



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

JOÃO LUIZ TRINDADE DE AZEVEDO

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO DO PLANO DE COMBATE À
EVASÃO DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO

Teresina - PI

2022

JOÃO LUIZ TRINDADE DE AZEVEDO

**ANÁLISE DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO DO PLANO DE COMBATE À
EVASÃO DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas

Teresina - PI
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processos Técnicos

A994a Azevedo, João Luiz Trindade de.
Análise da avaliação e do monitoramento do plano de combate à evasão dos estudantes do PROEJA do Instituto Federal do Maranhão / João Luiz Trindade de Azevedo. -- 2022.
80 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Teresina, 2022.

“Orientador: Prof. Dr. Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas.”

1. Evasão escolar na educação de adultos - Maranhão.
2. Avaliação de políticas públicas. 3. PROEJA. 4. Instituto Federal do Maranhão. I. Freitas, Vitor Eduardo Veras de Sandes. II. Título.

CDD 374.981 21

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

JOÃO LUIZ TRINDADE DE AZEVEDO

**ANÁLISE DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO DO PLANO DE
COMBATE À EVASÃO DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO INSTITUTO
FEDERAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do
Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, na
Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

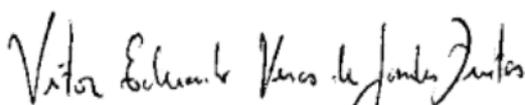
Área de Concentração: Administração Pública

Linha de Pesquisa: Administração Pública

Orientador: Prof. Dr. Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas

Aprovado em 24 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas (UFPI)
Orientador

Documento assinado digitalmente



OSEIAS SANTOS DE OLIVEIRA
Data: 25/04/2022 17:24:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)
Examinador Interno ao Programa e Externo à UFPI



Luciana da C. Farias Santana
Profª Drª Ciência Política
Slago 1750310 UFAL

Profa. Dra. Luciana da Conceição Farias Santana (UFAL)
Examinadora Externa ao Programa

AGRADECIMENTOS

A minha família pelo apoio disponibilizado na minha logística no trajeto de São Luis a Teresina.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas pela contribuição na elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas da Auditoria Interna do Instituto Federal do Maranhão pela disponibilidade em me “cobrir” nas minhas ausências em virtude da participação das aulas, quando elas estavam ocorrendo presencialmente.

A coordenação do PROFIAP, principalmente nas pessoas da Zilda, secretária do programa e dos Professores Eulálio e Alexandre, coordenadores pelo suporte a mim oferecido durante as minhas estadas em Teresina.

Aos professores e colegas do PROFIAP pelos ensinamentos, discussões e parcerias, que foram muito proveitosas.

A Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis do Instituto Federal do Maranhão pela liberação para a realização das entrevistas e ao Grupo de Trabalho da Elaboração do Plano Institucional de Estratégia e Êxito pela disponibilidade para fazê-las.

RESUMO

Este trabalho analisa como é realizado o monitoramento e avaliação da política de combate à evasão nos cursos do PROEJA do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e o seu uso pela gestão do Instituto. Esse tema é importante, pois, ao elaborar o seu Plano Institucional de Ações Estratégicas (PIAE), o Instituto considerou a elaboração de um plano de permanência como de alta prioridade mesmo com a existência do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar com o objetivo de reduzir a evasão. Para a pesquisa foi analisado o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar do IFMA, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e outros documentos como os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFMA 2014-2018 e 2019-2023 e o Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União. Foram realizadas, também, entrevistas com a Coordenadora do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito em 2021 e com um membro desse grupo, representando os *campi* do IFMA, além de depoimentos do Fórum da Política de Assistência Estudantil e da proposta de resolução da nova política de assistência estudantil, disponíveis no canal de YouTube e no site do IFMA respectivamente. A conclusão do estudo é que o Instituto não realizou o monitoramento do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção à Evasão Escolar e que na elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito foi percebido a busca de uma maior interação da Reitoria do IFMA com os *campi* e em seguir as diretrizes dos documentos-base. A partir dos resultados da pesquisa é importante destacar que, para o processo de avaliação e monitoramento da política, é necessário o uso de indicadores e que a Instituição realize ações em relação a equipe multiprofissional, aos alunos e à formação dos professores que lecionam nesses cursos.

Palavras-chave: Evasão. Avaliação de políticas públicas. PROEJA. IFMA

ABSTRACT

This research analyses how the monitoring and evaluation of policies aiming at reducing dropout rates at the Federal Institute of Maranhão (IFMA) PROEJA courses and how the Institute management uses it. This is an important topic because when elaborating its Institutional Strategic Action Plan (PIAE), the referred Institute considered as high priority the creation of a permanency plan even with the Institutional Plan to Reduce Dropout/Retention Rates already existing, with the aim of reducing dropouts. For this research, we analyzed the Institute's Institutional Plan to Reduce Dropout/Retention Rates, the Guiding Document for Overcoming Dropout and Retention in the Federal Network of Vocational and Technological Education, as well as other important documents as IFMA's Institutional Development Plans for the four-year periods of 2014-2018 and 2019-2023, and from Brazil's Federal Audit Court Ruling n. 506/2013. Furthermore, we have carried interviews with the Coordinator of the Working Group responsible for the elaboration of the Institutional Plan of Permanence and Success in 2021 and a member of said group, representing IFMA's campuses, in addition to statements from the Student Assistance Policy Forum and the proposed resolution of the new student assistance policy, available at both IFMA's Youtube channel and website. The conclusion reached by this study is that IFMA has not monitored the Institutional Plan to Reduce Dropout/Retention Rates and that with the elaboration of the Institutional Plan of Permanence and Success, the search for greater interaction between the IFMA's Rectory and the campuses is noted, as well as the attempt to follow the guidelines of the base documents. Based on the results found in this research it is important to highlight that, for the process of evaluating and monitoring that policy, it is fundamental to use indicators, and for the institution to carry out actions related to the multidisciplinary team, students and the training of teachers who teach in these courses.

Keywords: Dropout. Public Policies. PROEJA. IFMA.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Taxa percentual de evasão dos cursos PROEJA nos <i>campi</i> IFMA 2017-2019..... | 41 |
| Tabela 2 - Variação percentual novas matrículas EJA 2015-2018..... | 41 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Princípios basilares do PROEJA | 22 |
| Quadro 2 - Instrumentos de avaliação da Educação Básica | 31 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 13 |
| 2.1 Políticas de Educação de Jovens e Adultos..... | 13 |
| 2.2 Surgimento do PROEJA..... | 17 |
| 2.3 PROEJA nos Institutos Federais: a questão da evasão..... | 23 |
| 2.4 Avaliação e Monitoramento das Políticas Públicas de Combate a Evasão..... | 26 |
| 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 35 |
| 3.1 Metodologia..... | 35 |
| 3.2 Análise documental | 37 |
| 3.3 Entrevistas e depoimentos do Fórum da Política de Assistência Estudantil | 43 |
| 3.4 Análises e recomendações | 56 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
| REFERÊNCIAS | 61 |
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a coordenadora do Grupo de Trabalho de elaboração do Plano de Permanência e Êxito do IFMA..... | 68 |
| APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o membro do Grupo de Trabalho de elaboração do Plano de Permanência e Êxito do IFMA | 69 |
| APÊNDICE C – Relatório Técnico..... | 70 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por descontinuidade e políticas públicas insuficientes para atender as demandas potenciais e cumprir os direitos escritos na Constituição Federal de 1988, ocorrendo apenas iniciativas individuais e isoladas (BRASIL, 2007)

Por outro lado, em relação à Educação Profissional, nos anos 1990, vigorava o Decreto 2.208/1997, que a separava da Educação Básica, a fim de possibilitar a otimização de recursos e aproximação do ensino profissional às práticas de mercado (CHILANTE, 2013). Esse decreto foi alvo de críticas, pois não reconhecia a Educação Básica como importante para a formação técnico-científica sólida dos trabalhadores e também por supor ruptura entre o acadêmico, de caráter não prático, e o profissional (SILVA, 2012).

Para romper esse paradigma de separação entre os dois tipos de educação é que é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, instituído pelo Decreto 5.478/2005 depois substituído pelo Decreto 5.840/2006 e que propunha a elaboração de cursos profissionalizantes para jovens e adultos, visto que a sociedade não conseguiu reduzir às desigualdades sociais e as famílias dependem do trabalho infantil para compor a renda familiar. Mais tarde, esses jovens vão para a EJA convictos que a falta de emprego que eles enfrentam se deve a baixa escolaridade que possuem (BRASIL, 2007; CHILANTE, 2013).

No Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o PROEJA se iniciou em 2006 no *Campus* São Luís - Monte Castelo com a turma de Técnico em Alimentos. Em 2008, já foram ofertadas mais 18 turmas nos *campi* São Luís - Centro Histórico, Alcântara, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Santa Inês, Açailândia, São Luís - Maracanã e Codó (MORENO, 2012). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 foram 28 turmas em 17 *campi* somando 1355 alunos.

Estudos como os de Almeida (2017) e Nobre (2016) apontam que houve um acentuamento da evasão escolar depois do advento do PROEJA (ALMEIDA, 2017). No IFMA não foi diferente, já que houve a evasão de 100% no curso Técnico em Eventos do *campus* São Luís - Centro Histórico entre 2008 e 2011 (ARAÚJO, 2012). Um estudo feito pelo Ministério da Educação (MEC) em 21 instituições da Rede Federal com índice de evasão/desistência acima de 30% entre 2006 e 2007 determinou que a principal causa se deve a questões pedagógicas como currículo,

avaliação, falhas na coordenação no curso, etc. (BRASIL, 2008). Outros estudos como os de Alexandre e Paulino (2012), Almeida (2017) e Bonfim (2012) também apontam essas causas, além de dificuldades dos estudantes para realizar o curso como conciliar o curso com o trabalho, dificuldades para chegar à escola, questões familiares, entre outros.

Em 2014 o IFMA elaborou o Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar, que dá a meta de deixar a taxa de evasão abaixo de 15% até 2018, deixando a cargo de cada *campus* a elaboração do seu próprio plano de combate à evasão (BRASIL, 2014), ou seja, há várias políticas de combate a evasão dentro da instituição, de acordo com a realidade de cada *campus*.

Em 2021, o IFMA elaborou o Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE), na qual em uma de suas ações a elaboração de um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes, com uma prioridade alta. O objetivo deste plano é ampliar e diversificar as ações voltadas à educação inclusiva e a distância; otimizar a aplicação de recursos orçamentários e captar recursos externos; ampliar e integrar ensino, pesquisa e extensão e intensificar o uso de tecnologias e metodologias inovadoras no processo educacional. Foi formada uma comissão para entrega do documento no prazo de 10/09/2021 (BRASIL, 2021a).

A alta prioridade para a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes demonstra uma preocupação sobre a permanência dos estudantes e os estudos que mostram os cursos do PROEJA com alto grau de evasão, entre 31 a 66% (ALMEIDA, 2017; ALEXANDRE e PAULINO, 2012; ARAÚJO, 2012; BONFIM, 2012; BRASIL, 2008) mostram que esses alunos estão mais suscetíveis a isso. Essas situações levaram ao problema desta pesquisa que é como a avaliação e o monitoramento do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar foram aplicados na elaboração do novo plano, principalmente em relação aos cursos do PROEJA.

O objetivo geral do trabalho é analisar a avaliação e o monitoramento do Plano de Combate à Evasão do Instituto Federal do Maranhão nos cursos do PROEJA e o seu uso pela gestão do Instituto. Os específicos são: conhecer como é realizada a avaliação e o monitoramento das políticas de combate à evasão no IFMA nos cursos do PROEJA e como o Instituto utiliza as informações obtidas; identificar os pontos fortes e fracos da avaliação e do monitoramento nos cursos do PROEJA e contribuir para melhoria da avaliação e monitoramento da política de combate à evasão. As técnicas usadas são análise documental e entrevistas com servidores responsáveis por desenvolver um Plano de Permanência e Êxito dos estudantes.

Esta dissertação está estruturada em quatro partes incluindo esta introdução e as considerações finais. Na segunda parte se trata do referencial teórico que norteou este estudo e o tópico seguinte é a pesquisa em si, em que são apresentadas a metodologia que orientou o trabalho, apresenta as análises documentais e as entrevistas e expõem os resultados e as recomendações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas de educação de jovens e adultos

A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa no Brasil por volta de 1940. Nesse período, o país começava o seu processo de industrialização e isso demandava trabalhadores mais qualificados (MORENO, 2012). Porém, o que se observa com o passar do tempo é que os programas de EJA focavam apenas na alfabetização, não se preocupando com a continuação dos estudos (SILVA, 2019).

No período colonial, a Educação de Jovens e Adultos era realizada pelos jesuítas. Em um primeiro momento, focavam sua ação nos indígenas, incluindo depois os negros, que eram escravizados nas grandes fazendas. O objetivo deles era a catequização, em que disseminavam os ideais do catolicismo e transmissão de conhecimentos sobre a economia feudal. Já no Império, a educação acabou se voltando para a elite, pois a estrutura social vigente privilegiava a formação das classes privilegiadas, com o intuito de manter os interesses da elite e o diploma confirmava a posição social, política e econômica ao seu portador (BOMFIM, 2012; FREIRE, 1993).

A partir dos anos 1920 a educação dos trabalhadores, principalmente a alfabetização, passou a ser vista como algo importante por certos setores da sociedade, pois as classes trabalhadoras concebiam a alfabetização como um passo para a participação social e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária e a elite política via como uma forma de aumentar o número de eleitores devido à exigência do domínio da escrita. Na década de 1930 houve uma atuação mais forte da sociedade civil para que o Estado se esforçasse em relação aos investimentos em educação da população como um todo em razão das alterações na economia do país decorrente do impulso nas atividades industriais, gerando setores industriais da classe burguesa e uma classe operária de trabalhadores ligados a atividades urbano-industriais, comerciais e financeiras (CHILANTE, 2013).

Nos anos 1940 e 1950, a educação geral de adultos, com o objetivo de combate ao analfabetismo, se desenvolveu através das grandes Companhias de Alfabetização, induzidas pelo Governo Federal. Nessa época, a educação de adultos passou a ser tratada como “modalidade típica” de educação, se tornando tarefa do Estado. Podemos destacar iniciativas como a Campanha

de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947, que teve um papel significativo na luta pela criação de uma infraestrutura para a EJA nos Estados e municípios, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), lançada em 1952, voltada para a educação rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958. Na década de 1960, a EJA ficou marcada pelas ideias de Paulo Freire e movimentos populares, que propuseram para a educação de jovens e adultos a valorização de suas experiências, através de uma educação “problematizadora” e “conscientizadora” visando a emancipação humana e esse método foi rapidamente adotado por diferentes grupos que trabalhavam com cultura e educação popular, inclusive pelo próprio Ministério da Educação, que propôs alfabetizar cinco milhões de pessoas em dois anos a partir de 1964 através do Plano Nacional de Alfabetização (CHILANTE, 2013; BONFIM, 2012).

No período da Ditadura Militar foram implantados os programas de alfabetização Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Ação Cruzada Básica (ABC), que não foram funcionaram de forma satisfatória, contribuindo para a elevação da taxa de analfabetismo no país e a EJA servia como mecanismos para fortalecimento de partidos ou regime político. A ABC era até o início da década de 1970, o programa oficial de alfabetização de adultos dos governos militares, funcionando como um “guarda-chuvas” desses governos. Já o MOBRAL, instituído em 1967, pressupunha que o simples ato de aprender a ler e a escrever seria suficiente para haver melhorias na qualidade de vida, desconsiderando as contradições sociais que as classes populares viviam, ou seja, esse programa se caracteriza pelos princípios opostos ao da educação emancipatória (GOMES; MORAES, 2018; FAVERO, 2009; PIMENTEL, 2010).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito de educação para pessoas que não concluíram os estudos na época certa. No entanto, mesmo reconhecida a oportunidade de escolarização para a EJA, ela ainda não se concretizou de fato (FRANCO *et al*, 2020).

No Governo Collor (1990-1992) houve uma retração nas políticas relativas à Educação de Jovens e Adultos como a extinção da Fundação Educar¹ para “enxugar a máquina administrativa”, visto que por meio dos recursos repassados por ela, os Estados e municípios ofereciam diversos cursos para jovens e adultos. No entanto, como resposta a um aumento na mobilização da sociedade civil e dos organismos internacionais para a diminuição do número de analfabetos, o governo lança

¹ Foi uma instituição criada em 1986 com o objetivo de apoiar indiretamente as funções educacionais dos órgãos estaduais e municipais, empresas e entidades comunitárias por meio de convênios. A fundação atuava como órgão de fomento e apoio técnico (CHILANTE, 2013).

o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania em 1990, que após o primeiro ano de vigência foi encerrado sem cumprir a meta de alfabetizar 21 milhões de pessoas (CHILANTE, 2013).

Há dois instrumentos legais que restringiram o pleno exercício da EJA. O primeiro é o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o Fundef (lei 9.424/1996), que é a redistribuição de receitas tributárias de acordo com o número de alunos matriculados nas escolas municipais e estaduais e teve como resultado o aumento da municipalização do ensino fundamental, com uma elevação de 98% da escolarização líquida dos alunos entre 7 e 14 anos em 2000 (MORAES; SOUZA; HAMADA, 2019). Mas, desestimulou o investimento aos jovens e adultos ao se restringir ao Ensino Fundamental das crianças daquela faixa etária, o que foi resolvido com a instituição do Fundeb em 2007², que incluiu a Educação de Jovens e Adultos na redistribuição dos fundos. O outro instrumento é a Lei de Diretrizes e Bases³ (LDB), que embora reconheça o direito de educação aos jovens e adultos, deixou de lado aspectos necessários para a realização plena dele como a proximidade da escola com o trabalho ou residência, entre outros (HADDAD, 2007).

Após a deposição de Collor, o Ministério da Educação conduz uma discussão para a realização de um Plano Decenal de Educação para Todos, que traz à tona preocupações com a necessidade de combate ao analfabetismo. Duas ações referenciam uma preocupação com uma educação de jovens e adultos trabalhadores: uma reunião técnica chamada “A educação do trabalhador” e a criação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A primeira, por submeter o diálogo da EJA a mais setores como o Sistema S e os sindicatos e o último por discutir as questões relacionadas a pauta da EJA com destaque para políticas que pensassem formação geral e profissional em conjunto para jovens e adultos (DI PIERRO, 2000; CHILANTE, 2013).

² O foco no Ensino Fundamental inviabilizou o aumento da oferta em outras formas de Educação Básica, pois muitos municípios passaram a fornecer o Ensino Fundamental para não perder recursos (CHILANTE, 2013). Em resposta a isso, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A diferença deste fundo em relação ao anterior é o financiamento de todas as formas de Educação Básica; a constitucionalização da regra de complementação de no mínimo 10% do fundo para aqueles que não alcançassem o valor mínimo por aluno definido nacionalmente, a fixação em lei do piso salarial mínimo do magistério (lei 11.738/2008) e a contagem das matrículas para o recebimento de recursos do plano (MORAES; SOUZA; HAMADA, 2019).

³ O projeto de lei da LDB 1252/1988, conhecido como Substitutivo Jorge Hage propunha a superação do conceito de educação compensatória, vinculando a EJA com o mercado de trabalho, em vez de um simples treinamento para o emprego ou certificação para educação básica. No entanto, a lei em si cita a EJA em dois artigos, 37 e 38 de forma muito genérica (CHILANTE, 2013).

