



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DOROTEA DOS SANTOS SILVA

**BEIRADEIROS DO RIO DOCE: A EVASÃO DE ESTUDANTES PRETOS E
INDÍGENAS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES (2015- 2019)**

UBERLÂNDIA – MG
2025

MARIA DOROTEA DOS SANTOS SILVA

**BEIRADEIROS DO RIO DOCE: A EVASÃO DE ESTUDANTES PRETOS E
INDÍGENAS DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES (2015- 2019)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação na linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Escolares.

Orientador: Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

UBERLÂNDIA – MG
2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Maria Dorotea dos Santos, 1962-
2025 Beiradeiros do Rio Doce [recurso eletrônico] : a evasão de
estudantes pretos e indígenas do Instituto Federal do Espírito
Santo – IFES (2015-2019) / Maria Dorotea dos Santos Silva. - 2025.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.693>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da ,1966-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 34/2025/465, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de outubro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:45
Matrícula do Discente:	12313EDU009				
Nome do Discente:	MARIA DOROTEA DOS SANTOS SILVA				
Título do Trabalho:	"Beiradeiros do Rio Doce: a evasão de estudantes pretos e indígenas do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (2015-2019)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/astrogildo-fernandes-da-silva-junior>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Adriana Pionttkovsky Barcellos - IFES; Kelly Almeida de Oliveira - UFMA; Nara Moreira - IFTM; Aléxia Pádua Franco - UFU e pelo Professor Doutor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/10/2025, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/10/2025, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Almeida de Oliveira, Usuário Externo**, em 29/10/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nara Moreira, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Piontkovsky Barcellos, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 20:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6785515** e o código CRC **8B1F438E**.

CRÉDITOS E CONTRIBUIÇÕES

Revisão oficial do texto: Guilherme Alenicio Pires de Souza Medeiros Vieira, Mestre e Doutorando em Letras, PPGL/Ufes.

Levantamento estatístico dos dados documentais no Sistema Acadêmico do Ifes e na Plataforma Nilo Peçanha: Alisson Evangelista de Souza, servidor do Instituto Federal do Espírito Santo, cargo Auxiliar Administrativo.

Fotos e Edição: Alisson Evangelista de Souza, servidor do Instituto Federal do Espírito Santo, cargo Auxiliar Administrativo. Na vida, fotógrafo profissional.

Depoimento em vídeo: Ricardo Silva Recla da Vitória, ex-aluno do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Linhares, atualmente, servidor público municipal e estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI). Sonha em se tornar professor do Ifes Linhares.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do Impossível. Aos meus filhos Luana, Gabriela e João Lucas, sempre comigo. À minha grande amiga Maria Geni Pereira Bílio, a mão amiga, sempre presente, diante de tantos obstáculos, lutas, dias e noites de estudos, para que eu conseguisse êxito, a mais de 1500 km de distância de casa. Ao meu querido orientador e “suleador”, Professor Astrogildo Fernandes da Silva Junior, que com a sua profícua análise e valiosos ensinamentos decoloniais, me mostraram um mundo diferente do que eu via e me fez vislumbrar o quanto de colonialismo há em mim. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Aléxia Pádua Franco, Andréa Maturano Longarezi, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Carlos Henrique de Carvalho, Humberto Guido e, o então coordenador do PPGED na época, Marcelo Pereira da Silva, com os quais aprendi coisas que nem sabia que existissem. Aos servidores da Secretaria Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, que tão carinhosamente, prontamente, sempre me atenderam nas dúvidas e ajudaram nas providências acadêmicas. Aos professores avaliadores das bancas de qualificação e de finalização deste trabalho, Adriana Pionttkovsky Barcellos e Nara Moreira, pelas relevantes correções e contribuições. Aos colegas do Ifes que me ajudaram com o levantamento de dados e informações sobre os *campi*: Alisson Evangelista de Souza, Vanessa Gomes Ferreira dos Santos, Eloana Costa de Moraes, Virginia Morellato Mondoni, Rosângela Salvador Biral dos Santos, Flávia Nascimento Ribeiro, Rosinei Ronconi Vieiras, Charlene Corteletti Angeli, Odacyr Robert Moura da Silva e Glaudertone Andrade de Barcélls. Aos incansáveis colegas da CGP, Alex Garcia, Camila Dalfior Gomes e Kaio Fernandes de Oliveira, por toda a ajuda nos processos administrativos da Gestão de Pessoas, mesmo com centenas de outras demandas. Às colegas, do Gabinete da Reitoria, Fatimih da Eira Carreiro e da Diretoria de Gestão de Pessoas Izabel Eliani Zucoloto. Às Pró-Reitoras de Ensino das gestões anteriores, Professora Dra. Araceli Verónica Flores Nardy Ribeiro e Adriana Pionttkovsky Barcellos, que incentivaram as minhas duas pesquisas sobre evasão de estudantes historicamente e socialmente invisibilizados pela sociedade. Aos meus amigos Marcos Antônio Prado e Vanessa Passos da Silva, que em diversas vezes, em confiança a mim, fomentaram as minhas dificuldades financeiras.

