



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO DE SOUSA

**GESTÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NOS PLANOS ESTRATÉGICOS DE
PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

**DOURADOS – MS
2025**

RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO DE SOUSA

**GESTÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NOS PLANOS ESTRATÉGICOS DE
PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação. Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real

DOURADOS – MS
2025

Ficha elaborada de acordo com o Código de Catalogação Anglo-Americano AACR2

S587r Sousa, Raimundo Nonato Assunção de.
Gestão das políticas institucionais nos planos estratégicos de
permanência e êxito de estudantes nos institutos federais /
Raimundo Nonato Assunção de Sousa. – Dourados, MS, 2025.
177 f.: il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Grande
Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Educação, 2025.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giselle Cristina Martins Real.”

1. Política educacional – Brasil. 2. Institutos Federais de
Educação, Ciência e Tecnologia – Gestão. 3. Permanência
escolar. 4. Êxito escolar. 5. Planejamento educacional –
Estratégias. I. Real, Giselle Cristina Martins. II. Título.

CDU: 37.014:377

CDD: 378.101

RAIMUNDO NONATO ASSUNÇÃO DE SOUSA

**GESTÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NOS PLANOS ESTRATÉGICOS DE
PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Giselle Cristina Martins Real na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação. Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real – Orientadora e Presidente da Banca
(PPGEdu)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Fábio Perboni - Membro interno (PPGEdu)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda - Membro interno (PPGEdu)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro - Membro externo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto - Membro externo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Para Zulmira, Valdinês, Rebecca, Júnior e Layanne
pela compreensão, amor e apoio irrestrito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois, sem sua permissão, nada teria conseguido.

Às gestoras Giselle Real e Kenia Moreira, por acreditarem e valorizarem a importância desse processo de formação docente em uma instituição do nordeste do país, possibilitando a oferta exclusiva de quinze vagas no Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para servidores do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Caxias, por meio do Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI).

À professora Giselle Real, pela competência como orientadora, pelas contribuições ao longo de todo o percurso formativo, pelo incentivo à escrita e às publicações e, acima de tudo, pela paciência demonstrada durante o processo de orientação. Gratidão por não ter deixado de acreditar na concretização deste sonho, mesmo diante de tantas dificuldades. Agradeço por sua generosidade, profissionalismo e por ter tido o privilégio de conhecer uma mulher de fibra e uma pessoa extraordinária.

À professora Waldirene, pela coordenação do PCI no IFMA – Campus Caxias.

Aos professores das disciplinas do Doutorado, em especial aos docentes Maria Alice e Fábio Perboni, pelos valiosos ensinamentos.

À minha família: Zulmira, Valdinês, Layanne, Rebecca e Júnior.

Aos meus filhos, Sophia e Luís Felipe, que nasceram durante a trajetória formativa do Doutorado.

Aos companheiros de instituição e amigos de turma no PCI do Doutorado: Albéric Porto, Ana Júlia, Arlene Silva, Carlos Eduardo, Cecília Regina, Eliane Almeida, Francisca Cruz, Ianna Lustosa, Jacklady Dutra, Joniery Rubim, Madson Melo, Regina Célia, Regyna Kleyde e Vanessa Xavier.

Aos amigos e incentivadores diários, que sempre me apoiaram nessa caminhada: Ana Roberta, Queren Ferraz, João da Paixão, Renata Silva, Paulo Henrique, Luís Moraes, Carlos Eduardo, Ianna Lustosa e Arlene Silva.

Aos professores Dr. Fábio Perboni, Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Dra. Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto pela participação na banca de defesa da tese e pelas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo e para a construção desta trajetória acadêmica.

RESUMO

Esta tese está inserida na Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). A pesquisa buscou compreender a gestão das políticas institucionais, com ênfase nos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), analisando as implicações do Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU). A problemática consistiu em identificar de onde se originam e quais as políticas de gestão institucional presentes nos Planos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes. Para responder a essa questão da pesquisa, foram analisados os planos de 05 (cinco) IFs, abrangendo todas as regiões do país, a fim de explicitar as estratégias adotadas e avaliar o nível de institucionalização, considerando o planejamento das ações pedagógicas, a estrutura organizacional e os condicionantes financeiros e orçamentários dos planos. Para mapear a produção científica sobre evasão escolar nos IFs, utilizou-se o estudo de Sousa e Real (2022), que evidenciou a escassez de pesquisas sobre o tema. A metodologia adotada foi qualitativa, com base na análise documental e fundamentação teórica em Palumbo (1989) para política pública, Azevedo (1997) para política educacional, Cellard (2008) para análise documental, Frigotto (2018) para concepções de Educação Profissional e Tecnológica, além de Kezar (2007) e Kezar e Sam (2013) para processos de institucionalização de política. A análise ocorreu a partir de um guia composto por categorias e subcategorias que permitiram examinar aspectos comuns na estrutura dos documentos, relacionando a interpretação às questões norteadoras: quais temas foram priorizados nos planos de permanência e êxito; quais dimensões receberam maior destaque; se há previsão orçamentária de investimentos e quais instâncias e equipes estão envolvidas nas ações planejadas. Os resultados indicaram que as políticas de permanência e êxito nos IFs são ações motivadas externamente, não estão institucionalizadas e não possuem sustentação em estruturas organizacionais e orçamentárias próprias. Observou-se ainda que, embora os documentos apresentem propostas voltadas à permanência e êxito dos estudantes, nem todos os IFs seguiram integralmente as recomendações do TCU e da Setec na elaboração dos planos. Conclui-se que é necessário ampliar o diálogo entre órgãos de controle, gestores e instituições de educação profissional e tecnológica, considerando as particularidades dos IFs, a fim de buscar soluções concretas para a evasão. As políticas de permanência e êxito dependem de fatores externos e ainda não se encontram incorporadas à dinâmica interna das instituições. Os resultados desta pesquisa trazem contribuições ao campo teórico, considerando a carência de estudos sobre o tema, e, no plano prático, favorecem o aperfeiçoamento das políticas de permanência e êxito dos IFs, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre sua institucionalização. Esse aprofundamento pode subsidiar (re)definições de políticas públicas e institucionais, além de orientar o redirecionamento de medidas e ações voltadas à otimização dos processos de gestão nos Institutos Federais.

Palavras-chave: Política educacional, Institutos Federais, Gestão institucional, Permanência e êxito; Institucionalização.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is part of the research line Policies and Management of Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). The research sought to understand the management of institutional policies, with emphasis on the Institutional Strategic Plans for Student Retention and Success in the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), by analyzing the implications of Ruling nº 506/2013 of the Federal Court of Accounts (TCU). The research problem consisted of identifying the origins and nature of the institutional management policies present in the Institutional Plans for Student Retention and Success. To address this research question, the plans of 05 (five) IFs, representing all regions of Brazil, were analyzed in an effort to highlight the strategies adopted and assess the level of institutionalization, considering the planning of pedagogical actions, organizational structure, and financial and budgetary constraints of the plans. In order to map the scientific production on school dropout within the IFs, the study by Sousa and Real (2022) was used, which revealed a scarcity of research on the topic. The methodology adopted was qualitative, based on document analysis and theoretical foundation in Palumbo (1989) for public policy, Azevedo (1997) for educational policy, Cellard (2008) for document analysis, Frigotto (2018) for conceptions of Professional and Technological Education, in addition to Kezar (2007) and Kezar and Sam (2013) for policy institutionalization processes. The analysis followed a guide composed of categories and subcategories that allowed for the examination of common aspects in the structure of the documents, linking interpretation to the guiding questions: which themes were prioritized in the retention and success plans; which dimensions received greater emphasis; whether there was a budgetary provision for investments; and which institutional bodies and teams were involved in the planned actions. The results indicated that student retention and success policies in the IFs are externally motivated actions, not yet institutionalized, and lack support in their own organizational and budgetary structures. It was also observed that, although the documents present proposals aimed at promoting student retention and success, not all IFs fully followed the recommendations of the TCU and Setec in preparing the plans. It is concluded that it is necessary to expand dialogue among oversight bodies, administrators, and professional and technological education institutions, considering the specificities of the IFs, in order to seek concrete solutions to dropout. The policies for student retention and success depend on external factors and have not yet been incorporated into the internal dynamics of the institutions. The results of this research contribute to the theoretical field, considering the lack of studies on the topic, and, on a practical level, support the improvement of student retention and success policies of the IFs, providing a broader understanding of their institutionalization. This deeper understanding may support the (re)definition of public and institutional policies, as well as guide the redirection of measures and actions aimed at optimizing management processes in the Federal Institutes.

Keywords: Educational policy, Federal Institutes, Institutional management, Student retention and success; Institutionalization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI	<i>Business Intelligence</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAS	Fundação Amazônia Sustentável
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar
IF	Instituto Federal
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação (MEC)
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAE	Política de Assistência Estudantil

PCI	Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIPES	Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
SECEXEDUC	Secretaria de Controle Externo da Educação, Cultura e Desporto
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Técnica
SISSA	Suporte ao Sucesso Acadêmico
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNED	Unidade Educacional Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos campi e centros de referência do IFES	79
Figura 2: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFES.....	80
Figura 3: Distribuição dos campi e centros de referência do IFMA	83
Figura 4: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFMA.	84
Figura 5: Distribuição dos campi do IFMS.....	88
Figura 6: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFMS	89
Figura 7: Distribuição dos campi polos EaD do IFRO	92
Figura 8: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFRO	94
Figura 9: Distribuição dos campi do IFSul.....	96
Figura 10: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFSul	98
Figura 11: Proposta metodológica para elaboração dos Pipes	118
Figura 12: Fluxo de elaboração do Pipe do IFES.....	122
Figura 13: Fluxo de elaboração do Pipe do IFMA	124
Figura 14: Fluxo de elaboração do Pipe do IFRO	126
Figura 15: Fluxo de elaboração do Pipe do IFMS	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxas de evasão por curso e região na Rede Federal.....	42
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias abordadas nas produções analisadas24

Tabela 2: Número cursos, de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes de cursos presenciais e a distância nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, considerando dados de Brasil.....29

SUMÁRIO

NOTA INTRODUTÓRIA.....	15
INTRODUÇÃO	17
2 A EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ESTRUTURAIS	34
2.1 Criação e expansão da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica	34
2.2 Panorama da evasão nos Institutos Federais de Educação.....	42
2.3 Perspectivas teóricas da evasão e retenção na Educação	49
3. MARCO NORMATIVO SOBRE A SUPERAÇÃO DA EVASÃO E RETENÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	55
3.1 Motivações da auditoria do Tribunal de Contas da União	55
3.2 Acórdão nº 506/2013 e seus aspectos conceituais	62
3.3 Proposições norteadoras para permanência e êxito na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	72
4 PLANOS ESTRATÉGICOS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO PARA OS ESTUDANTES DOS IFs.....	78
4.1 Contextualização dos Planos Institucionais Estratégicos de Permanência e Êxito: lôcus da pesquisa.....	78
4.1.1 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	78
4.1.2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).....	82
4.1.3 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)	88
4.1.4 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	92
4.1.5 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul)	96
4.2 Políticas institucionais associadas a permanência e êxito	101
4.3 Dimensões e perspectivas nos planos estratégicos de permanência e êxito dos IFs	114
REFERÊNCIAS.....	159

NOTA INTRODUTÓRIA

Em 2005, ingressei no curso de Bacharelado em Administração de Empresas na Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI, instituição privada à qual tive acesso por meio do primeiro programa de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI), concluindo o curso em 2008. Logo no primeiro período da graduação fui selecionado para estágio na indústria Primo Schincariol, à época um dos maiores parques industriais da América Latina na área de bebidas. Em seguida, iniciei minha dedicação à carreira pública, sendo aprovado em concursos nas áreas bancária e militar. No entanto, optei pela carreira administrativa e assumi o cargo de técnico administrativo no Conselho Regional de Enfermagem do Maranhão – COREN, na cidade de Caxias-MA, em 2006.

Em 2009, iniciei o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior e, no mesmo ano, prestei concurso para o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no qual fui aprovado. Em 2010, fui empossado no IFMA e entrei em exercício na cidade de Codó-MA, onde tive o primeiro contato com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, durante o ano em que permaneci no Campus Codó. Em seguida, iniciei meu exercício definitivo no Campus Caxias, onde desenvolvi minhas atividades e passei a contribuir com a gestão institucional. Exerci o cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e ocupei a função de Chefe do Departamento de Ensino. Logo após, fui Diretor de Desenvolvimento Educacional até que, em 2024, fui eleito Diretor-Geral e Coordenador Adjunto do Fórum dos Diretores do IFMA.

Na carreira acadêmica, em 2015 finalizei o curso de licenciatura em Formação Pedagógica e em 2026 concluí o mestrado em Administração de Empresas na Fucape Business School.

Em 2020, ainda como Diretor de Desenvolvimento Educacional, busquei programas de pós-graduação no Brasil para estabelecer parcerias voltadas à qualificação dos servidores do IFMA – Campus Caxias, com o objetivo de implementar um programa de pós-graduação *stricto sensu* no Campus. Assim, conseguimos firmar um Projeto de Cooperação entre Instituições com a Universidade Federal da Grande Dourados para a Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI), por meio das gestoras do programa na época, professoras Kênia Moreira e Giselle Real. Essa ação constituiu uma iniciativa pioneira no

Maranhão, resultando no primeiro doutorado ofertado a profissionais no interior do estado.

Ao longo da minha trajetória, atuei em comissões e grupos de trabalho voltados à formulação e execução de políticas institucionais, sobretudo aquelas direcionadas ao acesso, à permanência e ao êxito dos alunos.

Enquanto pesquisador, a escolha da temática deste estudo resulta do alinhamento com minha trajetória profissional, que totaliza quinze anos de atuação no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Caxias, exercendo funções docentes e administrativas, até a posição de Diretor-Geral do Campus. Essa experiência possibilitou o desenvolvimento de uma visão ampliada sobre os desafios da gestão educacional e da implementação de políticas de permanência e êxito, bem como sobre os limites e possibilidades de sua institucionalização.

Assim, a perspectiva de pesquisador-gestor assumida neste trabalho não se restringe à de um observador externo, mas de alguém que compreende o funcionamento interno das políticas institucionais e suas repercussões na dinâmica dos Institutos Federais. Esse lugar proporciona um olhar crítico e engajado sobre as práticas de gestão e sobre a necessidade de articulação entre o plano de desenvolvimento institucional, a política institucional e os planos estratégicos de permanência e êxito como condições concretas para garantir a permanência e o êxito dos estudantes nos IFs.

INTRODUÇÃO

Esta tese examina a gestão das políticas institucionais com foco nos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O estudo tem como objeto de pesquisa as implicações do Acórdão Nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2013), que recomendou ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a adoção de medidas para prevenir e conter a evasão escolar¹, bem como promover a permanência dos alunos. Optou-se pela expressão "Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes nos Institutos Federais" por ser a expressão utilizada pela Setec na Nota Técnica nº 282/2015/Setec/MEC e na Nota Informativa nº 138/2015/Setec/MEC².

Pode-se observar que a partir da divulgação do Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU) que previu a elaboração por parte dos IFs de plano voltado ao tratamento da evasão, a Setec buscou elaborar documentos que orientassem os IFs na elaboração desse plano. Nesse sentido, o primeiro documento orientador da Setec publicado em 2014 (BRASIL, 2014) utilizava a expressão "superação da evasão e retenção na Rede Federal", a partir dessa fase inicial, observa-se que o termo recorrente para se referir ao plano a ser elaborado pelos IFs passa a ser "Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes nos Institutos Federais", o que explica a opção nesta tese por essa nomenclatura. A escolha por essa nomenclatura não é apenas uma opção terminológica, mas uma decisão metodológica e conceitual que visa garantir alinhamento com o marco legal e institucional que fundamenta a fonte documental desta tese.

A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Este programa é oferecido pelo Acordo de

¹ Adota-se nesta tese o conceito de evasão constante no Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU) que define a evasão escolar como o abandono definitivo do aluno da escola antes da conclusão do nível de ensino em que está matriculado.

² Documentos expedidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar os IFs na elaboração de planos estratégicos institucionais voltados à permanência e êxito dos estudantes, em atendimento ao Acórdão nº 506/2013 do TCU, que recomendou ações para enfrentamento da evasão e retenção na Rede Federal.

Cooperação Técnica entre a UFGD e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), com o objetivo de executar o Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI)³.

O interesse pessoal na seleção do tema de pesquisa surge a partir da experiência acadêmica e profissional acumulada ao longo de 15 anos no IFMA – Campus Caxias, atuando como docente e ocupando cargos de gestão na instituição. Durante esse período, houve a participação ativa em diversos grupos de trabalho dedicados à gestão de políticas institucionais, com foco especial na promoção da permanência e êxito dos alunos.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica⁴, que têm por objetivo possibilitar o avanço da oferta educacional no País, oferecendo cursos da educação básica à pós-graduação, conforme parâmetros estabelecidos na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu os IFs.

Um dos marcos dos IFs é a interiorização dos *campi*, com oferta de cursos técnicos profissionais e superiores, instituídos com o propósito de ampliar o acesso ao ensino e possibilitar melhores padrões de desenvolvimento social e econômico em diversas regiões do País, pautado no desenvolvimento tecnológico, por meio da oferta de educação pública, de qualidade e gratuita.

Em 2008, o número de matrículas nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal era de aproximadamente 215 mil, incluindo matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes e cursos técnicos concomitantes. Com a criação dos IFs em dezembro de 2008, visava-se a expansão da oferta de vagas, tendo como plano inicial do governo o aumento significativo do número de matrículas e criação de novas unidades em todo o País. A partir de 2008, com a reestruturação da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais, houve um incremento substancial na oferta de vagas, com a meta de atingir 600 mil matrículas até 2010.

³ O Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI) é regido, atualmente, pela Portaria Capes n. 120, de 26 de junho de 2023 (Brasil, 2023).

⁴ A partir desse momento, utiliza-se a expressão sintética Rede Federal para se referir à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que é o modo usual utilizado pelo Ministério da Educação – MEC (MEC, 2022).

Essa ampliação do acesso à Rede Federal pode ser confirmada pelo crescimento no número de vagas oferecidas após a criação dos IFs.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2024) a oferta de vagas na Rede Federal cresceu 89,2% no últimos 14 anos, atingindo 1.431.476 matrículas no ano de 2024 ofertadas em 656 unidades, impulsionado por uma combinação de fatores, como o aumento da demanda por educação profissionalizante, a necessidade de qualificar a mão de obra e a política de inclusão social do governo federal.

Frigotto (2018) confirma tendências democratizantes do acesso à educação promovidas pela expansão dos IFs, o que ampliou as possibilidades de ingresso da população à educação profissional e tecnológica em locais aonde não chegava. No entanto, para o autor, o alcance ainda está aquém do ideal.

Nessa perspectiva, Coulon (2017) defende que o aumento de vagas e os meios de entrada não são os maiores desafios das instituições de ensino, mas, sim, a garantia da permanência dos alunos até final do curso, sendo que a viabilização do ingresso à educação não assegura que a permanência dos estudantes se torne realidade.

Os IFs se constituem como foco das políticas indutoras de acesso à educação profissional e tecnológica, no entanto, o planejamento institucional com vistas a garantir a permanência do estudante ainda é incipiente. Nesse contexto, observa-se que ganham espaços na agenda institucional o combate e o controle dos índices de evasão e retenção escolar (Silva Filho, Araújo; 2017).

Esse fato corrobora os resultados do relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), tendo como destaque o apontamento dos elevados índices de evasão nos IFs. O relatório orienta para a importância da preservação da qualidade das instituições e deve produzir reflexos nas estratégias e nos planos efetivos de superação da evasão e da retenção (Brasil, 2012).

Os índices de evasão refletem historicamente desafios estruturais, pedagógicos e socioeconômicos, exigindo a implementação de estratégias integradas que considerem as variadas causas da deserção escolar em todos os níveis e modalidades.

A evasão escolar constitui-se como pauta da agenda institucional ao incitar processos de avaliação das metas institucionais planejadas e ao provocar implicações financeiras. Fonseca (1961) já apontava a evasão escolar como um

problema histórico na educação profissionalizante, identificando esse fenômeno ainda nas primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, no início do século XX.

Especificamente nos IFs, esses índices passaram a ser acompanhados e fiscalizados pelos órgãos governamentais de controle, recomendando adoção de ações sistematizadas que visem à redução da evasão nos cursos. A implementação dessas ações tornou-se efetiva, após o Acórdão nº 506, de 13 de março 2013, do Tribunal de Contas da União - TCU (Brasil, 2013), o qual estipulou que os IFs instituíssem Planos de tratamento da evasão, nomeados pela Setec como Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes, conforme mencionado.

O Tribunal de Contas da União (TCU) é um órgão responsável por fiscalizar a administração pública federal, tendo como função o acompanhamento da utilização dos recursos públicos, a fim de contribuir com a melhoria constante da gestão pública.

Na doutrina clássica, o TCU é compreendido como guardião da legalidade e da eficiência na gestão pública (Baleeiro, 1996). Sua atuação assegura que os recursos federais sejam aplicados conforme os princípios constitucionais, especialmente o interesse coletivo.

As auditorias do TCU têm o objetivo de assegurar que os investimentos sejam aplicados e as políticas públicas implementadas de maneira eficiente e eficaz, na educação especificamente contribuindo para a valorização da qualidade do ensino e para o cumprimento das metas estabelecidas pelas políticas públicas. A exigência do TCU para que os IFs elaborassem Planos Institucionais é um exemplo do controle social e da *accountability*⁵ nas instituições públicas.

O conceito de *accountability* é complexo e multifacetado, exigindo uma abordagem integrada e abrangente. Segundo Campos (1990), na administração pública brasileira, a *accountability* representa a obrigação das instituições públicas e de seus gestores de responderem por suas ações, em virtude do poder que lhes foi conferido pela sociedade. Essa concepção pressupõe transparência na gestão, o uso responsável dos recursos públicos e a prestação de contas à sociedade sobre os resultados alcançados. Afonso (2012) amplia esse entendimento ao

⁵ O termo *accountability* no Brasil refere-se à obrigação de prestar contas, à transparência e à responsabilidade de agentes públicos e instituições por suas ações e decisões, englobando responsabilização, prestação de contas, transparência e controle social e institucional (Campos, 1990).

problematizar o uso do termo sob uma perspectiva crítica, alertando que a *accountability* não deve ser reduzida a mecanismos técnicos de controle e eficiência, mas compreendida como um processo político e ético de responsabilização pública, vinculado aos princípios democráticos e ao fortalecimento da cidadania.

Afonso (2009) faz uma reflexão sobre os significados e dimensões que permeiam a *accountability*, trazendo considerações quanto ao conceito propriamente dito de *accountability*.

Na esteira de alguma literatura especializada, reconhecemos a polissemia e multidimensionalidade do conceito de *accountability*, e optámos por não traduzir o termo para podermos reforçar a ideia de que ele deve significar algo mais do que a simples prestação de contas. Com efeito, defendemos o ponto de vista de que a *accountability* pode ser conceptualizada como um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis (Afonso, 2009, p. 40).

A *accountability*, no âmbito das auditorias nos IFs, apresenta-se como um conceito diversificado, composto de nuances e interpretações. Isso se deve, em parte, à falta de uma tradução única e precisa, o que acarreta sua polissemia. Termos como responsabilização, prestação de contas e responsabilização social são algumas das expressões usadas para traduzir a ideia de *accountability*, cada uma ressaltando diferentes aspectos do conceito. No que se refere especificamente à determinação do TCU para a formulação dos planos estratégicos para permanência reflete a preocupação do órgão de controle com a responsabilidade das instituições em relação ao alcance dos resultados educacionais obtidos e priorizem medidas concretas para garantir a permanência e o êxito dos estudantes.

Ao exigir a elaboração de planos institucionais, o TCU está, na prática, impulsionando os IFs a assumirem sua responsabilidade pela qualidade do ensino oferecido e a buscarem soluções para os problemas que afetam a aprendizagem dos estudantes. A responsabilidade como um impulso para as auditorias do TCU está sustentada pela necessidade de assegurar um uso eficiente dos recursos públicos. Ao realizar a auditoria nos IFs, o TCU tem o objetivo de garantir que os investimentos em educação sejam aplicados de maneira apropriada, assegurando a obtenção dos resultados esperados.

Além disso, essa prática poderia induzir a melhoria da qualidade do ensino, pois as exigências contidas nos planos indicam potencial de contribuição para que as instituições busquem soluções adequadas às demandas dos estudantes e aos desafios que enfrentam. A exigência de elaboração de um plano representa uma indicação na responsabilização das instituições públicas pela qualidade educacional, sendo a *accountability*, nesse contexto, um mecanismo fundamental para garantir que os recursos públicos sejam utilizados de forma eficiente e eficaz.

Vale destacar que esses processos desenvolvidos pelo TCU se fundamentam na sua previsão constitucional de vertente democratizante, ao focar o cumprimento do órgão executivo quanto ao uso dos recursos públicos, no entanto, observa-se contradições nessa direção, uma vez que há viés de controle das instituições quanto ao desenvolvimento de suas atividades. Portanto, cumpre acompanhamento e monitoramento desses processos pelos meios acadêmicos, particularmente, de pesquisadores para que as relações entre TCU, Instituições e órgão gestor cumpram o seu potencial em imprimir qualidade, diante de quadros de *accountability*.

Nesse contexto, os planos estratégicos institucionais para permanência e êxito passaram a ser colocados como pontos de destaque no planejamento institucional dos IFs, pois o descontrole nos índices de evasão pode gerar instabilidade, descontinuidades e dissonância com as metas de ensino projetadas e estabelecidas pelas instituições e pelos órgãos de gestão e fomento.

Diante disso, considerando a recomendação do TCU (2013) para que os IFs elaborem e cumpram um plano institucional para permanência e êxito dos estudantes, este trabalho apresenta a seguinte problemática de pesquisa: de onde se originam e quais são as políticas de gestão institucional que constam nos Planos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes? Para responder a este problema, buscou-se analisar os Planos Institucionais dos IFs, com vistas a explicitar suas políticas e estratégias adotadas, avaliando o planejamento das ações pedagógicas, a sua estrutura organizacional e os seus condicionantes financeiros e orçamentários presentes nos planos.

De acordo com Dore e Lüscher (2011) espera-se da escola, aqui entendida em sentido amplo, portanto, envolvendo as instituições de educação superior, a percepção das causas e manifestações do fenômeno da evasão, a fim de

que sejam formuladas as melhores estratégias preventivas de combate ao problema, considerando a complexidade que circunda o fenômeno da evasão.

Assim, considera-se o protagonismo assumido pelos gestores, na formulação de políticas institucionais, contexto que motivou a escolha desse objeto de pesquisa, considerando a trajetória de 15 anos na Rede Federal, com atuação em cargos de tomada de decisão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Caxias.

A partir daí busca-se dar enfoque aos estudos que foram desenvolvidos sobre evasão escolar nos institutos federais, sobretudo analisando as mudanças ocorridas desde 2008. Estabeleceu-se o ano de 2008 como recorte inicial para a pesquisa, pois é o ano em que foi institucionalizada a Rede Federal, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre o IFs (Frigotto, 2018).

Santos Júnior e Real (2017), em revisão bibliográfica realizada sobre a evasão da educação superior, informam que os estudos sobre a temática ocorrem após os anos de 1990, intensificando-se, particularmente, após os anos 2000, quando se deflagram movimentos de expansão do acesso à educação superior, que implicam no ingresso de pessoas com perfis socioeconômicos mais diferenciados.

Para atualizar e particularizar esse levantamento, adotou-se estudo de Sousa e Real (2022) que mapeou as produções da literatura científica sobre evasão escolar nas instituições federais, a partir de 2008, utilizando as bases de dados *Scielo* e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e adotando os descritores “evasão” e “instituições federais”.

Cumprir destacar que Sousa e Real (2022), ao tratarem da evasão nas instituições, não encontraram estudos na base *Scielo*, mas selecionaram 18 (dezoito) trabalhos junto à BDTD, sendo 16 (dezesesseis) dissertações e 02 (duas) teses, evidenciando que a temática ainda é pouco explorada nas pesquisas educacionais, sobretudo as vinculadas à pós-graduação no país.

Tendo em vista os achados de Sousa e Real (2022), foi possível estabelecer 04 (quatro) categorias abordadas que foram priorizadas nessa pesquisa. Observa-se que os estudos analisados trataram de: i) evasão em cursos específicos; ii) modalidades de ensino como Educação à Distância (EAD) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA); iii) níveis específicos de educação, tratando da educação básica ou da educação superior; e iv) estudos de casos em IFs determinados, conforme explicitado na tabela 01.

Tabela 1: Categorias abordadas nas produções analisadas

Categorias	Quantidade
Cursos específicos	05
Modalidades de ensino (EJA/PROEJA, EAD)	04
Níveis da educação	03
Estudos de casos em IFs determinados	06
Total	18

Fonte: Sousa e Real (2022, p.129).

Observa-se que não há literatura que faça relação da evasão com a gestão institucional dos IFs. Sousa e Real (2022) observaram que mais de 90% dos estudos sobre evasão nas instituições federais aconteceram a partir de 2015, indicando interesse recente sobre a investigação do tema neste contexto. Esse dado particulariza as informações de Santos Júnior e Real (2017) sobre a evasão na educação superior, pois aponta que o campo científico vai direcionar estudos sobre a evasão, em um momento considerado recente, ou seja, após 2015, sendo, portanto, em período posterior à criação dos IFs.

Nesse sentido, é notável que a preocupação e o desenvolvimento de estudos científicos sobre a evasão nas Instituições Federais são posteriores ao processo de institucionalização dos IFs em 2008 (Brasil, 2008), sendo desencadeados após a emissão do Acórdão nº 506/2013 (Brasil, 2013), quando o fenômeno já estava mapeado pelos órgãos de controle. Portanto, os Institutos Federais vão ser criados em um contexto em que o campo científico e os gestores públicos tomam a evasão como objeto de análise.

Ao considerar esses aspectos, o presente estudo torna-se relevante diante da percepção de que a evasão na educação profissional é um fenômeno que está presente nas instituições, no entanto, embora existam pesquisas sobre a temática, o tema ainda é pouco estudado e carece de maior aprofundamento, haja vista sua complexidade e as especificidades de cada contexto institucional, o que reforça a importância de novas pesquisas sobre a temática, conforme constatado por Barros (2024), Nunes e Silvano (2024).

Além disso, há poucas investigações sobre permanência e êxito na perspectiva da gestão institucional envolvendo o conjunto dessa Rede de Ensino, conforme as evidências apontadas por levantamento bibliográfico realizado por Sousa e Real (2022).

A relevância do tema estudado ainda pode ser verificada diante da importância que deve ser dada à evasão de alunos nos IFs, tendo em vista várias causas para este fenômeno, dentre elas destacam-se as questões financeiras limitantes das instituições, as problemáticas relacionadas à sua gestão e ao *accountability* que perpassam as normativas que regulamentam as políticas institucionais diante de seus efeitos, trazendo desafios para o seu solucionamento no contexto institucional.

No campo prático, este trabalho possui relevância social e política quando se toma como horizonte os gastos públicos gerados pelos discentes que abandonam as salas de aula, além dos desembolsos obtidos para a consolidação dos planos institucionais de permanência e êxito dos estudantes. Ademais, observa-se que o fenômeno é monitorado pelos órgãos nacionais de controle, possibilitando (re)definições de políticas públicas e institucionais, acredita-se ainda que pode contribuir para o redirecionamento de medidas e ações que venham a colaborar para a otimização dos processos de gestão institucional.

Lobo (2012) considera a evasão como um dos maiores problemas da educação, independentemente do nível ou da esfera, seja público ou privado. Quando o discente desiste dos estudos, há perda tanto social quanto econômica para as instituições e para o próprio indivíduo, tendo em vista a onerosidade causada por possíveis desequilíbrios nas projeções da relação docentes-discentes, pela subutilização da infraestrutura institucional, bem como no tempo dedicado à formação do estudante e de sua consequente inserção nas atividades produtivas e laborais, entre outros aspectos.

O relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) indica a evasão educacional como fenômeno presente na Rede Federal. Esse fato persiste ao longo dos anos, conforme apontado no relatório da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) que sinalizou média nacional da taxa de evasão de 41% nos cursos técnicos e de 51% nos cursos superiores no ano de 2022. Ainda segundo os dados da PNP, os IFs localizados no centro-oeste do País apresentam maiores índices de evasão (MEC, 2023).

Em relação aos cursos superiores, percebe-se que houve alteração no perfil dos alunos matriculados em razão das mudanças sociais e econômicas vivenciadas pela população brasileira, além disso, somam-se a essas mudanças as modificações no perfil de gênero presente nas instituições, com a ampliação do

número de mulheres, entre outras características de perfil do alunado (Santos Junior, Real, 2017; Souza, Real, 2022).

Diante desse cenário, Santos Junior e Real (2017) descrevem que são formuladas políticas, em âmbito nacional, focalizadas para a contenção da evasão como: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), iniciado em 2008 e institucionalizado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010a) e depois atualizado para Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) pela Lei nº 14.914/2024, de 03 de julho de 2024 (Brasil, 2024) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest) criado por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010b).

A evasão escolar afeta os IFs, sobretudo com índices elevados nos diferentes *campi* localizados em todas as regiões, o que implicou a publicação do Acórdão Nº 506/2013 (Brasil, 2013), após auditoria realizada pelo TCU aos Institutos Federais, entre 2011 e 2012 (Brasil, 2012), conforme mencionado. Esse documento recomenda ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a obrigatoriedade de adoção de medidas que previnam e contenham a evasão e promovam a permanência e o êxito dos estudantes.

Considerando o pedido do TCU, citado anteriormente, quanto à obrigatoriedade de elaboração de um plano institucional para permanência e êxito dos estudantes, objeto deste estudo, e preceituando ações que objetivassem controlar os índices de evasão nos cursos, deve-se observar a relevância das políticas de gestão institucional para consolidação desses planos, sobretudo a importância de ações estratégicas que visem aperfeiçoar o planejamento realizado pelos grupos de trabalho que elaboraram os planos institucionais.

Para o tratamento da evasão, a gestão dos IFs precisa considerar a importância de variáveis como: ações pedagógicas, currículo, infraestrutura e programas de financiamento, dimensões que devem fazer parte do gerenciamento institucional para cumprimento e efetivação dos Planos Institucionais de Permanência e Êxitos dos IFs.

Essas variáveis foram citadas nos estudos de Dore e Lüscher (2011), que apresentaram como causa para evasão aspectos relacionados à composição do corpo docente, aos recursos, à estrutura escolar e às práticas pedagógicas.

Ações pedagógicas contribuem para a permanência de alunos, por meio da preparação e boa atuação dos professores, da utilização de práticas pedagógicas criativas e de estratégias educativas que intensifiquem a ligação dos discentes com os integrantes do sistema de ensino (Bardagi, 2007). Isso foi observado, também, no estudo de Santos Júnior e Real (2020), quando alertam que as reprovações e a permanência prolongada dos alunos são fatores que induzem à evasão.

Observa-se, ainda, que a infraestrutura é um elemento a ser considerado, verificando que os discentes aumentam o interesse pelo ambiente educacional à medida que têm à disposição equipamentos tecnológicos, laboratórios para práticas de ensino, disponibilidades de equipamentos de informática e com alta tecnologia, laboratórios para práticas de ensino, biblioteca que contemple as necessidades da formação profissional, estrutura física confortável e de fácil mobilidade (Dias; Theóphilo; Lopes, 2010).

No estudo de Lima et al. (2012) é ressaltada a importância da curricularização adequada às demandas da sociedade, como alternativa para o processo formativo e pós-formativo, adaptando o perfil curricular às suas necessidades, sobretudo considerando a desigualdade socioeconômica existente entre as instituições e mesmo intrainstitucional.

Tese de Spessoto (2018), que entrevistou egressos de cursos de licenciatura em enfermagem, explicita que entre as causas da evasão em cursos de licenciatura está a questão curricular, ou seja, mesmo em cursos que não se inserem nas chamadas ciências duras, há evasão motivada pela questão curricular, sobretudo quando o currículo não está adequado às exigências do mundo do trabalho. A partir de Gatti, a autora informa que entre as licenciaturas a evasão ocorre com maior frequência em cursos que apresentam maiores exigências curriculares (Gatti, apud Spessoto, 2018, p. 174).

Ainda, segundo Spessoto (2018)

Embora o aprofundamento desse tema não seja o objetivo deste estudo, ressalta-se a relevância do fenômeno observado, uma vez que para a manutenção da oferta dos cursos de licenciatura pelas IES públicas, devido ao investimento dos recursos por parte dos entes federados, as informações a respeito de evasão e de conclusão são importantes aspectos a serem considerados (Spessoto, 2018, 174-175).

Portanto, a evasão é apontada pelos egressos como um problema que se imbrica com a questão curricular.

Atenta-se, neste caso, para os IFs que além da oferta de cursos técnicos e tecnológicos, há o oferecimento de cursos de bacharelado e de licenciatura, conforme estabelecido na Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal, os IFs devem destinar metade de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada. A outra metade deve ser distribuída entre cursos de formação inicial e continuada, programas técnicos subsequentes, além de cursos superiores, incluindo tecnologias, licenciaturas e engenharias, sendo que 20% dessas vagas devem ser destinadas para as ofertas dos cursos de formação de professores para a educação básica (Brasil, 2008).

Atualmente os cursos superiores detém parte significativa das matrículas, superando até mesmo a modalidade de cursos tecnológicos, apesar de que o número de inscritos é menor nas licenciaturas, conforme dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Número cursos, de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressantes, matrículas e concluintes de cursos presenciais e a distância nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, considerando dados de Brasil.

Instituto Federal de Educação	Número de Cursos	Vagas Ofertadas	Candidatos Inscritos	Ingressantes	Matrículas	Concluintes
Total	1882	120.818	456.126	67.960	229.994	21.512
Bacharelado	658	42.421	188.908	26.665	101.713	7.798
Licenciatura	607	42.010	131.848	19.903	66.975	7.040
Tecnológico	617	35.806	141.594	20.997	60.680	6.674

Fonte: Inep, 2022.

Pode-se observar, ainda que, nos IFs, tomando-se os dados do número de ingressantes, de matriculados e de concluintes, em uma análise linear e ilustrativa, que, a evasão nos cursos de licenciatura é menor do que nos cursos de bacharelado e de tecnologia, embora também, ali se incida. Esses dados sinalizam que as licenciaturas teriam uma perda de 64,6% de estudantes entre número de ingressantes e concluintes. Com o mesmo cálculo observa-se que o bacharelado essa taxa é de 70,8% e nos cursos tecnológicos chega a 68,2%. No entanto, observa-se que a procura pelos cursos de licenciatura é menor, considerando o número de inscritos nos processos seletivos.

Mantendo-se a análise linear pode-se observar que do total de ingressantes que envolvem 67.960 mil estudantes há uma queda de 68,3% no número de concluintes, que se refere à 21.512 estudantes. Essa taxa implica em evasão e em permanência prolongada, que são os desafios a serem enfrentados pelas instituições no processo de permanência com êxito na educação superior.

A estrutura curricular dos cursos pode influenciar no controle da evasão em virtude de reprovações sucessivas, quebra de expectativa entre o que o aluno espera de sua formação e o efetivado no curso, ainda formação desassociada das demandas do mundo do trabalho podem implicar em desistência ou estado de luto, como apontado por Tinto (1975).

No estudo sobre a gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras realizado por Santos Júnior, Magalhães e Real (2020), identificou-se na literatura e em documentos governamentais que as políticas de assistência ao educando se apresentam como estratégias importantes para o controle da evasão, uma vez que, conforme apontam Pinheiro Filho et al. (2024), as barreiras socioeconômicas constituem fatores determinantes que limitam as oportunidades educacionais e contribuem para processos de exclusão.

Nessa perspectiva, os programas de auxílio financeiro podem ser uma possibilidade para permanência dos discentes nos cursos, principalmente aqueles com necessidades socioeconômicas e que dependam de alguns serviços oferecidos pelas IES, como alimentação, moradia e internet (Santos; Freire, 2022).

Nesse sentido, observa-se que as incidências de políticas públicas no contexto das instituições de educação superior podem implicar em alterações junto às causas da evasão. No entanto, a formulação de tais medidas em caráter generalista para controle do fenômeno é complexa, especialmente considerando os aspectos estruturais e subjetivos que envolvem a realidade dos estudantes e instituições. Também, se constituem complexos os processos de análise e apreensão de seus resultados, efeitos e impactos (Draibe, 1993).