Nos anos 2000, a EJA teve um maior destaque com a Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos elaborada pela Comissão Nacional de Educação. Esse documento estabelece os processos formativos dessa modalidade de educação como etapa da formação básica nos ensinos fundamental e médio nos termos da LDB e no que couber na Educação Profissional. Primeiramente, considerou-se a alfabetização de jovens e adultos como uma dívida social, sendo considerada uma das medidas de combate à pobreza. Em 2003, no primeiro Governo Lula (2003-2006), foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que ao contrário do pensamento vigente, foi designado como uma ação setorial de curto prazo e baixo custo em paralelo ao sistema oficial de ensino, feito com alfabetizadores improvisados com fraca orientação e supervisão e que recebiam uma ajuda de custo. As demais ações da EJA foram feitas por uma coordenação geral na Secretaria de Educação Básica do MEC. Essas ações foram a ampliação do apoio técnico e financeiro aos Estados e municípios, a publicação de materiais para a formação de educadores e a suspensão do Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja) para reavaliação de sua pertinência. Essa configuração já mudou no ano seguinte em virtude de um rearranjo interno no MEC devido a troca de ministros, em que as ações de alfabetização e EJA foram reunidas em uma única diretoria, dentro de uma secretaria que tratava de políticas de equidade a grupos desfavoráveis como indígenas e quilombolas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, a SECAD (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

No segundo governo Lula (2007-2011), a EJA foi incluída nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, organizadas em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação, no ano de 2007. No entanto, esta ocupa uma posição secundária em relação a outras modalidades, já que nos compromissos que os Estados e municípios devem assumir para adesão do PDE consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização para jovens e adultos que não recebe nenhum monitoramento, já que os estudantes de EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho que compõem o IDEB. Situação que duraria até 2005 com a volta da realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e em 2009, a certificação de jovens e adultos foi incluída entre as funções do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (CATELLI JR, 2014; DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Nesse período teve destaque programas que aliassem a EJA com a Educação Profissional como o PROEJA, que será discutido na próxima seção (BONFIM, 2012).

2.2 Surgimento do PROEJA

Em relação a formação técnica de nível médio passou a vigorar, no ano de 1997 o Decreto 2.298 que, ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, também extinguiu a oferta do ensino integrado, ou seja, o ensino médio junto com a formação profissional. Esse normativo visava reconfigurar as escolas técnicas com a intenção de oferecer cursos técnicos para as classes populares, porque eles não estavam conseguindo ingressar nas instituições pelo fato de disputar vagas com os alunos mais abastados que vinham das escolas particulares (CASTRO, 2005). O objetivo, segundo o autor, era formar técnicos para a indústria, visto que as escolas não estavam formando profissionais que atuassem como técnicos, pois como estes vinham de classes mais abastadas atraídos pela qualidade acadêmica com a perspectiva de seguir no ensino superior em vez de atuarem como técnicos.

Esse decreto foi alvo de críticas, já que muitos autores o consideravam um retrocesso, pois em primeiro lugar repunha a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como importante para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores e depois supor uma ruptura entre o acadêmico, desvalorizado devido ao caráter não-prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, de modo que a educação profissional funcionaria como um treinamento, uma vez que esta ocorreria por meio de cursos de curta duração visando atender uma subdemanda do mercado. Nos anos 1990 não havia uma política de integração entre a educação geral e formação profissional para jovens e adultos, apenas iniciativas isoladas (CHILANTE, 2013).

Só haveria uma discussão sobre isso a partir do governo Lula, em que se começou a buscar políticas visando a inclusão social, inclusive com orientação dos órgãos de controle nesse sentido, já que se constatou que a separação entre educação geral e profissional proporcionou o afastamento da população de baixa renda da Rede Federal, devido ao aumento da concorrência e o processo de seleção elitizado (TCU, 2005). Nesse governo foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que desenvolveu vários programas voltados para os Jovens e Adultos como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Todos pela Alfabetização.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004 incluiu a EJA na sua pauta através da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos.

Inclusive houve uma ampliação da participação da sociedade por meio dos fóruns da EJA e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

O simples ato de educar não atendia as exigências do mercado (BONFIM, 2012). Nesse sentido, foi instituído o Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997 e retornou com a educação integrada, mas não o fez em sua totalidade, já que não fez alterações em relação às diretrizes curriculares e cargas horárias distintas para os ensinos médio e técnico, o que se reflete em resquícios do Decreto de 1997 como um distanciamento entre as disciplinas da base comum e as da base técnica, com cada grupo sendo oferecido em turnos distintos e também com salas de professores diferentes para os professores da área técnica e da área comum (BONFIM, 2012). No entanto, esse decreto contempla a possibilidade de oferecer cursos de EJA conjugados com a Educação Profissional, com o objetivo de qualificação para o trabalho e melhorar a escolaridade do trabalhador, ou seja, há o rompimento da ideia de que a formação profissional não estaria associada ao aumento da escolaridade (CHILANTE, 2013).

Já havia discussões no sentido da realização de um trabalho conjunto entre a SECAD e a Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante – SETEC no sentido de materializar uma agenda conjunta entre a EJA e a Educação Profissional. Essa integração, inclusive, já tinha bases legais, como a LDB e o Plano Nacional de Educação de 2001, faltando apenas as condições materiais e políticas necessárias para a sua implantação, o que seria possível com a aprovação do Fundeb e a inclusão dos alunos da EJA no cálculo do plano (CHILANTE, 2013).

A partir de então busca-se a formação integral do educando, em que estes se tornariam capazes de compreender a realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente a da classe trabalhadora (BRASIL, 2007). A ideia agora é que não era possível realizar educação profissional sem elevação da escolaridade e a integração desta com a EJA era uma necessidade histórica (CHILANTE, 2013).

É essa ideia de atender jovens e adultos que deixaram de estudar e desejam uma formação que amplie a sua escolaridade juntamente com uma formação profissional que norteia o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BONFIM, 2012). Este Programa foi criado através do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que o instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, sendo que o processo da sua implantação foi alvo de críticas. Uma delas se

relaciona ao modo como foi implantado, primeiramente uma portaria lançada de forma unilateral pelo governo sem realizar grandes discussões, como uma medida de impacto, a Portaria 2.080 de 13 de junho de 2005⁴. Inclusive, a ideia foi lançada em uma sexta-feira, na segunda-feira, o e-mail com o esboço do projeto é enviado e na terça-feira, a portaria é publicada⁵. Havia discussões dentro do Ministério da Educação para introduzir a EJA dentro dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) desde 2003, mas essa discussão foi atropelada por uma “medida de visibilidade”. Isso pode ser creditado à ingenuidade dos formuladores de políticas, ou seja, eles tinham uma visão muito simplista do papel da Rede Federal e da EJA, inclusive com a alegação de que a rede não tinha professores formados para tal atribuição (CHILANTE, 2013).

Os equívocos do programa já se iniciam com a publicação da portaria, já que esta não tem o poder de alterar um decreto, o 5.224/2004, que dispunha sobre a autonomia dos CEFETs. Então, no mesmo mês, para legitimar a portaria foi instituído o Decreto 5.478/2005, que lançou as bases para o PROEJA (MOURA; HENRIQUE, 2007). O erro do documento foi a restrição da oferta de vagas a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que seria insuficiente para a demanda existente. Também foi um equívoco contemplar apenas o Ensino Médio, o que contradiz a proposta de inclusão universal exploratória, que permitiria universalizar a Educação Básica (MORENO, 2012).

Um espaço para a discussão do programa somente foi aberto no segundo semestre de 2005 com as chamadas oficinas pedagógicas, visando a capacitação dos gestores acadêmicos para a implantação do programa. No entanto, essas oficinas não aconteceram, havendo no lugar um momento de troca de opiniões e reflexões sobre o PROEJA, o que amplificou as críticas (MORENO, 2012). Podemos citar como mais um equívoco das oficinas, a não participação das pessoas que trabalhavam realmente com o público da EJA e que os encontros se tornaram um espaço organizado de resistência ao modo de estruturação do programa (CHILANTE, 2013).

⁴ Conforme o seu artigo 1º essa portaria estabelecia as diretrizes para a oferta de cursos profissionalizantes de forma integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos nos CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2005).

⁵ “[...] a ideia surge numa sexta-feira, [...] na segunda-feira, o pessoal manda por e-mail um esboço de proposta de projeto, para fazer a inclusão, na terça-feira, sai a Portaria, a primeira Portaria. É todo tipo de problema que vai trazer uma questão que você não combinou você não criou o consenso; que as bases materiais, tão complexas pra serem realizadas, as escolas não estavam prontas, você não tinha professores que tivessem olhado pra questão de jovens e adultos de forma diferente (Técnica em Assuntos Educacionais, CGPEPT/SETEC/MEC)” (CHILANTE, 2013, p. 192).

O documento-síntese das Oficinas relata os principais pontos de tensão, que são: a) o descontentamento quanto à publicação do Decreto 5.478/2005, principalmente em relação à truncagem na comunicação entre a Rede Federal de Educação e a SETEC; b) incoerências entre o Decreto 5.154/2004, que institui a oferta da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio e o Decreto 5.478/2005, que institui o Proeja; c) problemas em relação à urgência de reservar 10% das vagas para a EJA; d) prazo estipulado para a implantação do programa; e) carga horária máxima estabelecida pelo decreto; f) problemas no repasse dos recursos financeiros e; g) insuficiência de recursos humanos e falta de condições de trabalho (CHILANTE, 2013).

No último trimestre de 2005 houve uma mudança na diretoria da Secretaria de Ensino Técnico (SETEC/MEC), que se mostrou mais sensível às críticas feitas ao PROEJA possibilitando mudanças na implantação, visando atender o objetivo de obter uma base sólida para a sua sustentação (MORENO, 2012). Passou-se a ouvir muito mais atores além dos CEFETs, como as Escolas Agrotécnicas Federais, visando tirar o PROEJA do “lugar de imposição” (CHILANTE, 2013).

Primeiramente, montou-se um grupo de trabalho responsável por elaborar um documento base com as concepções e princípios do programa e um dos feitos a ser notados foi a junção dos grupos de trabalhos “Trabalho e Educação” e “Educação de Jovens e Adultos”, que se antes não conversavam muito, passaram, então, a interagir mais entre si, inclusive com uma reunião conjunta realizada em 2007. Vieram pessoas com experiência na elaboração do orçamento participativo no Rio Grande do Sul e começou-se a buscar o consenso por meio do diálogo entre os vários participantes envolvidos a fim de quebrar as resistências internas e criar as bases para o programa. E uma das possibilidades era rever o decreto instituidor do PROEJA (CHILANTE, 2013).

Atendendo as orientações desse grupo de trabalho foi revogado o Decreto 5.478/2005 e em seu lugar foi promulgado o Decreto 5.840/2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. O novo decreto trouxe as seguintes alterações: a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional, devendo apenas cumprir o limite mínimo; b) ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja poderia ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais

e municipais e o Sistema S; c) ampliação da abrangência ao incluir o Ensino Fundamental⁶ e ; os cursos podem ser ofertados também na forma concomitante, em que o ensino médio regular é cursado em uma matrícula distinta (MOURA; PINHEIRO, 2010; MOREIRA, 2012).

O último decreto surge como uma tentativa de estabelecer as bases para construir uma política pública de integração entre as Educações Profissional, Básica e de Jovens e Adultos, contribuindo para a busca de uma fundamentação teórica e metodológica mais clara, enquanto que o anterior tinha pouco mérito, pouca concepção, poucas possibilidades de concretização e se caracterizava como uma medida em busca de visibilidade (MOURA, 2010).

Para preencher as lacunas e dúvidas deixadas pelo Decreto 5.840/2006 em relação à integração curricular e a proposta prevista foram convidados profissionais pelo Ministério da Educação para a elaboração de um documento base (BONFIM, 2012).

Conforme o seu documento base, o PROEJA surge da necessidade de criar um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo, que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente, de agricultura sustentável, ressignificando o sentido de nação, fazendo esta ser capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos. O programa é uma política pública de educação profissional e tecnológica que busca a formação do indivíduo com autonomia ética, profissional, intelectual, política e humana, de modo que não ocorra uma formação meramente passiva e subordinada ao mercado de trabalho, mas para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de um outro mundo possível (BRASIL, 2007).

O documento base ainda ressalta a necessidade do rompimento da dualidade estrutural de cultura geral *versus* cultura técnica, que seria uma educação academicista para os filhos das classes

⁶ Decreto 5.840/2006 art. 1º

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

mais favorecidas e uma educação instrumental voltada para o mundo laboral para os menos favorecidos, ou seja, uma “educação pobre para os pobres”. Desse modo, o PROEJA busca a “formação integral do educando”, isto é, a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para se inserir nela de forma ética e competente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, principalmente da classe trabalhadora (BRASIL, 2007).

O programa se baseia em seis princípios, os quais estão elencados no quadro abaixo.

Quadro 1: Princípios basilares do PROEJA

| Princípios | Explicação |
|--|--|
| Inclusão da população em suas ofertas educacionais | Os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. |
| Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos espaços públicos | Assume a perspectiva da educação como direito e como dever do Estado. Aponta a educação básica da Educação Infantil até o Ensino Médio |
| Ampliação do direito à educação básica pela universalização do Ensino Médio | Compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, já que é preciso tempo para consolidar saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. |
| Trabalho como princípio educativo | Entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho. |
| Pesquisa como fundamento de formação | Compreensão como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade. |
| Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais | Outras categorias além de “trabalhadores” devem ser consideradas pelo fato de serem constituintes das identidades e não se dissociarem do modo de ser e estar no mundo de jovens e adultos. |

Fonte: Brasil (2007)

O programa busca incluir novamente os jovens e adultos no sistema educacional, incluindo a formação básica com a profissional, de modo a dar uma formação emancipadora, pois são alunos que não concluíram os estudos devido, muitas vezes, por dificuldades socioeconômicas, já que lhe foram negados direitos básicos como a vida, o afeto, a alimentação, o trabalho e a sobrevivência (BONFIM, 2012).

No entanto, o Decreto 5.840/2006 possui incoerências legais ao mencionar sobre a formação integral por manter o conceito de integração determinado no Decreto 5.154/2004. Uma delas é a proposição do ensino concomitante que continuava disseminando a ideia de que separação entre a escola que ensina a formação geral e a escola que ensina a formação profissional (BONFIM,

2012). Outro fator é que o próprio decreto delimita em seus artigos 3º e 4º a separação entre as formações geral e profissional por meio da separação das cargas horárias, já que estas são indissociáveis e não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nesse contexto, a proposta de formação integral está longe de se concretizar na prática, já que a estrutura curricular não proporcionava isso, fazendo com que os alunos tivessem uma educação reparadora em vez de qualificadora (BONFIM, 2012).

Com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei 11.892/2008, a Rede Federal teve que readequar o seu perfil pedagógico, administrativo e organizacional, já que por força de lei estas instituições tiveram que ofertar cursos para jovens e adultos, um público que estas instituições não estavam acostumadas a receber (BONFIM, 2012). Na próxima seção vamos tratar da implantação do PROEJA nos Institutos Federais.

2.3 PROEJA nos Institutos Federais: a questão da evasão

Conforme a seção anterior, a implantação do PROEJA na Rede Federal se inicia com a Portaria 2.080/2005, que foi instituída de forma equivocada, já que uma portaria não tem poder de alterar um decreto, o 5.224/2004. Então para legitimar a portaria foi criado o Decreto 5.478/2005, depois substituído pelo Decreto 5.840/2006, que instituíram o PROEJA. Este último decreto determina que as instituições federais deverão implantar o programa até o ano de 2007.

A criação dos Institutos Federais (IF's) por meio da lei 11.892/2008 significou uma readequação administrativa, pedagógica e organizacional na Rede Federal, já que, os IF's cumprindo determinação legal tiveram que oferecer cursos de Educação Profissional de nível médio também para os alunos de EJA, que são diferentes dos alunos que os Institutos Federais estavam acostumados a receber (BONFIM, 2012).

No Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o PROEJA surgiu em 2006 no *Campus* São Luís - Monte Castelo com a turma de Técnico em Alimentos. Em 2008, já foram ofertadas mais 18 turmas nos *campi* São Luís - Centro Histórico, Alcântara, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Santa Inês, Açailândia, São Luís - Maracanã e Codó (MORENO, 2012). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 foram 28 turmas em 17 *campi* somando 1355 alunos.

Durante a sua execução, o PROEJA é um programa que tem sofrido com o alto índice de abandono, falhando no cumprimento dos seus princípios basilares, principalmente o princípio de inclusão da população.

Como exemplo, a evasão nos cursos do programa variou de 31 a 66% no Paraná entre 2009 e 2013. Vários programas foram extintos ou estão em vias de extinção devido a esse fator (ALMEIDA, 2017). Bonfim (2012) afirma que o curso técnico em Informática do *campus* Guanambi do Instituto Federal Baiano teve o número de alunos evadidos crescente entre 2009 e 2011, tendência mantida mesmo com a disponibilização de auxílio estudantil.

Pesquisas como a de Tinto (1975) abordam o modelo de integração do estudante, em que a decisão de evadir se dá em função da falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, influenciada por características individuais, expectativas para a carreira ou curso e pelas intenções e objetivos assumidos antes do início do curso. Segundo o autor, podemos pensar em razões sociológicas e políticas para a evasão e que esta é um fenômeno complexo, não um problema simples, pois compromete o direito a acesso à educação de qualidade por todos (BRASIL, 2014c). Dore (2013) também considera que a evasão tem natureza multiforme, sendo fortemente influenciada por características individuais, fatores sociais e familiares, características do sistema escolar e pelo grau de atração que outros modos de socialização fora da escola podem gerar no estudante.

Estudo feito pelo Ministério da Educação em 21 instituições federais com índice de evasão superior a 30 por cento entre 2006 e 2007 mostrou que a principal causa se deve a questões pedagógicas como currículo, avaliação, trabalho, falta de coordenador no curso, etc. (BRASIL, 2008).

Alexandre e Paulino (2012) em um trabalho feito com as alunas do curso PROEJA Técnico em Enfermagem oferecido em um colégio estadual da cidade de Cornélio Procópio - PR constataram que as causas principais de evasão eram não gostar da metodologia aplicada pelos docentes e necessidade de ajudar a família.

Almeida (2017) cita duas pesquisas feitas no Paraná compreendendo os períodos 2007-2009 (entrevistas com 28 pessoas que abandonaram cursos técnicos do PROEJA) e 2011-2015 (abrangeu 45 alunos que concluíram os cursos) que constataram que as principais causas da evasão são problemas em conciliar estudos com trabalho, dificuldade financeira (ambos com 16%), curso no formato do ensino regular (13%) e rotatividade dos professores (10%). A autora destaca que os

estudantes achavam o conteúdo complexo, ao mesmo tempo que enxergavam a ajuda dos professores e pedagogos como um tipo de facilitação do ensino como se não fossem capazes de absorver um conteúdo complexo. Almeida (2017) enfatiza também questões como localização das escolas, assuntos financeiros, sobrecarga de disciplinas etc.

Bonfim (2012) fez um estudo em relação ao curso técnico em Informática no *campus* Guanambi do Instituto Federal Baiano em 2011 oferecido dentro do PROEJA. A conclusão obtida é que o currículo do curso não levava em consideração as especificidades dos alunos do Programa (muito complexo, considerando a formação pregressa dos alunos, as aulas serem diárias e metodologia inadequada) e questões como distância do *campus* e cansaço dos alunos.

