

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

TULYANA COUTINHO BENTO PEREIRA

**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ – CAMPUS TERESINA CENTRAL**

**TERESINA
2017**

TULYANA COUTINHO BENTO PEREIRA

**AValiação DOS EFEITOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ – CAMPUS TERESINA CENTRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Guiomar de Oliveira Passos.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

TERESINA
2017

Dedico a Deus, minha fortaleza nos momentos difíceis e luz nos meus pensamentos e ideias durante a realização deste trabalho e em todo o percurso acadêmico da minha vida. Também à minha família, em especial, à mamãe, à tia Gercene e a minha irmã Polyana, que me apoiaram e deram força nos momentos mais duros que enfrentei durante o mestrado.

**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ – CAMPUS TERESINA CENTRAL**

TULYANA COUTINHO BENTO PEREIRA

Banca de defesa da Dissertação de Mestrado submetida à Coordenação do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Área de Concentração: Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

Aprovada em: 30 de maio de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Guiomar de Oliveira Passos
Orientadora e Presidente
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmem Bezerra Lima
1º Examinador
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário de Fátima e Silva
2º Examinador
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Luís Carlos Sales
Suplente
Universidade Federal do Piauí – UFPI

**TERESINA – PI
2017**

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Divino Mestre, que me guia, ilumina e me dá forças em todos os momentos da minha vida, em especial nos momentos mais difíceis de realização do mestrado.

Aos meus pais, Rosa Maria e Elival Bento, pelo amor, confiança e estímulo prestados em todos os momentos.

À tia Gercene, pela paciência e dedicação que tem empreendido ao longo de minha trajetória escolar e, sobretudo, durante o mestrado.

Às minhas irmãs, pela alegria e carinho compartilhados nos diferentes momentos de minha vida, em especial, à Polyana, pela companhia e incentivo nas horas mais difíceis.

Ao Thiberius Cezar, pelo companheirismo e compreensão na reta final do mestrado.

À Cândia, pela torcida e auxílio nas revisões gramaticais dos trabalhos.

À professora Guiomar Passos, pelos conhecimentos repassados durante a realização do mestrado e em toda a formação acadêmica, desde o curso em Serviço Social.

Ao professor Raimundo Nonato, Diretor do IFPI - Campus Pedro II, pelo apoio, força e confiança em mim depositados para realização deste trabalho e do curso.

Ao professor Diego, responsável pelos dados do SISTEC no IFPI, pela disponibilização dos dados acadêmicos dos alunos do ensino técnico de nível médio.

Ao professor Paulo Henrique, Reitor do IFPI, por autorizar a realização desta pesquisa no IFPI – Campus Teresina Central.

A Amanda e Virgínia, assistentes sociais do Campus Teresina Central, pela força e concessão dos dados dos estudantes beneficiários da POLAE, sujeitos desta pesquisa.

Aos amigos da 15ª e 16ª turma do Programa de Mestrado em Políticas Públicas, em especial Ana Valéria, Talita e Juciara, por compartilharem materiais, tristezas, alegrias e serem minhas doces companhias durante o curso.

A todos os professores que contribuíram para meu aprendizado e construção deste trabalho.

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais - a gente
levanta, a gente sobe, a gente volta!
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho versa sobre a avaliação da política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Examinam-se, especificamente, os efeitos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na redução das taxas de evasão e retenção dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio em uma das unidades dessa instituição de ensino, o Campus Teresina Central. O objetivo era avaliar o PNAES, através das ações da Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE), verificando seus efeitos na redução das taxas de evasão e retenção, entre os estudantes da educação profissional técnica de nível médio, nos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio, no IFPI – Campus Teresina Central. Adotou-se a perspectiva de avaliação de efeitos. Para isso, utilizou-se a abordagem quantitativa, através de pesquisa bibliográfica e documental, na qual se valeu, como principais referenciais teóricos, da perspectiva de avaliação de efeitos, com a classificação em efeitos procurados/esperados e não procurados; e de documentos e dados relacionados à evasão e retenção no ensino profissional e no IFPI. A pesquisa consistiu de uma análise documental, em que se correlacionaram os indicadores educacionais (aprovação, reprovação e evasão) e o recebimento de bolsas da assistência estudantil entre os beneficiários da POLAE, no período de 2014 a 2016. As análises tiveram como orientação as indicações do referencial teórico, contando, para tanto, com o auxílio de software como Microsoft Office Excel (2007) e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - version 20.0). Conclui-se que a instituição do PNAES no IFPI reduziu as taxas de evasão e retenção, entre o total de estudantes do ensino técnico de nível médio, no Campus Teresina Central; reduziu apenas as taxas de reprovação, entre os beneficiados pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), em 2014, e dos cursos técnicos integrados; e não reduziu as taxas de reprovação e de evasão, entre os beneficiados dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio. Portanto, os efeitos da POLAE, nas taxas de evasão e retenção, foram desiguais entre o total de estudantes do ensino técnico de nível médio, entre os beneficiados pelo PAEVS e nas duas modalidades de ensino.

Palavras-chave: Avaliação de Política Pública. Evasão. Retenção. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This paper deals with the evaluation of the student assistance policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI). Specifically, the effects of the National Student Assistance Program (PNAES) are examined to reduce the dropout rates and retention of students of technical secondary education in one of the units of this institution, the Teresina Central Campus. The aim of this study was to evaluate the PNAES, through the actions of the Student Assistance Policy of the IFPI (POLAE), verifying its effects on the reduction of dropout and retention rates among students of technical secondary education in integrated and concomitant technical courses/subsequent to the average, in the IFPI - Campus Teresina Central. The perspective of effects evaluation was adopted. For this, the quantitative approach was used, through bibliographical and documentary research, in which the perspective of evaluation of effects was used as the main theoretical references. With the classification in sought /expected and non-sought effects; and documents and data related to evasion and retention in vocational education and in the IFPI. The research consisted of a documentary analysis, which correlated the educational indicators (approval, disapproval and evasion) and the receipt of student assistance scholarships among the POLAE beneficiaries, from 2014 to 2016. The analyzes were based on the indications of the theoretical reference, counting with the help of software such as Microsoft Office Excel (2007) and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - version 20.0). It was concluded that the institution of the PNAES in the IFPI, reduced the rates of dropout and retention, among the total of students of the technical education of average level, in the Teresina Central Campus; reduced only reproach rates among those benefiting from the Social Vulnerability Student Attendance Program (PAEVS) in 2014 and integrated technical courses; and did not reduce the rates of disapproval and avoidance, among those benefiting from the technical courses concomitant/subsequent to the average. Therefore, the effects of the POLAE on the evasion and retention rates were differentiated between the total number of students in technical education at secondary level, among those benefited by the PAEVS and in the two teaching modalities.

Keywords: Public Policy Evaluation. Evasion. Retention. Student Assistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Variação do percentual de estudantes do ensino superior público, por quintos de rendimento mensal familiar per capita, em 2007, 2011 e 2014	21
GRÁFICO 2 - Taxas de conclusão nacionais, por tipo de curso, de ciclo de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011	25
GRÁFICO 3 - Taxas de evasão nacionais, por tipo de curso, de ciclo de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011	26
GRÁFICO 4 - Taxas de retenção nacionais, com prazo superior a um ano, por tipo de curso, de ciclo de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011	27
QUADRO 1 - Critérios e parâmetros para diferenciar efeitos e impactos	53
GRÁFICO 5 – Taxa de Evasão nos Cursos Técnicos no IFPI – Teresina Central, entre 2013 e 2014	59
GRÁFICO 6 - Taxa de Retenção nos Cursos Técnicos no IFPI – Teresina Central, entre 2013 e 2014	60
GRÁFICO 7 - Variação do número de evadidos entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2014 e 2016	66
GRÁFICO 8 - Variação do número de aprovados e reprovados entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2014 e 2015	68
GRÁFICO 9 - Variação do número de evadidos entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio, entre 2014 e 2016	72
GRÁFICO 10 - Variação do número de aprovados e reprovados entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central dos cursos técnicos integrados ao médio, entre 2014 e 2015	74
GRÁFICO 11 - Variação do número de aprovados e reprovados entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, entre 2014 e 2015	75

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Causas de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos das principais regiões metropolitanas do Brasil, em 2004 e 2006	47
TABELA 2 – Causas de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos, com renda mensal per capita inferior a 100,00 reais, das principais regiões metropolitanas do Brasil, em 2004 e 2006	47
TABELA 3 – Número absoluto e variação anual e no período da matrícula atendida no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014	58
TABELA 4 – Número absoluto e variação anual e no período de evadidos no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014	58
TABELA 5 - Número relativo e variação anual e no período da taxa de evasão no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014	58
TABELA 6 – Número absoluto e variação anual e no período de retidos no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014	59
TABELA 7 – Número relativo e variação anual e no período da taxa de retenção no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014	60
TABELA 8 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo modalidade do curso técnico de nível médio frequentado no IFPI – Campus Teresina Central	61
TABELA 9 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo local de moradia/ IFPI – Campus Teresina Central	62
TABELA 10 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo meio de transporte utilizado/IFPI – Campus Teresina Central	62
TABELA 11 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo renda familiar/IFPI – Campus Teresina Central	63
TABELA 12 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014 e da população piauiense, segundo renda familiar/IFPI – Campus Teresina Central	63
TABELA 13 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo exercício de atividade remunerada pelo estudante e a participação deste na renda familiar/IFPI – Campus Teresina Central	64
TABELA 14 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo o tipo de escola cursada antes de ingressar no IFPI – Teresina Central	64

TABELA 15 - Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e a variação de evadidos entre 2014 e 2016	65
TABELA 16 - Motivos de evasão dos alunos atendidos pelo Benefício Permanente no IFPI – Teresina Central/2014	67
TABELA 17 - Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, número absoluto e relativo de aprovados e reprovados a cada ano e variação de aprovados e reprovados entre 2014 e 2015	68
TABELA 18 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e variação de evadidos entre 2015 e 2016	69
TABELA 19 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e a variação de evadidos entre 2014 e 2016, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes	71
TABELA 20 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, número absoluto e relativo de aprovados e reprovados a cada ano e variação de aprovados e reprovados, entre 2014 e 2015, dos cursos técnicos integrados	73
TABELA 21 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, número absoluto e relativo de aprovados e reprovados a cada ano e variação de aprovados e reprovados, entre 2014 e 2015, dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio	75
TABELA 22 - Número absoluto e relativo de aprovados e reprovados, entre 2014 e 2015, dos beneficiários das seleções da POLAE de 2014, no IFPI – Campus Teresina Central, e o p-valor	76
TABELA 23 - Número absoluto e relativo de aprovados, reprovados e evadidos, entre 2014 e 2015, dos beneficiários das seleções da POLAE de 2014, no IFPI – Campus Teresina Central e o p-valor	77
TABELA 24 - Número absoluto e relativo dos que abandonaram e permaneceram, entre 2014 e 2015, dos beneficiários das seleções da POLAE de 2014, no IFPI – Campus Teresina Central, e o p-valor e OR	78
TABELA 25 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e variação de evadidos, entre 2015 e 2016, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AE - Assistência Estudantil
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-AM - Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CONSUP-IFPI - Conselho Superior do IFPI
DAE - Departamento de Assistência ao Educando
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ETFPI - Escola Técnica Federal do Piauí
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
CEPRO - Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OR - Odds Ratio
PAE - Programa de Atendimento ao Educando
PAEVS - Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC - Projetos de Iniciação Científica
PIBIC Jr - Projetos de Iniciação Científica Júnior
PME – Pesquisa Mensal do Emprego
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional da Educação
POLAE - Política de Assistência Estudantil do IFPI
PRAEI - Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu - Secretaria de Ensino Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIS - Síntese de Indicadores Sociais
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TCU - Tribunal de Contas da União
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): UMA POLÍTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO	20
2.1	Assistência estudantil na educação	20
2.2	Configuração do PNAES no IFPI	29
3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL	34
3.1	Estudos sobre evasão e retenção nas universidades	34
3.2	Estudos sobre evasão e retenção na educação profissional	40
3.2.1	Perspectiva teórica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) sobre evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	48
3.3	A relação entre o PNAES e a POLAE e os estudos sobre evasão e retenção no ensino superior e profissional	49
4	OS EFEITOS DA POLAE NAS TAXAS DE EVASÃO E RETENÇÃO NO IFPI – CAMPUS TERESINA CENTRAL	52
4.1	Efeito de uma política pública	52
4.2	Efeitos da POLAE nas taxas de evasão e retenção no IFPI – Campus Teresina Central	56
5	EFEITOS DO PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIAL (PAEVS) NOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO DO CAMPUS TERESINA CENTRAL DO IFPI	61
5.1	Perfil econômico e cultural dos beneficiários do PAEVS	61
5.2	Indicadores educacionais dos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da educação profissional técnica de nível médio no IFPI – Campus Teresina Central	65
5.2.1	Desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no PAEVS em 2014	65
5.2.1.1	<i>Evasão dos beneficiários PAEVS/2014</i>	65
5.2.1.2	<i>Aprovação e reprovação dos beneficiários PAEVS/2014</i>	68
5.2.2	Desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no PAEVS em 2015	69
5.2.2.1	<i>Evasão dos beneficiários PAEVS/2015</i>	69

5.3	Indicadores educacionais dos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), por modalidade de curso, da educação profissional técnica de nível médio no IFPI – Campus Teresina Central	70
5.3.1	Desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio ingressantes no PAEVS em 2014	71
5.3.1.1	<i>Evasão dos beneficiários dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes PAEVS/2014</i>	71
5.3.1.2	<i>Aprovação e reprovação dos beneficiários dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes PAEVS/2014</i>	73
5.3.1.3	<i>Análise estatística do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no PAEVS em 2014</i>	76
5.3.2	Desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio ingressantes no PAEVS em 2015	79
5.3.2.1	<i>Evasão dos beneficiários dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes PAEVS/2015</i>	79
6	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a avaliação da política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), enfocando os efeitos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na redução das taxas de evasão e retenção dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio em uma das unidades dessa instituição de ensino, o Campus Teresina Central.

Prossegue-se, por meio dele, com os estudos realizados na área da política de educação, desde o curso de Serviço Social na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Primeiramente, como bolsista de Iniciação Científica, de 2009 a 2011, no campo do acesso à Educação Superior. E, depois, em pesquisa realizada para fins de elaboração da monografia de conclusão de curso, em 2011, sobre a retenção de estudantes no ensino superior, que resultou no trabalho intitulado “A permanência dos alunos que ingressaram em 2006 e ultrapassaram o tempo padrão de integralização curricular na Universidade Federal do Piauí”.

A investigação aqui exposta toma por base a experiência profissional da pesquisadora, como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), em particular na presidência das Comissões de Assistência Estudantil e de Permanência e Êxito dos estudantes no Campus Pedro II.

A escolha do Campus Teresina Central deveu-se ao fato de ser essa a unidade mais antiga, com maior número de alunos matriculados na educação profissional do IFPI. Dessa forma, questiona-se: a instituição do PNAES reduziu as taxas de evasão e retenção, entre os estudantes do ensino técnico de nível médio, no Campus Teresina Central?

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010a). Abrange também, consoante o art. 4º, “os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010a).

O intento desse Programa é “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas ações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010a).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil focaliza as desigualdades e, em particular, as restrições de renda. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Piauí (IFPI), sua operacionalização baseada, desde 2014, na Política de Assistência Estudantil (POLAE)¹, instituída pela Resolução do Conselho Superior do IFPI nº 014/2014, contempla Programas Universais e o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) (IFPI, 2014).

Conforme introduzido acima, o que se questiona nesta pesquisa é: As ações da POLAE, através do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), reduziram a evasão e a retenção no ensino técnico de nível médio entre os estudantes em situação de vulnerabilidade social²? Trata-se, por conseguinte, de avaliar os efeitos do PNAES, através das ações da POLAE, isto é, “todo comportamento ou acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto do programa ou projeto” (COHEN; FRANCO, 1992, p. 92). Desse modo, examina-se o alcance de um dos objetivos do PNAES “reduzir as taxas de retenção e evasão” (BRASIL, 2010a) decorrentes de insuficiência das condições financeiras.

O PNAES já foi objeto de avaliação para pesquisadores, como Carvalho (2013), Ramalho (2013) e Queiroz (2015). O primeiro voltou-se à avaliação da eficácia das políticas de assistência estudantil da Universidade Federal de Lavras de Minas Gerais (UFLA-MG) em relação “ao alcance da equidade no rendimento acadêmico e permanência no curso” (CARVALHO, 2013, p. 07), à luz dos objetivos do PNAES e dos programas institucionais da UFLA.

O segundo focalizou “as políticas de assistência estudantil e os indicadores de desempenho educacional” (RAMALHO, 2013, p. 07) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no período de 2009 a 2011. A terceira pesquisa analisou “os índices de trancamentos de matrículas e desligamentos” na Universidade de Brasília antes e depois do PNAES (QUEIROZ, 2015, p. 06).

Nesta pesquisa, averiguam-se os efeitos do PNAES na evasão e retenção, analisando o comportamento dos estudantes do ensino técnico de nível médio do Campus Teresina Central através das taxas de evasão e retenção, em 2013 e 2014, particularmente daqueles beneficiados com o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da POLAE, comparando a situação existente em 2014, quando essa política foi

¹ Entre 2007, quando da Portaria que criou o PNAES, e 2014, o IFPI desenvolveu as ações tendo por base o Programa de Assistência Estudantil (PAE), existente desde 1997.

² A Vulnerabilidade Social, de acordo com a Política de Assistência Estudantil do IFPI, é entendida como “um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares e o acesso e atendimento às necessidades básicas de bem-estar social, que envolvem condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho, de renda e de bens de consumo” (IFPI, 2014, p. 15 e 16).

implementada, com a de 2016. Examinaram-se também, no mesmo período, as taxas de aprovação e reprovação dada suas repercussões na permanência, em especial na retenção.

Por conseguinte, ao tempo em que a pesquisa se aproxima dos estudos de Carvalho (2013), ao voltar-se, como ele, para a eficácia do programa e da política, dele se diferencia ao examinar a problemática na educação profissional no Instituto Federal, tal qual fez Ramalho (2013). Essa não é a única aproximação com o estudo de Ramalho. Também, como ele, põe-se em análise a relação entre o desempenho educacional (aprovação, reprovação e evasão) e a política de assistência estudantil, entre os estudantes beneficiários, no período posterior à implementação da Política Institucional de Assistência Estudantil. E, por fim, assemelha-se aos estudos de Queiroz (2015), ao voltar-se, como ele, para a análise dos índices de trancamentos e desligamentos de matrículas, mas se diferencia ao examinar a questão na educação profissional no Instituto Federal, somente no período posterior à instituição do PNAES.

Utilizou-se a abordagem quantitativa, valendo-se de pesquisa documental, consubstanciada nos seguintes registros:

- Legislação e normas (Decreto nº 7.234 de 2010; Resolução do Conselho Superior – CONSUP – do IFPI nº 14 de 2014), documentos do MEC (Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – nº 39, de 2013; Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), relatórios e editais;
- Relatórios do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) com as taxas de evasão e retenção dos alunos da educação técnica de nível médio, de 2013 e 2014;
- Listas dos resultados das seleções dos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da POLAE, de 2014 e 2015;
- Históricos escolares dos estudantes beneficiários do PAEVS, nos quais constam os dados de aprovação, reprovação, cancelamento, trancamento, transferência e desistência de tais estudantes, de 2014 a 2016.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma:

- Solicitação dos dados de número de matrículas atendidas, de evadidos e retidos e as taxas de evasão e retenção dos alunos do ensino técnico de nível médio do

IFPI – Campus Teresina Central, de 2013 e 2014, mediante processo de autorização institucional nº 23172.001330/2015-31, protocolado na Reitoria do IFPI, à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Esses números e taxas foram cedidos pela PROEN a partir do acesso aos Relatórios do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC);

- Calculou-se, em cada um dos dados cedidos pela PROEN, a variação anual de 2013 e 2014. Depois, elaboraram-se tabelas e gráficos, com o auxílio do software Microsoft Office Excel (2007) os quais expunham a evolução dos indicadores de evasão e retenção nos anos de 2013 e 2014;
- Compararam-se os indicadores de evasão e retenção de 2013 e 2014, examinando o comportamento dos indicadores no período, com o objetivo de avaliar se o PNAES, através da POLAE, alcançou seu objetivo de reduzir as taxas de evasão e retenção;
- Fez-se um levantamento dos alunos beneficiários do PAEVS, das seleções de 2014 e 2015, junto à Coordenação de Assistência Estudantil, na Diretoria de Extensão do IFPI – Campus Teresina Central, mediante processo de autorização institucional nº 23185.000397/2016-91;
- Solicitaram-se à Coordenação de Controle Acadêmico os históricos escolares dos alunos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), acessados através do Sistema Q.Acadêmico;
- Classificaram-se ou categorizaram-se os beneficiados do PAEVS, segundo a situação acadêmica, em aprovados, reprovados e evadidos - os que efetuaram cancelamento, transferência, desligamento ou desistência dos estudos;
- Tabularam-se, no SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - version 20.0), os dados escolares dos beneficiados do PAEVS, obtidos através dos históricos escolares acessados pelo Sistema Q. Acadêmico, em que se codificaram as seguintes categorias: modalidade do curso técnico (integrado e concomitante/subsequente); ano de seleção no Benefício do PAEVS (2014 e 2015); Programa POLAE (PAEVS); tipo de benefício (permanente, atleta e cultura); ano de ingresso no curso (2014 e 2015) e situação acadêmica em 2014, 2015 e 2016 (aprovado, reprovado, evadido, cursando, concluído e trancado);

- Geraram-se as tabelas, no SPSS, com os percentuais de aprovação, reprovação e evasão dos beneficiários do PAEVS, de 2014 a 2016;
- Calculou-se, em cada um dos percentuais de aprovação, reprovação e evasão dos beneficiados do PAEVS, a variação anual de 2014 a 2016. Depois, elaboraram-se tabelas e gráficos com o auxílio do software Microsoft Office Excel (2007), nos quais se expunha a evolução dos percentuais de 2014 a 2016, para fins de verificação e análise do comportamento dos indicadores de aprovação, reprovação e evasão, no período em análise, com o objetivo de avaliar se o PAEVS produziu efeitos de aumento nos índices de aprovação, redução nos de reprovação e evasão entre seus beneficiários;
- Comparou-se a situação acadêmica dos beneficiários dos cursos técnicos integrados com a dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, examinando o número de aprovados, reprovados e evadidos por tipo de curso.