Para Palumbo (1989) as políticas públicas apresentam um caráter fluido, fato que dificulta delimitá-las em um objeto de estudo, dessa forma elas precisam ser apreendidas por meio de seus processos constitutivos, relacionados a um ciclo, envolvendo entrada na agenda, formulação, implementação e avaliação.

De acordo com Azevedo (1997) a política educacional é consequência da orientação que se direcionam às políticas públicas, objetivando compreender esse

direcionamento dado a uma determinada ação com finalidade específica, que recebe influências de setores e grupos.

Assim, o processo de institucionalização das políticas de permanência e êxito nos IFs acontece de forma sequenciada, ocorre por meio de um ciclo que envolvem no mínimo três fases: formulação, implementação e institucionalização. De acordo com Vilela (2019) a institucionalização é construída por estágios e ciclos, sendo que a validação de um plano de institucionalização deve ocorrer paulatinamente, visando à preparação da estrutura organizacional.

Para a institucionalização de uma política, Kezar (2007) e Kezar e Sam (2013), destacam a importância da gestão institucional para o processo, apontando que a institucionalização de políticas implica na adoção de boas estratégias de liderança, estando focada nos gestores através da integração dos seus liderados e da instituição.

Essa análise foi desenvolvida na perspectiva de política pública de Palumbo (1989), da política educacional de Azevedo (1997) em consonância com as concepções sobre Educação Profissional e Tecnológica de Frigotto (2018) e a análise documental da fonte privilegiante a partir de Cellard (2008).

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é um procedimento importante na realização de pesquisas qualitativas, seja adicionando informações obtidas por outros métodos, seja buscando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos utilizados foram coletados a partir de solicitações via e-mail às Pró-Reitorias de Ensino dos Institutos Federais utilizados nessa pesquisa, além disso, foram realizadas consultas às páginas *web* das instituições, a fim de verificar se os planos estratégicos institucionais de permanência e êxito estão disponíveis e atualizados.

O *corpus* documental que compõem a pesquisa é constituído pelos seguintes materiais:

- Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2013), resultado da auditoria do TCU realizada nos anos de 2011 e 2012 nos IFs;
- Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (Brasil, 2014) emitido pela Setec com os subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção;

- Nota técnica nº 282 Setec/MEC, publicada em 2015 com o objetivo de informar e orientar os IFs sobre a construção dos Pipes;
- Nota informativa nº 138 Setec/MEC, ambas elaboradas em 2015 com o objetivo de informar e orientar os IFs sobre a construção dos Pipes.
- Plano Estratégico de Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES);
- Plano Integrado de Ações Estratégicas do Instituto Federal do Maranhão (IFMA);
- Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS);
- Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Rondônia (IFRO);
- Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul);
- Como os planos estratégicos institucionais de permanência e êxito deveriam estar alinhados com as metas e as ações dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), compõe também o corpus documental desta pesquisa os PDIs do IFES, IFMA, IFMS, IFRO e IFSul.

O trabalho de análise teve como ponto de partida os documentos nacionais particularmente o Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2013) e posteriormente os documentos norteadores emitidos pela Setec, inclusive a nota técnica nº 282 Setec/MEC e a nota informativa nº 138 Setec/MEC.

Após a análise de tais documentos, iniciou-se o levantamento e a tabulação dos planos dos Planos de Desenvolvimento Institucional, posteriormente, os Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito (Pipes) de cada um dos IFs selecionados na amostra. As categorias utilizadas para a análise dos Pipes são: ações pedagógicas, de infraestrutura, de currículo, de assistência estudantil, de presença de instâncias estruturadas, de pessoal envolvido e de recursos disponibilizados.

Por fim, também, considerou-se o Acórdão nº 986/2024 do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2024) que foi emitido após o delineamento do problema norteador da pesquisa da presente tese, mas que possibilitou complementar informações acerca da efetividade dos planos a partir de suas considerações.

Embora este documento teça informações gerais e amplas sobre a evasão nos IFs e não trate especificamente sobre a gestão institucional com detalhamento de suas opções de estratégias, serviram como parâmetro de ampliação de dados, permitindo base de cotejamento dos casos analisados com o contexto mais geral que envolve os IFs no país.

Para análise dos Pipes foi elaborado um guia composto com categorias e subcategorias correspondentes, a fim de analisar os aspectos comuns na estrutura desses documentos, fazendo uma relação entre a interpretação realizada e os termos definidos na pesquisa, observando as questões norteadoras: Quais os temas mais focalizados na elaboração dos planos estratégicos institucionais para permanência e êxito dos estudantes? Quais dimensões e perspectivas desses temas tiveram destaque e foram mais privilegiados? Como foi abordada a questão curricular e de organização pedagógica? Há previsão orçamentária de investimentos para a ação? Tratou-se das questões de infraestrutura? Quais as instâncias previstas e pessoal envolvido com as ações planejadas? Para a construção desses questionamentos norteadores da análise documental, levou-se em conta as categorias estruturantes consideradas.

A amostra foi do tipo não aleatória, contemplando as cinco regiões brasileiras, sendo escolhida devido à participação do pesquisador na rede de oferta de cursos de Licenciatura na modalidade EAD, sobre formação e aperfeiçoamento de professores da Rede Federal, Estadual e Municipal de educação básica dos estados envolvidos e que ainda não possuem graduação plena no magistério superior, ação que promoveu proximidade com os gestores de ensino das instituições escolhidas, além de propiciar uma representatividade em todas as regiões do País. A amostra consistiu na análise de 05 (cinco) Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes dos Institutos Federais, sendo eles: O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), contemplando análises em todas as regiões do País.

Segundo Laville e Dione (1999), após coletadas as informações, inicia-se a elaboração da percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do

material selecionado. No caso desta pesquisa, para desenvolvimento da análise qualitativa foram organizados todos os PDIs e Pipes selecionados, elaborados quadros-resumo e fichas de leitura, objetivando facilitar as análises e tabular similaridades e diferenças entre os planos. O objetivo com esses procedimentos foi de categorizar as informações, conhecendo os elementos trabalhados para consolidação da política de permanência e êxito dos estudantes dos IFs investigados, pontuando convergências e divergências entre os documentos.

Dessa maneira, estruturou-se as seções desta tese da seguinte forma: na primeira seção apresenta-se uma análise sobre a criação e expansão da Rede Federal, perspectivas teóricas e estruturais, focalizando na evasão da Rede Federal, demonstrando panorama da evasão nos IFs, além de indicadores de evasão, retenção e conclusão segundo a literatura, tendo como objetivo apresentar as bases conceituais sobre a evasão na Rede Federal no Brasil.

Na segunda seção explicitou-se o marco normativo sobre a Evasão nos Institutos Federais de Educação, representado pela auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União em 2012 na rede. Discutiu-se o Acórdão nº 506/2013, que trouxe importantes reflexões sobre o tema, e, em seguida, investigou-se o documento norteador com as proposições para os PDIs e Pipes. Essa análise permitiu compreender as diretrizes estabelecidas e os desafios enfrentados na implementação de políticas de permanência e êxito.

Na terceira seção da pesquisa, fez o mapeamento dos Pipes investigados, apreendendo nos planos as estratégias e políticas comuns aos IFs selecionados, além de conhecer as políticas e estratégias associadas à permanência e êxito dos estudantes, bem como as dimensões e perspectivas privilegiadas nos planos e as ações da gestão sistêmica de estímulo à permanência, ações pedagógicas e currículo, infraestrutura e assistência estudantil, instâncias estruturadas, equipe envolvida e recursos disponibilizados.

Na última seção, cotejou-se as estratégias comuns e distintas adotadas pelos IFs em seus Pipes, de forma a explicitar os processos e práticas da gestão institucional adotados pelas instituições selecionadas. Ainda se apontou os desafios demonstrados para a efetivação da política institucional voltadas para a permanência e êxito dos estudantes. Por fim, nas considerações finais responde-se ao problema inicialmente levantado, apresentando a tese a que esta pesquisa buscou comprovar.

2 A EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ESTRUTURAIS

Nesta seção busca-se apresentar as bases históricas e teóricas que envolvem a constituição da Rede Federal de Educação Tecnológica de forma a explicitar as características de sua criação e expansão, por condicionarem os processos de evasão que enfrentam a ponto de implicar na ação do TCU na emissão do Acórdão nº 506/2013.

2.1 Criação e expansão da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica

O ensino técnico-profissionalizante no Brasil tem em sua trajetória marcas significativas de superação, caracterizadas inicialmente pelo preconceito e o uso político das instituições de ensino. No período colonial, os trabalhos artesanais e manufaturados eram em sua maioria praticados por escravos, dessa forma, não convinha ao homem livre se dedicar a tal prática laboral, visto que poderia ser comparado ao cativo, como bem nos lembra Cunha (2000, p. 90), “homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição”.

No século XIX, com a instalação das primeiras estruturas voltadas para o ensino de ofícios, as atribuições e objetivos se assemelhavam bastante, ou seja, abrigar órfãos, crianças abandonadas e desamparados, instruindo-os para execução de trabalhos fabris e artesanais. As primeiras escolas profissionalizantes do Brasil foram instituídas por meio do Decreto Legislativo nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), eram as Escolas de Aprendizes e Artífices, na visão de Silva (2009) todas as instituições que hoje compõem essa rede são, em grande parte, oriundas das 19 (dezenove) escolas técnicas estagiárias fundadas por este decreto.

Naquele contexto, o governo federal identificara adversidades que acarretavam alterações de ordem econômica e social, vivendo um rompante de industrialização, este setor estava envolto a uma série de contratempos, dentre eles: greves, influência anarquista dos imigrantes europeus e a falta de mão de obra qualificada. O ensino profissionalizante seria o “remédio” que resolveria concomitantemente os problemas, contudo, o viés político predominou, nas palavras de Cunha (2000, p. 95), “[...] as escolas de aprendizes artífices constituíram uma

presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles”, ou seja, a distribuição das escolas pelas unidades da federação não respeitava os critérios da necessidade industrial.

Após a promulgação da Constituição de 1937, que tratou pela primeira vez da educação técnica, profissional e industrial no Brasil, o governo instituiu a Rede Federal, composta por escolas técnicas, comerciais, artesanais e aprendizagem. Para Silva (2009), o termo “rede” é entendido não apenas como um conjunto de instituições, mas também como formas e estruturas de organização e funcionamento.

Cunha (1977) compreende que, outro fator expressivo na organização do ensino técnico-industrial durante a ditadura estadonovista fora a predisposição de estruturar a instrução formal em um sistema, foram os diferentes graus e ramos de ensino que não estavam dispostos de acordo com um critério nacional de continuidade e divisão do trabalho educacional, o que estava em contraposição às orientações do governo centralista.

Para Tavares (2012) a criação da Rede Federal tem relação com demandas do setor industrial, que começou a apresentar uma nova composição à medida que as multinacionais se instalaram no país na década de 1950. Essas empresas passaram a exigir investimentos na qualificação da mão de obra, acabando por influenciar o desenvolvimento da rede federal de educação profissional, científica e técnica. Fato relevante é destacado por Silva (2023, p. 29), “em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, recebendo o nome de Escolas Técnicas Federais e ganhando autonomia para decidir sobre os assuntos educacionais e administrativos”.

Após, na década de 1980 a rede entrou em um período de estagnação, isso porque a expansão da educação foi realizada principalmente nas redes privadas. Rubin (2013) observam que em 1987, na gestão do presidente José Sarney, foi apresentada uma proposta de ampliação da Rede Federal, com planos para a criação de mais de 200 (duzentas) escolas, no entanto, foram construídas até 1999, somente 50 centros educacionais.

A regulamentação da educação profissional no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/1996), ao longo dos anos, criou tipos e formatos de oferta de ensino, entre esses a educação profissional. Foi por meio do

Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997) que ficaram estabelecidos os seguintes níveis: o básico, o técnico e o tecnológico, no qual todos os sistemas de ensino (federal, estadual e privado) passaram a oferecer cursos profissionais de nível básico, destinados a atender tanto alunos das redes de ensino fundamental e médio (públicas e privadas) quanto trabalhadores de todas as escolaridades e os cursos tecnológicos para a educação superior.

Em menor medida, a expansão da rede foi alcançada por meio da introdução da Unidade Educacional Descentralizada (UNED), vinculada ao já existente Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET), tendo objetivos fiscais de reduzir o envolvimento federal (Tavares, 2012).

Ao mesmo tempo que estava inserida em um panorama de políticas públicas direcionadas à extensão no acesso à educação e a qualificação profissional, ratificadas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), definido nas metas 10 e 11, que tratavam respectivamente, da oferta de educação profissional na forma integrada à EJA nos ensinos fundamental e médio, estipulando o percentual mínimo em pelo menos 25% das matrículas na articulação dessas duas modalidades.

Outro ponto está relacionado à “triplicação, a cada cinco anos, da oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho” (Brasil, 2001, p. 50).

Entretanto, cabe ressaltar que o PNE vai além de uma ampliação quantitativa de oferta, pois também destaca a importância da oferta de uma educação mais do que a ampliação numérica da oferta, o PNE também reforça a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento humano integral, articulando saberes, valores e práticas sociais.

Tal concepção é corroborada por Machado e Salles (2009), que afirmam:

A Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), ressalta a importância da educação como meio e condição de integração social e realização pessoal. Para tanto, essa educação precisaria estar contextualizada, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de aprender, de relacionamento com o meio social e político, de atitudes de cooperação, de solidariedade e responsabilidade (BRASIL, 2001b; Machado; Salles, 2009, p. 44).

Machado (2011) relata que no PNE (2001-2011) a educação e o aprendizado resultam na capacitação para a prática da cidadania responsável e consciente em consonância com as necessidades da sociedade. Desta forma, pode-se inferir que a formação e o aperfeiçoamento das aptidões individualizadas, por meio de uma educação contextualizada torna-se fundamental para o crescimento do País e a redução dos visíveis desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional como a criação de órgãos federais de educação.

De acordo com Campos (2016), a rede federal manteve-se estagnada até 2002, totalizando apenas 140 escolas técnicas da rede federal por quase um século. A partir de 2003, com a adoção de novas políticas voltadas à valorização da educação profissional, teve início o movimento que deu origem às políticas de expansão da Rede Federal, as quais se intensificariam no período de 2005 a 2008.

Nesse contexto, destaca-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997 e estabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional nas formas integrada, concomitante e subsequente, criando as bases normativas e pedagógicas que impulsionaram a expansão posterior da Rede Federal (Brasil, 2004).

Durante o processo de ampliação da rede, destacou-se a necessidade de discutir a organização das instituições de ensino profissional e técnico, explicitar seu papel no desenvolvimento social do País e abrir caminho para a expansão da Rede Federal. Vale ressaltar que essa expansão também significou alteração no plano do desenvolvimento de ativos intelectuais ou econômicos como indicavam os estudos prévios ao processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (Oliveira, Escott, 2015).

De acordo com Tavares (2012) a expansão foi ainda reforçada pela Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 (Brasil, 2005), afirmando que a retomada da expansão das redes de ensino profissional, científico e técnico foi considerada um marco histórico por ser legalmente permitida. A oferta de formação profissional deveria ser feita preferencialmente em parceria com estados, municípios e distrito federal, setores fabris ou organizações não governamentais (ONGs).

Ainda em 2005 foi lançada pelo governo federal a primeira fase do plano de expansão da Rede Federal, com a construção de 60 (sessenta) novas unidades educacionais. Segundo Silva (2023) o período entre 2005 e 2015, são chamados de

os “dez anos gloriosos da educação profissional”, coincidindo com a expansão, retomada de obras paralisadas e a construção de 450 novas unidades.

A expansão é derivada de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação e que teve origem com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), quando propiciou a própria expansão da Rede Federal, por meio do Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007), conforme (Brasil, 2007).

A Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), reformulou o Capítulo III da LDB, integrando Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de disciplinar a oferta nos níveis técnico e tecnológico. Conforme citado anteriormente, o plano de expansão da Rede Federal fora formalmente lançado e implementado em 2005, em duas fases, sendo a Fase I de 2005 a 2007 e a Fase II de 2007 a 2010. O marco legal está consubstanciado na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que é a base de criação e funcionamento dos IFs (Brasil, 2008b).

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Técnica (Setec), 140 (cento e quarenta) escolas técnicas foram construídas no País entre 1909 e 2002. Entre 2003 e 2010 o Ministério da Educação completou as 214 (duzentas e quatorze) escolas previstas no plano de expansão, quase dobrando esse número em um período de 7 (sete) anos.

Além da expansão quantitativa, houve um incremento nas ofertas e cursos após a criação dos IFs, pois a sua lei de criação possibilitou que as instituições tradicionais e exclusivamente destinadas à oferta de educação profissional técnica de nível médio (como escolas técnicas e agrotécnicas federais) ministrassem cursos superiores voltados para áreas tecnológicas (Dias et al., 2016).

Segundo Magalhães e Castioni (2019) a Rede Federal foi escolhida como a expressão dessa expansão, pois foi a mais coordenada das iniciativas recentes no campo educacional e dotou, em diversos pontos do território nacional, de escolas muito bem equipadas em termos de pessoal e de infraestrutura, muito diferente da realidade da oferta dos demais entes federados.

Nesse contexto, Silva (2009) faz uma discussão que as instituições que deram origem aos IFs eram entendidas como destinadas apenas ao ensino em um sentido limitado do ponto de vista da aprendizagem de uma profissão.

Essa reestruturação das modalidades e mecanismos de oferta do ensino, também desencadeou discussões quanto à identidade da Rede Federal mediante às Universidades. Moraes (2016) traz a discussão que ele intitula como a tensionalidade entre a identidade de Escola Técnica e a vontade de Universidade, uma vez que, estas proposições embaralham a atuação da Rede Federal.

Para Moraes (2016), o problema se deve à apropriação da ideia de politecnia, isto é, da união entre trabalho intelectual e trabalho manual, que acabou por influenciar a forma de expansão da educação profissional ao recomendar que apenas se considerasse no processo de expansão a forma integrada ao ensino médio, com currículo justaposto que absorveu a enorme extensão de conteúdos disciplinares adicionados aos específicos da área técnica.

Outro ponto que vale destaque a este processo de expansão é a validação da identidade da Rede federal, que está relacionado à concessão do status à carreira dos professores dos Institutos Federais (IFs) equivalentes ao das universidades, estimulando maior tensão entre a identidade de escola técnica e a vontade de Universidade (Magalhães; Castiani, 2019).

A partir de 2013 com a Portaria do MEC nº 1.291/2013, os IFs passaram por um processo de caracterização mais específico, o foco tornou-se a dedicação à compreensão das formas desta tensão no processo de construção de uma nova institucionalidade dos Institutos Federais (Moraes, 2016).

Os IFs estão definidos como instituições de educação básica, profissional e superior, servindo-se de instrumento ao PDE, sendo constituídos por um conjunto de unidades (campus) localizados em mesorregiões, determinadas a promover a sustentabilidade ambiental, fortalecer os arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais e apoiar o desenvolvimento local e a socialização de tecnologias, dentre outras finalidades (Brasil, 2008).

Dentre as características inerentes a esta Instituição, Brasil (2008) diz que:

Instituição de natureza pluricurricular e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância). Atuação vinculada ao desenvolvimento local. Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado -, de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu – especialização, mestrado e doutorado. Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino (Brasil, 2008, p. 1).

No contexto atual, mais especificamente na esfera dos Institutos Federais de Educação, grande parte das reitorias está localizada nas capitais dos estados do País, havendo a distribuição expressa dos *campi*, presentes em cidades do interior dos estados. O que equivale dizer terem os IFs nascidos com uma capilaridade espacial que condiz com as mais primárias necessidades de interiorização do conhecimento moderno do país (Dias et al., 2016).

Quanto à presença dos IFs no País, todos os estados e o Distrito Federal possuem Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em relação à quantidade de *campi*, os IFs do Amapá e Roraima têm o menor número de *campi*, 05 (cinco) cada e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) tem o maior número de *campi*, 38 (trinta e oito) no total.

Para Dias et al. (2016) a superação das problemáticas de estabelecimento das áreas de atuação da rede, bem como dos aspectos de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do País, faz uma intervenção social crítica e qualificada visando a construção de um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

Reforçando essa perspectiva, Pacheco (2013) em artigo intitulado “O novo momento da educação profissional brasileira”, informa que os órgãos federais identificam problemas e criam soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável por meio da inclusão social.

Pacheco (2015) chama atenção para a engenharia político-pedagógica ímpar no mundo, implementada por meio do processo de expansão da Rede Federal, utilizando-se de uma estrutura verticalizada, espalhada por 38 institutos e 400 *campi* em todo o País. Esse projeto de política de Estado se consolidou por meio da interiorização da oferta de ensino, o que representava uma alteração de paradigmas no âmbito das políticas públicas de educação, em detrimento à concentração histórica de instituições educacionais localizadas nos grandes centros urbanos.

A migração de centenas de *campi* em direção às regiões periféricas e interioranas ampliava as oportunidades, operando como condutor de inclusão social e desenvolvimento territorial, ao dialogar com as potencialidades locais.

Sobre essa sintonia, Frigotto (2018) afirma que os IFs atuam como polos de inovação e pesquisa aplicada, viabilizando articulação entre formação profissional, saberes locais e necessidades produtivas regionais.

Todavia, a interiorização dos institutos buscou induzir perspectivas de desenvolvimento, o processo em si, revelava pontos sensíveis que interferiram na cimentação desta política pública. Palumbo (1994) e Calista (1990) ensinam que a implementação de uma política não é uma fase neutra, ou automaticamente eficaz, mas reflete um estágio crítico onde a ambivalência dos objetivos e o potencial dos personagens locais para instrumentalizar os programas podem comprometer seus resultados.

Assim sendo, a política de interiorização demonstra desafios de coordenação federativa e de suporte institucional, comuns às políticas públicas cuja consecução requer articulação entre os diferentes níveis de governo e forte conexão locais.

Pinheiro Filho et al. (2024) apontam que estudantes de áreas afastadas enfrentam dificuldades de acesso físico e digital, complicadas por limitações na infraestrutura de transporte, conectividade e assistência estudantil. Moraes e Dourado (2023) e Lessa, Santos e Souza (2020) consideram que período posterior ao “golpe jurídico-parlamentar-midiático”, referindo-se ao impeachment da Presidente Dilma Rousseff, foi crítico para as áreas sociais, haja vista a colocação em prática de um projeto privatista da educação, a partir da asfixia orçamentária em curso no campo da educação superior no Brasil.

Não obstante, a sustentabilidade das instituições da Rede Federal tem sido continuamente prejudicada por restrições orçamentárias que complicam desde a conservação estrutural até a execução de ações acadêmicas e administrativas imprescindíveis. Como relata o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2024), as sequências de cortes e contingenciamentos orçamentários, determinados durante os últimos anos, prejudicaram a continuidade de projetos estruturantes, afetaram diretamente a contratação de pessoal e degradaram as condições de funcionamento, expondo o caráter de urgência por medidas de reorganização e valorização da rede.

Considerando esse contexto, deve-se mensurar os efeitos da criação e expansão da Rede Federal que configuram um capítulo marcante na história da educação brasileira. Desde as primeiras escolas técnicas instituídas no início do

século XX, a Rede Federal se consolidou como um importante instrumento para a formação qualificada da mão de obra, o desenvolvimento regional e a inclusão social.

Ao longo de seu percurso e trajetória, a Rede Federal passou por importantes transformações, impulsionadas por demandas sociais, atualizações no cenário econômico e políticas públicas direcionadas à educação profissional e tecnológica. A expansão da Rede, iniciada na década de 2000, representou um marco histórico, ampliando significativamente o acesso à educação profissional de qualidade em todo o território nacional, sobretudo por meio do seu processo de interiorização.

A criação dos IFs, em 2008, foi um passo fundamental nesse processo de expansão. A diversidade de ofertas nos IFs contribuiu para a formação de profissionais completos, aptos a atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do desenvolvimento local.

No entanto, a expansão também trouxe consigo desafios, dentre eles a necessidade do enfrentamento aos altos índices de evasão escolar. A Rede Federal encontra-se em um momento crucial de reflexão e redefinição de seus rumos, fazendo-se necessário um debate amplo e democrático que envolva todos os atores da comunidade educacional para que a rede possa continuar cumprindo seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

2.2 Panorama da evasão nos Institutos Federais de Educação

Ao imergir em uma temática como evasão, faz-se necessário ter clareza conceitual, o próprio TCU, tratando dessa questão, no Acórdão nº 506/2013, critica a “ausência de uniformidade conceitual”. Objetivamente, a evasão está relacionada à saída definitiva do discente da instituição ou curso, sem concluir a formação, desfaz-se dessa forma qualquer relação com a desistência, entendida como abandono temporário, algumas vezes interligada à circunstâncias de momento, enquanto a retenção, deve ser observada à margem, dado que indica a permanência do estudante além do tempo previsto para integralização curricular, e envolve fatores institucionais, como limitação da oferta de disciplina, ou causas individuais, tais como reprovações e trancamentos.

Para Silva Filho *et al.*, (2007) a evasão pode ser entendida por meio da evasão anual, evasão anual média e a evasão total. A evasão anual serve para identificar os alunos que desistiram a cada ano/período, a evasão anual média identifica a média das evasões durante um período específico e a evasão total analisa a relação entre a quantidade de alunos que ingressaram em um determinado curso e os que não obtiveram diploma após a conclusão do período do curso.

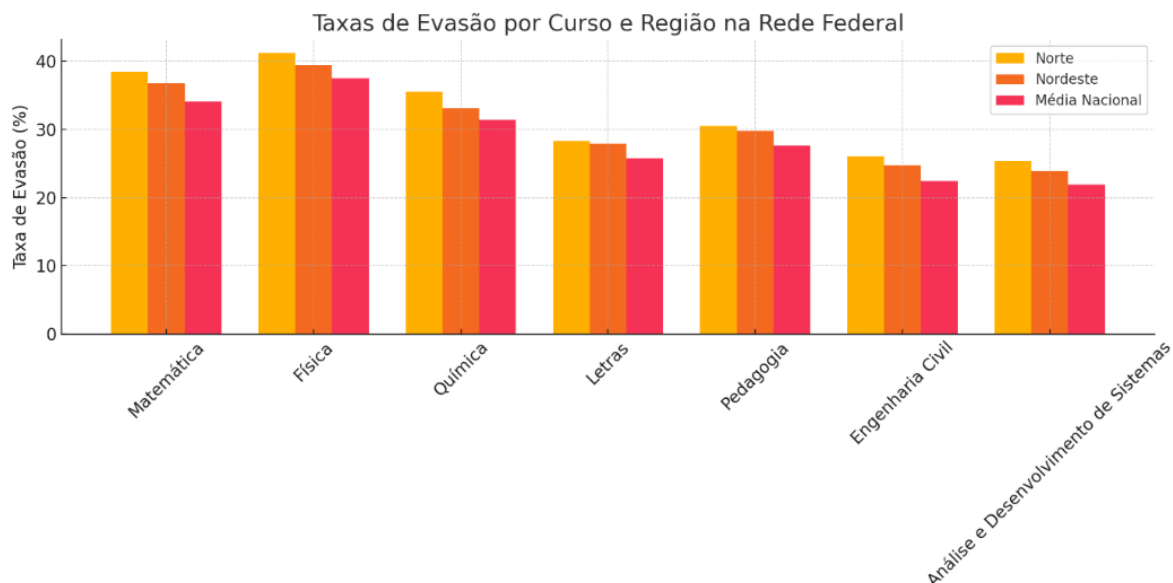
Visto a multiplicidade de contextos que cercam esse fenômeno, a definição de evasão escolar não é pacífica na literatura. Dore e Lüscher (2011b) ressaltam que essa complexidade conceitual deriva da variedade de situações que precisam ser levadas em conta na análise da evasão, segundo as autoras as causas que cooperam para o abandono escolar devem ser entendidas de maneira individual e interligada.

Trata-se de um fenômeno heterogêneo, condicionado por variáveis particulares, tais como: a trajetória escolar e pessoal dos alunos que deixam a instituição de ensino, por fatores institucionais, a exemplo da qualificação do corpo docente, das condições estruturais da escola e as práticas pedagógicas, além de elementos sociais, conectados às condições econômicas do momento, a disponibilidade de oportunidades de emprego durante o horário escolar e a ausência ou lacunas nas políticas públicas educacionais.

Leon e Menezes-Filho (2002) afirmam que as sucessivas reprovações são um fator impeditivo e está relacionado ao desinteresse dos jovens estudantes do ensino médio, tendo um significativo peso na decisão de continuar ou não os estudos, pois, geralmente, a repetência é seguida pelo abandono escolar. A reprovação somada aos aspectos relacionados à qualidade nos métodos de ensino e pouca assistência dada ao aluno também podem ser relacionadas à permanência dos alunos.

As estatísticas nacionais robustecem a proporção do problema, a qual de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos cursos superiores tecnológicos e de licenciatura da Rede Federal, as taxas de evasão superam os 30%, acentuando-se nas regiões Norte e Nordeste, onde entraves socioeconômicos e estruturais são mais agravantes, levando em consideração as questões internas, cursos com carga teórica elevada e baixa inserção prática, a exemplo de matemática e física, concentram os maiores índices de abandono.

Gráfico 2: Taxas de evasão por curso e região na Rede Federal



Fonte: Censo da Educação Superior (Inep, 2024).

Nota: Gráfico elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Inep (2024), como Taxa de Evasão de Alunos no Sistema de Educação Superior em Cursos de Graduação calculados a partir do Acompanhamento Longitudinal de Dois Anos Subsequentes, organizados por Região Geográfica, período 2023-2024

Embora, como fora sugerido por Santos (2016), que a evasão não se reduz a um comportamento individual, mas expressa um conjunto de fragilidades sociais, econômicas e institucionais que moldam a trajetória acadêmica dos estudantes, deve-se considerar que dentre os fatores preponderantes estão a necessidade de conciliação estudo e trabalho, a precariedade no acesso à moradia, alimentação e transporte, e a insuficiência das políticas de assistência estudantil, ainda limitadas em alcance e cobertura.

Arroyo (2007) destaca que a jornada de trabalho diária, seguida dos estudos no turno noturno atuam como um dos fatores que dificultam a permanência e o bom desempenho escolar. Ao aprofundar sua pesquisa, identificou que a maioria dos estudantes participantes da amostra estavam continuamente trabalhando em subempregos ou serviços eventuais. O excesso de atividades e a sobrecarga física e mental geram fadiga intensa, afetando tanto o rendimento acadêmico quanto à frequência. Arroyo (2007, p. 8) propõe a seguinte reflexão acerca do afastamento da vida escolar pelo emprego, “uma coisa é estudar para o futuro e outra coisa é preparar-se para sobreviver num presente esticado, sempre esticado, sem horizontes de futuro”.

Segundo Tinto (2012) muitas instituições investem em diferentes intervenções, resultando em uma mistura de intervenções descoordenadas e fazendo coletivamente menos do que podem ou deveriam fazer. Um ambiente que incentiva os alunos a participarem ativamente do aprendizado, especialmente com outros discentes, é aquele que melhora o desempenho, melhora a qualidade do esforço e, por sua vez, melhora a resistência e o aprendizado. Quanto mais proximidade acadêmica e socialmente os alunos estiverem com a universidade e com seus colegas, maior a probabilidade de sucesso na faculdade.

As próprias experiências do aluno em diversas áreas da vida acadêmica e não acadêmica são decisivas para a continuidade dos estudos. Em geral, quanto maior o envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas propostas, maior o número de interações positivas com professores e colegas, maior o envolvimento em diversas atividades extracurriculares e mais elevada será a probabilidade de permanência do aluno na instituição.

Sobre isso, Cara et al. (2022) ressaltam sobre o comprometimento estudantil, entendido na forma de tempo e energia que os estudantes destinam à execução de atividades educacionais, estando intimamente ligado ao êxito acadêmico e à permanência. Estes autores corroboram com Martins e Ribeiro (2005) ao enfatizar que instituições que geram oportunidades para os estudantes se envolverem em diversas atividades acadêmicas e extracurriculares, inclinam-se a alcançar melhores resultados, não só em termos de aprendizagem, mas também no aspecto da permanência dos alunos.

Tinto (2012) aborda como sucesso de uma instituição não meramente pela soma de vários programas, mas um reflexo da organização desses programas e da capacidade da instituição de coordenar as ações de suas diversas partes e membros em direção a um único objetivo.

Partindo deste princípio, observa-se que para uma coerente ordenação das diferentes vertentes que envolvem a criação de cursos em instituições de ensino e principalmente a continuidade e qualidade das ofertas com baixos índices de evasão, sejam eles a nível superior, técnico e tecnológico, aspectos que englobam estruturas físicas, qualificação docente e políticas de incentivo à permanência discente, tornam-se imprescindíveis.

Contudo, uma estruturação de regulamentos e rubricas de aporte financeiro, precisam ser direcionados para execução destas ações. Costa e Santos

(2017) afirmam que a evasão é um problema que não pode ser tratado de maneira descontextualizada porque não se deve a uma causa única ou de uma só natureza, e seus corolários também não se restringem à instituição ofertante.

Para além da repercussão nas questões orçamentárias e sociais institucionais, a evasão repercute significativamente na vida do estudante e, também, no desenvolvimento do País. As perdas advindas da evasão configuram prejuízos acadêmicos, sociais, culturais, econômicos e, logicamente, subjetivos.

Diante desses impactos, torna-se imprescindível que o Estado adote mecanismos de monitoramento e controle das políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à eficiência do gasto público. Dessa forma, por meio do Tribunal de Contas da União (TCU), que exerce o controle externo das finanças públicas, auxiliando os entes e órgãos da federação no acompanhamento da execução orçamentária e financeira do País e contribuindo com o aperfeiçoamento da Administração Pública em benefício da sociedade e na consequente execução e alcance das políticas públicas.

Neste contexto, no ano de 2014, a Setec publicou como retorno ao Acórdão nº 506/2013, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal. O texto sugeriu que cada instituto desenvolvesse um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção⁶, no qual as quatro fases apresentariam a seguinte ordem: instituição de comissão interna; elaboração de diagnóstico quantitativo; elaboração de diagnóstico qualitativo e consolidação do plano estratégico (Brasil, 2014).

Ramos Neto (2019) descreve que em resposta à Setec enviou o ofício circular nº 60, de 17 de julho de 2015, para os dirigentes da Rede Federal, contendo a Nota Informativa nº 138/2015, com orientações às instituições subordinadas sobre a construção dos Planos Estratégicos.

De acordo com este documento, os IFs deveriam cumprir 05 (cinco) etapas para implementação das ações propostas nos Planos Estratégicos. A primeira se refere à de elaboração de uma comissão interna de cada instituição, bem como dos respectivos *campi*, composta de gestores, coordenadores, professores e equipe técnico-pedagógica para elaboração do plano estratégico

⁶ Esse é o termo utilizado no Documento Orientador elaborado pela Setec, no entanto a terminologia adotada nesta pesquisa para o documento foi a recomendada na nota técnica nº 282 Setec/MEC e a nota informativa nº 138 Setec/MEC, as quais utilizaram a nomenclatura de Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes.

(Brasil, 2015). A segunda fase se dá por meio da elaboração de um diagnóstico quantitativo, sendo propostas três fórmulas simples para calcular as taxas de conclusão, retenção e evasão: o número que se quer encontrar é igual ao número de alunos concluídos, retidos ou evadidos, sobre matrículas atendidas multiplicados por cem.

Ainda neste documento orientador, a terceira fase corresponde à elaboração de um diagnóstico qualitativo. Em geral, os institutos disponibilizam formulários para que os discentes tenham espaço para dissertar sobre o que acreditam serem os principais motivos de evasão em seus respectivos *campi*. A quarta fase, então estabelece que a partir dos diagnósticos de cada curso, a comissão interna deverá elaborar uma proposta de um plano estratégico de ações de permanência e êxito e por fim, a última fase, que propõe a criação de instrumentos e períodos destinados ao acompanhamento e à avaliação das ações de intervenção implementadas para observar o andamento das atividades e analisar os resultados obtidos (Brasil, 2015).

Santos (2017) em trabalho desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), trata do tema *Business Intelligence* (BI), mais especificamente de uma proposta metodológica capaz de auxiliar gestores no processo de tomada de decisão sobre a evasão escolar, caracterizando-se uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, com utilização de adaptação metodológica de desenvolvimento de projetos de mineração de dados conhecida como CRISP-DM e a ferramenta de *Business Intelligence* (BI) *QlikView*, buscando o desenvolvimento de um método por meio da elaboração de uma aplicação de BI que possa ser replicada a universidades e institutos federais de educação.

Como resultado, este autor obteve uma avaliação positiva, na qual a aplicação de BI alcançou um grau de concordância médio de aproximadamente 96,21% para todos os itens em que foi avaliada, demonstrando que a proposta pode auxiliar a tomada de decisão acerca da evasão escolar reduzindo o seu impacto social, econômico, político, acadêmico e financeiro.

Nessa linha, o Acórdão nº 986/2024, divulgado no período final de elaboração desta tese, descreve uma ferramenta semelhante de Inteligência Artificial que foi adquirida pela Setec para monitorar individualmente os estudantes dos IFs.

Essa ferramenta tem como objetivo atuar de forma preventiva contra a evasão escolar (Brasil, 2024).

Trata-se de um sistema preditivo, baseado em inteligência artificial, desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que vai criar algoritmos capazes de identificar, de maneira personalizada para cada estudante, o risco de evasão, permitindo que a instituição antecipe possíveis dificuldades do aluno e acompanhe indicadores importantes.

O Sistema Integrado de Suporte ao Sucesso Acadêmico (Sissa) está sendo testado inicialmente em cinco Institutos Federais, , Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), escolhidos com base em critérios regionais e nos índices de evasão dessas unidades.

Pode-se observar que há na literatura (Santos, 2017) a indicação de possibilidades de monitoramento e acompanhamento da questão da evasão no contexto das instituições que se apoiam nas tecnologias de Inteligência Artificial e outras tecnologias que envolvem a utilização de estudos de algoritmos.

Observa-se, ainda, a partir de Santos Junior (2022) que essas possibilidades de monitoramento estão sendo adotados pelo MEC a partir de um projeto piloto envolvendo 6 universidades federais. No entanto, em termos de políticas para o conjunto do sistema ainda não estão oficialmente definidas. Portanto, trata-se de processo relevante a apreensão dos mecanismos que as instituições, particularmente os IFs, estão utilizando em seus planos estratégicos, de forma a evidenciar possíveis tendências.

A evasão nos IFs compreende um dos principais desafios à consolidação da política de expansão e interiorização da educação profissional no Brasil. De acordo com o Tribunal de Contas da União (TCU), via Acórdão nº 506/2013, constatou-se que os altos índices de evasão escolar sucedem, em partes, das debilidades na infraestrutura física e pedagógica, oriunda entre outros fatores, da falta de articulação dos cursos a cadeia produtiva local, a insuficiência de docentes e profissionais de laboratório.

Conforme a decisão colegiada proferida pelo TCU (2013, p. 12), “os dados de evasão nos cursos técnicos e superiores são elevados e demonstram a necessidade de ações mais efetivas por parte das instituições para enfrentamento da questão”. O órgão de controle externo preconiza o fortalecimento de estratégias institucionais dirigidas à permanência e sucesso estudantil, com foco no aperfeiçoamento das condições de oferta e na integração entre formação acadêmica e inserção profissional. Essas considerações corroboram a necessidade de políticas mais estruturadas de acompanhamento, acolhimento e adaptação dos estudantes, especialmente no que se refere a contextos socioeconômicos vulneráveis.

2.3 Perspectivas teóricas da evasão e retenção na Educação

A preocupação dos órgãos gestores da educação com a evasão é materializada desde 1995, quando é criado o Comitê *Ad Hoc* de Pesquisa de Evasão em Universidades Públicas do Brasil, durante um seminário sobre evasão em universidades brasileiras organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Santos Júnior, 2022).

O Relatório produzido por esse Comitê (MEC, 1996) teve como um de seus principais objetivos esclarecer o conceito de evasão e disponibilizá-lo para adoção das universidades federais, quando se defendia o desenvolvimento de uma metodologia única para cálculo e diagnóstico da evasão na educação superior. Nesse documento, a evasão é definida como o abandono do curso original de estudo sem a conclusão da formação para obtenção de certificado ou diploma. Corroborando com esta definição, Heijmans, Fini e Luscher (2013) a evasão é um fenômeno que assume diversas formas, podendo se manifestar no abandono do curso, do estabelecimento, do sistema educacional, do abandono de um determinado nível de ensino.