O problema da evasão também se manifesta em outros cursos do PROEJA espalhados pelos outros Institutos Federais pelo país (BONFIM, 2012), já que os fundamentos das práticas pedagógicas reproduzem modelos culturais de classes sociais diferentes das dos alunos (BRASIL, 2007).

Sobre a evasão no IFMA, Araújo (2012) realizou uma pesquisa com base em entrevistas feitas com os alunos e os professores do curso de Técnico de Química de Alimentos do *campus* São Luís – Monte Castelo, oferecido entre 2007 e 2010, que apresentou um índice de evasão de 47,5%. O mesmo estudo apontou que as causas principais da evasão seriam dificuldades de conciliação das aulas com o trabalho, a ausência/falta de professores e a falta de relação entre as disciplinas e a natureza do curso, sendo, portanto, duas dessas causas relacionadas a questões pedagógicas.

As causas da evasão foram organizadas em três categorias: fatores individuais, fatores externos e fatores internos às instituições. Os fatores individuais são aqueles peculiares a vida do estudante como adaptação à vida acadêmica, capacidade de aprendizagem, conciliação dos trabalhos com os estudos, motivo da escolha do curso etc. Os fatores internos à instituição estão ligados à infraestrutura, ao currículo e gestão administrativa e didático pedagógica da instituição como valorização docente, estrutura e flexibilidade escolar, horários e disciplinas dos cursos, entre outros. E, por fim, os fatores externos às instituições são aquelas relacionadas às dificuldades financeiras dos estudantes e às questões sobre a futura profissão como avanços tecnológicos, econômicos e sociais, conjunturas econômicas e sociais, oportunidades de trabalho para egressos do curso, etc (BRASIL, 2014c).

A Rede Federal experimentou a partir dos anos 2000, um forte crescimento no número de matrículas, em virtude do crescimento econômico e transformações sociais que o Brasil passou durante os anos 2000 até a primeira metade dos anos 2010, mas também por questões relacionadas ao desenvolvimento regional e políticas para diminuir a diferença entre as regiões do país (BRASIL, 2014c).

Diante desses exemplos, cabe fazer uma avaliação e o monitoramento da política de combate à evasão no IFMA nos cursos do PROEJA, a fim de detectar as razões de sucesso ou não dessas políticas, já que a avaliação de uma política pública permite uma maior transparência às ações, ajuda na tomada de decisão, promove a aprendizagem e disseminação do conhecimento (CARRARO, 2012). Na próxima seção trataremos de aspectos gerais da avaliação e monitoramento e ações nesse sentido em relação ao combate à evasão.

2.4 Avaliação e Monitoramento das Políticas Públicas de Combate a Evasão

As políticas públicas são tudo o que um governo faz ou deixa de fazer junto com o impacto de suas ações e omissões, ou seja, é uma diretriz elaborada visando enfrentar um problema público, que pode ser a ação ou a omissão dos atores (AZEVEDO, 2003; SECCHI, 2015). Ela é composta por etapas ou fases, embora não haja na literatura consenso sobre quais são e como operam. O que é mais aceito é a divisão entre formulação da agenda, formulação das alternativas de políticas, implementação ou execução e monitoramento e avaliação (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009). No entanto, é mais realista falar que as políticas públicas seguem fluxos não necessariamente em ordem e de forma linear (CARVALHO, 2003).

Sendo assim, a fase de avaliação e monitoramento ganha destaque por poder fazer parte de todo o processo, tornando-se uma atividade permanente.

Avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, planejada, sistematizada com o objetivo de produzir um juízo de valor sobre os vários componentes de um programa ou um conjunto de atividades realizadas ou que ainda irão se realizar a fim de produzir efeitos ou resultados concretos (CARRARO, 2012). Ela permite ao responsável pela política pública um certo conhecimento sobre um projeto ou programa, o que permite melhorar a concepção ou implementação de uma política fundamentar decisões e promover a prestação de contas (COSTA; CASTANHAR, 2003).

Os critérios utilizados são economicidade (nível de utilização dos recursos), produtividade (nível de saídas de um processo produtivo), eficiência econômica (relação entre produtividade e recursos utilizados), eficiência administrativa (nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos e eficácia (nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos) (SECCHI, 2015).

Monitorar é uma atividade contínua que visa o controle de entrega de insumos de acordo com as metas e calendário de trabalho definidos, ou seja, verificar como está o andamento das atividades, se elas estão ocorrendo conforme o planejado. Por esta razão a atividade é realizada no momento da execução do projeto ou programa, sendo considerada uma atividade interna. (SILVA, 2008). Mesmo diferentes, monitoramento e avaliação são interdependentes, assemelhando-se nos sujeitos que realizam e a quem se destina e se diferenciando na frequência, nos objetivos e no momento que se realizam. O monitoramento ocorre durante a realização da política ou programa; é feito de forma regular, sistemática e contínua e serve para melhorar as ações desenvolvidas, adequando-as ao objetivo programado, ou seja, a observação de alteração de dados quantitativos e o cumprimento de prazos. A avaliação, por sua vez, pode ser feita antes, durante ou depois da vigência do programa ou projeto; é feita de forma ocasional e circunstancial e serve para analisar a proposta de um determinado programa ou projeto e de várias atividades de intervenção social, a fim de contribuir para a tomada de decisão, isto é, se a implementação é viável e/ou pertinente, se as medidas foram implantadas, quais as dificuldades e se os resultados alcançados impactaram na transformação da situação anteriormente encontrada (CARRARO, 2012; BRASIL, 2014c). Tanto o monitoramento quanto a avaliação são duas partes de um único processo, ou seja, aquele é parte constituinte e constitui este (DOURADO; GROSSI JR; FURTADO, 2016).

Estudos sobre avaliação e monitoramento são ainda pouco realizados no Brasil, em detrimento da fase de formação da agenda e formulação de políticas. Além disso, os estudos de políticas públicas em geral se iniciaram de forma tardia no país, nos anos 1990, enquanto nos Estados Unidos e na Europa se começou nos anos 1960 (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009).

No entanto, os estudos sobre avaliação e monitoramento vem ganhando espaço nos últimos anos, já que devido à crise fiscal dos anos 1970 e a redemocratização nos anos seguintes levaram a uma situação em que o Estado busca uma maior contenção dos gastos públicos ao mesmo tempo que a sociedade demanda por mais ações efetivas nas resoluções dos problemas. Isso se fundamenta nas ideias da Nova Gestão Pública, que busca redefinir o papel do Estado utilizando técnicas

oriundas da iniciativa privada, a fim de se obter maior eficiência e efetividade, bem como uma maior transparência nas ações e responsabilização dos gestores, de modo a atender às necessidades do “consumidor” dos serviços públicos. Nessa situação de políticas voltadas a desempenho ou resultados, a avaliação e monitoramento se torna ainda mais importante, já que ela permite mensurar se os benefícios da política compensam os seus custos (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009).

Uma questão que deve ser discutida é a institucionalização da avaliação e monitoramento que consiste em incorporá-las na rotina de planejamento e gestão das políticas públicas (WORTHEN; FITZPATRICK; SANDERS, 2004). Felisberto (2006) cita que a avaliação além de melhorar a interação entre avaliação e tomada de decisão, estratégias e recursos para produção de conhecimento e treinamento de pessoal qualificado. A avaliação sistemática, contínua e eficaz é um instrumento para o alcance de resultados melhores além de proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos utilizados e também fornecer dados importantes para a elaboração de políticas mais consistentes e eficazes (COSTA; CALCANHAR, 2003).

Apesar da institucionalização da avaliação e monitoramento de políticas públicas estar mais forte nos últimos anos, ela ainda precisa evoluir em termos de organização e excelência (BONIFÁCIO; MOTTA, 2021). Um aspecto a se considerar é a existência de obstáculos em relação à institucionalização da avaliação na Administração Pública como a incerteza em relação aos benefícios, o receio em relação a resultados negativos, a possibilidade de aumento de custos sem a devida mensuração dos benefícios e a precariedade de recursos humanos para a realização de avaliação e monitoramento. Porém, mesmo que as resistências ainda existam no setor público brasileiro, elas vêm sendo superadas gradativamente pela adoção de sistemas de avaliação e monitoramento de políticas públicas (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009).

O primeiro sistema de avaliação e monitoramento é o Plano Plurianual (PPA), que é uma lei de autoria do Poder Executivo com vigência de quatro anos, que estabelece de forma regionalizada diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública para o período que vai do segundo ano do mandato do Presidente da República ao primeiro ano do mandato seguinte (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009). Embora tivessem mecanismos de avaliação e monitoramento, os PPA's que compreendem o período de 1996 a 2003 apresentaram diversas falhas (GARCIA, 2000). Nesse sentido o Plano de 2004-2007 veio com uma inovação, o Sistema de Avaliação Plurianual, que tinha o objetivo de assegurar que a avaliação fosse parte integrante

da gestão dos programas e criar uma cultura de avaliação (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009). Segundo Pares e Valle (2006), esse sistema contribuiu para que os processos fossem reforçados e integrados ao longo do ciclo de gestão dos programas, baseado no empoderamento das equipes descentralizadas dos órgãos federais. A estrutura principal é a Comissão de Monitoramento e Avaliação (CMA) assessorada pela Câmara Técnica de Monitoramento e Avaliação (CTMA). Essa comissão tem o objetivo de deliberar sobre as normas e procedimentos de Avaliação e Monitoramento dos programas do Poder Executivo e oferecer elementos técnicos que orientam a alocação orçamentária e financeira e a revisão dos programas a fim de obtenção de resultados. As estruturas descentralizadas são as Unidades de Monitoramento e Avaliação (UMA) dos órgãos setoriais, que são responsáveis por dar apoio ao comitê de coordenação dos programas e atuar como consultores internos na avaliação e monitoramento (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009).

O principal instrumento de monitoramento do PPA é a Portaria MP 198 de 18 de julho de 2005, que estabelece a obrigatoriedade do registro junto ao Sistema Informações Gerais e de Planejamento (SIGPlan) de informações relativas a desempenho físico, desempenho físico e financeiro das ações não orçamentárias e restrições a execução junto com as providências tomadas para a superação (BRASIL, 2005a).

Em relação a educação, a avaliação só ganhou força a partir dos anos 1980. Antes se media a eficiência do ensino baseando-se no acesso e na continuidade dos estudos (SANTOS; SANTOS; GARCIA, 2020). Isso se deve a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que realizaram investimentos no Brasil em virtude da crise iniciada nos anos 1970, pois eles exigiam o monitoramento e a avaliação da atividade docente e dos resultados alcançados para acompanhar os recursos investidos e para servir como condição para continuar com o financiamento (SANTOS; SANTOS; GARCIA, 2020).

Em 2014 foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE)⁷ pela Lei 13.005 de 25 de junho, com vigência de dez anos e ele é composto por metas, diretrizes e estratégias que abrangem níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Elas são: metas visando a universalização do direito a Educação Básica incluindo alfabetização e ampliação da escolaridade, metas para redução da desigualdade e valorização da diversidade, metas para a valorização dos profissionais da

⁷ O PNE surgiu decorrente da Emenda Constitucional 59/2009, que além dele determinou que as despesas com educação não se incluam nos efeitos da Desvinculação das Receitas da União, ou seja, o Governo Federal não pode retirar recursos da Educação para a produção de superávit primário

educação, metas relativas a avaliação e seus sistemas, metas relativas a Educação Superior, meta visando a regulamentação da gestão democrática e meta que trata do financiamento (DOURADO; GROSSI JR; FURTADO, 2016).

A própria lei determina que os responsáveis pela execução do PNE e pelo monitoramento contínuo do cumprimento de suas metas são o Ministério da Educação, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014d). Em 2015 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou um documento chamado Plano Nacional de Educação – Linha de Base, que consistia em análises descritivas de séries de indicadores apresentados em vários recortes. Esse documento visa atender ao disposto no artigo 5º da lei que instituiu o PNE, que reza que o INEP deve publicar bimestralmente um estudo para aferir o cumprimento das metas descritas no plano. Ele serve para subsidiar os entes governamentais na avaliação e monitoramento dos seus planos de educação (DOURADO; GROSSI JR; FURTADO, 2016).

O monitoramento e a avaliação da educação evoluíram consideravelmente nas últimas décadas, sendo formado por sistemas para mensurar todas as etapas cuja responsabilidade é do INEP. Os sistemas se subdividem para uso na Educação Básica como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os indicadores que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e para uso na Educação Superior. Além disso, há sistemas de avaliação de âmbito internacional para a Educação Básica como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) feito pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Quadro 2 abaixo mostra os instrumentos de avaliação usados, atualmente, para monitoramento das políticas educacionais (SANTOS; SANTOS; GARCIA, 2020).

Quadro 2: Instrumentos de avaliação da Educação Básica

| | ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) | ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil) | ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) | ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) | PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) |
|----------------------|---|---|---|---|---|
| O que é/o que avalia | Avaliação amostral. Apresenta os resultados do país, das regiões e das UF's, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. | Avaliação censitária. Apresenta resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. | De caráter censitário. Avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática e as condições de ensino nas escolas. | Avalia o desempenho individual do aluno ao término da educação básica nas áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e Matemática, mais Redação. | Avaliação amostral. Avalia sistemas educacionais de 65 países (membros da OCDE e países convidados), nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. |
| Quem faz | Alunos das redes públicas e privadas do 5º e 9º anos do EF e no 3º ano do EM, da área rural e urbana. | Alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas de área rural e urbana. | Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. | Estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio. | Estudantes na faixa dos 15 anos dos 65 países participantes |
| Quando | Bianual | Bianual | Anual | Anual | Triannual |

Fonte: Santos, Santos, Garcia (2020)

No ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador nacional de qualidade educacional medido através do resultado de fluxo escolar e da média do desempenho da avaliação. O cálculo dele é através da aprovação medida no Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP. Por meio dele é possível acompanhar o desenvolvimento da educação nos municípios, Estados e no país, até mesmo nas próprias instituições de ensino e nas salas de aula (SANTOS; SANTOS; GARCIA, 2020).

Sobre a evasão escolar, o Tribunal de Contas da União publicou o Acórdão 506/2013, que recomendou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) que juntamente com os Institutos Federais instituísse um plano para combatê-la que

contemplasse entre outros: levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão e inserção de indicadores separados por modalidades de cursos (TCU, 2013).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) desenvolveu o Documento Orientador para A Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando auxiliar o desenvolvimento de ações que determinem as causas da evasão e retenção e a implementação de políticas de modo a aumentar a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo. Ele sugere um plano em quatro fases (BRASIL, 2014c):

1. Instituição de comissão interna, composta por gestores e coordenadores de ensino e assistência estudantil, que visa coordenar e sistematizar a elaboração de um plano estratégico institucional e depois poderá ser responsável pela avaliação e monitoramento;
2. Elaboração de diagnóstico quantitativo, feito por meio de levantamento de dados a fim de identificar os cursos com índice de evasão acima de 15%;
3. Elaboração de diagnóstico qualitativo feito com os cursos com taxa de evasão/retenção acima de 15%, no qual deverão realizar com a participação de pelo menos um membro gestor da comissão reuniões diagnósticas por segmento (gestores, professores, estudantes e evadidos) para identificar as causas de evasão e retenção de acordo com cada segmento e reunião diagnóstica coletiva com representantes de cada segmento para identificar as causas prioritárias, as medidas para superação/mitigação e propor os responsáveis e prazos para a implementação e;
4. Consolidação do plano estratégico, que deve ser submetido ao Conselho Superior da Instituição e deve contemplar os seguintes itens: identificação da instituição, justificativa, base conceitual, diagnóstico (quantitativo e qualitativo), estratégia de intervenção (ações de intervenção, metas, equipe multiprofissional, recursos necessários, prazos e responsáveis), estratégia de monitoramento e estratégia de avaliação.

O documento orientador reforça que mecanismos de avaliação e monitoramento sejam implementados para acompanhamento da execução e análise dos resultados alcançados e que estes sejam feitos pelo menos anualmente, a fim de atualizar os indicadores de evasão e retenção e a partir dos resultados poderão ser propostas mudanças no plano estratégico (BRASIL, 2014c).

De acordo com o documento orientador do SETEC, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA 2014-2018 estabeleceu a meta de reduzir gradativamente a taxa de evasão dos cursos técnicos e superiores presenciais e à distância a um índice inferior a 15% em cada *campus* até 2018. O documento cita que o diagnóstico das principais ações que levam a evasão, bem como a proposição de ação para combatê-las fazem parte do Plano Institucional de Combate a Evasão e Retenção Escolar que se tornou iminente mediante o Acórdão 506/2013 do TCU. O PDI do IFMA também estabelece como meta a ampliação das matrículas em cursos técnicos de jovens e adultos por *campus* em 60% até 2018 (BRASIL, 2014b).

Baseada nessas determinações, o IFMA desenvolveu em 2014 o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção que tem como objetivo geral enfrentar a evasão e retenção nos cursos técnicos e superiores adotando medidas que superem os fatores que interferem na permanência dos alunos e no seu sucesso. Os objetivos específicos seriam a realização de um diagnóstico em cada *campus* das causas geradoras da evasão e retenção escolar, o desenvolvimento de estratégias de cunho administrativo e pedagógico para combate desses problemas e o monitoramento dos indicadores de produtividade escolar para subsidiar a avaliação das ações desenvolvidas. O mesmo plano afirma que cada *campus* do IFMA deve elaborar seu plano de combate à evasão individualmente (BRASIL, 2014b), ou seja, na prática o Plano Institucional seria um “Documento Orientador” para os *campi*. O documento também cita a importância de conhecer os indicadores de retenção⁸, já que alunos mais atrasados tem maior propensão a evadir (BRASIL, 2014b).

A estratégia seria feita em cinco fases. A primeira seria a constituição de uma comissão em cada *campus* responsável pela elaboração, coordenação e avaliação do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção. A fase seguinte é a elaboração do diagnóstico da evasão/retenção por meio de dados disponíveis nos registros de controles acadêmicos e a aplicação de questionários junto aos estudantes evadidos e retidos. O próximo passo é a elaboração de um relatório com as causas prioritárias que deve seguir o seguinte roteiro: justificativa, objetivos, diagnósticos, estratégias de ação, cronograma e avaliação. Depois vem o desenvolvimento das ações do projeto, isto é, o monitoramento que deve ser feito de forma permanente e contínua para garantir a execução e eventuais ajustes. E por fim, a avaliação final, que é um relatório com as ações desenvolvidas frente aos objetivos propostos. Essas fases são bem parecidas com as etapas discriminadas no

⁸ Retenção é quando os estudantes não concluíram o curso, mesmo transcorrido o tempo previsto para isso, ou seja, ainda estão ativos no curso após a data prevista para a conclusão (BRASIL, 2014c).

Documento Orientador do SETEC, com a diferença de que o IFMA realiza apenas o diagnóstico qualitativo, excluindo o quantitativo e inclui registros dos resultados do monitoramento e da avaliação, enquanto o documento do SETEC propõe apenas as estratégias para ambos.

