (MPF, 2021).<sup>38</sup>

A tragédia de Brumadinho ceifou a vida de 272 pessoas, causando destruição ambiental, econômica e social irreversíveis. Por mais que a empresa Vale assuma a responsabilidade, nada será como antes para as 272 famílias que perderam seus entes queridos.

Após os incidentes, moradores das cidades mineradoras passaram a conviver com o medo e a insegurança, em especial a cidade de Congonhas, de acordo com notícia do projeto Manuelzão, da UFMG.

Casa de Pedra é quatro vezes maior que a barragem do Córrego do Feijão, que se rompeu em Brumadinho; cerca de 5000 pessoas estão na mancha de inundação.

**A maior barragem localizada em área urbana na América Latina**, na cidade histórica de Congonhas, foi mais uma estrutura apresentar danos nas últimas semanas de chuva em Minas Gerais. Quatro vezes maior que a barragem de Córrego do Feijão, em Brumadinho, a Casa de Pedra, da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), foi interditada após denúncias de vazamento e deslizamento de terra em parte de sua estrutura, que foi capturado em vídeo por um morador, no dia 9 de janeiro. A CSN chegou a impedir a entrada da Defesa Civil para fiscalização, que só ocorreu após um

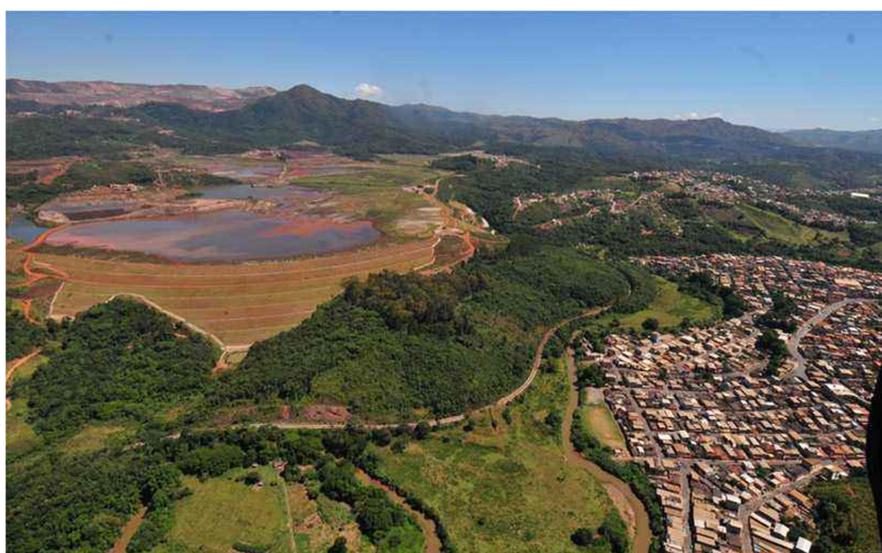
---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/2021/relatorio-final-cinme-upc-traducao-do-sumario-executivo-final.pdf>. Acesso em 30/01/2023.

pedido judicial da prefeitura municipal (MANUELZÃO, 2022, grifo nosso).<sup>39</sup>

De acordo com a reportagem, a barragem apresenta falhas estruturais, desde 2012, e uma sucessão de fatos assustam cada dia mais os moradores que vivem logo abaixo da barragem, como mostra a Figura 12 a seguir.

**Figura 12 - Proximidade da Barragem Casa de Pedra com a área urbana da cidade de Congonhas/MG**



Fonte: Correio Braziliense<sup>40</sup>, 2019

A imagem nos mostra o quão próxima é a barragem em relação aos moradores da cidade. Após os incidentes ocorridos em Mariana/MG e Brumadinho/MG, acendeu-se na população de Congonhas/MG o medo e a insegurança dos moradores e, conseqüentemente, um menor desejo de ingressar na área de mineração. Corrobora-se com a visão deste respondente ao se referir à insegurança e desconfiança nos futuros empregos, mas sabemos que, além do risco associado à atividade mineradora, o ciclo do minério é finito. Com o uso de tecnologias cada vez mais avançadas para a retirada e tratamento do material, a vida útil da mina fica cada dia mais próxima de sua exaustão.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://manuelzao.ufmg.br/barragem-da-csn-em-cima-de-congonhas-apresenta-falhas-estruturais-e-terroriza-moradores/>. Acesso em 30 jan. 2023.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/02/11/interna-brasil,736670/veja-como-ficaria-congonhas-mg-em-caso-de-rompimento-das-barragens-1.shtml>. Acesso em 03/01/2023.

Há concordância também com a ideia de volatilidade do setor e sua dependência de oscilações do mercado externo. O mercado do minério fica sempre na dependência do consumo de matéria-prima para produção de bens e serviços, e, se vivenciamos uma crise econômica (e, nesse caso específico, podemos citar os reflexos da pandemia de Covid-19 na economia), esse mercado cai e os reflexos ocorrem exatamente no processo primário: a extração mineral.

Retomando o questionário, o respondente MC05 (2023) cita que “acredito que no pós-pandemia muitas demandas surgiram e a tendência é de que a evasão aumente”. Conforme foi visto no item que trata das implicações da pandemia, além do aumento da evasão, constatado em números no sistema acadêmico, tem-se o agravante da baixa procura pelos cursos e sucessivas seleções para o ingresso a ele, tanto no Campus Ouro Preto quanto no Campus Congonhas.