HOMENAGEM

Ao Rio Doce, hoje, nada doce, pelos crimes e desrespeitos do colonialismo...

Aos e às centenas de estudantes do Ifes, Beiradeiros do Rio Doce, Pretos e Indígenas, invisibilizados, que descontinuaram suas trajetórias acadêmicas e, seus sonhos, por não se adaptarem ao sistema educacional imposto.

Aos Participantes desta pesquisa, que ousaram responder aos instrumentos da construção de dados, ainda que com suas vozes caladas.

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo tempo do mundo
Todos os dias, antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder
Nosso suor sagrado
É bem mais belo que esse sangue amargo
E tão sério
E selvagem
Selvagem
Selvagem
Veja o Sol dessa manhã tão cinza
A tempestade que chega é da cor dos teus olhos
Castanhos
Então me abraça forte
Me diz mais uma vez que já estamos
Distantes de tudo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes acesas
Agora
O que foi escondido é o que se escondeu
E o que foi prometido ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens
Tão jovens ...*

(RUSSO, Tempo Perdido, 1988).

HOMENAGEM ESPECIAL

À senhora Geruza dos Santos Gabriel (*in memoriam*), minha mãe, solo, mulher preta, guerreira, trabalhadora invisibilizada, que dividiu o pão, sofreu, foi abandonada, mas que soube levar adiante a criação dos seus três filhos, Maria Dorotea, Valéria e José Luiz, sem perdê-los para o que lhes reservava, a sociedade racista, machista e segregadora dos anos 60, 70 e 80, aos jovens pretos e pobres... Os três, igualmente, guerreiros, resistiram e ainda resistem, ao colonialismo!



RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. O cenário foi o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). A questão central desta pesquisa reside na identificação e análise dos fatores relacionados à evasão de estudantes Pretos e Indígenas, na região das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), no período de 2015 a 2019. O recorte temporal para a análise justifica-se pela relevância estratégica do período para a consolidação e a avaliação das políticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), período que aproxima da criação e os primeiros anos de operação da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), instituída em 2016. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a evasão dos cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por estudantes pretos, indígenas, entre os anos de 2015 a 2019. Como objetivos específicos, delimitaram-se: 1. Refletir sobre os conceitos teóricos que perpassaram a discussão da pesquisa: evasão, raça, racismo, decolonialidade; 2. Apresentar o cenário e os/as Participantes/as da pesquisa, o Ifes, em particular os *campi* de Itapina, Aracruz e Linhares, buscando analisar ações institucionais, econômicas, sociais, pedagógicas e curriculares para acolher e acompanhar esses estudantes a partir dos períodos em que abandonaram os cursos; 3. Identificar os estudantes pretos e indígenas, matriculados nos *campi* de Itapina, Aracruz e Linhares bem como analisar, por meio das vozes das/os jovens evadidas/os, suas histórias, a experiência vivida no Ifes e os motivos que os levaram a evadir. Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa recorrendo às seguintes etapas: levantamento e análise de dados de ingresso e evasão nas plataformas institucionais; reunir informações específicas por meio dos questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise de todos os dados produzidos foi realizada sob a perspectiva dos estudos decoloniais, buscando uma compreensão crítica das relações de poder e das desigualdades presentes no contexto educacional. Concluiu-se que a evasão é potencializada pela questão racial, uma vez que as barreiras para ingresso e, principalmente, permanência de jovens negros e indígenas são enormes. A pesquisa aponta que a instituição não estava preparada para oferecer o suporte pedagógico e psicológico adequado para lidar com a diversidade e com as especificidades desses estudantes, que chegam com um “desnível educacional” proveniente de uma formação anterior lacunar. A evasão, portanto, não é uma falha do estudante, mas um sintoma de um sistema que falha em ser verdadeiramente inclusivo e justo, apesar de democratizar o acesso, e que precisa repensar suas práticas para garantir que a educação seja uma ferramenta de libertação, e não de exclusão.