Polydoro (2000) destaca que os estudos de evasão confirmam a necessidade de uma acepção precisa quanto ao conceito utilizado, a fim de evitar a busca de diferentes definições simultâneas. Enquanto em alguns estudos percebe-se rigor na determinação da ideia de evasão, outros mostraram uma “elasticidade” conceitual maior, que pode gerar “uma ampla gama de indicadores”, expondo a complexidade do conceito, o que por sua vez implica dificuldade para precisar o

número efetivo de alunos que deixam de frequentar uma determinada instituição ou de uma universidade (Palharini, 2010).

A análise realizada por Polydoro (2000) sobre a problemática da evasão ressalta uma questão central na área de pesquisa educacional: a falta de um entendimento unificado e preciso sobre o conceito de evasão.

Conforme destacado por Palharini (2010), essa falta de consenso conceitual leva à utilização de diferentes indicadores, por vezes contraditórios, o que dificulta a avaliação precisa desse fenômeno. A flexibilidade conceitual mencionada acaba gerando disparidades nos dados apresentados em diferentes estudos, prejudicando a elaboração de políticas eficazes para lidar com a evasão escolar.

É essencial que a comunidade acadêmica e os formuladores das políticas educacionais estabeleçam uma definição precisa, coerente e uniforme sobre o conceito de evasão educacional. Assim, será possível desenvolver e aprimorar as estratégias efetivas para enfrentar esse desafio na educação e promover maior inclusão e equidade no sistema de ensino.

Quanto à mensuração, Palharini (2010) aponta que diferentes métodos de cálculo do abandono são encontrados nos estudos sobre a temática. Análises relacionadas à evasão em cursos de graduação em 53 (cinquenta e três) instituições públicas de ensino superior brasileiras, que adotaram um método definido como fluxo de alunos ou acompanhamento, incluindo "acompanhamento de alunos" os discentes fazem determinado curso, por um determinado ano ou semestre, até que a integração curricular esteja concluída à duração deste curso, utilizando a chamada "geração completa".

Silva Filho *et al.*, (2007) mostram que a evasão pode ser mensurada dentro de uma Instituição de Ensino Superior (IES), bem como, dentro de um curso ou área do conhecimento, desde que existam bases de dados completas e consistentes. A pesquisa em IES permite a criação de mecanismos mais granulares de rastreamento de evasão, ajudando a identificar diferentes circunstâncias (cancelamento, bloqueio, transferência, desistência e outras), bem como monitorar seu desenvolvimento, definindo se houve aumento ou diminuição ao longo dos semestres/anos, para, assim, buscar formas mais eficazes de combatê-la, com base nesses resultados.

Segundo Lobo (2012), independentemente do método utilizado para calcular as taxas de evasão, é importante ser capaz de medir com precisão a

progressão da evasão dos alunos e garantir a melhor compreensão possível e objetiva da questão da identificação das várias tendências nesta área e as políticas adequadas a cada uma delas.

Simplificando, a taxa de evasão para o período será calculada como a lista de alunos que não conseguiram se matricular, dividida pelo número de alunos com matrícula ativa, e a taxa de evasão do ciclo será calculada a partir da lista de alunos que não conseguiram se matricular no ciclo, dividido pelo número de alunos participantes do ciclo (MEC, 2014). Cálculos elaborados pela Comissão Especial de Estudos de Abandono, pelo Instituto Lobo e pelo MEC, com base no Sistec, oferecem diferentes formas de medir o fenômeno.

A despeito do acréscimo no número de estudantes ingressantes nos IFs, a preocupação em relação a sua permanência é pertinente. Souza e Freitas (2021) citam que a Plataforma Nilo Peçanha, constitui uma base de disseminação dos dados oficiais da Rede Federal e informam que as taxas de evasão anual nos cursos superiores nos Institutos Federais nos anos de 2017, 2018 e 2019 são de 17,6%, 14,5%, 12,7%, respectivamente, e, mesmo mostrando um decréscimo nestas taxas, a evasão revela ser um sério obstáculo que afeta as instituições.

No entanto, o Acórdão nº 986/2024, que foi publicado no período final de desenvolvimento dessa tese, traz dados de evasão por ciclo, ou seja, mensurando o percentual de evadidos em um ciclo de matrícula⁷, o gráfico com os números da evasão nos cursos de graduação e técnicos, indicando que nos cursos de graduação os índices de evasão são mais elevados ainda, correspondendo a 58,87% em 2017, 58,93% em 2018 e de 55,12% no ano de 2019 (Brasil, 2014).

Nesse contexto, Freitas (2016) analisa o processo de mensuração da evasão no ensino superior a partir de três componentes considerados pelo autor como fundamentais para esse fim: conceitos hipotéticos relacionados ao fenômeno em estudo, a natureza dos dados disponíveis e a matemática usada para fazer os cálculos.

Para Daros (2014), a partir dos dados verificados pelo TCU (2013), é possível concluir que dos cursos nas diversas modalidades ofertadas pelos Institutos Federais a taxa de conclusão dos cursos pelos discentes, não chega a 50%

⁷ Corresponde a análise de um grupo de estudantes que começaram um curso no mesmo período, seja ano ou semestre, sendo esses estudantes acompanhados até terminarem o curso ou até saírem dele.

(cinquenta por cento), valor extremamente insuficiente às novas metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020), em que é prevista a porcentagem de 90% de aprovação.

Desta forma, fica explícita a existência de um esvaziamento dos ambientes destinados ao ensino e aprendizagem, nestas instituições, coincidentemente com o período de maior incremento ao acesso à Educação Profissional e Tecnológica, refletido por falhas no processo de manutenção do alunado, muito mais do que no processo de absorção por meio de formatos distintos de sistemas seletivos (Daros, 2014).

Apesar de uma mesma composição de Rede Federal, cada instituto tem autonomia para criação de políticas e ações de gestão que viabilizem o acesso, a permanência e conclusão dos discentes nos cursos preteridos de acordo com cada especificidade regional e social.

Traçando um panorama mais específico quanto aos Institutos Federais, Souza e Freitas (2021), utilizando os dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2018, com o propósito de observar os perfis de evasão concluíram que dentre os estudantes matriculados no ensino superior, 17,2% dos universitários haviam desistido do curso, isto é, evadido da instituição de ensino, revelando que alguns grupos destacaram-se com proporções maiores de evasão, quando comparados ao total, como, por exemplo, estudantes do curso à distância.

Moura *et al.*, (2020) em estudo sobre evasão no ensino superior, analisaram de forma quantitativa esta desistência, notando que nos cursos de licenciatura presenciais em IES públicas do país, a taxa de evasão anual em média de 15,50%, no período de 2014 a 2017, e, especificamente, nos cursos de Licenciatura em Física, 28,0% entre os anos de 2009 e 2014, do IFPA - Campus Bragança. Desta forma os autores concluíram que a evasão ocorrida, se sobrepõe às médias nacionais relacionadas aos cursos de Licenciatura em Física no Brasil (28,77%) e em todas as Licenciaturas no país (15,50%), deixando claro a necessidade de desenvolvimento e intensificação de políticas públicas para garantir o acesso, permanência e êxito dos alunos ingressantes.

Ainda sobre os estudos feitos por Daros (2014), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em 06 (seis) dos seus 28 (vinte e oito) *campi* existentes na época, foram descritos os principais motivos de

evasão apontados pelos estudantes no momento de sua saída da instituição, sendo identificados como os principais motivos que levaram à evasão escolar, tais como: horário de trabalho incompatível, problemas familiares, problemas no trabalho, sem identificação com o curso, dificuldade no aprendizado, fatores externos ao ambiente escolar, dificuldades com a metodologia de ensino, dificuldades na relação professor-aluno, ter passado no vestibular em outras instituições e por fim, dificuldade em acompanhamento do curso.

Vargas e Paula (2013) afirmam que é possível fazer distinção entre duas categorias discentes, a do estudante-trabalhador e a do trabalhador-estudante. O primeiro caso ocorre quando o trabalho realizado é parcial e não ocupa todo o tempo livre do estudante, não havendo perda e incompletude das ações do trabalho e há desta forma uma maior priorização dos estudos. Já para o trabalhador-estudante, os estudos acabam sendo de certa forma, prejudicados, uma vez que o trabalho integral é primordial na vida do aluno, fazendo com que o curso fique em plano secundário.

A evasão nos IFs ainda necessita ser pesquisada de forma mais abrangente no que tange os diversos aspectos relacionados ao fenômeno, para obtenção de um perfil mais fidedigno de suas causas e consequências, bem como, promover um direcionamento de estudos para criação de metodologias de ensino e aprendizagem que colaborem positivamente com a permanência do aluno na instituição, redução da evasão e da retenção por séries/períodos, contribuindo assim para a culminância da diplomação e certificação dos discentes.

Em síntese, pode-se observar que em se tratando do fenômeno da evasão há complexidade de duas ordens: i) em sua definição conceitual, o que dificulta a quantificação exata de seus percentuais; e, ii) há complexidade no processo de seu controle, considerando a diversidade de fatores intervenientes no processo. Esses dois fatores são intervenientes entre si, promovendo interferências simultâneas para as instituições.

Os dados produzidos pela Plataforma Nilo Peçanha que trazem informações específicas dos IFs explicitam essa complexidade, ao apresentarem discrepâncias em seus percentuais, uma vez que *a priori* todos os IFs ofertam cursos similares em graus de dificuldade, bem como implementam as mesmas políticas de controle da evasão advindas de seu órgão gestor, o Ministério da Educação.

Portanto, busca-se por meio desta tese, apreender as políticas institucionais que são formuladas e implementadas nos IFs, especialmente, a partir da determinação do TCU, por meio do Acórdão nº 506/2013, quando se estabeleceu os condicionantes para a formulação de políticas institucionais, o que pode promover mecanismos de gestão diferenciados e particularizados para o fenômeno.

3. MARCO NORMATIVO SOBRE A SUPERAÇÃO DA EVASÃO E RETENÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar o marco normativo e as proposições norteadoras para a permanência e êxito dos estudantes nos IFs, enfatizando o Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU), além de compreender as motivações da auditoria do TCU realizada nos anos de 2011 e 2012 nos IFs, examinando os principais conceitos do Acórdão nº 506/2013 na perspectiva da análise documental proposta por Cellard (2008), fazendo uma discussão das proposições norteadoras para a permanência e êxito dos estudantes na Rede Federal.

3.1 Motivações da auditoria do Tribunal de Contas da União

O Tribunal de Contas da União (TCU) desempenha papel de fiscalização e controle dos recursos públicos no Brasil, atuando como órgão responsável pela probidade administrativa e o uso do dinheiro público. As atividades de auditoria realizadas pelo TCU são instrumentos direcionados para garantir a legalidade, economicidade, legitimidade, razoabilidade, moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência na gestão dos recursos públicos, inclusive, no âmbito das políticas educacionais, área em que está inserida esta tese.

Para Costa (2022) a auditoria do TCU configura-se como elemento central para o controle externo da Administração Pública brasileira, pois ela garante que os recursos públicos sejam utilizados de forma legal, legítima e eficiente, em benefício da sociedade. Por meio da sua atuação, o TCU tem como finalidade contribuir para a construção de um Estado mais justo e transparente.

Nessa perspectiva Youssef (2024) trata da relevância da auditoria operacional no campo da educação, tal como promovida pelo TCU, constitui-se um instrumento de controle das políticas públicas que exige avaliar até que ponto seus produtos estão próximos dos limites jurisdicionais ou do discurso institucional do Tribunal, revelando as lacunas entre normas, práticas e resultados no setor educacional.

No período de agosto de 2011 a abril de 2012 o TCU conduziu uma auditoria nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), buscando

avaliar a gestão dessas instituições e assegurar o uso adequado dos recursos. Os IFs sendo instituições de ensino mantidas pelo governo federal, que tem por objetivo ofertar educação básica, técnica e tecnológica, além de trabalhar a pesquisa e extensão, como órgãos públicos, os IFs recebem recursos do governo federal para sua manutenção e desenvolvimento. A gestão desses recursos necessita de acompanhamento para garantir que sejam aplicados de forma eficiente e de acordo com os princípios da administração pública. Nesse contexto, a atuação do TCU se torna atividade recorrente junto às instituições públicas, como o IFs, uma vez que é responsável por fiscalizar a aplicação dos recursos públicos e prevenir irregularidades e desvios.

As motivações para a auditoria do TCU podem estar associadas com o contexto sociopolítico e educacional da época⁸. Em 2008 o TCU conduziu uma análise na área da Educação, a fim de compreender os indicadores, objetivos e metas dos planos setoriais Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), assim como a estrutura, operação e efetivação de programas e ações do governo. Além de apresentar um panorama abrangente, esse estudo também direcionou a escolha das atividades de fiscalização nesse campo (Brasil, 2013).

Posteriormente em 2011, no plano de fiscalização de abril/2011 a março/2012 o TCU elegeu a Educação Profissional e Tecnológica na área de Educação como tema de maior significância para o referido plano, fundamentando a escolha em decorrência da Educação Profissional ser essencial para garantir para todos os cidadãos chances de empregos qualificados, além do desenvolvimento científico e tecnológico do País (Brasil, 2013).

No cenário nacional, observava-se uma crescente demanda por educação profissional e tecnológica qualificada, impulsionada pelo desenvolvimento socioeconômico do País e pela necessidade de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Além disso, esse movimento coloca a educação com o papel de centralidade para a ascensão de uma nova hegemonia cultural e a formação de uma nova mentalidade coletiva.

⁸ Esse contexto pode ser compreendido através da análise da composição da conjuntura histórica, do arranjo social, dos elementos econômicos e políticos que interferiram na elaboração, implementação e no desfecho das políticas educacionais.

O cenário em que a educação profissional se insere é marcado por um contexto político, econômico e social, que tem como tônica a gestão gerencialista e processos de avaliação e monitoramento externos, em que a lógica do setor privado passa a ser adotada para as instituições públicas (Afonso, 1999). Essas características da gestão pública, implementadas a partir de 1990, estão em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais as quais são acolhidas no Brasil, em que o *accountability*, em sua tradução literal como prestação de contas, ganha centralidade.

Santos (2016) explicita esse processo, quando trata da educação básica quando expõe que:

Estas orientações apresentam os desafios de se compreender o movimento de internacionalização das políticas como expressão da mundialização do capital e de sua financeirização, articulada às impressões e aos impactos que as políticas de avaliação de desempenho, de responsabilização e de gestão gerencialista têm causado sobre as escolas brasileiras (Santos, 2016, p. 294).

Esse processo também é observado na educação profissional, por comungar do mesmo contexto, cujas características podem ser assinaladas por medidas contraditórias para o sistema educacional. Assim, em que pese as condições favoráveis para a expansão do sistema educacional, inicialmente com a universalização do ensino fundamental, e posteriormente, com a expansão do ensino médio e educação superior, quando a educação profissional tem destaque, há as exigências do *accountability*.

Portanto, nota-se que quando são adotadas as políticas de vertentes democratizantes do período após promulgação da Constituição Federal, os sistemas de monitoramento e *accountability* surgem tendo como sua principal justificativa a garantia de expansão com qualidade.

O TCU, nesse contexto, constitui-se como estrutura deste modelo de Estado Avaliador e Regulador, especialmente, quando a Rede Federal aumenta, por meio de sua expansão interiorizada, o que demandou aporte de recursos financeiros da União específicos para o atendimento de uma população trabalhadora historicamente excluída dos níveis mais elevados do sistema educacional. Nesse sentido, os IFs se instalam, sobretudo, no interior das unidades federadas,

ampliando as possibilidades de acesso à educação, por meio do crescimento da capilaridade das instituições de educação profissional.

Aranda, Real e Perboni (2021) descrevem como contextos assimétricos essas diferenças na realidade brasileira especialmente quando se tem em conta as diferenças sociais, econômicas e educacionais entre as regiões brasileiras, e especialmente, internamente a essas regiões, em que se toma como referência a relação cidade localizada no interior e cidade identificada como capital dos estados.

A auditoria do TCU nos IFs pode ser considerada como uma possibilidade de controle estatal, à medida que se analisa a relevância dos IFs no projeto de educação pública, na perspectiva de regulação. No entanto, esse movimento também pode ser interpretado como uma estratégia para ampliar as discussões e reflexões sobre o papel dos Institutos Federais no Brasil, instituições até então recém-criadas, e suas possibilidades de melhoria, com viés emancipador, a fim de assegurar a participação dos diferentes grupos sociais na construção de um projeto educacional público, gratuito, inclusivo e de qualidade.

Nesse contexto, a expansão dos IFs pode ser compreendida como um movimento estratégico para ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica para a classe trabalhadora, objetivando a sua emancipação política e social.

Na análise de Daros (2019) essa expansão dos IFs representou a ampliação do acesso à educação para estudantes da classe trabalhadora, apesar de incipiente o apoio à permanência de estudantes, configurando-se como um grande desafio para as instituições.

A expansão acelerada, impulsionada pelo crescimento da demanda por mão de obra qualificada e pela necessidade de democratizar o acesso à educação de qualidade, gerou impactos significativos na sociedade brasileira, nesse contexto os IFs despontavam como instituições estratégicas para atender a essa demanda, expandindo sua rede e oferta de cursos.

No entanto, embora que a ampliação do acesso à educação seja inquestionável através da expansão, mas essa conquista não representou, na mesma medida, em um fortalecimento proporcional dos serviços e estruturas de atendimento aos estudantes e a qualidade dessa assistência a ser oferecida, a qual é um elemento fundamental para garantir que a educação seja, de fato, um instrumento de transformação social, através do fortalecimento do acesso e permanência dos estudantes nos IFs (Daros, 2019).

Essa trajetória também despertou diferentes interpretações e análises. Diante disso, o crescimento acelerado e a expansão da Rede Federal e o consequente crescimento do aporte de recursos para as instituições, desencadearam fatores que interferiram de forma direta na gestão dos IFs, tendo como recorte temporal o ano de 2013 por meio de ações do TCU, o qual demandou ações para mitigar os problemas da evasão.

Quanto à expansão dos Institutos Federais, Moraes e Dourado (2023) destacam que o processo de ampliação da rede federal, especialmente entre 2003 e 2016, foi marcado por uma rápida interiorização e criação de novos *campi*, o que trouxe desafios significativos para a gestão institucional. Essa expansão, embora tenha contribuído para a democratização do acesso, também aumentou a complexidade administrativa e financeira das instituições, exigindo maior controle e acompanhamento por parte dos órgãos de fiscalização, como o TCU.

Na gestão de recursos humanos, a expansão promoveu um aumento significativo na demanda por profissionais qualificados, tanto para o corpo docente quanto para a equipe técnica administrativa, exigindo estratégias de gestão de pessoas que valorizassem a carreira dos servidores, promovendo a formação continuada e oferecessem boas condições de trabalho.

Quanto ao aspecto material, fez-se necessário equipar as novas unidades e a constante atualização tecnológica dos laboratórios e salas de aula, elementos que também apresentaram desafios, os *campi* precisaram implementar processos eficientes de aquisição, controle de estoque e manutenção de bens patrimoniais, buscando sempre otimizar o uso dos recursos e garantir a qualidade da infraestrutura de apoio para o ensino.

Martins da Silva (2016) afirma que a rápida ampliação dos IFs, a partir de 2008, trouxe consigo um crescimento no aporte de recursos para os institutos, o qual exigiu maior cuidado por parte dos órgãos de controle, devido a necessidade de garantir a qualidade e eficiência no planejamento e desenvolvimento dos programas educacionais desenvolvidos.

A expansão ampliou a aplicação de recursos financeiros destinados à educação profissional e tecnológica, exigindo dos IFs uma gestão orçamentária rigorosa e eficiente, em que fosse garantido o interesse público, gerando preocupações em relação à capacidade das instituições de gerir seus recursos de forma eficiente e eficaz.

O próprio relatório de auditoria do TCU (2012) destaca que as verificações nos IFs foram estimuladas devido a inquietações relacionadas à gestão orçamentária e financeira, bem como com a destinação dos recursos públicos e com a verificação dos resultados das políticas educacionais que estavam sendo desenvolvidas pelas instituições. Motivos que se coadunam com a lógica gerencialista e de *accountability* presente no contexto dos organismos internacionais e adotados no contexto do Estado Avaliador e Regulador no Brasil.

Nesse sentido, Barroso (2005) ressalta essa definição e o “novo” papel do Estado no seu estudo sobre Estado, educação e a regulação das políticas públicas:

A actual difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao ‘novo’ papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de ‘modernização’ da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a ‘regulação’ (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (Barroso, 2005, p. 727).

Nessa perspectiva, fica evidente a mudança no papel do Estado para garantir a efetividade na gestão das políticas educacionais. Considerando que esse conceito de Estado não se restringe a governo ou poder específico, mas sim a um complexo de instituições que o compõe (Bello, Jacomini e Minhoto, 2014). Retoma-se os fatores que motivaram a auditoria do TCU nos IFs, podendo ser citados a garantia da qualidade do ensino e os resultados obtidos através dos programas educacionais, a fim de obter e manter a execução de uma efetiva política pública educacional.

Esses pontos foram apontados e tiveram destaque em documento posterior a publicação do Acórdão nº 506/2013, trata-se do Relatório de Fiscalização da Educação (2014), que foi apresentado ao Congresso Nacional pelo TCU.

Segundo o Tribunal de Contas da União (Brasil, TCU, 2014, p. 02), o relatório “constituir-se-á também em insumo para a definição da estratégia [...] para avaliar a evolução e o impacto das políticas públicas adotadas para a melhoria das

condições de acesso da população a uma educação de qualidade, em todos os seus níveis”.

Tal relatório analisou aspectos gerais da educação brasileira, destacando elementos organizacionais e legais, bem como o panorama orçamentário e financeiro da educação, fazendo um monitoramento e avaliação das políticas educacionais no âmbito nacional.

O relatório também fez uma apresentação dos pontos analisados durante a auditoria realizada pelo TCU no período de 2011 a 2012 nos IFs, que resultou na publicação do Acórdão nº 506/2013, onde consta que a qualidade do ensino e os resultados dos programas educacionais estão relacionadas com os fatores que desencadearam a auditoria e balizaram as proposições do órgão.

Nessa perspectiva, pode-se destacar que os resultados apontados pela auditoria fazem parte do contexto brasileiro, quando após os anos 1990 ganham destaque as características do modelo de Estado Avaliador e Regulador no País⁹, conceitos já citados nesta pesquisa definidos por Afonso (1999). Segundo este autor:

[...] o governo identificou a avaliação como uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada" (cf. Henkel 1991a, p. 9). Desse modo, a avaliação reaparece claramente relacionada com funções gestonárias tendendo a ser, como refere E. House (1993, p. x), uma "avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado" (Afonso, 1999, p. 146).

Segundo essa abordagem, a responsabilidade pelas políticas educacionais deve ser entendida de forma mais abrangente, sendo que não devem ser assumidas restritamente pelos governos, mas na amplitude que se constitui o Estado, através do seu arcabouço de órgãos e instituições que o compõe, tendo a participação de diferentes atores para a consolidação de seus objetivos (Bello, Jacomini e Minhoto, 2014).

⁹ De forma geral, o modelo de estado avaliador e regulador na educação implica que “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49).

Nesse sentido, o monitoramento e controle exercido pelo TCU são aceitos e acatados pelos órgãos públicos e pela sociedade, inclusive como instrumento de democratização das sociedades modernas.

Dessa forma, a atuação do TCU representa sobremaneira essa perspectiva de compartilhamento de responsabilidades pelos entes do Estado para implantação e implementação das políticas educacionais, sobretudo ampliando as possibilidades de aplicação e a efetividade delas para e com efeito na sociedade.

3.2 Acórdão nº 506/2013 e seus aspectos conceituais

O Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU) representa um documento oficial decorrente de um processo de fiscalização conduzido pelo próprio TCU. Este órgão é responsável pela fiscalização e supervisão das áreas contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades governamentais correlatas, como é o caso dos IFs.

Para melhor compreensão, recorre-se ao artigo nº 33 do Decreto Lei nº 199/1967, que define: “O Tribunal de Contas da União tem jurisdição própria e privativa sobre as pessoas e matérias sujeitas à sua competência” conforme Brasil (1967). Em seguida, Cretella Júnior (1986) explica sobre a função da corte das contas, TCU, que pode ser caracterizada desde análise de contratos e relatórios financeiros até apreciação das ações e atuações das autarquias, como é o caso dos IFs.

Nesse sentido, o objetivo dessa análise é compreender o contexto da produção do Acórdão nº 506/2013 e os resultados provenientes dele, a fim de apreender as proposições do TCU na governança pública e na determinação das ações e medidas adotadas pelos IFs em relação ao controle da evasão.

O estudo do Acórdão nº 506/2013 do TCU será realizado conforme análise documental de Cellard (2008). Essa analítica documental considera cinco dimensões que estão inter-relacionadas, tendo como etapa inicial a realização de uma análise preliminar, que compreende a descrição do documento a partir do contexto da sua elaboração, a identificação dos autores, a validação da sua autenticidade e confiabilidade, a natureza do documento e, por fim, seus conceitos chave e a lógica interna do conteúdo do texto.

Inicialmente a análise de elaboração do documento busca compreender o contexto em que o documento foi produzido, tanto no sentido sócio-histórico quanto nas motivações que levaram à sua criação.

Para entendimento sobre o cenário da publicação do Acórdão nº 506/2013 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), importante que seja analisado o contexto de transformações na educação brasileira no seu entorno. Tratando-se da evasão, Lopes e Baggi (2011) pontuam o Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que foi organizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e o MEC, realizado em fevereiro de 1995 como um momento histórico para discussão da temática e um dos debates iniciais no País sobre o assunto, momento em que foi estabelecida a “Comissão Especial de Estudo sobre Evasão”. Projeta-se ali uma preocupação preliminar com os altos índices de evasão associados aos processos de avaliação institucional da educação superior no País.

Em se tratando especificamente da Rede Federal, o contexto do Acórdão nº 506/2013 estava imerso em uma série de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais na época, que culminaram na intensificação do controle externo sobre as políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, do ponto de vista social, o Acórdão nº 506/2013 emerge logo após a concepção dos Institutos Federais em 2008, criados pela Lei nº 11.892/2008. A criação dos IFs ocorreu em resposta ao crescente aumento de demanda por uma educação pública, gratuita e de qualidade, sobretudo nas regiões socialmente mais vulneráveis do país. Esse processo de interiorização da educação técnica e tecnológica visava atender populações historicamente excluídas do ensino profissionalizante, sobretudo com o desafio de mitigar as desigualdades sociais e regionais. Conforme observa Frigotto (2018), a expansão da Rede Federal é planejada como uma tentativa de inclusão social por meio da formação técnica e tecnológica, articulada com a formação humana integral.

Na perspectiva política, o período estava inserido em um contexto de criação de programas e projetos de fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação, como alternativa de desenvolvimento econômico e transformação social.

Durante os governos do presidente Lula (2003-2011) foi elaborado um planejamento de ações através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que ampliou os investimentos no setor de maneira significativa,

inclusive estabelecendo objetivos para alguns setores, fato que acabou contribuindo de forma direta para o crescimento e para a expansão acelerada da Rede Federal.

Esse aumento, por outro lado, implicou por parte do Estado condicionantes para promover um maior aparato de controle e avaliação da eficiência das políticas públicas implementadas, ficando evidente a preocupação com maior controle, avaliação e planejamento, diretrizes que norteiam o Acórdão nº 506/2013.

Apesar de aparência de contradição, na sociedade brasileira, a partir dos anos de 1990, há concepções de vertentes democratizantes que buscam a ampliação do acesso à educação de qualidade presentes na política educacional junto com concepções neoliberais e gerencialistas, apoiadas no papel Regulador e Avaliador do Estado.

Ainda no campo político, Youssef (2024) constatou na sua pesquisa que a maior parte das auditorias do TCU não tem sido provocadas pelo Congresso Nacional ou outros atores da república, sendo iniciativa e decisão do próprio TCU.

Dessa forma, pode-se inferir que o tribunal parece ter uma orientação estratégica que não depende do Congresso Nacional, tendo agenda própria no controle de políticas educacionais, monitorando os indicadores e metas, revelando o paralelo entre a expansão das políticas educacionais e o aprofundamento das estruturas de controle público por parte do tribunal.

No horizonte econômico, o Brasil vivenciava naquele período um ciclo de crescimento, sustentado pelo setor primário, sobretudo as commodities e pelo aumento do consumo interno como política econômica adotada pelo governo.

Barbosa (2020) confirma que na primeira década dos anos 2000 houve um aumento considerável dos investimentos públicos e estímulo ao consumo, amparados nos grandes aumentos nos preços das commodities e uma balança comercial favorável do país.

Esse cenário possibilitou que o setor público aumentasse seu investimento, inclusive na educação, no entanto surgiram dúvidas sobre a efetividade do investimento público e da efetividade das políticas educacionais, sobretudo diante dos elevados índices de evasão na Rede Federal. Essa questão ao invés de promover a problematização de opções de promoção da permanência e êxito na educação profissional, configurou-se como proposta de

desresponsabilização do Estado que propôs às próprias instituições a busca de solução para essa problemática.

Do ponto de vista educacional, o momento era marcado por uma valorização da educação técnica e tecnológica como instrumento de inclusão no mercado de trabalho e transformação social. Essa valorização culminou em altas expectativas sociais em torno dos IFs. Ao passo que, estava se evidenciando que o acesso não garantia, por si só, a permanência e o êxito dos estudantes.

Nesse sentido, Cara, Cruz e Manhães (2023) destacam que os IFs propiciaram a democratização da educação no país, no entanto para além das políticas de acesso, faz-se necessário dar mais relevância as questões relacionadas com a permanência dos estudantes.

Dessa forma, percebe-se que a efetivação das políticas de acesso só vai ser consolidada quando estiverem acompanhadas de políticas que garantam a permanência e o êxito dos estudantes.

Diante disso, o contexto da publicação do Acórdão nº 506/2013 do TCU pode ser entendido como um momento em que deveria haver um instrumento de resposta institucional para um conjunto de fatores: uma expansão educacional acelerada, com alto investimento público, mas que enfrentava limitações estruturais e pedagógicas evidenciadas pelos indicadores de evasão.

A segunda dimensão de análise é a autoria, Cellard (2008) explica que não se pode compreender um texto sem antes entender os interesses daquela pessoa ou grupo que ali se manifestam. No caso do Acórdão nº 506/2013 o texto foi elaborado por integrantes do TCU, que incluem auditores e ministros incumbidos de fiscalizar e decidir sobre as contas públicas e a efetividade das políticas públicas.

A autoria coletiva e institucional confere ao documento uma autoridade embasada no conhecimento técnico e jurídico acumulado pelos membros que compõe o tribunal, que fiscaliza e orienta quanto às contas públicas, realizado através da unidade técnica da Secretaria de Controle Externo da Educação, Cultura e Desporto (SecexEduc), tendo o ministro José Jorge como relator e o ministro João Nardes como presidente. Portanto, trata-se de um documento público e publicizado, estando disponível para acesso aberto junto ao portal do TCU¹⁰ (Brasil, 2013).

¹⁰ Disponível no link: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/institutos%2520federais/NUMACORDAO%253A506%2520ANOACORDAO%253A2013/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0>.

A terceira dimensão analítica de Cellard (2008) é o exame da autenticidade do documento que está sendo analisado, no caso do Acórdão nº 506/2013 sua veracidade está amparada na própria legitimidade do documento, que é assegurada pelo procedimento institucional do TCU, o qual se orienta por protocolos amparados na legislação nacional.

Para explicar essa questão, recorre-se a Lei Orgânica do TCU (Lei 8.443/1992) por meio de Gregório (2012):

As decisões do Tribunal ou de suas Câmaras terão, obrigatoriamente, que constar de um relatório do Ministro-Relator – onde constarão as conclusões a que a unidade técnica da Corte de Contas chegou – um texto com a fundamentação sobre as impressões do Ministro-Relator, que é chamado de voto, e a parte dispositiva, onde o mérito do processo é decidido, que no TCU é chamada de acórdão (Gregório, 2012, p. 41).

O acórdão analisado nesta pesquisa em questão está assinado pelo ministro relator, pelo presidente do tribunal e por um procurador, além de ter passado por apreciação da corte e através de seus ministros, após isso tem sua publicação e divulgação no Diário Oficial da União (DOU), garantindo sua validade jurídica e consequente confiabilidade e veracidade.

Para Cellard (2008) a efetiva análise de um documento não carece apenas a identificação da origem e dos interesses pessoais e sociais dele, necessita-se verificar a procedência e assegurar o primor das informações que se deseja repassar.

Para isso, faz-se necessário conhecer a natureza do texto na pesquisa documental, sobre essa dimensão de análise Cellard (2008) aponta:

Deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente a abertura do autor, os subentendidos, as estruturas de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido. É o caso entre outros, de documentos de natureza teológica, médica ou jurídica (Cellard, 2008, p. 302).

Os acórdãos possuem natureza normativa, nesse sentido, para Cellard (2008) a investigação de documentos que possuem natureza normativa pode ser tomada como referência de análise documental, sem que seja necessário questionar acerca da veracidade do documento, considerando sua publicidade e autenticidade.

Embora se tenha esse fundamento para o documento em questão, importante destacar que apesar da natureza normativa, os acórdãos não são equiparados a sentenças com efeitos judiciais. Para isso, é pertinente retomar discussão anterior apresentada neste texto em que se afirma que o TCU está diretamente ligado ao poder legislativo, exercendo controle externo e, por conseguinte auxiliando o próprio legislativo na fiscalização e aplicação dos recursos públicos e na efetividade da aplicação e do alcance das políticas públicas, embora seja chamado de “tribunal”, não está vinculado ao poder judiciário (TCU, 2025).

Como citado anteriormente, os acórdãos do TCU não se equiparam a sentenças do poder judiciário, no entanto possuem efeito de norma, ou seja, podem discriminar regras ou condutas a serem seguidas, outro efeito que os acórdãos podem ter é o vinculante, quando o resultado de uma ação pode determinar a obrigação de seguir orientações e procedimentos contidos no documento, inclusive com imposição legal.

No estudo de Silva e Cabral (2023) pode-se observar essa natureza normativa e vinculante que um acórdão pode exercer, no estudo os autores constaram que o TCU, através do Acórdão nº 528/2015¹¹, participou de forma ativa na conformação de políticas públicas educacionais, sobretudo através de determinações e recomendações para o aperfeiçoamento e exequibilidades das metas do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), que foi o objeto de estudo pesquisado por eles.

Outra dimensão da análise documental elencada por Cellard (2008) trata dos conceitos chaves do documento e a lógica interna do texto. Quanto ao Acórdão nº 506/2013, o documento possui um propósito explícito, que é de analisar os resultados da Rede Federal, avaliando os IFs com relação aos temas da sua missão institucional, dentre esses temas que foram avaliados, destaca-se o diagnóstico da evasão e as ações para o seu enfrentamento (Brasil, 2013).

Nesse sentido, sobre essa etapa da análise do documento, Cellard (2008) destaca o cuidado necessário com os conceitos centrais que compõe o texto, além da necessidade de analisar sua relevância e o propósito do contexto em que esses

¹¹ O Acórdão nº 528/2015 do TCU analisou o Relatório Sistemático de Fiscalização da Função Educação (exercício 2014) e, em seu item 9.5, determinou à Secretaria-Geral de Controle Externo que fosse elaborado processo de trabalho contínuo para acompanhamento do PNE 2014–2024, tendo que repassar informações anuais para a sociedade e ao Congresso Nacional.

conceitos centrais foram utilizados, para enfim, verificar a organização e a sua estrutura.

Esses conceitos centrais e a lógica da organização documental estão claros no Acórdão nº 506/2013, podendo ser observada de forma simples, na própria organização estrutural do documento, sendo dividida em apresentação do relatório, parecer do relator, conclusão e proposta de encaminhamento.

No relatório do Acórdão nº 506/2013 são apresentados os apontamentos encontrados pelos auditores, inicialmente fazendo uma contextualização sobre os seus antecedentes, Brasil (2013, p. 01-02) traz:

Em 2008, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou levantamento na Função Educação (TC 023.195/2007-8) com a finalidade de conhecer os indicadores, objetivos e metas dos planos setoriais (Plano Nacional de Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação), bem como a organização, funcionamento e materialidade de programas e ações de governo dispostos no Plano Plurianual e na Lei Orçamentária. O trabalho, além de apresentar esse diagnóstico de caráter amplo, também orientou a seleção de trabalhos de fiscalização nessa área. O Plano de Fiscalização 2011 do TCU, com vigência de abril/2011 a março/2012, elegeu no âmbito dos Temas de Maior Significância nº 5, referente à área de Educação, a Educação Profissional para realização de auditoria operacional. A justificativa para a realização da auditoria decorre do fato de a Educação Profissional ser estratégica para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (Brasil, 2013, p. 01-02)

Observa-se que o TCU nesse Acórdão traz como justificativa para sua ação fiscalizadora a relevância da educação profissional para a qualificação e inserção profissional.

Em seguida, no relatório do Acórdão nº 506/2013 há a delimitação do objeto a ser auditado, seus objetivos, escopo, critérios e a descrição dos métodos e procedimentos que foram utilizados, apresentando todas as evidências encontradas e as informações obtidas durante os procedimentos de auditoria realizados e por fim, a estrutura do relatório.

Após o relatório, apresenta-se a conclusão e as propostas de encaminhamento, para em seguida ser apreciado, acatado ou não o parecer do relator pelos demais ministros, que podem acordarem e definirem a decisão, podendo indicar desde a responsabilização de agentes do Estado, como orientação

quanto a necessidade de mudanças e melhoria em processos administrativos e de gestão, além de medidas de reorganização ou ajustes institucionais.

Seguindo a abordagem de Cellard (2008), a análise crítica do Acórdão nº 506/2013 tem como base a importância do documento examinado para fomentar a transparência nas instituições que compõe o Estado e da *accountability* na gestão pública, a fim de garantir a efetividade das políticas públicas educacionais, especialmente na Rede Federal.

Observa-se esses elementos no Acórdão nº 506/2013, quando o TCU recomenda a Setec, que sejam elaborados planos institucionais destinados a redução da evasão na Rede Federal, que a corte das contas objetiva que política alcance seus resultados e garanta para além do acesso, a permanência dos seus alunos na rede.

A recomendação do TCU sobre a permanência e êxito dos estudantes evidencia para a Setec, quando (Brasil, 2013, p. 62) indica:

Institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (Brasil, 2013, p. 62).

Nos relatórios da auditoria que resultou no referido Acórdão, é possível observar que a decisão do tribunal reflete o papel do TCU como órgão de fiscalização externa que visa garantir a correta utilização dos recursos públicos e a eficácia na administração, buscando atingir seus resultados. A clareza e embasamento técnico do acórdão são fundamentais para legitimar as deliberações do tribunal e para nortear os gestores públicos nas suas ações.

Nota-se que o Acórdão nº 506/2013 traz como sua decisão a institucionalização de Planos voltados para o tratamento da evasão. Além de indicar a institucionalização de planos, o TCU ainda avançou na proposição da ação, uma

vez que vai determinar os pontos que os planos devem tratar. Tratam-se de 5 pontos destacados que são: a) levantamento de variáveis que permitam identificar alunos com propensão à evasão; b) inserção de termos de metas com dados desagregados para o conjunto dos níveis educacionais atendidos pelos IFs; c) avaliação acerca do PNAES no contexto dos Ifes; d) alocação de profissionais para acompanhar os estudantes com propensão à evasão; e) fomento à participação dos estudantes em programas de reforço escolar, assim como em atividades de monitoria e/ou tutoria.

Com isso, observa-se que o TCU expõe conhecimento de discussões presentes na literatura da área e das iniciativas de políticas públicas em curso no país, tanto medidas mais inovadoras como o uso de tecnologias para a identificação de estudantes com propensão à evasão, como medidas mais tradicionais como a participação em programas de reforço pedagógico, monitoria e tutorias.

Em relação ao primeiro ponto, que prevê o levantamento de variáveis que indicam os alunos com propensão à evasão, o TCU vai incorporar um aspecto já discutido e proposto pela literatura científica da área de forma recente. Bitencourt, Silva e Xavier (2021) fazem a indicação do uso das tecnologias de Inteligência Artificial, que por meio da utilização de estudos de algoritmos, identificam os estudantes com propensão à evasão. Santos Junior (2022) reforça essa medida de caráter inovador, quando informa que o MEC, em 2022, estava desenvolvendo projeto piloto sobre “Inteligência Artificial para Auxílio de Ações que Visam à Redução da Evasão no Ensino Superior”, em parceria com a Universidade Federal de Goiás. Embora, no momento não haja informação sobre a implementação do projeto para o conjunto das instituições federais, observa-se que essa estratégia está prevista na literatura científica e foi considerada pelo TCU.