Já o respondente MC06 (2023) afirma: “acredito que as ações deveriam ser mais efetivas e, com o apoio da reitoria, o campus sozinho não tem como resolver o problema”. Visão bastante assertiva, realmente, se não houver uma política institucional voltada para solução ou minimização do problema, não será possível enfrentá-lo. Ações isoladas, a exemplo do que vem acontecendo em cada campus são válidas, mas não resolvem o problema.

A título de curiosidade, foi realizada uma pesquisa no atual PDI do IFMG (2019-2023), para verificar quantas vezes a palavra evasão é mencionada e há apenas a aparição a seguir:

É seu papel propor diretrizes e coordenar o desenvolvimento de programas e ações de assistência estudantil no âmbito do IFMG, com vistas à minimização da **evasão acadêmica** e à redução da influência dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico do corpo discente. Além disso, deve promover interfaces com as demais pró-reitorias do IFMG, de outros institutos federais e pró-reitorias das universidades e executar outras funções correlatas (IFMG, 2019, p. 74, grifo nosso).

A citação está vinculada às atribuições da Proex (Pró-Reitoria de Extensão). A citação dá a entender que a evasão é solucionada apenas com suporte de auxílio socioeconômico. O PDI anterior (2014-2018) dava uma ênfase bem maior ao problema, talvez por ter sido elaborado no auge da identificação dos índices alarmantes na rede federal por parte do TCU. Quanto ao cumprimento dos objetivos do plano do IFMG, Rocha Junior (2019) faz a seguinte observação.

Apesar do exposto, as entrevistas confirmaram que, das oito medidas indicadas como já estando em andamento em 2017, apenas a realização de diagnóstico efetivo das dificuldades dos alunos ingressantes, prioritariamente, nas áreas de matemática e de língua portuguesa, estava em curso. As demais, ao que os dados indicaram, ou estão sendo adotadas em âmbito administrativo, e sem significativa divulgação entre os docentes, ou não foram implementadas (ROCHA JUNIOR, 2019, p. 81).

O autor em epígrafe analisou em sua tese o Campus Ouro Preto e Cefet-MG. A citação acima se refere ao Plano do IFMG. Cyrillo (2020) também destaca em seu trabalho que as ações são isoladas e não fazem parte de uma política institucional do IFMG. Maduro Silva (2017) destaca em seu trabalho a inexistência de uma política nacional de combate à evasão, reflexo do que se vê nas instituições de ensino da rede.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão tem se constituído como um dos mais graves problemas da educação, não apenas no Brasil, mas em diversos países do mundo. Nesse contexto, com a educação profissional brasileira não poderia ser diferente.

Diversos estudos têm se dedicado, principalmente, à investigação de suas causas ou motivações. Seguindo a premissa de que é preciso olhar para além da identificação dos motivos que levam os estudantes a abandonarem seus estudos. É preciso compreender o que está sendo trabalhado, o que está sendo empreendido de forma institucionalizada para amenizar o problema. E, assim, esta tese começou a ser construída, somando-se ao incômodo de ver salas de aulas cada vez mais vazias, ao longo dos anos, e a sensação de que estávamos fracassando em nossa missão de educadores. Sempre senti que algo deveria ser feito para a garantia do direito ao acesso à educação para a permanência e êxito dos nossos estudantes.

Para atender o objetivo geral, foram estabelecidos alguns caminhos (objetivos específicos) que nos conduziu ao resultado final: analisar a aplicabilidade do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMG, com o recorte dos *campi* Congonhas e Ouro Preto. A partir daí, identificou-se a inexistência, no IFMG, de uma política institucional para prevenção da evasão escolar.

Buscou-se entender, no capítulo 2, como foi constituída a RFEPCT e, dentro dessa rede, como o próprio IFMG se constituiu como instituição de educação profissional em Minas

Gerais. O IFMG possui uma área de abrangência relativamente diversa, o que faz com que o desafio de levar educação pública de qualidade, em seus 18 *campi*, seja ainda maior.

Recorreu-se à história para evidenciar as tendências que orientam a educação profissional no Brasil, e, novamente nos deparamos com as questões da dualidade educacional que, entre idas e vindas de governantes, persistem em nosso país. Aparentemente, o dualismo encontra-se enraizado em nosso sistema educacional, que acaba sendo naturalizado e reforçado por políticas públicas que ampliam as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Assegurar que os estudantes tenham acesso à educação, e dela possam sair com êxito constitui um direito fundamental para aqueles que estão à margem da sociedade. Os atos normativos que regulamentam o direito à educação, por si só, não garantem a permanência dos estudantes na escola. É preciso ir além e buscar estratégias que possibilitem o sucesso escolar, em todos os níveis de educação e modalidades de ensino, dando garantia de igualdade de oportunidades de acesso aos mesmos bens e direitos.

No capítulo 3, foram apresentadas as questões metodológicas da pesquisa. Foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, priorizando a abordagem de estudo de casos múltiplos. Utilizou-se para a coleta de dados pesquisa documental e questionário aplicado às Comissões de Permanência e Êxito das unidades em estudo. O questionário contou com 9 (nove) perguntas abertas e foi enviado por e-mail para os membros das comissões. Responderam ao questionário 5 (cinco) pessoas da Comissão do Campus Congonhas e 2 (duas) pessoas do Campus Ouro Preto. O Campus Congonhas nomeou 7 (sete) servidores e o Campus Ouro Preto nomeou 4 (quatro) servidores. Os membros foram identificados por siglas para manutenção do sigilo.