Palavras-chave: Beiradeiros; Evasão. Povos originários. Comunidades Tradicionais. Estudantes pretos. Estudos decoloniais.

RESUMEN

Esta investigación se ha desarrollado en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), en la línea de investigación Saberes y Prácticas Educativas. El escenario fue el Instituto Federal de Espírito Santo (Ifes). La pregunta central de esta investigación reside en la identificación y análisis de los factores relacionados con la deserción de estudiantes negros, indígenas, de los pueblos originarios y de las comunidades tradicionales de la ribera del Río Doce en el Instituto Federal de Espírito Santo (Ifes), durante el período de 2015 a 2019. El recorte temporal para el análisis se justifica por la relevancia estratégica del período para la consolidación y evaluación de las políticas de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT), un período que coincide con la creación y los primeros años de operación de la Plataforma Nilo Peçanha (PNP), instituida en 2016. El objetivo general de la investigación consiste en analizar la deserción de los cursos en los *campus* del Ifes ubicados en las ciudades atravesadas por el Río Doce, por parte de estudiantes negros, indígenas, de los pueblos originarios y de las comunidades tradicionales de la ribera del Medio Río Doce, entre los años 2015 y 2019. Como objetivos específicos, se delimitaron: 1. Reflexionar sobre los conceptos teóricos que permearon la discusión de la investigación: deserción, raza, racismo, decolonialidad; 2. Presentar el escenario y los sujetos de la investigación, el Ifes, en particular los *campi* de Itapina, Aracruz y Linhares, buscando analizar las acciones institucionales, económicas, sociales, pedagógicas y curriculares para acoger y acompañar a estos estudiantes a partir de los períodos en que abandonaron los cursos; 3. Identificar a los estudiantes negros, de los pueblos originarios y de las comunidades tradicionales de la ribera del Medio Río Doce, matriculados en los *campi* de Itapina, Aracruz y Linhares, así como analizar, a través de las voces de los jóvenes que desertaron, sus historias, la experiencia vivida en el Ifes y los motivos que los llevaron a irse. Como metodología, se optó por el enfoque cualitativo, recurriendo a las siguientes etapas: levantamiento y análisis de datos de ingreso y deserción en las plataformas institucionales; recolección de información específica a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El análisis de todos los datos recopilados se realizó bajo la perspectiva de los estudios decoloniales, buscando una comprensión crítica de las relaciones de poder y las desigualdades presentes en el contexto educativo. Se concluyó que la deserción se ve potenciada por la cuestión racial, ya que las barreras para el ingreso y, principalmente, la permanencia de los jóvenes negros e indígenas son enormes. La investigación señala que la institución no estaba preparada para ofrecer el apoyo pedagógico y psicológico adecuado para lidiar con la diversidad y las especificidades de estos estudiantes, que llegan con un “desnivel educativo” proveniente de una formación anterior deficitaria. La deserción, por lo tanto, no es un fracaso del estudiante, sino un síntoma de un sistema que falla en ser verdaderamente inclusivo y equitativo, a pesar de democratizar el acceso, y que necesita repensar sus prácticas para garantizar que la educación sea una herramienta de liberación, y no de exclusión.