Os dados foram analisados através de medidas de frequência e de correlações (beneficiários do PAEVS dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio e o número de aprovados, reprovados e evadidos), seguindo as indicações do referencial teórico e o auxílio do software Microsoft Office Excel (2007) e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - version 20.0).

Os resultados estão organizados em cinco capítulos, incluindo esta Introdução que é o primeiro. O segundo, *PNAES: uma política social na educação*, trata da trajetória da assistência estudantil na política de educação superior e profissional, enfocando a configuração do PNAES no IFPI. O terceiro, *Perspectivas Teóricas sobre Evasão e Retenção na Educação Superior e Profissional*, apresenta os principais estudos sobre evasão e retenção nas universidades e instituições de educação profissional.

O quarto, *Os efeitos da POLAE nas taxas de evasão e retenção no IFPI – Campus Teresina Central*, trata da avaliação dos efeitos de uma política pública e especifica a diferença entre a avaliação de efeitos e a de impacto, enfocando a análise dos efeitos da POLAE nas taxas de evasão e retenção dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio, em 2013 e 2014. O quinto, *Efeitos do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da POLAE nos índices de aprovação, reprovação e evasão no IFPI – Campus Teresina Central*, discorre sobre o perfil socioeconômico dos beneficiários e os resultados do PAEVS, focalizando a relação entre o apoio financeiro do PAEVS e os efeitos nos índices de aprovação, reprovação e evasão, no IFPI – Campus Teresina Central, por tipo de curso do ensino técnico de nível médio. Na conclusão, avaliam-

se os efeitos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), obtidos por meio das ações do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), nas taxas de evasão e retenção dos estudantes da educação técnica de nível médio, beneficiários do PAEVS em 2014 e 2015, no IFPI - Campus Teresina Central.

2 PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): UMA POLÍTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

2.1 Assistência estudantil na educação

O ensino superior brasileiro tem-se voltado, historicamente, para a formação de membros das elites. Conforme dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2002), em 2001, 60% dos estudantes que frequentavam a rede pública pertenciam aos setores mais favorecidos economicamente (o quinto³ mais elevado, ou seja, os 20% mais ricos) e apenas 3,4%, ao primeiro quinto de renda (20% mais pobres) (BRASIL, 2002).

O ensino superior público favorecia, portanto, aqueles que tinham condições materiais de se preparar em escolas secundárias de boa qualidade, quase sempre privadas e caras. Assim, a maioria da população acadêmica era formada pelos segmentos sociais mais elevados social e economicamente.

Em face dessa realidade, o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010) estabeleceu, entre seus objetivos e metas, a democratização do acesso, criando:

políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001).

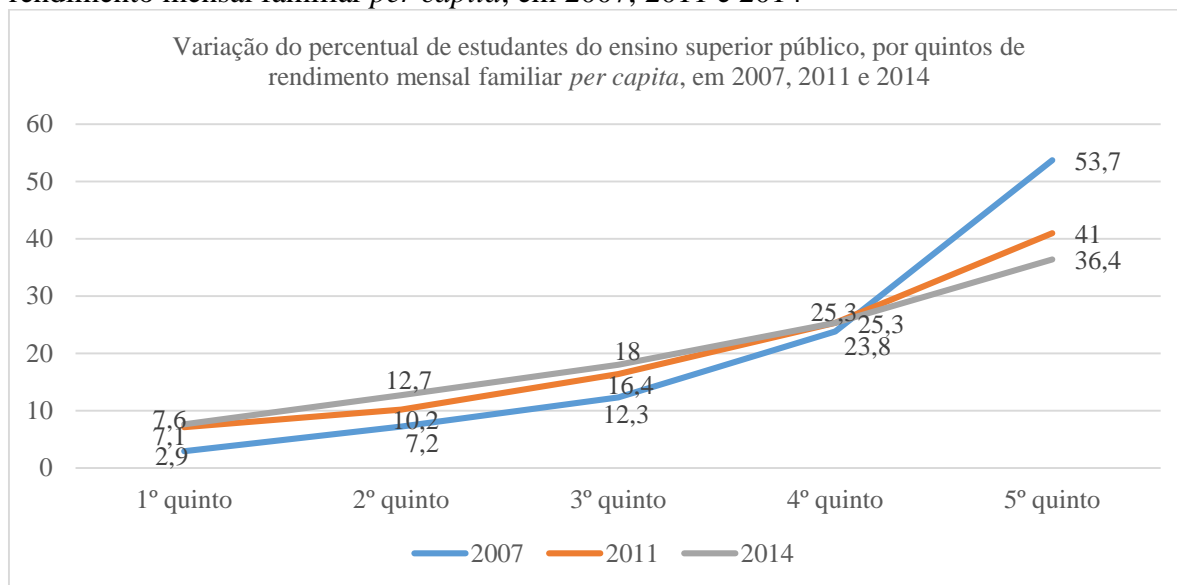
Essas políticas consubstanciaram-se em medidas favorecedoras do acesso ao ensino superior público. Dentre elas, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação [...]” (BRASIL, 2007a).

Com efeito, o percentual de estudantes do ensino superior público, no ano de implementação do REUNI, 2007, até 2014⁴, variou, como explicitado no Gráfico 1, entre 2,9% e 7,6%, no 1º quinto (alunos pertencentes aos 20% com menores rendimentos) de renda mensal familiar *per capita*; entre 7,2% e 12,7%, no 2º quinto de renda; 12,3% e 18%, no 3º quinto; 23,8% e 25,3%, no 4º quinto; e 53,7% e 36,4%, no 5º quinto (20% com maiores rendimentos) (BRASIL, 2008a; 2012a; 2015).

³ São cinco quintos de distribuição de renda; cada um corresponde a 20% de renda. Esses quintos encontram-se em ordem crescente de rendimentos, sendo o 1º quinto correspondente aos 20% mais pobres e o 5º quinto, aos 20% mais ricos (BRASIL, 2008a).

⁴ Último ano de publicação desses dados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Síntese de Indicadores Sociais 2015 e corresponde, também, a dois anos após a implementação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, referenciada à frente, no texto.

Gráfico 1 – Variação do percentual de estudantes do ensino superior público, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, em 2007, 2011 e 2014



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela PNAD/IBGE na Síntese de Indicadores Sociais (BRASIL, 2008a; 2012a, 2015).

Verifica-se que, em 2007, ano de implementação do REUNI, 53,7% dos estudantes que frequentavam o ensino superior público situavam-se no quinto mais elevado de renda; 23,8%, no quarto quinto de renda; 12,3%, no terceiro quinto; 7,2%, no segundo quinto; e 2,9%, no primeiro quinto (BRASIL, 2008a). Já em 2011, ou seja, três anos após a instituição do Programa, eram 41,0% pertencentes ao quinto mais elevado de renda; 25,3%, ao quarto quinto de renda; 16,4%, ao terceiro quinto; 10,2%, ao segundo quinto; e 7,1%, ao primeiro quinto (BRASIL, 2012a). Desde a instituição do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, até 2011, por conseguinte, o percentual de estudantes mais ricos (5º quinto) diminuiu 23,6% e o de pobres (1º e 2º quintos) aumentou 71,3%, segundo dados da SIS/IBGE (BRASIL, 2008a; 2012a).

O percentual de estudantes pobres ampliou-se com a instituição da Lei de Cotas, Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas para ingresso de estudantes provenientes de escolas públicas e, desse percentual, 50% para aqueles com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012b).

A implementação, conforme o art. 8º da Lei, foi gradativa; 25% das vagas previstas a cada ano, sendo o prazo de 4 anos para a integralização. Em 2014, dois anos após a implementação dessa Lei, quando deveriam ser destinadas já 25% das vagas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Síntese de Indicadores Sociais de 2015, 7,6% dos estudantes que frequentavam o ensino superior público situavam-se no

primeiro quinto de renda per capita familiar; 12,7%, no segundo quinto; 18%, no terceiro quinto; 25,3%, no quarto quinto; e 36,4%, no quinto mais elevado de renda, de acordo com a SIS/IBGE (BRASIL, 2015). Em comparação com 2011, ano anterior à Lei nº 12.711/2012, houve um crescimento de 17,3% de pobres⁵ (1º e 2º quintos de renda) e uma redução de 11,2% dos 20% mais ricos (5º quinto) (BRASIL, 2015; 2012a).

A democratização do ensino superior, contudo, exige mecanismos favorecedores não apenas do acesso, mas também da permanência dos estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados, conforme Gatti e Sangoi (2000) explicitam no seguinte trecho:

Entende-se que a busca da redução das desigualdades sociais faz parte do processo de democratização da Universidade e da própria sociedade brasileira, e isto não pode se efetivar somente através do acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessário a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na Universidade, reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (GATTI; SANGOI, 2000, s. p).

Esse também foi o argumento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES), quando solicitou ao relator do Plano Nacional de Educação (2001-2010) a inserção da assistência estudantil no PNE, através do Ofício nº 51, de 1999 (FONAPRACE, 1999). Diz o documento:

A última pesquisa realizada pelo FONAPRACE identificou uma considerável demanda potencial por assistência entre os alunos pesquisados nas IFES. Esse dado, aliado às medidas de expansão de vagas no ensino superior, bem como aos mecanismos de facilitação do acesso aos estudantes do ensino público oriundos, na sua maioria, das camadas sociais menos favorecidas, prenunciam dificuldades cada vez maiores para a permanência e término do curso para milhares de estudantes universitários. Salientamos que o número de estudantes envolvidos nos atuais programas de assistência, mantidos pelas IFES, é bem inferior à demanda verificada nos trabalhos de pesquisa que ultimamente realizamos (FONAPRACE, 1999).

Em atendimento a essa solicitação, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabeleceu, entre as metas para o ensino superior, o estímulo à “adoção pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001).

Isso suscitou a elaboração, pelo FONAPRACE, de Planos Nacionais de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, baseados em levantamentos socioeconômicos que constataram, a despeito do senso comum, a presença

⁵ O crescimento de estudantes pobres no ensino superior público foi maior em 2016, quatro anos após a implementação da Lei de Cotas, período de cumprimento integral do disposto nessa Lei. Os dados do ano de 2016 não foram expostos, por ainda não terem sido publicados pela PNAD.

majoritária (mais de 60%) de estudantes oriundos de famílias pertencentes às classes de menores rendas.

No primeiro Plano, tinha-se como objetivo “a definição de verbas específicas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz orçamentária anual do MEC para cada IFE” (FONAPRACE, 2001). No segundo Plano, estabeleceu-se, nos seus objetivos gerais: “Garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” e “garantir que recursos extra orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinadas às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil” (FONAPRACE, 2007).

Esses objetivos foram contemplados, por intermédio da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e estabeleceu, no §2º do artigo 3º, que “os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil” (BRASIL, 2007b).

A assistência estudantil era voltada apenas aos matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, “prioritariamente selecionados por critérios socioeconômicos” (BRASIL, 2007b). A educação profissional só seria incluída no Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de “conferir à política de assistência estudantil um caráter mais amplo e institucionalidade mais densa”, conforme a Exposição de Motivos n.º 11 do Ministério da Educação ao Presidente da República (BRASIL, 2010b).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010a), e abrange também, consoante o art. 4º, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010a).

Os Institutos Federais, conforme a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b).

Essas instituições têm as seguintes finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

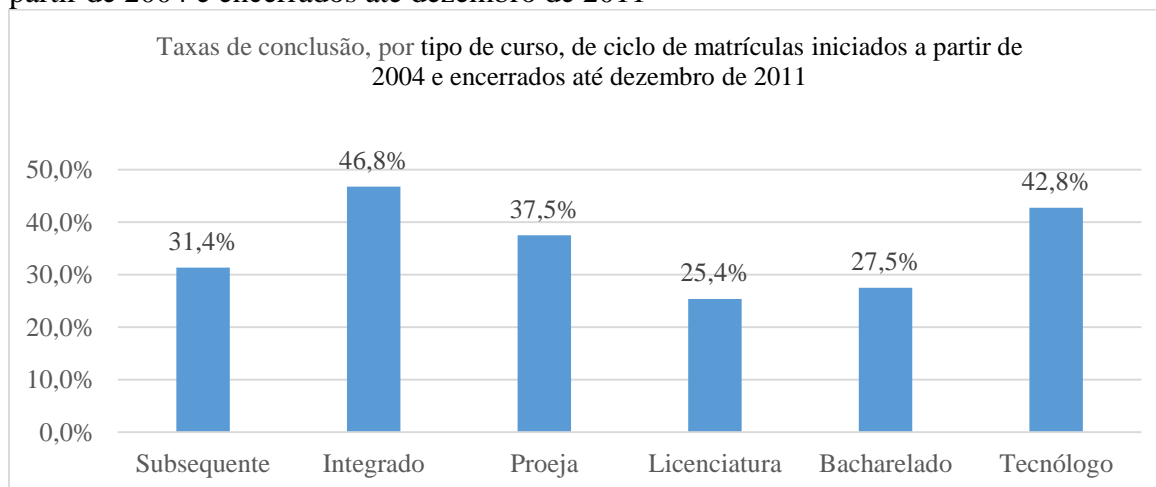
IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b).

Para alcance dessas finalidades, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), celebrou, em 2010, um contrato com cada um dos institutos federais, o Termo de Acordo e Metas. No Termo, constam metas a serem alcançadas até 2016 e metas intermediárias até 2013, com validade até 2022. Dentre essas metas, destaca-se a seguinte: o alcance de 80% da taxa de conclusão para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos até 2016, com meta intermediária de 70% em 2013.

No entanto, essa meta, em 2011, ainda estava distante de ser alcançada, tendo em vista que as taxas de conclusão nacional dos ciclos de matrículas encerrados até dezembro de 2011 se situavam, como apresentado no Gráfico 2, em 31,4% para o médio subsequente,

46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnologia (BRASIL, 2012c, p. 10).

Gráfico 2 – Taxas de conclusão nacionais, por tipo de curso, de ciclo de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo SISTEC no Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2012c).

Para aumento das taxas de conclusão na Rede Federal de Educação Profissional, o Tribunal de Contas da União (TCU) recomendou à SETEC/MEC a instituição de plano voltado ao tratamento da evasão nos institutos federais. Dentre os pontos a serem contemplados nesse Plano, destaca-se:

a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão [...] (BRASIL, 2012c, p. 20).

As ações de assistência estudantil do PNAES constituem-se, assim, como estratégia de combate à evasão e, ao mesmo tempo, como meio de aumento da conclusão, na medida em que “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010a).

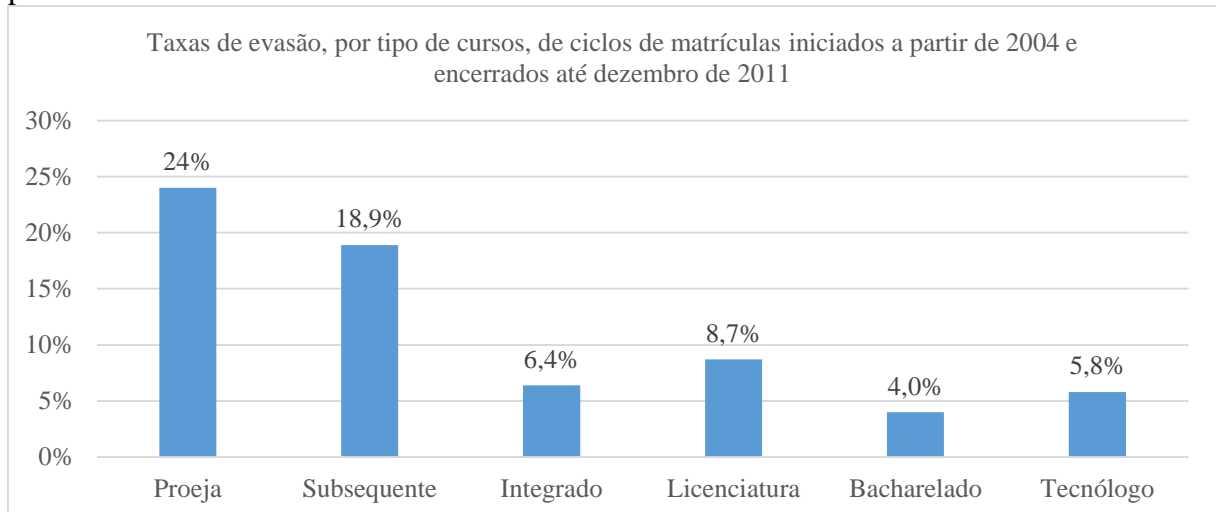
Os objetivos do PNAES são:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a).

As taxas de evasão e retenção passaram a chamar a atenção, quando uma Auditoria do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2012c) constatou que, com base nos dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), nos ciclos de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados em 2011, a evasão era, como

explicitado no Gráfico 3, de 24% nos cursos de Proeja; de 18,9% nos cursos médios subsequentes, 6,4% nos médios integrados; 8,7% nas licenciaturas, 4% nos bacharelados e 5,8% nos tecnológicos.

Gráfico 3 – Taxas de evasão nacionais, por tipo de curso, de ciclos de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011

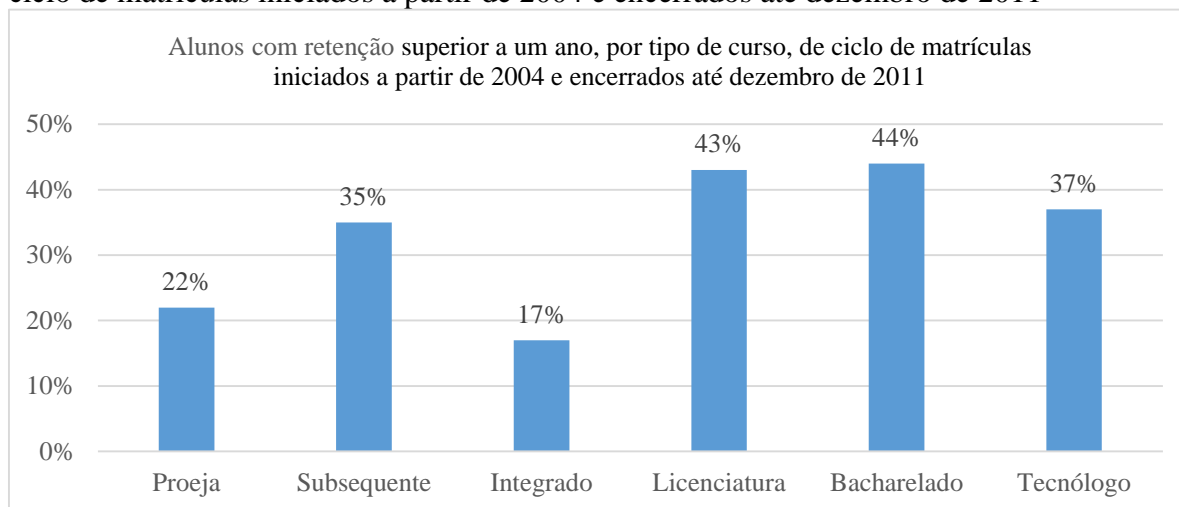


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo SISTEC no Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2012c).

O TCU observou que, para a avaliação da evasão, era “necessário acompanhar não somente indicadores de evasão, mas também indicadores de retenção (atraso relativo de alunos ‘em curso’) [...]” (BRASIL, 2012c, p.12).

Verificou-se, como demonstrado no Gráfico 4, que, nos cursos de licenciatura, bacharelados e tecnológicos, têm-se 43%, 44% e 37%, respectivamente, dos alunos com retenção superior a um ano. Já esses percentuais, nos cursos médios, são de 22% no Proeja, 35% no subsequente e 17% no integrado. Observa-se, portanto, menor quantidade de retidos nos cursos de nível médio do que nos de nível superior.

Gráfico 4 – Taxas de retenção nacionais, com prazo superior a um ano, por tipo de curso, de ciclo de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo SISTEC no Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2012c).

Tais índices levaram a SETEC, em atendimento à determinação do TCU, a instituir pela Portaria nº 39, de 22 de novembro de 2013, um Grupo de Trabalho com a atribuição de:

Elaborar relatório dos índices de evasão, retenção [...] desagregados para diferentes modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar (BRASIL, 2013).

O manual, intitulado “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em 2014. O objetivo do documento consistia em “dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e categorizar e definir causas da evasão e retenção e medidas para superação” (BRASIL, 2014a).

Nesse documento, conceituou-se evasão como “a interrupção do aluno no ciclo do curso” por “ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso” e retenção como a “não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão” (BRASIL, 2014a, p. 20). As causas de evasão e de retenção foram categorizadas em individuais, internas e externas às instituições. As primeiras são aqueles “aspectos peculiares às características do estudante”, destacando-se os seguintes: “participação e envolvimento em atividades acadêmicas” e “questões financeiras do estudante ou da família” (BRASIL, 2014a, p. 19).

Os fatores internos às instituições são “problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso” (BRASIL, 2014a, p. 20). Desses, destaca-se a “existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria)” (BRASIL, 2014a, p. 20).

Já os fatores externos às instituições “relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão” (BRASIL, 2014a, p. 20). Dentre esses fatores, destacam-se “as políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior” (BRASIL, 2014a, p. 20).

Entre as ações para combater os fatores de evasão e retenção, sobressaem: o incentivo da participação nos programas de assistência estudantil; a adoção de ações de controle de faltas e notas dos bolsistas de programas da assistência estudantil, pesquisa e extensão; e a ampliação do número de bolsas de assistência estudantil, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014a).

Às medidas que objetivam assegurar a permanência dos estudantes somam-se aquelas estabelecidas nas estratégias para alcançar as metas do PNE (2014 a 2024) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o ensino superior e profissional (Metas 11 e 12). Para o alcance da meta 12 (“elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos [...]”) (BRASIL, 2014b, p. 73), uma das estratégias é:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(as) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014b, p. 73-74).