O outro aspecto indicado para constar nos Pipes é a informação de dados sobre a evasão de forma desagregada, ou seja, com informações particularizadas sobre os dados estatísticos por nível de ensino ofertado pelos IFs. De fato, as informações estatísticas contribuem com o planejamento das ações de tratamento da evasão à medida que permitem conhecimento acerca do quantitativo do número de evadidos por curso, indicando cursos com maior evasão, com menor evasão, pois essas informações permitem identificar causas e, a partir, daí estabelecer estratégias mais indicadas.

O terceiro aspecto é a avaliação do PNAES no contexto dos IFs. O PNAES é o principal programa voltado para a garantia da permanência do estudante na educação superior, instituído por meio da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024), embora já existisse desde 2010, como programa governamental. Por meio deste programa o MEC financia ações junto às instituições federais de educação superior e de educação profissional. Trata-se de oferta de apoio a seguintes proposições previstas no art. 5º, § 1º da referida lei:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - atendimento pré-escolar a dependentes;
- IX - apoio pedagógico;
- X - acesso, participação, aprendizagem E acompanhamento pedagógico de estudantes:
 - a) com deficiência, nos termos da legislação;
 - b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação;
 - c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação (Brasil, 2024, não paginado).

Portanto, trata-se de um espectro amplo de atendimento ao aluno em situação de vulnerabilidade social que contribui para minimizar a evasão estudantil para estudantes que se encontram nestes casos.

O quarto aspecto indicado no Acórdão do TCU é a referência à alocação de servidores para o acompanhamento dos estudantes. Essa ação implica processos de estruturação das instituições, o que se caracteriza como um elemento de política institucional relacionado à viabilidade diante de um conjunto mais amplo de ações institucionais.

Em essência o TCU aponta o tratamento da evasão no contexto dos IFs como uma questão central da política institucional, a ponto de indicar a alocação de servidores para o seu monitoramento. Kezar (2007) indica que a constituição de espaços e estruturas no contexto das instituições são características de processo de sua institucionalização, portanto, trata-se de um processo de implementação de política que traz mais consistência na regularidade das ações.

O quinto aspecto é o fomento à participação dos estudantes em cursos de reforço pedagógico e atividades de monitoria e tutoria. Esses apontamentos envolvem estratégias tradicionais no controle à evasão, que envolvem o apoio pedagógico, considerando que entre os motivos da evasão há os processos de reprovação e dificuldades de acompanhamento dos conteúdos (Santos Junior, 2022). Essa estratégia, apoio pedagógico, também consta nas ações do Pnaes. Observa-se que o TCU propõe o fomento à participação do estudante que envolve um passo para além da oferta de programas de apoio pedagógico e das ações de maior envolvimento do estudante com os IFs, como a participação de atividades como monitor e/ou tutor.

De forma geral, observa-se que o TCU aponta para algumas estratégias que a sua concepção de tratamento poderia implicar em redução da evasão.

3.3 Proposições norteadoras para permanência e êxito na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Discussões sobre permanência e êxito educacional nas instituições, bem como abordagens sobre fatores que desencadeiam a evasão de estudantes no ensino básico, técnico, tecnológico e superior, são constantemente percebidas nos debates e reflexões sobre a forma de oferta da educação no Brasil. Quando na verdade, o cumprimento na prática de conceitos como acesso à educação, democracia participativa e a ampliação da cidadania, mostram de fato a presença de políticas, particularmente, em caráter nacional, para a efetividade no combate a estes fenômenos.

As inúmeras dificuldades observadas no contexto institucional, que, por sua vez, contribuem para a não continuidade dos estudos, marcam, consideravelmente, o sistema educacional no país, tornando-se extremamente necessária, a ocupação de grande relevância no cenário político e na instituição de políticas públicas que possam, ao menos, minimizar os efeitos negativos gerados pelo não acesso ao ensino, assim como, o acesso descontinuado de estudos aos diversos níveis de escolaridade.

Para Arroyo (2010) a legislação brasileira, no que tange à educação, determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio-educacional, tendo-se como base a LDB de 1996. A

obrigatoriedade da educação é referência para a construção do direito à educação, ainda que o Estado promova medidas de desresponsabilização, por meio de sistemas de avaliação e *accountability*.

Ao mesmo tempo, é notório que a plena oferta da educação a todo cidadão não ocorre como preconiza a lei federal no país, efetivando esse direito a todos sem distinção. Vale ressaltar, que ao se considerar a oferta, engloba-se desde as formas de acesso, ingresso, permanência e conclusão de todas as etapas de escolaridade, como constante nos princípios constitucionais.

Por consequência, fortalecer a permanência e êxito dos estudantes nas instituições, torna-se um desafio para as políticas nacionais e institucionais, onde não há soluções generalistas para o conjunto das instituições, considerando a complexidade do fenômeno que envolve múltiplas causas, sejam internas e externas aos espaços institucionais.

Planejar soluções para estes fenômenos indicam por necessidade de formulação e implementação de políticas de caráter globais e focalizadas, uma vez que a evasão ou a retenção educacional não são provocados exclusivamente por fatores existentes apenas internos às instituições. Nesse sentido, que se justifica observar como os IFs estão planejando as políticas institucionais e, mesmo as políticas nacionais, conforme demandado pelo órgão de controle.

Conforme anteriormente exposto, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, instaurando-se a Escola de Aprendizes Artífices nas capitais nacionais, que por sua vez, após percorrer um caminho de adaptações, transformou-se na Rede Federal, adquirindo sua configuração educacional e passando por mudanças, até chegar-se ao que se tem hoje como instituição de ensino básico, técnico e tecnológico no país (Brasil, 1909).

Atualmente, os IFs, são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação e transformação de antigas instituições profissionais (Otranto, 2010).

Apesar de possuir, comparativamente, às escolas públicas da rede estadual e municipal, uma estrutura física e organizacional mais ampla, profissionais capacitados e admitidos por meio de concursos públicos com formação qualificada, departamentos e setores especializados ao acompanhamento escolar, registros de índices de evasão, são constantemente percebidos, bem como os impactos de sua existência no percurso educacional dos estudantes.

Daros (2014), em um estudo sobre a atuação do setor de serviço social na educação frente à redução da evasão em 27 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), demonstra que as estratégias aplicadas ao combate à evasão escolar podem estar diretamente relacionada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), na perspectiva do direito à educação e como contribuição para instauração de um espaço educacional que auxilie todo o corpo escolar a se sentir pertencente a um ambiente inclusivo, participativo e democrático.

Ainda sobre os resultados de Daros (2014), foi identificado como principais motivos de evasão, a dificuldade de correlacionar trabalho e emprego com os estudos, dificuldades de aprendizagem e desinteresse pessoal pelos cursos ofertados.

Estes dados corroboram com outros autores, tais como Johann (2012), que ao estudar as causas da evasão escolar, se depara com os efeitos diretos e indiretos das formas de oferta dos cursos, bem como, as formas de vida de cada estudante.

Em consonância, Silva et al (2017) constata que a capacidade de resiliência e de permanência dos estudantes é construída por meio de suportes sociais e pedagógicos no ambiente escolar e familiar. Isso fomenta, o entendimento que não há possibilidade de se inferir a ocorrência de evasões e/ou retenções, atribuindo-se a um fator isolado, mas sim, para melhor entendimento, torna-se necessário o compilamento de todos os precedentes destas ocorrências.

Proposições de estratégias que possam servir de direcionamento são fundamentais para o contínuo processo de construção e reconstrução de meios mais adequados às causas e consequências individuais e coletivas que perpassam pela decisão de abandono temporário ou permanente do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que é necessária a adoção de uma nova postura de pesquisadores, educadores, gestores e comunidade em geral que considere a sua corresponsabilidade nos resultados educacionais, e na adoção de uma postura ativa e humana de enfrentamento do problema de forma global (Silva et al, 2017).

Sob o ponto de vista de que esta abordagem se refere às perspectivas destes temas na Rede Federal, destacar causas e estratégias utilizadas nos

diferentes IFs corrobora para uma melhor equiparação e confronto de ações aplicadas na busca de uma melhor qualidade.

Nesse cenário, Ferreira (2021) ao fazer levantamento das causas da evasão escolar no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), destaca a vulnerabilidade social, distância a ser percorrida entre a moradia dos estudantes e os *campi*, gestação no período escolar e a atuação do papel da maternidade, insalubridade, apatia, problemas familiares, carga horária das aulas, não identificação com o perfil formador do curso e defasagem no aprendizado.

Tais aspectos, deixam claro que, por muitas vezes, as causas da evasão, podem estar muito mais relacionadas, qualitativamente e quantitativamente, aos aspectos externos ao ambiente escolar. Isso torna ainda mais criterioso e tênue o diagnóstico e principalmente, o traçado do planejamento das ações estratégicas preventivas que venham exercer mudança nos contextos vividos por estes estudantes.

Alternativamente, a utilização de uma ferramenta denominada Painel de Controle Educacional vem demonstrando eficiência no que tange aos subsídios das ações dos profissionais que atuam na gestão de ensino. Tal prática permite a verificação, o monitoramento e a previsão de condutas que garantem o direito à educação (Pereira et al, 2015; Ferreira, 2021).

Almeida e Schimiguel (2024) apontam para uma repercussão inevitável do reflexo da evasão nos cursos superiores como a redução do número de profissionais qualificados no País. Como exemplo é possível mencionar a grande área de exatas, ao descrever a carência do quadro de professores habilitados nessa área. Tal fato decorre dos constantes registros de desistência dos estudantes que ingressam no ensino superior em licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Dessa maneira, planejar, estrategicamente, meios para superação da evasão e retenção na Rede Federal, precisa ao mesmo tempo ser pensada de forma integralizada como pontual. Pois, cada Instituto Federal e por sua vez cada *campus* pertencente ao quadro estadual da autarquia, apresenta peculiaridades, que precisam ser revisados e ajustados concomitantemente ao cenário social apresentado.

Não obstante, Meira (2015) identifica a repetição das problemáticas da evasão, no ensino médio técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Em relação a isso, os dados quantitativos variam de 23,44% a 62,85% de taxa de evasão que qualitativamente corroboram com os mesmos aspectos motivacionais a interrupção do processo de ensino, de cunho internos e externos à instituição. Esses dados evidenciam, mais uma vez, a necessidade da sensibilização e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no dinamismo institucional.

De forma relevante, Otranto (2012), em análise da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), defende a necessidade da existência de uma reserva de oferta obrigatória nos IFs, como resultado da busca da efetivação da inclusão e direito à educação para todos. A referida autora afirma que a evasão também se apresenta constantemente neste contexto educacional. Contudo esta evasão pode estar mais atrelada a não qualificação e/ou aceitação docente para atuação com este público do que as dificuldades individuais dos alunos no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos vivenciados.

Sabe-se que independentemente do nível de formação dos cursos ofertados, é imprescindível, uma abordagem mais holística e continuamente dinâmica na busca de compreensão e elaboração de perspectivas de combate à evasão. Garcia et al (2022) afirmam que, ao se analisar os determinantes da evasão, consegue-se compreender os problemas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, torna possível a idealização de políticas e ações que efetivamente venham reduzir seus fundamentos, contribuindo para o alcance de um processo mais democrático para estímulo à permanência do aluno na escola

Portanto, ajustes pedagógicos, políticas de acompanhamento discente, atendimentos personalizados por profissionais habilitados, redução das discrepâncias entre o perfil do egresso e o perfil do profissional requerido no mercado regional, preparo e habilitação de docentes para atuação nos cursos ofertados pela Rede, infraestrutura atraente e utilitária, podem ser considerados alguns dos aspectos internos, isto é, institucionais, a serem empregados como mecanismos para redução da evasão e aumento da permanência dos estudantes nas instituições. Contudo, vale ressaltar, que os aspectos externos, relacionados aos problemas de ordem socioeconômica, possuem uma influência considerável para continuidade desses fenômenos.

A partir das discussões que a literatura científica traz sobre as especificidades dos IFs, pode-se observar que o tratamento da evasão é mais complexo quando envolve instituições interiorizadas, característica dos Institutos Federais. As causas usualmente apontadas que incidem na evasão de instituições localizadas em grandes centros como as dificuldades com as áreas das exatas, especialmente, quando se tratam das licenciaturas em matemática, física e/ou química (Santos Junior, 2016; Santos Junior, Real 2017; Adachi, 2017) também envolvem os IFs.

Os problemas estruturais da sociedade que demandam conciliação entre trabalho e estudo, ainda questões como: não identificação com o perfil formador do curso; defasagem no aprendizado; densidade de carga horária, ficam mais evidentes nos contextos de instituições interioranas. Destaca-se que nesses espaços há menos opções de formação profissional, a defasagem no aprendizado também é mais comum, considerando que em muitas cidades há carência de professores no ensino médio com formação específica.

Ainda, somam-se a essas as questões pessoais como gestação não-planejada e problemas familiares de forma geral, pois muitas vezes o estudante quando chega ao Ifes tem mais idade, e portanto, os problemas de ordem pessoal são mais recorrentes.

Ainda há que se destacar a infraestrutura institucional que muitas vezes se localiza distante dos espaços urbanos das cidades, demandando ao estudante tempo maior de traslado de casa ao Instituto Federal.

Esses fatores, apontados pelas pesquisas que focam a evasão nos IFs, justificam os seus altos índices. Mas também explicitam necessidades de ações mais estruturadas e específicas para o seu controle, que demandam maior destinação de recursos financeiros.

4 PLANOS ESTRATÉGICOS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO PARA OS ESTUDANTES DOS IFS

O objetivo dessa seção é analisar e explicitar as ações e estratégias adotadas pelos IFS para permanência e êxito dos estudantes, a partir da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito (Pipes) dos cinco IFS selecionados: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Essa seção visa compreender como cada instituição aborda os desafios da evasão, apreendendo nos planos institucionais as estratégias e políticas comuns aos IFS selecionados na amostra da pesquisa, identificando as políticas e práticas implementadas, bem como a conformidade com as recomendações do Acórdão Nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU).

4.1 Contextualização dos Planos Institucionais Estratégicos de Permanência e Êxito: *locus* da pesquisa

Para apresentar as ações que foram consideradas pelos IFS, que se constituem como amostra da pesquisa, busca-se inicialmente, apresentar dados gerais que contextualizam cada instituição considerada, pois como mencionado, as causas da evasão adquirem contornos específicos, quando se trata de instituições localizadas em regiões geográficas distintas e interiorizadas, representando a amplitude do contexto brasileiro.

4.1.1 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

O IFES é resultado da Lei de Criação dos IFS em 2008, por meio da unificação de quatro antigas instituições federais de educação: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFET), a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, Escola Agrotécnica Federal de Colatina e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa.

Em 2025, constituído por 23 *campi* em funcionamento (*campus* Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Presidente Kennedy, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória e o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). A distribuição dos campi do IFES pode ser melhor observada na figura 01:

Figura 1: Distribuição dos campi e centros de referência do IFES



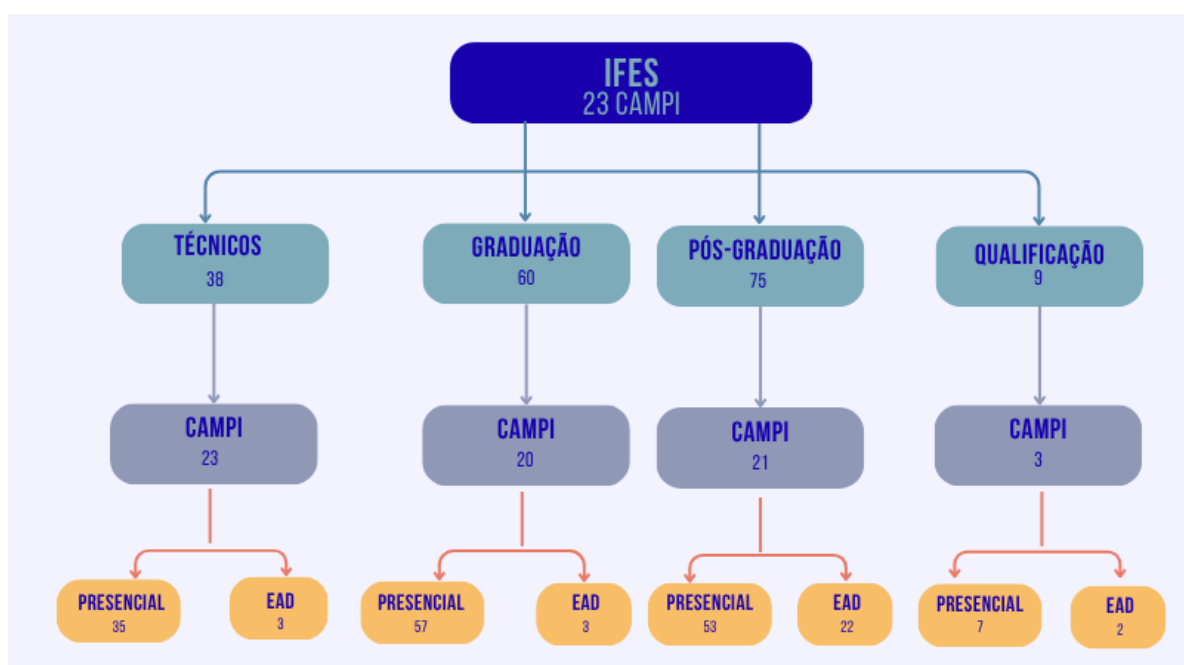
Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES, 2025).

No IF do Espírito Santo, a distribuição dos 23 campi e do Cefor evidencia que a oferta de educação profissional e tecnológica vai além da Região Metropolitana da capital, Vitória. Ou seja, percebe-se que a interiorização potencializa a democratização do acesso ao ensino, mas demanda maiores investimentos na identificação das situações-problemas, bem como na

administração de diversas formas de intervenção que devem ser levantadas nesses campi com particularidades heterogêneas.

Em relação às ofertas, o IFES oferece cursos nas modalidades de ensino presencial e à distância, desde a formação técnica, com cerca de 38 cursos, graduação com 60 cursos (licenciatura, bacharelado e tecnólogo), pós-graduação (*lato e stricto sensu*) com 75 cursos, e ainda formação para qualificação profissional com cerca de nove ofertas, conforme descrito na Figura 2.

Figura 2: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFES



Fonte: Elaboração própria, com base em documentos oficiais do IFES (2025).

Observa-se um número elevado de ofertas de cursos de pós-graduação pelo IFES, vindo a superar, o percentual de cursos técnicos e graduação. Outro ponto importante com sua oferta é o avanço no quantitativo de cursos de pós-graduação na modalidade EaD, superando 40% do total das ofertas neste nível formativo.

A partir da análise dos cursos técnicos e de graduação, percebe-se uma característica distinta dos demais IFs estudados (IFMA, IFRO, IFMS e IFSul), que é a existência de ofertas, ainda que em baixo número, na modalidade EaD. Isso reflete a mudança de paradigma no que tange ofertar e garantir cursos não presenciais

com qualidade, usufruindo de ferramentas tecnológicas capazes de proporcionar aprendizado efetivo aos discentes.

Recentemente, o IFES instituiu por meio da Portaria nº. 2267, de 23 de agosto de 2024, a Comissão Central de Acompanhamento das ações de permanência e êxito dos estudantes do IFES, para elaboração do Plano Estratégico de Acesso, Permanência e Êxito dos estudantes, com vigência quadrienal entre os anos 2025 a 2028, trazendo estratégias de acesso, permanência e êxito dos estudantes, com base em um levantamento realizado por Comissões Locais de Permanência e Êxito dos campi, no ano de 2024.

Esse documento traz a seguinte inscrição:

Elaborar um Plano para Permanência e Êxito vai além de simplesmente atender aos órgãos de controle; significa superar ações pontuais e adotar uma postura mais duradoura e comprometida com o direito à educação de qualidade, de forma mais responsável e categórica. (IFES, 2025, p 7).

Observa-se que o IFES explicita sua intencionalidade em avançar na construção do seu Plano para além do cumprimento do Acórdão nº 506/2013, indicando uma postura comprometida e duradoura com o direito à educação.

Em uma síntese sobre o foco das estratégias utilizadas, que serão posteriormente detalhadas, pode informar que dentre as diretrizes citadas neste plano, é possível mencionar o acolhimento e integração estudantil, a prevenção à evasão escolar, o ensino de qualidade e aprendizagem, a inclusão e diversidade e por fim, a promoção da saúde e bem-estar.

Tais diretrizes foram elaboradas com vista a refletir o compromisso institucional com a formação integral dos estudantes, bem como a busca por promoção de um ambiente inclusivo, acolhedor, com valorização pessoal e fortalecimento individualizado do potencial discente.

O alinhamento e o detalhamento desses pilares ficam evidentes no próprio Pipe do IFES, que estabelece o seguinte conjunto de ações:

As diretrizes para a permanência e êxito estudantil no Ifes refletem um compromisso institucional com a formação integral dos estudantes, buscando promover um ambiente acolhedor, inclusivo e que valorize o potencial de cada indivíduo. Entre os principais eixos, destaca-se o acolhimento e integração dos ingressantes, que visa facilitar sua adaptação ao ambiente acadêmico e comunitário,

fortalecendo o senso de pertencimento. Além disso, pretende-se que a instituição adote medidas proativas de prevenção à evasão escolar, por meio do monitoramento constante de indicadores e da implementação de ações que abordem os fatores que levam ao abandono ou desmotivação dos estudantes. Outro aspecto fundamental dessas diretrizes é o foco na qualidade do ensino e na aprendizagem significativa, fomentando metodologias inovadoras que engajem os estudantes de maneira que sejam copartícipes do seu aprendizado. A inclusão e a valorização da diversidade também são pilares centrais, assegurando equidade de acesso, permanência e sucesso acadêmico para grupos em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Complementando essas ações, o Ifes está empenhado em promover iniciativas voltadas à saúde física e mental, reconhecendo sua relevância para o bem-estar e o desempenho acadêmico, consolidando assim uma abordagem holística no apoio aos estudantes (IFES, 2025, p. 28–29)

Ainda sobre o plano de ação elaborado pela comissão central de acompanhamento das ações de permanência e êxito dos estudantes, resultados expressivos puderam ser obtidos pelas comissões locais, por meio do levantamento de dados nos 23 campi. A partir das análises foram identificadas as causas e os fatores relacionados à evasão estudantil, bem como dinâmicas específicas por campus. Esses aspectos fornecem subsídios para planejamento de ações mais direcionadas a realidade local, com foco na promoção da permanência e do sucesso escolar, tais como iniciativas de utilização da ferramenta pedagógica do reforço acadêmico, o suporte psicossocial, fornecimento de auxílios financeiros, além de ações voltadas à inclusão e ao bem-estar dos discentes.

Esse plano será detalhado, na seção seguinte, mas pode-se observar a intencionalidade de trazer um acolhimento aos estudantes, especialmente em um contexto diversificado com a presença de 23 campi com oferta de cursos nas modalidades presenciais e a distância, além da oferta diversificada de cursos.

4.1.2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Em relação a sua composição, o IFMA está distribuído em 29 campi (campus Açailândia, Alcântara, Araisos, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Porto Franco, Presidente Dutra, Rosário, Santa Inês, São João dos Patos, São Luís - Maracanã, São Luís - Monte Castelo, São Luís - Centro Histórico, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana e Zé Doca) e 02 centros

de referência (centro de referência tecnológica e centro de referência em ciências ambientais). Assim, o IFMA se encontra distribuído em 27 municípios do Maranhão em condições geograficamente distintas, com particularidades sociais e econômicas que enviesam a vocação econômica local e as definições dos arranjos produtivos, como premissa para escolha de cursos a serem ofertados. A Figura 3 ilustra a distribuição dos pontos de presença do IFMA no estado do Maranhão:

Figura 3: Distribuição dos campi e centros de referência do IFMA

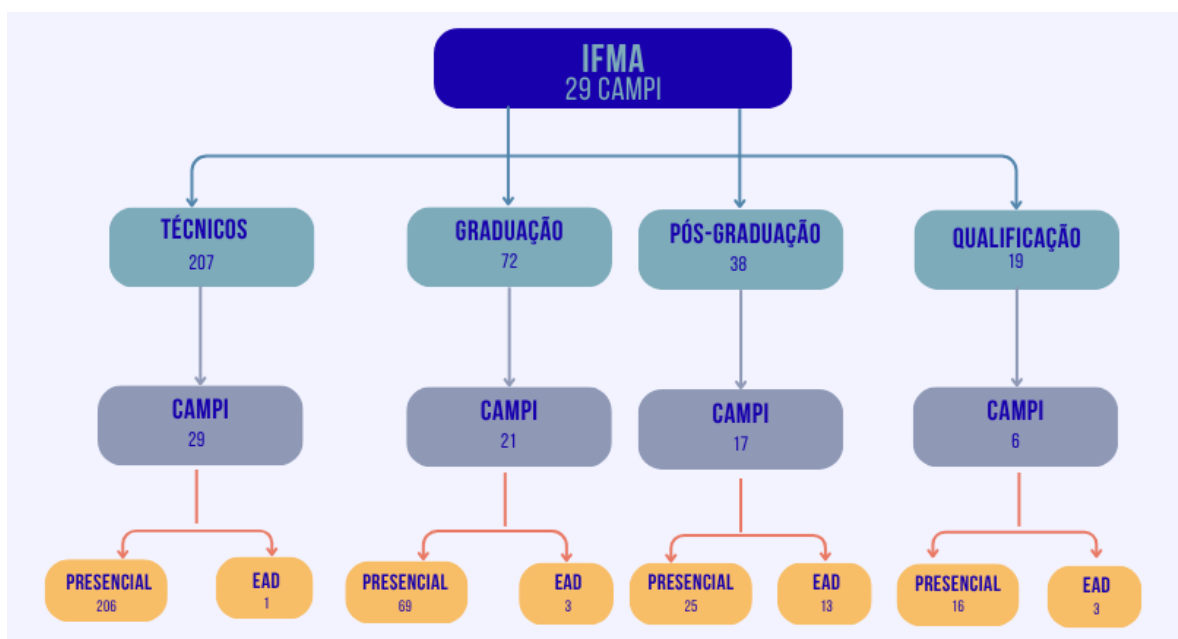


Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA, 2025).

A presença do IFMA em 27 municípios amplia o acesso, assim como exige planejamento, articulações, avaliações de cada decisão, muito diálogo e diferentes estratégias para sanar os desafios que surgem mediante os diferentes contextos socioeconômicos de cada *campus*. Enfim, essa abrangência demanda ações de governança em níveis administrativos, estruturais, formativos, avaliativos e financeiros.

No painel dos cursos existentes, as ofertas estão em maior quantidade concentradas no nível técnico, seguido da graduação, com número ainda baixo de cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), como mostra a Figura 4.

Figura 4: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFMA.



Fonte: Elaboração própria, com base em documentos oficiais do IFMA (2025)

Observa-se que apesar de um vasto número de campi no estado do Maranhão, o IFMA concentra suas ofertas em cursos de nível técnico, especialmente na modalidade presencial, seguido dos cursos de graduação. Apenas 31 cursos ofertados no âmbito da licenciatura, levemente abaixo da determinação da Lei nº 11.892/2008¹², que trata da criação dos IFs no Brasil (Brasil, 2008b).

Em relação aos cursos de pós-graduação, a expressividade de cursos *lato sensu* é maior em relação aos cursos *stricto sensu*. Atualmente, são apenas 2 doutorados: 1 em Química, em associação com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e 1 em Biodiversidade e Tecnologia da Amazônia, pela Rede Bionorte. Em nível de mestrado, são 8 pós-graduações: 4 mestrados profissionais – Programa de Pós-graduação em Propriedade Intelectual e Transferência Tecnologia para Inovação (PROFNIT), Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (PROFIS), Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e Computação Aplicada; além de 4 programas singulares, Engenharia Mecânica, Ciência e Tecnologia de Materiais, Química e Produção

¹² Trata-se da LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, dentre elas estabelece os percentuais mínimos para as ofertas de cursos e modalidades nos IFs, sendo 50% das vagas prioritariamente para cursos integrados de nível médio, 20% para cursos de licenciatura e o restante para demais modalidades (Brasil, 2008b).

Animal, este último em associação com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Ao analisar o Pipe do IFMA, observa-se, em síntese, que esse instituto ainda não cumpriu todas as recomendações contidas no Acórdão nº 506/2013 e posteriormente estabelecidas nos documentos que orientavam as ações de construção dos planos e estratégias de permanência e êxito, os quais já referenciados nesta pesquisa, sendo o Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (Brasil, 2014), a nota técnica nº 282 Setec/MEC e a nota informativa nº 138 Setec/MEC.

Dessa forma, o documento analisado foi o “PLANO INSTITUCIONAL DE COMBATE À EVASÃO/RETENÇÃO ESCOLAR: Orientações Gerais”, elaborado em dezembro de 2014. Tendo em vista o aspecto temporal da elaboração do documento, pode-se inferir que ele não fora elaborado tomando por base todas as orientações contidas nos documentos posteriores ao Acórdão nº 506/2013.

O plano do IFMA não está disponível na página da instituição, mas ele foi enviado após solicitação via e-mail para a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (Prenae). Além disso, é importante destacar que em 2022 a Prenae publicou o Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE), esse documento é descrito pelo IFMA (2022) como:

O Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE) da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (Prenae), é um instrumento de gestão, cujo objetivo é balizar o trabalho da Prenae de forma integrada com os Gestores de Ensino dos Campi para execução de ações estratégicas para a melhoria e aperfeiçoamento da Política Educacional do IFMA no ano em curso. O PIAE define as ações que deverão ser concluídas no ano de 2022. Trata-se, portanto, de um planejamento de curto prazo, alinhado aos objetivos estratégicos (IFMA, 2022, p. 6).

No PIAE do IFMA constam objetivos setoriais para a instituição, com destaques para a promoção de estratégias para fomentar as condições de permanência dos alunos com objetivo de garantir o êxito dos estudantes. Além disso, uma ação estratégica priorizada no referido documento é a elaboração de Plano Estratégico de Permanência e Êxito de Estudantes. No entanto, não há prazo específico para implementação dessas ações, mas há um realce quanto ao grau de prioridade, classificando como objetivo setorial a nota de 8,1 numa escala de 0 a 10.

Dessa forma, o plano institucional de combate à evasão/retenção escolar do IFMA apresenta-se como uma proposta metodológica institucional, a qual objetiva ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos alunos do nível técnico e da educação superior em seu processo formativo, mas ainda se apresentando como uma ação a ser desenvolvida.

Esses aspectos podem ser observados na apresentação do documento:

Este Documento tem o propósito de orientar o planejamento de ações para o enfrentamento da evasão e da retenção escolar nos cursos técnicos e da educação superior oferecidos nos Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Apresenta uma proposta metodológica de elaboração de um Plano Institucional com objetivo de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos alunos em seu processo formativo (IFMA, 2014, p. 3).

O referido documento é atrelado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que tem como objetivo principal identificar as ações de fomento para o período à inclusão e respeito à diversidade, estabelecido para implantação dentro do quadriênio (2014-2018). Assim, como uma das metas, há a proposição da redução gradual da taxa de evasão.

Sobre o PDI, o Pipe do IFMA estabelece que:

Propõe como uma das metas 'reduzir gradualmente a evasão nos cursos técnicos e da educação superior presenciais e na modalidade a distância, de modo a atingir em cada Campus taxas inferiores a 15% até 2018' (IFMA, 2014, p. 06).

No entanto, observa-se que o plano não detalha as ações e/ou estratégias que pretende desenvolver para o atingimento da meta proposta.

Para tanto, o PIAE na fase inicial de elaboração, possibilitou a participação individual dos servidores com debates coletivos sobre as demandas dos campi. A intenção era a elaboração de um plano institucional que contemplasse ações para obtenção de um diagnóstico das causas da evasão e retenção dos discentes, tanto do nível técnico, quanto do ensino superior.

O próprio plano de 2014 já trazia essa diretriz ao propor:

A elaboração e efetivação em cada Campus de um Plano Institucional contemplando a elaboração de um diagnóstico das causas de evasão e retenção nos cursos técnicos e da educação superior e a adoção de ações administrativas e pedagógicas que possibilitem a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo (IFMA, 2014, p. 6).

Para, a partir disso, instituir ações administrativas e pedagógicas que auxiliassem o êxito formativo para os docentes.

Outro ponto instituído, foi a necessidade da multidisciplinaridade e compartilhamento de responsabilidades nas ações de coordenação e execução desse plano.

O documento prevê que:

A coordenação e execução desse Plano deve ser de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, contemplando os profissionais dos Setores Pedagógico e de Assistência ao Educando, além do Diretor de Desenvolvimento do Ensino e Coordenadores de Curso (IFMA, 2014, p. 6).

O intuito era contemplar profissionais do setor pedagógico, assistência ao educando, coordenadores de curso e direção de ensino. Assim, as reflexões sobre os mais diversos aspectos da problemática da evasão escolar fossem avaliadas coletivamente. Contudo, torna-se necessário pontuar que dentre esses atores, o docente exerce um papel fundamental no processo construtivo de caminhos formativos. Ademais, esses profissionais devem ser vistos como um dos principais elos para entendimento, diagnóstico, proposição e execução de metodologias integrativas e estimulantes aos discentes.

Como perspectiva para implantação, o plano estabelece etapas a serem seguidas por cada *campus*, em ordem de execução, tais como:

- 1- Instituição da Comissão responsável pela execução do Plano Institucional;
- 2- Elaboração do diagnóstico da evasão/retenção escolar;
- 3- Elaboração de um Projeto de Intervenção;
- 4- Desenvolvimento das ações do Projeto de Intervenção;
- 5- Avaliação Final.

Dessa maneira, a organização das ações, a partir desse planejamento, possibilita a administração das atividades por parte da Preena. Isso porque a coordenação de um plano que envolve 27 *campi* do IFMA demanda uma logística que precisa ter passos bem definidos, a participação de todos os atores e, muito mais, o cumprimento do cronograma estabelecido. Outro trabalho que precisa ser

mencionado é a compilação e análise dos dados e discussões elaboradas em cada uma das unidades institucionais. Nesse sentido, a atuação individualizada por *campus*, contribui significativamente para obtenção de diagnósticos menos holísticos e mais expressivos da realidade local em seus aspectos socioeconômicos.

Como já citado anteriormente nesta seção, de forma complementar, em 2022 a PrenaE publicou o Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE), como instrumento balizador de gestão a ser implementado por gestores de ensino dos *campi*, como ferramenta estratégica para melhoria e aperfeiçoamento da política educacional.

4.1.3 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

O IFMS é considerado a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional técnica e tecnológica no estado do Mato Grosso do Sul. No contexto desta pesquisa, no ano de 2025, está presente em todas as regiões do estado, mais especificamente, em dez municípios, com dez *campi* (campus Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas).

Na Figura 5 tem a representação da ocupação dos campi do IFMS nas diferentes regiões do Mato Grosso do Sul.

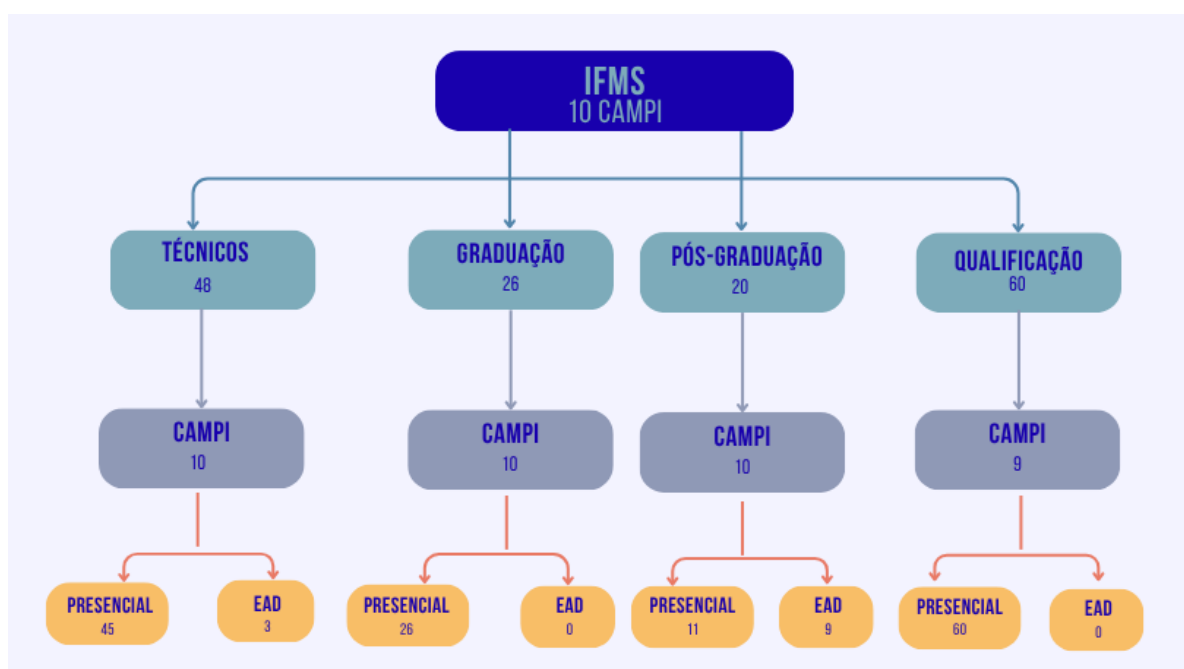
Figura 5: Distribuição dos campi do IFMS



A presença do IFMS em 10 municípios do estado do Mato Grosso do Sul sinaliza que a cobertura estadual é bem equilibrada com *campi* na capital, nas cidades do interior e nas fronteiras internacionais. A coordenação de ações do IFMS deve considerar as demandas e as especificidades dessas regiões com perfis econômicos, produtivos, demográficos e ambientais diversificados.

O IFMS oferta cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, com certa similaridade de distribuição das ofertas por nível de formação. Esse instituto prioriza cursos na modalidade presencial, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFMS.



Fonte: Elaboração própria, com base em documentos oficiais do IFMS (2025).

Considerando a descrição contida no PDI (2019-2023), sobre deveres e responsabilidade do IFMS, cita-se a responsabilidade de respeitar, proteger e cumprir os direitos humanos. Essa abordagem busca assegurar a igualdade de oportunidades e o respeito a todos os indivíduos (IFMS, 2022).

Entre os IFs selecionados como objeto de estudos desta pesquisa, o IFMS apresenta, de forma mais atualizada (quadriênio 2020-2023), um documento norteador relacionado à permanência e êxito dos estudantes. Trata-se de um extenso e bem elaborado documento com objetivo de elevar os índices de

permanência e êxito dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas.

Inicialmente, conforme proposto pelo IFMS e com base na apresentação do Pipe, percebe-se que o documento foi elaborado em conformidade com as orientações da Setec e se estrutura a partir de uma análise diagnóstica e foi concebido por meio de uma construção coletiva, conforme preconiza o plano:

O Planejamento Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do IFMS é fundamentado na Nota Informativa nº 138/SETEC/MEC/2015 [...]. O plano institucional deve contemplar o diagnóstico das causas da evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições e respeitadas as especificidades regionais (IFMS, 2020, p. 6).

Em suma, o plano propõe diagnosticar as principais causas que levam à retenção e evasão escolar dos estudantes e ações que possam reduzir essas taxas e os efeitos da desigualdade social. E, ainda, fazer um levantamento e acompanhamento das ações realizadas pelos *campi* para diminuição da retenção e evasão com ênfase no trabalho colaborativo para permanência e o êxito estudantil, articulando os servidores e familiares dos estudantes.

Nesse sentido, para atingir esse planejamento, o documento apresenta como objetivos:

Elevar os índices de permanência e êxito dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Diagnosticar as principais causas que levam à retenção e evasão escolar dos estudantes e propor ações que possam reduzir essas taxas; levantar e acompanhar as ações realizadas pelos campi; propor ações educacionais inclusivas; enfatizar a importância do trabalho colaborativo na perspectiva da permanência e o êxito estudantil, articulando os servidores de diferentes setores, bem como a família dos estudantes com o IFMS; sugerir intervenções que possam elevar o número de estudantes aprovados nas unidades curriculares; e propor ações de Extensão, Pesquisa e Inovação que permitam aumentar a permanência e o êxito estudantil (IFMS, 2020, p. 17).

Para além disto, o plano visa sugerir intervenções que possam elevar o número de estudantes aprovados nas unidades curriculares decorrendo em conclusões satisfatórias nos cursos, somando a isto, articular o estreitamento de ações entre a pesquisa, extensão e inovação.