Palabras clave: Beiradeiros; Deserción. Pueblos originarios. Comunidades Tradicionales. Estudiantes negros. Estudios decoloniales.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), in the research line of Educational Knowledge and Practices. The setting was the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). The central question of this research is the identification and analysis of the factors related to the dropout of Black, Indigenous, Original Peoples, and Traditional Beiradeiras communities students from the Rio Doce region at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), during the period from 2015 to 2019. The temporal scope for the analysis is justified by the strategic relevance of the period for the consolidation and evaluation of policies within the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), a period that coincides with the creation and first years of operation of the Nilo Peçanha Platform (PNP), established in 2016. The general objective of the research is to analyze the dropout from courses at the Ifes *campus* located in cities along the Rio Doce, by Black, Indigenous, Original Peoples, and traditional Beiradeiras communities students from the Middle Rio Doce, between the years 2015 and 2019. The specific objectives were defined as: 1. To reflect on the theoretical concepts that permeated the research discussion: dropout, race, racism, decoloniality; 2. To present the research setting and subjects, the Ifes, particularly the *campi* of Itapina, Aracruz, and Linhares, seeking to analyze institutional, economic, social, pedagogical, and curricular actions to welcome and support these students from the periods in which they left the courses; 3. To identify the Black, Original Peoples, and traditional Beiradeiras communities students from the Middle Rio Doce, enrolled in the *campi* of Itapina, Aracruz, and Linhares, as well as to analyze, through the voices of the young dropouts, their stories, their experience at Ifes, and the reasons that led them to drop out. As for the methodology, a qualitative approach was chosen, resorting to the following steps: collection and analysis of enrollment and dropout data from institutional platforms; collection of specific information through questionnaires and semi-structured interviews. The analysis of all collected data was carried out from the perspective of decolonial studies, seeking a critical understanding of the power relations and inequalities present in the educational context. It was concluded that dropout is exacerbated by racial issues, as the barriers to entry and, especially, retention for Black and Indigenous youth are enormous. The research indicates that the institution was not prepared to offer adequate pedagogical and psychological support to deal with the diversity and specificities of these students, who arrive with an "educational gap" resulting from a deficient prior education. Dropout, therefore, is not a failure of the student, but a symptom of a system that fails to be truly inclusive and equitable, despite democratizing access, and which needs to rethink its practices to ensure that education is a tool for liberation, and not for exclusion.

Keywords: Beiradeiros; Dropout. Original Peoples. Traditional Communities. Black students. Decolonial studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Washtub Blues”, de Alison Nicole Saar, 2000.....	20
Figura 2 – Visão aérea do Ifes <i>campus</i> Linhares.....	21
Figura 4 – Fachada do Ifes <i>campus</i> Aracruz.	22
Figura 3 – Placa na entrada do Ifes <i>campus</i> Itapina.	22
Figura 5 – Mapa do Estado do Espírito Santo com as localidades onde se encontram os <i>campi</i> do Ifes. ...	83
Figura 6 – Vista aérea do Ifes <i>campus</i> Aracruz.....	90
Figura 7 – Prédio do Ifes <i>campus</i> Itapina.....	91
Figura 8 – Ifes <i>campus</i> Itapina.	92
Figura 9 – Vista aérea do Ifes <i>campus</i> Linhares.....	93
Figura 10 – <i>campus</i> da FAIND/UFGD/MS.	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre questões étnico-raciais.	31
Quadro 2 – Produções que aproximam da temática da nossa pesquisa.	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas e evasão por classificação étnico-racial – Ano 2017.....	95
Tabela 2 – Número de matrículas e evasão por classificação étnico-racial – Ano 2018.....	95
Tabela 3 – Número de matrículas e evasão por classificação étnico-racial – Ano 2019.....	96
Tabela 4 – Número total de estudantes matriculados nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	99
Tabela 5 – Número de estudantes matriculados por sexo nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	99
Tabela 6 – Número de estudantes matriculados por turno de oferta nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	100
Tabela 7 – Número de estudantes matriculados por renda familiar nos <i>campi</i> Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.....	100
Tabela 8 – Número de estudantes matriculados por tipo de curso nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.....	101
Tabela 9 – Número de estudantes matriculados por curso nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	102
Tabela 10 – Número de estudantes matriculados por raça nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	103
Tabela 11 – Número de estudantes matriculados por escola de origem nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	104
Tabela 12 – Número de estudantes por situação de matrícula nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	106
Tabela 13 – Número de estudantes evadidos nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	108
Tabela 14 – Número de estudantes evadidos por sexo nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	109
Tabela 15 – Número de estudantes evadidos por turno de oferta nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.....	109
Tabela 16 – Número de estudantes evadidos por renda familiar nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.....	110
Tabela 17 – Número de estudantes evadidos por tipo de curso nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	110