Para o alcance da meta 11 (“triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público”), estabeleceu-se, como uma das estratégias, a elevação gradual do “investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos(as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio” (BRASIL, 2014b, p. 72).

A política de assistência estudantil, por meio do PNAES, constitui-se como instrumento “para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino [...]” superior e profissional (BRASIL, 2007b).

O Programa, através do Decreto n.º 7.234/2010, garante a discricionariedade para definição de ações da assistência estudantil a cada universidade e instituto federal de educação (BRASIL, 2010a). A configuração da política de assistência estudantil, no âmbito da educação profissional piauiense, através do PNAES, no IFPI, seus programas, projetos, ações e serviços, são apresentados no próximo item.

2.2 Configuração do PNAES no IFPI

A regulamentação da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) foi recomendada pelo Ofício n° 42/2011 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2011, p. 3). Entretanto, o atendimento às necessidades materiais dos estudantes pobres data da Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí, com o provimento da alimentação escolar, às vezes, como ocorreu de 1910 a 1912, apenas um lanche oferecido pelo Programa Alimentação; mais tarde, a partir de 1913, também com um almoço que, depois de 1930, passou a ser complementado com café da manhã e servido num refeitório (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

Essas ações, em 1950, com a criação da Caixa Escolar, foram expandidas, pois, consoante sua finalidade, passaram a “proporcionar ajuda financeira e assistencial a alunos carentes [...]” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 57).

A ajuda financeira, a partir de 1970, passou a ser concedida por meio do Programa de Bolsas Escolares, que contava com “recursos provenientes do convênio do Departamento de Assistência ao Educando do MEC/DAE com a Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), destinado à bolsa de trabalho” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 74). Nesse período, mantinha-se um outro convênio com o Ministério do Trabalho, destinado aos estudantes, filhos de operários sindicalizados (RÊGO; RODRIGUES, 2009).

O Programa de Bolsas Escolares foi extinto, a partir da instituição do Programa de Atendimento ao Educando (PAE), em 1997, sob a coordenação da Gerência de Apoio ao Ensino. O PAE tinha por finalidade “atender alunos oriundos de famílias de baixa renda, tendo em vista proporcionar ações minimizadoras das disparidades sociais existentes na comunidade estudantil” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 74 e 75). O PAE previa “a

complementação de recursos financeiros através de bolsas, bem como assistência psicossocial e pedagógica” (RÊGO; RODRIGUES, 2009, p. 75).

O PAE foi reestruturado no ano de instituição do PNAES pelo Decreto n.º 7.234/2010, com a previsão de ações relacionadas à concessão de auxílio financeiro aos alunos com comprovada vulnerabilidade socioeconômica – “apoio administrativo, transporte, alimentação e moradia” – e de apoio técnico, para os alunos em geral, independente da situação social – “monitoria, iniciação científica e de extensão” (IFPI, 2010a).

No entanto, essas ações, recursos e valores oferecidos aos beneficiados eram variáveis em cada campus do IFPI, sendo operacionalizados sem uma diretriz ou normatização específica, tendo em vista que a aprovação do PNAES não produziu, imediatamente, uma regulamentação. Ela só foi demandada mais tarde pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação através do Ofício n.º 42/2011 (SETEC/MEC, 2011, p. 3). Essa regulamentação já estava prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010 – 2014, quando estabeleceu, como uma das metas para a Extensão:

Implantar um programa institucional de assistência estudantil que possibilite condições mínimas de atenção aos alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas, visando ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes nos *Campi* (IFPI, 2010b, p. 23).

Contudo, a extinção do PAE e a instituição da Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE) só ocorreram em 2014, através da Resolução CONSUP n.º 14, de 08 de abril de 2014. Nessa Resolução, definiu-se a POLAE, no artigo 1º, como “um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico” (IFPI, 2014, p. 13).

Essa Política possui os seguintes objetivos:

- I - promover condições para o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes do IFPI, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino, conforme preconizam os artigos: 206 da CF; 3º da LDB (Lei n.º 9.394/96); Lei 8069/90 (ECA); Lei 12852/13 - Estatuto da Juventude e Decreto 7.234/10 – PNAES;
- II- assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;
- III- proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas as condições básicas para o seu desenvolvimento acadêmico;
- IV- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, com vistas à redução da evasão e retenção escolar;
- V- contribuir para redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;
- VI- identificar anualmente o perfil socioeconômico dos alunos do IFPI;
- VII- fomentar o protagonismo dos estudantes, assegurando sua representação no acompanhamento e avaliação das ações da Política de Assistência Estudantil;

- VIII- propor um sistema de avaliação dos Programas e Projetos de Assistência Estudantil; e
 IX - implantar um sistema de informação de coleta de dados socioeconômicos dos estudantes do IFPI (IFPI, 2014, p. 14 e 15).

Suas ações desenvolvem-se por meio de Programas Universais e pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS). Os Programas Universais são destinados aos estudantes em geral tendo por objetivo atendê-los em suas necessidades básicas e incentivá-los na formação acadêmica. Consistem nas seguintes categorias (IFPI, 2014):

I – Atendimento aos estudantes: “Oferta de ações e serviços de acompanhamento biopsicossocial no processo de ensino, incentivo à participação político-acadêmica, à cultura e ao esporte, além de provimento de alimentação básica aos estudantes” (IFPI, 2014, p. 17). São ações e serviços de atendimento ao estudante:

Alimentação Estudantil - objetiva oportunizar aos estudantes o atendimento às necessidades básicas de alimentação, de forma gratuita, através da utilização do refeitório.

Assistência à Saúde do Estudante - tem como foco central a promoção e a prevenção da saúde, na perspectiva da educação em saúde por meio da adoção de hábitos de vida saudáveis, colaborando com o bem-estar físico, psíquico e social dos estudantes.

Acompanhamento e suporte ao ensino - tem como objetivo a orientação educacional, no sentido de preparar o estudante para enfrentar os desafios cotidianos da vida acadêmica e atuar como protagonista do seu processo educativo, considerando as diversidades de gênero, raça, etnia, religião e renda.

Incentivo à Participação Político-Acadêmica, à Cultura e ao Esporte - objetiva fortalecer e incentivar a formação e a participação política do estudante, bem como incentivar a sua participação em eventos culturais e/ou desportivos em âmbito nacional (IFPI, 2014, p. 20-22).

II – Desenvolvimento Técnico-científico: tem como finalidade “o desenvolvimento de programas de natureza técnico-científica que possam contribuir com a formação cultural, científica e ética do estudante” (IFPI, 2014, p. 18). Os programas e projetos dessa categoria são:

Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI) - objetiva minimizar deficiências em relação à aprendizagem de conteúdos fundamentais da Educação Básica nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Língua Portuguesa, com vistas a favorecer um melhor desempenho acadêmico.

Projetos de Monitoria - estratégia institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através de experiências pedagógicas e cooperação mútua entre discentes e docentes com finalidade de fortalecer a articulação entre teoria e prática, além de favorecer a integração curricular em seus diferentes aspectos.

Projetos de Iniciação Científica (PIBIC) - programa vinculado à área estratégica de pesquisa, cuja finalidade é incentivar a participação de estudantes em projetos de pesquisa. Participam alunos do Ensino Superior.

Projetos de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr) - programa vinculado à área estratégica de pesquisa, cuja finalidade é incentivar a participação de estudantes em projetos de pesquisa. Participam alunos do Ensino Médio Integrado.

Projetos de Extensão - têm o objetivo de contribuir para a formação acadêmica, profissional e cidadã do estudante, viabilizando a participação efetiva de estudantes

em Projetos de Extensão que venham intervir para o benefício da comunidade externa do IFPI bem como para o crescimento acadêmico do estudante.

Projetos de Visitas Técnicas - preveem a participação de estudante em visitas técnicas ou eventos acadêmicos, científico e cultural a nível nacional, que apresentam uma relação teórico-prática do ensino a partir de experiência em outras instituições e/ou Espaços educativos, atendendo às necessidades dos respectivos cursos, proporcionando a troca de experiência e/ou enriquecimento curricular (IFPI, 2014, p. 23-25).

III - Necessidades Educacionais Específicas: constituem o “apoio às atividades de inclusão social a estudantes com necessidades educacionais específicas⁶” (IFPI, 2014, p. 20).

Segundo o documento,

tem por finalidade garantir aos estudantes com necessidades educacionais específicas, conforme item III do art. 6º, as condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Instituição, em conformidade com a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI (IFPI, 2014, p. 26).

Já as ações direcionadas especificamente aos estudantes em situações socialmente negativas, como pobreza, exclusão, violência, entre outras, encontram-se no Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social. Esse Programa oferta os seguintes benefícios:

Permanente: trata-se de benefício concedido ao estudante durante o percurso acadêmico, a partir do resultado do processo seletivo por Edital sendo reavaliado no final do período letivo ou no início do período letivo subsequente, pela Coordenação/Comissão de Assistência Estudantil conforme orienta o parágrafo 2º do art.18.

Eventual: disponibilizado ao estudante que vivencia situação extraordinária de vulnerabilidade socioeconômica agravante que possa interferir no contexto acadêmico. O benefício busca suprir necessidades extraordinárias de materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades educacionais, tais como: fardamento escolar, óculos, aparelho auditivo, entre outros.

Atleta: Corresponde ao repasse financeiro ao estudante atleta, como incentivo à participação do mesmo em atividades desportivas de representação do IFPI, oportunizando a sua socialização e fomentando as suas potencialidades.

Cultura: Corresponde ao repasse financeiro ao estudante, como incentivo à participação do mesmo em atividades culturais de representação do IFPI, oportunizando a sua socialização e fomentando as suas potencialidades (IFPI, 2014, p. 30-35).

Dentre as ações da Política de Assistência Estudantil (POLAE), destacam-se, neste trabalho, aquelas que correspondem ao repasse de auxílio pecuniário aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (público-alvo da pesquisa), como o Benefício Permanente, Atleta e Cultura do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social.

⁶ O conceito de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas adotado na Política de Assistência Estudantil do IFPI, baseia-se na Política Nacional de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2008), que considera como tais aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, discentes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade e que necessitam de ações específicas e adequadas que possam facilitar as suas dificuldades frente ao processo de ensino-aprendizagem (IFPI, 2014, p. 20).

Esse Programa visa atender aos objetivos do PNAES de “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010a).

Os auxílios pecuniários que os estudantes recebem no Benefício Permanente, Atleta e Cultura do PAEVS variam de R\$ 100,00 a R\$ 400,00. Para ingressar no Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social, os interessados devem preencher os seguintes requisitos: “I – estar regularmente matriculado; II – possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio; III- apresentar condições de vulnerabilidade social; IV- estar na iminência de evasão escolar em razão das condições socioeconômicas” (IFPI, 2014, p. 18).

Para permanecer no Programa, o estudante deve, obrigatoriamente, passar por uma reavaliação socioeconômica pela coordenação/comissão de Assistência Estudantil (AE), na qual serão consideradas algumas condições, entre elas:

- I – manter os critérios para ingressar;
- II – possuir frequência mínima de 75% das aulas no período letivo vigente;
- III – ter participado de atendimentos, espontaneamente ou quando convocado, junto à Coordenação/Comissão de Assistência Estudantil ou de outras ações promovidas por esta;
- IV - Cumprir seus deveres condizentes com a organização didática;
- V – Apresentar compromisso com o processo educacional, tendo buscado serviços que favoreçam o processo de aprendizagem como PRAEI, monitoria, atendimento pedagógico e/ou psicológico, e atividades extraclasse, dentre outros, com vistas à evolução no rendimento acadêmico (IFPI, 2014, p. 28).

Além desses critérios para permanecer nos benefícios (permanente, atleta e cultura) do PAEVS, os bolsistas do Benefício Atleta devem, ainda, comprovar semestralmente a sua participação em atividades desportivas; e os do Benefício Cultura, em atividades culturais de representação do IFPI.

Essas ações combatem a evasão? Favorecem a conclusão, isto é, reduzem a retenção? O que é evasão? O que a provoca? Essas questões serão respondidas e discutidas nos próximos capítulos.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

3.1 Estudos sobre evasão e retenção nas universidades

O estudo sobre evasão no ensino superior no Brasil teve como marco a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, promovido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), em fevereiro de 1995. Nessa ocasião, criou-se a Comissão Especial para o Estudo da Evasão das Universidades Brasileiras, em 1996, com os seguintes objetivos:

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; 2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; 3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país; 4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as particularidades dos cursos e das regiões do país; 5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (BRASIL, 1996, p. 07).

Com a operacionalização desses objetivos, a Comissão Especial para o Estudo da Evasão das Universidades Brasileiras homogeneizou conceitos e cálculos, fornecendo bases para o tratamento da evasão em todo o país, a partir de dados das universidades participantes. A retenção foi definida, então, como “a situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou consta como matriculado na Universidade” (BRASIL, 1996, p. 36).

A evasão de curso foi conceituada como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo”; a evasão da instituição, “quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado” e a evasão do sistema, “quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior” (BRASIL, 1996, p. 15 e 16).

Distinguiram-se, ainda, pela Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), três tipos de causas para esse abandono ou desligamento do estudo: as individuais, as internas e as externas às instituições. Os primeiros motivos são “aqueles que se relacionam ao próprio estudante” (BRASIL, 1996, p. 26 e 27), destacando-se os seguintes:

- Relativos às habilidades de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BRASIL, 1996, p. 27).

As causas internas às instituições elencadas pela Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996) são

peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (BRASIL, 1996, p. 29).

As causas externas às instituições relacionam-se ao mercado de trabalho, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais.

Nos termos da Comissão, são problemas

relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de atualizar-se na universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (BRASIL, 1996, p. 30).

A partir dessas definições estabelecidas pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão das Universidades Brasileiras (1996), surgiram várias pesquisas relacionadas à evasão no ensino superior. Dentre elas, destacam-se as de Scali (2009), Ribeiro et al. (2008), Biurrum e Nunes (2010) e Moraes e Theóphilo (2008).

Esses estudos assemelham-se e diferenciam-se quanto ao foco de pesquisa e conceito de evasão, quanto ao que consideram fatores ocasionadores da evasão e em relação aos motivos de evasão encontrados em suas pesquisas.

• Quanto ao foco de pesquisa e conceito de evasão

O estudo de Scali (2009) voltou-se para o exame dos motivos de evasão entre os alunos dos cursos de tecnologia do Centro Superior de Educação Tecnológica do estado de São Paulo. A evasão, nesse estudo, corresponde à “não finalização do curso em que o aluno estava matriculado” (SCALI, 2009, p. 15) e abrange uma pluralidade de situações, tais como:

Desligamento de ingressante; ingresso em outro curso regular; trancamentos excedidos; abandono; matrícula cancelada a pedido; remanejamento interno; não renovação de matrícula; integralização excedida por projeção; integralização

excedida; transferência para outra IES; coeficiente de progressão abaixo do exigido e óbito (SCALI, 2009, p. 15).

Já o estudo de Ribeiro et al. (2008, p. 04) objetiva avaliar os fatores determinantes para a “elevada taxa de evasão no curso de graduação em Física da UnB”. Esse estudo, por se restringir a analisar o fenômeno em um único curso, considera a evasão como a “saída dos estudantes do curso de Física” (RIBEIRO et al., 2008, p. 05), diferentemente de Scali (2009) que analisa a saída em todos os cursos superiores de tecnologia de uma IES. Essa evasão engloba, portanto, um menor número de situações escolares que o estudo anterior, considerando as seguintes: “transferência, falecimento, mudança de curso, não cumprimento de condição, abandono, desligamento voluntário e mudança de habilitação” (RIBEIRO et al., 2008, p. 05-11).

O estudo de Ribeiro et al. (2008) aproxima-se do de Biurrum e Nunes (2010) ao voltar-se, como ele, para um único curso superior de Universidade Pública Federal. Na pesquisa de Biurrum e Nunes (2010), objetiva-se “traçar o perfil do evadido do curso de Estatística da UFRGS, identificar possíveis causas da evasão, bem como ser um instrumento para que a Universidade, através de seus órgãos competentes, possa definir programas que visem à diminuição da desistência” (BIURRUM; NUNES, 2010, p. 02).

Os autores valem-se do conceito de evasão utilizado pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 1991, em pesquisa sobre o tema, que a divide em três tipos: **a evasão definitiva**, que é “a saída definitiva do sistema de ensino” e exemplifica como “abandono de curso, desistência definitiva ou transferência para outra instituição de ensino”; **a evasão temporária**, que corresponde a “toda e qualquer saída temporária da Universidade, tais como trancamento voluntário e trancamento ‘ex-offício’”; e **a evasão de curso** que é “a transferência interna de curso dentro da mesma Instituição” (BIURRUM; NUNES, 2010, p. 02).

Tal estudo assemelha-se também ao de Moraes e Theóphilo (2008) por estudar a evasão em um único curso superior de universidade pública. Nessa última pesquisa, objetiva-se “identificar as causas da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes” (MORAES; THEÓPHILO, 2008, p. 02).

Os autores valem-se dos conceitos de evasão utilizados pela Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), como a **evasão de curso**, em que se classificam duas possibilidades: a “aprovação no vestibular para outro curso na UNIMONTES e transferência interna”; a **evasão da instituição**, que categoriza em “aprovação no vestibular para curso de

outra IES e transferência externa”; e a **evasão do sistema**, que classificam em “não retornou a uma IES e retornou a uma IES” (MORAES; THEÓPHILO, 2008, p.11).

• **Quanto aos fatores ocasionadores da evasão**

A autora Scali (2009) divide os fatores causadores de evasão em três categorias:

Fatores referentes ao professor e às práticas pedagógicas: formação do professor, atitude, metodologia de ensino e avaliação utilizada pelo docente dentro da sala de aula, tipo de relação desenvolvida entre professor e estudante e outros. **Fatores referentes ao aluno:** motivação para o estudo diante do curso, qualidade da formação básica do aluno, participação em sala e em atividades extracurriculares, etc. **Fatores institucionais:** inadequação de currículos e programas, laboratórios, bibliotecas e equipamentos que não correspondem às expectativas dos alunos, entre outros (SCALI, 2009, p. 36).

Verifica-se que a classificação dos fatores da evasão adotada por Scali (2009) difere da utilizada pela Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), pois os “fatores referentes ao professor e as práticas pedagógicas” estabelecidos por Scali (2009) são, para a Comissão, “as questões didático-pedagógicas” – “critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente” (BRASIL, 1996, p. 29), inseridos entre as causas internas às instituições. Logo, Scali (2009) separa essa categoria de causas da Comissão em duas outras: “fatores referentes ao professor e às práticas pedagógicas” e “fatores institucionais” (SCALI, 2009, p. 36).

Ribeiro et al. (2008) dividem apenas em fatores de “ordem pessoal” e de “ordem institucional”. A primeira ordem de fatores corresponde a(à):

Deficiência de formação no ensino médio; falta de tempo ou disposição para os estudos em decorrência do trabalho; dificuldade de adaptação ao ritmo da universidade; deficiências de formação no ensino médio; ter se dado conta de que não gostava de Física; minha opção, desde o início, era de estar em outro curso e problemas de ordem familiar e econômica (RIBEIRO et al., 2008, p. 73).

A segunda ordem de fatores abrange as seguintes situações:

Professores não atenderam à expectativa; alguns livros adotados na Física não eram adequados; laboratórios didáticos de Física eram deficientes; os programas das disciplinas não eram adequados; o currículo da minha habilitação não era adequado; as disciplinas do básico são repetitivas em relação ao que vi no ensino médio e não abordavam as grandes questões atuais da Física; orientação falha ou inexistente das normas da UnB e do curso; dificuldades em algumas disciplinas e o foco das disciplinas era mais matemático do que conceitual (RIBEIRO et al., 2008, p. 77).

Assim como Ribeiro et al. (2008), Biurrun e Nunes (2010) também focam o estudo em um único curso. Porém, distinguem-se dos primeiros por não categorizarem os fatores de evasão em nenhuma ordem, seja pessoal, institucional ou externa. No estudo de Biurrun e Nunes (2010), os fatores levantados são os seguintes: “colisão de horários das disciplinas e

trabalho; dificuldades nas disciplinas; não gostou do curso; turno do curso, reprovação em disciplinas obrigatórias e disciplinas oferecidas uma vez por ano, não semestralmente” (BIURRUM; NUNES, 2010, p.11).

Já a pesquisa de Moraes e Theóphilo (2008) assemelha-se à de Ribeiro et al. (2008), tanto por focar o estudo em um único curso da universidade, quanto por categorizar os motivos da evasão. Contudo, os autores categorizaram os fatores em “motivos externos e internos”. Os motivos externos foram classificados em:

Descontentamento com o curso e sua futura profissão – dedicação a outro curso, frustração das expectativas com o curso, mercado de trabalho pouco atraente, preparação para concurso, preparação para outro vestibular; razões econômicas – dificuldades de conciliar trabalho e estudo e dificuldade relacionada à moradia; dificuldades acadêmicas – reprovação em disciplinas do curso e dificuldades no aprendizado das disciplinas; distância entre domicílio e universidade – dificuldade de acesso à faculdade e transferência de domicílio; falta de orientação vocacional e problemas pessoais – problemas de saúde e casamento (MORAES; THEÓPHILO, 2008, p. 12).

Os motivos internos foram classificados em três categorias, a saber:

Corpo docente – falta de práticas metodológicas qualificadas, motivadoras e significativas e falta de interação do professor com o aluno; assistência sócio educacional - carência de disciplinas que promovem a interação entre a teoria e a prática, falta de atividades de integração entre a academia e a comunidade, turno do curso, falta de assistência aos alunos de baixa renda e falta de atividades de pesquisas; e infraestrutura (MORAES; THEÓPHILO, 2008, p.13-14).

Nota-se que a classificação dos fatores de evasão são distintas entre os estudos de Moraes e Theóphilo (2008); da Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), Scali (2009) e Ribeiro et al. (2008). Para a Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), os fatores são divididos em individuais, internos e externos às instituições. Scali (2009) separa-os em fatores referentes ao aluno, ao professor e às práticas pedagógicas e institucionais. Ribeiro et al. (2008) distinguem-nos em fatores de ordem pessoal e institucional. E, Moraes e Theóphilo (2008), em motivos externos e internos.