No próximo capítulo discutiremos sobre a pesquisa realizada no Instituto Federal do Maranhão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção trata da parte empírica da pesquisa, bem como a metodologia, resultados, análises e as recomendações sugeridas. Ele está subdividido em quatro partes. O primeiro se relaciona a metodologia que norteou o trabalho, o segundo é sobre a análise dos documentos que serviram de base para a pesquisa, o próximo item tratará da entrevista feita com o coordenador e o membro da equipe responsável pela Elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito Estudantil e também das discussões do Fórum da Política de Assistência Estudantil e proposições da nova resolução da política de assistência estudantil. E a última seção traz a análise dos resultados obtidos e as recomendações, que servirão como sugestões para que o Plano Estratégico de Permanência e Êxito possa ser bem sucedido.

3.1 Metodologia

Esta pesquisa tem um cunho qualitativo, no qual, além da análise dos documentos produzidos relativos ao PROEJA no IFMA, foram realizadas entrevistas com perguntas abertas para a equipe responsável pelos trabalhos para a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito de Estudantes a fim de obter informações sobre a avaliação e o monitoramento do plano anterior, como eles estão norteando a elaboração do novo plano e quais os pontos específicos para combate à evasão nos cursos PROEJA. De acordo com o PIAE, foi montada uma equipe com 14 servidores para a elaboração deste plano.

Os entrevistados⁹ foram a coordenadora deste grupo de trabalho e outro membro da equipe, representando os *campi*.¹⁰ O PIAE informou o nome da servidora que está coordenando os trabalhos e também que dois *campi* enviarão representantes, no caso específico os *campi* São Luis – Maracanã e Zé Doca (BRASIL, 2021a). A razão da escolha da coordenadora da ação de elaboração do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes para a entrevista se deve por esta ser a responsável por liderar a equipe na realização do plano e no próprio cronograma de elaboração do plano estão previstas reuniões para acompanhamento da elaboração do documento (BRASIL,

⁹ A entrevista com a coordenadora foi realizada em 01/12/2021 e com o membro em 05/01/2022. Ambas foram feitas de forma remota por meio da ferramenta *Google Meet*

¹⁰ Pesquisa nº 49171821.4.0000.5214 aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí em 22/11/2021.

2021a). Já a escolha do membro representando os *campi*, o motivo é para mostrar o ponto de vista dele, que costuma estar mais próximo dos alunos. Neste trabalho identificaremos os entrevistados como “Coordenadora” e “Membro”. Também foram usados depoimentos do Fórum da Política de Assistência Estudantil realizado em novembro de 2021, que está disponível no canal de YouTube, do Instituto Federal do Maranhão (o *link* de acesso está na referência deste trabalho) em conjunto com a minuta da nova política de assistência estudantil, que se encontra no sítio do IFMA. Esses relatos serão nomeados como “Fórum”.

O universo da pesquisa será o Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar de 2014 e o processo de elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito de Estudantes, que está sendo feito em 2021. A análise documental foi realizada a partir da leitura e análise do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar de 2014 e em outros documentos como os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFMA 2014-2018 e 2019-2023, o Acórdão 506/2013 do Tribunal de Contas da União, o Documento Orientador para a superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica feito pela SETEC/MEC.

A análise no documento de 2014 foi feita no sentido de avaliar a efetividade das políticas definidas por ele, ou seja, os pontos fortes e fracos e como se deu a avaliação e o monitoramento dessas políticas e o uso disso para a elaboração do novo plano em 2021. Em relação ao Documento Orientador da SETEC, o objetivo foi comparar o quanto a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes foi próximo ao modo listado ao trabalho da SETEC/MEC. E, por fim, sobre o Acórdão 506/2013 e os PDI's (2024-2018 e 2019-2023) buscou-se saber se o processo de concepção do plano de 2021 seguiu as diretrizes dispostas nos documentos.

A intenção foi analisar como a avaliação e o monitoramento de todos os documentos citados anteriormente serviu como base para a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, especificamente no caso dos alunos do PROEJA. Os riscos da pesquisa foram a omissão de dados por desconhecimento, possivelmente por não fazer parte da equipe no período específico ou por considerar que estes sejam sensíveis, ou seja, que não devem ser divulgados para a comunidade externa por serem considerados apenas para uso dentro da instituição.

As perguntas feitas ao coordenador visavam: analisar qual foi a avaliação feita sobre o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar; entender como está o andamento dos trabalhos da elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, e também compreender o porquê desse trabalho ser considerado altamente prioritário, quais são as medidas

específicas que serão feitas para combater a evasão nos cursos do PROEJA e avaliação das medidas já existentes.

Em relação aos membros, as questões objetivam: conhecer a avaliação que os *campi* fizeram sobre o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar, as políticas de combate a evasão dos alunos do PROEJA e ao apoio oferecido pela Reitoria do IFMA nessas duas questões; como se deu a interação com a Reitoria em relação à elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito Estudantil e as considerações sobre ela; e se a Reitoria passou a ouvir mais os *campi* sobre as políticas de combate à evasão nos cursos PROEJA.

No próximo tópico começaremos a discussão dos resultados encontrados por meio da análise documental.

3.2 Análise documental

O Acórdão TCU 506/2013 se refere ao trabalho de auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União nos Institutos Federais, cujo objetivo foi a caracterização da evasão e medidas para reduzi-la, entre outros assuntos (TCU, 2013).

A modalidade utilizada foi a Fiscalização de Orientação Centralizada¹¹ e centrou-se as análises nos atores que trabalham diretamente na Rede Federal. As coletas de dados foram feitas apenas nos Institutos que houveram equipes designadas (Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Sertão Pernambucano). Nas demais unidades foram feitas pesquisas e requisições de informações (TCU, 2013).

Em relação à evasão, o documento afirma que a meta da taxa de conclusão de 90% prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020 ou a de 80% prevista para os Institutos Federais de acordo com o Termo de Acordo de Metas ainda é um ideal de longo prazo, já que a taxas de conclusão em nível nacional, no momento da elaboração do Acórdão era de 37,5% para o PROEJA. Sobre as estratégias de combate à evasão, a atuação dos *campi* dos Institutos Federais costuma se dar de forma isolada em relação aos demais, a necessidade de aperfeiçoar os

¹¹ A FOC tem por objetivo avaliar de forma sistêmica, temas de âmbito nacional ou regional, procurando identificar as irregularidades mais comuns e recorrentes. Pode ser descrita como a fiscalização ou conjunto de fiscalizações que envolvem preparação centralizada, execução descentralizada e consolidação dos resultados (TCU, 2010).

instrumentos usados para o acompanhamento periódico da elevação da taxa de conclusão dos cursos utilizando três indicadores de modo integrado: evasão, retenção e conclusão (TCU, 2013).

De acordo com o Sistec (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), as maiores taxas de evasão no período entre 2004 e 2011 se encontram no Ensino Médio, principalmente no PROEJA com 24% e nos cursos subsequentes com 19%. Apesar da taxa de evasão elevada, os cursos do PROEJA possuem uma taxa de retenção maior (TCU, 2013).

A auditoria buscou elencar as causas da evasão. Primeiramente, as dividiu em duas categorias: processos de diagnóstico ou inteligência, que visam identificar os problemas de evasão com dados em nível dos alunos e das suas escolas e intervenções focadas em alunos com maior potencial de evasão (TCU, 2013).

Elaborar uma política de combate à evasão nos Institutos Federais se mostra muito complexa devido aos seguintes fatores: os cursos são oferecidos para um público bastante heterogêneo, ou seja, deve se fazer políticas específicas para cada segmento; de acordo com as entrevistas feitas com professores e pró-reitores, há uma discrepância de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de ingresso nos cursos, em que parcelas dos alunos apresentam um elevado déficit educacional, aumentando o risco de evasão; nem sempre os alunos usam o Instituto Federal para a formação profissionalizante, mas como um trampolim para o Ensino Superior; os cursos são altamente especializados com um longo tempo de duração (2 a 4 anos) e exigem conhecimentos sofisticados dos alunos, o que faz com que seja necessário recrutar alunos interessados e com vocação para o estudo. Além disso, há problemas que fogem da área de atuação dos Institutos como ações para mitigar diferenças socioeconômicas dos alunos (TCU, 2013).

A auditoria constatou que a maioria dos *campi* tem práticas para lidar com a discrepância de conhecimentos ou habilidades no momento de ingresso nos cursos. No entanto, não foram encontrados estudos que constatassem as causas da evasão e os efeitos das medidas de combate. Nesse sentido, a deficiência nessas políticas impacta nas ações que deveriam ser feitas nos alunos com maior propensão a evadir (TCU, 2013).

A literatura especializada mostra que os tipos de medidas utilizadas para essa categoria são: designar assistentes sociais para estudantes com risco elevado de evasão; ofertar reforço acadêmico para melhorar a performance e; selecionar adequadamente os alunos para receber assistência social (TCU, 2013).

O trabalho feito pelo Tribunal de Contas da União mostrou que cada item precisa de melhorias. Em relação aos assistentes sociais, as entrevistas com pró-reitores e professores indicaram baixo número desses profissionais nos *campi*. A auditoria também constatou dificuldades para adesão de tutores e monitores. Isso se deve pela baixa procura dos alunos a não ser na época de prova, a dificuldade de encontrar tutores ou monitores devido a baixa atratividade das bolsas e o oferecimento em horários não disponíveis para os alunos dos cursos noturnos. Sobre os programas de assistência estudantil, o Decreto 7.234/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) determina como público-alvo estudantes oriundos de escola pública ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Esse critério é muito abrangente, visto que de acordo com os dados do PNAD de 2007, 77 % das pessoas vivem em famílias com renda per capita até o valor de 1,5 salário mínimo, o que torna difícil os Institutos atenderem toda a demanda (TCU, 2013).

Para o combate a evasão, o Tribunal recomendou a SETEC/MEC para que junto aos Institutos elabore um plano que contemple: levantamento de dados que permitam identificar os perfis de alunos mais propensos a evasão; inserção dos indicadores de evasão, retenção e conclusão separados aos Termos de Acordos de Metas e Compromissos; análise quanto à viabilização dos critérios do PNAES ou outra forma de assistência estudantil voltadas aos alunos com o risco de evasão; garantia da alocação de profissionais para realização do acompanhamento escolar e social dos alunos nos *campi* e; fomento a participação de alunos nos programas de reforço escolar, bem como ingresso como tutores e monitores (TCU, 2013).

Esse documento levou a SETEC/MEC elaborar um Plano de Ação para combate à evasão na Rede Federal, que por sua vez, gerou um documento orientador que a fim de descobrir as causas da evasão e retenção nos Institutos Federais e a implementação de políticas e ações afirmativas, de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes. O IFMA também corrobora esse pensamento através do seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, que traça a meta de redução gradual da evasão nos cursos técnicos e de graduação, tanto presenciais quanto a distância a uma taxa inferior a 15% até 2018 (BRASIL, 2014b).

Em 2014, o IFMA lançou o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar, cuja execução consiste na elaboração por cada *campus* de um plano em que elenca as causas da evasão e retenção e elabora as medidas administrativas e pedagógicas que possibilitem a permanência e êxito dos estudantes. Essas medidas ficariam sob a coordenação de uma equipe

multidisciplinar contemplando os setores pedagógicos e de assistência ao educando, além do Diretor de Desenvolvimento de Ensino e Coordenadores de Cursos (BRASIL, 2014b).

As etapas discriminadas no Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar são muito semelhantes ao determinado no Documento Orientador da SETEC/MEC, conforme citado no item 2.4 deste trabalho. Mas, na prática, o Plano serve como um “documento orientador” dos *campi*, ao estabelecer que eles desenvolvam as próprias políticas individualmente, sem propor, ao menos, considerações gerais sobre as causas da evasão/retenção.

Os planos feitos pelos *campi*, de um modo geral, não diferiram muito da auditoria feita pelo TCU em 2013, em relação às causas da evasão. Entre as razões apontadas, foram a falta de profissionais nas equipes de assistência social, dificuldades na aprendizagem, falta de bolsas de assistência estudantil e problemas na formação dos professores. E para solucionar esses problemas, alguns *campi* também propuseram alternativas parecidas com o documento do Tribunal de Contas como realização da formação continuada dos professores, seleção de alunos que apresentaram bom desempenho para orientar os que apresentam mais dificuldade, ampliação das bolsas de assistência estudantil, reformulação dos projetos dos cursos para que estes atendam ao perfil profissional e do mercado de trabalho e para uma distribuição mais adequada da carga horária, entre outras (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016c; BRASIL, 2016d; BRASIL, 2016e; BRASIL, 2016f; BRASIL, 2016g; BRASIL, 2016h; BRASIL, 2016i).

Poucos *campi* propõem alguma solução específicas aos estudantes do PROEJA, como por exemplo o *campus* Bacabal, que dispõe sobre a formação continuada dos professores desses cursos, o *campus* Barra do Corda, que sugere uma parceria com a rede estadual e municipal de ensino para fornecer o perfil dos estudantes EJA concluintes do ensino fundamental e o *campus* Caxias, que prevê acompanhar mensalmente as faltas dos estudantes por turma (incluindo o PROEJA), a fim de fazer intervenções com aluno e família naqueles que faltarem duas semanas seguidas (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016e; BRASIL, 2016f).

Analisando a taxa de evasão dos cursos PROEJA-Integrado nos *campi* do IFMA no período 2017-2019 percebemos que 20 % dos *campi* que ofereceram cursos do PROEJA entre 2017 e 2019 tiveram média de evasão acima de 15%, índice determinado no Plano de Combate a Evasão em 2014 e 50% superaram essa marca em pelo menos um ano no período citado¹².

¹² Na Plataforma Nilo Peçanha só se encontram os dados a partir de 2017.

Tabela 1: Taxa percentual de evasão dos cursos PROEJA nos *campi* IFMA 2017-2019

| <i>Campus</i> | 2017 | 2018 | 2019 | Média |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Açailândia | 10,6 | 15,9 | 0 | 8,8 |
| Alcântara | - | - | 0 | 0,0 |
| Barreirinhas | - | - | 53,8 | 53,8 |
| Caxias | 14,3 | 5,9 | 2,5 | 7,6 |
| Codó | 15,7 | 6,7 | 9,9 | 10,8 |
| Grajau | 15,9 | 0 | 51,8 | 22,6 |
| Imperatriz | 2,2 | 0,6 | 19,1 | 7,3 |
| Santa Inês | 0 | 10,3 | 7,1 | 5,8 |
| São José de Ribamar | - | - | 0 | 0,0 |
| Zé Doca | - | 8 | 0 | 4,0 |
| IFMA | 11,5 | 12,7 | 11,5 | 11,9 |

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Os Relatórios de Gestão do IFMA entre 2015 e 2018 não mencionam as políticas feitas para combater a evasão. Somente há alguma menção nos relatórios de 2015 e 2016, que afirmam que o Instituto está desenvolvendo uma política para combater a evasão sem especificar qual seria (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016a; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

Em relação ao crescimento das matrículas na EJA, os relatórios mostram que o crescimento das matrículas não conseguiu alcançar a meta estipulada e embora apresentasse uma tendência de crescimento entre 2015 e 2017, apresentou uma queda acentuada em 2018 e em 2019, inclusive comparado a 2014, conforme a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Variação percentual novas matrículas EJA 2015-2019

| 2015 | | 2016 | | 2017 | | 2018 | | 2019 | |
|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|
| Variação ano anterior | Variação 2014 |
| 1% | 1% | 27% | 29% | 9% | 40% | -38% | -14% | -27% | -37% |

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha; Brasil (2015); Brasil (2016a); Brasil (2017)

As duas tabelas mostram uma certa irregularidade no andamento dos indicadores. Em relação à taxa de evasão, mesmo que ela esteja abaixo de 15% considerando todo o Instituto, ao analisar os *campi* individualmente, o comportamento do indicador é bem distinto, em que

observamos unidades com índices abaixo ao do IFMA e outras com taxas muito acima. Já sobre as novas matrículas, os dados não apresentam uma tendência clara mesmo no período de crescimento, pois, por exemplo em 2016 há um crescimento superior ao ano anterior, mas no ano seguinte, apresentou um crescimento menor do que visto no ano passado.

O PDI seguinte (2019-2023) também cita a importância de diagnosticar os principais fatores que levam a evasão, bem como a proposição de ações para combatê-la, basicamente repetindo o texto já presente no PDI anterior. E sobre a EJA, afirma que a metodologia de ensino deve ser ajustada às características desse público (BRASIL, 2019a).

O Relatório de Gestão 2019 mostra que embora o índice de retenção do Instituto se mantenha estático em relação a 2018, ele ainda é acima dos resultados nacionais¹³, o que demanda a adoção de melhores políticas para combater a evasão. Para melhorar esse indicador, o Relatório sugere a criação de Grupo de Trabalho que desenvolva ações específicas para minimizar as influências dos fatores responsáveis pela evasão e retenção dos alunos. Sobre a Educação de Jovens e Adultos, ele não faz nenhuma citação direta em relação a esse público (BRASIL, 2019b).

Já o Relatório de Gestão de 2020 inclui um plano de curto prazo visando criar um projeto de combate a evasão. Em relação à EJA, o relatório cita a meta relativa no Plano Nacional de Educação, que é oferecer no mínimo 25% das matrículas em Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional (BRASIL, 2020).

Em 2021, o IFMA elaborou um Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE), na qual em uma de suas ações a elaboração de um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, que possui uma prioridade alta¹⁴. O objetivo deste plano é ampliar e diversificar as ações voltadas à educação inclusiva e a distância; otimizar a aplicação de recursos orçamentários e captar recursos externos; ampliar e integrar ensino, pesquisa e extensão e intensificar o uso de tecnologias e metodologias inovadoras no processo educacional. Foi formada uma comissão para entrega do documento no prazo de 10/09/2021 (BRASIL, 2021a).

A alta prioridade para a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes gera o questionamento sobre o desempenho do Plano Institucional de Combate a

¹³ O índice de retenção do IFMA em 2018 foi de 24,39%, o do ano seguinte foi de 24,02%. Já o índice de retenção da Rede Federal de 2019 foi de 14,39% (BRASIL, 2019b).

¹⁴ A Pró-Reitoria de Ensino fez um levantamento das ações e as enviou aos dirigentes dos *campi* para que eles as priorizassem em uma escala de 1 a 5 (menos relevante e mais relevante, respectivamente). O resultado final se daria pela média das respostas enviadas (1 a 1,5-baixa, 1,51 a 3,5-média e 3,51 a 5-alta). O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes recebeu a classificação de 4,28, considerada alta (BRASIL, 2021a).

Evasão/Retenção Escolar de 2014 no combate a evasão. Como foi feita a avaliação e o monitoramento deste plano e como esses resultados serão aplicados na elaboração do novo plano? E quais serão as ações tomadas em relação aos cursos do PROEJA, já que estes costumam ter altos índices de evasão (ALMEIDA, 2017; ALEXANDRE e PAULINO, 2012; ARAÚJO, 2012; BONFIM, 2012; BRASIL, 2008).

Na próxima seção, discutiremos as evidências fornecidas pelas entrevistas.

3.3 Entrevistas e depoimentos do Fórum da Política de Assistência Estudantil

Nessa seção, discutiremos os dados fornecidos pelas entrevistas com a coordenadora do grupo de trabalho que está instituindo o Plano Institucional de Permanência e Êxito e com os demais membros desta Comissão, além de depoimentos dos participantes do fórum que discutiu a minuta da nova política de assistência estudantil. Primeiramente, vamos identificar os entrevistados.

No momento da entrevista, a Coordenadora trabalha na Diretoria da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Maranhão, que é o órgão responsável por dar assistência a gestão da assistência estudantil em todos os 29 *campi* do IFMA. Ela possui o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e trabalha no Instituto há 3 anos e 4 meses.