Tabela 18 – Número de estudantes evadidos por curso nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	111
Tabela 19 – Número de estudantes evadidos por raça nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	112
Tabela 20 – Número de estudantes evadidos por escola de origem nos <i>campi</i> de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUDH	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
APL'S	Arranjos Produtivos Locais
CAC	Colégio Agrícola de Colatina
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CECUN	Centro de Estudos da Cultura Negra do Espírito Santo
CEFETES	Centros Federais de Educação Técnica e Tecnológica
DELE	Diploma Básico da Língua Espanhola
DOU	Diário Oficial da União
DRS-ES	Desenvolvimento Regional Sustentável do Espírito Santo
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EAFCOL	Escola Agrotécnica Federal de Colatina
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPP	Empresa de Pequeno Porte
ETEFES	Escolas Técnicas Federais de Educação Técnica e Tecnológica
FACELI	Faculdade de Ensino Superior de Linhares
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBC	Instituto Brasileiro do Café
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF's	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IJSN	Instituto Jones Santos Neves
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDUC	Licenciatura em Educação do Campo

ME	Microempresa
MEC	Ministério da Educação
MEI	Micro Empreendedor Individual
NEABI's	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Pretos e Indígenas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Política de Assistência Estudantil
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC's	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino do Ifes
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RA	Registro Acadêmico do Ifes
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RANI	Registro Administrativo de Nascimento de Indígena
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RFB	Receita Federal do Brasil
SA	Sistema Acadêmico Interno do Ifes
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional Técnica e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TDAH	Transtorno da Deficiência de Atenção com Hiperatividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOSTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unopar	Universidade do Oeste do Paraná
USF	Universidade São Francisco
UTGC	Unidade de Tratamento de Gás de Cacimbas

A pretidão da noite esmaecia. Já começava a se individualizar o contorno da floresta, a silhueta das montanhas ao longe.

Rodolfo Teófilo, em “Nova antologia brasileira”, de Clóvis Monteiro (1961, p. 85).

Figura 1 – “Washtub Blues”, de Alison Nicole Saar, 2000.



Fonte: <https://nmwa.org/art/collection/washtub-blues/>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO.....	20
1.1 DE JOVEM PRETA, POBRE, E DE MUITOS ABANDONOS, À MULHER PROFESSORA E PESQUISADORA	23
1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA DA PESQUISA	30
1.3 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS	35
1.4 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	39
1.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
1.6 A ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	50
2 TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS BÁSICOS DA PESQUISA: DECOLONIALIDADE, RAÇA, RACISMO, CURRÍCULO E EVASÃO	53
2.1 PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA .	53
2.2 DECOLONIALIDADE, HISTÓRIA NÃO CONTADA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS E PRETOS	55
2.3 RAÇA, RACISMO E CULTURAS INVISÍVEIS: OLHARES PARA AS COMUNIDADES TRADICIONAIS E POVOS ORIGINÁRIOS.....	61
2.4 O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	65
2.5 EVASÃO ESCOLAR E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS IF'S.....	69
3 O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	76
3.1 O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS.....	77
3.2 HISTÓRIAS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, A RELAÇÃO COM O IFES	81
3.3 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O IFES, OS <i>CAMPI</i> DE ITAPINA, DE ARACRUZ E DE LINHARES EM FOCO	89
3.3.1 O <i>campus</i> de Aracruz	89
3.3.2 O <i>campus</i> de Itapina	90
3.3.3 O <i>campus</i> de Linhares	92
3.4 DADOS NACIONAIS OBTIDOS NA PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP) DE 2017 A 2019	95
4 O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES BEIRADEIROS, PRETAS/OS E INDÍGENAS EVADIDOS DO IFES	117
4.1 O SILENCIAMENTO DAS VOZES EVADIDAS: PROBLEMATIZANDO A BAIXA ADESÃO À PESQUISA E A COLONIALIDADE DO SER.....	118