Além dessa diferença entre os estudos em relação à classificação dos fatores da evasão, as pesquisas se distinguem, ainda, quanto às categorias que compõem cada um desses fatores. Assim, a categoria “descontentamento com o curso e a sua futura profissão”, presente entre os motivos externos às instituições no estudo de Moraes e Theóphilo (2008), está entre as causas individuais, na pesquisa da Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), nos estudos de Scali (2009) e de Ribeiro et al. (2008).

Verifica-se também essa diferença em relação a outras categorias, por exemplo, as “razões econômicas”, que são consideradas motivo externo no estudo de Moraes e Theóphilo (2008), da Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996) e de Scali (2009). São avaliadas,

contudo, como fatores de ordem pessoal no estudo de Ribeiro et al. (2008). E a categoria “dificuldades acadêmicas”, presente entre os motivos externos às instituições na pesquisa de Moraes e Theóphilo (2008), é causa interna/institucional no estudo da Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996) e de Ribeiro et al. (2008); e individual no de Scali (2009).

Além das diferenças de classificação dos fatores ocasionadores da evasão entre os estudos no âmbito do ensino superior, existem diferenças e semelhanças quanto aos motivos que mais influenciaram a evasão em cada pesquisa avaliada. É o que se observa no próximo item.

- **Motivos de evasão encontrados nos estudos no ensino superior**

Em todos os estudos, verifica-se como causa da evasão escolar no ensino superior a não identificação do estudante com o curso, expressa por meio dos seguintes discursos: “baixo compromisso com o curso de ingresso”; “não gostou do curso”; “não gostava de Física”; “opção, desde o início, de estar em outro curso” e “descontentamento com o curso e sua futura profissão” (SCALI, 2009; BIURRUM; NUNES, 2010; RIBEIRO et al., 2008; MORAES; THEÓPHILO, 2008).

A esses fatores individuais seguem-se outros relacionados ao contexto individual ou externos às instituições, como: falta de prestígio da profissão; razões socioeconômicas e dificuldades acadêmicas (reprovações em disciplinas, dificuldades de aprendizado, deficiência de formação no ensino médio) (SCALI, 2009; BIURRUM; NUNES, 2010; RIBEIRO et al., 2008; MORAES; THEÓPHILO, 2008).

Já em relação às causas institucionais de evasão, os fatores são os seguintes: questões relacionadas à instituição, ao currículo e aos corpos docente e discente – matrícula equivocada em disciplinas do curso, problemas na estrutura da biblioteca (SCALI, 2009); professores não atenderam à expectativa, alguns livros adotados na disciplina Física não eram adequados, laboratórios didáticos deficientes, orientação falha ou inexistente das normas da UnB e do curso, programas das disciplinas e currículo da habilitação inadequados (RIBEIRO et al., 2008); falta de prática metodológica qualificada, motivadora e significativa, falta de interesse do professor para com o aluno e assistência socioeducacional inexistente – carência de disciplinas que promovam a interação entre teoria e prática, falta de assistência aos alunos de baixa renda e falta de atividades de pesquisa (MORAES; THEÓPHILO, 2008).

Nota-se, portanto, a prevalência dos fatores individuais ou externos às instituições na evasão dos estudantes do ensino superior, seguidos pelos fatores de ordem institucional. Verifica-se, no próximo item, a problemática da evasão nos estudos do ensino profissional.

3.2 Estudos sobre evasão e retenção na educação profissional

O estudo sobre evasão no ensino profissional no Brasil teve também como marco a classificação proposta pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão das Universidades Brasileiras, de 1996. Sobre o ensino técnico, ressaltam-se as pesquisas de Matias (2003), Nunes et al. (2007), Machado (2009), Almeida e Barbosa (2010), Dore e Luscher (2011), Silva (2013), Araújo (2013) e Silva, Pelissari e Steimbach (2013).

Tais estudos, assim como os do ensino superior, assemelham-se e diferenciam-se quanto ao foco de pesquisa e conceito de evasão, quanto ao que consideram fatores ocasionadores da evasão e em relação aos motivos de abandono encontrados nas pesquisas.

- **Quanto ao foco de pesquisa e conceito de evasão**

O estudo de Dore e Luscher (2011, p. 774) voltou-se para investigar “a evasão estudantil na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais, no período de 2001 a 2008”. Nele, a evasão refere-se “à retenção e repetência do aluno na escola, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno”. Portanto, sob a designação de evasão escolar, têm-se diversas situações, inclusive a retenção e a repetência.

Por sua vez, o conceito de evasão utilizado por Silva (2013, p. 62) refere-se apenas aos “alunos que frequentaram, por algum período, a Instituição pesquisada e depois deixaram de comparecer à escola, sem fornecer uma explicação para a unidade de ensino”. Logo, a evasão, considerada no trabalho da autora, é somente dos alunos que não formalizaram a desistência do curso.

Em relação à retenção, Silva (2013, p. 68-69) afirma que é o “fenômeno em que o sistema de ensino impede o aluno de prosseguir nas séries adequadas, atrasando, com isso, a conclusão de seu curso [...]”. A autora, portanto, considera retenção como um fenômeno distinto do de evasão, diferentemente de Dore e Luscher (2011) que englobam a retenção e a repetência do aluno na escola como situações de evasão escolar.

Já Araújo (2013, p.16) estuda “as causas da evasão escolar na Educação Profissional de Nível Técnico a partir da trajetória escolar e depoimento do aluno evadido”. A evasão, nesse estudo, significa “subterfúgio, fuga, desculpa astuciosa, desvio, esquivia” (ARAÚJO, 2013, p. 33). Portanto, para a autora, a evasão escolar significa uma postura ativa do aluno de se desligar da escola, em que ele escolhe sair da instituição. Esse conceito aproxima-se do de Silva (2008), ao considerar a evasão como uma saída do aluno da instituição, como algo que ele, espontaneamente, opta.

Os conceitos de evasão de Araújo (2013) e Silva (2008) aproximam-se do de Machado (2009, p. 36) ao se referir, assim como eles, a esse fenômeno escolar como “ato de escapar de algo, implicando fuga, desvio para evitar aquilo que não se deseja e que, portanto, foi rejeitado”. Para Machado (2009), a evasão acontece, portanto, quando “o aluno abandona a escola, desistindo de prosseguir com seus estudos” (MACHADO, 2009, p. 36).

A pesquisa de Machado objetivava “analisar os fatores que explicam a evasão nos cursos de Agropecuária e Informática na modalidade técnico concomitante ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG, no período compreendido entre 2002 a 2006” (MACHADO, 2009, p. 05).

Esse estudo aproxima-se do de Almeida e Barbosa (2010) por também focar a análise da evasão escolar do curso técnico de Agropecuária em uma Escola Agrotécnica Federal. Na investigação de Almeida e Barbosa (2010, p. 01), analisam-se “as causas dos altos índices de evasão e repetência apresentados pelos alunos” do Curso Técnico integrado em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG, no ano de 2008.

Os autores dessa pesquisa valem-se do conceito de exclusão escolar utilizado por Ferraro (2004) para definir os fenômenos de repetência e evasão escolar. Almeida e Barbosa (2010), assim como Ferraro (2004), dividem esse conceito em duas dimensões: a exclusão *na* escola, que “remete à exclusão operada dentro do processo escolar que culmina na reprovação e repetência”; e a exclusão *da* escola, que “se refere tanto ao não acesso à escola quanto ao que habitualmente se denomina evasão da escola” (ALMEIDA; BARBOSA, 2010, p. 06).

A concepção de evasão de Almeida e Barbosa (2010), relacionada à exclusão escolar, assemelha-se à de Silva, Pelissari e Steimbach (2013), ao considerar, como eles, esse fenômeno como reflexo da exclusão e do esvaziamento do sentido da escola. O estudo de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) tem como foco a discussão das “razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio” em escolas técnicas do Paraná (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 01).

Assim como Silva, Pelissari e Steimbach (2013), Matias (2003) estuda a permanência e evasão no âmbito da educação profissional, mas se diferencia deles ao examinar a problemática em um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Na pesquisa de Matias (2003, p. 06), averigua-se, “no ensino técnico, o acesso, a permanência e a conclusão do aluno” no CEFET-AM.

O autor vale-se, em seu estudo, do conceito de evasão utilizado na Organização Didático-Pedagógica do CEFET-AM que define, como abandono de curso, as seguintes situações: “a) não ter realizado o trancamento de matrícula; b) não ter realizado renovação de matrícula no período previsto; c) apresentar mais de 30% (trinta por cento) de faltas não justificadas, da carga-horária total prevista para cada série/período/módulo letivo” (CEFET-AM, 1998 *apud* MATIAS, 2003, p. 74).

A concepção de evasão de Matias (2003), relacionada ao abandono do curso, assemelha-se à de Nunes et al. (2007, p. 435) ao considerar evadidos “aqueles que iniciavam o curso e o abandonavam a partir do primeiro mês”. Na pesquisa de Nunes et al. (2007), o foco de estudo volta-se à análise da “evasão de alunos dos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem vinculados ao Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem (Profae), no Paraná” (NUNES et al., 2007, p. 433), diferentemente de Matias (2003), que analisa o abandono em todos os cursos técnicos de uma IFES.

Além dessas diferenças e semelhanças em relação ao foco de estudo e conceito de evasão entre os estudos no âmbito do ensino profissional, existem aproximações e distanciamentos quanto aos fatores ocasionadores da evasão em cada pesquisa avaliada. É o que se observa no próximo item.

- **Quanto aos fatores ocasionadores da evasão**

Dore, Sales e Castro (2014, p. 386) dividem os fatores causadores de evasão em três categorias: “fatores pessoais, sociais e institucionais”. Dentre os pessoais, destacam-se: “o comportamento do aluno; suas atitudes perante a vida escolar; a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar; o nível educacional dos pais; a renda familiar” (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 386). Sobre os fatores sociais ou em relação ao sistema de ensino, dizem os autores que “um importante fator é o mecanismo de retorno do estudante à escola” (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 387). Como fatores institucionais, relacionam: “os recursos da instituição; as práticas pedagógicas; o perfil do corpo docente; as características estruturais da escola” (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 387).

Já Silva (2013) classifica os fatores da evasão em causas externas e internas. Como causas externas, cita: a falta de condições econômicas, fazer outro curso, incompatibilidade entre trabalho e estudo, além da dificuldade de empregabilidade do curso. E, entre os motivos internos, estão os “relacionados ao envolvimento do aluno com o curso ou com os outros atores sociais (alunos, professores e técnicos)” (SILVA, 2013, p. 105).

Assim como Silva (2013), Araújo (2013) também classifica os fatores de evasão em internos e externos, mas inclui ainda os individuais. Os fatores individuais elencados são:

Desengajamento para os estudos, falta de hábito de estudo, falta de pré-requisitos para a continuidade dos estudos em decorrência de má formação escolar anterior, problemas de saúde, gravidez precoce, vícios, problemas de relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, escolha precoce da profissão, falta de vocação, perda de motivação, não adaptação ao sistema de avaliação e/ou metodologias, dificuldades de acompanhar o conteúdo das disciplinas, notas baixas, retenção, progressão parcial, desconhecimento do perfil e dos objetivos do curso escolhido e despertar de novos interesses (ARAÚJO, 2013, p. 35).

Para o autor, são fatores internos à instituição:

Currículos desatualizados, falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, falta de formação didático-pedagógica dos professores, professor desmotivado, poucas visitas técnicas, pouca ou nenhuma aula prática, pouca divulgação das vagas de estágio, falta de parceria e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, falta de estágios e empregos aos alunos, falta de adequação do plano de carreira do professor, falta de estrutura da escola, falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos, de apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além da falta de apoio e de reforço para os alunos com dificuldades (ARAÚJO, 2013, p. 41).

E, por fim, os fatores externos às instituições considerados por ele:

Mercado de trabalho, baixo reconhecimento social da carreira escolhida, conjunturas econômicas específicas, desvalorização da profissão, desemprego, empregabilidade no horário escolar, ausência de políticas públicas consistentes com a Educação Profissionalizante e à efetivação das políticas já existentes (ARAÚJO, 2013, p. 42).

Já o estudo de Machado (2009) assemelha-se mais ao de Silva (2013) por categorizar os motivos de evasão apenas em “fatores intraescolares e extraescolares”, não incluindo os fatores individuais, como fez Araújo (2013).

A classificação de Machado (2009) baseia-se na de Brandão et al. (1983), sendo os fatores intraescolares os seguintes: “as práticas pedagógicas, os currículos, os processos de avaliação e promoção escolar, a relação aluno/professor” (MACHADO, 2009, p. 44) e os fatores extraescolares, “as condições econômicas, sociais e culturais do aluno e de sua família” (MACHADO, 2009, p. 43).

Tal categorização assemelha-se à de Almeida e Barbosa (2010), por também classificar os fatores de evasão em “intra e extraescolares”. Os fatores intraescolares ou internos considerados são: “organização curricular; relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem; métodos de ensino; questões relacionadas à avaliação escolar; significado dado à educação pelos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa” (ALMEIDA; BARBOSA, 2010, p. 03) e os fatores extraescolares “se referem às condições socioeconômicas e às características culturais apresentadas pelos alunos” (ALMEIDA; BARBOSA, 2010, p. 20).

Já a pesquisa de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) distingue-se dos estudos apresentados acima, por não categorizar os fatores de evasão em nenhuma ordem, seja individual, intra ou extraescolar. Nesse estudo, os fatores levantados são os seguintes: “preferência pelo ensino médio regular, falta de gosto pelo curso e dificuldade nas disciplinas” (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 11).

Contrariamente ao estudo de Silva, Pelissari e Steimbach (2013), a pesquisa de Matias (2003) classificou os fatores de evasão, assim como Machado (2009) e Almeida e Barbosa (2010), em “intraescolares e extraescolares”.

A classificação de Matias (2003) baseia-se na de Mello (1981), sendo os fatores intraescolares os “relacionados à forma como está organizado o trabalho pedagógico – conteúdos e metodologia de ensino, interações professor-aluno e normas de avaliação”; e os extraescolares, os ligados às “condições socioeconômicas da sociedade” (MELLO, 1981 *apud* MATIAS, 2003, p. 50).

E, por fim, o estudo de Nunes et al. (2007) categoriza os fatores de evasão escolar diferentemente dos estudos apresentados na área da educação profissional. Classifica-os em “problemas pessoais, dificuldades relacionadas ao trabalho, não gostou da área ou do curso, dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, dificuldades de acesso ao curso e outros motivos” (NUNES et al., 2007, p. 437).

Os **problemas pessoais** elencados na pesquisa de Nunes et al. (2007, p. 437) são: “problema de saúde na família, problema de saúde pessoal, gravidez, mudança de cidade, cuidado com os filhos e casamento”. Os autores consideram como **dificuldades relacionadas ao trabalho**: “incompatibilidade de horário de trabalho/curso, conseguiu emprego em outra área, não teve liberação do trabalho, cansaço devido ao trabalho” (NUNES et al., 2007, p. 437).

O fator **não gostou da área ou do curso** resume as seguintes respostas encontradas na pesquisa: “não gostou da área e o curso não atendeu às expectativas”. As **dificuldades**

relacionadas ao processo ensino-aprendizagem desdobram-se em “dificuldades no acompanhamento do curso, desorganização do curso e postura negativa do docente”. As **dificuldades de acesso ao curso** são o “custo do transporte, outros custos e distância do curso”. E os **outros motivos** correspondem ao “ingresso em universidade, sem comprovação de escolaridade e proximidade da aposentadoria” (NUNES et al., 2007, p. 437).

Nesses estudos, os motivos mais comuns de evasão são os de ordem externa e interna às instituições. Porém verifica-se que as classificações dos fatores de evasão são distintas entre os estudos de Dore, Sales e Castro (2014); Silva (2013); Araújo (2013); Machado (2009); Almeida e Barbosa (2010); Silva, Pelissari, Steimbach (2013); Matias (2003) e Nunes et al. (2007).

Para Dore, Sales e Castro (2014), os fatores são divididos em pessoais, sociais e institucionais. Silva (2013) separa-os em causas externas e internas. Araújo (2013), em fatores individuais, internos e externos às instituições. Machado (2009), Almeida e Barbosa (2010) e Matias (2003) classificam-nos em fatores intra e extraescolares. E Nunes et al. (2007), em problemas pessoais, dificuldades relacionadas ao trabalho, não gostou da área ou do curso, dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, dificuldades no acesso ao curso e outros motivos.

Adicionalmente, as pesquisas se distinguem quanto a algumas categorias que compõem cada um dos fatores de evasão. Assim, as categorias relacionadas às razões socioeconômicas, por exemplo, estão presentes entre os motivos individuais no estudo de Dore, Sales e Castro (2014), expressas na “renda familiar”, mas encontram-se entre as causas externas às instituições, na pesquisa de Silva (2013), Machado (2009), Almeida e Barbosa (2010), Matias (2003), quando falam em falta de condições econômicas; e, na de Araújo (2013), quando se refere a “desemprego, empregabilidade no horário do trabalho”.

Notam-se também diferenças na composição dos fatores externos nos estudos de Dore, Sales e Castro (2014) em relação aos de Silva (2013), Machado (2009), Almeida e Barbosa (2010), Matias (2003) e Araújo (2013). Os últimos se assemelham nessa categoria de fatores.

Além dessas diferenças de classificação dos fatores ocasionadores da evasão entre os estudos no âmbito do ensino profissional, existem diferenças quanto aos motivos que mais influenciaram a evasão em cada pesquisa avaliada. É o que se observa no próximo item.

- **Motivos de evasão encontrados nos estudos do ensino profissional**

Em quase todos os estudos considerados, verifica-se, como causa da evasão escolar nessa modalidade de ensino, a não identificação do estudante com o ensino técnico, expressas nos seguintes fatores: preferência pelo ensino médio regular; falta de vocação ou gosto pela área; falta de motivação, interesse ou compromisso com o curso (ALMEIDA; BARBOSA, 2010; MACHADO, 2009; NUNES et al., 2007; SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013).

Os fatores individuais são seguidos por outros relacionados ao contexto individual ou familiar dos alunos, como: dificuldades financeiras e familiares; afastamento da família em razão da mudança de cidade para estudar; problemas de saúde (pessoal ou familiar); gravidez e uso de drogas (ALMEIDA; BARBOSA, 2010; MATIAS, 2003; MACHADO, 2009; NUNES et al., 2007).

Além dos fatores individuais, destacam-se, nesses estudos, aqueles referentes ao ensino-aprendizagem, como dificuldades nas disciplinas e reprovação (ALMEIDA; BARBOSA, 2010; NUNES et al., 2007; SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013). E, ainda entre os fatores individuais, destacam-se os ligados ao trabalho, como: ingresso no mercado de trabalho e incompatibilidade de horário de trabalho e estudo (MACHADO, 2009; NUNES et al., 2007).

Já em relação às causas institucionais de evasão, têm-se apenas três fatores nos estudos revisados: a baixa qualidade do ensino fundamental, que pode influenciar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos no curso técnico; a distância entre o currículo teórico do curso técnico e o conhecimento prático requerido na vida real; e a inadequação dos programas de estágio (MACHADO, 2009; NUNES et al., 2007).

Nota-se, portanto, assim como nos estudos do ensino superior expostos acima, a prevalência dos fatores individuais na evasão dos estudantes, nos estudos analisados na área da educação profissional.

Essa predominância é constatada também no estudo de Neri (2009) sobre as causas da evasão escolar de jovens na faixa de 15 a 17 anos nas principais regiões metropolitanas do país – Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre – com base nos microdados da Pesquisa Mensal do Emprego (PME/IBGE).

Na pesquisa (PME/IBGE), citada por Neri (2009), constataram-se quatro grupos de fatores: falta intrínseca de interesse; necessidade de trabalho e geração de renda (ou falta de renda); dificuldade de acesso à escola e outros motivos.

A frequência dessas respostas pode ser observada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Causas de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos das principais regiões metropolitanas do Brasil, em 2004 e 2006

Causas da evasão	Ano	
	2004	2006
Falta de interesse	45,1	40,3
Falta de renda	22,7	27,1
Dificuldade de acesso à escola	11,1	10,9
Outros motivos	20,7	21,7

Fonte: Centro de Políticas Sociais/Fundação Getúlio Vargas a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (NERI, 2009).

Verifica-se, nos anos analisados, que a falta de interesse pelos estudos (assim como nos estudos citados anteriormente) é a causa mais frequente, persistindo nos dois anos analisados e sendo não apenas o dobro do segundo motivo, a falta de renda dos jovens, como também a maior, inclusive entre os jovens com renda mensal per capita inferior a 100,00 reais, como se observa, na Tabela 2:

Tabela 2 – Causas de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos, com renda mensal *per capita* inferior a 100,00 reais, das principais regiões metropolitanas do Brasil, em 2004 e 2006

Causas da evasão	Ano	
	2004	2006
Falta de interesse	46,2	41,7
Falta de renda	20,8	26,5
Dificuldade de acesso à escola	12,8	11,2
Outros motivos	20,2	20,6

Fonte: Centro de Políticas Sociais/Fundação Getúlio Vargas a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (NERI, 2009).

Verifica-se, nos anos em análise, que, entre os jovens mais pobres, também persiste a falta de interesse pelos estudos como o fator que mais motivou a evasão escolar, seguida pela falta de renda dos jovens.

Mas, para Neri (2009, p. 41), “em termos absolutos a diferença no total da população da presença de evasão por motivos associadas às restrições de renda é maior entre os mais pobres em relação à população total e aos 20% mais ricos, 28 e 446% respectivamente”.

Nota-se, portanto, a predominância dos fatores individuais na evasão dos estudantes, nos estudos analisados, tanto na área do ensino superior, como na da educação profissional.

A concepção teórica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) sobre evasão e retenção no ensino profissional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como sobre a classificação dos fatores de evasão e retenção são apresentados no próximo item.

3.2.1 Perspectiva teórica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) sobre evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

No “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, a evasão consiste na “interrupção do aluno no ciclo do curso” (BRASIL, 2014a, p. 20). Esse conceito assemelha-se ao de Scali (2009, p. 15), que o define como “a não finalização do curso em que o aluno estava matriculado”.