O limite do Plano está em não indicar numericamente as suas metas, apenas informa que pretende elevar os índices de permanência e êxito, mas sem apontar os percentuais que pretende atingir o que de fato se caracterizaria como meta, viabilizando dessa forma o seu monitoramento e avaliação posterior.

Além da previsão de metas e estratégias do Pipe do IFMS, o documento detalha uma perspectiva teórica fundamentada sobre evasão escolar, caracterizando a evasão como um fenômeno social e multifacetado. Essa percepção eleva a compreensão sobre o fenômeno da evasão e amplia o entendimento institucional, dando suporte para as práticas pedagógicas e administrativas voltadas à permanência:

Entendemos a evasão como um fenômeno social multifacetado, definido como interrupção no ciclo de estudos. Assim, a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola (...). O IFMS, em seus estudos e ações, constrói e alimenta de forma contínua uma base conceitual para se compreender a evasão na instituição e, dessa maneira, combatê-la com a finalidade de promover práticas de acesso, permanência e êxito de seus estudantes (IFMS, 2020, p. 13-14).

Percebe-se também que o Pipe do IFMS reitera a responsabilidade institucional com a oferta de uma educação pública emancipadora, democrática e com ensino articulado com a pesquisa e as atividades de extensão, evidenciando os aspectos transformadores da educação profissional e tecnológica:

O IFMS, por ser uma instituição pública, tem caráter democrático e deve garantir o acesso, a permanência e o êxito de seus estudantes (...), constituindo-se como escola pública que oferta educação profissional, técnica e tecnológica com finalidade de uma educação emancipadora, crítica, inovadora, que estimule a pesquisa e a extensão como processos educativos de transformação social e científica (IFMS, 2022, p. 12).

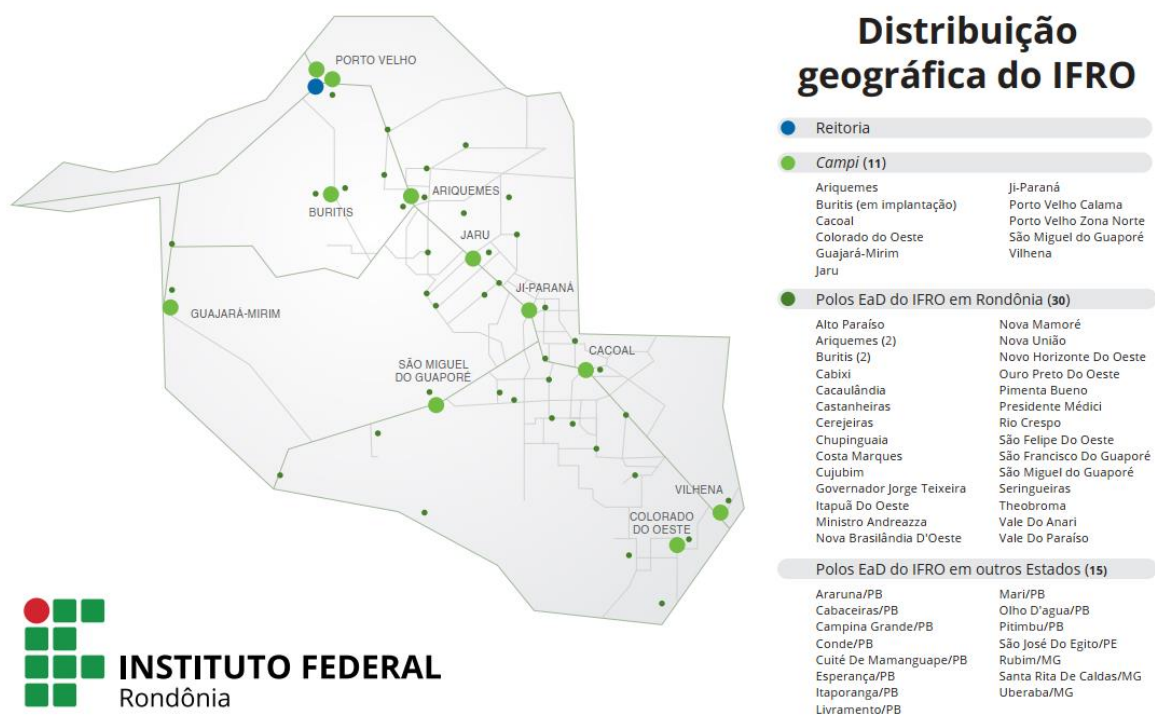
Observa-se que o IFMS apresenta um dos planos de permanência e êxito mais atualizados e abrangentes, o documento se diferencia pela clareza dos objetivos apresentados e também com forte integração entre as dimensões pedagógicas, sociais e administrativas. O plano vai além de um documento descritivo, pois apresenta orientações sobre práticas institucionais. Permite-se inferir que a construção do plano foi pautada de forma coletiva e participativa, sendo um diferencial metodológico, que pode propiciar um engajamento maior dos sujeitos envolvidos e promover um sentimento de pertencimento diante da ação institucional.

4.1.4 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)

Da mesma forma que os demais 37 Institutos Federais, o IFRO foi criado pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, resultando na integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, implantada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, criada pela Lei nº 8.670, de 30 junho de 1993, dando-se início à estruturação dos primeiros cinco *campi* e da Reitoria.

O IFRO está presente territorialmente em vinte e quatro municípios de Rondônia, sendo constituído atualmente por 11 *campi* (*campus* Ariquemes, Buritis, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Porto Velho (Calama e Zona Norte), São Miguel do Guaporé e Vilhena. No IFRO, há múltiplas ofertas de cursos nas modalidades presenciais e distância, dentro de quatro níveis, isto é, técnico (integrado, concomitante e subsequente), graduação (tecnólogo, bacharelado e licenciatura), pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), bem como cursos rápidos de qualificação profissional, conforme descrito na Figura 7.

Figura 7: Distribuição dos campi e polos EaD do IFRO



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, 2025).

A distribuição geográfica do IFRO contempla mais da metade dos municípios do estado, que expande a oferta de ensino para o território amazônico rondoniense pela criação e instalação de polos de Educação a Distância (EaD). Conforme descrito no plano estratégico:

Territorialmente, o Instituto Federal de Rondônia está presente em vinte e quatro (24) dos cinquenta e dois (52) municípios do estado de Rondônia, ofertando Educação Presencial em oito campi e Educação a Distância em dezesseis (16) municípios onde possui polos de EaD (IFRO, 2017, p. 12).

O Pipe do IFRO reafirma a ligação do instituto federal com o território amazônico, além de reforçar o compromisso institucional com o desenvolvimento sustentável e as particularidades regionais, conforme observado no plano de permanência:

O Instituto Federal de Rondônia [...] desenvolve programas de pesquisa e extensão voltados para a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, inovação e transferência de tecnologias com ênfase no desenvolvimento da sociedade regional e na preservação do meio ambiente (IFRO, 2017, p. 13)

A presença institucional e a inserção amazônica são destacadas no Pipe do IFRO, elementos condicionantes da atuação da rede.

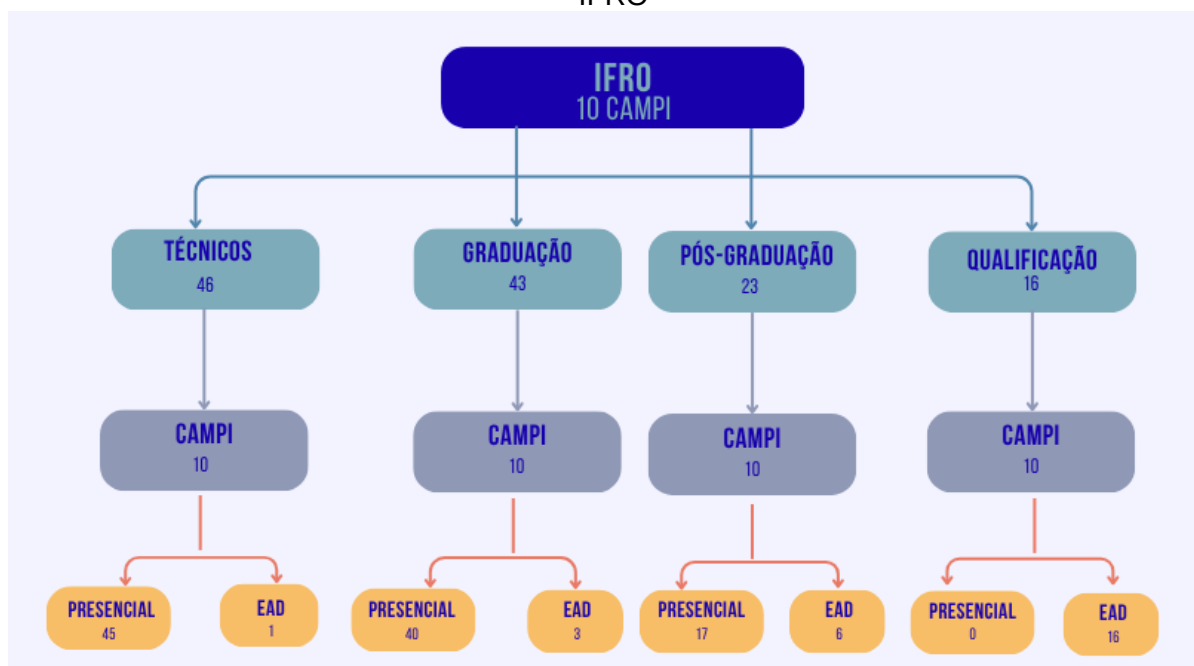
Nesse contexto, há particularidades relacionadas a longas distâncias entre municípios, alguns com baixa densidade demográfica; dificuldades de transportes, com poucos eixos rodoviários e particularidades climáticas, com alternância entre cheias e estiagem. Essa abrangência territorial, somada às características amazônicas do estado, implica desafios logísticos e climáticos que exigem ajustes constantes nos calendários acadêmicos e nas ações administrativas e pedagógicas em cada campus.

Essas dificuldades quanto à oferta educacional nessa região em decorrência da falta de acessibilidade de determinadas regiões e as longas distâncias foram apontadas na publicação das autoras Cruz e Portella (2022), as especificidades territoriais como a baixa densidade demográfica e as dificuldades logísticas foram evidenciadas pelo Fundação Amazônia Sustentável (FAS) e Instituto Unibanco (IU) (2022). Esses elementos dificultam a oferta educacional, sobretudo a educação profissional que carece de atividades práticas e que em muitos casos as

atividades presenciais com os estudantes são fundamentais para a efetividade do aprendizado.

Na análise do perfil de oferta dos cursos do IFRO por níveis de formação, destaca-se uma característica interessante no que tange similaridade, isto é, todos os 10 campi vinculados, apresentam ofertas nos quatro níveis de formação, com perfis quantitativos muito similares entre eles, principalmente, no comparativo entre cursos técnicos e de graduação, conforme descrito na Figura 8. Além disso, observa-se uma repetição de padrões, quanto ao maior número de ofertas de cursos de forma presencial quando comparados aos ofertados na modalidade Educação à Distância (EaD).

Figura 8: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFRO



Fonte: Elaboração própria, com base em documentos oficiais do IFRO (2025).

Considerando a multiplicidade de ofertas e o número de discentes pertencentes aos cursos técnicos, graduação, pós-graduação e qualificação profissional, bem como os desafios inerentes à permanência e êxito na formação acadêmica, em 17 de agosto de 2017, por meio da Resolução nº 38/REIT - CONSUP/IFRO, foi aprovado o Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRO, vigente entre o quadriênio (2014-2018), entende-se como permanência estudantil, tempo de integralização, desde a data de início do curso e o tempo máximo para sua conclusão, desde que previsto no projeto pedagógico do curso, incluindo, por sua vez, estágio supervisionado e atividades complementares (IFRO, 2014). Quanto ao êxito, este ocorre quando o discente concluiu a integralização dos componentes curriculares, dessa forma, passando a ter direito assegurado à sua certificação (IFRO, 2014).

Nesse sentido, no ponto de vista do Programa Permanência e Êxito no IFRO, considera-se:

Evasão o abandono do curso em que o estudante está matriculado. Por sua vez, a retenção é tomada no sentido da não integralização do curso no período definido no Projeto Pedagógico do Curso - PPC. A permanência e êxito são tomados, respectivamente, no sentido de manter o vínculo com a instituição, de acordo com as normas institucionais, e a integralização do curso de acordo com período previsto no PPC. (IFRO, 2017, p 15).

Desde 2013, após a publicação do Relatório de Auditoria do TCU em 2012, a gestão do IFRO se comprometeu a estudar e discutir com ainda mais afinco, assuntos que abordem a permanência e êxito dos seus discentes, culminando com a reformulação da Resolução do Conselho Superior do IFRO. Nesse documento foi abordado o Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil (Resolução nº 19/CONSUP, de 20 de junho de 2011, pela Resolução nº 33/2014/CONSUP). Além disso, foi elaborado o Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil, por meio da Resolução 20/CONSUP, de 20 de junho de 2011.

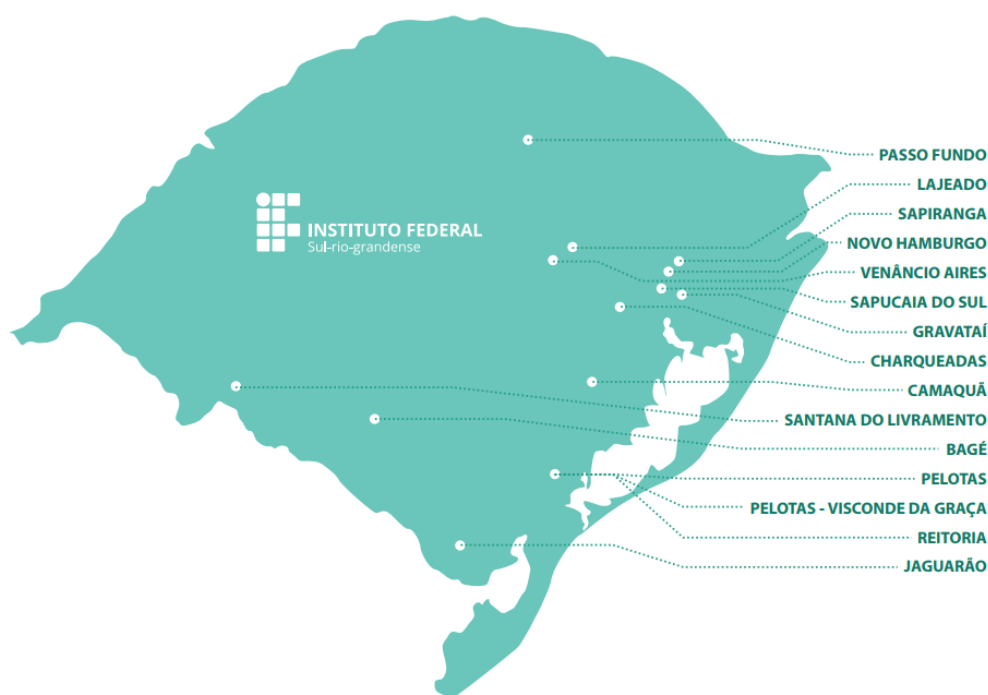
Para melhor cumprimento do desenvolvimento do Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes, foram realizados levantamento de dados e estudos específicos sobre evasão em suas causas e consequências. Dessa maneira, desenvolveu-se o processo de elaboração do Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para superação da evasão e da retenção, fragmentado em três fases, das quais, cita-se: a instituição da Comissão Central e Comissões Internas; a elaboração de diagnóstico quantitativo e qualitativo dos evadidos e retidos; ingressantes no período de 2011 a 2016, e por fim, a fase da consolidação do Plano Estratégico para Permanência e Êxito. A partir disso, foi gerado um relatório geral para análise dos resultados com a proposição da criação, à época, do

Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção do IFRO.

4.1.5 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul)

O IFSul é constituído por doze *campi* e dois *campi* avançados¹³ com diferentes períodos de funcionamento (*campus* Pelotas (1943), Pelotas - Visconde da Graça (1923), Charqueadas (2006), Sapucaia do Sul (1996), Passo Fundo (2007), Camaquã (2010), Venâncio Aires (2010), Bagé (2010), Santana do Livramento (2010) com o *campus* Avançado Jaguarão (2014), *campus* Sapiiranga (2013) com o *campus* Avançado Novo Hamburgo, Gravataí (2013) e Lajeado (2013)). Além desses o Centro de Referência¹⁴, abrangendo geograficamente uma região considerável no estado. Conforme pode ser observado na Figura 9.

Figura 9: Distribuição dos campi do IFSul.



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul, 2025).

¹³ Conforme a Portaria MEC nº 1.291/2013 são unidades vinculadas administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada pública (Brasil, 2013, p. 1).

¹⁴ Conforme a portaria Portaria MEC nº 713/2021 são unidades vinculadas administrativamente a um campus para oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, nas modalidades presencial e/ou a distância, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública (Brasil, 2021, p. 1).

Essa quantidade de *campi* aumentou exponencialmente entre os anos de 2010 a 2014, passando de quatro para quatorze, isto é, um incremento de dez unidades institucionais, com aspectos distintos, tanto no que tange as características sociais, quanto econômicas das regiões em que estão localizados.

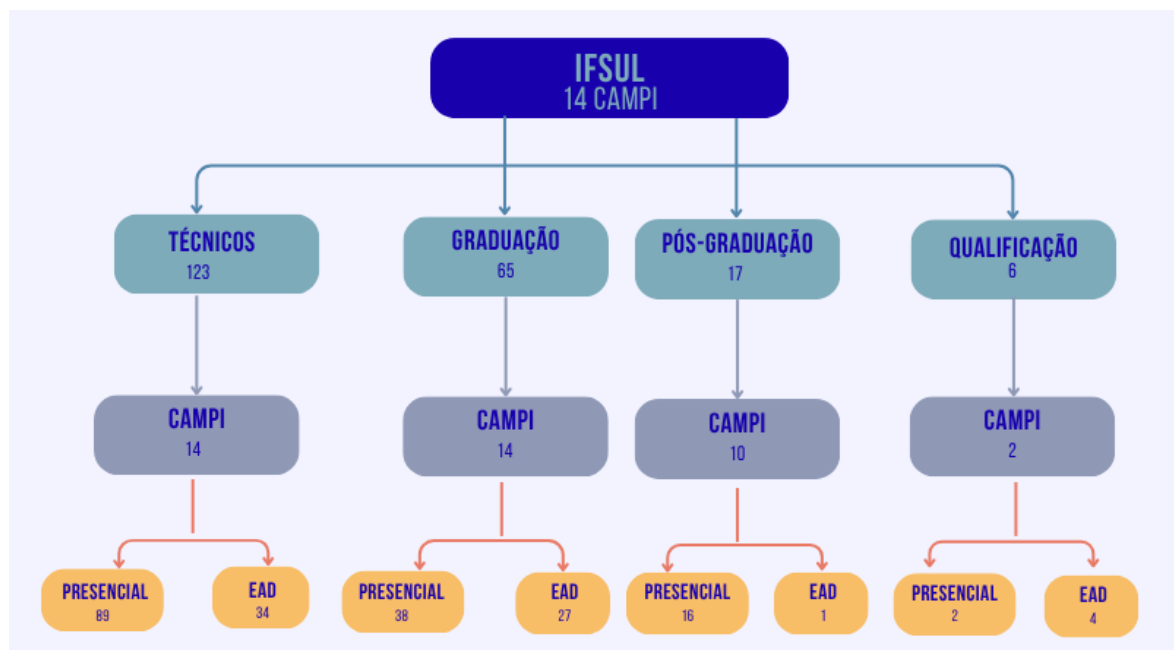
A atuação do IFSul em 15 municípios do Rio Grande do Sul indica uma articulação entre a região da capital, Porto Alegre; a área fronteira e com cidades do interior do estado. A expansão e interiorização entre 2010 e 2014 direciona para uma maior abrangência territorial e para heterogeneidade de contextos sociais, produtivos, econômicos, populacionais atendidos pela rede federal de ensino.

Vale ressaltar que o plano de expansão da Rede Federal é entendido por sua importância para o desenvolvimento do Brasil, tanto pelos aspectos de interiorização das escolas técnicas, quanto na formação de profissionais que possam atuar em diferentes esferas da economia.

Uma análise sobre a trajetória e a historicidade institucional favorece uma compreensão mais aprofundada acerca da permanência e do êxito dos estudantes. Ao levar em conta o processo de crescimento da instituição dentro do cenário de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é possível avaliar os efeitos desse avanço nas diferentes modalidades de oferta de cursos. Essa apreciação contribui para a elaboração de ações voltadas para o enfrentamento de possíveis fragilidades, de modo mais alinhado às realidades individuais e coletivas dos campi.

Em relação às ofertas do IFSul, pode-se destacar as modalidades de cursos técnicos, integrado, concomitante e subsequente, cursos de graduação em bacharelado, licenciatura e tecnólogo, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e ainda cursos livres e formação inicial continuada no âmbito da qualificação profissional, conforme observado na Figura 10.

Figura 10: Distribuição atual dos cursos por nível e modalidade de ensino entre os campi do IFSul



Fonte: Elaboração própria, com base em documentos oficiais do IFSul (2025)

É notória a atuação de todos os 14 *campi* com oferta de cursos técnicos e de graduação, com maioria em modalidade presencial para todos os níveis de formação. Vale ressaltar que dentre os cursos de graduação, 42 são de bacharelado e 23 estão no âmbito das licenciaturas, cumprindo desta forma o que pede a Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008). Esta lei estabelece a obrigatoriedade de pelo menos 20% das vagas sejam destinadas a cursos de licenciatura, além de programas especiais de formação pedagógica.

Para Hoffmann et al (2019), o conhecimento sobre indicadores sócio-demográficos, que possam vir a explicar a evasão, deve ser um dos passos para instituições de ensino elaborarem políticas, programas e atividades que se destinam à mitigação da evasão.

Nesse sentido, a expansão da rede federal, possibilitou aumentos consideráveis de ofertas de cursos nos mais diferentes municípios do País, contudo, essa ampliação agregou desafios significativos aos processos educacionais, impondo às gestões, ações que implementassem estratégias inclusivas, democráticas, com autonomia entre os *campi*, sem, contudo, perder a identidade de pertencimento institucional.

Para o IFSul, o Plano Institucional Estratégico de Permanência e Êxito (Pipes) surgiu como um instrumento norteador e promotor de ações sistêmicas, destinadas ao estímulo da permanência e êxito dos discentes ao longo do percurso formativo. Divulgado no ano de 2023 e disponível na página da instituição, o Pipe do IFSul exerce papel regulatório fundamental para seguridade de condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes em seus cursos, em todos os níveis de formação. E, por meio da oferta de condições e ensino de qualidade, a instituição cumpra não somente sua função social no atendimento às demandas dos estudantes, mas também, entregue capital humano qualificado ao atendimento das demandas sociais.

A elaboração desse documento deu-se ao longo de dois anos, no período de 2022 a 2023, por diferentes olhares e experiências, tais como: reuniões de planejamento da Comissão da Pró-Reitoria de Ensino em apoio a Comissão Central; organização do Instrumento de Análise Qualitativa de Retenção de estudantes e do Instrumento de Análise Qualitativa de Retenção de servidores; bem como, compilamento das informações recolhidas pelas contribuições dos *campi*, com intuito de melhor abordagem dos aspectos inerentes ao enfrentamento sistêmico do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, o IFSul (2023) descreve a elaboração do plano como uma ação para além do atendimento normativo e regulatório, mas como uma política institucional.

Opta-se pela construção de um produto de planejamento que transcenda a demanda protocolar e os marcos regulatórios externos, constituindo-se como instrumental teórico/metodológico para a proposição, implementação e monitoramento permanente de ações locais e estratégicas sistêmicas, em prol da permanência e êxito dos estudantes do IFSul. Trata-se, portanto, da definição de uma agenda instituinte voltada à discussão dos sentidos de “qualidade” atrelados à configuração dos chamados “fracassos” institucionais (IFSul, 2023, p.12)

Para melhor compreensão desses fracassos institucionais, deve-se considerar desde a escolha dos locais de estruturação de *campus*, como a escolha dos cursos a serem ofertados. Tais aspectos, necessariamente, devem convergir para a vocação local em vista a realidade atual e previsões futuras de oportunidades de mercado para região em que estão localizados.

Para tanto, No IFSul a elaboração desse instrumento ocorreu de forma participativa, adotando uma trilha metodológica, distribuída em cinco fases, tais quais:

1. Instituição de Comissão Interna;
2. Elaboração de diagnóstico quantitativo;
3. Elaboração de diagnóstico qualitativo;
4. Consolidação de plano estratégico;
5. Monitoramento e Avaliação das ações de caráter instituinte, conforme Nota Informativa nº 138/2015/DEP/DDR/SETEC/MEC.

Após a construção minuciosa do modelo de intervenção, foram elaboradas as estratégias de acompanhamento e monitoramento, de avaliação do plano estratégico, do manual de acompanhamento dos indicadores e instrumento de replanejamento das ações, a serem aplicados ao longo dos anos, por todos os campi vinculado ao IFSul.

Esses dados referentes aos IFs selecionados como amostra da pesquisa explicitam a complexidade de suas atuações, independentemente da região geográfica onde estão localizados. Observa-se que a característica dos IFs é o caráter multicampi, ainda com uma quantidade expressiva de campi que vão de concentração em 10 municípios distintos, como o caso do IFMS até 29 campi que é a constituição do IFMA.

Fialho (2005) já relatava a complexidade de universidades multicampi, o que pode ser replicado para o caso dos IFs. Segundo a autora:

[...] A permanência da universidade *multicampi* em lugares que não asseguram o seu próprio desenvolvimento não se pode transformar em uma obrigatoriedade vazia, sem retorno social. A relação universidade *multicampi* x centros urbanos expressos, assim, permanente tensão entre a potência dos encargos de uma instituição como universidade e as limitações de sua atuação. Essa relação, entretanto, também revela determinantes históricos e sociais que interatuam entre si e sobre pontos de conexão de seus contextos espaciais e geográficos (Fialho, 2005, p. 74).

Portanto, a evasão se constitui como um dos pontos de limitação de sua atuação em contextos periféricos, particularmente compostos por municípios de pequeno porte. Há tensionamentos entre o seu papel democratizante e a sua capacidade de transformar a realidade de formação profissional da sua população onde se insere.

Portanto, entre esses desafios de conexão entre contextos espaciais e geográficos e a atuação dos IFs incide a evasão.

4.2 Políticas institucionais associadas a permanência e êxito

Desde sua criação os IFs assumiram papel de agentes de mudanças no cenário educacional, com a articulação da educação básica à profissional, verticalizando para a educação superior (Boanafina; Otranto, 2022).

Silva, Castioni e Martínez (2021) afirmam que, a partir do período de sua criação, com o processo de expansão configurado, a Rede Federal passou a contar com 562 unidades em 512 municípios, gerando 600 mil vagas, com investimentos de R\$ 678 milhões apenas em 2014. Nesse período, houve um momento de grande expansão, caracterizado por um aumento significativo no número de instituições, opções de cursos e quantidade de estudantes matriculados. O referido avanço, impulsionado por iniciativas governamentais e aportes financeiros, teve como propósito principal tornar o acesso à educação pública de mais democrático, suprir a demanda por profissionais capacitados e colaborar com o progresso das regiões.

Além disso, cabe ressaltar que a interiorização (distribuição de *Campi* ou Núcleos avançados fora das capitais), “trouxe diferentes demandas resultantes de pressões meramente políticas ou do que se denominou de arranjos produtivos locais (Frigotto, 2018, p.139).

Na regulação das contas públicas, a auditoria realizada entre 2011 e 2012 pelo Tribunal de Contas da União (TCU) chamou atenção para os índices de evasão nos IFs, que culminou no Acórdão Nº 506/2013 (Brasil, 2013). Nesse documento havia a recomendação ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que: “institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação”, especificando cinco linhas de atuação, como já mencionado.

Os pontos destacados pelo TCU (2013), como referenciados, foram:

1. Dados sobre alunos com propensão de evasão;
2. Termos de Acordo de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão;
3. Adequação aos Critérios do Programa Nacional de Assistência Estudantil

(PNAES);

4. Garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos;
5. Fomento a participação de alunos em programas de reforço escolar.

Nesta subseção não se intenciona problematizar o papel disciplinador e regulador do TCU no contexto dos institutos federais de educação, devido ao recorte aqui definido se objetiva explicitar as ações adotadas pelos IFs de tratamento da evasão, a partir da publicação do Acórdão em tela, porque determina a formulação de políticas institucionais voltadas para o controle da evasão no âmbito dos IFs. Como metodologia adotou-se a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos 5 IFs que compõe o *corpus* documental dessa pesquisa, contemplando todas as regiões do País, verificando se os itens elencados no Acórdão nº 506/2013 estão presentes nos PDIs.

Por serem de teor público, os PDIs analisados foram extraídos das páginas oficiais dos IFs estudados, constantes na internet. Sobre o período de vigência dos documentos oficiais, importante destacar que todos os PDIs analisados estão vigentes durante a realização dessa pesquisa, sendo eles: PDIs do IFES (2019-2024), IFMA (2019- 2023), IFMS (2019- 2023), IFRO (2023- 2027), IFSul (2020- 2024).¹⁵

O termo evasão está presente nos documentos analisados, esse termo também tem sido encontrado de forma ampla nos estudos voltados para análises de problemáticas recorrentes no processo de ensino, contudo, verifica-se na literatura que o uso deste termo é empregado com largo espectro de entendimentos.

Resumidamente, de acordo com Costa (1991) pode-se definir como sendo a saída do estudante do ambiente de estudos, de maneira definitiva ou temporária, por qualquer motivo, sejam estes econômicos, sociais e/ou emocionais, sem a obtenção da certificação pretendida.

Sobre superação da evasão, Santos Junior (2022), admitindo que a evasão e a retenção são fenômenos de causas diversificadas (culturais, sociais,

¹⁵ Sobre a vigência dos planos, o PDI do IFES (2019- 2024) está em fase final de reformulação com nova vigência de 2024.2 a 2029.1, o PDI do IFMA (2019- 2023) está em fase inicial de reformulação, o PDI do IFMS (2019- 2023) está em fase final de reformulação com nova vigência de 2024 a 2028, o PDI do IFRO (2023- 2027) e o PDI do IFSul (2020- 2024) está em fase final de reformulação com nova vigência de 2025 a 2029.

institucionais e individuais), reitera que o controle à evasão, está cada vez mais sendo relacionado aos mecanismos de gestão institucional, onde ainda que haja políticas nacionais formuladas com o intuito de minimizar a incidência de fenômenos que contradizem o planejamento, as instituições adquirem papel fundamental para favorecer a permanência e a formação do aluno.

Nessa mesma perspectiva, Santos Júnior e Real (2020) indicam que o controle à evasão está relacionado aos mecanismos de gestão institucional, ainda que haja políticas nacionais formuladas com o intuito de minimizar a incidência do fenômeno, como é o caso do Programa PNAES, destacado pelo TCU no Acórdão em tela.

Jezine et al. (2021) reconheceram que a presença dessas discussões pela gestão educacional ainda é relativamente recente e marcada por processos indutores emanados do órgão central, como ocorreu com a criação do GT da Secretaria de Educação Superior do MEC, em 1996, para tratar da temática, ainda que na esfera das universidades federais (Andifes; Abruem; SESu, 1996).

Um dos mecanismos encontrados pelas Instituições de educação para auxiliar na construção de estratégias para o estímulo da permanência e êxito é o desenvolvimento coletivo de processos de autoavaliação e de planejamento concretizados em documentos oficiais de cada instituição, a exemplo do PDI.

Em geral, o PDI é elaborado para alcance de metas em um período estimado de cinco anos ou mais, de acordo com os objetivos a serem alcançados (Brasil, 2017).

Estas estratégias, não estão reduzidas somente à gestão institucional ou a uma exigência normativa, mas contribuem com a formulação de políticas direcionadas aos objetivos institucionais, sobretudo quando construídas coletivamente.

De forma geral, estas estratégias, não somente permitem, a nível gestor, uma adequação ao que obrigam a legislação do País, mas permitem, por meio de análises de resultados e autoavaliação, o surgimento de novas ações e políticas mais direcionadas ao cenário atual que implicam em aumento do fenômeno da evasão no País.

Vale ressaltar ainda que, estes documentos institucionais, possuem vigência, geralmente de cinco anos e são passíveis de alterações sempre que necessário, por meio de processos de aditamento, monitorados pelo Ministério da

Educação e não se destinam apenas às estratégias de avaliação e controle de evasão. São na verdade, documentos amplos, que envolvem, todos os níveis de escolarização e formação, bem como, temas diversos envolvendo a instituição, contendo, por sua vez, diretrizes, baseadas em documentos do Ministério da Educação, destinadas ao emprego de melhores práticas de gestão no processo educacional.

Observou-se a existência em todos os IFs estudados, dos documentos institucionais em vigência, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Planejamento Estratégico (PE), não se tratando de um mesmo documento, mas são complementares. Especificamente, o PE faz parte e deve ser elaborado segundo o PDI vigente.

Desta forma, pode-se afirmar que ambos fazem parte do rol de articulações em busca de melhorias e alcance de metas crescentes para a instituição e seus variados *campi*. Isto infere a existência de preocupações e precauções de ações para a manutenção e provisão da Rede Federal.

Para Frigotto (2018), o PDI não deve ser compreendido como um documento de caráter definitivo, mas sim como uma orientação que busca dar conta da complexidade do planejamento institucional e das projeções voltadas aos *campi* em implantação. Por se tratar de um instrumento submetido à apreciação e aprovação pelo conselho superior¹⁶ dos IFs, sua vigência formal estende-se até o encerramento do período contemplado, extrapolando, portanto, o limite temporal de uma gestão de quatro anos. Portanto, o PDI indica as projeções da comunidade institucional para o desenvolvimento as ações dos IFs, servindo como balizador de suas intencionalidades e prioridades concretizadas sob a forma de metas e objetivos.

Os Institutos Federais vêm evoluindo no esforço de fazer com que o PDI represente, de maneira efetiva, a política institucional que orientará a instituição ao longo de sua vigência, conforme a legislação normativa, que determina a obrigatoriedade e as diretrizes para a elaboração dos PDIs.

¹⁶ A criação de conselhos superiores nos IFs está prevista na Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal, o Conselho Superior (CONSUP) é a instância decisória máxima nos IFs, tendo poder consultivo e deliberativo sobre todos os assuntos acadêmicos, pedagógicos e administrativos (Brasil, 2008).

A exigência de elaboração do PDI está contida em documentos normativos, como a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que coloca como obrigatoriedade para a avaliação das instituições de educação superior a elaboração do PDI, além do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017a) e da Portaria Normativa MEC nº 23/2017 (Brasil, 2017b), que estabelecem o processo de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e pós-graduação na Rede Federal de ensino. Nestes instrumentos normativos está detalhada a obrigatoriedade do PDI no processo de credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior e são apresentados os elementos mínimos que devem compor o documento, estabelecendo todas as diretrizes e os procedimentos para a elaboração, apresentação e avaliação do PDI.

Por essas diretrizes normativas observa-se que os itens essenciais que devem constar no PDI, são: a missão da instituição, as diretrizes pedagógicas, a organização didático-pedagógica, a infraestrutura física e as estratégias de autoavaliação.

Portanto, o PDI é documento que pode se referir às condições dos IFs em tratar da evasão, quer seja como uma medida pedagógica e de organização didático-pedagógica, ainda de infraestrutura ou mesmo no contexto do processo de sua autoavaliação.

Por fim, o PDI pode, inclusive se referir a elaboração do Plano Institucional Estratégico de Permanência e Êxito nos termos recomendados pelo TCU e Setec.

Cabe destacar que embora sejam documentos distintos podem apresentar ações interseccionadas sobre o tema.

Sobre a recomendação para criação e implementação de um Plano Institucional Estratégico de Permanência e Êxito para estudantes dos IFs, o documento orientador da Setec publicado em 2014 faz um contexto mais amplo sobre a proposição do plano (Brasil, 2014):

A proposta de elaboração de um Plano Estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão e da retenção é resultado de diagnósticos e discussões realizadas na Rede Federal que têm, como base conceitual, estudos, pesquisas e experiências de intervenção desenvolvidos em instituições de ensino superior e em instituições da Rede Federal (Brasil, 2014, p.28).

Portanto, esse trecho da proposição da Setec, indica que as referências constantes no Acórdão nº 506/2013 do TCU partem de literatura científica e proposições constantes no campo acadêmico que envolve a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Vale ressaltar ainda que PDI tem vigência maior do que a periodicidade regulamentar de uma gestão, e não se destina apenas às estratégias de avaliação e de controle da evasão. São na verdade, documentos amplos, que envolvem, todo o contexto institucional, portanto são fontes privilegiadas para contextualizar a evasão diante de outros elementos presentes no PDI.

Foram analisados os PDIs de cinco IFs que compõem a amostra, já apresentados na seção anterior desta tese: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Portanto, diante desse quadro objetiva-se explicitar as ações estratégicas adotadas pelas IFs de tratamento da evasão, a partir da publicação do Acórdão em tela, a partir de análise realizada nesse documento de gestão. O Quadro 1, disponibilizado na página seguinte, sintetiza a análise.

Quadro 1: Análise dos PDIs conforme itens elencados no Acórdão Nº 506/2013

Instituição	Dados sobre alunos com propensão de evasão	Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão	Adequação dos critérios PNAES	Garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos
IFES (2019- 2024)	Não há registros concisos que contemplem tais dados	Não há descrições de documentos oficiais no PDI, apenas a afirmativa de que a evasão deverá ser tratada de forma tática e operacional, pelas Pró-Reitorias, em conjunto aos <i>Campi</i> e por setores diretamente ligados ao processo de ensino.	Não há uma descrição clara sobre destinação de recurso orçamentário destinado à auxílio estudantil.	Não há no documento, descrições sobre ações que garantam o acompanhamento escolar como estratégia de combate à evasão.
IFMA (2019- 2023)	Não há registros concisos que contemplem tais dados	Há presença descritiva de indicadores utilizados para métricas de evasão que possam corresponder estes percentuais no ciclo de matrícula.	Existe uma Política de Assistência Estudantil (PAE), aprovada por resolução do conselho superior, que define os fundamentos e orientações, direcionando a implementação de ações voltadas a assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes. Essa política busca promover a inclusão social, o desenvolvimento integral,	As ações são desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis, instância central encarregada da coordenação dos programas e projetos, em integração com as áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nos Campi, essas iniciativas são conduzidas pelas Coordenadorias de Assuntos Estudantis ou por estruturas equivalentes.

			a produção de conhecimento e a elevação do desempenho acadêmico. Os critérios para estabelecer os valores dos auxílios e bolsas da PAE, bem como as normas de participação, são determinados conforme a Resolução CONSUP nº 113/2017, a Resolução nº 009/2016 e a Resolução nº 077/2013.	
IFMS (2019- 2023)	Apresenta estudos realizados internamente com descrições de fatores que influenciam diretamente na evasão	Dentro do Plano de Metas e Objetivos, descreve a promoção do acesso inclusivo, à permanência, ao êxito e a verticalização da educação profissional, científica e tecnológica, assim como, o aumento do percentual de preenchimento de vagas ofertadas para 95% até 2023, tendo como indicador o Índice Percentual do preenchimento de vagas = Quantidade de Vagas Preenchidas / Quantidade de Vagas Ofertadas. Outra meta descrita corresponde à redução, tendo como base o ano de 2018, da	Apresenta Política de Atendimento ao discente que têm por finalidade fomentar e acompanhar o acolhimento, a permanência e o êxito dos estudantes, por meio de programas e ações de que englobam, a concessão de auxílios financeiros e bolsas, o nivelamento, a monitoria, o atendimento psicopedagógico, mobilidade acadêmica e as oportunidades de estágio.	O acompanhamento escolar proposto é multifacetado, por meio de ações como programa de ambientação dos estudantes com encontros de turmas ingressantes, oficinas de aprendizagem/nivelamento sobre conteúdos que os estudantes demonstram dificuldade, ampliação das ações da assistência estudantil, do número de bolsas de iniciação científica e das oportunidades de estágio não obrigatório (remunerado), rodas de conversa com estudantes egressos ou de semestres avançados, encontros com profissionais externos que atuam na área para incentivar a

		taxa de evasão em 5% anualmente até 2023 e sendo seu indicador os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, com o Índice Percentual de Redução da Taxa de Evasão Anual do Campus = $(\text{Taxa de Evasão do Ano considerado do Campus} - \text{Taxa de Evasão do ano anterior ao ano considerado do Campus}) / \text{Taxa de Evasão do ano anterior ao ano considerado do Campus}$.		permanência no curso, melhorias na divulgação dos cursos, com ênfase no perfil do egresso e nas disciplinas, formação continuada de professores para o uso das diversas metodologias de ensino, eventos e encontros para relatos de experiências de práticas exitosas, reuniões com as famílias dos estudantes que apresentam baixo desempenho, ações de aquisição e manutenção do passe estudantil e oficina de aprendizagem das disciplinas técnicas para conteúdos e métodos de estudo da área.
IFRO (2023- 2027)	Não há registros concisos que contemplem tais dados	Possui o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRO (PEPE), que visa à diminuição dos níveis de evasão e de retenção aos índices minimamente aceitáveis. Apresentando com objetivo estratégico a Formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social, tendo como perspectivas de resultados o uso de índice de evasão.	Não há uma descrição clara sobre destinação de recurso orçamentário destinado à auxílio estudantil.	Não há no documento, descrições sobre ações que garantam o acompanhamento escolar como estratégia de combate à evasão.