4.2 A COLONIALIDADE DO SER E DO SABER E O SENTIMENTO DE DESAJUSTE	123
4.3 A INFLEXIBILIDADE INSTITUCIONAL EM FACE DOS DESAFIOS DA VIDA ...	127
4.5 ALINHAVANDO AS REFLEXÕES.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES	156
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	156
APÊNDICE B: CONVITE ENVIADO AOS ESTUDANTES EVADIDOS.....	160
APÊNDICE C: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	162
APÊNDICE D: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	166
APÊNDICE E: NARRATIVA DO PARTICIPANTE 3	168
ANEXO I: DADOS COMPLETOS LEVANTADOS NA PNP 2017-2019.....	175
ANEXO II: SISTEMA ACADÊMICO - DADOS COMPLETOS 2015-2019.....	175
ANEXO III: PNP - DADOS GERAIS DA EVASÃO NO IFES NO ANO DE 2017 - 2019 LEVANTADOS NA PNP.....	175
ANEXO IV: JORNAL A GAZETA. PESCADORES DO RIO DOCE PEDEM SOCORRO. CIDADES. VITÓRIA, ES. 29/11/2015.	175
ANEXO V: REUNIÃO TCU. EVASÃO DE ESTUDANTES DA REDE FEDERAL. 21 DE JUNHO DE 2023.....	175

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO¹

O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.

Grada Kilomba (2019).

Iniciamos a escrita dessa tese apresentando a análise crítica de Kilomba (2019) sobre as marcas do colonialismo, esse momento histórico em que se recorreu ao conceito de raça, para subalternizar participantes não brancos, ou seja, indígenas e pretos. Essa herança ainda persiste no atual contexto. Na realidade educacional a evasão escolar é acentuada nas pessoas pretas e indígenas. A evasão se configura como o abandono de um curso por parte do estudante antes de sua conclusão. Essa problemática, presente em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, representa um desafio significativo para instituições de ensino, governos e a sociedade como um todo.

A evasão escolar nos Institutos Federais (IF's) representa um gargalo persistente, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP). Essa problemática exige análises e medidas abrangentes para garantir o acesso, a permanência dos estudantes à educação de qualidade. Entendemos por educação de qualidade aquela que transcende a mera transmissão de informações e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Mas uma educação que se configura como um processo holístico, que visa à formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social, cultural e ética. Nesse contexto, a educação de qualidade assume um papel transformador, ao estimular o pensamento crítico, a capacidade de questionar e problematizar a realidade, formando indivíduos conscientes de seu papel na sociedade. Ela incentiva a busca por novas formas de conhecimento e ação, desafiando paradigmas e construindo alternativas para outros futuros.

O Ifes, cenário da nossa pesquisa, é uma instituição federal que foi criada a partir da Lei nº 11.892/2008, com o principal objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda.

¹ Por uma questão de resistência ao colonialismo, a pesquisadora adotou neste trabalho o estilo de itálico para todas as palavras de origem estrangeiras, por entender que os estrangeirismos incorporados à língua brasileira, reforçam a submissão ao colonialismo.

Identificamos que, a partir de 2016, um quantitativo de estudantes Pretos e Indígenas residentes em cidades cortadas pelo Rio Doce, marcada pela presença de Comunidades Tradicionais Beiradeiras, que, descontinuaram os seus cursos, abandonaram, ou trancaram por não lograrem êxito acadêmico.

A partir dessas observações, nossa proposta de pesquisa aborda a temática da evasão escolar no Ifes, particularmente de participantes que ingressaram como cotistas autodeclarados pretos ou indígenas que residiam ou trabalham no entorno do Rio Doce, visando identificar, refletir e problematizar os motivos que levaram a evasão dessas/es estudantes.

Visando abranger um número maior de estudantes das Comunidades Tradicionais Beiradeiras, elegemos os *campi* localizados em cidades cortadas pelo Rio Doce. Esses *campi*, os de Aracruz, Itapina e Linhares, situados em áreas de características rurais ou médio rurais, têm como finalidade primordial contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, a geração de renda e a oferta de trabalho qualificado por meio de uma Educação Profissional de qualidade. As figuras a seguir, registram imagens dos *campi*, cenários da nossa

Figura 2 – Visão aérea do Ifes *campus* Linhares



pesquisa.

Fonte: Arquivo do *campus* (2025)

Figura 4 – Placa na entrada do Ifes *campus* Itapina.