Os dados levantados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a partir do qual realizou-se uma pré-análise do material para definição dos pontos principais no desenvolvimento da tese. Em seguida, foi feita a exploração do material para a administração das teorias e construção do *corpus* da pesquisa. A última fase refere-se à análise e síntese dos resultados por meio de interpretação e inferência. Também nesse capítulo foram apresentados os *loci* da pesquisa, os sujeitos e o Curso Técnico em Mineração Subsequente, estabelecendo comparações entre os *campi* estudados.

O problema da evasão é descortinado no capítulo 4, em que se percebe toda a complexidade que envolve o tema. A complexidade inicia-se com a própria definição, não

existindo consenso que expresse de forma clara e precisa o que realmente é a evasão. Buscou-se referenciais que se aproximassem dessa pesquisa, com o intuito de dar sustentação àquilo que se queria investigar.

Quanto à evasão no IFMG, identificaram-se os dados destacados no plano estratégico da instituição que reforçam dados encontrados pela auditoria do TCU, salientando que ela atinge todas as modalidades ofertadas pelo IFMG e em níveis bem maiores que a média nacional. Quanto aos *campi* analisados (Congonhas e Ouro Preto) no Curso Técnico em Mineração Subsequente, confirmou-se tal premissa. Os números que se apresentam de evasão variam de 5% a 20% no Campus Ouro Preto, no período compreendido entre 2017 e 2021, e, no Campus Congonhas, uma variação de 15% a 65%. Esses percentuais são bem mais alarmantes.

Observou-se que ambos os *campi* apresentam um elevado número de reprovações (retenções), fato que pode estar contribuindo para a evasão nas unidades analisadas. Percebe-se, também, que os cursos não estão conseguindo completar o número de estudantes por turma. Tem ocorrido uma queda acentuada na procura por eles, tanto em Congonhas quanto em Ouro Preto. Esse dado está sendo alvo de análise por parte da instituição para que se busquem medidas por melhores resultados. A pandemia de Covid-19 acentuou uma série de problemas na educação, em especial na educação profissional. Realizar uma educação profissionalizante sem aulas práticas ou realização de estágio, foi um desafio para professores e alunos. O IFMG trabalhou uma série de medidas de enfrentamento à pandemia, mas, ainda assim, o número de evasão foi e tem sido alvo de preocupações.

Por fim, no capítulo 5, analisou-se o plano estratégico propriamente dito. Verificou-se a elaboração do Plano no IFMG e a metodologia utilizada. A construção desse capítulo contou com um levantamento realizado nos *campi* e comprovou o fato verificado pelo TCU de médias de evasão maiores que a média nacional em todas as suas unidades. Na primeira parte do plano, é feita a caracterização do perfil socioeconômico do evadido, trazendo a confirmação de que os evadidos somam 80% em classes de renda familiar baixa, ou seja, a maior parte dos alunos que evadiram são economicamente vulneráveis. A instituição tem como público prioritário os estudantes em vulnerabilidade social. Eles chegam até os cursos ofertados, mas uma série de motivos os leva a desistir.

A segunda parte do plano estabelece um comparativo entre os dados identificados no SISTEC e o sistema acadêmico próprio do IFMG. Ao ingressar na instituição, o estudante responde a um questionário contendo informações socioeconômicas, culturais e educacionais,

dele e de seus pais. Essas informações são confirmadas no ato da matrícula por intermédio de documentação comprobatória. A divergência entre o SISTEC e o sistema acadêmico ocorre quando o estudante não apresenta a documentação que declarou. Costuma ocorrer muito desconhecimento, por parte dos pais e estudantes, na fase de pré-matrícula e matrícula, ocorrendo então essas divergências. De qualquer forma, os dados ali apresentados já dão uma visão geral daqueles alunos mais propensos a evadirem e o acompanhamento deles deveria iniciar logo após a efetivação de sua matrícula.

Nas considerações finais, apresenta-se no Plano do IFMG uma importante informação quanto às áreas de atuação da instituição e grau de escolaridade da população. No caso dos *campi* Congonhas e Ouro Preto, encontra-se um percentual de 52,2% de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental, fato que refuta a característica de baixa escolaridade e defasagem de aprendizagem, novamente reforçando que o público atendido pela instituição é diverso e fragilizado.

As propostas apresentadas para intervenção como política institucional contemplam uma série de ações a serem desenvolvidas e os responsáveis por cada ação. Em muitas delas encontram-se como responsáveis as Comissões Locais de Permanência de Êxito, porém elas encontram-se estagnadas. A Comissão do Campus Congonhas não está ativa, contando inclusive com servidores que não mais pertencem ao quadro do campus. No Campus Ouro Preto, sucessivas nomeações dessas comissões detectam a não atuação delas.

Identificou-se que a Reitoria do IFMG está mobilizando esforços para a formulação de uma resolução que irá definir a política de permanência e êxito na instituição. Essa resolução encontra-se em fase de avaliação nas suas unidades. Paralelamente, os *campi* estão iniciando mobilização de suas equipes para constituírem comissões eficazes na aplicação das políticas de permanência e êxito.