IFSul (2020- 2024)	Não há registros concisos que contemplem tais dados	Não há de forma descritiva e clara Termos, Acordos e indicadores utilizados para métricas de evasão escolar.	Há Política de Assistência Estudantil (PAE) articulada por meio de ações com o intuito de envolver a comunidade acadêmica em programas/projetos que contemplem ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e políticas inclusivas. Os Campi desenvolvem ações pedagógicas, produções e aprendizagens, que vão além da sistematização do ensino.	Apresentam uma equipe pedagógica para o acompanhamento discente, de forma integrante ao processo educativo, atuando e contribuindo sistematicamente na construção e efetivação das políticas educacionais voltada ao atendimento pedagógico e social dos discentes.
-----------------------	---	--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base em documentos oficiais dos IFs estudados (IFES, 2019; IFMA, 2019; IFMT, 2019; IFRO, 2023; IFSUL, 2020).

Observa-se que o IFES em seu PDI sob o quadriênio 2019 - 2024, apresenta de forma pontual e sucinta o fenômeno da evasão, destacando a importância da elaboração de ações estratégicas que venham contribuir com a mitigação e/ou combate deste fenômeno. Contudo deixa explícito que “O amadurecimento gerencial do Instituto Federal no processo de Planejamento Estratégico e na atualização do PDI possibilitou a formação dos indicadores que levam o Instituto a colocar um holofote na questão da eficiência acadêmica” (IFES, 2019), demonstrando proposições a serem cumpridas que corroborem mais fortemente com as recorrentes evasões diante dessa fragilidade institucional.

O IFMA, por sua vez, apresenta e discute o tema da evasão de forma mais ampla, destacando em seu PDI do quadriênio 2019 - 2023, as articulações conjuntas entre as Pró-Reitorias (ensino, pesquisa e extensão) em alinhamento à política de nacional de assistência ao educando, promove-se a colaboração entre estudantes e professores, apresentando métodos de cálculo para índices de evasão e desenvolvendo iniciativas de tutoria e de desenvolvimento estudantil voltadas ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, com base em práticas pedagógicas integradoras, por meio de experiências pedagógicas, bem como Editais de Bolsas de Extensão e Iniciação científica desenvolvendo habilidades e o senso de integração à comunidade acadêmica e o compromisso com a missão e os princípios e valores institucionais.

Outra ação institucional prevista pela instituição é o Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção ao Suicídio, por meio de realização de debates e discussões sobre assuntos e temas voltados à saúde mental com discentes, pais, responsáveis e servidores.

Uma discussão ampla sobre a evasão, pode ser percebida no PDI do IFMS para o quadriênio 2019 - 2023, desde conceituação à levantamentos sobre fatores que influenciam este fenômeno e as causas que levam à retenção dentro deste Instituto. Segundo o documento, a partir do planejamento estratégico, os Campi elaboram planos de ação e metas alinhadas à missão institucional.

Nesse sentido, observa-se uma preocupação em descrever o fenômeno da evasão dado a sua importância para o êxito institucional como um todo bem como a promoção e a continuidade das ações de permanência e êxito dos estudantes, cujos acompanhamento e avaliação refletem-se no aperfeiçoamento das Políticas de Atendimento aos Discentes, como é o caso do Plano de Saúde mental.

Intenta-se mitigar os fatores que causam a retenção e os fatores que influenciam na evasão, o que torna extremamente necessário que o planejamento seja monitorado de forma constante e aplicados métodos de auto avaliação.

O IFRO em seu PDI (2023-2027), faz alusão à evasão de forma mais conceitual, contemplando as responsabilidades institucionais e discentes para a ocorrência desse fenômeno. Contudo, observa-se uma compilação no PDI de informações de 03 (três) documentos institucionais distintos, apesar de complementares, (PDI, PE e Plano Pedagógico Institucional - PPI), comprometendo desta forma, uma melhor descrição dos dados a serem obtidos nesta proposta de estudo.

Dentro dos objetivos estratégicos, há descrição de poucas ações voltadas ao combate à evasão na instituição, que por sua vez se refere à implementação de políticas educacionais para atendimentos dos alunos à distância (evasão e retenção), contribuições para o desenvolvimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem através de encontros pedagógicos bimestrais, reuniões periódicas com as coordenações gestoras do ensino, execução de diagnósticos e intervenções dos problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, ampliação de estudos de intervenção, desenvolvimento de grupos de estudos, sem contudo, identificar os principais fatores que levam à evasão discente nesta instituição, bem como a não descrição clara das estratégias a serem implementadas como ações saneadoras.

Por fim, ao analisar o PDI IFSul (2020 - 2024), observa-se uma descrição detalhada da Política destinada ao Atendimento discente, abrangendo desde as formas de ingresso às estratégias de mobilidade acadêmica. Contudo, não se observa um detalhamento sobre os parâmetros utilizados para obtenção dos índices de evasão, havendo uma breve descrição das ações regidas por seu regulamento interno, destinado à assistência estudantil, tais como, o auxílio alimentação, moradia, transporte, participação estudantil em eventos, material escolar, emergencial e acompanhamento biopsicossocial-pedagógico.

Observa-se uma compilação no PDI de informações de 03 (três) documentos institucionais distintos, apesar de complementares, (PDI, PE e Plano Pedagógico Institucional - PPI).

Dentro dos objetivos estratégicos, há descrição de poucas ações voltadas ao combate à evasão na instituição, que por sua vez, refere-se à implementação de

políticas educacionais para atendimento dos alunos, contribuições para o desenvolvimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem por meio de encontros pedagógicos bimestrais, reuniões periódicas com as coordenações gestoras do ensino, execução de diagnósticos e intervenções dos problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, ampliação de estudos de intervenção, desenvolvimento de grupos de estudos, sem, contudo, identificar os principais fatores que levam à evasão discente nesta instituição, bem como a não descrição clara das estratégias a serem implementadas como ações saneadoras.

Em síntese, pode-se observar que todas as Instituições analisadas apresentam em seu PDI, estratégias destinadas ao combate à evasão, embora algumas apresentem o controle da evasão de forma mais evidente do que outras.

Para, além disto, cabe ressaltar que por se tratar de um documento institucional, cada IFs apresenta seu modelo estruturado com base em sua expertise e realidade, não contemplando os 5 aspectos indicados pelo TCU. O PDI de fato não foi o documento que buscou responder às indicações do TCU e Setec.

Dentre os cinco IFs estudados, percebe-se que o IFMA, IFMS e IFSul apresentam documentos mais detalhes sobre as estratégias destinadas ao combate à evasão como implicações da política nacional no contexto institucional, ainda que com fortes influências de outras medidas públicas como o Pnaes

Todas as Instituições aqui definidas como objeto de estudo, apresentam em seu documento institucional PDI, estratégias destinadas ao combate à evasão. Por se tratarem de Institutos Federais de Educação, que ofertam, cursos de nível médio/técnico, tecnológico, superior e pós-graduações, observa-se que as políticas internas, devem ser direcionadas fracionalmente, ou nas palavras do TCU com dados desagregados. Em outras palavras, as medidas devem estar em consonância com o estrato (nível) de formação, uma vez que para cada faixa etária, nível de escolarização, há especificidades, com causas e interferências distintas para o caso da evasão. Observa-se também que os IFs possuem compreensão do seu papel social, de suas responsabilidades individuais e coletivas, de sua estrutura organizacional dos espaços de ensino, bem como a necessidade de promover interpretação e compreensão destes inúmeros fatores. O monitoramento e avaliação do PDI devem ser feitos de forma diferenciada e constante, daí o princípio de construção quinquenal destes documentos e de construções de índices de

mensuração cada vez mais coerentes a este e de outros fenômenos comuns no processo formativo.

Para além disto, cabe ressaltar que por se tratar de um documento institucional, cada IF, apresenta seu modelo estruturado com base em suas expertise e realidades, contudo, por não haver uma padronização, observa-se um desnivelamento em relação a robustez de alguns e discussões mais superficiais em outros.

Dentre os cinco IFs estudados, o IFMA, IFMS e IFSul, apresentam documentos mais bem elaborados, que apesar de serem complementados pelos planejamentos estratégicos de cada instituição, possuem conteúdo mais objetivos para compreensão das estratégias destinadas ao combate à evasão.

4.3 Dimensões e perspectivas nos planos estratégicos de permanência e êxito dos IFs

A interiorização dos IFs ocorrida de forma acentuada a partir do ano de 2008, revelou alguns problemas nesse processo de expansão e democratização do ensino, sobretudo em relação às questões identificadas por meio do TCU em auditoria na Rede Federal. Entre os aspectos apontados destaca-se a necessidade de políticas e estratégias de permanência e êxito dos estudantes, a fim de fazer frente aos baixos índices de conclusão dos cursos pelos alunos e mitigar os elevados índices de evasão apresentados pela rede.

Para fundamentar essa reflexão, pode-se recorrer a Frigotto (2018), que aponta os problemas que acompanharam o processo de institucionalização e expansão dos IFs, tais como: falta de condições materiais e humanas, ilustradas por campi funcionando com déficit de docentes e técnicos administrativos; pontos da expansão pautados em interesse eleitoral, adotando-se uma interiorização baseada em critérios políticos locais; indefinição de uma identidade institucional, sobretudo com a perspectiva de uma oferta de educação integrada e o dilema entre ampliação do acesso à educação e qualidade na oferta.

Nesse sentido, observa-se em Frigotto (2018) as dimensões e os problemas que acompanharam a expansão dos IFs, os quais estão relacionadas ao relatório da auditoria do TCU, bem como com os demais documentos normativos subsequentes ao relatório:

Tomando dados de relatório de auditoria do TCU, evidencia as fragilidades, principalmente dos *campi*, em relação à infraestrutura e ao pessoal técnico (Frigotto, 2018, p.12).

[...] Em alguns casos, observa-se uma expansão que emerge de diferentes demandas: influências políticas, locais e regionais, ou estratégias de expansão dos dirigentes dos IFs (Frigotto, 2018, p.13).

[...] As considerações do TCU são importantes, pois evidenciam de forma nítida a distância entre a situação legal e a situação real dos IFs – ou, ainda, os resultados de uma política mal ou pouco planejada (Frigotto, 2018, p.167).

[...] A expansão, como vimos afirmando aqui, principalmente pelo o que ficou evidenciado na auditoria do TCU, conta com essa ambivalência que, em seu polo negativo, em alguns casos apresenta uma face perversa, que fica marcante nos números de evasão, ou seja, aumenta-se o acesso, mas também a evasão. Também pelas condições de trabalho dos docentes devido a uma confusa institucionalidade, e, por outro lado, nas remoções (Frigotto, 2018, p.194).

Observa-se que Frigoto (2018) corrobora com os apontamentos do TCU e destaca a problemática que se evidencia no processo de implementação dos IFs. O autor explicita os tensionamentos suscitados de seu processo de criação, ou seja, se de um lado promoveu a expansão da educação profissional e tecnológica para o contexto brasileiro, como uma política de massa; por outro lado, carrega as contradições de seu processo de interiorização, que tem como uma de suas consequências a evasão.

A interiorização da educação profissional e tecnológica envolveu problemáticas relacionadas à rotatividade de corpo docente, problemas de infraestrutura e com pessoal técnico. Ainda, questões políticas relacionadas mais evidentes em municípios de pequeno porte, onde estão inseridos os campi dos IFs.

Nesse contexto, fora publicado o Acórdão nº 506/2013, sequenciado da Nota Técnica nº 282/2015/Setec/MEC e da Nota Informativa nº 138/2015/Setec/MEC, as quais continham as orientações e direcionamentos necessários para elaboração e implementação dos Planos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes (Pipes), com o objetivo de diagnosticar as causas da evasão e retenção dos estudantes, além de estratégias que favoreçam a permanência e êxito dos estudantes.

A proposta metodológica de elaboração dos planos foi organizada em cinco etapas: inicialmente a composição de comissão interna, objetivando envolver toda a comunidade acadêmica na elaboração do plano, competindo a essa

comissão a organização e condução do processo de formulação do plano (Brasil, 2015).

A segunda etapa de formulação do plano é a criação de um diagnóstico quantitativo, utilizando as informações contidas nos sistemas de gestão acadêmica, a fim de mensurar os dados sobre evasão, retenção e conclusão dos IFs. A terceira fase consiste no mapeamento qualitativo sobre os dados de evasão, bem como suas causas.

A penúltima etapa trata da estruturação do documento, que consiste na criação da proposta do plano, contemplando uma estrutura pré-determinada, conforme descrito na Nota Informativa nº 138/2015/Setec/MEC:

A partir dos diagnósticos de cada curso, a comissão interna elaborará uma proposta de Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes que deverá ser submetida ao Conselho Superior ou órgão equivalente das instituições. O plano estratégico deverá ser estruturado de modo a contemplar os seguintes itens: Identificação da Instituição, Justificativa, Base conceitual, Diagnóstico, diagnóstico quantitativo com taxas de evasão, retenção e de conclusão, diagnóstico qualitativo com as causas da evasão e da retenção, Estratégias de intervenção (ações de intervenção, metas e indicadores, cronograma de execução, equipe multiprofissional, recursos necessários financeiros e materiais, responsáveis), Estratégia de monitoramento dos indicadores e das ações de intervenção e Estratégia de avaliação do plano (Brasil, 2015, p. 3-4).

Pode-se observar que a Setec, a partir do Acórdão nº 506/2013 do TCU que indicava a organização do documento a partir de 5 eixos já mencionados, faz o desdobramento destes itens a serem considerados pelos IFs. Os itens indicados pelo TCU a compor os Pipes são: 1) dados sobre alunos com propensão de evasão; 2) Termos de Acordo de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão; 3, Adequação aos Critérios do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); 4, Garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos; e 5) Fomento a participação de alunos em programas de reforço escolar.

Nesse sentido, observa-se que a Setec, ao buscar indicar orientação aos IFs, traz especificidades a compor os planos, como a indicação da seguinte estrutura para a composição do documento: a base conceitual, o diagnóstico qualitativo e quantitativo das taxas de evasão, retenção e conclusão; as estratégias de intervenção, com definição de cronograma e equipe multiprofissional. Portanto,

observa-se que a Setec busca pormenorizar as indicações previstas no Acórdão do nº 506/2013 do TCU.

No entanto, há alguns pontos nas orientações da Setec que não particularizam indicações previstas no Acórdão do TCU, como é o caso da avaliação sobre o PNAES, também, não indica por utilizar mecanismos que preveem estudantes com propensão à evasão. A Setec procura instituir um documento que traga linhas mais gerais, configurando uma estrutura de Plano Estratégico mais formalmente constituído.

Observa-se pelas orientações da Setec uma preocupação com os indicadores quantitativos, mas também com as dimensões qualitativas que envolvem o fenómeno da evasão. A Setec alinha-se às proposições da literatura científica que informa:

A permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania (Cordeiro, Cordeiro, Muller, 2016, p. 134).

Nesse sentido, também, pode-se mencionar que a Setec avança em prever a indicação de monitoramento das metas do plano e de avaliação, aspecto que não foi contemplado no Acórdão nº 506/2013 do TCU.

A etapa final da elaboração do documento refere-se ao monitoramento e à avaliação das ações e estratégias implementadas, com o propósito de viabilizar análises contínuas das intervenções realizadas e propor, quando necessário, ajustes estratégicos na estrutura do plano. Esse aspecto pode ser considerado de iniciativa da Setec, no sentido de criar a institucionalização dos Pipes, quando promove processos de monitoramento e avaliação, induzindo uma cultura de reconstrução da política institucional.

Além de especificar o conteúdo a compor os Pipes, a Setec também delineou a metodologia de construção dos planos, etapa não indicada no Acórdão n. 506/2013 do TCU. Essa estruturação dos planos institucionais estratégicos de permanência e êxito pode ser melhor exemplificada na Figura 11:

Figura 11: Proposta metodológica para elaboração dos Pipes



Fonte: Elaboração própria, com base na Nota Informativa nº 138/2015/Setec/MEC

É importante destacar que a elaboração dos Pipes não pode ser interpretada apenas como uma iniciativa e ação individualizada das instituições, devendo ser entendida também como uma resposta institucional dos IFs para uma demanda de um órgão de controle externo. Além disso, tal elaboração pode ser justificada pelo resguardo do bom uso dos recursos públicos e na garantia da efetividade do alcance dos objetivos das políticas públicas educacionais.

Essa reflexão pode ser confirmada nas recomendações do Acórdão nº 506/2013, quando o TCU recomenda à Setec que elaborem, em parceria com os IFs, ações para combater a evasão na Rede Federal, as quais deveriam estar materializadas em um plano.

Em 2025, no contexto desta pesquisa, existem 38 Institutos Federais, sendo 602 *campi* de IFs¹⁷. Conforme a proposta de investigação deste estudo – analisar os Planos Institucionais dos IFs, com vistas a explicitar suas políticas e estratégias adotadas, avaliando o planejamento das ações pedagógicas, a sua estrutura organizacional e os seus condicionantes financeiros e orçamentários presentes nos planos – a opção pelos IFs investigados neste estudo não seguiu parâmetros aleatórios. Inicialmente, optou-se pela abrangência de todas as cinco regiões do Brasil, visando garantir a representatividade territorial da Rede Federal.

¹⁷ Em dezembro de 2008 foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892. A Rede Federal é formada pelos Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às universidades e pelo Colégio Pedro II. Atualmente, há 682 unidades da Rede Federal, com previsão de 100 campi de IFs até 2026, dessa forma a Rede Federal passará a contar com 782 unidades, sendo 702 campi de IFs (Brasil, 2008b).

Essa seleção tem uma relação direta com a trajetória e experiência do autor desta pesquisa, que atuou em programas em rede nacional de formação e aperfeiçoamento de professores e demais profissionais que atuam na educação básica municipal, estadual e federal, por meio das ofertas de cursos de formação de professores na modalidade de Educação à Distância (EaD).

A referida experiência pessoal deste pesquisador propiciou uma proximidade com as equipes dos IFs investigados por meio da liderança de grupos de trabalho com os gestores das instituições participantes desse programa. Dessa maneira, os vínculos criados facilitaram o acesso aos documentos institucionais, bem como o contexto de elaboração deles e a própria postura institucional diante das demandas oriundas dos órgãos de controle externo nos IFs.

Assim, além de garantir uma diversidade regional, a amostra também contempla realidades espaciais que representam de modo satisfatório uma análise da realidade da expansão e da interiorização dos IFs no Brasil.

Essa análise de 05 (cinco) Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes dos Institutos Federais (Pipes), sendo eles: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), contemplando análises em todas as regiões do País, conforme mencionado anteriormente em seção que apresentou o contexto deste 5 IFs que participam da amostra.

É importante destacar que nem todos os Pipes analisados estavam disponíveis e de fácil consulta nas páginas oficiais dos IFs estudados. Assim, foi necessário para o acesso de alguns que fosse realizado contato inicial com os Pró-Reitores e solicitação via e-mail¹⁸.

Sobre o período de elaboração e vigência dos documentos analisados, destaca-se o marco temporal dos documentos orientativos já apresentados nessa pesquisa, que culminaram no atendimento à demanda de controle externo para os IFs. Ou seja, a Nota Técnica nº 282/2015/Setec/MEC e na Nota Informativa nº

¹⁸ Os Pipes do IFMA, IFRO e IFES não estão disponíveis nas páginas institucionais, todos foram solicitados aos Pró-Reitores das instituições.

138/2015/Setec/MEC, expedidas pela Setec e pelo MEC. Tais documentos têm o objetivo de orientar os IFs na elaboração de planos estratégicos institucionais voltados à permanência e êxito dos estudantes, em atendimento ao Acórdão nº 506/2013 do TCU, que recomendou ações para enfrentamento da evasão e retenção na Rede Federal.

Dessa forma, durante a realização desta pesquisa os Pipes analisados foram: Pipe do IFES (2025-2028), Pipe do IFMA (2014), Pipe do IFMS (2020-2023), Pipe do IFRO (2017), Pipe do IFSul (2017).¹⁹

Sobre o período, elaboração e vigência dos Pipes, destaca-se que o Pipes do IFES foi atualizado em 2025 e a análise da pesquisa foi realizada conforme documento vigente, até a finalização desta pesquisa o plano ainda não estava disponível na página institucional.

O Pipe do IFMA foi elaborado em 2014, a previsão de atualização está prevista no Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE) da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (Prenae) da instituição. Porém, o Pipes ainda não foi atualizado e nem elaborado conforme os documentos norteadores citados na pesquisa.

O Pipe do IFMS foi elaborado em 2020 e está disponível na página institucional, indicando vigência de 2020 a 2023, observou-se que não há atualização temporal do plano.

O Pipe do IFRO foi elaborado em 2017, não está de fácil acesso na página institucional, o documento disponibilizado na página refere-se à Política de Permanência e Êxito, observou-se que não há atualização temporal do plano.

O Pipe do IFSul foi elaborado em 2017 e está disponível na página institucional. Destaca-se ainda que o IFSul dispõe de uma página específica para as ações e documentos sobre Acesso, Permanência e Êxito. Não há versão atualizada sobre o plano, no entanto existem ações de monitoramento que subsidiam as intervenções, representadas pelos relatórios de permanência e êxito disponíveis na página.

No aspecto normativo dos planos, os documentos norteadores – Acórdão nº 506/2013, Nota Técnica nº 282/2015/Setec/MEC e na Nota Informativa nº 138/2015/Setec/MEC – não citam prazos específicos e vigência para os Pipes. No

¹⁹ Esses períodos estão descritos nos documentos analisados.

entanto, destacam que “o monitoramento e a avaliação deverão ser realizados, no mínimo, anualmente possibilitando a atualização dos indicadores de evasão, retenção e conclusão”, conforme orientações da Setec (Brasil, 2014, p.31).

Além disso, sobre temporalidade, vigência e atualização dos Pipes, os documentos norteadores expressam a necessidade de alinhamento dos Pipes com o PDI dos IFs:

Nessa direção, cada instituição da Rede Federal elaborará e desenvolverá um Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes. As metas e ações desse plano deverão estar alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e os resultados deverão ser publicados no relatório anual de gestão institucional (Brasil, 2015, p.2-3).

Especificamente, sobre os Pipes dos IFs que compõem a amostra do estudo, quanto ao plano do IFES observou-se que na página institucional²⁰ consta apenas o documento “Relatório do Plano Estratégico de Permanência e Êxito”, datado com o ano de 2016. No entanto, o Pipe não está disponível, sendo acessado e disponibilizado para esta pesquisa via contato direto com o Pró-Reitor de Ensino da instituição. Sobre a sua estrutura e organização, o Pipe do IFES contextualiza o aspecto legal de elaboração e implementação dos planos, sobretudo com ênfase nas exigências do TCU e nos documentos posteriores já citados nesta pesquisa.

O plano foi organizado e estruturado com base em diagnósticos realizados pelas comissões locais, composta por representantes discentes, docentes, gestão, núcleos e demais setores ligados ao ensino. Essas informações foram analisadas e organizadas pela comissão central composta por representantes das pró-reitorias, de fóruns e núcleos que pesquisam sobre a temática (IFES, 2025).

Observa-se no documento uma discussão que proposta por Frigotto (2018), tratando sobre a ampliação do acesso à educação pública no Brasil promovida pela expansão dos IFs e seu paralelo que é a não garantia de permanência e êxito para os alunos. É notória a ênfase de que só a democratização no acesso não assegura a eficiência acadêmica, conforme observado em:

Ultimamente, a Rede Federal passou por um processo de expansão e interiorização do ensino profissional com o objetivo de democratizar a sua oferta no Brasil. Todavia, os índices de evasão e de retenção acadêmica dessa rede têm sido significativos, contrariando a

²⁰ Página sobre permanência e êxito do IFES, disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/comissao-de-gestao-da-permanencia>

perspectiva de universalização do acesso à educação e da garantia da permanência. Diante desse contexto, é fundamental que o princípio constitucional disposto no art. 206, quer seja, garantir a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Brasil, 1988) seja cumprida (IFES, 2025, p.12).

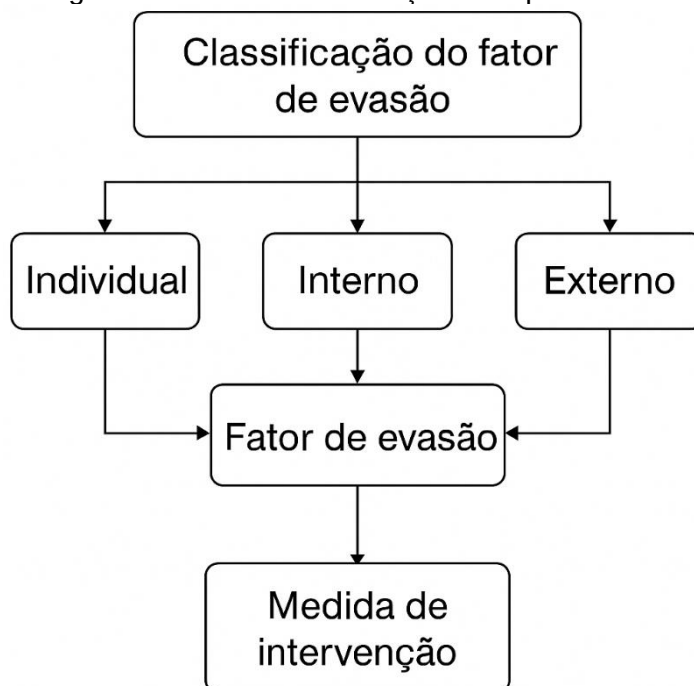
Outro destaque contido no Pipe do IFES é uma análise minuciosa sobre o diagnóstico de evasão. O plano busca compreender os efeitos da evasão, desde suas causas até as consequências, abordando a permanência estudantil como elemento fundamental das políticas institucionais na instituição.

Essa abordagem encontra respaldo em Tinto (1993), ao afirmar que a continuidade dos alunos nas instituições é resultante de múltiplos fatores interligados, sendo acadêmicos, sociais e institucionais, e que a integração do estudante ao meio universitário é essencial para sua permanência.

Quanto a sua estrutura, o plano está categorizado por modalidades de cursos e ofertas, distribuídos em integrados, concomitantes, subsequentes, graduação, pós-graduação e qualificação profissional.

A Figura 12, a seguir, demonstra o fluxo de elaboração e ações contidas do plano:

Figura 12: Fluxo de elaboração do Pipe do IFES



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Pipe do IFES 2025.

Pelo fluxo de elaboração do Pipe, pode-se observar que o IFES partiu dos dados estatísticos, ainda considerou os fatores internos, externos e individuais que impactam na evasão para construir suas medidas de intervenção.

Apesar da elaboração dos Pipes partir de uma determinação externa, originada em órgão de controle das finanças públicas, o IFES assume essa proposição e publica seu plano em 2016, explicitando ter aguardado as orientações da Setec para a sua formalização.

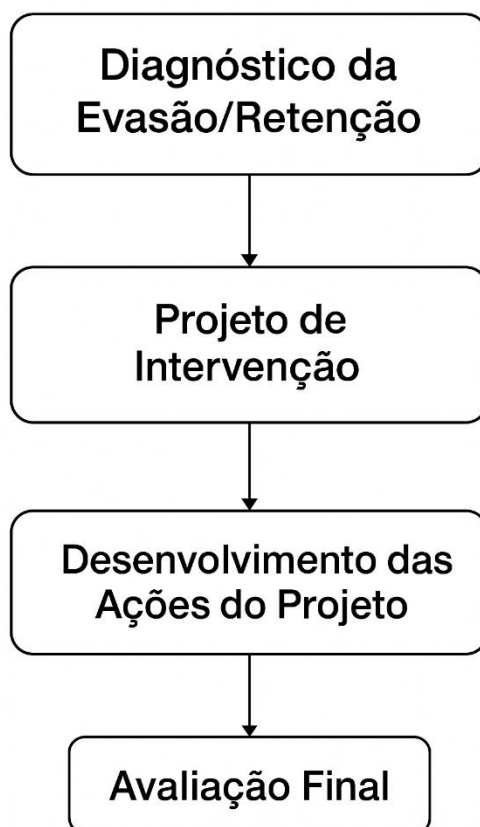
O documento analisado do IFMA foi o “Plano Institucional de Combate à evasão/retenção escolar: orientações gerais”, elaborado no ano de 2014. O plano não está disponível na página institucional, o acesso e disponibilização do documento foram realizados por meio de contato direto com o Pró-Reitor de Ensino e Assuntos Estudantis da instituição.

Observa-se ainda que o plano não está em concordância com as orientações da Setec para ações de permanência e êxito, haja vista o aspecto temporal da sua elaboração, que ocorreu antes das normativas da Setec que ocorreram em 2015. No entanto, está descrito no documento a observância que sua elaboração se deu em decorrência de recomendações do TCU para o enfrentamento da evasão, como pode ser visto em:

Nos Institutos Federais, esta situação foi apontada em Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União o que levou o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a desenvolver um Plano de Ação na perspectiva da adoção de medidas para o combate da evasão e retenção na Rede Federal (IFMA, 2014, p. 5).

Embora o documento do IFMA não esteja organizado conforme os documentos norteadores, o plano está estruturado por uma sequência de ações a serem realizadas, categorizadas por meio de etapas para consolidação do plano, que podem ser observadas na Figura 13:

Figura 13: Fluxo de elaboração do Pipe do IFMA



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Pipe do IFMA 2014.

A construção do Pipe do IFMA é formalizada em 2014, portanto, indica o cumprimento das proposições do TCU, que ocorreu em 2013. O IFMA adota mecanismo em período anterior às orientações da Setec o que pressupõe que já havia uma preocupação com as taxas de evasão, o que vai proporcionar sua reação logo após às proposições do órgão externo. Portanto, trata-se de um movimento interno que imbrica com as proposições do órgão de controle.

Quanto ao Pipe do IFRO, o documento analisado foi elaborado em 2017, não estando diretamente disponível no site institucional²¹ sobre permanência e êxito, pois o documento está hospedado na página do Conselho Superior (CONSUP), na aba de Resoluções. Isso dificulta o seu acesso de forma prática e direta, sendo que as buscas precisam ser realizadas pelo número da resolução, fato que dificulta sua localização na página e consequente acesso ao documento.

21 Na página institucional não consta diretamente o documento, ele está como Resolução e para acessá-lo precisa efetuar a busca por: RESOLUÇÃO Nº 38/REIT - CONSUP/IFRO, DE 17 DE AGOSTO DE 2017, disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2017/8925-resolucao-n-38-consup-ifro-de-17-de-agosto-de-2017>

Sobre a sua elaboração, observa-se que o marco temporal de discussões e políticas institucionais para enfrentamento da evasão e promoção da permanência e êxito de estudantes no IFRO ocorreram após a auditoria do TCU e publicação do Acórdão nº 506/2013, conforme descrito no plano.

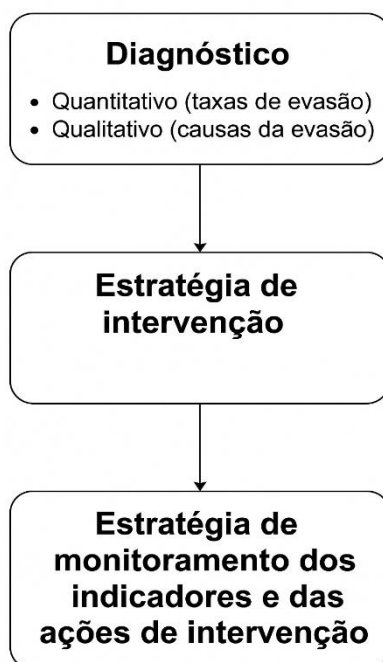
A permanência e êxito dos estudantes do IFRO é discutida desde 2013, após a publicação do Relatório de Auditoria do TCU 2012, e, decorrendo disso, foi dada uma atenção especial à Política e Programa de Assistência Estudantil, culminando com a reformulação da Resolução do Conselho Superior do IFRO, que trata do Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil, como também foi iniciado um trabalho de reformulação e redimensionamento dos cursos (IFRO 2017, p.15).

Pode-se observar que o IFRO deu ênfase ao PNAES como estratégia de contenção da evasão, o que vai formalmente se configurar no texto do Acórdão n. 506/2013 do TCU. Também o Pipe do IFRO vai indicar a realização de reformulação e redimensionamento dos cursos, embora não detalhe o trabalho que pretende ser feito de reformulação de cursos, pode-se inferir que se trata de ações de reformulação curricular. A organização curricular é uma medida recorrente em processos que visam a correção do fluxo acadêmico, conforme apontado por Silva (2024) quando vai analisar as ações institucionais implementadas por seus gestores para a contenção de evasão no curso em licenciatura em matemática.

A elaboração do plano se deu em três etapas, inicialmente com a criação de uma comissão central, contendo representantes da Reitoria e dos campi e de comissões internas, exclusivamente dos *campi*. Em seguida, a realização de diagnóstico qualitativo e quantitativo, o primeiro apresentando as taxas de evasão e retenção e o último apontando as causas da evasão e retenção dos estudantes, apresentados *campus* por *campus* pelas comissões internas. Por fim, o trabalho foi sistematizado e consolidado no plano estratégico de permanência e êxito.

No Pipe do IFRO, o diagnóstico da evasão para o plano foi estruturado com as seguintes categorias: fatores internos, externos e individuais. A organização do plano, bem como sua estruturação podem ser melhor observadas na Figura 14.

Figura 14: Fluxo de elaboração do Pipe do IFRO



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Pipe do IFRO 2017.

Pode-se observar que o Pipe do IFRO vai ser concluído em 2017, portanto, após as orientações da Setec. Esse dado permite inferir que o Acórdão nº 506/2013 do TCU não vai impactar diretamente no IFRO, mas sim suas proposições são ativadas com as orientações da Setec. Com isso, observa-se que a metodologia do Pipe ao seguir essas orientações vai prever estratégias de monitoramento das ações de intervenção. No conjunto dos Pipes observa-se que essa fase não está presente em todas as instituições.

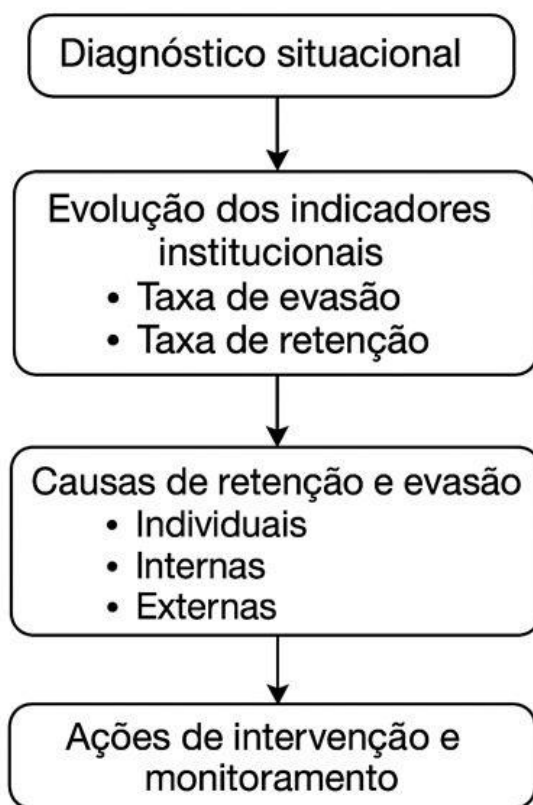
O documento analisado do IFMS foi elaborado em 2020 e está disponível e de fácil acesso no site institucional²². O Pipe do IFMS foi aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) em 2022, com a vigência de 2020 a 2023 descrita no documento. O plano foi elaborado com a concepção de que a ampliação do acesso à educação profissional trouxe consigo algumas problemáticas, destacando-se os elevados índices de evasão, apontando que a democratização do acesso não deve ser reduzida apenas a eliminação de barreiras ao ingresso dos estudantes, mas também a garantia da permanência e êxito, conforme observado em:

²² O Pipe está disponível em: <https://www.ifms.edu.br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/planejamento-de-permanencia-e-exito>

O caminho para a democratização e universalização de uma educação de qualidade não é uma procura recente, mas um processo histórico, relatado, mesmo antes da constituição do direito de todos ao acesso à escola, que se ampliou em tempo e etapas de ensino com o passar dos anos. Atualmente, entende-se que esse processo de democratização do ensino depende não apenas de permitir o acesso, mas também de garantir a permanência do estudante e a conclusão exitosa em uma escola pública de qualidade (IFMS, 2020, p. 11).

Sobre a sua estrutura e organização, no plano há uma vasta categorização de elementos que balizam as intervenções, desde indicadores institucionais sobre evasão e retenção, classificados por campi, e os fatores individuais, internos e externos, relacionados por modalidades de curso, favorecendo um diagnóstico mais preciso e detalhado do fenômeno. A estrutura do plano pode ser melhor visualizada na Figura 15:

Figura 15: Fluxo de elaboração do Pipe do IFMS



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Pipe do IFMS 2020.

O Pipe do IFMS foi divulgado em 2020. É o último Pipe a ser concluído, considerando a amostra considerada nesta tese. Com isso também, observa-se que

o Acórdão nº 506/2013 não vai interferir de forma direta na gestão do IFMS, que vai desencadear os seus processos de intervenção após as orientações da Setec. Com isso, vale ressaltar que é o Pipe com maior detalhamento das ações a serem desenvolvidas em comparação com os demais Pipes analisados.

O Pipe do IFSul foi elaborado em 2017 e está disponível na página da instituição²³. Há um destaque para o Pipe do IFSul, que é a publicação anual de relatórios de permanência e êxito desde que o plano foi elaborado. Esses são relatórios elaborados²⁴ por *campus* em que constam ações de intervenção e prazos em correspondência com as estratégias de permanência e êxito contidas no Pipe.

O documento do IFSul evidencia que a expansão da Rede Federal contribui para o desenvolvimento do Brasil enquanto política pública, à medida que tem colocado na sociedade profissionais com excelente formação e habilitados para atuarem em setores estratégicos da economia (IFSul, 2017).

Observa-se no Pipe do IFSul uma abordagem mais ampla sobre os elementos apontados pelo Acórdão Nº 506/2013, inicialmente evidenciando o bom desempenho dos estudantes dos IFs no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em comparação com os alunos das outras redes de ensino do País. No entanto, em paralelo o plano enfoca os desafios da Rede Federal, mencionando o perfil dos professores dos IFs, os quais não possuem formação inicial para atuar no ensino básico na educação profissional. Além disso, o quadro incompleto de servidores nos *campi* inviabiliza a formação de equipes e plena execução das atividades pedagógicas e administrativas, corroborando informações de Frigoto (2018). Tal como pode ser observado em:

O Acórdão nº 506 do Tribunal de Contas da União (Brasil, 2013) ao versar sobre a importância e os desafios que se impõem à Rede Federal de Educação Profissional na atualidade, menciona os resultados já evidentes dessa política de expansão. (IFSul, 2017, p.22).

[...] Nesta linha de análise, alguns aspectos inerentes à expansão chamam atenção. Um deles está relacionado à composição do corpo docente das escolas da Rede Federal. Grande parte do corpo docente da Rede atualmente não possui a formação inicial necessária para atuação na Educação Profissional - modalidade da Educação Básica. [...] O IFSul ainda possui *campi* das fases I e II da

²³ O Pipe do IFSul está disponível na página de permanência e êxito da instituição, podendo ser acessada em: <https://www.ifsul.edu.br/acesso-permanencia-e-exito-2>

²⁴ Os relatórios passaram a ser elaborados após a aprovação do Pipe do IFSul em 2017, na página institucional constam os relatórios de 2018 a 2024, podendo ser acessados em: <https://www.ifsul.edu.br/acesso-permanencia-e-exito-2>

expansão (2006-2010) com quadros incompletos. Tal cenário traz inúmeras dificuldades às equipes diretivas dessas unidades, no que tange à composição de equipes (IFSul, 2017, p.23).