Já o Membro é pedagoga e está no IFMA desde fevereiro de 2010 e trabalha no *Campus* São Luis – Maracanã do Instituto.

O Grupo de Trabalho tem a função de elaborar um Plano de Permanência e Êxito, que deveria ser entregue em agosto de 2021, mas sofreu um atraso em função de eventos de força maior, como a pandemia de COVID. A nova previsão de entrega é o começo de 2022, conforme relato da coordenadora.

(...) a gente constituiu um Grupo de Trabalho, né e está desenvolvendo um Plano de Permanência e Êxito, que a gente ia entregar agora em agosto [2021] esse plano, mas por motivos de força maior, por documentos, por conta desta questão da pandemia, a gente não conseguiu entregar. Então, ele está previsto a entrega dele para o começo de 2022, né.
(Coordenadora)

O objetivo do Grupo de Trabalho seria fazer a revisão do Plano de Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar de 2014, propor novas metas e estratégias e dados atualizados.

A instituição vem aí, a gente teve um, um Plano de Permanência e Êxito assim que saiu o Acordão de 2014, se não me engano, se não me falhe a memória o Acordão do TCU, que cobrou dos Institutos em relação aos Planos de Permanência e Êxito e esse plano precisou passar por uma revisão. Então esse, digamos assim, que é o nosso papel enquanto grupo de trabalho. Né, é fazer essa revisão, com dados atualizados e propor novas estratégias e inclusive novas metas, né pra esse plano até porque nosso PDI ano que vem, ele vai passar por reformulação e essas metas precisarão estar no nosso PDI. (Coordenadora)

De acordo com a Coordenadora, o plano de 2014 não permitia fazer um monitoramento e avaliação das metas relacionadas ao combate à evasão e que o objetivo do Plano Institucional de Permanência e Êxito é permitir isso.

(...) principalmente revisão de dados, revisão de novas metas, né, porque o nosso PDI, ele foi até 2020, foi prorrogado por mais um ano, 2021. A meta era reduzir, na instituição, 20%, né, o índice de evasão. Então, a gente precisa saber se nós conseguimos chegar nessa meta de 20% e traçar uma nova meta para os quatro anos aí que se seguem, né. (...) Precisamos ver como é que estavam, como estão, na verdade os nossos índices de evasão nos nossos cursos, precisamos tratar, precisaríamos tratar estratégias de monitoramento, que a gente não tinha com o Plano de Permanência e Êxito anterior, pra poder a gente fazer um acompanhamento e a ideia com esse novo plano é que a gente consiga fazer um acompanhamento anual desses dados pra não ficar todo ano fazendo uma reformulação. (Coordenadora)

Já, segundo o Membro, ela sentiu que as ações realizadas no Plano de 2014 pareceu uma ação rápida, sem ser vista como política. Ela também reclama que não sentiu o apoio da Reitoria.

(...) nós montamos a comissão interna de acompanhamento, de permanência e êxito. Naquele momento, era algo tudo, era muito novo pra gente, né, essa proposta, a gente, a gente tentou se apropriar, pra saber qual era a intencionalidade, mas na verdade, no período apareceu assim como se fosse só mais uma daquelas ações relâmpago que vêm e que vão embora, apesar do nome de, de permanência e êxito do aluno, precisava ser uma, visto como uma política pública da instituição de permanência e êxito que percorresse todo, todo o período, né, que fizesse parte, que fosse incorporada mesmo à política institucional e não foi o que pareceu. Tanto é que a gente iniciou essa ação, fomos fazer levantamento de alunos evadidos que a gente tinha. Essa equipe nossa interna trabalhou bastante, entrando em contato com as famílias, entrando em contato com os alunos, entrando em contato pra saber, principalmente pra fazer os registros, né. A gente criou um questionário, que a gente aplicava naquela época, aplicou inclusive, né, das motivações, dos alunos deixarem a escola, se evadirem da escola.

(...)

E aí a gente começou a fazer esse trabalho, só que nós não tivemos mais, o trabalho, ele foi esfriando, né, por falta de um feedback da própria Reitoria. Eles vieram, jogaram uma informação pra gente, uma tarefa pra ser cumprida, mas depois nos abandonaram, né. É como se aquilo ali não fosse mais uma ação tão importante e aí ficou, foi adormecido. (Membro)

Nesse sentido, a elaboração do Plano de 2021 foi considerada urgente pelos *campi* conforme relato descrito abaixo.

Nós levantamos as ações que podem ser realizadas durante o ano, né. O nosso planejamento é esse e a gente leva pra uma, pra um comitê, (...) que é o Comitê dos DDE's [Diretoria de Ensino]. (...)e lá, (...) eles vão classificar o grau de prioridade dessas ações, o que é alta, o que é baixa, o que é média (...)e aí esse plano volta pra Pró-Reitoria depois que passa por esses DDE's da instituição e isso aí é a participação também dos *campi*, né, porque são os DDE's dos 29 *campi* que participam desse comitê, né. Então, a gente faz essa escuta desses 29 *campi* e é assim que é definida essa prioridade em relação às ações do PIAE.

(...)

Exatamente. [Os próprios *campi* determinaram que o Plano de 2021 é um assunto de alta prioridade]

(...)

[O Plano de 2014 não estava atendendo a] Demanda, né, que acaba surgindo nos *campi*, né. (Coordenadora)

Em comparação com o Plano anterior, a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito tem uma melhor sistematização e interação da Reitoria com os *campi*, conforme as palavras do Membro.

Essa, essa comissão agora, ela tá, ela tem desenvolvido um trabalho de forma mais sistemática, né. O pessoal da, do DAE principalmente, né, da diretoria, ela tá muito, ela tá muito envolvida, vem dando toda uma assistência para as unidades, para os *campi*, né, a gente começou fazendo todo esse estudo inicial da política, né e eu penso que essa ação, não é uma ação final, né. Tem um prazo pra ser entregue, há toda a estrutura montada de como vai acontecer. (Membro)

No que se refere à participação dos *campi*, de acordo com a Coordenadora, a Reitoria fará um plano institucional e com base nele, os *campi* realizarão as adaptações necessárias à sua realidade, ao contrário do plano anterior.

Vai ter um plano institucional, né. E o plano dos *campi*, eles têm que partir do plano institucional. Lá nós vamos colocar estratégias que eles podem utilizar, né, pra que também eles não façam do nada, (...), o que que a gente quer que eles alcancem, qual é a meta que a gente quer que eles alcancem com essas estratégias e aí o *campus* vai fazer a adaptação para a sua, a sua realidade, porque nós enquanto Instituto Federal do Maranhão, são 29 *campi* e a gente é intercontinental, a gente tá de norte a sul, de leste a oeste no Maranhão. (Coordenadora)

Os trabalhos feitos em relação a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito, no momento da entrevista com a Coordenadora, se relacionava a pesquisas feitas com os professores, estudantes e discentes da instituição além da análise dos dados da Plataforma Nilo

Peçanha. No entanto, os dados ainda não foram analisados, porque o Grupo de Trabalho teve que se ocupar com outras demandas.

Nós já tivemos aí, já conseguimos fazer é, a análise da Nilo Peçanha, conseguimos fazer uma pesquisa com os estudantes, com os servidores e com os alunos evadidos da instituição, né. (...)Assim, eu ainda não tenho o dado bruto, a gente ainda não tem esse dado analisado, que é de fato isso que tá faltando pra fechar o Plano de Permanência e Êxito. Que a gente teve que deixar ele [sic] um pouquinho de *stand by*, porque estávamos com demandas um pouco mais urgentes, não dizendo que não é urgente a permanência e êxito dos nossos estudantes, né. (Coordenadora)

Em relação a essa situação de se ocupar com outros assuntos, o membro relata que o ambiente de uma escola é dinâmico, e que não se pode contar uma rotina fechada.

Todas as pessoas da instituição, elas têm as, suas atribuições diárias, né, pra fazer, a escola é um espaço muito dinâmico, (...) a rotina, ela não é fechadinha, olha, hoje eu já tenho minha agenda todinha de compromissos fechada, eu não vou poder fazer mais nada fora daquilo que tá no compromisso. Isso não serve pra, isso pode servir pra dentro de uma empresa tradicional, que lide com outras coisas, que trabalhe com outras coisas, mas dentro de instituição de educação, as coisas não são assim, porque elas estão em constante mudança, em permanente, é, ir e vir. (Membro)

No entanto, uma medida tomada, se refere a revisão da política de assistência estudantil (PAE) do IFMA, que foi objeto do Fórum da Política de Assistência Estudantil realizado em novembro de 2021, que está disponível no canal de YouTube do Instituto Federal do Maranhão.

(...) uma das nossas ações, né, voltadas também pra permanência e êxito foi uma revisão na política de assistência estudantil do IFMA, né. A política de assistência estudantil do IFMA, ela passou por uma elaboração, fiz parte desse GT, desse Grupo de Trabalho, também era coordenadora desse Grupo de Trabalho, né, que era algo que nós trazíamos desde 2018, de estudos para essa reformulação, porque a última reformulação foi em 2014 e hoje nós temos um outro público, né, que precisa ser atendido por esta política (...) ela está sendo reformulada. (...)Onde ela está, em que pé ela está, né. Hoje ela está na Procuradoria de Justiça do IFMA, passando pela análise legal pra poder seguir para os Conselhos.

(...)

O fórum, inclusive, ele foi transmitido pela TV IFMA, né. A gravação está na TV IFMA, tu pode [sic] acompanhar, né. (Coordenadora)

Essa política se difere do que está sendo elaborado por trabalhar com o índice de vulnerabilidade econômica, definir as atribuições da equipe multiprofissional e unificar as bolsas de assistência estudantil.

Nós iremos trabalhar com o índice de vulnerabilidade socioeconômica, né, que é algo que hoje, digamos assim, que 70% dos institutos adotaram. (...) hoje, na nossa nova política, existe a definição das atribuições das equipes multiprofissionais, de cada membro dessa equipe multiprofissional (...) uma outra situação é a criação, a gente fez uma, digamos assim, não é que deixou de existir, né, o auxílio alimentação, o auxílio moradia, eles se juntaram pra tornar um auxílio só, que é o auxílio permanência, que tá dividido em três, na verdade são quatro níveis, incluindo o PROEJA. (Coordenadora)

De acordo com a proposta da nova política estudantil, a seleção dos alunos com essa bolsa seria feita por uma comissão formada por no mínimo três pessoas indicadas pela Coordenadoria de Assistência Estudantil e designados pelo Diretor Geral do *Campus* (BRASIL, 2021b).

Uma dificuldade em relação ao pagamento da assistência estudantil, é o contingenciamento de recursos, conforme relatado no Fórum de Assistência Estudantil.

Infelizmente queria eu, queria nós, enquanto assistência estudantil ter recurso suficiente para atender na totalidade a vulnerabilidade dos nossos alunos. Mas no momento que a gente vive, de contingência dos nossos recursos, constantemente sendo contingenciados, a gente não consegue atender na totalidade, na demanda que eles têm, o material, a alimentação, o transporte, em todos os quesitos. A gente não consegue por mais que a gente queira. E não é uma atração de querer nosso, não é uma questão de instituição em si, é uma questão de recursos. (Fórum)

Inclusive uma das discussões expostas no Fórum foi a possibilidade de garantir o uso integral dos recursos destinados à Assistência Estudantil nessa área, sem a possibilidade de desvios de parte deles para outra finalidade, embora houvesse a possibilidade de isso ocorrer.

(...) mas aí eu acho importante só frisar que ideia dessa sugestão de texto foi para incluir a garantia do uso integral, 100% dos recursos da PAE para a execução da PAE, para que não haja brecha em outro momento que esse recurso seja utilizado para outras finalidades, como o pagamento de luz, outras despesas que não integralmente para os programas. Então, a sugestão do texto foi só para garantir essa integralidade.

(...)

Na verdade, a gente tem um parágrafo bem aqui que os recursos da assistência destinados aos *campi* deverão ser aplicados prioritariamente nos programas de assistência primária. E o nosso intuito também foi, realmente, principalmente esses programas de assistência primária. Porque na verdade, existe legalmente, existe uma lei que fala que pode haver essa conversão e hoje, o IFMA tem uma portaria que saiu no começo do ano, que os recursos financeiros, os recursos da assistência estudantil. (...)aí o Reitor baixou uma portaria, que agora me falhou a memória o número dessa portaria e lá fala que é permitido aos *campi* e a gente coloca isso aqui dentro da PAE, a gente vai de encontro também a essa portaria, além de uma outra lei, de algo maior que essa portaria e os *campi* podem converter até 20% desse valor que chega pra assistência estudantil. Então a gente estaria indo contra, digamos assim, o texto original. Por isso que a gente não colocou no texto original nada nesse sentido. A gente colocou relacionada à assistência primária que é, digamos assim, o nosso principal foco dentro da assistência estudantil.

(...)

Pois é. Mas aí a gente acaba caindo em um retrocesso gigantesco especialmente considerando esse contexto aí de negação de direitos que a gente está vivenciando já um tempo. E abrir essa possibilidade aí, de 20% do nosso recurso, que já é insuficiente para a maioria dos *campus* [sic] pra outras despesas vai minando aí nossa política também. (Fórum)

A nova proposta da PAE disciplina que a parcela oriunda do Programa Nacional de Alimentação Escolar destinada a compra de alimentos pode ser usada para complementar a oferta de alimentação aos estudantes dos *campi* e também determina que a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis do IFMA, através da Diretoria de Assuntos Estudantis, determinaria as diretrizes para o planejamento e a execução dos recursos e cada *campus* deverá elaborar um Plano de Execução Anual da Assistência Estudantil, que deve representar os resultados das discussões das equipes de assistência estudantil, baseado em diagnósticos feitos junto aos discentes e respeitando os limites da legislação federal e regulamentos internos. Ela também determina que a maior parte do orçamento disposto à Assistência Estudantil deve ser destinado à assistência primária (BRASIL, 2021b).

Sobre a avaliação e o monitoramento dos programas de permanência, a nova política propõe uma equipe composta por, dentre outras pessoas, um representante da equipe multiprofissional e discentes, que reuniriam semestralmente de forma ordinária (BRASIL, 2021b). Conforme depoimento do Fórum, a participação dos discentes é importante porque “(...) porque o recurso chega até eles e a gente precisa saber como é que esse recurso está chegando até eles. E a gente sabe que infelizmente existe sim, ainda falhas nesse nosso processo avaliativo, nos nossos programas da política de acesso estudantil” (Fórum).

Além disso, a nova política de assistência estudantil também vai determinar que as Coordenadorias de Assuntos Estudantis dos *campi* devem realizar acompanhamentos da situação dos discentes através de entrevistas, visitas técnicas, solicitações de documentos, entre outros e também eles devem enviar dados relativos a frequência escolar (se ela atende o percentual mínimo de 75 %) e cumprimento das atividades acadêmicas (BRASIL, 2021b).

Em relação a equipe multiprofissional, o IFMA ainda se encontra carente, visto que vários *campi* não têm nem mesmo assistente social e psicólogo, que são profissionais obrigatórios, conforme lei.

(...) quando se trata de contratações de uma equipe multiprofissional, tu sabes que não depende somente de nós enquanto instituição, né. Depende da questão do MEC liberar os códigos, né, e hoje isso ainda é um grande problema, né, e não só no Instituto Federal do Maranhão. Em todos os Institutos, em todas as Universidades isso aí ainda é um problema. (...) nós ainda temos *campis* [sic] que infelizmente não tem uma equipe multiprofissional completa, com psicólogo, com assistente social, mesmo levando em consideração que hoje nós temos (...) uma lei, né que determina que o psicólogo e o assistente social, eles são obrigatórios no ambiente escolar e a gente não consegue ter essa garantia, né, aí por parte do Governo Federal e isso pra gente acabou se tornando um problema. (Coordenadora)

A falta desses profissionais também é uma reclamação dos *campi*, que foi externada no Fórum da Política Estudantil.

Nós sabemos das demandas que nós temos. Então, quanto mais nós trabalharmos um texto que a gente possa garantir que essas equipes sejam mais ampliadas, tenham mais profissionais, melhor ainda. Então, por exemplo, aqui no *Campus* Maracanã nós temos: um psicólogo, uma pedagoga, que nos *campus* não tem na equipe multiprofissional, uma nutricionista, duas enfermeiras, a assistente social e nós sabemos que se tivesse duas assistentes sociais, dois psicólogos, melhor seria o nosso trabalho, por conta das demandas e por conta da necessidade mesmo, dentro da política de assistência estudantil.

(...)

Minha observação é o seguinte. O que fala que deverá ser formado por assistente social e psicólogo. Eu, o seguinte, aqui no *Campus* São João dos Patos, por exemplo, hoje a gente está sem psicólogo. Se deverá ter esse formado e a gente não tem esse profissional? Como é que a gente faria nesse caso? Deveria ser formado, estaria amarrando e a equipe teria que ter esse profissional disponível e a gente não tem porque o nosso psicólogo, no caso, está em mandato eletivo. E aí nesse caso não tem como chamar uma pessoa no lugar dele, entendeu? A minha questão sobre o texto é essa aí. Quando a gente diz que deverá, a questão fica amarrada em ter esse profissional. E se não tiver profissional? (Fórum)

O membro também relata conhecimento sobre *campus* com profissionais insuficientes.

Então assim, a gente sabe que tem *campus*, que tem outras unidades, que não dispõem, né, de todos esses..., às vezes tem um psicólogo, mas não tem o assistente social, às vezes não tem um pedagogo nessa equipe, embora todos os *campi* tenham pedagogos (Membro).

Ela também discorre sobre o trabalho que a equipe multiprofissional desenvolve no *campus* em relação ao combate à evasão.

Então, a nossa equipe, ela trabalha junto, trabalha em conjunto desde os editais, os editais de auxílio, todos eles fazem parte da comissão, juntamente com as representações de cada coordenação de curso, né, e o chefe do DEAE. É montada uma comissão pra cada, em cada uma dessas, desses editais, desses auxílios que têm. O próprio acompanhamento, as visitas nas famílias, que é feita pela pedagoga, pelo psicólogo e pela assistente social, todos os casos que a gente detecta em sala de aula de alunos em vulnerabilidade social e que podem, né, que a gente já identifica como prováveis, como potencial aluno pra evadir, eles fazem as visitas a casa. Então se busca dar esse suporte pros alunos que estão em uma

condição de vulnerabilidade, através do trabalho dessa equipe. Aqui eu avalio de forma muito positiva esse trabalho. (Membro)

A nova PAE discrimina as atribuições da equipe multiprofissional, separando de acordo com as formações de cada profissional: serviços de enfermagem, médico, odontológico, de nutrição (refeitório próprio e terceirizado), psicológico e de assistência social (BRASIL, 2021b).

Uma medida paliativa usada para resolver o problema da insuficiência da equipe multiprofissional é a contratação de pessoas para atender alunos com necessidades especiais, prevista para 2022, o que possui respaldo legal.