Após a qualificação desta tese realizou-se, em função de um número baixo de respostas, um contato telefônico com alguns servidores das comissões analisadas e, a partir do contato, obteve-se a informação de que 1(um) membro da Comissão do Campus Congonhas não se sentia à vontade para responder, em função de não ter participado ativamente dos trabalhos e não mais pertencer ao quadro de pessoal do campus. No Campus Ouro Preto, foram obtidas duas respostas. Foi feito um contato telefônico e por e-mail, mas não se logrou êxito em obter mais respostas por ser um percentual de 50% dos membros. Acredita-se que isso não prejudica a análise dos dados.

Poucos representantes das comissões conhecem o verdadeiro sentido de sua atuação. Os representantes de Ouro Preto afirmam não conhecerem a razão que motivou a elaboração e implementação de um Plano Estratégico no IFMG. Os representantes do Campus Congonhas, em parte, parecem estar mais bem preparados e envolvidos para a atividade a que foram destinados.

Uma percepção de fundamental importância para a prevenção da evasão na instituição é quanto à reativação e funcionamento das Comissões de Permanência e Êxito nos *campi*. Quem propõe e executa as medidas de prevenção e superação são elas, ficando também no seu encargo promover o diálogo sobre o tema. Como se viu nesta pesquisa, os *campi* analisados não contam com comissões ativas. É necessário lembrar que a responsabilidade pela construção de uma política institucional é da reitoria, mas os *campi* têm papel fundamental nas proposições. Tem-se em vista que a evasão é um processo que pode ser detectado logo em seu início.

A participação das comissões locais no processo de elaboração do Plano do IFMG, de acordo com o que se pode observar, foi relegada ao segundo plano. As comissões apenas seguiram um formato proposto pela reitoria, não assumindo o protagonismo na elaboração dele. Isso possibilita deduzir que as especificidades não foram consideradas para o diagnóstico apresentado. Outra questão é sobre a mobilização da participação discente no processo. O Campus Congonhas fez contato com os discentes para que eles respondessem ao questionário. No entanto, nem todos os *campi* participaram dessa etapa na elaboração do plano, conforme identificado no próprio plano.

Quanto ao número da evasão nos referidos cursos, praticamente todos os respondentes acreditam que ele se mantém elevado para os *campi* analisados. Sob esse olhar, os respondentes apontam uma série de motivações para que o processo da evasão ocorra. Entre eles, é possível destacar o da escola não atrativa e arcaica. Um ponto muito destacado foi a questão do aluno trabalhador, dando a entender que o olhar para esses alunos e a formatação dos cursos devem ser repensados pela instituição. Os documentos analisados (PDI, Plano Estratégico e PPC dos cursos) identificam o problema, mas ficam longe de apresentar uma ação plausível de solução.

É muito comum se encontrar trabalhos sobre evasão que tentam encontrar culpados para justificar o problema. Por vezes, culpa-se o aluno por não possuir os conhecimentos e habilidades necessários para o cumprimento dos requisitos do curso. Por outras, culpa-se o docente por não conseguir fazer com que o aluno aprenda e, por outras ainda, culpa-se pela

falta de política pública de permanência e êxito. É importante salientar que um problema não se resolve com a mobilização de apenas um desses atores sociais, mas pela busca contínua de melhoria do diálogo e proposição de ações conjuntas, com responsabilidades muito bem definidas entre os envolvidos.

O permanente contato com os Arranjos Produtivos Locais não tem ocorrido de forma a contribuir para abertura de novas vagas de estágio e empregos e, sucessivamente, não tem gerado um desenvolvimento regional conforme proposto. Da mesma forma que não se identifica também uma discussão com a comunidade escolar, nos dois *campi*, o que nos leva a deduzir que a relação dialógica ficou apenas prescrita nos documentos avaliados, sem ações concretas para efetivação.

As ações propostas para todo o IFMG, a partir do PDI atual (2019-2023), ficam muito aquém daquelas mencionadas no PDI anterior (2014-2018), elaborado no auge da detecção do problema por parte do TCU.

Notadamente, as ações previstas no Plano do IFMG não obtiveram uma continuidade. Além disso, são ações individualizadas promovidas pelo campus por profissionais da área pedagógica ou pelos próprios docentes. Portanto, ainda não existe uma política institucional no IFMG de prevenção e superação da evasão. Ainda que se tenha identificado uma mobilização da instituição para sua elaboração, ela não se consolidou até o momento de conclusão desta tese.

As ações desenvolvidas para superação da evasão, nos *campi* analisados, são pontuais e estão vinculadas à importância que a gestão e servidores dão ao problema. Nem sempre o campus possui a estrutura necessária, com profissionais adequados, para identificar e lidar com o problema, como é o caso do cargo de psicólogo, que não consta em todos os *campi*. Possuir uma equipe multiprofissional para analisar e tratar a questão é de extrema importância tanto para a identificação dos discentes com vistas a evadir, quanto para trazer de volta aqueles que ainda conseguem finalizar o curso.

As questões locais e regionais também interferem positiva ou negativamente sobre o processo da evasão dos estudantes. Não apenas o critério de desenvolvimento econômico tem influência direta sobre os cursos, conforme se viu. Até mesmo um incidente de grandes proporções, como o rompimento de barragens de rejeitos da mineração, pode afetar toda uma população e um curso, como foi o caso.