Tal cenário traz inúmeras dificuldades para a composição das equipes pedagógicas e administrativas dessas unidades, no que tange à composição de profissionais para atendimento multidisciplinar em áreas estratégicas de apoio ao desenvolvimento dos cursos ofertados.

Essa abordagem demonstra as dificuldades apresentadas para planejar e executar diretrizes de enfrentamento da evasão e retenção, conforme descrito:

A conjuntura já explicitada, bem como as limitações geográficas e estruturais, agravadas recentemente pelo expressivo contingenciamento econômico que impacta a educação pública, impõem desafios ainda maiores para a implementação de uma política de combate à evasão e à retenção (IFSul, 2017, p. 24).

O Pipe do IFSul foi concluído em 2017, portanto após as orientações da Setec que ocorreram em 2015. Esse Pipe, em seu texto, faz alusão formal ao Acórdão nº 506/2013 do TCU, a partir desta referência apresenta em suas considerações as dificuldades que enfrenta, como parte do perfil do corpo docente, que demanda formação para atuação na educação profissional e tecnológica; e o fato de que parte de sua infraestrutura estar em processo de implantação, portanto, não concluída.

A partir dessa especificidade, o Pipe do IFSul ainda explicita as limitações estruturais e o contingenciamento econômico do país que vão impactar na implementação de políticas de combate à evasão.

Observa-se que o IFSul embora não negue as taxas de evasão e retenção de estudantes, nem mesmo indique por resistências na elaboração de políticas institucionais demandas pelo órgão fiscalizar das contas públicas, contingencia o Pipe a possibilidades de desafios, que podem impactar em seu cumprimento.

Após as análises conceituais, estruturais e normativas sobre os Pipes, observou-se dentre os cinco IFs analisados, que quatro possuem Pipe elaborado em conformidade com a estrutura recomendada pelo Acórdão nº 506/2013 e apenas um IF ainda não elaborou o Pipe de acordo com as recomendações. Apesar desse IF

possuir documento que trata sobre planejamento de ações para mitigar os índices de evasão e retenção dos estudantes.

Nessa análise preliminar, percebe-se que os IFs apresentam desafios significativos na implementação de políticas efetivas que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes. Observadas as diferenças provenientes da diversidade regional e das distintas formas e da capacidade institucional de cada IFs, torna-se fundamental realizar, nesta pesquisa, uma análise comparativa dos planos elaborados, a fim de obter os resultados esperados neste estudo, partindo para uma análise de dimensão empírica e comparativa dos planos analisados.

Nessa perspectiva, foi elaborado um quadro comparativo (quadro 02), o qual sistematiza elementos centrais presentes nos Pipes dos cinco IFs investigados. Esses elementos foram organizados em categorias estruturantes, conforme indicadas nas categorias de análise, sendo: ações pedagógicas, infraestrutura, currículo, assistência estudantil, instâncias estruturadas, pessoal envolvido e recursos disponibilizados.

Essas categorias, articuladas e estruturadas nos planos dos IFs, podem favorecer a permanência e o êxito dos estudantes. Araújo et al. (2019), em estudo sobre a efetividade da assistência estudantil na garantia da permanência, constataram que o pagamento de auxílios financeiros constitui uma viabilidade concreta para que os alunos do ensino superior dos IFs permaneçam. Além disso, os autores demonstraram que os estudantes que têm acesso a auxílios apresentaram índices de permanência superiores em relação àqueles que não foram contemplados pelas políticas de assistência estudantil.

Quanto a infraestrutura, no estudo de Ribeiro (2020) foram apontados pelos alunos que a qualidade e adequação das salas de aula e a existência de bons laboratórios podem potencializar a jornada formativa dos estudantes, contribuindo de forma direta para permanência e êxito. Ainda sobre infraestrutura, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) já destacavam que ela constitui uma dimensão capaz de elevar o interesse dos estudantes pelo espaço institucional, favorecendo sua permanência no meio acadêmico.

Ações Pedagógicas e currículo estão conectados no favorecimento da permanência dos estudantes nos IFs, Arêas (2024) em análise sobre continuidade e permanência dos alunos, fundamentada em Tinto (1998), afirma que a análise da permanência dos estudantes exige, necessariamente, que se leve em conta os

processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nesse cenário, acrescentando que “a permanência do aluno na instituição educacional precisa, portanto, ser baseada em uma aprendizagem que tenha significado, acrescente conhecimentos e princípios, estimule o crescimento intelectual” (Arêas, 2024, p. 70).

Assim, as informações extraídas dos Pipes e inseridas no quadro 02, conforme categorias de análise citadas, considerou os conteúdos apresentados nos cinco planos analisados, sobretudo a clareza do termo, seu detalhamento e aplicabilidade nas ações propostas, alinhadas com políticas que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes. Essa análise comparativa possibilita uma melhor compreensão sobre a efetividade das respostas institucionais diante das recomendações contidas nas diretrizes normativas que orientaram a elaboração dos Pipes pelos IFs.

O quadro comparativo tem por objetivo o aprofundamento da análise dos cinco Pipes dos IFs investigados, centralizado em evidenciar as dimensões que foram mais privilegiadas nas estratégias institucionais. Além disso, contribui para evidenciar lacunas ou ausências significativas, compreendendo como essas instituições vêm respondendo, por meio de formulação de políticas institucionais, às recomendações e diretrizes voltadas à permanência e êxito dos estudantes, conforme estabelecido nos documentos normativos, resultantes do Acórdão nº 506/2013.

A sistematização das informações, conforme apresentado a seguir no quadro 02, permite visualizar não apenas o grau de articulação institucional e o detalhamento das ações propostas, mas também as diferentes formas de enfrentamento da evasão e retenção assumidas por cada IFs investigado. Ademais, tal organização contribui para uma análise crítica das políticas institucionais de permanência e êxito planejadas e executadas no âmbito da Rede Federal.

A seguir, apresenta-se o quadro 02 com a síntese comparativa dos Pipes nas dimensões: ações pedagógicas, infraestrutura, currículo, assistência estudantil, instâncias estruturadas, pessoal envolvido e recursos disponibilizados.

Dimensões	IFES	IFMA	IFMS	IFRO	IFSul
Ações Pedagógicas	Programas de nivelamento, por meio de monitoria e complementação de estudos nas disciplinas com menor eficiência acadêmica, ampliação do acompanhamento pedagógico, ampliação da equipe multidisciplinar de apoio psicopedagógico, qualificação contínua dos docentes sobre práticas pedagógicas.	Ênfase apenas no diagnóstico das causas e na necessidade de desenvolver ações pedagógicas específicas para acompanhar a evasão, sem descrição de ação concreta.	Capacitação das equipes pedagógicas sobre evasão, fortalecimento dos núcleos, acompanhamento pedagógico da prática e avaliação docente, programas de apoio a aprendizagem dos alunos, monitoria, plano e grupo de estudos, programas de gestão do tempo de estudos, ênfase na ampliação do tripé ensino, pesquisa e extensão	Avaliação diagnóstica, programas de reforço e nivelamento, atendimento para alunos com dificuldade de leitura, produção e interpretação textual, formação pedagógica e metodologias de ensino para docentes, revisão procedimentos de avaliação dos estudantes, programas de monitoria e estudo orientado individual, oficinas de sobre rotina acadêmica, plano de estudos e tutoria para estudantes em situação de retenção ou dependência.	O plano não descreve efetivamente as diretrizes operacionais das ações a serem realizadas, cita a criação de comitês de estudos para práticas de aprendizagem e escolarização sobre ensino integrado, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino superior, EaD. Criação de programas desenvolvimento e qualidade, formação de professores.
Infraestrutura	Foram apresentadas ações que visam melhoria dos equipamentos de tecnologia e conectividade, investimento em espaços de convivência, estudos, laboratórios, esportes,	A infraestrutura não é tratada como fator estratégico no enfrentamento da evasão no documento analisado.	Melhoria do alojamento dos estudantes em regime de internato pleno e adequações da estrutura física e tecnológica para garantir acessibilidade e prática de esportes.	Melhoria dos equipamentos tecnológicos, políticas de manutenção de laboratórios e multimeios didáticos, aquisição de acervo bibliográfico físico e virtual, plano de acessibilidade,	O plano não descreve efetivamente as diretrizes operacionais das ações a serem realizadas, cita apenas a criação de um programa com objetivo de fomentar e monitorar os investimentos em

	restaurante e moradia estudantil.			implementação de ambiente de vivência e refeitório (programa merenda escolar) para os estudantes.	infraestrutura.
Currículo	Revisão periódica dos projetos dos cursos para avaliação da estrutura curricular, duração dos cursos, inserção de disciplinas e carga horária EAD, análise da oferta de cursos com horário e turno adequados às necessidades e ao tempo que os estudantes podem se dedicar, oferta de disciplinas alinhadas com o arranjo produtivo local, compactação de aulas em um só turno. Adequação das metodologias de ensino e as matrizes curriculares ao mundo do trabalho	O currículo não é tratado como fator estratégico no enfrentamento da evasão no documento analisado.	Revisão constante dos projetos dos cursos com vistas a atender o perfil do egresso, oferta de cursos alinhada com os arranjos produtivos locais e ampliação das possibilidades de verticalização na formação, programas de internacionalização. Divulgação dos cursos enfatizando os componentes curriculares dos cursos e o perfil do egresso.	Vinculação do curso com uma carreira profissional, atualização periódica dos Projetos dos Cursos com ênfase na melhoria da grade curricular, alinhamento das disciplinas com os arranjos produtivos locais, adaptação a Educação Profissional e Tecnológica e análise da quantidade de disciplinas ofertadas. Revisão de pré-requisitos e adoção de disciplinas com conteúdo integrados e articulados, atendimento e horário das aulas adaptados aos estudantes trabalhadores.	O plano não descreve efetivamente as diretrizes operacionais das ações a serem realizadas, cita a criação de grupo de trabalho para implementação da curricularização da extensão, implantação de referenciais curriculares para os projetos de curso, reformulação das normas dos processos e ofertas de cursos, criação de grupo de pesquisa para ensino híbrido.

Assistência Estudantil	Ampliação do número e modalidades de bolsas aos estudantes, agilidade no repasse dos recursos da assistência estudantil aos campi, implementação do programa merenda escolar e da residência estudantil, ênfase em questões de saúde dos discentes, parcerias para transporte escolar.	A assistência estudantil não é tratada como fator estratégico no enfrentamento da evasão no documento analisado.	Ampliação e celeridade nos recursos da assistência estudantil, alimentação escolar em todos os campi, internato pleno, parcerias para transporte escolar. Avaliação de aporte de recursos para editais de TCC, monitoria e PIBID	Ampliar os auxílios financeiros aos estudantes, tornando mais célere sua descentralização e pagamento, fortalecimento da equipe multidisciplinar e implementação do auxílio transporte.	O plano não descreve efetivamente as diretrizes operacionais, cita a articulação da Câmara de Assistência Estudantil e estudos e práticas sobre educação inclusiva. Criação de programas e grupos de trabalho para acolhimento dos ingressantes, ampliação dos programas de monitoria e iniciação científica, programas de inclusão.
Instâncias Estruturadas	Foi constituída uma Comissão Central de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFES, que tem a competência de coordenar as atividades das comissões locais.	Não consta comissão estabelecida, cita a previsão de criação de uma comissão para elaborar e coordenar a execução do plano.	Foi constituída uma Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito do IFMS, que tem a competência de coordenar as atividades das comissões locais.	Foi constituída uma Comissão Central de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRO e comissões internas nos <i>campi</i> .	Foi constituída uma Comissão Central de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul, comissões locais nos campi e Comitês Permanentes de Estudos e Práticas.

Pessoal envolvido	Está descrita a articulação entre todos os setores da instituição, a comissão central é constituída por representantes das pró-reitorias, de fóruns, núcleos e por membros pesquisadores especializados nos temas relacionados à permanência e êxito dos estudantes. As comissões locais têm representante discente, docente, da gestão e demais setores do Campus.	O plano descreve que após a criação da comissão, ela será composta pelos representantes dos campi e reitoria, envolvendo gestão do ensino, coordenações de curso, setor pedagógico e assistência ao educando	Está descrita a articulação entre todos os setores da instituição, a comissão permanente é constituída por representantes das pró-reitorias e um representante de cada campus. As comissões locais têm representante docente, dos núcleos, gestão e demais setores do Campus.	Existem representantes de todos os campi e da Reitoria, a comissão central é constituída por representantes da reitoria e dos campi, além disso, as comissões internas têm representantes docentes, da gestão e demais setores do Campus.	Está descrita a articulação entre todos os setores da instituição, a Comissão Central é constituída por representantes das pró-reitorias, departamentos da reitoria e por representantes dos campi. As comissões locais têm representante discente, associações estudantis, docente, da gestão e demais setores do Campus.
Recursos disponibilizados	Não há descrição objetiva sobre valor financeiro ou aporte orçamentário para execução das ações contidas no plano	Não há descrição objetiva sobre valor financeiro ou aporte orçamentário para execução das ações contidas no plano	Não há descrição objetiva sobre valor financeiro ou aporte orçamentário para execução das ações contidas no plano	Não há descrição objetiva sobre valor financeiro ou aporte orçamentário para execução das ações contidas no plano	Não há descrição objetiva sobre valor financeiro ou aporte orçamentário para execução das ações contidas no plano

Fonte: Elaboração própria, com base em documentos dos IFs estudados, IFES (2025-2028), IFMA (2014), IFMS (2020-2023), IFRO (2017), IFSul (2017).

Observa-se, no Quadro 2, uma organização comparativa das dimensões analisadas nesta pesquisa e como elas se apresentam nos Pipes, ou seja, as ações pedagógicas, assistência estudantil, infraestrutura, currículo, instâncias estruturadas, pessoal envolvido e recursos disponibilizados. Essa comparação demonstra as variáveis que foram mais evidenciadas nos planos e que aparecem de maneira frequente, além de apontar as lacunas ou elementos com menor destaque nos planos dos IFs.

Nessa perspectiva, torna-se possível perceber como os IFs efetivamente planejam suas prioridades institucionais frente às recomendações contidas no Acórdão nº 506/2013, a fim de favorecer a permanência e êxito dos estudantes nas instituições. Inicialmente, de forma geral, dentre as dimensões mais privilegiadas, estão as ações pedagógicas e assistência estudantil, pois elas estão presentes em todos os Pipes. Isso demonstra a consonância entre os IFs investigados sobre a relevância dessas variáveis para permanência e êxito dos estudantes. Tal consenso institucional, apresentado no Quadro 2, demonstra centralidade acerca da importância que os IFs dão para ações pedagógicas e assistência estudantil na garantia da permanência e êxito dos estudantes.

No Pipe do IFES, observa-se como um dos objetivos de melhoria a ser tratado nas reuniões de trabalho mensais da comissão de permanência e êxito, o desenvolvimento e a promoção da melhoria da qualidade das estratégias pedagógicas, voltado para o acesso, permanência e êxito dos estudantes. O fato de elencar esses aspectos como prioritários, sugere a ênfase nas ações pedagógicas como um dos elementos centrais nas estratégias de estímulo à permanência dos estudantes (IFES, 2025). Tal perspectiva indica a intenção de um alinhamento entre o plano administrativo e a materialização de ações pedagógicas voltadas para sanar questões do cotidiano educativo.

Embora as ações pedagógicas sejam citadas no Pipe do IFMA, sua abordagem se restringe predominantemente diagnóstica. O documento limita-se à identificação das causas da evasão e à indicação da necessidade de desenvolver ações pedagógicas específicas para seu enfrentamento, sem, contudo, apresentar a descrição de medidas concretas, metas operacionais ou modos de acompanhamento. Além disso, essa forma de gerenciar essa questão da evasão denota um distanciamento entre as diretrizes da Setec e execução de ações concretas para garantir a permanência e o êxito dos estudantes do IFMA. Um

exemplo claro do “déficit de implementação” (Palumbo; Calista, 1990), ou seja, análise da problemática está bem formulada, porém há uma ausência de dispositivos normativos e metodológicos que direcionem sua execução, responsabilização e acompanhamento.

As ações pedagógicas contidas no plano do IFMS possuem duas contextualizações, a primeira com ações mais amplas em que se evidenciam estratégias voltadas à reestruturação dos documentos institucionais, a exemplo da revisão dos projetos pedagógicos dos cursos como estratégia de promover uma melhor organização didático-pedagógica. Outro exemplo refere-se à melhoria da prática docente, por meio de acompanhamento dos professores, a fim de melhorar as metodologias e as didáticas utilizadas pelos docentes. Ao documentar a importância da revisão curricular e o apoio formativo aos docentes, o IFMS reconhece que a importância de ações administrativas, mas, principalmente, da formação continuada do corpo docente e da estruturação do eixo pedagógico com atuação dos vários atores que compõem esse processo.

Além dessas ações pedagógicas mais abrangentes, no Pipe do IFMS percebe-se estratégias mais pontuais e direcionadas, que contemplem as especificidades dos estudantes. Entre elas pode ser mencionado o acompanhamento pedagógico individualizado, a fim de reduzir números de reprovações nas disciplinas e acompanhamento pedagógico específico para alunos com faixas etárias diferentes, visando a valorização da aprendizagem significativa.

Em relação aos planos analisados, a perspectiva para a dimensão “ações pedagógicas” só é apresentada no Pipe do IFMS, para isso recorre-se com o que é discutido por Charlot (2000). O autor, ao tratar do fracasso escolar, apresenta a necessidade da prática pedagógica ser efetivada com a percepção de sentido e significado para os alunos, propiciando-lhes percepção e compreensão de que o conteúdo ensinado possui uma relação direta com a sua realidade e, até mesmo, com as suas próprias ideias.

Com estratégia mais específica, o Pipe do IFMS trata da “acessibilidade pedagógica”. Esse termo é utilizado no contexto de ações a serem desenvolvidas pelo Núcleo de Pessoas com Necessidade Educacionais (NAPNE), objetivando a “elaboração de plano de melhoria das condições de acessibilidade física e estrutural do campus, de equipamentos e recursos didáticos, comunicação e acessibilidade pedagógica aos estudantes” (IFMS, 2020).

Ainda sobre ações pedagógicas, o Pipe do IFRO expõe uma amplitude em organizar as estratégias para mitigar as dificuldades de aprendizagem dos educandos como fator de permanência e êxito. Inicialmente, observa-se ações como alternativas de prevenção, tais como avaliação diagnóstica, programas de reforço e nivelamento e atendimento direcionado aos estudantes com dificuldades de leitura e interpretação textual.

Assim, a integração entre diagnosticar e intervir pode colaborar para a ampliação da proficiência leitora, por exemplo, a qual pode ajudar no desenvolvimento do estudante em todas as áreas do conhecimento, conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018).

Esse documento assegura o direito à formação integral do educando para ingressar no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Além disso, a BNCC institui os conteúdos essenciais, as competências e as habilidades pertinentes, em todo o território nacional e para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A efetiva aplicação dessas diretrizes pode contribuir para a redução das desigualdades entre os estudantes das diferentes regiões do país e dos diferentes níveis econômicos.

Essas estratégias demonstram que o Pipe do IFRO objetiva identificar antecipadamente as deficiências e limitações dos estudantes advindas da sua trajetória formativa e promover intervenções pedagógicas direcionadas, a fim de reduzir as desigualdades de aprendizagem e promover um bom desempenho acadêmico. De forma mais ampla, observa-se ações voltadas para a melhoria da formação docente em novas metodologias de ensino, revisão de modelos de avaliação, no sentido de transformar as estratégias pedagógicas em ações mais amplas na perspectiva institucional.

As diretrizes pedagógicas institucionais no Pipe do IFSul não estão descritas efetivamente como seriam as orientações operacionais das ações a serem realizadas. Esse documento contempla cinco eixos de intervenção²⁵, nos dois primeiros eixos, ensino e aprendizagem escolar e formação de professores, observa-se uma estratégia pedagógica institucional da criação de referenciais curriculares para os projetos de curso. Ou seja, a implementação de projetos de

²⁵ O Pipe do IFSul contempla cinco eixos de intervenção, divididos em: ensino e aprendizagem escolar, formação de professores, assistência estudantil e processos inclusivos, conjuntura socioeconômica e cultural e processos de gestão educacional. As ações pedagógicas aparecem somente nos dois primeiros eixos.

curso de referência para os *campi*, com matrizes e ementas similares. No segundo eixo, formação de professores, comparece a criação de assessorias pedagógicas para melhoria da prática pedagógica docente.

Na perspectiva das ações pedagógicas presentes nos Pipes, embora tais medidas revelem intencionalidade pedagógica e compromisso com a inclusão educacional, percebe-se que estão direcionadas para uma lógica reparadora. Ademais, enfatizam a correção de falhas, com foco no aluno de maneira individual e em suas deficiências, em detrimento de ações mais institucionais e sistêmicas que revisitem e questionem sobre o próprio modelo pedagógico vigente nos IFs investigados.

Sobre essa concepção remediativa, Frigotto (2018) discute que ações isoladas provavelmente não conseguirão atingir mudanças institucionais, essas medidas precisam estar inseridas em uma abordagem articulada com uma concepção integradora de educação profissional e tecnológica, não se restringindo a programas e projetos isolados.

Nessa direção, Frigotto (2018) relembra que:

Um dos aspectos mais permanentes da política educacional brasileira é, de tempos em tempos, iniciar programas ambiciosos de caráter nacional ou estadual e depois abandoná-los ao seu destino. Normalmente, o apoio se dá na fase de construção, mas a dificuldade é a manutenção do que define a base material da possibilidade de uma educação de qualidade. Esta base material supõe: formação dos docentes, tempo de sala de aula e de estudo, apoio aos discentes, pessoal técnico-administrativo, laboratórios, bibliotecas, espaços de lazer e cultura etc. Exemplos não faltam do que acabamos de sinalizar (Frigotto, 2018, p. 12).

Dessa forma, as ações pedagógicas com enfoque individualizado evidenciadas nos Pipes analisados, tais como: monitoria, programas de nivelamento e reforço, acompanhamento pedagógico individualizado, tutoria, plano de estudos, atendimento psicopedagógico são relevantes para estímulo da permanência e êxito dos estudantes.

No entanto, com base em Frigotto (2018), apenas terão um legado permanente e contínuo, se estiverem alinhadas com políticas institucionais que visem revisar as metodologias de ensino. E, ainda, enfatizarem a formação de professores e suas práticas pedagógicas e evidencie e reconheça a dinâmica desigual dos diferentes níveis de escolarização dos estudantes dos IFs. Nessa

perspectiva, percebe-se uma fragmentação entre ações voltadas ao estudante e ações voltadas ao coletivo institucional, o que pode limitar o impacto efetivo das medidas a serem adotadas nos Pipes.

Assim, destaca-se que as ações pedagógicas contidas nos planos analisados evidenciam a necessidade de integrar tais estratégias a uma política pedagógica mais ampla e articulada institucionalmente. Tais ações devem promover mudanças institucionais que transcendam a esfera do apoio pontual e consolidem-se como práticas persistentes de garantia de acesso, permanência e êxito, conforme recomendado pelo Acórdão nº 506/2013.

A outra dimensão mais privilegiada nos planos, conforme apresentado no quadro 02, foi a assistência estudantil. Sobre os IFs investigados, o IFMS possui a Resolução nº 001, de 29 de janeiro de 2018, que aprovou a Política de Assistência Estudantil. Isso indica que a política “constitui-se de um conjunto de princípios e diretrizes norteadoras para a implantação de ações, tendo como finalidade a democratização do acesso, permanência e êxito dos estudantes nos cursos ofertados pela instituição” (IFMS, 2018), estando alinhada às exigências preconizadas pelo TCU.

O Pipe do IFMS destaca uma abordagem específica como estratégia para permanência e êxito dos estudantes por meio da assistência estudantil, que é fomentar as produções acadêmicas nos cursos. Entre as ações, percebe-se a viabilidade de aporte financeiro em editais para trabalhos de conclusão de curso (TCC) e programas de bolsas de iniciação à docência (PIBID).

Nessa perspectiva, no estudo de Reis e Veloso (2016) sobre permanência na educação superior, as autoras discutem políticas que combinem ações assistenciais e qualificadoras nos programas de apoio à permanência. É notória a ênfase de que os alunos em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica precisam de programas que proporcionem a geração de renda enquanto estudantes. Isso pode ser realizado por meio de programas de iniciação científica, residência pedagógica e monitorias, evidenciando a importância dessas políticas como elementos que garantam a permanência e o êxito nas instituições de ensino.

Conforme consolidado no quadro 02, o IFES por meio do Pipe contempla a assistência estudantil como um conjunto articulado de iniciativas, que vão além do fomento financeiro, englobando dimensões que envolvem estratégias que propiciem o bom desempenho da vida acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, pode ser

eficaz a oferta de alimentação gratuita, moradia para os discentes oriundos de outras localidades e regiões, parceria para transporte e ações de promoção da saúde.

Em relação às bolsas, percebe-se o planejamento de ampliação e modalidades de oferta, que possibilite uma diversificação no público atendido e amplie a quantidade de perfis dos estudantes a serem atendidos. Embora a quantidade de bolsas não seja suficiente para atender a todos os alunos em vulnerabilidade, o plano se dispõe a priorizar formas de oferecer recursos financeiros aos estudantes para amenizar as desigualdades sociais. Ademais, essa atuação aponta para uma integração entre assistência, currículo e permanência do educando.

Um ponto complementar e importante sobre essa dimensão é fazer com que o recurso chegue ao aluno em tempo hábil. Esse planejamento está descrito nos Pipes do IFES e do IFRO, por meio da priorização das ações que promovam celeridade na descentralização dos recursos da assistência estudantil para os *campi*. Isso culmina em uma execução financeira dentro de prazo razoável e tendo uma continuidade e previsibilidade de recebimento dos auxílios por parte dos beneficiários.

Outro elemento a ser destacado nos Pipes analisados é a atuação da assistência estudantil para fortalecimento da permanência e superação dos elementos que dificultam a trajetória acadêmica.

Tais aspectos estão relacionadas às necessidades mais básicas dos estudantes, tais como alimentação, transporte e moradia. O documento enfatiza que a permanência não depende restritamente de bolsas de auxílio financeiro, mas da garantia de condições básicas para a segurança de vida acadêmica para os estudantes.

Por fim, um componente fundamental da assistência estudantil apresentado nos Pipes, como estratégia de permanência e êxito, é a valorização da promoção da saúde física e psicológica dos alunos. A proposta é que isso ocorra por meio do aperfeiçoamento das equipes multidisciplinares que atuam nas coordenadorias de assuntos estudantis dos *campi*.

A dimensão assistência estudantil como estratégia de permanência e êxito é apresentada nos Pipes, predominantemente, como elemento reparador. Ou

seja, objetiva corrigir parte dos desnivelamentos sociais dos estudantes, com ênfase, no atendimento a estudantes carentes e na assistência financeira.

Nesse sentido, percebe-se pouca relevância dada à trajetória e experiência acadêmica dos alunos como estratégia de permanência e êxito dos estudantes, o que foi apresentado anteriormente nesta pesquisa por meio dos estudos de Nunes e Veloso (2016). Tal perspectiva caracteriza essa dinâmica acadêmica como ações qualificadoras de ensino, que englobam essas experiências acadêmicas como o envolvimento em todas as atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos IFs.

Primão (2015) explica, em seu estudo, sobre essa necessidade de as políticas de assistência irem além de elementos financeiros e que priorizem a construção da experiência acadêmica durante a trajetória dos alunos nas instituições, pontuando que:

No que se refere às políticas de permanência instituídas, podemos observar que tanto o Estado, por meio dos seus programas específicos, quanto às pesquisas realizadas no tocante à permanência, estão centradas na realidade dos estudantes carentes, expressando-se na defesa de uma assistência quase exclusivamente financeira, como se esse fosse o único fator ameaçador do discente em seu trajeto universitário. Entretanto, apesar de essencial a esse público, entendemos que a vivência do conjunto da dinâmica acadêmica, que possa oportunizar a participação em ações qualificadoras do ensino, sejam elas ligadas a qualquer dos três eixos sustentadores da universidade (ensino, pesquisa e extensão), são de grande valia para que o acadêmico se fixe nesse espaço (Primão, 2015, p. 55).

Nesse contexto, evidencia-se que a assistência estudantil não esteja direcionada restritamente apenas para o fomento financeiro aos estudantes, mas que possa contemplar os discentes nos diferentes eixos que estão inseridos nos IFs. Para tanto, é preciso garantir a participação e permanência dos educandos nas atividades acadêmicas e nos programas em que possam estar incluídos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sobre a análise do quadro 02, as dimensões infraestrutura e currículo aparecem em 03 Pipes dos IFs considerados, sendo enfatizadas no plano do IFES, IFMS E IFRO. Dentre eles, de forma geral a infraestrutura é apresentada em dois eixos principais: melhorias na conectividade e equipamentos tecnológicos

nos IFs e otimização dos aparelhos utilizados pelos estudantes nas instituições, tais como: praça de esportes, espaços para alimentação e alojamentos.

Observa-se que os Pipes abordam infraestrutura focando sobretudo em conectividade e equipamentos, negligenciando outros aspectos estruturais fundamentais que influenciam diretamente a permanência e êxito dos estudantes, tais como: salas de aula, laboratórios bem equipados, bibliotecas e acervo atualizado, espaços individualizados para estudo e manutenção e preservação dos prédios e espaços para as aulas teóricas e práticas.

Nessa perspectiva, no estudo de Marques, Pereira e Alvez (2010) é apresentado que o conforto das salas de aula, aliado ao controle de luminosidade e um ambiente com temperatura agradável incentivam a atividade mental dos estudantes e, conseqüentemente, estimulam a aprendizagem e podem contribuir para permanência e êxito.

Esses elementos já haviam sido destacados no estudo de Dias, Theóphilo e Lopes (2010), a infraestrutura é apontada como um fator interno relevante para a permanência e o êxito dos estudantes. Segundo os autores, os recursos e as condições dos espaços institucionais, como laboratórios de informática, bibliotecas, prédios e demais instalações, exercem influência direta no aproveitamento discente, estimulam a motivação para aprender e refletem nos resultados acadêmicos (Dias; Theóphilo; Lopes, 2010).

Apesar da literatura apontar a dimensão infraestrutura como fundamental para política de permanência e êxito dos estudantes, essa dimensão aparece de forma reduzida nos Pipes investigados.

Além disso, são apresentados elementos limitados para essa dimensão, como conectividade e estrutura de refeitórios, alojamentos e espaços esportivos. Há pouca ênfase aos locais voltados diretamente às práticas pedagógicas e aprendizagem direta dos estudantes, como: salas de aula, bibliotecas, espaços de estudo individuais, laboratórios de ensino e de pesquisa, além das estruturas institucionais. Observa-se que a qualidade desses ambientes é indispensável para a efetivação da aprendizagem, além de contribuir diretamente para política de permanência dos estudantes.

Diante disso, destaca-se que a infraestrutura deve ser considerada de forma ampla e estratégica. No entanto, a indicação limitada para essa dimensão nos Pipes pode reduzir a eficácia das políticas institucionais de permanência e êxito nos

IFs. É necessário, portanto, uma concepção mais holística e completa sobre infraestrutura, que possa propiciar o aperfeiçoamento da aprendizagem, aumentar a motivação dos estudantes e minimizar as chances de abandono.

Outro ponto pouco considerado refere-se à acessibilidade dos campi, apenas o IFMS tratou desta questão, quando se refere à expressão “acessibilidade pedagógica”. Essa questão se destaca neste Pipe, pois avança em relação a uma preocupação restrita à lógica da infraestrutura e incorpora nesse contexto ações pedagógicas também que promovam à acessibilidade do estudante. Com a Lei de Cotas, Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), alarga-se o acesso inclusive de pessoas com deficiências, o que demanda maior aparelhamento dos IFs e de formação de seus servidores, tanto técnicos quanto docentes. A acessibilidade pedagógica é uma questão que interfere nos dados de evasão.

Quanto à dimensão “currículo”, em todos os Pipes que abordaram essa dimensão, nota-se que a discussão se volta para um elemento comum e central, planejamento de revisão periódica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Fato que torna essa estratégia uma ação norteadora para atualização e alinhamento com o perfil do egresso em todos os Pipes.

A revisão curricular é considerada nos Pipes, também, em virtude da necessidade da curricularização da extensão, prevista na Resolução CNE nº 07 de 18 de dezembro de 2018, como decorrente da regulamentação da meta 12.7 do PNE (Brasil, 2018).

Além disso, o documento orientador elaborado pelo MEC/Setec (2014), indica a revisão dos projetos de curso como ação de intervenção a constar nos Pipes, objetivando com essa revisão o atendimento aos perfis profissionais dos egressos demandados e alinhados com os arranjos produtivos locais (Brasil, 2024).

Essa necessidade de revisão dos PPCs foi constatada no estudo de Sales (2022), que analisou os PPCs dos cursos de licenciatura em matemática no IFMA. O autor observou a ausência nos documentos de organização e descrição de ações que favoreçam a política de permanência e conclusão dos estudantes, analisando na perspectiva da vulnerabilidade social dos estudantes da graduação em matemática.

Dessa forma, percebe-se que a constante revisão sistemática dos PPCs é uma estratégia orientadora para direcionar o currículo ao perfil do egresso. Isso

contribui para as políticas de permanência do IFMA e, conseqüentemente, reduz os índices de evasão e propiciando o êxito dos estudantes (Sales, 2022).

Além disso, quanto à dimensão currículo como estratégia de permanência e êxito dos estudantes nos IFs, observa-se uma evidente preocupação em alinhar os processos formativos nos *campi* com os arranjos produtivos locais e ampliar as possibilidades de continuidade dos estudos pelos alunos nos diferentes níveis de ensino. Tal aspecto traduz o fortalecimento de uma premissa básica no âmbito da criação dos IFs, que é verticalização do ensino.

Oliveira (2016), ao listar as vantagens da verticalização do ensino para o trabalho docente, cita que a verticalização contribui como estímulo para a permanência dos estudantes nos IFs. Inclusive, revela a verticalização como institucionalidade na rede federal.

A verticalização é a estrutura curricular e organizacional da nova institucionalidade dos IFs e que integra o currículo e o itinerário formativo do corpo discente da educação básica à educação superior (Oliveira, 2016, p. 152).

Percebe-se ainda que a atualização do currículo é abordada pontuando um diferencial estratégico, a internacionalização, propiciando aos estudantes mobilidade nos estudos e trocas de experiências acadêmicas e culturais, fortalecendo a permanência e êxito. Outro ponto a ser destacado é a previsão de adequação nos horários de ofertas das turmas, turnos e compactação de aulas. Assim, objetivando flexibilizar e ajustar as ofertas as disponibilidades dos estudantes trabalhadores.

Essa ação é importante para garantir a permanência dos estudantes que precisam trabalhar e estudar. Silva Filho (2018) no estudo sobre Evasão e Permanência do Aluno-Trabalhador do IFAP/STN, discute, na perspectiva dos estudantes que trabalham, as motivações que podem influenciá-los para abandonar os cursos. Tais alunos relataram que “trabalhar e estudar torna-se cansativo e difícil de conciliar”, demonstrando que a dificuldade em compatibilizar os horários para os estudos e trabalho é um elemento desmotivador para a permanência. Evidenciando, dessa maneira, a necessidade de adaptação dos currículos, tais como horários, compactação de aulas e flexibilidade como alternativas para garantir a permanência e o êxito dos estudantes que precisam trabalhar e estudar.

Por fim, a análise da dimensão “currículo” nos Pipes destaca ações que propiciem o reforço para a construção identitária dos cursos junto à comunidade local, por meio da ênfase na divulgação dos cursos e no perfil do egresso, a fim de garantir maior reconhecimento institucional.

Conforme apontado pela literatura, a abordagem do currículo nos Pipes traz algumas lacunas relevantes sobre a temática, sobretudo considerando a necessidade emergente de se pensar em novas abordagens de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, devem ser possibilitadas metodologias inovadoras com ofertas híbridas ou estratégias de ensino focadas nos estudantes. Além disso é preciso enfatizar integração interdisciplinar, apesar de ser mencionada a integração dos conteúdos, mas não há um aprofundamento na construção de currículos mais interdisciplinares e por competência.

Outro aspecto a ser observado é a ausência de processos sistemáticos de acompanhamento dos resultados após as revisões periódicas dos PPCs. Considerando a perspectiva inclusiva, percebe-se pouca relevância dada às adaptações necessárias para os estudantes com necessidades educacionais específicas.

Por fim, percebe-se pouca referência à perspectiva de adaptação do currículo voltada à formação mais integral, com componentes curriculares ou práticas pedagógicas voltadas para temas transversais, como: cidadania, diversidade, sustentabilidade e inovação tecnológica. Além disso, falta a articulação das ações dessa dimensão com políticas institucionais de permanência e êxito, pois as mudanças e adaptações curriculares não possuem vinculação com ações mais amplas de permanência e êxito dos estudantes.

As dimensões “instâncias estruturadas” e “pessoal envolvido” estão descritas de forma clara e objetiva nos Pipes, em conformidade com as orientações contidas na Nota Técnica nº 282/2015/Setec/MEC e da Nota Informativa nº 138/2015/Setec/MEC e em atendimento ao Acórdão nº 506/2013. Esses documentos estabeleceram a criação de uma comissão interna que iria elaborar um diagnóstico quantitativo e qualitativo, antes da elaboração dos Pipes.

Observa-se, de modo abrangente, que os IFs analisados elaboraram seus planos por meio de comissões, criadas por portarias, constituindo equipes com representantes centrais e locais. Destaca-se o IFSul pela inovação de instituir um grupo fixo para trabalhar a permanência e êxito dos estudantes, realizando

acompanhamento contínuo do planejamento e das ações previstas, bem como sua atualização.

Quanto ao pessoal envolvido, é unânime entre os IFs a presença nas comissões de elaboração dos Pipes de representantes dos diferentes segmentos dos IFs, tanto da reitoria quanto dos *campi*.

A construção dos planos envolveu as diferentes pró-reitorias e diretorias sistêmicas dos IFs, além de todos os segmentos ligados ao ensino nos *campi*. Esse aspecto demonstra o atendimento à representatividade orientada pelos documentos norteadores para elaboração dos planos, como também fortalece a legitimidade da produção do documento.

Ademais, reafirmam a qualidade técnica da sua formulação e a articulação institucional, condições e elementos que enriquecem e valorizam os Pipes elaborados e favorecem sua implementação nos diferentes contextos dos IFs.

No entanto, observa-se que a alocação de pessoal para a construção e monitoramento dos Pipes ocorre por meio de Comissões, ainda que tenham representatividade da comunidade institucional, não explicita a constituição de estrutura que permita a institucionalização dessa temática no contexto institucional. Kezar (2007) aponta três fases para a institucionalização de uma política, sendo a primeira fase a mobilização, a segunda fase a implementação e a última fase é a institucionalização. Para uma política estar institucionalizada deve-se observar a transformação do contexto institucional com a presença de estruturas organizacionais, bem como a destinação orçamentária para a sua implementação.

Portanto, quando os IFs constroem seus Pipes tendo como base a organização de equipes por meio de comissões observa-se que esta política, ainda, está em fase de mobilização, segundo Kezar (2007). Portanto, ainda, o tratamento da evasão, nesses contextos, não se constitui como uma política estável.

Essa condição ainda é reforçada, quando se observa como os recursos financeiros aparecem nos Pipes.

Quanto à dimensão “recursos disponibilizados” para a materialização do planejamento das ações descritas nos Pipes, verifica-se que em nenhum plano há descrição objetiva sobre valor financeiro ou aporte orçamentário para executar o planejamento das atividades informadas no plano. Apesar de ser citado que haverá aumento da quantidade de bolsas dos estudantes na dimensão da “assistência estudantil” e de que há previsão de construção de determinadas estruturas. Porém,

não há nenhuma alusão direta à destinação orçamentária exclusiva para a implementação dos planos. Elemento primordial, portanto, para que as formulações das estratégias ocorram de forma efetiva e contribuam, de maneira direta, para permanência e êxito dos estudantes.

Os IFs utilizam recursos do PNAES para a implementação do PIPES, porém não há indicação de recursos específicos da matriz orçamentária própria destinados a essa ação, sobretudo por se tratar de uma medida desenvolvida em decorrência da mobilização de órgão externo. Em linhas gerais, a comparação analítica das dimensões adotadas por essa pesquisa e presentes nos documentos analisados, possibilitou constatar que ações pedagógicas e assistência estudantil ocupam posição de destaque nos Pipes, caracterizando-se como abordagem estratégica e prioritária para a permanência e êxito dos estudantes.