(...) a gente conseguiu um paliativo em relação aos alunos com necessidades específicas, né, e deficientes, né, que...foi conseguir contratar dentro da política de assistência estudantil profissionais pra atender esses alunos, né. A política de assistência estudantil, ela nos, nos protege nessa contratação, porque é uma maneira que a gente conseguiu, porque a gente tem muitos *campi* que tem esses alunos com necessidades específicas, tem alunos com deficiência, mas a gente não tinha o profissional. Então, com o respaldo legal, com o respaldo da PROJUR [Procuradoria Jurídica], a gente, a gente ano que vem, provavelmente vai conseguir contratar e o CETEC [Coordenadoria de Ensino Técnico] nos também disponibilizaram uma contratação em relação a esses profissionais. Mas é algo, que infelizmente depende do poder maior aí, que é o Ministério. (Coordenadora)

Em relação ao PROEJA, o IFMA desenvolve políticas específicas a esse público, como o pagamento de uma bolsa a todos os alunos, conforme relato da Coordenadora.

Os alunos do PROEJA hoje, eles ingressam na instituição através de análise socioeconômica, né e todos os alunos do PROEJA recebem uma bolsa da assistência estudantil no valor de R\$ 120,00 mensalmente. (...) Desde 2014. (Coordenadora)

A nova política de assistência estudantil também propõe, dentro dos níveis do Auxílio Permanência, uma bolsa específica para o PROEJA, cujo valor a ser pago assim como as das demais modalidades, seriam definidos levando em consideração a estrutura que cada *campus*/município disponibiliza para o apoio e a permanência (BRASIL,2021b).

A coordenadora relata a importância da política de assistência estudantil em relação à permanência dos estudantes, classificando-a como um fator primordial para o alcance desse objetivo, embora ela reconheça que existem outras questões que devem ser levadas em conta.

A nossa política de assistência estudantil, ela precisava estar pronta, antes inclusive do Plano de Permanência e Êxito. Porque ela é fator determinante pra permanência e êxito dos nossos alunos, os auxílios, apesar de nós sabermos que a permanência e êxito, ela

perpassa por muito mais campos do que só a questão financeira, né. Tem a questão pedagógica, tem a questão pessoal mesmo, do aluno e isso a gente deve levar em consideração, mas ela é um arco importante e a gente conseguiu ver isso na pesquisa, né, de quanto essas bolsas, esses auxílios que os nossos estudantes recebem. (Coordenadora)

No entanto, embora essas medidas permitam uma redução da evasão, ela ainda é um problema dentro do PROEJA, o que dificulta, inclusive na formação de turmas.

Sim, a gente tem uma diminuição na evasão desses alunos, mas como é de teu conhecimento, né ainda são cursos que se tem muitos problemas com evasão pelo fato do público atendido, que a gente atende no PROEJA, que são pessoas adultas, que têm seus empregos e às vezes acham o curso muito pesado, já estão muito tempo sem estudar, né. Então, a gente ainda enfrenta muitos problemas com os cursos do PROEJA, né. Como também acredito que seja do teu conhecimento, né, os institutos, eles deveriam oferecer aí em sua totalidade em todos os *campi* o PROEJA, mas por conta também dessa questão da evasão, a gente não tem em todos os *campis* [sic], porque a gente não consegue formar turma, né. É muito difícil formar uma turma do PROEJA, é bem difícil. (Coordenadora)

O membro também relata o cuidado especial que se deve ter com os alunos do PROEJA em relação a evasão, inclusive realizando um trabalho específico com eles.

(...) esse público [alunos do PROEJA] que é um público, que a gente sempre tá na corda bamba com ele, é como se a qualquer momento, ele fosse deixar o curso. Então é um público que a gente precisa dar uma atenção maior, todas as vezes que eles chegam aqui.

(...)

Então, a própria pedagoga que também tá nessa equipe disciplinar do DEAE, da equipe multidisciplinar, ela faz um trabalho de acompanhamento específico com o público de PROEJA. Então, ela acompanha desde a entrada deles, porque ela já faz parte dessa comissão até o acompanhamento pedagógico mesmo, da questão das relações de professor-aluno em sala de aula, das dificuldades desse aluno, chamar o professor, a gente também tenta trabalhar, contribuir no sentido desse aluno não desistir. (Membro)

Inclusive, é citadas as situações específicas do *campus* que ela trabalha, que contribuem ou minimizam a evasão nos cursos do PROEJA.

O nosso, o nosso EJA (sic) aqui, diferente do que acontece em alguns outros *campi*, ele não acontece no turno noturno, porque, como eu te disse antes, o *Campus* Maracanã, ele tem uma, ele tem uma realidade diferenciada. Ele está na zona rural, ele fica localizado na Vila Esperança. Aqui a gente tem uma dificuldade imensa com transporte, a comunidade não é bem atendida com o transporte coletivo, então os nossos alunos, eles vêm pra cá, mas eles, eles, eles, é, é, transitam, peregrinam, digamos, de casa até chegar aqui, né, porque muitos deles moram na periferia da cidade, pegam mais de um ônibus pra chegar até aqui e o último que eles pegam, que é o que vem pra cá, esse é o pior de todos, né.

(...)

Há sim, evasão de alunos de EJA, por vários motivos. Então, assim, o aluno, ele tá, a pessoa tá estudando e aí de repente... Nós temos dois cursos: de Agropecuária e nós temos o curso de Técnico em Cozinha. Então, o curso de Cozinha, geralmente, ele é formado por donas de casa, aquelas senhoras, que, que trabalham um turno, mesmo que seja em casa e

no outro turno estão mais disponíveis ou que estão com seus filhos na escola e que buscam vir fazer um curso, se aperfeiçoar. (...) E aí quando elas encontram, por exemplo, um emprego antes ou surge alguma situação inesperada na família, que elas precisam ir trabalhar, porque, na verdade, essas pessoas que vêm, elas vêm em busca de ter um certificado de Técnico em Cozinha e poder ampliar as suas possibilidades de trabalho, né. Mas, se elas encontram um emprego, elas acabam deixando o curso por conta do trabalho e tá tudo bem, a gente, né, compreende essas situações, mas existem outras, outros fatores mesmo, questões familiares, problemas de saúde, enfim. E o, o curso Técnico em Agropecuária, que é o outro que a gente oferta nessa modalidade de EJA, ele teve um ano, que ele foi formado quase na sua grande maioria por estudantes oriundos dos interiores do Estado, então, esses alunos e aí, umas das coisas que a gente pensa, que fez com a gente tivesse assim uma turma completa, né, de alunos dessas, dessas regiões, principalmente aqui da Baixada Maranhense foi é, é, que contribuiu pra permanência deles foi a escola, o *campus* proporcionar a questão do alojamento, né. Então, nessa época tinha alojamento, né.

(...) foi um dos pontos que eu considere como importantes para que os alunos tivessem, se mantivessem no curso, porque além do auxílio que eles tinham naquele momento, como sempre tiveram, eles tinham também, eles tinham alojamento onde ficar, já que eles eram do interior, eles tinham café, almoço, jantar, né, e aí, eles concluíram o curso e depois retornaram para o interior. (Membro)

O membro também fala positivamente sobre o auxílio que os alunos do PROEJA recebem, dizendo que ele é um dos fatores responsáveis na ajuda à permanência dos estudantes, além de que muitos alunos que já concluíram o Ensino Médio buscar os cursos do PROEJA, o que demanda uma análise criteriosa.

Muitos dos nossos alunos de EJA que buscam o curso de EJA aqui, são alunos que fogem um pouco dos critérios pra esse, pra essa modalidade, né, de ensino. Por quê? Muitos, a modalidade do edital sempre vai que as vagas são para alunos que só tem o Ensino Fundamental ou que não concluíram o Ensino Médio na idade apropriada pra eles virem pro curso de EJA. Só que muitos dos candidatos que procuram, eles já tem o Ensino Médio, né. Na verdade, a gente não consegue muito é, é, alcançar o público, né, que atenda os critérios de só ter o Ensino Fundamental. Então, todo o ano, a gente faz um crivo, porque as pessoas insistem em querer fazer o Ensino Médio em EJA, mesmo já tendo o Ensino Médio e esse outro público, ele é menor, né, essa busca é menor, por parte desse público. Mas, há todo um acompanhamento por parte dessa equipe. Então, é aplicado o questionário (...), pra fazer a sondagem, o levantamento da situação social da pessoa, os alunos de EJA, todos eles recebem o auxílio pra vir, né, porque muitas das vezes, a gente acha que muito dessa procura é em razão desse auxílio. Embora, muitos só saibam depois que estão matriculados, mas é esse auxílio, ele sem dúvida nenhuma, ele é, ele é, o principal motivador da permanência desses alunos na frequência do curso. (Membro)

Uma questão relatada é a dificuldade que os professores têm para adaptar as suas aulas aos alunos do PROEJA devido as suas particularidades e a “necessidade” do professor de cumprir o conteúdo, conforme citado pela Coordenadora e pelo Membro.

Eu posso te falar da realidade dos dois *campus* [sic] que eu já passei, né. Foi o *campus* São Raimundo das Mangabeiras e o *campus* Itapecuru-Mirim. Em São Raimundo das Mangabeiras, lá tinha turmas de PROEJA e lá eu trabalhava no pedagógico. Então, sempre a orientação que a gente dava é que o professor adequa o seu material, né. A gente oferece essas informações em momento de formação pra que os professores façam a adaptação desse material para este público, porque você não vai trabalhar da mesma forma com o público do PROEJA, do que trabalha com o Integrado, do que trabalha com o Superior, né, e precisa se adaptar pra realidade desses estudantes e isso, é, digamos assim é uma fala constante dos nossos professores, né, essa dificuldade de fazer essa adaptação, eles têm muita dificuldade em relação a isso. (Coordenadora).

(...) professor mais tradicional, ele tem na mente dele assim: ‘Ah, mas é porque eu ainda tô em tal conteúdo assim desse jeito, nesse ritmo deles, eu não vou conseguir chegar nunca ao último conteúdo que é previsto que todo o aluno do 1º ano tem que saber, que todo aluno do 2º, do 3º tem que saber’, né. Então, a gente vê que o que acontece muito com o professor, é essa angústia, é uma angústia, o professor fica angustiado, porque ele sabe que existe uma ‘exigência’, que a gente vai botar aqui entre aspas de, de, é, em tese, que os alunos de cada um desses níveis, eles tenham, eles alcancem, eles tenham a compreensão de determinados conteúdos e se o professor vai pra sala de aula com isso, ele acaba não, não, não contribuindo nem um terço daquilo que ele poderia contribuir se ele tivesse desprovido dessas, dessas, dessas, desse sentimento de culpa e dessa pressão que ele mesmo faz, né, consigo próprio. (Membro)

O membro afirma que busca alocar nos cursos do PROEJA, professores que já estão adaptados a esse público e só distribui turmas desses cursos a outros professores em casos excepcionais.

Primeiro, uns que participaram de formação no início da implantação do EJA (sic) daqui houve um curso específico, até uma especialização e tudo e várias formações que tivemos pra professores e lá no início, acho que foi, eu ainda não era da casa, mas eu creio que foi em 2007, 2008, né, ainda como programa e esses professores, eles acabaram começando a trabalhar com esse público e acabaram se identificando. Tem professores que gostam e que fazem questão de trabalhar com PROEJA e a gente, na hora da distribuição dessas disciplinas, a distribuição e organização do ensino, a gente prioriza que os professores que vão trabalhar com EJA, ou sejam professores que tenham passado por essa formação, tá, inicial e que tenham criado essa identidade e outros, que apesar de não ter passado, são professores que se encontraram dentro da sala de aula no trabalho com EJA (...)Então, assim, hoje, a gente tem, a gente tem um quadro de professores que a gente, que é digamos assim, fixo no trabalho com EJA. A gente só coloca um outro professor estranho ao trabalho com EJA, em circunstâncias que fogem da nossa governabilidade, quando a gente não tem mesmo pra onde correr, mas a gente, é, é, credita também a, a isso, o, o sucesso que a gente tem, né. A gente não tem o sucesso que gostaria de ter, entrando 40 alunos e saindo 40 alunos, que isso que seria bom, mas eu acho que os alunos que a gente consegue formar dentro do EJA (sic), pra gente cada um deles representa assim, um sucesso imenso, porque não é uma tarefa fácil. (Membro)

Segundo ela, o sucesso desses professores se deve pois “eles foram meio que conduzidos pelo aluno, a compreender que esses alunos, eles precisavam imprimir um ritmo diferenciado, que esses alunos, eles levam pra sala de aula, é, histórias de vida, compartilham de história de vida que

podem trabalhar”. Inclusive é citado um caso de um professor que teve bastante sucesso ao lecionar para os alunos do PROEJA, devido a incorporar situações da prática dos cursos às suas aulas e fazer o planejamento das aulas de acordo com o diagnóstico feito do nivelamento da turma.

Eu vou pegar aqui, o exemplo de turma de Agropecuária, que era um público que os professores, que o professor sempre falava, assim. A disciplina de matemática, é sempre, assim, o terror, né, não só nas turmas, nas outras turmas e na turma de EJA não poderia ser diferente também. (...) O nosso professor, o Professor Isaac (...) ele contava pra gente que quando ele começou no EJA (sic), ele não, ele não entendia do porquê que o aluno de EJA tinha que ser tratado, ele tinha que ser visto de uma forma diferenciada do outro aluno, que pra eles, da matemática era tudo igual e do jeito que fazia pra um, ele ia fazer pro outro. Mas, com o tempo, com a convivência, porque isso ele aprendeu, que tinha que ter um olhar diferenciado, quando ele participou dos cursos de formação pra implantação do EJA (sic). Mas com, com o decorrer dos anos e da experiência dele, ele foi vendo, por exemplo, que ele podia fazer alguma pra que aqueles alunos melhorassem o entendimento deles e uma dessas coisas foi que, em reuniões, essas reuniões de professores, que é aquele momento que um professor escuta o outro, fala da sua experiência em sala de aula, que os professores das disciplinas técnicas do curso de Agropecuária falavam, elogiavam... Enquanto que o professor do núcleo comum, de matemática, português estavam se lamentando que o aluno tinha dificuldade, não sabia nem fazer as quatro operações ou, ou escrevia muito ruim e tal, os professores da área técnica diziam que ‘ô meninos bons de prática, os meninos são bons de campo’ e tudo e falavam e elogiavam, as, as, as aulas práticas, que eles podiam até tá com dificuldades lá na sala de aula, mas na prática, eles eram muito bons. E aí, ele dialogava muito com os professores, com os engenheiros agrônomos, né e ele passou, mudou a estratégia dele. Então ele fazia assim: se eles entendiam, por exemplo, da prática, o que que era visto lá na prática e ele foi conversar com os professores que ministravam aula em cada um desses, tipo os professores da área de zootecnia, que ministravam aula prática no setor de suinocultura e que lá na suinocultura, eles precisavam saber dosagem, quantidade de comidas que tinha que ser dado pra bastante animal, de acordo com o peso desse animal e dialogava, quando ele dialogava com o professor de irrigação, que tem todo um cálculo na hora de fazer, de, de implantar. Como é que chama? Não é implantar, é outro nome, eles... Montar, né o sistema de irrigação no campo. Então ele foi, ele foi, ele foi vendo as ementas das disciplinas, por exemplo, destes professores e dialogando com estes professores sobre a parte teórica das disciplinas, do que que era cobrado, do tipo de conteúdo e ele foi incrementando as aulas dele de matemática. Então, ao invés de ele dar exemplos semelhantes ao que vem no livro, de um problema pra ser resolvido, ele criava uma problemática em cima da própria aula do colega, da outra disciplina, pra que os alunos compreendessem a função social da matemática. Então, ele não precisa, ele não precisa aprender a matemática de uma forma abstrata, ele começou a aproximar essa abstração da concretude daquilo que eles lidavam nas aulas práticas. E eles, ele sentiu que eles entenderam, passavam a entender melhor, a fazer simulações, a fazer desenhos dos espaços, onde eles, onde eles tinham aula prática, se preocupar com as medidas e tudo pra poder calcular, então passou a ser diferente. E de lá pra cá, ele foi só aprimorando, né. Ele sempre queria saber, ele era professor de matemática do curso de Cozinha também, não só do de Agropecuária. E de Cozinha era outra experiência também maravilhosa. Por quê? Porque tudo dentro das aulas práticas tem medidas, né, das comidas, dentro da culinária, na parte de confeitaria, de panificação, que tem medidas de volume, medidas de capacidade e os cálculos que os alunos precisam fazer pra saber os custos de uma determinada refeição, de um determinado prato que eles fazem. Então, esse foi o grande destaque, assim, do Professor Isaac, em relação a essa experiência dele com matemática na sala de aula. Então, a gente não via, ficava, ficava,

era muito difícil pra gente colocar uma outra pessoa que não fosse ele e os alunos também. Então, era um estranhamento total se a gente colocasse um outro professor.

(...)

Porque quando o professor chega em sala, que isso é uma coisa que o Isaac fazia também, ele vai fazer um diagnóstico da situação desse aluno, ele tem alunos ali de uma turma heterogênea, em vários níveis, né, de conhecimento e ele faz esse diagnóstico pra ele saber. Ele sabe lá no planejamento dele, na ementa dele de onde que ele vai partir, mas a ementa, ela é um documento oficial, ela serve pra nortear. O que vai dizer de fato, de onde o professor vai começar o trabalho dele ou não é o levantamento que ele faz dos conhecimentos prévios que esses alunos têm. Então, porque não adianta nada ele cumprir o que tá na ementa e ele deixar de fora e ele deixar, deixar os alunos sem conseguir de fato aprender. Então, quando ele faz esse diagnóstico, é daqui que eu vou começar, ou esses alunos ainda nem compreenderam ainda o que é tal assunto, que é pré-requisito, que é prévio pra que eu entre nesse conteúdo aqui. Então é mais ou menos assim que o professor trabalhava. Não adianta tu querer forçar um conteúdo que o aluno não vai compreender, porque ele não tem uma base pra ele compreender aquele conteúdo. Então você começa dando uma base pra esse aluno, pra que você possa seguir em frente, sem, sem culpa. E ele fez isso por todos esses anos, ele trabalhou, inclusive ele, ele saiu porque não tinha mais jeito mesmo, não tinha mais como ficar, porque ele já tinha, né, ele fez, né, 75 anos e daí teve que ir embora mesmo, teve que sair pra ir descansar. (Membro)

No *campus* em que o membro trabalha, ela fala que no momento da semana pedagógica realiza, em pelo menos um turno uma formação específica para o PROEJA, já que sempre chega novos professores.

Sempre em semana, de encontro pedagógico, em um dos dias, nem que seja um turno, é reservado pra alguma formação voltada ao público do PROEJA. Exatamente, porque dentro do *campus*, o tempo todo tá chegando novos professores e a gente não tem como, é, ficar o tempo todo com aqueles que já estão, que já conhecem. Então, na verdade, a gente vai fazendo essa troca de experiência. (Membro)

Sobre troca de experiências entre os *campi* sobre as experiências entre jovens e adultos, o membro fala que isso ocorreu somente uma vez em um evento promovido pela Reitoria e que nunca houve uma iniciativa entre as unidades.

Não, assim que eu lembre, não. O que tivemos foi, eu acho que a gente teve, é algum, não sei se foi o Edutec, nós tivemos participação em algum evento promovido pela, não lembro também o ano, sou péssima de memória. Mas a Reitoria promoveu um encontro onde a gente foi falar sobre a nossa experiência de EJA, isso já aconteceu. Agora, vir, assim, pessoas diretamente aqui pedir, não, nós não tivemos isso não. Mas já compartilhamos da nossa, da nossa experiência em evento promovido pela Reitoria. (Membro)

Por fim, em se tratando da continuidade da política de permanência e êxito, o membro alerta para que isso ocorra, mesmo com eventuais mudanças de gestão, pois sempre estão entrando novos alunos.