Já a retenção “consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão” (BRASIL, 2014a, p.19). Esse conceito dialoga com o de Silva (2013, p. 68-69), que afirma que é o “fenômeno em que o sistema de ensino impede o aluno de prosseguir nas séries adequadas, atrasando, com isso, a conclusão de seu curso [...]”.

Segundo o documento, os fatores individuais de evasão e retenção, aqueles “aspectos peculiares às características do estudante” (BRASIL, 2014a, p. 19), são os seguintes:

adaptação à vida acadêmica; capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo; compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção; encanto ou motivação com o curso escolhido; escolha precoce da profissão; qualidade da formação escolar anterior; informação a respeito do curso; outras questões de ordem pessoal ou familiar; participação e envolvimento em atividades acadêmicas; personalidade; questões de saúde do estudante ou de familiar; e questões financeiras do estudante ou da família (BRASIL, 2014a, p. 19).

Os fatores internos às instituições, os “problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso” (BRASIL, 2014a, p. 20), são os que seguem:

Atualização, estrutura e flexibilidade curricular; cultura institucional de valorização da docência; existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria); formação do professor; gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.); gestão administrativa e financeira da unidade de ensino inclusão social e respeito à diversidade; infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino; motivação do professor; processo de seleção e política de ocupação das vagas; questões didático-pedagógicas; e relação escola-família (BRASIL, 2014a, p. 20).

Por seu turno, os fatores externos às instituições “relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão” (BRASIL, 2014a, p. 20), sendo os seguintes:

Avanços tecnológicos, econômicos e sociais; conjuntura econômica e social; oportunidade de trabalho para egressos do curso; políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior; questões financeiras

da instituição; reconhecimento social do curso; e valorização da profissão (BRASIL, 2014a, p. 20).

Esse Documento tem por “referência a classificação proposta pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão das Universidades Brasileiras (1996) [...], adaptados às especificidades da contemporaneidade e das próprias instituições de ensino da Rede Federal” (BRASIL, 2014a, p. 19), além de se assemelhar com o estudo de Araújo (2013), tanto na classificação, quanto nas categorias que compõem os fatores de evasão.

A relação entre esses estudos sobre evasão e retenção no ensino superior e profissional e a assistência estudantil, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE) é apresentada a seguir.

3.3 A relação entre o PNAES e a POLAE e os estudos sobre evasão e retenção no ensino superior e profissional

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como um de seus objetivos “reduzir as taxas de retenção e evasão” (BRASIL, 2010a) decorrentes de insuficiência de condições financeiras, sendo seus beneficiários prioritários “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio [...]” (BRASIL, 2010a).

É verdade que, conforme o § 1º do artigo 3º do Decreto 7.234/2010, todas as ações podem contemplar qualquer aluno, contudo, os prioritários são aqueles com menor renda familiar, especialmente nas situações em que essa gere retenção e evasão. As ações são desenvolvidas nas seguintes áreas: “moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010a).

Desse modo, as problemáticas focalizadas no PNAES contemplam aquelas identificadas nas pesquisas sobre as causas da evasão. Para as dificuldades de acesso, constatadas por Moraes e Theóphilo (2008) no ensino superior e no ensino profissional por Nunes (2007) et al., o Programa recomenda ajuda ou oferta de “moradia estudantil”.

Para os problemas de saúde, verificados nas pesquisas voltadas à questão no ensino profissional de Almeida e Barbosa (2010), Matias (2003), Machado (2009) e Nunes et al. (2007), o esforço recai sobre ações na área da “atenção à saúde”.

Para a dificuldade de acompanhamento do conteúdo das disciplinas, notas baixas e retenção, fatores encontrados nas pesquisas sobre evasão no ensino superior de Scali (2009), Biurrum e Nunes (2010), Ribeiro et al. (2008) e Moraes e Theóphilo (2008), bem como nos estudos sobre o ensino profissional de Araújo (2013), Almeida e Barbosa (2010), Nunes et al. (2007) e Silva, Pelissari e Steimbach (2013), recomenda atividades de “apoio pedagógico”.

Para a falta de laboratórios e equipamentos de informática identificada na pesquisa sobre ensino profissional de Araújo (2013), sugere ações de “inclusão digital”. E, para gravidez precoce, problema também verificado por Araújo (2013), a solução encontrada foi a oferta de “creche”.

A essas, acrescentam-se, ainda, as problemáticas relacionadas à insuficiência das condições financeiras, identificadas nos estudos sobre evasão no ensino superior, de Scali (2009), Biurrum e Nunes (2010), Ribeiro et al. (2008) e Moraes e Theóphilo (2008), bem como nos estudos sobre o tema no ensino profissional, de Almeida e Barbosa (2010), Matias (2003), Machado (2009), Nunes et al. (2007). Para resolver esses problemas, o PNAES atua através da oferta de “alimentação”, “transporte” e também de “moradia estudantil”.

As áreas de atuação do PNAES, por conseguinte, abrangem as multicausalidades da evasão e retenção escolar constatadas nas pesquisas realizadas tanto no ensino superior quanto no profissional. Contudo, cumpre observar, não contempla a mais frequente, segundo as pesquisas: a falta de interesse pelos estudos.

A Política de Assistência Estudantil elaborada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) para executar o PNAES contemplando suas especificidades e necessidades, também abrange ações de prevenção às diferentes causas de evasão e retenção escolar verificadas nos estudos.

Os Programas Universais atuam sobre os problemas de saúde, falta de infraestrutura escolar, de laboratórios e equipamentos de informática e de baixo desempenho acadêmico, de reprovações e retenções, encontrados nos estudos sobre evasão e retenção no ensino superior e profissional, através das ações nas áreas de “atenção à saúde”, “inclusão digital”, “apoio pedagógico” e “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010a).

Já as ações do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), objeto de estudo deste trabalho, atuam, mais especificamente, sobre os problemas de insuficiência das condições socioeconômicas identificados como um fator do tipo individual, na classificação de Ribeiro et al. (2008) e Dore, Sales e Castro (2014), ou como

motivo externo à instituição, conforme classificação de Moraes e Theóphilo (2008), Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), Scali (2009), Silva (2013), Araújo (2013), Machado (2009), Almeida e Barbosa (2010) e Matias (2003). A ação se dá por meio da concessão de auxílios monetários em caráter permanente ou eventual para os estudantes dos cursos técnicos de nível médio integrados, concomitantes/subsequentes e de graduação e para os que participam de atividades desportivas ou culturais de representação do IFPI, bem como pela oferta de moradia estudantil (IFPI, 2014).

Os efeitos da POLAE, nas taxas de evasão, reprovação e retenção do Campus Teresina Central, são examinados a seguir.

4 OS EFEITOS DA POLA E NAS TAXAS DE EVASÃO E RETENÇÃO NO IFPI – CAMPUS TERESINA CENTRAL

4.1 Efeito de uma política pública

A avaliação de efeitos se insere entre as avaliações de resultado, sendo aquela em que se inquirir sobre as influências de uma intervenção na clientela atendida (COTTA, 1998), isto é, sobre as alterações provocadas por uma ação no comportamento ou problema em análise. Por efeito, entende-se “todo comportamento ou acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto do programa ou projeto” (COHEN; FRANCO, 1992, p. 92). Em outras palavras, é todo resultado das ações do programa ou projeto. Os efeitos podem ser: procurados ou não procurados, a depender da relação que possuem com os objetivos da intervenção.

Os efeitos procurados podem se subdividir em previstos, positivos e relevantes. Por definição, esse tipo de efeito deve ser previsto, porque o projeto não pode solicitar ou desejar o que é desconhecido; e positivo, porque não é lógico elaborar projetos para alcançar resultados negativos (COHEN; FRANCO, 1992).

Já **os efeitos não procurados** podem ser previstos no momento da concepção do projeto, podendo ser positivos, “quando se trata de consequências não centrais para os propósitos planejados, mas valiosas para outras considerações”, como também podem ser negativos, “quando podem influir sobre o possível êxito do projeto” (COHEN; FRANCO, 1992, p. 93). Há, também, os efeitos não previstos ou inesperados relacionados a falhas na elaboração do programa ou projeto e/ou falta de conhecimento sobre determinado assunto.

Os efeitos de uma política ou programa integram a avaliação de resultados, que é aquela que “visa aferir os resultados intermediários da intervenção” (COTTA, 1998, p. 113). Esse conceito indica uma avaliação somativa que é aquela em que resultados ou efeitos dos programas são estudados com o objetivo de avaliar a necessidade de continuidade ou não do programa (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994).

Essa avaliação diferencia-se da de impacto pelo escopo de análise, pois “a avaliação de resultados [ou efeitos] visa aferir os resultados intermediários da intervenção, e a avaliação de impacto, seus resultados finais” (COTTA, 1998, p. 113).

A avaliação de impacto verifica a efetividade de programas e projetos, “estabelecendo o grau de correspondência entre seus objetivos e resultados” (COTTA, 1998, p. 113), em um

contexto mais amplo do que a de efeitos. Cotta (1998) considera o impacto como resultante dos efeitos para o conjunto da população-alvo da intervenção.

Essa concepção assemelha-se à de Costa e Castanhar (2003, p. 980), pois, para estes, a “avaliação de impacto procura identificar os efeitos produzidos sobre uma população-alvo de um programa social”. Para os autores, o impacto é gerado, portanto, pelos efeitos.

Já Draibe (2001) divide esses conceitos em resultados estritos, efeitos e impactos. Os resultados estritos são “os ‘produtos’ do programa previstos em suas metas e derivados do seu processo particular de ‘produção’”. Os impactos são “as alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas”. E, por fim, os efeitos referem-se a “outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual se realizou” (DRAIBE, 2001, p. 21).

Com base na revisão de literatura desses autores, Souza (2014) elabora um quadro, apresentado a seguir, com as diferenças entre efeitos e impactos, quanto aos seguintes critérios e parâmetros: amplitude, tempo, valoração, importância, origem, direcionamento, materialização, expectativas, faixa de impacto, desdobramento, escala, rebatimento, dimensão e medição.

Quadro 1 – Critérios e parâmetros para diferenciar efeitos e impactos

Critérios e parâmetros	Efeitos	Impactos
Amplitude	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados e efeito líquido quando deriva exclusivamente do projeto - Na eficácia, analisam-se os efeitos sobre a população destinatária - Resultados da utilização dos produtos - Vinculados aos resultados intermediários - Ligados à clientela atendida - Vinculados a um objetivo específico 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjuntos dos efeitos - Ligados ao programa como um todo - Envolve mudanças em outros grupos, além dos grupos alvos e na sociedade - Implica qualidade de vida do conjunto da população - Efeitos sobre sistemas e contextos mais amplos - Consequência dos efeitos do projeto - Ligado aos objetivos finais do programa - Finalidade última do projeto - Último elo da cadeia causal - Afeta o meio social e institucional
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> - Médio e longo prazo - Impacto também potencial e sobre o futuro
Valoração	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos indesejáveis - Efeitos negativos - Efeitos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos indiretos não desejáveis - Impacto positivo afetando a vida das pessoas - Melhoria na economia local e com justiça social
Importância	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos primários 	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos secundários e terciários

Crítérios e parâmetros	Efeitos	Impactos
Origem	- Decorrentes do projeto	- Origem interna no fim do encadeamento causal - Também origem externa dos efeitos, como a evolução cultural e grandes acontecimentos históricos
Direcionamento	- Efeitos diretos	- Efeitos indiretos - Efeitos cumulativos - Efeitos colaterais
Materialização	- Efeitos tangíveis e simbólicos	- Impacto simbólico - Impacto qualitativo
Expectativas	- Efeitos inesperados - Efeitos contrários - Efeitos previstos e imprevisos - Efeitos procurados e não procurados	- Impacto previsto e imprevisito
Faixa de impacto	- Pequenos sobre grupo escolhido	- Impacto ligado à retroalimentação - Impacto sobre vários grupos - Efeitos sinérgicos
Desdobramento	- Reduzido - Efeitos distributivos	- Efeitos de contágio - Impacto redistributivo
Escala	- Efeitos pequenos e locais	- Sobre sistemas mais amplos como instituições de maior porte e sistema amplo
Rebatimento	- Pequeno ou insignificante	- Amplo
Dimensão	- Uma ou poucas dimensões	- Várias dimensões simultâneas
Medição	- Relação entre duas variáveis - Efeitos quantificados - Mede a eficácia e a eficiência	- Relações mais amplas de causalidades - Medido de modo agregado - Técnica Delphi - Vinculação com o contexto - Procura medir a efetividade em termos amplos - Avaliação mais qualitativa

Fonte: Souza (2014, p. 100-101).

Verifica-se, a partir do Quadro 1, que o critério que mais distingue os efeitos do impacto é a **amplitude**, pois esse parâmetro engloba os demais. Os efeitos referem-se, mais especificamente, a projetos, a uma população-alvo ou destinatária, a resultados intermediários e para um objetivo específico, enquanto que o impacto relaciona-se ao programa como um todo, para outros grupos além do destinatário das ações; pode afetar o conjunto da população, sua qualidade de vida e o meio social e institucional, além de referir-se aos objetivos finais do programa e ser o último elo da cadeia causal (SOUZA, 2014).

Em razão dessas características de amplitude, os efeitos são medidos em um **tempo ou prazo** curto, enquanto que o impacto é visto em prazos médios e longos e abrange, também, o impacto potencial e futuro (SOUZA, 2014).

No que se refere à **valoração**, os efeitos são indesejáveis, negativos, positivos, e o impacto engloba, além desses parâmetros, os efeitos indiretos e a melhoria na economia local e com a justiça social. Quanto à **importância**, os efeitos encontrados são primários ou de

“relevância menor e mais imediata”. E o impacto são efeitos secundários ou terciários ou de “importância maior e com mais mediações” (SOUZA, 2014, p.102).

Em relação à **origem**, os efeitos estão ligados às ações do projeto, enquanto que o impacto está vinculado às variáveis externas ao projeto e ao programa, como a evolução cultural e acontecimentos históricos, isto é, a acontecimentos que podem influenciar direta ou indiretamente o impacto. E esse critério tem relação com o do **direcionamento**, pois os efeitos referem-se apenas às consequências diretas e o impacto, a efeitos indiretos, colaterais e cumulativos e, assim, expressam-se em diferentes direções (SOUZA, 2014).

Quanto ao critério da **materialização**, verifica-se que os efeitos possuem maior materialidade, por expressarem resultados mais imediatos, podendo ser tangíveis e simbólicos, concomitantemente. Já o impacto, “além de simbólico tem uma natureza mais qualitativa” (SOUZA, 2014, p. 103).

No que tange ao critério **expectativas**, verifica-se que os efeitos podem ser inesperados, contrários, previstos e imprevisos e procurados e não procurados. Assim, mesmo que se planejem as ações do projeto, podem ocorrer efeitos inesperados e até contrários ao que se pretendia alcançar. Já o impacto encontra-se “mais relacionado ao que é previsto e imprevisos em termos bem amplos” (SOUZA, 2014, p. 103).

Em relação à **faixa de impacto**, observa-se, entre os efeitos, uma dimensão pequena dos resultados, devido a sua especificidade, ao contrário do impacto, que pode envolver retroalimentação, incidência em vários grupos e efeitos sinérgicos. Em razão do perfil da faixa de impacto dos efeitos, o **desdobramento** é reduzido e possui um caráter apenas distributivo; diferentemente do impacto que, além de redistributivo, possui efeitos de contágio (SOUZA, 2014).

Por essas características dos efeitos e impactos, a **escala** dos efeitos é pequena e localizada; distinta da do impacto, que pode atingir resultados em sistemas mais amplos que os locais, como, por exemplo, instituições de maior porte. E, em função do perfil de escala, o **rebatimento** dos efeitos são pequenos e insignificantes; diferente dos do impacto, que são mais amplos (SOUZA, 2014).

Em razão desses aspectos de escala e rebatimento, os efeitos contemplam uma ou poucas dimensões das ações de políticas públicas; distintos do impacto, que apresenta várias dimensões, como a social, econômica, institucional, ambiental, entre outras (SOUZA, 2014).

E, por fim, verifica-se o critério da **medição**. Nos efeitos, relaciona-se a duas variáveis e volta-se mais para a eficácia e a eficiência, enquanto que o impacto envolve relações mais

amplas e complexas de causalidade, no contexto mais amplo, numa avaliação mais qualitativa e voltada para a efetividade em relação à vida da população (SOUZA, 2014).

Investiga-se, portanto, em um tempo curto, de 2014 a 2016, a relação de duas variáveis, a redução das taxas de evasão e reprovação e a implementação da POLAE. Assim, pesquisa-se o “efeito procurado” pela POLAE (redução das taxas de evasão e reprovação entre os beneficiários do PAEVS), os efeitos indiretos, que são os “não procurados” positivos (aumento do percentual de aprovação), ou negativos (redução do índice de aprovação), bem como os “não-previstos”.

4.2 Efeitos da POLAE nas taxas de evasão e retenção no IFPI – Campus Teresina Central

A evasão, conforme o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, consiste na “interrupção do aluno no ciclo do curso” (BRASIL, 2014a, p. 20). Já a retenção “consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão” (BRASIL, 2014a, p.19).

Esses conceitos se aproximam, como visto anteriormente, com o de Scali (2009), em relação ao de evasão, e com o de Silva (2013), em relação ao de retenção escolar. Servem de base para a construção de indicadores na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Para a construção dos indicadores, utilizam-se as seguintes fórmulas matemáticas:

- **Taxa de evasão:** mede o percentual de matrículas finalizadas evadidas⁷ em relação ao total de matrículas atendidas.

$$TE: \frac{\text{MATRÍCULAS FINALIZADAS EVADIDAS}}{\text{MATRÍCULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

- **Taxa de retenção:** mede o percentual de alunos retidos em relação ao total de matrículas atendidas.

$$TR: \frac{\text{RETIDOS}}{\text{MATRÍCULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

⁷ Somatório de todas as matrículas que representam situação final em que o estudante saiu da instituição sem lograr êxito porque abandonou o curso (evadido, transferido externo, desligado).

O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) realiza as funções de “cadastramento da unidade de ensino, dos cursos ofertados, dos ciclos de matrículas e dos estudantes; e atualização da situação do estudante ao longo do ciclo de matrícula em que foi inserido” (BRASIL, 2014a, p. 19). O ciclo corresponde às datas “de início e término de cada turma dos cursos ofertados pela instituição, considerando o tempo mínimo de conclusão previsto no projeto pedagógico” (BRASIL, 2014a, p. 21).

O Sistema faz “a manutenção do ciclo de matrícula”, que consiste na atualização da situação de matrícula durante todo o ano, para cursos integrados, e durante o semestre, para subsequentes. As situações são as seguintes: matrícula ativa (em curso ou integralizado) ou matrícula finalizada (concluídos, desligados, evadidos, transferidos internos ou transferidos externos) (BRASIL, 2014a, p. 19). Desse modo, pode-se acompanhar toda a trajetória do aluno e, conseqüentemente, dispor de informações sobre conclusão, evasão e retenção.

As situações de matrícula – ativa ou finalizada (BRASIL, 2014a, p. 19) – envolvem diferentes ocorrências:

- Ativa – o estudante está regularmente matriculado e com o curso integralizado, quando tem a finalização ou integralização da carga horária, disciplinas ou módulos do curso, mas ainda não cumpriu “outros requisitos para a conclusão do curso ou não fez ou entregou a comprovação de prática profissional ou estágio (obrigatório ou não)” (BRASIL, 2014a, p. 19);
- Integralizada - matrícula finalizada em decorrência de conclusão, quando “o estudante concluiu todos os componentes curriculares do curso, inclusive prática profissional/estágio (mesmo o não obrigatório) e está apto a ser diplomado ou certificado” (BRASIL, 2014a, p. 20); ou transferência, desligamento ou desistência e evasão. A transferência pode ser interna, quando “o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino” ou externa, quando a mudança se dá de unidade de ensino (campus) para outra na mesma instituição ou de uma instituição para outra. O desligamento ou a desistência é quando “o estudante comunicou formalmente, de forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso”. Já a evasão é quando se constata o abandono, a não renovação da matrícula ou quando não há formalização do desligamento/desistência do curso (BRASIL, 2014a, p. 20).

No IFPI – Campus Teresina Central, de 2013 a 2014 (Tabela 3), estiveram matriculados por pelo menos um dia no período analisado, entre 4.389 e 3.747 alunos, respectivamente.