A amplitude dos motivadores da evasão nos faz perceber que cada um tem papel fundamental como agente transformador. A instituição deve se preocupar com aquilo que consegue dar conta de resolver para melhorar índices. Por exemplo, melhorar o processo pedagógico e oferecer uma melhoria contínua da política de assistência estudantil. O direcionamento de ações voltadas para o público interno já soluciona boa parte do problema. Os motivos da evasão já são conhecidos e são o ponto de partida para realização de tais ações.

Os objetivos foram alcançados com a presente pesquisa. É importante reforçar que o tema não se esgota aqui. Sendo a evasão um fenômeno complexo e multifacetado, exige uma postura de avaliação e reavaliação constante. Ao longo desta tese, foram apresentadas algumas questões que são importantes para estudos posteriores, tais como:

- Motivos da falta de interesse pelos cursos técnicos subsequentes, nos processos seletivos;
- Os reflexos da Pandemia da COVID-19 no campo da Educação Profissional;
- Estudos sobre a influência das unidades do IFMG no desenvolvimento local e regional;
- Estudo para atualização e revisão do Plano Estratégico de Prevenção e Superação da Evasão no IFMG.

O pressuposto de que no IFMG não existe uma política institucional de permanência e êxito foi ratificado com esta pesquisa. Não foram encontrados documentos que comprovem a existência de tal política e os documentos analisados que podem dar um direcionamento sobre a questão não apontam para ações que estão sendo desenvolvidas de forma integrada entre seus *campi*. Entende-se que ouvir os alunos (egressos, evadidos e ativos), bem como profissionais que ali trabalham (técnicos administrativos, docentes e terceirizados) é fundamental para que a política seja construída mais próxima da realidade que atinge os elevados índices de evasão em cada unidade do IFMG.

Enquanto servidora do IFMG e munícipe da cidade, na qual desenvolvo uma participação efetiva como cidadã, percebo que o Campus Congonhas necessita de maior aproximação com seu público alvo. Precisamos sair dos muros da escola e ir ao encontro das comunidades nas quais este público reside. Com a curricularização da extensão é possível desenvolver projetos para sanar algumas dificuldades apresentadas pela população carente, tais como: conhecer a instituição, possibilitar que participem mais bem preparados dos processos seletivos, oferecer suporte para atividades que visem o desenvolvimento de ações empreendedoras, entre outros. Reduzir os índices de evasão deve ser um compromisso

constante da instituição, não apenas para atender requisitos de órgãos controladores, mas, como um compromisso efetivo com a qualidade da educação pública.

Este trabalho não tem a intenção de apontar culpados para o problema da evasão, mas de trazer contribuições que possam proporcionar o debate, tão necessário, sobre o tema. Entende-se ser fundamental envidar esforços no sentido de a instituição assumir o protagonismo e promover o debate que envolva todo o público de interesse. Afinal, conforme foi visto, a escola é o espaço do debate, do conflito e também do desenvolvimento de soluções a partir de diferentes olhares. Faz-se necessário o engajamento de todos, tendo a instituição como propulsora do diálogo entre o público interno e o externo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANSZDNAJDER, Fernando. ***O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas***. São Paulo: Pioneira, 1998. v. 1. 203 p.
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira Amorim; DORE, Rosemary; MOREIRA, Priscila Rezende; SILVA, Wander Augusto. **Educação Profissional no Brasil e a Questão do Dualismo Escolar**. In: Anais do IV Seminário Científico Internacional Teoria Política do Socialismo. Marília-SP: UNESP, 15-18/08/2011.
- ANDRADE, R. de C. de A. *et al.* Evasão na educação profissional técnica de nível médio do CEFET-MG: um estudo de caso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2015. p. 138.
- ARAÚJO, E. de J. M. **Evasão no PROEJA**: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – *Campus* Monte Castelo. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. In: The 4th International Congress on University- Industry Cooperation, Taubaté, São Paulo, 05-07, dez, 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2021.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 1993.
- BARBOSA, V. **Da ética da libertação à ética do cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff**. São Paulo: Porto de Idéias, 2009. 200 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.9, n.19, pp. 70-94, jan/jul. 2009
- BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Senado Notícias, Brasília, DF: Agência Senado, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BONAMINO, Alicia. **Políticas Educacionais Brasileiras**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.
- BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos.** In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Cedes v. 26, n. 92, p. 777-798. 2005.

BRANDÃO, Zaia et al. **O estudo da arte sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, 1983, p. 38-69.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 25 de novembro de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 24 de janeiro de 1967.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 25 de novembro de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 25 de novembro de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** – MEC. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 06/09/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário,** de 13 de março de 2013. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf). Acesso em: agosto 2021.

BRANDÃO, Z.; BIANCHINI, A. M.; ROCHA, A. D. C. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 64, n. 147, pp. 38-69, maio/ago.1983.

CAIRES, V. G. **Políticas para a Educação Profissional e a articulação entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio:** estudo comparativo sobre o Ensino Integrado, em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas

Gerais. 2016. 392 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CAIRES, Vanessa Guerra. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Evasão Escolar, causas e consequências*. Curitiba, PR: 2008. Disponível em: [https://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf?fbclid=IwAR0vyJpNotF71PFV92DZOs2MxNxT4g26JzN\\_8LRVRzdvE5tV5ljzPmUs9jU](https://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf?fbclid=IwAR0vyJpNotF71PFV92DZOs2MxNxT4g26JzN_8LRVRzdvE5tV5ljzPmUs9jU). Acesso em: 15 abr. 2021.