Todavia, apesar dessas constatações e até mesmo das adequações dos Pipes aos elementos recomendados pelo Acórdão nº 506/2013 do TCU, as análises revelaram fragilidades consideráveis nos documentos, sobretudo pela abordagem fragmentada e em algumas situações. As medidas e estratégias descritas nos planos restringem-se, muitas vezes, a um caráter reparador, corretivo, fato que dificulta seu desdobramento a nível de uma política institucional mais abrangente.

Dessa forma, é fundamental que os Pipes priorizem ações integradas a nível institucional e de forma permanente, articulando as dimensões ações pedagógicas, assistência estudantil, currículo e infraestrutura de forma estratégica e sistêmica, sempre em consonância com as orientações do Acórdão nº 506/2013.

Para concluir essa seção destaca-se alguns pontos tratados no Acórdão do TCU nº 986/2024 (Brasil 2024), porque neste documento o TCU traz algumas informações acerca de avaliação realizada sobre os planos estratégicos de permanência e êxito elaborado pelos IFs. Embora o TCU tenha objetivos distintos aos propostos na tese, traz elementos que contribuem para apontar tendências sobre a atuação dos IFs no tratamento da evasão.

Portanto, em torno de 10 anos após a emissão do Acórdão nº 506/2013, o TCU vai explicitar, ao emitir o Acórdão nº 986/2024, que os Pipes elaborados não promoveram o controle da evasão pela Setec e IFs, e, portanto, toma outra decisão sobre a temática, exigindo novas medidas que envolvem a elaboração de estratégias com regras a serem observadas e aplicadas pelos IFs. A decisão consta nos seguintes termos:

148. Propõem-se:

I. determinar ao Ministério da Educação, com fundamento no art. 2º, inciso I, c/c o art. 7º, inciso III e § 3º, da Resolução TCU nº 315/2020, que, no prazo de 240 dias, regulamente, ouvidas as instituições de ensino que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a elaboração da estratégia de acesso, permanência e êxito dos estudantes, que deverá ser construída com base na metodologia do modelo lógico, com regras a serem observadas e aplicadas pelas instituições de ensino, e que contemple a resolução dos problemas (Brasil, 2024, p. 26).

A partir do Acórdão 986/2024, o que se observa é que os IFs não seguiram as proposições constantes nos próprios Pipes elaborados. Nesse sentido, o TCU aponta como pontos não observados:

1. A não fixação de metas que considerem as estratégias 11.11 e 12.3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024);
2. A ausência de atualização periódica da estratégia de permanência e êxito pelas instituições de ensino, do diagnóstico da evasão e das ações de intervenção, adotando-se como referência a vigência dos planos de desenvolvimento institucionais;
3. A não realização de monitoramento e avaliação dos Planos.

Esse acórdão ainda envolveu outras proposições como o condicionamento ao MEC para a realização de uma avaliação nacional do PNAES. Em relação à Setec o TCU estabeleceu duas ações, sendo uma o encaminhamento de Projeto de Lei ao Congresso Nacional para fins de criação de lei que trate do transporte escolar para os *campi* dos IFs; e a outra, a melhor difusão da Plataforma Nilo Peçanha como mecanismos de controle de dados quantitativos sobre o fluxo e taxas de aproveitamento escolar e acadêmico.

Essas questões, indicadas pelo TCU sobre os Pipes, foram apreendidas pelas análises realizadas, embora a partir de elementos distintos, uma vez que nem todas as instituições elaboraram os Pipes de acordo com as orientações da Setec. Também, nota-se que o período de vigência estabelecido para os planos por cada instituição se caracteriza por anacronismo considerando o conjunto dos IFs, o que dificulta o acompanhamento da Setec.

A questão mais explícita nas análises observada foi a alocação de pessoal para a construção e acompanhamento dos Pipes que ficou condicionada a Portarias de indicação de Comissões que têm caráter transitório, portanto sem uma estrutura organizacional que dê atribuições e responsabilidades regimentais sobre o controle dos Pipes.

Outro aspecto fundamental para a compreensão do processo de institucionalização de uma política é a alocação de recursos financeiros específicos para a viabilização das estratégias e ações pautadas nos planos.

A partir do referencial teórico de Kezar (2007) para a análise de política institucional, observa-se que o tratamento da evasão no contexto dos IFs está em fase de mobilização, sem a presença de elementos que permitam a sua implementação e, conseqüentemente, institucionalização.

Apesar dos esforços do TCU em agregar fatores externos aos IFs, mas que envolvem as políticas educacionais, como: i) a avaliação do PNAES; ii) melhor difusão da Plataforma Nilo Peçanha; iii) criação de lei que viabilize transporte escolar para o acesso aos *campi* dos IFs, não há indicadores de que as taxas de evasão nos IFs venham a diminuir para os patamares previstos no PNE (2024-2024); nem mesmo há os condicionantes que possibilitem a institucionalização do tratamento da evasão junto aos IFs.

Pode-se afirmar que há necessidade de maior diálogo entre os órgãos de controle como o TCU e os órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, como o MEC e Setec, pois a evasão é um fenômeno que envolve solucionamento mais complexo do que o cumprimento de metas quantitativas.

No caso da educação profissional e tecnológica desenvolvida no contexto dos IFs, há situações agravantes como a sua caracterização *multicampi* o que torna a gestão mais complexa. Também, há como condicionante o seu sistema de interiorização, que tornam ainda mais complexas as medidas a serem implementadas.

A literatura científica (Tinto, 1975; 1997; Coulon, 2017), explicita que a evasão é complexa, porque envolve a conjunção de diversos fatores pautados em questões pessoais e outras institucionais, com caráter interno às instituições e processos com dinâmica externas.

De fato, programas como o Pnaes que incidem em apoio financeiro a estudantes em vulnerabilidade têm sido apontados como fator preponderante no

tratamento da evasão, mas que o aporte de recursos ainda é insuficiente para a promoção de impacto nas taxas de evasão (Jezine, Barbosa, 2020; Brito, 2024).

As questões tratadas nos Pipes que consistiram nas categorias de análise propostas no presente estudo indicam pela heterogeneidade de proposições. As categorias aqui consideradas foram: ações pedagógicas, infraestrutura, currículo, assistência estudantil, além das categorias da presença de estruturas organizacionais, pessoal envolvido e de previsão financeiro nos planos.

Observa-se que embora todos os Pipes prevejam: as ações pedagógicas como estratégias voltadas para a contenção da evasão, entre essas a formação continuada de docentes; busquem garantir acessibilidade física e pedagógica; promovam adequações curriculares, ofereçam cursos de nivelamento ou de apoio pedagógico em conteúdos gerais (português, matemática e informática) e específicos, seus impactos são observados a médio e longo prazo. Ainda, essas ações são condicionadas à participação da comunidade institucional, que muitas vezes não tem condições de participar ou não foram mobilizadas para tanto.

Portanto, aponta-se por necessidade de os órgãos gestores viabilizarem condições para que os IFs, de fato, institucionalizem o tratamento da evasão como sua política própria, e que não seja formulada a partir de decisões externas, que torne a sua implementação um constructo artificial aos valores e interesses da sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como questão norteadora responder ao seguinte problema de pesquisa: de onde se originam e quais são as políticas de gestão institucional que constam nos Planos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes nos IFs? Para responder a esse problema, foram analisados os planos de 05 IFs com vistas a explicitar suas políticas e estratégias adotadas. Esses planos foram elaborados com base nas recomendações contidas no Acórdão nº 506/2013 do TCU, com elaboração orientada pelo Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal, pela Nota técnica nº 282 e pela Nota informativa nº 138 da Setec/MEC.

Essa escolha não se limitou a um aspecto terminológico, mas refletiu o compromisso de manter a coerência com o marco normativo e conceitual que orienta as políticas institucionais da Rede Federal. Tal opção permitiu analisar os planos como instrumentos estratégicos de gestão educacional e de materialização da efetividade das políticas públicas no âmbito dos IFs.

Constatou-se que a política institucional para permanência e êxito nos IFs originou-se externamente ao contexto dos Institutos Federais, a partir de uma decisão do TCU, órgão responsável pelo controle das contas públicas. Igualmente participou desse processo a Setec, a qual, vinculada ao MEC, orientou a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito, atendendo às recomendações do órgão de controle externo do Poder Executivo.

Observou-se que o Acórdão nº 506/2013 se constituiu como o documento norteador que desencadeou a elaboração dos Pipes. Essa influência foi evidenciada tanto pela vinculação direta ao documento do TCU, quanto pelo conteúdo dos próprios planos analisados, nos quais os IFs fazem referência explícita ao acórdão.

Após análise dos planos, verificou-se ainda que os Pipes foram elaborados não apenas em cumprimento a uma exigência formal, mas também como expressão de uma demanda institucional diante da problemática da evasão escolar. Contudo, evidenciou-se que a referida demanda teve origem nas determinações do TCU.

Em relação à segunda questão do problema, ou seja, as políticas de gestão contidas nesses planos, observou-se que tais políticas partiram das orientações da Setec sobre o que deveria constar nos documentos: instituição de

comissão interna, diagnóstico quantitativo e qualitativo, consolidação do plano, monitoramento e avaliação das ações.

As medidas adotadas pelos IFs em seus Pipes evidenciaram pertinência teórica e prática, pois fundamentam-se em dimensões reconhecidas na literatura em relação à permanência e ao êxito; à elaboração de um plano de ação para atingi-las, envolvendo ações pedagógicas, infraestrutura, currículo e assistência estudantil, além das categorias de estruturas organizacionais.

Entretanto, ao analisar os planos, percebeu-se duas grandes fragilidades: a primeira relacionada ao pessoal envolvido, uma vez que não houve criação de instância com atribuições e responsabilização pela execução das políticas; a segunda refere-se à ausência de previsão orçamentária para realizar as ações. Os IFs elaboraram os Pipes por meio de comissões provisórias. Assim, conforme o aporte teórico utilizado nesta pesquisa, Kezar (2007) e Kezar e Sam (2013), essa política não está institucionalizada, pois surgiu de um fator externo e permaneceu como uma problemática externa, já que não há instância estruturada internamente.

Outro elemento que confirma a não institucionalização é a ausência de previsão orçamentária. Isso porque os recursos destinados à realização das atividades contidas nos planos dependem, predominantemente, do PNAES, o qual não possui volume financeiro suficiente para execução das ações previstas nos Pipes.

Constatou-se, além disso, que, embora os documentos apresentem perspectivas de ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes, nem todos os IFs analisados seguiram integralmente as recomendações do TCU e da Setec na elaboração dos Pipes. Após dez anos da publicação do Acórdão nº 506/2013, o TCU, por meio do Acórdão nº 986/2024, demonstrou que os planos deixaram de prever metas alinhadas ao PNE; não atualizaram dados estatísticos sobre a evasão e não realizaram acompanhamento e avaliação das ações planejadas.

Nesse contexto, o TCU passou a adotar uma concepção predominantemente técnica sobre a evasão, destacando a necessidade de avaliação do PNAES pelo MEC, de melhor difusão de dados pela Setec na Plataforma Nilo Peçanha e de medidas para viabilizar a universalização da alimentação estudantil e do transporte escolar dos estudantes, especialmente considerando a distância dos campi.

Mesmo diante das questões apontadas pelos IFs, com foco em ações pedagógicas, assistência estudantil e reformulação curricular por meio da atualização dos PPCs, percebeu-se uma postura de passividade institucional. Observou-se que evasão não é assumida, no âmbito interno, como uma questão prioritária, mas como uma pauta de cumprimento das determinações do TCU e da Setec. Notou-se que, embora algumas ações tenham sido implementadas, seu cumprimento deu-se de forma parcial, como demonstra o acordo nº 986/2024, que aponta ausência de metas, avaliação e atualização de dados.

Contudo, a ênfase nessas ações atribuídas às dimensões das ações pedagógicas, assistência estudantil e currículo nos Pepis representa um avanço relevante no reconhecimento institucional de que a permanência e o êxito dos estudantes nos IFs carecem de condições formativas e materiais concretas. Tal evidência revela maturidade nas políticas educacionais, ao compreender que a inclusão não se limita ao acesso, mas exige o fortalecimento de mecanismos que garantam a continuidade e o sucesso dos percursos formativos.

No entanto, embora essas dimensões estejam bem estruturadas em alguns planos, observou-se ainda disparidades entre as instituições analisadas, como no caso do IFMA, em que as medidas permanecem em nível diagnóstico, sem detalhamento operacional. Essa lacuna denota a necessidade de maior coerência e sistematização entre os planos, para que as ações propostas possam, de fato, traduzirem em práticas efetivas e avaliáveis.

No que se refere à assistência estudantil, mesmo sendo reconhecida como eixo estratégico, persistem desafios relativos à insuficiência orçamentária e à morosidade administrativa, o que compromete a agilidade e a efetividade das políticas.

Embora seja nítido um destaque para ações voltadas ao atendimento dessas dimensões, constatou-se que os IFs não dispõem de condições estruturais e financeiras para desenvolver programas consistentes de formação continuada docente; promover reformas curriculares de maior abrangência e assegurar alimentação e transporte aos estudantes. Tal limitação decorre da falta de sustentabilidade financeira dessas iniciativas, uma vez que os recursos destinados a tais ações provem, em sua maioria, da assistência estudantil, ainda fortemente vinculada ao PNAES.

Outro ponto observado é que as comissões responsáveis pelos Pipes são temporárias, sem atribuições regimentais fixas, o que impede o estabelecimento de responsabilidade institucional sobre o tema. Enquanto a política se mantiver sob a forma de comissões temporárias, não haverá instância permanente e, portanto, não se alcançará o nível de institucionalização necessário. Além disso, percebeu-se que não há preocupação com a viabilização das condições reais dos IFs para implementação efetiva dos planos.

A política de permanência e êxito dos estudantes, portanto, continua sendo resultado de fatores externos, seja pelas determinações do TCU, seja pelo financiamento via PNAES. Diante disso, os IFs não assumem o enfrentamento da evasão como prioridade. A evasão permanece como uma questão subsidiária, deslocada do centro das preocupações institucionais.

Além disso, observou-se a presença de uma conexão relacionada às especificidades institucionais dos IFs e à multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno. A estrutura multicampi e o processo de interiorização ampliam os desafios administrativos para a gestão dos IFs, conferindo uma característica própria ao contexto institucional. Tais aspectos dos IFs somam-se a entraves específicos do processo de expansão da rede federal, como a carência de servidores, a alta rotatividade docente, a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, as dificuldades de deslocamento e os desníveis pedagógicos entre os ingressantes. Essas questões, somadas às restrições orçamentárias, comprometem a consolidação plena das políticas de permanência e êxito.

Dessa forma, as particularidades dos IFs precisam ser levadas em conta, deve haver maior diálogo entre os órgãos de controle e os órgãos de gestão, para que se estabeleçam parâmetros mais realistas e adequados à realidade das instituições. Quanto à complexidade do fenômeno da evasão, já amplamente discutida na literatura, exige reconhecimento de que os IFs possuem desafios próprios, que não podem ser tratados sob os mesmos critérios aplicados a instituições centralizadas e urbanas.

Para alcançar a institucionalização da política de permanência e êxito, seria necessário aporte financeiro mais específico, criação de estrutura institucional fixa, com atribuições e responsabilização pelo acompanhamento das políticas de permanência, além de instâncias que assegurem a continuidade e atualização das ações.

Essa perspectiva se ancorou no referencial teórico de Kezar (2007) e Kezar e Sam (2013). Tais autoras indicam que, para uma política ser institucionalizada deve haver as etapas de mobilização, implementação e a institucionalização. Desse modo, percebeu-se, neste estudo, a ausência de, pelo menos dois elementos inerentes a estas etapas para a institucionalização da política de permanência e êxito dos IFs: uma estrutura organizacional clara, prevista em regimento e a incorporação cultural dessa política pela comunidade institucional. Na prática, isso significa que professores e técnicos devem compreender o sentido das ações, acompanhando as ações de permanência e êxito dos estudantes e participando de processos de formação continuada e reformulação de projetos pedagógicos.

Dessa forma, constatou-se que a tese comprovada, nesta pesquisa, é a de que as políticas de permanência e êxito nos Institutos Federais são ações motivadas externamente, não estão institucionalizadas e não possuem sustentação em estruturas organizacionais e orçamentárias próprias para o desenvolvimento das estratégias delineadas.

A ausência desses elementos inviabiliza o desenvolvimento de ações eficazes e duradouras.

Para que haja efetividade e institucionalização da política, é imprescindível:

- a criação de instâncias permanentes de gestão e acompanhamento das políticas de permanência;
- a destinação de recursos orçamentários específicos para atender aos planos;
- a consolidação de uma cultura institucional de enfrentamento da evasão, pautada na corresponsabilização dos diferentes segmentos;
- o fortalecimento do diálogo entre os órgãos de controle (TCU), os órgãos gestores (Setec/MEC) e os IFs.

Sem o atendimento a essas condições, somadas às dificuldades inerentes ao caráter multicampi e à interiorização, a implementação de uma política de permanência e êxito torna-se inviável. É necessário um pacto de diálogo mais

estreito entre órgãos de controle e órgãos gestores, caso contrário, a tendência será a manutenção das altas taxas de evasão.

Os fatores que inviabilizam a institucionalização da política de permanência e êxito estão relacionados principalmente à falta de estrutura organizacional e de parâmetros de financiamento adequados. Observou-se que o tratamento da evasão não se constitui como uma cultura institucional, permanecendo como resposta a exigências externas. Essa constatação indica a tendência de manutenção do problema.

Além disso, verificou-se duas concepções de atuação nos IFs diante da política de permanência e êxito dos estudantes: uma técnica e formal, presente no atendimento às determinações do TCU; e outra política e social, evidenciada nos Pipes, por meio das ações de assistência e apoio aos estudantes, como alimentação e transporte.

Contudo, mesmo diante dessas diferentes perspectivas de atuação, constatou-se que os IFs não se contrapuseram às orientações do TCU e da Setec, não apresentando processos de resistência institucional. Observou-se, assim, uma desarticulação no processo de construção e formulação da política, que ainda não percorreu plenamente as fases de mobilização, implementação e institucionalização, conforme propõe Kezar (2007) e Kezar e Sam (2013).

Diante dessas contradições, reafirmou-se a necessidade de maior interação e diálogo entre os órgãos de controle, os órgãos gestores e as instituições de educação profissional e tecnológica, a fim de buscar-se soluções concretas para a problemática da evasão nos IFs, considerando as especificidades dos Institutos Federais.

Enquanto as políticas permanecerem dependentes de fatores externos, subordinada às exigências de órgãos de controle e não incorporadas à dinâmica interna das instituições como política institucional autônoma, a evasão continuará sendo um desafio persistente e estrutural nos Institutos Federais de Educação.

Assim, esta pesquisa ganha relevância prática ao propor caminhos de aprimoramento das políticas e instrumentos de gestão nos IFs, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a permanência e o êxito dos estudantes.

Pretende-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para uma compreensão mais ampla das políticas de permanência e êxito nos IFs. Acredita-se

que a tese desenvolvida possa favorecer o aprofundamento das análises no campo da educação sobre a institucionalização dessas políticas, ampliando a compreensão dos desafios e potencialidades que envolvem a permanência e o êxito dos estudantes nos IFs.

Espera-se, ainda, que as reflexões propostas sirvam de subsídio para o aperfeiçoamento da institucionalização das políticas voltadas ao enfrentamento da evasão nos Institutos Federais.

Em relação às limitações desta pesquisa, reconhece-se que há restrições quanto ao desenho metodológico e ao nível de análise adotado. Embora o estudo tenha abrangido IFs de todas as regiões do Brasil, foi realizado em apenas cinco institutos, selecionados de forma não aleatória.

Apesar dessa escolha garantir representatividade regional e contemplar a diversidade de institutos situados em áreas centrais, fronteiriças e de diferentes contextos geográficos, ela não seguiu um critério amostral aleatório.

Para estudos futuros sobre a temática, esta pesquisa pode ser ampliada por meio de uma pesquisa que inclua entrevistas ou grupos focais, visando compreender as percepções e práticas relacionadas à implementação da política de permanência e êxito.

Sugere-se também a realização de análises comparativas entre os Pepis de diferentes períodos, com o objetivo de identificar avanços ou possíveis rupturas nas políticas institucionais. Além disso, é recomendável desenvolver pesquisas que avaliem a efetividade do planejamento e das ações previstas nos Pipes, relacionando metas e indicadores, bem como comparando os resultados alcançados nos diferentes ciclos.

Outro ponto relevante seria examinar a perspectiva territorial, analisando se as diferenças regionais influenciam a efetividade das ações institucionais.

Por fim, propõe-se a realização de estudos comparativos internacionais, que confrontem o modelo adotado pelos IFs na implementação da política de permanência e êxito com experiências de outros países, como Chile e Portugal. Sugere-se, ainda, a condução de um estudo específico sobre as novas recomendações do TCU referentes à permanência e êxito nos IFs, tratadas no Acórdão nº 986/2024.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP**: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-152310/> . Acesso em: 14 set. 2025.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139–164, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PzG4WMcRBwdbvnSkrDKfF8J/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, jul. 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545> . Acesso em: 17 de out. 2025.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em organizações públicas: repensando o discurso neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 de out. 2025.
- ARANDA, M. A. M.; REAL, G. C. M.; PERBONI, F. Educação básica em contextos assimétricos no Brasil de 2010 a 2020: política e gestão como objeto de pesquisa da pós-graduação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, p. e020176, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.
- ARAÚJO, S. A. de L. et al. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 722-743, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300009> . Acesso em: 20 maio 2025.
- ARÊAS, H. C. A. **Planos estratégicos para a permanência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: a contribuição dos agentes educacionais na implementação de uma política pública. 2024. 166 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2024. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/teses/doutorado/2024d/>. Acesso em: 17 out. 2025.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1245–1266, dez. 2010. Disponível em: <https://share.google/IPWeGiF1mqi5hNuWJ> . Acesso em: 17 out. 2025.

ARROYO, M.G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5–19, ago. 2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balanco-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS (Abruem); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SESu). **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**: resumo do relatório apresentado à ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC. Brasília, 1996. 35 f. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 02, p. 355-374, 2011. Disponível em: <https://share.google/pEviFcZtOVzmU33DH> . Acesso em: 17 out. 2025.

BALEEIRO, A. **Uma Introdução à Ciência das Finanças**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BARBOSA, I. P. A alta das commodities agrícolas e o estabelecimento do milagre na economia brasileira no governo Lula. **Revista Conjuntura Global**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 145-146, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/cg.v9i2.75712>. Acesso em: 17 out. 2025.

BARBOZA, N. A. S.; SILVA, J. A.; COUTINHO, D. J. G. A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): possíveis causas e alternativas de mudanças. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 751–764, ago. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/20588/12456/56179>. Acesso em: 17 out. 2025.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

BARROS, G. S. F. Permanência nos cursos técnicos dos Institutos Federais: práticas pedagógicas e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e48416, 2024. Disponível em <https://share.google/m6vP13DF4qnQT61of> . Acesso em: 17 out. 2025.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 – especial, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 out. 2025.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000–2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369–393, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 17 out. 2025.

BITENCOURT, W. A.; SILVA, D. M.; XAVIER, G. C. Pode a inteligência artificial apoiar ações contra evasão escolar universitária? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 669–694, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002854>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BOANAFINA, A. T.; OTRANTO, C. R. Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaef/>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: Palácio do Planalto, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 07 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n. 199, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a criação das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 fev. 1967. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-199-25-fevereiro-1967-376025-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1-48, 10 jan. 2001b. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Altera dispositivos das Leis nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Palácio do Planalto, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024, p. 5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.914-de-3-de-julho-de-2024-569928638>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 8.443, de 16 de julho de 1992. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Tribunal de Contas da União e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8443.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL, Tribunal de Contas da União (TCU). **Sobre o Tribunal de Contas da União**. Brasília, DF: TCU, 2025. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/conheca-o-tcu>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRITO, A. C. T. C. **A institucionalização da política de assistência estudantil no cenário das universidades federais brasileiras (2005 - 2020)**. 2024. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6467>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, mar./abr. 1990. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/9049>. Acesso em: 20 de out. 2025.

CAMPOS, M. M. S. A expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no período 2003-2014: uma análise a partir da abordagem das capacitações. **Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 497-516, jul./dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 17 out. 2025.

CARA, G. R. B.; CRUZ, S. R.; MANHÃES, E. K. Acesso, permanência e êxito dos estudantes: uma análise das políticas do IFFluminense. **Revista Ibero-Americana**

de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023130, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17266>. Acesso em: 17 out. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Relatório de gestão 2024**. Brasília: CONIF, 2025. Disponível em: <https://portal.conif.org.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CORDEIRO, M. J. J. A.; CORDEIRO, A. L. A.; MULLER, M. L. R. A permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 25, n. 1, p. 131 – 153, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3945/3138>. Acesso em: 23 jul. 2025.

COSTA, F. P. O controle externo da administração pública no Brasil. **Revista do Ministério Público de Contas do Estado do Paraná**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 1–15, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revista.mpc.pr.gov.br/index.php/RMPCPR/article/view/86> . Acesso em: 17 out. 2025.

COSTA, R. L.; SANTOS, J. C. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista** [online]. 2017, v. 00, n. 66, pp. 241-256. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50700> . ISSN 0104-4060. Acesso em: 17 out. 2025.

COULON, A. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

CRETELLA JÚNIOR, J. Natureza das decisões do Tribunal de Contas. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n. 166, p. 1–16, out./dez. 1986. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda>. Acesso em: 17 out. 2025.

CRUZ, T.; PORTELLA, J. **A educação na Amazônia Legal**: educação profissional na Amazônia. Brasília: Amazônia 2030, 2022. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Educacao-Profissional-na-Amazonia.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006> . Acesso em: 17 out. 2025.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DAROS, M. A. **#falaestudante!:** um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. 2019. 400 f. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22881> . Acesso em: 17 out. 2025.

DAROS, M. A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social:** uma experiência em construção (2008-2013). 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17666> . Acesso em: 17 out. 2025.

DIAS, A. et al. **Impulsionando a inovação:** a consolidação da rede que conhece o nosso chão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/publicacoes/>. Acesso em: 17 out. 2025.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES – MG). *In:* Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fipecafi, 2010. Disponível em: <https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf> . Acesso em: 21 out. 2025.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p. 772-789, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007> . Acesso em: 17 out. 2025.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 17 out. 2025.

FERREIRA, J. A. O. A. **Criação de um painel de controle para prevenção da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.** 2021. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi.** Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1961. v. 2.

FONSECA, C. S. **O ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: INEP, 1961.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de

Educação), Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. Disponível em: <https://share.google/WbklJON06Q9WnS3vQ> . Acesso em: 20 jan. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O Estado da Arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2006, v. 1, p. 71-96. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/>. Acesso em: 17 out. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional do governo Lula: uma trajetória de avanços e contradições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017> . Acesso em: 17 out. 2025.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL (FAS); INSTITUTO UNIBANCO (IU). **Radar educacional amazônico: iniciativas promissoras para a educação de populações tradicionais da Amazônia**. Manaus: Fundação Amazônia Sustentável, 2022. Disponível em: https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2022/03/radar-educacional-amazonico-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

GREGÓRIO, C. E. R. **A natureza jurídica das decisões do Tribunal de Contas da União**. Brasília, 2012. 52 f. Monografia (Pós-graduação em Direito e Jurisdição) – Escola da Magistratura do Distrito Federal (ESMA), União Pioneira de Integração Social (UPIS), Brasília, 2012. Disponível em: <https://sites.tcu.gov.br/recursos/trabalhos-pos-graduacao>. Acesso em: 17 out. 2025.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão, *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19> . Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Política de Assistência Estudantil**. Campo Grande: IFMS, 2025. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/politica-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes 2020 - 2023**. Campo Grande: IFMS, 2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Plano de Desenvolvimento Institucional IFMS (2019-2023)**. Campo Grande: IFMS, 2018. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Plano de Desenvolvimento Institucional IFMS (2024-2028)**. Campo Grande: IFMS, 2023. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO**. Porto Velho, RO: 2017. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRO: período 2023 – 2027**. Porto Velho, RO: 2022. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/documentos-institucionais>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRO: período 2018 - 2022**. Porto Velho, RO: 2027. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/documentos-institucionais>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO**. Porto Velho, RO: 2017. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/images/Pro-reitorias/Proen/>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Vitória, ES: 2011. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/legislacao/. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2024/2 – 2029/1**. Vitória, ES: 2024. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/PDI-IFES/>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2019**. Vitória, ES: 2014. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Ação da Comissão Central de Permanência e Êxito: 2024 - 2025**. Vitória, ES: 2024. Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/comissao-de-gestao-da-permanencia/>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)**. São Luís, MA: 2022. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/documentos>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional**: IFMA: 2019-2023. São Luís, MA: 2019. Disponível em: https://santaines.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2023/08/ifma_pdi.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Planejamento Estratégico Institucional**: 2026-2030. São Luís, MA: 2025. Disponível em: <https://planejamentoestrategico.ifma.edu.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul**. Pelotas, RS: 2017. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acesso-permanencia-e-exito-2>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 do IFSul**. Pelotas, RS: 2020. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/85-pdi>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2019 do IFSul**. Pelotas, RS: 2014. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/85-pdi>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Regulamento da Política de Assistência Estudantil**. Pelotas, RS: 2015. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/ass-selo-3>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Indicadores de Fluxo da Educação Superior**: Região 2010-2024. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/>. Acesso em: 17 out. 2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior: microdados e estatísticas**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://inep.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2025.

JEZINE, E.; BARBOSA, S. T. A permanência de estudantes cotistas na UFPB em cursos de alto e baixo prestígio social. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 28, p. 57-72, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i29.14174> . Acesso em: 17 out. 2025.

KEZAR, A. Tools for a time and place: phased leadership strategies to institutionalize a diversity agenda. **The Review of Higher Education**, Baltimore, v. 30, n. 4, p. 413–439, Summer 2007. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/216735>. Acesso em: 17 out. 2025.

KEZAR, A.; SAM, C. Institutionalizing Equitable Policies and Practices for Contingent Faculty. **The Journal of Higher Education**, Baltimore, v. 84, n. 1, p. 56-87, jan./feb. 2013. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/494299/pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe>. Acesso em: 17 out. 2025.

LESSA, S. E. C.; SANTOS, T. P.; SOUZA, R. P. E. Golpeando a política educacional: impactos no acesso e permanência nas universidades federais após o golpe de 2016. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4027>. Acesso em: 20 out. 2025.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: Horta, C.E.R. **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília: ABMES, 2012. p. 9-54. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. p. 25-44.

LÜSCHER, A. Z. C.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, p. 147-176, dez. 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/244>. Acesso em: 17 out. 2025.

MACHADO, L. R. S. Saberes profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352-375, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200003>. Acesso em: 17 out. 2025.

MACHADO, L.; SALLES, L. Aprendizagem contextualizada e educação superior em leis educacionais. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 42-48, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/211>. Acesso em: 17 out. 2025.

MAGALHÃES, D. A. N.; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de

Janeiro, v. 27, n. 105. p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701647> . Acesso em: 17 out. 2025.

MARQUES, C. S.; PEREIRA, B. A. D.; ALVES, J. N. Identificação dos Principais Fatores Relacionados à Infraestrutura Universitária: uma análise em uma IES pública. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 91-103, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2100> . Acesso em: 17 out. 2025.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012> . Acesso em: 17 out. 2025.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante**: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/ed904e53-6f46-4fc3-bb83-19bc4a842deb> . Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> . Acesso em: 15 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Plataforma Nilo Peçanha. **Painel de dados**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/mec-plataforma-nilo-pecanha-pnp> . Acesso em: 20 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf> . Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 set. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/> . Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o fluxo dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2299/portaria-normativa-n-23> . Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/atos-normativos>. Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Informativa nº 138/2015/SETEC/MEC**. Brasília: SETEC/MEC, 2015. Disponível em: <https://ctur.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-Informativa-no-138-2015.pdf> Acesso em: 04 abril 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica**. Brasília, DF: Evobiz, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328359852_Plataforma_Nilo_Pecanha_guia_de_referencia_metodologica. Acesso em: 17 maio 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Nota Técnica n.º 282/2015/SETEC/MEC, de 9 de julho de 2015. Brasília: MEC/SETEC, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). **Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2299/portaria-normativa-n-23>. Acesso em: 23 set. 2025.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>. Acesso em: 17 maio 2025.

MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. A expansão da Rede Federal de Educação Superior no período de 2003 a 2020. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 116, p. 85-100, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5553>. Acesso em: 17 maio 2025.

MOURA, A. R. L., MANDARINO, S. C.; SILVA, S. C. P. Evasão escolar no ensino superior: análise quantitativa no curso de Licenciatura em Física do IFPA Campus Bragança. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, p. e20200231, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0044> . Acesso em: 17 maio 2025.

NIEROTKA, R. L.; SALATA, A.; MARTINS, M. K. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09961, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149961> . Acesso em: 20 out. 2025.

NUNES, E. B.; SILVANO, A. M. C. Práticas pedagógicas e evasão discente: uma análise no curso técnico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e36039, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469836039> . Acesso em: 17 out. 2025.

OLIVEIRA, A. R. M.; ESCOTT, C. M. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Dhw8XcVVqzwRGnt5mLXHQVG/?lang=pt#> . Acesso em: 20 de set. 2025.

OLIVEIRA, B. C. de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22656>. Acesso em: 20 de set. 2025.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01 (2010). Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf#page=88> . Acesso em: 20 de set. 2025.

OTRANTO, C. R. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 42, n. 28, enero-abril, 2012, pp. 199-226. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959974009.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

PACHECO, E. M. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. 67p. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 20 out. 2025.

PACHECO, E. M. **O novo momento da educação profissional brasileira**. 2013. Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/tainacan-items/5012/103953/ADMEC_00411.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal/RN: IFRN, 2010. v. 1. 26p. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 20 out. 2025.

PALHARINI, F. A. Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF: passado, presente e futuro. **Cadernos do ICHF: Série Estudos e Pesquisas. Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosóficas**. Niterói, 2010. Disponível em: <https://www.periodicoshumanas.uff.br/cadernosdoichf/issue/archive>. Acesso em: 20 out. 2025.

PALUMBO, D. J. A. Abordagem de política pública. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

PEREIRA, E. M. et al. Educação, "neodesenvolvimentismo" e Serviço Social: os IFs em questão. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 122, 317–340, abr./jun.

2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.025> . Acesso em: 20 out. 2025.

PINHEIRO FILHO, I. S. et al. Desigualdade social e educação: desafios para a inclusão e a justiça social no Brasil. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped>. Acesso em: 17 out. 2025.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206094> . Acesso em: 20 out. 2025.

PRIMÃO, J. C. M. **Permanência na educação superior pública**: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1951>. Acesso em: 20 out. 2025.

RAMOS NETOS, J. O. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 20, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

REIS, R. S. N.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 6, n. 16, p. 48-63, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708>. Acesso em: 16 set. 2025.

RIBEIRO, E. M. **Guia educacional sobre os fatores de permanência e êxito dos alunos egressos da rede pública do ensino fundamental no ensino médio integrado do IFSC – Campus Florianópolis**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1788>. Acesso em: 20 de out 2025.

RUBIN, G. C. Educação profissional e tecnológica: Contribuição para o projeto de desenvolvimento nacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 99-106.

SANTOS JÚNIOR, J. S. **Institucionalização de políticas de controle à evasão em Universidades Federais brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4859>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SANTOS JÚNIOR, J. S. **Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da**

Grande Dourados. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1342>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS JÚNIOR, J. S.; DA SILVA MAGALHÃES, A. M.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras: da graduação à pós-graduação stricto sensu. **ETD-Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 460-478, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654823>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS JÚNIOR, J. S.; MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras: da graduação à pós-graduação stricto sensu. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 460-480, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654823>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS JÚNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 385-402, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200007>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS JÚNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. Fator institucional para a evasão na educação superior: análise da produção acadêmica no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, [S. l.], v. 6, p. e020037-e020037, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656028>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, F. A. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 293-302, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.28047>.

SANTOS, J. B. S. et al. A importância da curricularização da extensão para a formação discente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, 11., 2019, Campos dos Goytacazes. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019. Disponível em: <https://share.google/6ksn3MCmWzrkuWNA5>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, J. S. **Business Intelligence**: uma proposta metodológica para análise da evasão escolar em Instituições Federais de Ensino. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/53214>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, S. M.; FREIRE, R. S. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. **Avaliação**, Campinas, Campinas, v. 27, n. 2, p. 447–471, maio/ago. 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200004> . Acesso em: 17 out. 2025.

SCHUHARDT, O. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro na percepção dos alunos evadidos: motivos e fatores apontados nos estudos entre os anos de 2014 e 2023. *In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 4., 2024, Maringá. **Anais eletrônico**... Maringá: PPA, 2024. Disponível em: <https://ppa.uem.br/iv-simppa2024x/anais>. Acesso em: 17 out. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal**. Brasília: SETEC/MEC, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 nov. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a caracterização de campus, campus avançado e polo de inovação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 253, Brasília, DF, 31 dez. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=10&data=31/12/2013>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA FILHO, R. B. **Evasão e permanência do aluno-trabalhador na educação profissional técnica subsequente ao ensino médio do IFAP/Santana – Amapá**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2018. Disponível em: <https://share.google/JAm1SL7GRhuupXTd6> . Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, D. B. et al. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 419–446, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200003> .Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, D. B. M.; CASTIONI, R.; MARTÍNEZ, R. T. Evasão escolar e os indicadores da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil entre 2003 e 2015. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 2, p. 437–460, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768460004>. Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, D. G.; CABRAL, F. G. O Tribunal de Contas da União como ator das Políticas Públicas na área de Educação: o caso do PNE 2014-2024. **Revista Camalotes**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 98-115, 2023. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/29>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, J. G. Posfácio. *In: Brody, A. C. B. et al. Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez*. São Paulo: Artliber, 2023. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/publicacoes/institutos-federais-dos-brasileiros-a-historia-contada-por-quem-fez>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, T. O. **Evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas de Dourados/MS: ação e gestão institucionais**. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6498> . Acesso em: 24 ago. 2025.

SOUSA, R. N. A.; REAL, G. C. M. A evasão nos Institutos Federais de Educação: perspectivas da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. In: REAL, G. C. M.; MAGALHÃES, A. M. S.; SOUSA, R. N. A. (Org.). **Pesquisa em políticas e gestão da educação em contexto assimétrico**. Campo Grande: Oeste, 2022. p. 121-134.

SOUZA, E.; FREITAS, L. F. Um estudo sobre a evasão nos cursos de graduação dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, RN, v. 1, n. 20, p. e10757, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10757>. Acesso em: 21 out. 2025.

SPESSOTO, M. M. R. L. **Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/383>. Acesso em: 15 set. 2024.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-22. Disponível em: <https://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul%209anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 17 out. 2025.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 1, p. 599-623, nov. 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1997.11779003>. Acesso em: 17 out. 2025.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170024>. Acesso em: 17 out. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Brasil. **Acórdão nº 506/2013** – Plenário. Relator: Ministro Raimundo Carreiro. Brasília: TCU, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-1250021> Acesso em: 30 maio 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Brasil. **Acórdão nº 528/2015** – TCU – Plenário. Brasília: TCU, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-1357803> /. Acesso em: 17 out. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Brasil. **Acórdão nº 986/2024** – Plenário. Relator: Ministro Antônio Anastasia. Brasília, DF: TCU, 2024. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-2641961> . Acesso em: 17 out. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Brasil. **Relatório de auditoria operacional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF: TCU, 2012. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Brasil. **Relatório Sistemático de Fiscalização da Educação – Exercício de 2013**. Brasília: TCU, 2014. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/tcu/rel-sistemico-educacao-relatorio.pdf> . Acesso em: 13 jun. 2025.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <https://share.google/encKwE8RP71EI3hLj> . Acesso em: 17 out. 2025.

VILELA, A. L. **Institucionalização da educação a distância na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**: histórico, processos e fases. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1620>. Acesso em: 20 out. 2025.

YOUSSEF, L. M. **Entre as normas, o discurso e a prática: onde está o controle das políticas públicas do TCU? Uma análise crítica do controle a partir das auditorias operacionais de políticas de educação**. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) – Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/b9bf6839-2f85-4edc-b4f7-3c72f4f6902f>. Acesso em: 20 out. 2025.