Tabela 3 – Número absoluto e variação anual e no período da matrícula atendida no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014

Ano	Matrícula atendida	Δ^* Anual e no período em estudo
2013	4389	-
2014	3747	-14,63

Fonte: SISTEC (IFPI, 2015)

* Dados trabalhados pela autora

O número de matrículas atendidas dos estudantes diminuiu 14,63%, entre 2013 e 2014. Destes, finalizaram a matrícula sem sucesso, por transferência, desligamento e evasão, de 2013 a 2014, entre 672 e 126 estudantes, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Número absoluto e variação anual e no período de evadidos no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014

Ano	Evadidos	Δ^* Anual e no período em estudo
2013	672	-
2014	126	-81,3

Fonte: SISTEC (IFPI, 2015)

* Dados trabalhados pela autora

O número de evadidos, ou seja, daqueles que se encontram em situação de transferência externa, desligamento ou evasão, diminuiu 81,3%, entre 2013 e 2014, o que corresponde a uma taxa de evasão — percentual de matrículas finalizadas evadidas (evadido, desligado ou transferido externo) em relação ao total de matrículas atendidas durante o período estudado. No período em análise, no IFPI – Campus Teresina Central, como verificado na Tabela 5, as taxas foram as seguintes:

Tabela 5 - Número relativo e variação anual e no período da taxa de evasão no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014

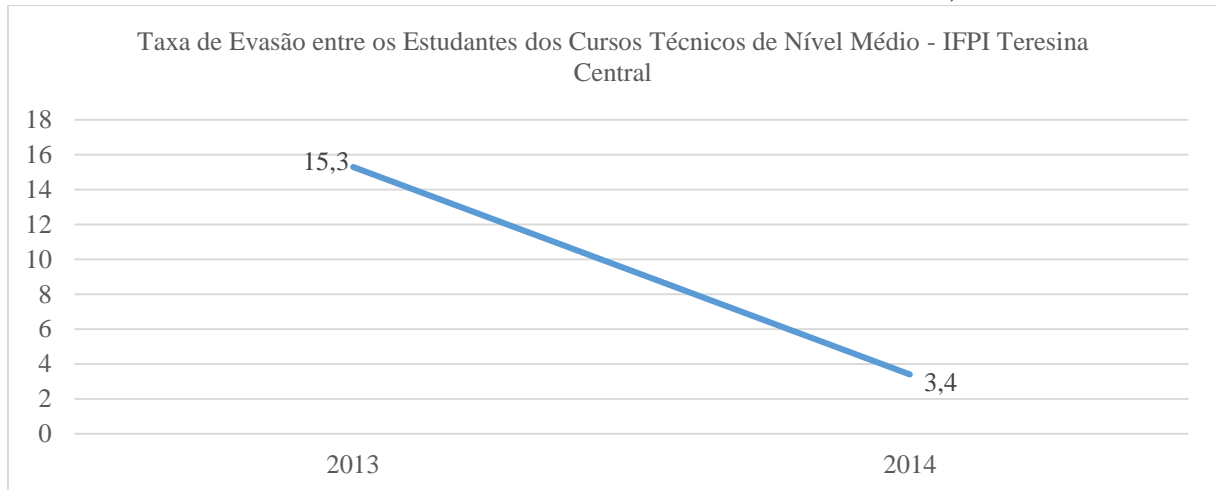
Ano	Taxa de evasão	Δ^* Anual e no período em estudo
2013	15,3	-
2014	3,4	-77,8

Fonte: SISTEC (IFPI, 2015)

* Dados trabalhados pela autora

No recorte temporal considerado, verifica-se que a taxa de evasão, entre os estudantes da educação técnica de nível médio, reduziu 77,8%. Observa-se, no Gráfico 5, que a taxa de evasão passou de 15,3% para 3,4%, entre 2013 e 2014.

Gráfico 5: Taxa de evasão nos cursos técnicos no IFPI – Teresina Central, entre 2013 e 2014



Fonte: SISTEC (IFPI, 2015)

A redução da evasão no Campus Teresina Central do IFPI (11,9 pontos percentuais) também foi verificada no ensino médio nacional, 8,1% em 2013 e 7,6% em 2014; o que, porém, não foi observado na capital piauiense, em que se registrou a elevação da taxa de 14% para 15,3%, de 2013 para 2014 (BRASIL, 2013; 2014).

Os que permaneceram na instituição de ensino, de 2013 a 2014, mas não concluíram o curso, mesmo tendo transcorrido o tempo previsto de conclusão, correspondem a um número entre 2.319 e 1.831, de acordo com a Tabela 6:

Tabela 6 – Número absoluto e variação anual e no período de retidos no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014

Ano	Retidos	Δ^* Anual e no período em estudo
2013	2319	-
2014	1831	-21,0

Fonte: SISTEC (IFPI, 2015)

* Dados trabalhados pela autora

O número de retidos, ou seja, daqueles que não concluíram o curso, mesmo tendo transcorrido o tempo previsto de conclusão, diminuiu 21%, de 2013 para 2014, o que corresponde a uma taxa de retenção – percentual de alunos retidos em relação ao total de matrículas conforme a Tabela 7 – de 52,8% em 2013 e de 48,9% em 2014:

Tabela 7: Número relativo e variação anual e no período da taxa de retenção no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2013 e 2014

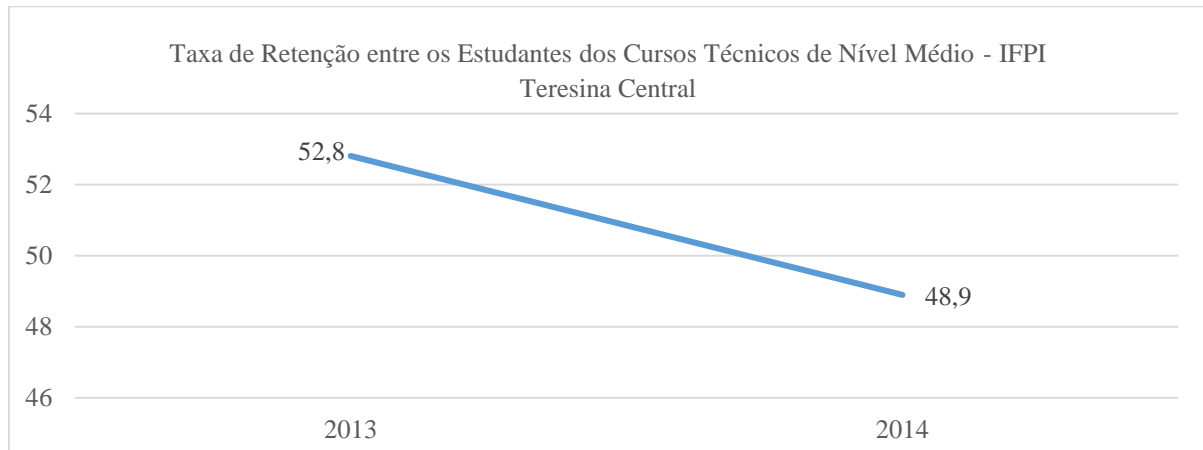
Ano	Taxa de retenção	Δ^* Anual e no período em estudo
2013	52,8	-
2014	48,9	-7,4

Fonte: SISTEC (IFPI, 2015)

* Dados trabalhados pela autora

Observa-se, no biênio estudado, que a taxa de retenção diminuiu 7,4%, passando de 52,8% para 48,9%, entre 2013 e 2014, conforme explicitado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Taxa de retenção nos cursos técnicos no IFPI – Teresina Central, entre 2013 e 2014



Fonte: SISTEC (IFPI, 2015).

Observa-se que são 3,9 pontos percentuais a menos de retidos, de 2013 para 2014, depois da implementação da POLAE no IFPI – Campus Teresina Central. Esse desempenho, portanto, assemelha-se ao de evadidos (taxa de evasão – 15,3% e 3,4% e taxa de retenção – 52,8% e 48,9%), ambos registrando redução após a instituição da POLAE.

O comportamento de redução das taxas de evasão e retenção ocorreu no ano de instituição da POLAE, contudo, não se pode afirmar que é um efeito da política; apenas que houve redução dessas taxas quando considerados todos os estudantes da educação profissional no IFPI – Teresina Central. Os efeitos nos beneficiados em um de seus programas, o PAEVS, são examinados no próximo capítulo.

5 EFEITOS DO PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIAL (PAEVS) NOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO DO CAMPUS TERESINA CENTRAL DO IFPI

5.1 Perfil econômico e cultural dos beneficiários do PAEVS

No processo seletivo para ingresso no Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) realizado em 2014, 747 candidatos concorreram às 492 vagas, o que significa que 66% dos inscritos foram contemplados com o Programa. Quem são os beneficiários? Expõem-se, a seguir, suas condições econômicas e culturais, considerando a modalidade de ensino, o local de moradia, a renda familiar, a composição familiar, a participação do estudante na renda familiar, o meio de transporte utilizado para se locomover de casa até o IFPI e o tipo de escola anterior ao Campus Teresina Central.

Dos beneficiários, como se verifica na Tabela 8, 403⁸ são alunos do ensino técnico de nível médio, sendo 325 dos cursos técnicos integrados e 78 dos cursos técnicos concomitantes/subseqüentes ao médio.

Tabela 8 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo modalidade do curso técnico de nível médio frequentado no IFPI – Campus Teresina Central

Modalidade de curso	Beneficiários	
	Abs.	%
Téc. Integr. ao Médio	325	80,6
Téc. Conc./Subs. ao Médio	78	19,4
Total	403	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016).

São 80,6% dos beneficiários do PAEVS de 2014 que frequentam os cursos técnicos integrados ao médio, seguidos dos 19,4% que cursam o ensino técnico concomitante/subseqüente. A predominância dos alunos dos cursos técnicos, na modalidade integrada ao médio, pode ser explicada pelo maior número de matriculados nesses cursos no IFPI e também por se tratar de adolescentes e jovens que, supõe-se, estão mais em situação de vulnerabilidade por dependerem mais dos pais ou responsáveis e não poderem inserir-se no mercado de trabalho.

O local de moradia da maioria (89,3%) em bairros periféricos, demonstrado na Tabela 9, corrobora essa suposição da vulnerabilidade dos beneficiários.

⁸ Esse número corresponde ao total de beneficiários contemplados em 2014 no PAEVS, independente do ano de ingresso no IFPI, tendo ingressantes de 2010 a 2014.

Tabela 9 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo local de moradia/ IFPI – Campus Teresina Central

Local de moradia	Beneficiários	
	Abs.	%
Bairros centrais	15	3,7
Bairros periféricos	357	89,3
Zona rural	31	7,8
Total	403	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016).

A moradia de apenas 7,8% na zona rural e de 3,7% residentes nos bairros centrais de Teresina indica, por um lado, que os moradores dos bairros centrais não utilizam a educação pública do IFPI e, por outro, que a população da zona rural ainda possui dificuldades de acesso aos serviços educacionais da capital.

Com efeito, a maioria (96%) dos beneficiários do PAEVS de 2014 depende de transporte coletivo para se locomover até o campus, que se localiza na região central da cidade, conforme se verifica na Tabela 10.

Tabela 10 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo meio de transporte utilizado/IFPI – Campus Teresina Central

Meio de transporte utilizado	Beneficiários	
	Abs.	%
A pé	9	2,2
Ônibus	387	96,0
Bicicleta	0	0,0
Carro ou moto	7	1,7
Total	403	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016).

A parcela majoritária (96%) dos beneficiários do PAEVS de 2014 utiliza o ônibus como meio de transporte para se deslocar para o IFPI, seguida dos 2,2% que se deslocam a pé e de 1,7%, que usa carro ou moto. Essa prevalência dos estudantes que dependem de transporte coletivo para se deslocar ao IFPI confirma a baixa condição socioeconômica, constituindo um dos agravantes sociais da POLAE, na medida em que pode ser um problema de ordem financeira e de acessibilidade, pois a falta de recursos para custear o transporte pode gerar uma situação de evasão ou retenção escolar (IFPI, 2014, p. 31).

A condição socioeconômica dos selecionados é evidenciada pela renda familiar, pois 71% dos beneficiários do PAEVS de 2014 possuem o rendimento do grupo familiar entre 0 e 1 salário mínimo (sm), seguidos dos 27% com renda de 1 a 3 sm, como demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo renda familiar/IFPI – Campus Teresina Central

Faixa de renda (sm)	Beneficiários	
	Abs.	%
0 a 1	286	71,0
1 a 3	109	27,0
3 a 6	8	2,0
Total	403	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016).

Esse percentual de 71% dos beneficiários do PAEVS que, em 2014, possuía renda familiar de 0 a 1 salário mínimo demonstra que a Política de Assistência Estudantil atende aos alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica, demonstrada pela insuficiência de renda.

Ao comparar a renda familiar desses beneficiários com a da população piauiense, observa-se que a maior parcela da população (62,2%) encontra-se também na faixa de renda de 0 a 1sm, seguida dos 30,3% que possuem de 1 a 3sm, como se demonstra na Tabela 12.

Tabela 12 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014 e da população piauiense, segundo renda familiar/IFPI – Campus Teresina Central

Faixa de renda (sm)	Beneficiários	População Piauiense
	%	%
0 a 1	71,0	62,18
1 a 3	27,0	30,28
3 a 6	2,0	3,55
6 a 10	0,0	2,33
Mais de 10	0,0	1,01
Sem declaração	0,0	0,64
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016); Piauí/Fundação CEPRO (2013, p. 42).

A maior parte (71%) dos beneficiários contemplados com o Benefício do PAEVS em 2014 encontra-se na mesma faixa de renda de 0 a 1sm (62,18%) da população piauiense. Por conseguinte, o benefício contempla aqueles de menor renda (que é a maioria da população piauiense) e, conseqüentemente, com maior vulnerabilidade social.

Com efeito, 90,6% não exercem atividade remunerada e recebem auxílio financeiro da família; 1,7% trabalham e contribuem parcialmente com o sustento da família; 1,5% trabalham e recebem auxílio da família; 0,7% é responsável pelo sustento da família e 0,5% trabalha e não recebe auxílio financeiro da família, como se demonstra na Tabela 13.

Tabela 13 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo exercício de atividade remunerada pelo estudante e a participação deste na renda familiar/IFPI – Campus Teresina Central

Exercício de Atividade Remunerada pelo Estudante e a Participação deste na Renda Familiar	Beneficiários	
	Abs.	%
Não trabalha e recebe auxílio financeiro da família	365	90,6
Trabalha e recebe auxílio financeiro da família	6	1,5
Trabalha e não recebe auxílio financeiro da família	2	0,5
Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família	7	1,7
Responsável pelo sustento da família	3	0,7
Não responderam	20	5,0
Total	403	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016).

A parcela majoritária (90,6%) dos beneficiários do PAEVS de 2014 não trabalha e recebe auxílio financeiro da família. Isso decorre do fato de serem adolescentes ou jovens e, por conseguinte, grande parte impedida de trabalhar, por força de leis, especialmente do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990).

Antes de ingressarem no IFPI – Teresina Central, como se verifica na Tabela 14, 74,4% já estudavam em escola pública; 15,1%, em escola particular; 5,5%, em filantrópica e 5,0%, não informaram.

Tabela 14 – Número absoluto e relativo de beneficiários da seleção do PAEVS de 2014, segundo o tipo de escola cursada antes de ingressar no IFPI – Campus Teresina Central

Tipo de escola anterior ao IFPI	Beneficiários	
	Abs.	%
Pública	300	74,4
Particular	61	15,1
Filantrópica	22	5,5
Não responderam	20	5,0
Total	403	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPI – Campus Teresina Central (IFPI, 2016).

Como se observa na Tabela 14, a maioria (74,4%) dos beneficiários da seleção do PAEVS de 2014 estudou em escola pública antes de ingressar no IFPI – Campus Teresina Central. Assim, o PAEVS beneficia alunos, predominantemente oriundos de escolas públicas, conforme preceitua o art. 5º do Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que trata do PNAES, ao estabelecer que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica [...]” (BRASIL, 2010a).

Os beneficiários do PAEVS contemplados em 2014 são, principalmente, estudantes do ensino técnico integrado ao médio, residem em bairros periféricos da zona urbana da cidade, usam transporte coletivo como meio de locomoção para irem ao IFPI, pertencem a família de

renda de 0 a 1 salário mínimo, não trabalham, recebem auxílio financeiro da família e são oriundos de escolas públicas. O desempenho escolar desses beneficiários é examinado a seguir.

5.2 Indicadores educacionais dos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da educação profissional técnica de nível médio no IFPI – Campus Teresina Central

O exame dos efeitos das ações da Política de Assistência Estudantil (POLAE) na permanência e êxito dos estudantes, em situação de vulnerabilidade social, da educação profissional técnica de nível médio foi feita pela observação dos percentuais de aprovação, reprovação e evasão dos beneficiários contemplados pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da POLAE, em 2014 e 2015.

5.2.1 Desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no PAEVS em 2014

5.2.1.1 Evasão dos beneficiários PAEVS/2014

Inicialmente, utilizou-se o número de evadidos de 2014, 2015 e 2016 entre os beneficiários do PAEVS, que ingressaram e foram beneficiados em 2014. Calculou-se, em seguida, a variação anual do percentual de evasão de 2014 a 2016. Depois, verificou-se se a POLAE, através do PAEVS, produziu os efeitos “esperados” de redução dos índices de evasão entre os beneficiários de 2014.

Entre os 119 que ingressaram, no ano de 2014, no Campus Teresina Central, e foram beneficiados no mesmo ano no PAEVS, 01 evadiu. Em 2015, 8 evadiram. E, em 2016, 10 evadiram. A variação, entre 2014 e 2016, do percentual de evadidos é verificada na Tabela 15.

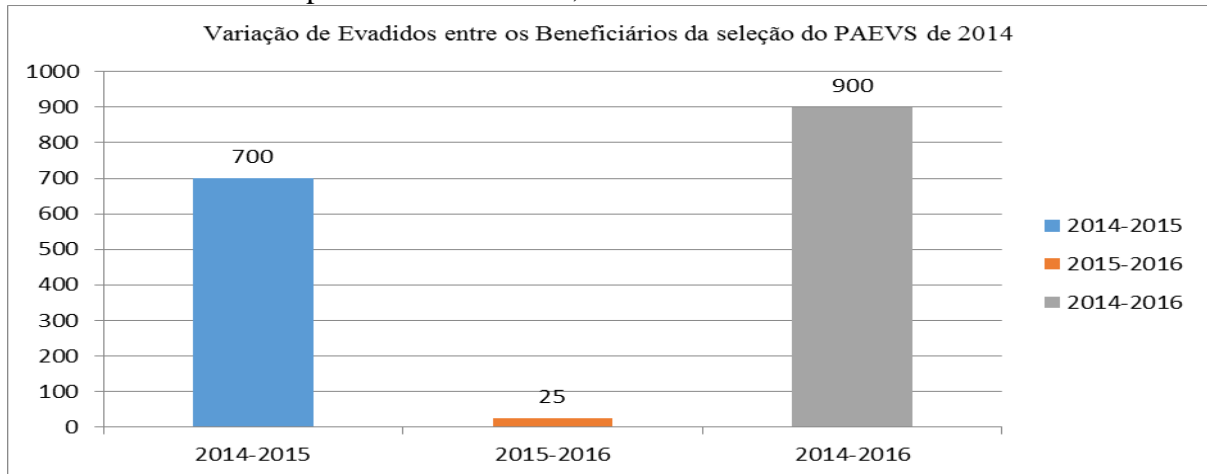
Tabela 15 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e a variação de evadidos entre 2014 e 2016

Ano	Beneficiários no início do ano		Beneficiários Evadidos		Δ Anual e no período de evadidos
	Abs.		Abs.	%	
2014	119		01	0,8	-
2015	118		08	6,8	700,0
2016	110		10	9,1	25,0
2014-2016	-		-	-	900,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

O percentual de evadidos passou de 0,8% para 6,8%, de 2014 a 2015; de 6,8% para 9,1%, de 2015 a 2016; e de 0,8% para 9,1%, de 2014 a 2016, entre os beneficiados pelo PAEVS em 2014. No Gráfico 7, demonstra-se que o número de evadidos variou em 700,0%, entre 2014 e 2015; em 25,0%, de 2015 a 2016; e em 900,0%, de 2014 para 2016.

Gráfico 7: Variação do número de evadidos entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2014 e 2016



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

O número de beneficiários que evadiu, de 2014 para 2015, passou de 1 para 8, o que equivale a 700%; de 2015 para 2016, de 8 para 10 (25%); e, nos três anos estudados, de 1 para 10, aumento de 900%. Por conseguinte, a Política de Assistência Estudantil, através do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), não produziu o efeito esperado em relação à redução dos índices de evasão, pois alunos atendidos, de forma crescente, abandonaram seus cursos.

No IFPI, os motivos de evasão escolar são identificados, mensal e bimestralmente, através do sistema de registro de dados escolares, Q. Acadêmico, e/ou nos diários de classe. Além disso, são, anualmente, analisados e sistematizados, por meio do instrumental “Indicadores do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social”, preenchido pela Coordenação/Comissão de Assistência Estudantil, quando da reavaliação socioeconômica e da situação escolar, realizada no final de cada período letivo nos *campi*.

Os motivos identificados para a evasão escolar no IFPI – Teresina Central, como se constata na Tabela 16, foram os seguintes: dificuldade de conciliar trabalho e curso; doença do estudante ou de familiar; dificuldade de acesso ao campus, em razão de local de moradia; falta de identificação com o curso; e realização de curso em outra IES ou outro campus do IFPI.

Tabela 16 - Motivos de evasão dos alunos atendidos pelo Benefício Permanente no IFPI – Teresina Central/2014

MOTIVOS DE EVASÃO ESCOLAR	Frequência	
	Abs.	%
Dificuldade de conciliar trabalho e curso	1	7,7
Doença do estudante ou de familiar	2	15,4
Falta de identificação com o curso	3	23,1
Realização de curso em outra IES ou outro campus do IFPI	5	38,5
Dificuldade de acesso ao campus	2	15,4
Total	13	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo IFPI (2015).

A evasão dos beneficiários ocorre mais por realização de curso em outra IES ou outro campus do IFPI (38,5%), seguido do motivo de falta de identificação com o curso (23,1%) que é indicativo da falta de interesse pelo curso, e por doença do estudante ou de familiar, dificuldade de acesso ao campus e de conciliar trabalho e curso na instituição de ensino.

Desse modo, a evasão no IFPI, como também constataram outros estudiosos, por exemplo, Fini, Dore e Luscher (2013, p. 235), tem natureza multiforme, talvez sendo, como analisaram esses autores, “o ato final de um processo que se manifesta de muitas maneiras, visíveis ou não, ao longo da trajetória escolar do indivíduo”.

Contudo, como também outros estudos verificaram (ALMEIDA; BARBOSA, 2010; MACHADO, 2009; MATIAS, 2003; NUNES ET AL., 2007; SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013; NERI, 2009), as causas são, principalmente, de ordem pessoal: doença do estudante ou familiar, falta de identificação com o curso e realização de curso em outra IES ou outro campus do IFPI; e de ordem social: dificuldade de conciliar trabalho e curso e dificuldade de acesso ao campus, em razão de local de moradia. Essas causas, porém, não são focos do PAEVS; a atenção é dada às condições socioeconômicas daqueles que se encontram “na iminência de evasão escolar” (IFPI, 2014, p. 15).

A atuação, por conseguinte, se volta para as condições socioeconômicas que Dore, Sales e Castro (2014) chamam de individuais e Silva (2013), Araújo (2013), Machado (2009), Almeida e Barbosa (2010) e Matias (2003) denominam de externas à instituição. Os demais fatores que ocasionam o abandono escolar não são objeto de intervenção do Programa que, por isso, não atua para que sejam mitigados e, por conseguinte, não provoca sobre eles qualquer efeito.

5.2.1.2 Aprovação e reprovação dos beneficiários PAEVS/2014

Examinam-se os indicadores de aprovação e reprovação dos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da Política de Assistência Estudantil do IFPI, pois esses são fatores desestimuladores ou estimuladores da evasão ou mesmo, no caso da reprovação, causa da retenção.