CORDÃO, Francisco Aparecido. *A Educação Profissional no Brasil*. In: PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (Org.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: Raízes Históricas e Panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109

CORDÃO, F. A. *Educação Profissional: Cidadania e Trabalho*. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.

COSTA, M. V. N.; MENESES, Z. M. **Evasão Escolar: causas e repercussão social**. Monografia (Especialização em Planejamento Educacional) – UNIFOR, Fortaleza, 1996.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico** / Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães – Belo Horizonte, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **O Ensino Indústria-Manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, São Paulo, 2000. p.89-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. In: BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANOU, Maria. *História e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CYRILLO, Gustavo Barreto. **O fenômeno da evasão/abandono de estudantes: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPCT) de Minas Gerais/ Gustavo Barreto Cyrillo**. Belo Horizonte, 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DINIZ, Elza Magela. **Evasão no curso técnico subsequente em mineração do IFMG – Campus Congonhas**. Belo Horizonte, 2019. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Belo Horizonte, 2019.

DORE, R. INEP, 2011. **Projeto Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar**. Coordenadora: Rosemary Dore Heijman. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao/visualizar/-/asset\\_publisher/La44/content/projeto%3A-educacao-profissional-no-brasil-e-evasao-escolar?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fweb%2Fobservatorio-da-educacao%2Fnucleo-único](http://portal.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao/visualizar/-/asset_publisher/La44/content/projeto%3A-educacao-profissional-no-brasil-e-evasao-escolar?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fweb%2Fobservatorio-da-educacao%2Fnucleo-único)>. Acesso em: 05 set. 2017.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DORE, R. **Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate**. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 54, p. 141-160, abr. 1996.

DORE SOARES, R. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1983. (Dissertação, Mestrado em Educação).

DORE SOARES, R. **Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais**. *Universidade e Sociedade (Brasília)*, v.18, p.108-115, 1999. DORE SOARES. Marx, Gramsci e a Sociedade Civil. *Revista Caminhos*, n. 14, p. 32-39, jun. 1997.

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

DORE, R.; SALLES, P. E. N.; CASTRO, T. L. de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 379-414.

DORE, S.R., SALES, P. E. N., SILVA, C. E. G. In: DORE, S. R., SALES, P. E. N., SILVA, C. E. G. (org). **Educação Profissional e Evasão Escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Políticas públicas, choque de gestão e tecnologias da subjetivação docente**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Afonso. **Acesso, Evasão, Permanência Escolar na Rede Federal de Ensino**. 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23763\\_12666.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23763_12666.pdf). Acesso em: 16 de nov. de 2021.

FERREIRA, F.A. 2013. **Fracasso e Evasão Escolar**. Disponível em <http://educadorbrasil/escola.com/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acessado em 20 jan. 2021.

FERRETTI, Celso João. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do**

**trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE, p.417-437.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO, K. N. R. W. A. **Evasão escolar:** um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Porto Nacional. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto:** motivos e reflexões. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun 2017

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**, n. 34. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 214 p.

IFMG. **Evasão no IFMG:** Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes. Minas Gerais: IFMG, 2017. 56 p.

IFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** IFMG 2014-2018. Minas Gerais: IFMG, 2015. 247 p.

IFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** IFMG 2019-2023. Minas Gerais: IFMG, 2019. 312 p.

IFMG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mineração Subsequente**. Congonhas: IFMG, 2021.

IFMG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mineração Subsequente**. Ouro Preto: IFMG, 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** *Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar*, 1998. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0)>. Acesso em: 22 abr. 2022.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 320 p.

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

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MADURO SILVA, Denise Bianca. *Estudo comparado sobre evasão escolar na educação profissional - Brasil e Argentina.* 2018. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002, 317 p.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2016.

MEC. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Guia SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sistec>. Acesso em: 18 mar 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MENEZES, José Décio. *A problemática da evasão escolar e as dificuldades da escolarização.* 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-138artigos/a-problematica-da-evacao-escolar...da-escolarizacao-2761092.html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: Hucitec; 2009.

MOREIRA, P. R. A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar. In: **Trabalho & Educação/Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, 183-195, jan-abr, 2013.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; SOUZA, Maria de Fátima Matos de; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. **A evasão nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do**

**Pará Campus Altamira.** Educação por Escrito. Porto Alegre, v.12, n. 1 p. 1-13. Jan-dez 2021.

MORGABEL, Rubens Eduardo Birochi. **Estudo sobre a permanência e o abandono em um curso técnico de uma escola técnica paulista.** São Paulo: CPS, 2018, 71 p.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – CAPES/INEP. **Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar.** (Projetos). Disponível em: <[http://observatorio.inep.gov.br/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=17](http://observatorio.inep.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

OLIVEIRA, H. V. G. **Motivações, qualidade de vida e suas mudanças - percepções dos egressos do PROEJA/Bambuí-MG.** Tese (Mestrado Acadêmico em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, I. R. de. **A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa.** 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na Educação Profissional Brasileira? In: SOUSA, Antônia e OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **Educação Profissional: Análise contextualizada.** Fortaleza: CEFET-CE, 2005, p.75-96.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS.** Campinas (SP): Papyrus, 2003.