(...) se todos nós não entendermos que a política, ela é de permanência e êxito e que a gente tem a rotatividade de alunos o tempo todo e a gente vai ter novos alunos precisando dessa atenção, ela é interrompida e aí (...) o risco de ser interrompida é justamente quando se sai de uma gestão pra outra. Então, se uma gestão estiver, digamos assim, encaminhando os trabalhos e atendendo aquilo que espera, a política de permanência e êxito e entrar uma outra gestão, ela precisa dar continuidade, né. Inclusive porque a gente lida com os servidores, a gente é concursado, todo mundo dentro da mesma instituição. E as pessoas que estão trabalhando nisso hoje, provavelmente são as mesmas pessoas que ficarão envolvidas daqui um tempo. Pelo menos, dentro das unidades, ainda que a gestão da Reitoria mude, né. Lá é o ponto central, é lá que não pode deixar que esse fio condutor se rompa. (Membro)

Além disso, a nova proposta de política de assistência estudantil prevê que ela seja revista no máximo a cada quatro anos (BRASIL, 2021b).

3.4 Análises e recomendações

Com base nos depoimentos das entrevistas e do Fórum da Política Estudantil, fizemos a análise e algumas recomendações para a execução do Plano Institucional de Permanência e Êxito.

Primeiramente, o plano deve prever indicadores para avaliação e monitoramento, a fim de verificar o quão bem sucedido ele está sendo e em caso negativo, poder ser traçadas correções de rotas. As entrevistas mostraram que o plano de 2014 não possuía tais indicadores, fazendo com que a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito não tenha parâmetros para a avaliação e o monitoramento, de modo que o Instituto iniciou o trabalho de elaboração do Plano de Permanência e Êxito praticamente do início, como se não houvesse feito plano nenhum.

Há uma discussão sobre a possibilidade de se utilizar parte dos recursos destinados à Assistência Estudantil em outras finalidades. Para orientação nesse assunto é interessante a inclusão de indicadores que tratem do uso dos recursos destinados à assistência estudantil como por exemplo o percentual do recurso disponibilizado que foi dispendido. Estes indicadores comparados com os índices de evasão podem nortear o orçamento enviado a cada *campus* e a efetividade das políticas de permanência e êxito. Por exemplo uma taxa de evasão e percentual do orçamento disponibilizado para a assistência estudantil dispendidos de um determinado *campus* considerados baixos podem indicar que os valores enviados a ele estejam acima do necessário para desenvolver as ações, bem como taxa de evasão e percentual do orçamento utilizados elevados

podem indicar o contrário. Uma iniciativa nesse sentido pode ajudar o Instituto a distribuir os recursos da Assistência Estudantil aos *campi* de forma mais satisfatória.

A insuficiência de membros nas equipes multiprofissionais relatada pelos *campi* é um tema bastante relevante, inclusive com falta dos profissionais obrigatórios (psicólogo e assistente social). O Instituto ainda toma algumas medidas paliativas, como a contratação de profissionais para assistência de alunos com necessidades especiais, mas o plano deve conter orientações emergenciais para operacionalização nessas circunstâncias, para minimizar os prejuízos causados, como estabelecer diretrizes para a utilização de profissionais “emprestados” de outros *campi*, por exemplo

Devido às características específicas do PROEJA, é recomendável ter políticas específicas de combate à evasão para esses alunos, já que eles demandam um cuidado específico. Falta uma política de capacitação de professores para lecionar nesses cursos, visto que eles relatam dificuldades com o aprendizado dos estudantes, embora haja iniciativas como inclusão de situações práticas dos cursos nas aulas. No entanto, deve-se destacar boas práticas como a disponibilização de bolsas para todos os alunos do PROEJA.

Também é preciso detalhar melhor a meta da taxa de evasão de até 20% informada pela coordenadora (até que ano ela deve ser alcançada, quais as metas intermediárias que devem ser atingidas, quais as ações que devem ser feitas e as outras metas que podem auxiliar a atingir o objetivo principal, entre outros). Para melhor subsidiar a tomada de decisões de todo o Instituto, recomenda-se a elaboração de um painel de monitoramento para que todos os envolvidos possam observar a evolução dos indicadores e os resultados das políticas adotadas.

Por fim, deve-se ter uma política de coordenação horizontal entre os *campi* para que haja troca de experiências entre os eles e compartilhar as boas práticas entre si e melhorar os indicadores do Instituto, política essa que não é observada no Instituto, ocorrendo iniciativas isoladas dos *campi* como no caso de incluir o PROEJA na semana pedagógica. A coordenação deve ser também com os grupos alvo das políticas de permanência, os estudantes, já que são eles os maiores beneficiários e a razão de ser da política. Nesse sentido, a implementação deve ser coordenada prioritariamente pela padronização de resultados, considerando a particularidade do IFMA em que as unidades costumam ter um certo grau de autonomia, mas sem deixar de lado uma supervisão direta por parte da Reitoria do Instituto para estabelecer as diretrizes gerais, averiguar o cumprimento das metas estipuladas e promover momentos de integração entre os *campi* para que as políticas que

apresentarem um bom resultado em uma determinada unidade possa ser replicada em todo o Instituto. As recomendações estão melhor explicadas no Relatório Técnico, que é o Apêndice C deste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo mostrar como a gestão do IFMA usa a avaliação e o monitoramento dos planos de combate à evasão nos cursos do PROEJA. Para isso, foram feitas entrevistas com a coordenadora e um membro do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano de Permanência e Êxito além das discussões realizadas no Fórum da Política de Assistência Estudantil.

Os resultados mostraram que não foi feito um trabalho de monitoramento e avaliação do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar, já que não havia uma medição da efetividade dos indicadores de permanência e um acompanhamento do desempenho nos *campi*.

De acordo com o informado pelos entrevistados e pelo fórum, a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito está seguindo um caminho diferente, em que há uma maior interação entre Reitoria e *campi* no seu desenho e há uma busca para seguir as diretrizes propostas nos documentos-base. Porém, não deve ser esquecido que o plano deve ter indicadores e metas, que devem ser acompanhadas, inclusive pelos *campi* e que é necessário traçar estratégias para o alcance destes e permitir correções de rumo sempre que isso for necessário.

Também é importante que haja um indicador que mostre como o uso dos recursos disponibilizados para a assistência estudantil, para que em conjunto com os índices que mensurem a evasão possa mostrar a relação entre a efetividade das ações de permanência e o dinheiro dispendido.

Do mesmo modo, deve ser previsto ações e indicadores especificados para o PROEJA, em virtude do caráter singular desses alunos, o que de certo modo, se mostra na proposta de bolsa para todos eles. Além disso, deve-se ter ações relativas a formação dos professores para lecionar nos cursos do PROEJA, visto que os alunos tem características próprias, que exigem um modo de ensino adaptado às suas necessidades.

Uma limitação a esse trabalho foi o fato de ter poucas pessoas entrevistadas, devido a dificuldade de encontrar membros dispostos a prestarem depoimento, embora os depoimentos do Fórum da Política de Assistência Estudantil compensem um pouco essa questão. Também não foi possível entrar em contato com os estudantes evadidos, pois o Instituto tem dificuldade em encontra-los. No entanto, esse trabalho é relevante no sentido de mostrar como se é feito ou não o trabalho de monitoramento e avaliação de uma política importante como o combate à evasão do

PROEJA e além disso, ele não encerra as discussões sobre o assunto, vindo para adicionar às várias pesquisas desenvolvidas sobre o assunto e contribuir para as que virão.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, A. S.; PAULINO, P. C. Evasão Escolar: Um desafio no PROEJA. In: Armando Paulo da Silva. (Org.). **Educação profissional em foco: estudos e reflexões**. 1ed. Londrina: Midiográfica, 2012, v. 1. p. 115-122.
- ALMEIDA, A. A política de inclusão educacional e a proposta inclusiva do Programa de Integração da Educação profissional para jovens e adultos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n.35, p. 10-30, ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br>
- ARAÚJO, E. J. M. Evasão no PROEJA: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – Campus Monte Castelo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília. 116p. 2012.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JR, O. A. *et. al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BONFIM, S. V. M. S. A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano – Campus Guanambi. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 112p. 2012.
- BONIFÁCIO, R.; MOTTA, F. M. Monitoring and Evaluation of Public Policies in Brazil: conceptual approach and trajectory of legal and institutional development. **Revista Direito Econômico e Socioambiental**. Curitiba, PR, v. 12, n.2, p. 340-371, mai/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/28653>. Acesso em 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007.
- _____. Portaria MP nº 198, de 18 de julho de 2005. Estabelece os procedimentos e a periodicidade para registro de informações relacionadas com o desempenho das ações do Plano Plurianual, no Sistema de Informações Gerenciais e de Planejamento - SIGPlan. Brasília, DF: 24 de junho de 2005a.
- _____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.
- _____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o 248 Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Plano de Desenvolvimento Industrial 2014-2018 São Luís, 2014a.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar: Orientações Gerais. São Luís, 2014b.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Orientador para A Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2014c.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2006. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014d.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Relatório de Gestão 2015. São Luís, 2015.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Relatório de Gestão 2016. São Luís, 2016a.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Relatório de Gestão 2017. São Luís, 2017.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Relatório de Gestão 2018. São Luís, 2018.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Plano de Desenvolvimento Industrial 2019-2023 São Luís, 2019a.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Relatório de Gestão 2019. São Luís, 2019b.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Relatório de Gestão 2020. São Luís, 2020.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Plano Integrado de Ações Estratégicas. São Luís, 2021a.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Política de Assistência Estudantil – Proposta de Resolução. São Luís, 2021b.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Bacabal. Relatório do Plano de Ação para o Combate a Evasão e Retenção no Campus Bacabal. Bacabal, 2016b.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Açailândia. Síntese do Plano de Combate à Evasão e Retenção. Açailândia, 2016c.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Avançado Porto Franco. Relatório sobre Evasão Escolar e Plano de Ação para Redução da Evasão Escolar. Porto Franco, 2016d.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Barra do Corda. Relatórios de Ações e Resultados do Plano de Combate à Retenção e Evasão Escolar – Campus Barra do Corda (2015/2016). Barra do Corda, 2016e.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Caxias. Plano Institucional de Combate à Evasão e Retenção Escolar. Caxias, 2016f.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Zé Doca. Projeto de Intervenção – Evasão e Repetência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca: Buscando Resolver os Problemas. Zé Doca, 2016g.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus Imperatriz. Plano de Ação com Base no Projeto de Intervenção de Combate à Evasão/Retenção Escolar do IFMA Campus Imperatriz. Imperatriz, 2016h.

_____. Instituto Federal do Maranhão. Campus São Luis – Maracanã. Memº 511/2016 – DDE/IFMA/Campus São Luis – Maracanã. São Luis, 2016i.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ofício 2939/SETEC/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 set. 2008.

CARRARO, G. Monitoramento e avaliação de políticas e programas sociais: contribuições a partir do referencial teórico metodológico. In: OLIVEIRA, M.; BERGUE, S. (org.) **Políticas Públicas: definições interlocuções e experiências**. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 99-120

CARVALHO, S. N. Avaliação de Programas Sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, 2003.

CASTRO, B. S.; YOUNG, C. E. F. Os Problemas de Coordenação de Políticas Públicas: desafios para a gestão ambiental no Brasil. **Síntese: Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro**, v. 12, p. 32-53, 2017. Disponível em: <https://www.tce.rj.gov.br/documents/454798/49636171/CASTRO%20%26%20YOUNG%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em 14 fev. 2022.

CASTRO, C. de M. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180.

CATELLI JR., R. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Orgs.). **Alfabetização e Seus Sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CHILANTE, E. F. N. Processo Decisório em Políticas Públicas: Análise da Formulação do PROEJA em âmbito nacional. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 270p. 2013.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

DI PIERRO, M. C. As Políticas Públicas de Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no período 1985/1999. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 314p. 2000.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações na Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**. Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 4 mai. 2021.

DORE, R. Evasão e repetência na Rede Federal de Educação Profissional. In: XXXVII Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica. Alagoas. [Anais Eletrônicos...]. Alagoas, IFAL, 2013.

DOURADO, L. F.; GROSSI JR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação: breves contribuições. **RBPAAE**. Porto Alegre, RS, v. 32, n. 2, p. 449-461, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198>. Acesso em: 4 mai. 2021.

FÁVERO, O. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, J.; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009, p. 55-92.

FELISBERTO, E. Da teoria à formulação de uma Política Nacional de Avaliação em saúde: reabrindo o debate. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 3, p. 553-565, 2006.

FRANCO, K.; SCARIOT, C. A.; FIABANI, G.; FRANCO, P. C. A Educação de Jovens e Adultos e Sua Contribuição Social, Política e Profissional. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, PR, v. 6, n. 7, p. 53908-53916, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14267>. Acesso em: 8 mai. 2021.

FREIRE, A. M. A. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias, e Grácias até os Severinos. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1993

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

(MANHÃ) FORUM da Política de Assistência Estudantil, 2021. 1 vídeo (3h, 27min e 21 seg). TV IFMA. Disponível em: youtube.com/watch?v=3oCwZtg2B0Y. Acesso em: 01 dez. 2021.

FORUM da Política de Assistência Estudantil, 2021. 1 vídeo (1h, 18min e 44 seg). TV IFMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqeR1VoLmt4>. Acesso em: 01 dez. 2021.

GARCIA, R. Subsídios para Organizar Avaliações da Ação Governamental. Texto para Discussão, n. 776, Brasília: IPEA, 2000.

GOMES, E. G. M. Políticas Públicas de Gestão e Coordenação Intra-governamental. In: Encontro de Administração Pública e Governança, 2010, Vitória. Resumo dos Trabalhos – EnAPG 2010. RJ: ANPAD, 2010. v. 1. p. 201-203. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enapg442.pdf>. Acesso em 14 fev. 2022

GOMES, N. R. C.; MORAES, L. C. S. de. Desafios das Políticas Públicas Atuais para a Educação Brasileira de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO., 5, 2018, Olinda. Anais p. 1-10.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (Coord.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

MORAES, N. R.; SOUZA, F. C.; HAMADA, C. S. Políticas Públicas de Educação: recorte a partir de uma revisão bibliográfica sistemática. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 670-709, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7288>. Acesso em 7 mai. 2021

MOREIRA, P. R. Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 137p. 2012.

MORENO, S. A. G. PROEJA: entre currículos e identidades. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 161p. 2012.

MOURA, D. H. A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos. IFRN: Natal, 2010.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e Adultos. In: MOURA, D. H. e BORACHO, M. das G. (Orgs). **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Editora, 2010

NOGUEIRA, R. A.; CAVALCANTE, P. L. Avaliação e Monitoramento: duas experiências de institucionalização na gestão das políticas públicas no Poder Executivo Federal brasileiro. In: XIV Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Salvador, 2009.

PARES, A.; VALLE, B. A retomada do planejamento governamental no Brasil e seus desafios. In: GIACOMONI, J. e PAGNUSSAT, J. L. (Orgs.) **Planejamento e orçamento governamental**. Brasília, ENAP, 2006.

PIMENTEL, E. F. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, desafios e perspectivas. In: CRUSOÉ, N. M. de C. (Org.). *et al.* **Desafios Educacionais no Cotidiano Escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010.

SANTOS, J. O.; SANTOS, E. V.; GARCIA, R. P. M. Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica. In: GARCIA, R. P. M. (Org). **Avaliação: concepções, modelos e casos**. Cruz das Almas: UFRB, 2020.

SECCHI, L. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises e casos práticos. São Paulo: CENAGE, 2 ed. 2015.

SILVA, M. O. S. Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Veras; São Luís; Gaep, 2008.

SILVA, A. J. S. Formação Profissional no PROEJA: A demanda de empregabilidade para os egressos do curso de mecânica do IFPA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 126p. 2012.

SILVA, J. M. N. A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional no Brasil: 13 anos depois. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 169-185, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13058>. Acesso em 4 abr. 2021

SOUSA, M. F. Conceitos Básicos em Monitoramento e Avaliação. jul. 2013. Apresentação do Power Point. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/992/1/SOUSA%2C%20Marconi%20Fernandes%20-%20Conceitos%20B%C3%AAsicos%20de%20Monitoramento%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 14 fev. 2022.

TCU – Tribunal de Contas da União. Acórdão 480/2005 - Plenário. Holos. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO-22466/DTRELEVANCIA%2520desc/0/sinonimos%253Dfalse. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. Acórdão 506/2013 - Plenário. s. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2013-03-13;506>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Portaria Adplan nº 2 de 23 de agosto de 2010. s. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/control-externo/normas-e-orientacoes/normas-de-fiscalizacao/foc.htm>. Acesso em: 26 set. 2020.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

WORTHEN, B. R; FITZPATRICK, J.; SANDERS, J. R. Avaliação de programas: Concepções e Prática. São Paulo; Editora Gente, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a coordenadora do Grupo de Trabalho de elaboração do Plano de Permanência e Êxito do IFMA

- Poderia informar seus dados pessoais/profissionais?
- Quais são as funções desenvolvidas nas atividades do Grupo de Trabalho?
- Quais as revisões feitas no Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar?
- Quais foram as ações feitas na elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito?
- Quais foram as ações desenvolvidas em relação à insuficiência de pessoas na equipe multiprofissional?
- Que considerações foram feitas sobre a nova política de assistência estudantil?
- Quais as políticas específicas para o combate à evasão no PROEJA?
- Que dificuldades os professores relatam ao lecionar para os alunos do PROEJA?
- Como se deu a participação dos *campi* na elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito?
- Por que o Plano Institucional de Permanência e Êxito foi considerado como alta prioridade?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o membro do Grupo de Trabalho de elaboração do Plano de Permanência e Êxito do IFMA

- Poderia informar seus dados pessoais/profissionais?
- Como avalia o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar?
- Qual a avaliação da elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito?
- Como avalia o trabalho da equipe multiprofissional?
- Qual a avaliação das políticas específicas para o combate à evasão no PROEJA desenvolvida no *campus*?
- Houve alguma requisição dos outros *campi* para compartilhar com eles as ações desenvolvidas na política de combate à evasão no PROEJA?
- Quais as ações diferentes que os professores fazem em relação ao ensino dos alunos do PROEJA?

APÊNDICE C – Relatório Técnico

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa no Brasil por volta de 1940. Nesse período, o país começava o seu processo de industrialização e isso demandava trabalhadores mais qualificados (MORENO, 2012). Porém, o que se observa com o passar do tempo é que os programas de EJA focavam apenas na alfabetização, não se preocupando com a continuação dos estudos (SILVA, 2019).

Por outro lado, em relação à Educação Profissional, nos anos 1990, vigorava o Decreto 2.208/1997, que a separava da Educação Básica, a fim de possibilitar a otimização de recursos e aproximação do ensino profissional às práticas de mercado (CHILANTE, 2013). Esse decreto foi alvo de críticas, pois não reconhecia a Educação Básica como importante para a formação técnico-científica sólida dos trabalhadores e também por supor ruptura entre o acadêmico, de caráter não prático, e o profissional (SILVA, 2012).

Para romper esse paradigma de separação entre os dois tipos de educação é que é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, instituído pelo Decreto 5.478/2005 depois substituído pelo Decreto 5.840/2006 e que propunha a elaboração de cursos profissionalizantes para jovens e adultos (CHILANTE, 2013).

No Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o PROEJA se iniciou em 2006 no *Campus* São Luís - Monte Castelo com a turma de Técnico em Alimentos. Em 2008, já foram ofertadas mais 18 turmas nos *campi* São Luís - Centro Histórico, Alcântara, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Santa Inês, Açailândia, São Luís - Maracanã e Codó (MORENO, 2012). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 foram 28 turmas em 17 *campi* somando 1355 alunos.

Em 2014 o IFMA elaborou o Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar, que dá a meta de deixar a taxa de evasão abaixo de 15% até 2018, deixando a cargo de cada *campus* a elaboração do seu próprio plano de combate à evasão (BRASIL, 2014a), ou seja, há várias políticas de combate a evasão dentro da instituição, de acordo com a realidade de cada *campus*.

Em 2021, o IFMA elaborou o Plano Integrado de Ações Estratégicas (PIAE), na qual em uma de suas ações a elaboração de um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes, com uma prioridade alta. O objetivo deste plano é ampliar e diversificar as ações voltadas à

educação inclusiva e a distância; otimizar a aplicação de recursos orçamentários e captar recursos externos; ampliar e integrar ensino, pesquisa e extensão e intensificar o uso de tecnologias e metodologias inovadoras no processo educacional. Foi formada uma comissão para entrega do documento no prazo de 10/09/2021 (BRASIL, 2021a).

A alta prioridade para a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes demonstra uma preocupação sobre a permanência dos estudantes e os estudos que mostram os cursos do PROEJA com alto grau de evasão, entre 31 a 66%, (ALMEIDA, 2017; ALEXANDRE e PAULINO, 2012; ARAÚJO, 2012; BONFIM, 2012; BRASIL, 2008) mostra que esses alunos estão mais suscetíveis a isso.

O presente relatório pretende analisar a avaliação e o monitoramento do Plano de Combate à Evasão do Instituto Federal do Maranhão e fazer considerações sobre os trabalhos de elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito, destacando também as políticas próprias para o PROEJA.

Este estudo está estruturado em duas partes. A primeira mostra os documentos orientadores do trabalho, que é o Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União, que trata de uma auditoria feita nos Institutos Federais sobre as políticas de combate à evasão e o Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar. E a última parte são as considerações feitas através das entrevistas feitas com a Coordenadora e o membro do Grupo de Trabalho responsável por elaborar o Plano Estratégico de Permanência e Êxito e os depoimentos do Fórum que discutiu a nova política de assistência estudantil, transmitido no canal de Youtube do IFMA.

2 DOCUMENTOS ORIENTADORES

2.1 Acórdão TCU 506/2013

Este documento se refere ao trabalho de auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União nos Institutos Federais, cujo objetivo foi a caracterização da evasão e medidas para reduzi-la, entre outros assuntos (TCU, 2013).

A modalidade utilizada foi a Fiscalização de Orientação Centralizada¹⁵ e centrou-se as análises nos atores que trabalham diretamente na Rede Federal. As coletas de dados foram feitas apenas nos Institutos que houveram equipes designadas (Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Sertão Pernambucano). Nas demais unidades foram feitas pesquisas e requisições de informações (TCU, 2013).

A auditoria buscou elencar as causas da evasão. Primeiramente, as dividiu em duas categorias: processos de diagnóstico ou inteligência, que visam identificar os problemas de evasão com dados em nível dos alunos e das suas escolas e intervenções focadas em alunos com maior potencial de evasão (TCU, 2013).

Elaborar uma política de combate à evasão nos Institutos Federais se mostra muito complexa devido aos seguintes fatores: os cursos são oferecidos para um público bastante heterogêneo, ou seja, deve se fazer políticas específicas para cada segmento; de acordo com as entrevistas feitas com professores e pró-reitores, há uma discrepância de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de ingresso nos cursos, em que parcelas dos alunos apresentam um elevado déficit educacional, aumentando o risco de evasão; nem sempre os alunos usam o Instituto Federal para a formação profissionalizante, mas como um trampolim para o Ensino Superior; os cursos são altamente especializados com um longo tempo de duração (2 a 4 anos) e exigem conhecimentos sofisticados dos alunos, o que faz com que seja necessário recrutar alunos interessados e com vocação para o estudo. Além disso, há problemas que fogem da área de atuação dos Institutos como ações para mitigar diferenças socioeconômicas dos alunos (TCU, 2013).

¹⁵ A FOC tem por objetivo avaliar de forma sistêmica, temas de âmbito nacional ou regional, procurando identificar as irregularidades mais comuns e recorrentes. Pode ser descrita como a fiscalização ou conjunto de fiscalizações que envolvem preparação centralizada, execução descentralizada e consolidação dos resultados (TCU, 2010).

A auditoria constatou que a maioria dos *campi* tem práticas para lidar com a discrepância de conhecimentos ou habilidades no momento de ingresso nos cursos. No entanto, não foram encontrados estudos que constatassem as causas da evasão e os efeitos das medidas de combate. Nesse sentido, a deficiência nessas políticas impacta nas ações que deveriam ser feitas nos alunos com maior propensão a evadir (TCU, 2013).

A literatura especializada mostra que os tipos de medidas utilizadas para essa categoria são: designar assistentes sociais para estudantes com risco elevado de evasão; ofertar reforço acadêmico para melhorar a performance e; selecionar adequadamente os alunos para receber assistência social (TCU, 2013).

O trabalho feito pelo Tribunal de Contas da União mostrou que cada item precisa de melhorias. Em relação aos assistentes sociais, as entrevistas com pró-reitores e professores indicaram baixo número desses profissionais nos *campi*. A auditoria também constatou dificuldades para adesão de tutores e monitores. Isso se deve pela baixa procura dos alunos a não ser na época de prova, a dificuldade de encontrar tutores ou monitores devido a baixa atratividade das bolsas e o oferecimento em horários não disponíveis para os alunos dos cursos noturnos. Sobre os programas de assistência estudantil, o Decreto 7.234/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) determina como público-alvo estudantes oriundos de escola pública ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Esse critério é muito abrangente, visto que de acordo com os dados do PNAD de 2007, 77 % das pessoas vivem em famílias com renda per capita até o valor de 1,5 salário mínimo, o que torna difícil os Institutos atenderem toda a demanda (TCU, 2013).

Para o combate a evasão, o Tribunal recomendou a SETEC/MEC para que junto aos Institutos elabore um plano que contemple: levantamento de dados que permitam identificar os perfis de alunos mais propensos a evasão; inserção dos indicadores de evasão, retenção e conclusão separados aos Termos de Acordos de Metas e Compromissos; análise quanto à viabilização dos critérios do PNAES ou outra forma de assistência estudantil voltadas aos alunos com o risco de evasão; garantia da alocação de profissionais para realização do acompanhamento escolar e social dos alunos nos *campi* e; fomento a participação de alunos nos programas de reforço escolar, bem como ingresso como tutores e monitores (TCU, 2013).

2.2 Plano Institucional de Combate à Evasão/Retenção Escolar

Esse Plano foi elaborado pelo IFMA em razão das deliberações do Acórdão 506/2013 do Tribunal de Contas da União. Esse documento levou a SETEC/MEC elaborar um Plano de Ação para combate à evasão na Rede Federal, que por sua vez, gerou um documento orientador que a fim de descobrir as causas da evasão e retenção nos Institutos Federais e a implementação de políticas e ações afirmativas, de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes. O IFMA também corrobora esse pensamento através do seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, que traça a meta de redução gradual da evasão nos cursos técnicos e de graduação, tanto presenciais quanto a distância a uma taxa inferior a 15% até 2018 (BRASIL, 2014b).

A execução consiste na elaboração por cada *campus* de um plano em que elenca as causas da evasão e retenção e elabora as medidas administrativas e pedagógicas que possibilitem a permanência e êxito dos estudantes. Essas medidas ficariam sob a coordenação de uma equipe multidisciplinar contemplando os setores pedagógicos e de assistência ao educando, além do Diretor de Desenvolvimento de Ensino e Coordenadores de Cursos (BRASIL, 2014b).

As etapas discriminadas no Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar são muito semelhantes ao determinado no Documento Orientador da SETEC/MEC, conforme citado no item 2.4 deste trabalho. Mas, na prática, o Plano serve como um “documento orientador” dos *campi*, ao estabelecer que eles desenvolvam as próprias políticas individualmente, sem propor, ao menos, considerações gerais sobre as causas da evasão/retenção.

Os planos feitos pelos *campi*, de um modo geral, não diferiram muito da auditoria feita pelo TCU em 2013, em relação às causas da evasão. Entre as razões apontadas, foram a falta de profissionais nas equipes de assistência social, dificuldades na aprendizagem, falta de bolsas de assistência estudantil e problemas na formação dos professores. E para solucionar esses problemas, alguns *campi* também propuseram alternativas parecidas com o documento do Tribunal de Contas como realização da formação continuada dos professores, seleção de alunos que apresentaram bom desempenho para orientar os que apresentam mais dificuldade, ampliação das bolsas de assistência estudantil, reformulação dos projetos dos cursos para que estes atendam ao perfil profissional e do mercado de trabalho e para uma distribuição mais adequada da carga horária, entre outras

(BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016c; BRASIL, 2016d; BRASIL, 2016e; BRASIL, 2016f; BRASIL, 2016g; BRASIL, 2016h).

Poucos *campi* propõem alguma solução específicas aos estudantes do PROEJA, como por exemplo o *campus* Bacabal, que dispõe sobre a formação continuada dos professores desses cursos, o *campus* Barra do Corda, que sugere uma parceria com a rede estadual e municipal de ensino para fornecer o perfil dos estudantes EJA concluintes do ensino fundamental e o *campus* Caxias, que prevê acompanhar mensalmente as faltas dos estudantes por turma (incluindo o PROEJA), a fim de fazer intervenções com aluno e família naqueles que faltarem duas semanas seguidas (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016d; BRASIL, 2016e).

No próximo item, discutiremos os dados fornecidos pelas entrevistas.

3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS DO FÓRUM DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nessa seção, discutiremos os dados fornecidos pelas entrevistas com a coordenadora do grupo de trabalho que está instituindo o Plano Institucional de Permanência e Êxito e com os demais membros desta Comissão, além de depoimentos dos participantes do fórum que discutiu a minuta da nova política de assistência estudantil. Primeiramente, vamos identificar os entrevistados.

No momento da entrevista, a Coordenadora trabalha na Diretoria da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Maranhão, que é o órgão responsável por dar assistência a gestão da assistência estudantil em todos os 29 *campi* do IFMA. Ela possui o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e trabalha no Instituto há 3 anos e 4 meses.

Já o Membro é pedagoga e está no IFMA desde fevereiro de 2010 e trabalha no *Campus* São Luis – Maracanã do Instituto.

O Grupo de Trabalho tem a função de elaborar um Plano de Permanência e Êxito, que deveria ser entregue em agosto de 2021, mas sofreu um atraso em função de eventos de força maior, como a pandemia de COVID. A nova previsão de entrega é o começo de 2022. O objetivo é fazer a revisão do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar de 2014, propor novas metas e estratégias e dados atualizados.

Em relação ao plano de 2014, ele não permitia fazer um monitoramento e avaliação das metas relacionadas ao combate à evasão, por isso que ele teve que passar por uma revisão, principalmente de dados e de novas metas, uma vez que não era possível saber se o Instituto alcançou a redução de 20% da taxa de evasão conforme estabelecido. Sendo assim, o objetivo do Plano Institucional de Permanência e Êxito é permitir fazer esse acompanhamento.

As ações realizadas no Plano de 2014 pareceram uma ação rápida, conforme o membro entrevistado, sem ser vista como política. Não houve um feedback da Reitoria, que determinou uma tarefa a ser cumprida, mas não fez nenhum acompanhamento sobre a realização. Nesse sentido, a elaboração do Plano de 2021 foi considerada urgente pelos próprios *campi*.

Em comparação com o Plano anterior, a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito tem uma melhor sistematização e interação da Reitoria com os *campi*, em que estes recebem uma maior assistência do Instituto. A operacionalização se dará da seguinte forma: a Reitoria fará

um plano institucional e com base nele, os *campi* realizarão as adaptações necessárias à sua realidade, ao contrário do realizado no plano anterior.

Os trabalhos feitos em relação a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito, no momento das entrevistas se relacionava a pesquisas feitas com os professores, estudantes e discentes da instituição além da análise dos dados da Plataforma Nilo Peçanha. No entanto, os dados ainda não foram analisados, porque o Grupo de Trabalho teve que se ocupar com outras demandas.

No entanto, uma medida tomada, se refere a revisão da política de assistência estudantil (PAE) do IFMA, que no momento da coleta das informações está na fase de análise legal. Essa política se difere do que está sendo elaborado por trabalhar com o índice de vulnerabilidade econômica, definir as atribuições de cada membro da equipe multiprofissional e unificar as bolsas de assistência estudantil em uma única bolsa chamada “Auxílio Permanência”, dividido em quatro níveis, cuja seleção será feita por uma comissão formada por no mínimo três pessoas indicadas pela Coordenadoria de Assistência Estudantil e designados pelo Diretor Geral do *Campus* (BRASIL, 2021b).

Uma dificuldade em relação ao pagamento da assistência estudantil, é o contingenciamento de recursos, inclusive uma das discussões expostas no Fórum da Política de Assistência Estudantil foi a possibilidade de garantir o uso integral dos recursos destinados à essa área, sem a possibilidade de desvios de parte deles para outra finalidade.

Sobre a avaliação e o monitoramento dos programas de permanência, a nova política propõe uma equipe composta por, dentre outras pessoas, um representante da equipe multiprofissional e discentes, que reuniriam semestralmente de forma ordinária (BRASIL, 2021b). Além disso, a nova política de assistência estudantil também vai determinar que as Coordenadorias de Assuntos Estudantis dos *campi* devem realizar acompanhamentos da situação dos discentes através de entrevistas, visitas técnicas, solicitações de documentos, entre outros e também eles devem enviar dados relativos a frequência escolar (se ela atende o percentual mínimo de 75 %) e cumprimento das atividades acadêmicas (BRASIL, 2021b).

Em relação a equipe multiprofissional, o IFMA ainda se encontra carente, visto que vários *campi* não têm nem mesmo assistente social e psicólogo, que são profissionais obrigatórios, conforme lei, o que também é uma reclamação dos *campi*, externada no Fórum da Política Estudantil. Uma medida paliativa usada para resolver o problema da insuficiência da equipe

multiprofissional é a contratação de pessoas para atender alunos com necessidades especiais, prevista para 2022, o que possui respaldo legal.

A nova PAE (Política de Assistência Estudantil) discrimina as atribuições da equipe multiprofissional, separando de acordo com as formações de cada profissional: serviços de enfermagem, médico, odontológico, de nutrição (refeitório próprio e terceirizado), psicológico e de assistência social (BRASIL, 2021b).

Em relação ao PROEJA, o IFMA desenvolve políticas específicas a esse público, como o pagamento de uma bolsa a todos os alunos desse curso desde 2014. A nova política de assistência estudantil também propõe, dentro dos níveis do Auxílio Permanência, uma bolsa específica para o PROEJA, cujo valor a ser pago assim como as das demais modalidades, seriam definidos levando em consideração a estrutura que cada *campus*/município disponibiliza para o apoio e a permanência (BRASIL, 2021b). No entanto, embora essas medidas permitam uma redução da evasão, ela ainda é um problema dentro do PROEJA, o que dificulta, inclusive na formação de turmas, pois são pessoas adultas, que trabalham e acham o curso muito pesado. Também deve se ressaltar a dificuldade que os professores têm para adaptar as suas aulas aos alunos do PROEJA devido as suas particularidades e a “necessidade” do professor de cumprir o conteúdo.

Os professores mais bem sucedidos ao lecionar para os alunos do PROEJA são aqueles que incorporam situações da prática dos cursos às suas aulas e fazem o planejamento das aulas de acordo com o diagnóstico feito do nivelamento da turma.

Sobre troca de experiências entre os *campi* sobre as experiências entre jovens e adultos, o membro fala que isso ocorreu somente uma vez em um evento promovido pela Reitoria e que nunca houve uma iniciativa dessa entre as unidades.

Por fim, em se tratando da continuidade da política de permanência e êxito, é importante que ela ocorra, mesmo com eventuais mudanças de gestão, pois sempre estão entrando novos alunos, o que é reconhecido pelo membro do Grupo de Trabalho. Além disso, a nova proposta de política de assistência estudantil prevê que ela seja revista no máximo a cada quatro anos (BRASIL, 2021b).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo mostrar como a gestão do IFMA usa a avaliação e o monitoramento dos planos de combate à evasão nos cursos do PROEJA. Para isso, foram feitas entrevistas com a coordenadora e um membro do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano de Permanência e Êxito além das discussões realizadas no Fórum da Política de Assistência Estudantil.

Os resultados mostraram que não foi feito um trabalho de monitoramento e avaliação do Plano Institucional de Combate a Evasão/Retenção Escolar, já que não havia uma medição da efetividade dos indicadores de permanência e um acompanhamento do desempenho nos *campi*.

De acordo com o informado pelos entrevistados e pelo fórum, a elaboração do Plano Institucional de Permanência e Êxito está seguindo um caminho diferente, em que há uma maior interação entre Reitoria e *campi* no seu desenho e há uma busca para seguir as diretrizes propostas nos documentos-base. Porém, não deve ser esquecido que o plano deve ter indicadores e metas, que devem ser acompanhadas, inclusive pelos *campi* e que é necessário traçar estratégias para o alcance destes e permitir correções de rumo sempre que isso for necessário.

Também é importante que haja um indicador que mostre como o uso dos recursos disponibilizados para a assistência estudantil, para que em conjunto com os índices que mensurem a evasão possa mostrar a relação entre a efetividade das ações de permanência e o dinheiro dispendido. É preciso detalhar melhor a meta da taxa de evasão de até 20% informada pela coordenadora (até que ano ela deve ser alcançada, quais as metas intermediárias que devem ser atingidas, quais as ações que devem ser feitas e as outras metas que podem auxiliar a atingir o objetivo principal, entre outros). Para melhor subsidiar a tomada de decisões de todo o Instituto, recomenda-se a elaboração de um painel de monitoramento para que todos os envolvidos possam observar a evolução dos indicadores e os resultados das políticas adotadas.

Do mesmo modo, deve ser previsto ações e indicadores especificados para o PROEJA, em virtude do caráter singular desses alunos, o que de certo modo, se mostra na proposta de bolsa para todos eles. Além disso, deve-se ter ações relativas a formação dos professores para lecionar nos cursos do PROEJA, visto que os alunos tem características próprias, que exigem um modo de ensino adaptado às suas necessidades.

Por fim, deve-se ter uma política de coordenação horizontal entre os *campi* para que haja troca de experiências entre os eles e compartilhar as boas práticas entre si e melhorar os indicadores do Instituto. A coordenação deve ser também com os grupos alvo das políticas de permanência, os estudantes, já que são eles os maiores beneficiários e a razão de ser da política. Nesse sentido, a implementação deve ser coordenada prioritariamente pela padronização de resultados, considerando a particularidade do IFMA em que as unidades costumam ter um certo grau de autonomia, mas sem deixar de lado uma supervisão direta por parte da Reitoria do Instituto para estabelecer as diretrizes gerais, averiguar o cumprimento das metas estipuladas e promover momentos de integração entre os *campi* para que as políticas que apresentarem um bom resultado em uma determinada unidade possa ser replicada em todo o Instituto.