Assim, entre os beneficiários contemplados em 2014 que permaneceram no IFPI – Teresina Central, no primeiro ano de gozo do benefício, 92 foram aprovados e 26 reprovados, como demonstrado na Tabela 17. No segundo ano, 2015, 90 beneficiados foram aprovados e 20 reprovados. A variação, entre 2014 e 2015⁹, do percentual de aprovados e reprovados é a seguinte:

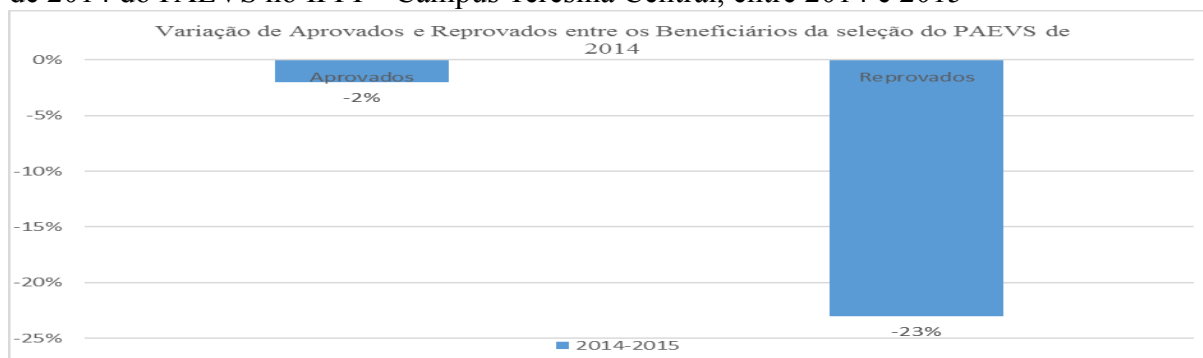
Tabela 17 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, número absoluto e relativo de aprovados e reprovados a cada ano e variação de aprovados e reprovados entre 2014 e 2015

Ano	Total de Beneficiados		Aprovados		Reprovados		Δ Anual	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2014	118	78,0	92	78,0	26	22,0	-	-
2015	110	81,8	90	81,8	20	18,2	-2%	-23%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

O percentual de aprovados, entre os beneficiados do PAEVS em 2014, passou de 78,0% para 81,8%; e o de reprovados, de 22,0% para 18,2%, entre 2014 e 2015. No Gráfico 8, demonstra-se que o número de aprovados variou em -2%; e o de reprovados, em -23%, de 2014 a 2015.

Gráfico 8: Variação do número de aprovados e reprovados entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, entre 2014 e 2015



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

⁹ Foram verificados e analisados os dados de aprovados e reprovados, de 2014 a 2015, pois, em 2016 (período de coleta de dados), os alunos ainda estavam em pleno período letivo, podendo-se apenas identificar e analisar os dados de evadidos desse ano.

O número de beneficiários aprovados, de 2014 para 2015, passou de 92 para 90, o que equivale a -2%; e o de reprovados, no mesmo período, de 26 para 20, redução de 23%. Logo, a Política de Assistência Estudantil, através do PAEVS, surtiu o efeito esperado, já que houve menos reprovação em 2015 do que em 2014. Contudo, diminuiu também o número de estudantes aprovados no biênio analisado, indicando que o PAEVS não provocou qualquer efeito sobre esse fator.

5.2.2 Desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no PAEVS em 2015

5.2.2.1 Evasão dos beneficiários PAEVS/2015

Verifica-se a variação do percentual de evadidos entre os estudantes beneficiários do PAEVS, em 2015. Comparam-se apenas os índices de evadidos, nos dois anos a partir da seleção, pois em 2016, as variáveis de desempenho acadêmico são diferentes das de 2015, em razão de os alunos ainda estarem em aulas. Por isso, verifica-se a variável comum aos três anos, a de evadidos.

Entre os 100 que ingressaram no ano de 2015, no Campus Teresina Central, e foram beneficiados no mesmo ano no PAEVS, nenhum evadiu no primeiro ano, já no segundo, em 2016, 10 evadiram. A variação entre 2015 e 2016, do percentual de evadidos é exposta na Tabela 18.

Tabela 18 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e variação de evadidos entre 2015 e 2016

Ano	Beneficiários no início do ano	Beneficiários Evadidos		Δ Anual de evadidos
	Abs.	Abs.	%	%
2015	100	00	0,0	-
2016	100	10	10,0	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

O percentual de evadidos passou de 0,0% para 10,0%, de 2015 a 2016, entre os beneficiados do PAEVS de 2015. Verifica-se que o número de beneficiários que evadiu, de 2015 para 2016, passou de 0 para 10. Assim, o PAEVS não produziu o efeito “esperado” pela POLAE, de redução do número de evadidos, pois os alunos atendidos, de forma crescente, abandonaram seus cursos.

Então, entre os que ingressaram no Programa em 2014, a aprovação e a reprovação diminuíram e a evasão aumentou. Já entre os que foram incluídos em 2015, em que foi possível verificar apenas a desistência no curso, em razão de os alunos ainda estarem em pleno período letivo, o percentual de evadidos também aumentou.

Constata-se, portanto, que a Política de Assistência Estudantil, através do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), produziu efeitos apenas em relação à redução dos índices de reprovação. Esse efeito corresponde, para Cohen e Franco (1992, p. 92-93), ao “efeito procurado”, pois é aquele que a intervenção deseja alcançar, sendo, por definição, previsto e positivo.

Já em relação aos percentuais de evasão, verificou-se aumento do número de beneficiários que abandonou seus cursos, tanto entre os que ingressaram no Programa em 2014, quanto em 2015. Logo, o PAEVS não produziu o efeito desejado, possivelmente em face de não agir sobre as causas mais recorrentes, tais como: problemas de saúde do estudante ou da família, gravidez, falta de interesse pelo curso que foram os motivos registrados no instrumental “Indicadores do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social”.

No próximo item, verificam-se os índices de reprovação, aprovação e evasão dos estudantes em vulnerabilidade social, por tipo de curso, da educação profissional técnica de nível médio, a fim de verificar se há diferenças entre eles quanto à reprovação e evasão, isto é, se esses fenômenos escolares variam conforme a modalidade de curso.

5.3 Indicadores educacionais dos beneficiários do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), por modalidade de curso, da educação profissional técnica de nível médio no IFPI – Campus Teresina Central

A educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida, no IFPI, de forma articulada com o ensino médio, nas seguintes formas:

I -integrada - oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com oferta de matrícula única para cada aluno;

II – concomitante - oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente - oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (IFPI, 2010c, p. 10).

5.3.1 Desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio ingressantes no PAEVS em 2014

5.3.1.1 Evasão dos beneficiários dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes PAEVS/2014

Inicialmente, utilizou-se o número de evadidos em 2014, 2015 e 2016 entre os beneficiários do PAEVS, que ingressaram e foram beneficiados em 2014, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio. Calculou-se a variação anual e no período do percentual de desistentes de 2014 a 2016. Depois, compararam-se os índices de evasão entre os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio em relação aos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, com vistas a verificar a modalidade do curso que obteve os menores percentuais de evasão.

Dos sessenta e nove estudantes que ingressaram nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Teresina Central e foram beneficiados no PAEVS, evadiu 01 em 2014, nenhum em 2015 e 06 em 2016.

Já entre os cinquenta que ingressaram nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao ensino médio e foram beneficiados pelo PAEVS, nenhum evadiu em 2014, 08 evadiram em 2015 e 04 em 2016. A variação, entre 2014 e 2016, do percentual de evadidos, entre os estudantes dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao ensino médio, verifica-se na Tabela 19.

Tabela 19 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e a variação de evadidos, entre 2014 e 2016, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes

Ano	Beneficiários dos cursos técnicos integrados no início do ano		Beneficiários evadidos dos cursos técnicos integrados	Δ Anual e no período de evadidos integrados	Beneficiários dos cursos técnicos conc./subs. no início do ano		Beneficiários evadidos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes		Δ Anual e no período de evadidos conc./subs.
	Abs.	Abs. %			Abs.	Abs.	Abs.	%	
2014	69		01	1,4	-	50	00	0,0	-
2015	68		00	0,0	-100	50	08	16,0	-
2016	68		06	8,8	-	42	04	9,5	-50,0
2014 - 2016	-		-	-	500	-	-	-	-

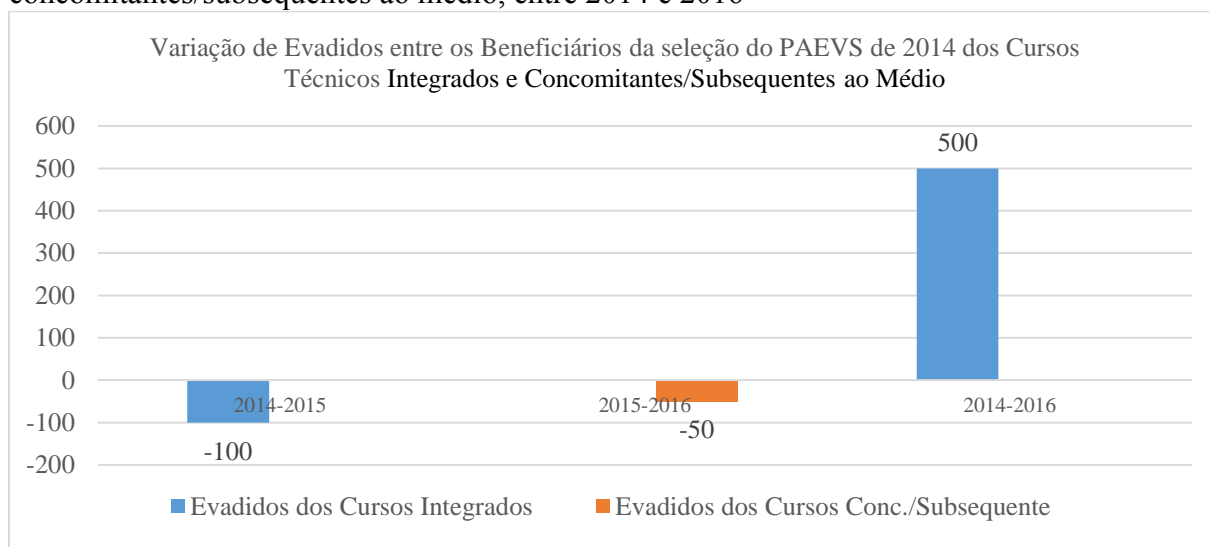
Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016)

Entre os beneficiários contemplados pelo PAEVS em 2014 dos cursos técnicos integrados ao médio, o percentual de evadidos passou de 1,4% para 0,0%, de 2014 a 2015; de 0,0% para 8,8%, de 2015 a 2016; e de 1,4% para 8,8%, de 2014 a 2016. Já entre os dos cursos

técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, esse percentual passou de 0,0% para 16,0%, de 2014 a 2015; de 16,0% para 9,5%, de 2015 a 2016; e de 0,0% para 9,5%, de 2014 a 2016.

No Gráfico 9, demonstra-se que o número de evadidos, entre os estudantes dos cursos técnicos integrados, variou em -100%, entre 2014 e 2015, e em 500%, de 2014 para 2016. E entre os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes, esse número variou em -50,0%, de 2015 a 2016.

Gráfico 9 – Variação do número de evadidos entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio, entre 2014 e 2016



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Entre os beneficiários contemplados em 2014 dos cursos técnicos integrados ao médio, o número de beneficiários que evadiu, de 2014 para 2015, passou de 1 para 0, o que equivale a -100%; de 2015 para 2016, de 0 para 6; e, nos três anos estudados, de 1 para 6, aumento de 500%. Já entre os beneficiários de 2014 dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, o número de evadidos passou de 0 para 8, de 2014 para 2015; de 8 para 4 (-50%), de 2015 para 2016; e de 0 para 4, de 2014 a 2016.

O número de evadidos, (apesar da diminuição em 2015 nos cursos integrados e, em 2016, nos concomitantes/subsequentes), aumentou de 2014 a 2016, entre os beneficiários de 2014 das duas modalidades de curso. Por conseguinte, a Política de Assistência Estudantil, através do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), não produziu os efeitos esperados de redução da evasão nas duas modalidades de curso. Contudo, registrou-se menor número/índice de evadidos na modalidade integrada, de 2014 a 2016, em comparação com as modalidades concomitantes/subsequentes.

Esses melhores resultados na modalidade integrada no IFPI – Teresina Central, em termos de menores índices de evasão em relação aos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, corroboram os de outros estudos, como, por exemplo, o de Ramalho (2013, p. 125), em que “o fato de cursar a modalidade integrada reduziu em 52% a chance de abandono” se comparada com a modalidade concomitante/subsequente.

Isso pode decorrer, como constatou Ramalho (2013), do fato de que os estudantes da modalidade integrada, ao cursarem as disciplinas da educação básica, referente ao ensino médio, juntamente com as disciplinas específicas da formação profissional no IFPI, “aderem mais à escolarização pela exigência social da conclusão da educação básica” (RAMALHO, 2013, p. 125) do que os da modalidade concomitante/subsequente, que cursam apenas as disciplinas voltadas à formação profissional.

Além disso, os estudantes dos cursos integrados ao médio são mais jovens, geralmente adolescentes e, por isso, podem, como observou Ramalho (2013, p. 125), estar mais vinculados “ao contexto escolar” do que os da modalidade concomitante/subsequente, que, geralmente, possuem uma média de idade maior.

5.3.1.2 Aprovação e reprovação dos beneficiários dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes PAEVS/2014

Entre os 68 beneficiários dos cursos técnicos integrados ao médio, contemplados em 2014 que permaneceram no IFPI – Teresina Central, 54 foram aprovados e 14 reprovados, no primeiro ano de gozo do benefício. No segundo ano, em 2015, foram 59 aprovados e 09 reprovados. A variação, entre 2014 e 2015, do percentual de aprovados e reprovados é demonstrada na Tabela 20.

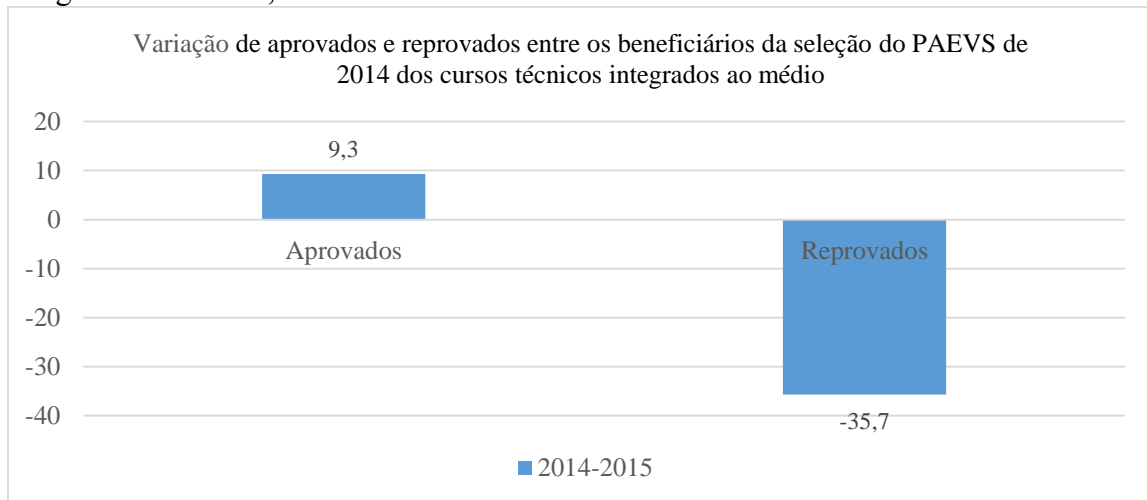
Tabela 20 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, número absoluto e relativo de aprovados e reprovados a cada ano e variação de aprovados e reprovados, entre 2014 e 2015, dos cursos técnicos integrados

Ano	Beneficiários aprovados e reprovados dos cursos técnicos integrados			Δ Anual aprovados dos cursos técnicos integrados		Δ Anual reprovados dos cursos técnicos integrados	
	Abs.	Abs.	%	%	Abs.	%	%
2014	68	54	79,4	-	14	20,6	-
2015	68	59	86,8	9,3	09	13,2	-35,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Entre os beneficiados do PAEVS em 2014 dos cursos técnicos integrados ao médio, o percentual de aprovados passou de 79,4% para 86,8%; e o de reprovados, de 20,6% para 13,2%, entre 2014 e 2015. No Gráfico 10, demonstra-se que o número de aprovados variou em 9,3%; e o de reprovados, em -35,7%, de 2014 a 2015.

Gráfico 10 – Variação do número de aprovados e reprovados entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central dos cursos técnicos integrados ao médio, entre 2014 e 2015



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Nos cursos técnicos integrados, o número de beneficiários aprovados, de 2014 para 2015, passou de 54 para 59, o que equivale a 9,3%; e o de reprovados, no mesmo período, de 14 para 9, redução de 35,7%. Logo, a Política de Assistência Estudantil, através do PAEVS, surtiu o efeito esperado, já que houve menos reprovação em 2015 do que em 2014. E, por conseguinte, aumentaram os índices de aprovação, gerando, assim, um efeito “não procurado” diretamente pela POLAE, mas “positivo”, pois encontra-se relacionado ao êxito do Programa.

Já entre os 50 estudantes que ingressaram em 2014, nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao ensino médio, no Campus Teresina Central, e foram beneficiados no PAEVS, 38 foram aprovados e 12 reprovados, no primeiro ano de ingresso no Programa. No segundo ano, 2015, foram 31 aprovados e 11 reprovados. A variação, entre 2014 e 2015, do percentual de aprovados e reprovados é a seguinte:

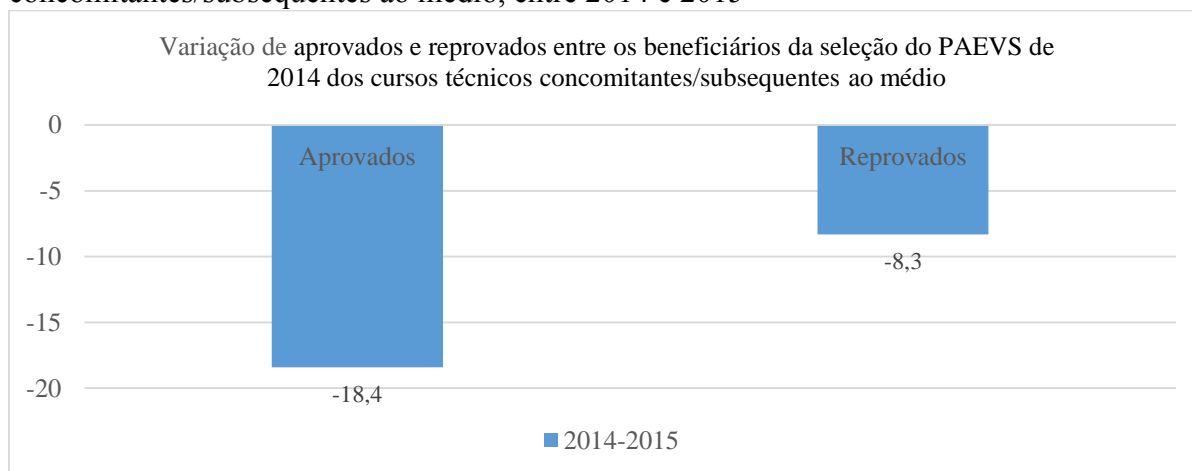
Tabela 21 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central, número absoluto e relativo de aprovados e reprovados a cada ano e variação de aprovados e reprovados, entre 2014 e 2015, dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio

Ano	Beneficiários aprovados e reprovados dos cursos técnicos conc./subs.			Aprovados dos cursos técnicos conc./subs.		Reprovados dos cursos técnicos conc./subs.		Δ Anual reprovados dos cursos técnicos conc./subs.
	Abs.	Abs.	%	Δ Anual aprovados dos cursos técnicos conc./subs.		Δ Anual reprovados dos cursos técnicos conc./subs.		%
				Abs.	%	Abs.	%	
2014	50	38	76	-	12	24	-	
2015	42	31	73,8	-18,4	11	26,2	-8,3	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Entre os beneficiados do PAEVS em 2014, dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, o percentual de aprovados passou de 76% para 73,8%; e o de reprovados, de 24% para 26,2%, entre 2014 e 2015. No Gráfico 11, demonstra-se que o número de aprovados variou em -18,4%; e o de reprovados, em -8,3%, de 2014 a 2015.

Gráfico 11 – Variação do número de aprovados e reprovados entre os beneficiários das seleções de 2014 do PAEVS, no IFPI – Campus Teresina Central, dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, entre 2014 e 2015



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes, o número de beneficiários aprovados, de 2014 para 2015, passou de 38 para 31, o que equivale a -18,4%; e o de reprovados, no mesmo período, de 12 para 11, redução de 8,3%. Logo, a Política de Assistência Estudantil, através do PAEVS, surtiu o efeito esperado, já que houve menos reprovação em 2015 do que em 2014. Contudo, diminuiu também o número de estudantes aprovados no biênio analisado, indicando que o PAEVS não provocou qualquer efeito sobre o indicador de aprovação dos cursos concomitantes/subsequentes.

5.3.1.3 Análise estatística do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no PAEVS em 2014

Primeiramente, examina-se a relação entre os indicadores escolares e a modalidade de curso do beneficiário do PAEVS, no ano de 2014, através do teste qui-quadrado¹⁰, que visa “encontrar um valor da dispersão entre duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas” (CONTI, 2009, p.1).

Os dados foram examinados por um estatístico, com o auxílio do software Statistical Package for the Social Science (SPSS), versão 20.0. Após a checagem dos dados, foram realizadas análises univariadas e bivariadas por meio de estatísticas descritivas simples com distribuição de frequências absolutas e percentuais simples.

O processo se inicia com exame da relação de dependência entre duas variáveis e quatro categorias. A primeira variável é a situação escolar do aluno, sendo, em 2014 e 2015, duas possibilidades avaliadas: aprovados e reprovados. Já a segunda variável corresponde à modalidade cursada pelo beneficiário do PAEVS, compreendida pelas seguintes categorias: integrada e concomitante/subsequente¹¹, conforme disposto na Tabela 22.