PACHECO, E. et al. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In:PACHECO, Eliezer; MORIGUI, Valter (org.). Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre:Tekne, 2012.

PACHECO, E.; REZENDE, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Jurazy Rezende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009. 70 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.p.9-75.

PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2021.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. **A não conclusão no curso técnico de piano: um estudo realizado na escola de música da Universidade Federal do Pará.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Doutorado Interinstitucional UFBA/UFPA. Belém: IFBA, 2012.

QUEIROZ, L. D. **Um Estudo sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social.** 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out, 2002.

ROCHA JUNIOR, Altamiro Batista da. **Trabalho Docente: a contribuição dos professores para a prevenção da evasão escolar em duas instituições da Rede Federal em Minas Gerais / Altamiro Batista da Rocha Junior.** Belo Horizonte, 2019.

ROCHA, W. M. da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza.** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de educação, Fortaleza, 2011.

RODRÍGUEZ, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 32. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

RUMBERGER, R. W.; LIM, S. A. **Why students drop out of school: a review of 25 years of research.** Research Report n.15, University of California, 2008.

RUMBERGER, Russell W.; THOMAS, Scott L. **The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools.** *Sociology of Education*, v.73, p. 39-67, Jan. 2000.

SANTOS, Talitha Araújo. **Evasão e permanência da educação profissional técnica de nível médio do Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.** / Talitha Araújo Santos. – CEFET/MG – Belo Horizonte, 2017. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p152-180, jan./abr. 2008.

SILVA, M. R. da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.307-326, set. 2011. Trimestral. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2017.

SILVA, F. B. dos S.; LIMA, M. C. G.. Estratégias de monitoramento contra a evasão na educação profissional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar.** Belo Horizonte: RIMEPES, 2015. p. 104.

SILVA, W. A. **Fatores de Permanência e Evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010.** 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes.** Campinas, [s.p.], 2017.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; BONILHA, Tamyris Proença. **Permanência e Êxito nos IFs: Um Plano Utópico ou uma Possibilidade Concreta?** In: SILVA, Romero Antônio; ALMEIDA, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira (Orgs.). *Reflexões sobre permanência e êxito nos Institutos Federais*. Macapá: EDIFAP, 2021.

SOUZA, M. Z. M. de. **Educar, Trabalhar, Civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894):** caminhos possíveis. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

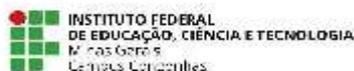
STAKE, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, **Handbook of qualitative research** (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.

STAKE, R. E. (1999). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. Relatório de Auditoria Operacional, de 13 e março de 2013 - TC 026.062/2011-9. Disponível em <[http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC\\_0506\\_08\\_13\\_P.doc](http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc)> Acesso em 23 jul. 2020

YIN, R. (1993). **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

YIN, R. (2005). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO A – Autorização para a Realização da Pesquisa no Campus Congonhas<sup>41</sup>

## AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS E USO DO NOME

Congonhas, 27 de janeiro de 2021.

Prezado Senhor:

Robert Cruzoaldo Maria

Diretor Geral do IFMG Campus Congonhas

Venho por meio desta, solicitar a vossa senhoria, autorização para realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma análise comparativa da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG.” sob minha responsabilidade e orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, do Programa de PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Doutorado na Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente, da PUC-Minas. Solicito ainda autorização para uso do nome do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Congonhas, na referida pesquisa, visto que a mesma se constitui de um estudo de caso. Este trabalho tem o objetivo de realizar um estudo comparativo entre os cursos técnicos subsequentes da instituição, realçando suas especificidades locais e regionais com vistas a destacar os fatores que influenciam na evasão, bem como, ações utilizadas para amenizar o problema.

Informo ainda que este trabalho será submetido ao comitê de ética da Plataforma Brasil, comprometendo-me a encaminhar parecer ético, após sua emissão.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradeço antecipadamente pela colaboração.

Atenciosamente

Elza Magela Diniz  
Pesquisadora responsável

## Para preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido

Indeferido

Assinatura: \_\_\_\_\_

  
ROBERT CRUZOALDO MARIA  
Diretor Geral  
IFMG Campus Congonhas

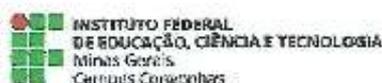
Data: 27 / 01 / 2021

Carimbo:



<sup>41</sup> Após a realização da Banca de Qualificação, foi sugerida e acatada, a mudança do título da Tese.

## ANEXO B – Autorização para a Realização da Pesquisa no Campus Ouro Preto



### AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS E USO DO NOME

Congonhas, 11 de Janeiro de 2021.

Prezado Senhor:  
 Reginato Fernandes dos Santos  
 Diretor Geral do IFMG Campus Ouro Preto

Venho por meio desta, solicitar a vossa senhoria, autorização para realização da coleta de dados da pesquisa intitulada **"DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma análise comparativa da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG."** sob minha responsabilidade e orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, do Programa de PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Doutorado na Área de Conocimento: Educação Escolar e Profissão Docente, da PUC-Minas. Solicito ainda autorização para uso do nome do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, na referida pesquisa, visto que a mesma se constitui de um estudo de caso.

Este trabalho tem o objetivo de realizar um estudo comparativo entre os cursos técnicos subsequentes da instituição, ressaltando suas especificidades locais e regionais com vistas a destacar os fatores que influenciam na evasão, bem como, ações utilizadas para amenizar o problema.