Tabela 22 – Número absoluto e relativo de aprovados e reprovados, entre 2014 e 2015, dos beneficiários das seleções da POLAE de 2014, no IFPI – Campus Teresina Central, e o p-valor

Modalidade	Indicadores Escolares		p valor
	Aprovado Nº (%)	Reprovado Nº (%)	
Integrado	59(65,6)	9(45,0)	0,08
Conc./ Subseq.	31(34,4)	11(55,0)	
Total	90(100,0)	20(100,0)	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Esses dados foram analisados por meio do teste qui-quadrado, donde se obteve 0,08 como p-valor (também chamado de nível descritivo ou probabilidade de significância). Assim, ao considerar 0,05 como grau de significância, avalia-se o seguinte: como o p-valor (0,08) é maior que o nível de significância (0,05), então rejeita-se a hipótese de dependência entre as variáveis e conclui-se que a variável situação do aluno (aprovado e reprovado) não depende da modalidade do ensino (integrado ou concomitante/subsequente).

¹⁰O tratamento estatístico dos dados da pesquisa contou com o suporte de um especialista estatístico, considerando as especificidades dos instrumentos utilizados, sendo a análise e interpretação dos resultados desenvolvida pela autora do trabalho.

¹¹Apesar de diferentes modalidades, neste trabalho, consideram-se os dados dos alunos da modalidade concomitante e subsequente, de forma conjunta, por possuírem características comuns, como cursarem apenas as disciplinas voltadas à formação profissional no IFPI.

No entanto, verifica-se que a parcela majoritária de aprovados (65,6%) encontra-se na modalidade integrada, sendo apenas 34,4% na concomitante/subsequente. Isso pode ser explicado, como no estudo de Ramalho (2013, p. 127), “pelo fato de que, na modalidade Integrada, a formação básica é concedida juntamente com a educação profissional, no mesmo contexto educativo.” Assim, o estudo de forma integrada da formação básica com a profissional, no IFPI, pode favorecer o desempenho escolar em ambas as áreas do conhecimento.

Além disso, o período de dois turnos (manhã e tarde), cursado pelos estudantes da modalidade integrada no IFPI pode, como no estudo de Ramalho (2013, p. 127), “contribuir para um desempenho superior nessa modalidade, comparado com as demais existentes”.

Já na modalidade concomitante/subsequente, os baixos índices de aprovação podem ser explicados, como no estudo de Ramalho (2013, p. 127), em razão de “um possível despreparo acadêmico para as demandas escolares”, tendo alguns alunos “concluído o ensino médio há algum tempo ou em instituições de baixa qualidade”; ou por “cursarem o ensino médio em outras escolas” (RAMALHO, 2013, p. 127) com nível de qualidade menor que o do Instituto Federal, sofrendo, assim, um “descompasso entre as exigências do curso profissional e o domínio de conteúdos da educação básica” na outra escola (RAMALHO, 2013, p. 127).

Ao analisar a relação entre os três indicadores escolares (aprovação, reprovação e abandono) e a modalidade de ensino (integrada ou concomitante/subsequente) entre os estudantes contemplados no PAEVS em 2014, utilizou-se, novamente, o teste qui-quadrado nos dados escolares, de 2014 a 2015, para verificar se há associação entre as variáveis, conforme tabela 23.

Tabela 23 – Número absoluto e relativo de aprovados, reprovados e evadidos, entre 2014 e 2015, dos beneficiários das seleções da POLAE de 2014, no IFPI – Campus Teresina Central e o p-valor

Indicadores	Modalidade			<i>p-valor</i>
	Integrado	Conc./ Subseq.	Total	
	Nº (%)	Nº (%)	Nº (%)	
Aprovado	59(65,6)	31(34,4)	90(100,0)	0,03
Reprovado	9(45,0)	11(55,0)	20(100,0)	
Evadido	1(11,1)	8(88,9)	9(100,0)	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Nota: O p-valor foi obtido pelo teste do qui-quadrado. O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$.

Verificou-se, por meio do teste qui-quadrado, 0,03 como p-valor. Assim, ao considerar 0,05 como grau de significância, avalia-se o seguinte: como o p-valor (0,03) é menor que o nível de significância (0,05), rejeita-se a hipótese de independência entre as variáveis e conclui-se que a variável situação do aluno (aprovado, reprovado e evadido) depende da

modalidade do ensino (integrado ou concomitante/subsequente). Portanto, existe uma relação (associação) entre as variáveis (modalidade e situação escolar), quando considerada a situação do aluno (aprovado, reprovado e evadido).

Assim, após verificar a associação estatística entre as variáveis situação escolar (aprovado, reprovado e evadido) e modalidade de ensino (integrada e concomitante/subsequente), aplica-se a técnica estatística *Odds Ratio* (OR), que se define “pela divisão entre a probabilidade de um evento ocorrer e a probabilidade deste mesmo evento não ocorrer” (MAZIN; MARTINEZ, 2009, p. 142).

Ressalta-se que não serão detalhados os processos estatísticos para a obtenção do OR. Destaca-se apenas que a técnica foi utilizada para estabelecer a chance de se verificarem fatos, como abandono e permanência escolar em grupos distintos, como os de modalidade integrada e concomitante/subsequente, por exemplo.

Utilizou-se o teste OR nos dados escolares de abandono (evasão) e permanência (aprovados e reprovados), de 2014 a 2015, para verificar quantas chances existem de um estudante, na modalidade concomitante/subsequente, abandonar o curso em relação à integrada, conforme Tabela 24.

Tabela 24 – Número absoluto e relativo dos que abandonaram e permaneceram, entre 2014 e 2015, dos beneficiários das seleções da POLAE de 2014, no IFPI – Campus Teresina Central, e o p-valor e OR

Modalidade	Situação		p valor	O.R.
	Abandono n(%)	Permanência n(%)		
Conc./ Subseq	8(88,9)	42(38,2)	<0,01	8,8
Integrado(*)	1(11,1)	68(61,8)		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

Nota: O p valor foi obtido pelo teste do qui-quadrado. O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$. O.R = Odds Ratio não ajustado.

(*) = categoria de referência = categoria boa (o que não é problema).

A partir do teste qui-quadrado, obteve-se 0,01, como p-valor. Assim, ao considerar o nível de significância de 0,05, avalia-se o seguinte: como o p-valor (0,01) é menor que o nível de significância fixado (0,05), houve significância/associação estatística entre as variáveis indicadores escolares (permanência - aprovação e reprovação; e evasão - abandono) e modalidade de ensino (integrada e concomitante/subsequente).

Verificou-se que, na situação de abandono, 88,9% dos estudantes pertencem à modalidade concomitante/subsequente e apenas 11,1% à integrada, apresentando um OR igual a 8,8, o que significa que a primeira apresentou quase nove vezes mais chances de abandono do curso do que a segunda.

Esses resultados de maior chance de abandono do curso na modalidade concomitante/subsequente no IFPI, corroboram os de outros estudos, como, por exemplo, o de Ramalho (2013, p. 125), em que “o risco de abandono escolar pareceu ser maior nas modalidades Concomitância Externa/Subsequente, mesmo com o recebimento da bolsa, no campus A” do que na modalidade integrada.

Isso pode ser explicado, como no estudo de Ramalho (2013, p. 125), por uma possível “necessidade de conciliar trabalho e estudo, pelas exigências sociais vinculadas ao final da juventude e início da idade adulta, comprometendo a permanência escolar no que se refere à educação profissional”, já que, por vezes, o valor do benefício não é suficiente para suprir as necessidades do estudante ou da família.

5.3.2 Desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio ingressantes no PAEVS em 2015

5.3.2.1 *Evasão dos beneficiários dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes PAEVS/2015*

Verifica-se a variação do percentual de evadidos, entre os estudantes beneficiários do PAEVS dos cursos técnicos integrados e dos concomitantes/subsequentes ao médio, contemplados em 2015. Comparam-se apenas os índices de evadidos, nos dois anos a partir do ano da seleção, pois, em 2016, as variáveis de desempenho acadêmico são diferentes das de 2015, em razão de os alunos ainda estarem em pleno período letivo e, por isso, não disporem ainda da situação escolar de aprovado ou reprovado (como em 2015), que só é verificada ao final do período letivo. Por isso, observa-se a variável comum e existente nos três anos, a de evadidos.

Os 70 alunos dos cursos técnicos integrados ao médio que ingressaram e foram beneficiados em 2015, permaneceram todos no primeiro ano, isto é, não houve abandono e apenas 01 evadiu no segundo ano. Entre os 30 beneficiários dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, também nenhum desistiu do curso em 2015, primeiro ano de ingresso no Programa, mas 9 o fizeram em 2016. A variação do percentual de evasão, entre os beneficiados, em 2015, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes ao médio, de 2015 para 2016, é a seguinte:

Tabela 25 – Número absoluto de beneficiários do PAEVS no IFPI – Campus Teresina Central no início do ano, número absoluto e relativo de evadidos a cada ano e variação de evadidos, entre 2015 e 2016, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes

Ano	Beneficiários dos cursos técnicos integrados no início do ano			Δ Anual e no período de evadidos integrados	Beneficiários dos cursos técnicos conc./subs. no início do ano			Δ Anual e no período de evadidos conc./subs.
	Abs.	Abs.	%		Abs.	Abs.	%	
2015	70	00	0,0	-	30	00	0,0	-
2016	70	01	1,4	-	30	09	30,0	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Sistema Q.Acadêmico (IFPI, 2016).

O percentual de evadidos, entre os beneficiados de 2015 dos cursos técnicos integrados, passou de 0,0% para 1,4%; e entre os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes, de 0,0% para 30,0%, de 2015 a 2016.

Entre os beneficiários contemplados em 2015 dos cursos técnicos integrados ao médio, o número de beneficiários que evadiu, de 2015 para 2016, passou de 0 para 1. Já entre os beneficiários de 2015 dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, o número de evadidos passou de 0 para 9, no biênio examinado.

O número de evadidos de 2015 foi maior do que o de 2014. Por conseguinte, a Política de Assistência Estudantil, através do PAEVS, não produziu, como previa, a redução do número de evadidos, principalmente entre os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio.

O número de aprovação, reprovação e evasão, entre os estudantes dos cursos técnicos integrados e os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes, variou. Nos cursos técnicos integrados ao médio, a aprovação se elevou. Consequentemente, a reprovação se reduziu, porém a evasão se elevou. Já entre os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, percebeu-se uma redução do número de aprovados e de reprovados; e elevação do de evadidos, de 2014 para 2015.

Observa-se que, entre os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio, o número de aprovados aumentou e o de reprovados reduziu após a instituição da POLAE. Assim, ao reduzir a reprovação, o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) gerou o efeito procurado pela intervenção da POLAE de redução dos índices de reprovação, entre os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio.

Já entre os estudantes dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, o número de aprovados e de reprovados reduziu após a instituição da POLAE. Assim, ao

reduzir a reprovação, o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) produziu também o efeito procurado de redução dos índices de reprovação entre os alunos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio.

Em relação aos índices de evasão, tanto entre os estudantes dos cursos técnicos integrados, como entre os dos concomitantes/subsequentes ao médio, houve uma elevação do percentual de evadidos após a instituição da POLAE. Assim, o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) não produziu o efeito procurado de redução dos índices de evasão entre os alunos das duas modalidades de curso, principalmente entre os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio em relação aos dos integrados.

Esses menores índices de reprovação e de evasão nos cursos técnicos integrados em relação aos técnicos concomitantes/subsequentes foi também constatado nos resultados da pesquisa de Ramalho (2013), que teve base nos dados de aprovados, reprovados e evadidos dos estudantes matriculados na educação técnica de nível médio de um dos *campi* do CEFET-MG, no período de 2009 a 2011. Nessa pesquisa, o autor constatou que a evasão era de 4,7% nos cursos médios integrados e 9,3% nos médios concomitantes/subsequentes. Em relação à reprovação, verificou-se 32,1% de reprovados nos cursos integrados ao médio e 47,7% nos concomitantes/subsequentes.

Em síntese, no IFPI, essa realidade de melhores resultados nos cursos técnicos integrados do que nos técnicos concomitantes/subsequentes pode ser explicada em razão dos primeiros aderirem mais à escolarização para concluir a educação básica; e também por cursarem os dois turnos (manhã e tarde) na instituição, dedicando mais tempo aos assuntos do ensino médio e técnico, no mesmo ambiente escolar.

Esses conjuntos de fatores podem ter gerado os efeitos esperados relacionados aos índices de reprovação e menores índices de evasão, sobretudo entre os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio quando comparados aos dos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio.

6 CONCLUSÃO

Este estudo voltou-se para a avaliação dos efeitos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) da POLAE, nas taxas de evasão e retenção dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI - Campus Teresina Central.

Os índices de aprovação, reprovação e evasão no Campus Teresina Central variaram entre o total de matriculados no ensino técnico de nível médio, os beneficiários do PAEVS e os estudantes contemplados com PAEVS das modalidades integrada e concomitante/subsequente ao médio.

Entre os matriculados do ensino técnico de nível médio, houve redução do número de evadidos e de retidos, entre 2013 e 2014. Isso se refletiu nas taxas de evasão e retenção, em que se registrou, após a instituição da POLAE, redução no Campus Teresina Central.

Entre os beneficiados que ingressaram em 2014, a aprovação e a reprovação diminuíram e a evasão aumentou. Já entre os que foram incluídos em 2015, em que foi possível verificar apenas a evasão, em razão de os alunos ainda estarem cursando o ano/período letivo e, por isso, não disporem, no momento da coleta de dados, da situação de aprovação ou reprovação do estudante, constatou-se também que a evasão aumentou.

Entre os beneficiados dos cursos técnicos integrados ao médio, a aprovação aumentou. Consequentemente, a reprovação diminuiu, porém a evasão se elevou. Já entre os dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao médio, houve redução do índice de aprovados e de reprovados, além também do aumento do percentual de evadidos.

Constata-se, em relação aos beneficiados que ingressaram em 2014 e 2015, das duas modalidades de curso, que a Política de Assistência Estudantil, através do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), produziu efeitos esperados pela intervenção do Programa, apenas de redução dos índices de reprovação. Quanto aos percentuais de evasão, verificou-se aumento do número de beneficiários que abandonaram seus cursos, tanto entre os que ingressaram no Programa em 2014, quanto em 2015, nas duas modalidades, integrada e concomitante/subsequente, no período analisado.

As causas de evasão são, principalmente, de ordem pessoal (doença do estudante ou familiar, falta de identificação com o curso ou por realizá-lo em outra IES ou outro campus do IFPI) e de ordem social (dificuldade de conciliar trabalho e curso e de acesso ao campus, em razão de local de moradia).

Portanto, as principais causas de evasão no Campus Teresina Central não estão associadas à insuficiência das condições financeiras, mas sim ligadas a fatores de ordem pessoal e social. Esses fatores não são focos do PAEVS, pela atenção dada às condições socioeconômicas daqueles que se encontram na iminência de evasão escolar. Assim, o Programa não atua para mitigar evasões causadas pelos fatores identificados e, por conseguinte, não provoca qualquer efeito sobre eles, explicando, assim, o aumento da evasão no campus.

Como a evasão dos beneficiários do PAEVS ocorre mais por realização de curso em outra IES ou outro campus do IFPI, seguida pela falta de identificação com a formação acadêmica realizada, fatores indicativos da falta de interesse pelo curso, sugere-se que o IFPI adote medidas de divulgação do conteúdo das carreiras acadêmicas, antes do ingresso dos alunos nos mesmos, para que os estudantes recebam informação suficiente sobre o tipo de investimento educacional que irão enfrentar, evitando a evasão por falta de interesse.

Por sua vez, a segunda categoria de medidas de combate à evasão compreende intervenções focalizadas em alunos detectados com maior probabilidade de evadir. Desta forma, recomenda-se fortalecer a intersectorialidade na atuação das equipes de saúde, pedagógica e de assistência estudantil junto aos estudantes com alto risco de evasão.

Conclui-se, assim, que houve redução das taxas de evasão e retenção no ano de instituição da POLAE, quando considerados todos os estudantes da educação profissional no IFPI – Teresina Central. Em relação aos efeitos da Política entre seus beneficiários, constata-se que diminuíram as taxas de reprovação, entre os que ingressaram no PAEVS em 2014 e os dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes; e aumentaram os índices de evasão entre os que ingressaram no Programa em 2014 e 2015, dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes.

O PAEVS produziu o efeito “esperado” pela POLAE, apenas em relação à redução dos índices de reprovação, pois, no que tange aos de evasão, verificou-se que os alunos atendidos, de forma crescente, evadiram após a implementação da Política.

Por fim, considera-se importante o desenvolvimento de outras pesquisas sobre essa temática, principalmente em relação à avaliação da política de assistência estudantil e seus efeitos nos indicadores escolares dos estudantes do ensino profissional.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Trad. Jaime A. Clasen e Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALMEIDA, Ana Carolina de; BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. Análise de fatores intraescolares no processo de evasão escolar: a prática docente e o abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da escola agrotécnica federal de Barbacena – MG. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2, 2010, Belo Horizonte. **Anais II**. Belo Horizonte: CEFET, 2010.

ANDIFES, Diretório Nacional. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). [S.n.] Brasília: CESPE/UnB, 2004.

_____. Diretório Nacional. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). [S.n.] Brasília: TC Gráfica e Editora, 2011.

ARAÚJO, Cristiane Ferreira de. **A evasão na educação profissional de nível médio: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido**. 2013. 166p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE PESQUISA - ABEP (2003). **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>> Acesso em: 05 jan. 2017.

BIURRUM, André Lacerda; NUNES, Luciana Neves. Perfil do aluno evadido do curso de Estatística da UFRGS. **SINAPE**. São Pedro-SP, 2010. Disponível em: <http://www.ime.unicamp.br/sinape/sites/default/files/Artigo_9SINAPE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.; ROCHA, A.C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983. 103p.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Outubro, 1996. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evacao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>> Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais 2002**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1882.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf> Acesso em: 02 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais 2008.** Rio de Janeiro, 2008b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv40544.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 11 set. 2016.

_____. Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União,** Brasília, 20 jul. 2010, página 5. Brasília, 2010a.

_____. **Exposição de Motivos (EM) Interministerial nº 11,** de 7 de maio de 2010. Brasília, 2010b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais 2012.** Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. **Lei n.º 12.711,** de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,** de junho de 2012. Brasília, DF: 2012c.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** [Brasília], 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria SETEC/MEC nº 39/2013,** de 22 de novembro de 2013. Institui Grupo de Trabalho sobre evasão, retenção e conclusão. Brasília-DF, 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – MEC.** Brasília, DF: 2014a.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** [Brasília], 2014c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27 maio 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais 2015.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva. **Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras.** UFLA, 2013. 130 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) -Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Evaluación de proyectos sociales.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1992.

CONTI, Fátima. **Biometria qui quadrado.** Laboratório de Informática, ICB, UFPA, 2009. Disponível:<<http://www.ufpa.br/dicas/biome/biopdf/bioqui.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n.5, p. 962-969, set./out. 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, a. 49, n. 2, p. 103-124, abr./jun., 1998.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, p.770-789, dez. 2011.

_____;_____. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Primeira seção – Capítulo 5/ por Rosemary Dore e Ana Zuleima Luscher. **RBPG – Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez. 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento.** 1. ed. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p. 379-413.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; BARREIRA, Maria Cecília Rocha Nobre. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE; PUC/SP, 2001.

FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C.

H. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre, Artmed, 2004. p.48-65

FINI, R; DORE, R; LUSCHER, A.Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão...um debate multifacetado. In: CUNHA, D.M; FIDALGO, F.S.R; JÚNIOR, H.P.S; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: PUCMinas, 2013. p. 235-271.

FONAPRACE. **Jornal FONAPRACE**. a. 1, n. 1. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/images/jor_nov_99.pdf> Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2007.

GATTI, Thérèse Hofmann; SANGOI, Luiz Fernando. **Assistência estudantil**: uma questão de investimento. Brasília, agosto de 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_es_t.html> Acesso em: 13 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Programa de Assistência ao Educando**. Teresina, 2010a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2010-2014**. Teresina, 2010b.

_____. **Organização didática**. 2010c. Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/Organizacao_Didatica_IFPI.pdf> Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 14, de 08 de abril de 2014**. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Conselho Superior/IFPI, Teresina, 2014.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da escola agrotécnica federal de Inconfidentes, MG (2002 a 2006)**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MATIAS, Irlene dos Santos. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas**: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAZIN, Suleimy Cristina; MARTINEZ, Edson Zangiacomi. Métodos estatísticos em Metanálise I: introdução. Rev. **Bras. Biom.**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 139-160, 2009.

MORAES, Júlia de Oliveira de; THEÓPHILO, Carlos R.. **Evasão no ensino superior**: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. 2008. Disponível em: <www.congressosp.fipecafi.org/artigos32006/370>. Acesso em: 11 fev. 2017.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida et al. Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 6, n. 4, p. 433–440, out. 2007.

PIAUÍ. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO). **Piauí em Números**. 10. ed. Teresina, 2013. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/download/201310/CEPRO13_aab5263f9a.pdf> Acesso em: 16 jan. 2017.

QUEIROZ, Mendel de Almeida. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade de Brasília**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Economia) — Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. **Abordagem avaliativa da Política de Assistência Estudantil em uma instituição de ensino profissional**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2011-ludmila-eleonora-gomes-ramalho.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

RÊGO, Vilson Ribamar; RODRIGUES, Gerardo Antônio. **100 anos de uma escola centenária**. Teresina: IFPI, 2009.

RIBEIRO, Bruno Vieira et al. **Um estudo da evasão no curso de graduação em Física da UnB**. 2008. 138 f. Relatório (Graduação em Física) – Programa de Educação Tutorial, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fis.unb.br/relatorio_a_comissao_de_graduacao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403–417, abr. 2013.

SILVA, Tadeu Lucena da. **Baixa taxa de conclusão dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de intervenção**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: 2013.

SOUZA, Lincoln Moraes de. Efeitos e impacto em políticas públicas. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes praxis**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2014.