Informo ainda que este trabalho será submetido ao comitê de ética da Plataforma Brasil, comprometendo-me a encaminhar parecer ético, após sua emissão.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradeço antecipadamente pela colaboração.

Atenciosamente

Elza Magela Diniz  
 Pesquisadora responsável

#### Para preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido

Indeferido

Assinatura:

Data: 28/01/2021

Carimbo:

Reginato Fernandes dos Santos  
 Diretor Geral  
 IFMG Campus Ouro Preto

## ANEXO C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) Virtual



**PUC Minas**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 58569122.1.0000.5137

Título do Projeto: DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma análise comparativa da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a evasão nos cursos técnicos subsequentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, realizada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pela doutoranda Elza Magela Diniz, sob a orientação da Profª Drª Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira.

Você foi selecionado(a) em função de ter sido nomeado como membro da Comissão de Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional de Permanência e Êxito do IFMG. A sua participação nesse estudo consiste em responder ao questionário contendo 9 (nove) perguntas sobre sua participação na mesma. A pesquisa pretende estabelecer um estudo de caso entre os campi Congonhas e Ouro Preto, para fins de identificar possibilidades de troca de experiências na aplicabilidade da política de prevenção da evasão de seus discentes. O link para o questionário será encaminhado por e-mail, com a utilização do formulário no GoogleForms, são questões abertas para que você possa falar sobre suas percepções quanto ao tema em questão.

Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo são constrangimento ou medo de criar possível desconforto com a gestão de sua unidade. Não utilizaremos nenhuma forma de identificação dos respondentes à pesquisa, os participantes serão identificados através de um código do tipo: MOP01 (Membro Ouro Preto 01) MC01 (Membro Congonhas 01), gerando uma sequência numérica para os respondentes. Fique à vontade para falar apenas de sua percepção.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído. Os dados coletados serão armazenados em ambiente virtual, protegido por senha de segurança, ao acesso apenas da pesquisadora.

Os resultados dessa pesquisa servirão para compartilhamento de informações na instituição e, bem como, melhoria dos processos vinculados ao tema em questão. Paralelamente, este estudo irá trazer um novo olhar sobre o tema tão angustiante que é a Evasão.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517  
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil  
e-mail: cep.proppg@pucminas.br



**PUC Minas**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deve guardar uma cópia deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Elza Magela Diniz  
 Telefone (31) 98509-2196.  
 E-mail: elzamdiniz@gmail.com ou elza.diniz@ifmg.edu.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Ao selecionar o botão abaixo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso não concorde em participar, apenas assinale que não concorda e envie o formulário.

Eu, **Elza Magela Diniz**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
 Data

## ANEXO D – Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

### TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS-TCUD

Eu Elza Magela Diniz, abaixo assinado, pesquisador envolvido no projeto **DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma análise comparativa da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG**, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos mapas de turmas (gerados pelo sistema acadêmico dos campi envolvidos na pesquisa) e respostas ao questionário enviado por e-mail, aos membros Comissão de Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional de Permanência e Êxito do IFMG, nomeados pelas portarias nº 1514, de 05 de novembro de 2015 (campus Congonhas- IFMG) e portaria nº 194, de 14 de setembro de 2017 (campus Ouro Preto), bem como a privacidade de seus conteúdos, conforme preconizam as Resoluções CNS nº 466/12e CNS nº 510/16, do Ministério da Saúde.

Declaro (amos), ainda, conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa, e que o tratamento dos dados deverão ocorrer de acordo com o descrito na versão do projeto aprovada pelo CEP PUC Minas.

Belo Horizonte, 10 de maio de 2022

Nome	R.G.	Assinatura
Elza Magela Diniz	2033842 - SSPBa	..... 

## ANEXO E - Questionário para Comissões de Permanência e Êxito nos *campi* Congonhas e Ouro Preto



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUC MG  
PROJETO DE PESQUISA: DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma  
análise da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG

---

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Uma análise da evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG”, em função de ter sido nomeado como membro da Comissão Local de Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional de Permanência e Êxito do IFMG – Campus Congonhas (Portaria nº 1514, de 05 de novembro de 2015). Sua participação é muito importante para avançarmos nos desafios presentes na instituição e buscarmos as melhorias necessárias para proporcionarmos uma educação eficaz e de qualidade a todos os ingressantes dos cursos desta instituição.

- 1) Você conhece o motivo pelo qual os Institutos Federais foram obrigados a elaborarem um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes?
- 2) Você participou da Elaboração do documento “A Evasão Escolar no IFMG - Diagnóstico e Diretrizes da Política Institucional para a Permanência e o Êxito dos Estudantes”?
- 3) Como ocorreu o levantamento de dados no campus?
- 4) Você acredita que os números da evasão no Curso Técnico Subsequente em Mineração, ainda é preocupante?
- 5) Os resultados obtidos pela Comissão Local de Evasão, foram apresentados no campus? Para qual público?
- 6) Tem conhecimento da aplicação das ações do plano no campus?
- 7) Que fator você acredita ser o mais relevante para ocorrência da evasão no curso Técnico Subsequente em Mineração?
- 8) Em sua opinião, o plano elaborado atingiu os objetivos?
- 9) Você teria mais alguma questão que julgue relevante destacar nesta pesquisa?