Fonte: Arquivo do *campus* (2025)

Figura 3 – Fachada do Ifes *campus* Aracruz.



Fonte: Arquivo do *campus* (2025)

No entanto, a finalidade de contribuir com a produção local, entra em conflito com a realidade da evasão de estudantes, que paradoxalmente reforça a exclusão de grupos étnicos da sociedade do conhecimento e dos ambientes acadêmicos. Nesse contexto, a escola, que busca promover a inclusão, acaba operando de forma excludente gerando sentimentos de culpa nos alunos que a abandonam.

A organização da seção introdutória está estruturada, por razões teóricas e metodológicas, em seis tópicos. No primeiro, apresentamos aspectos da história de vida e a relação com a pesquisa. No segundo, registramos produções acadêmicas que se aproximam da nossa temática. No terceiro, apresentamos a delimitação, os questionamentos e os objetivos da pesquisa. No quarto, destacamos a perspectiva metodológica. No quinto, apresentamos o perfil dos participantes da investigação, estudantes pretas/os indígenas, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, que evadiram do Ifes. Por fim, no sexto, anotamos a organização da tese.

1.1 DE JOVEM PRETA, POBRE, E DE MUITOS ABANDONOS, À MULHER PROFESSORA E PESQUISADORA²

Indignação sempre foi a palavra que mais me impulsionou. Odeio injustiça. Luto pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade.

Sueli Carneiro

Início esse tópico inspirada nas palavras de Sueli Carneiro por concordar com a filósofa e escritora com seu senso de justiça, pela luta por construção de uma sociedade plural, por um mundo onde outros mundos sejam possíveis. Nasci no outono de maio de 1962, e desde a infância fui atraída pelo Magistério, com minha tia que dava aulas particulares para crianças da vizinhança na periferia de Vila Velha, onde morávamos. Venho de uma família muito humilde de negros/as que trabalhavam em empregos subalternizados, que não lhes permitiam estudar.

² Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção, por se tratar das experiências pessoais da autora, nos demais tópicos e seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os participantes da pesquisa e os referenciais teóricos.

Sou a única da minha geração familiar que chega ao patamar de estudar em um Curso de Doutorado, ainda que tenha passado por diversas tentativas colonialistas de invisibilização. Nos caminhar da vida, tanto no percurso acadêmico de formação, quanto no percurso de atuação profissional, passei por situações de discriminação e de injustiças sociais, tantas que se tornaram comuns, certamente pela minha raça, cor de pele, gênero e classe social. Entretanto, creio como a maior marca da injustiça social, foi a de não ter um pai, figura social importante no contexto dos anos 1950 e 1960.

O primeiro abandono se deu pelo meu pai que apenas fez duas filhas e abandonou-as, junto com minha mãe. Minha infância foi marcada por essa alforja inevitável, entretanto, desde criança, fui percebendo a necessidade de construir o meu sentimento de pertença, de territorialidade à comunidade negra, mesmo que os costumes e saberes ancestrais de origem africana, não eram vistos como “coisa boa”. A moda era a América do Norte, a Europa e tudo o que vinha desses contextos. Eu apenas vivia aquele contexto, pois: *A borboleta que esbarra em espinhos rasga as próprias asas* (Provérbio africano Kehinde).

E foi nesse período que se deu a minha formação profissional. A primeira etapa da minha formação teve início na década de 1970, entre os anos de 1976 e 1978, período em que obtive o meu grau acadêmico de nível médio na Escola Normal “Fernando Duarte Rabello”. Em 1979, obtive a conclusão do Curso Técnico/Profissionalizante em Estudos Adicionais em Comunicação e Expressão para o Magistério, ou como era denominada essa formação como Estudos Adicionais para o Magistério de 5ª e 6ª séries.

No ano de 1993, fui aprovada do vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, a única universidade pública e referência no Espírito Santo, estado onde nasci. Aprendi muito, adentrei o mundo acadêmico em todas as oportunidades que tive, em congressos, seminários, monitorias, cursos de línguas, intercâmbios, iniciação científica e apresentação de trabalhos. Aproveitei o meu tempo na Ufes para estudar o idioma Espanhol no Centro de Línguas para a Comunidade, entre os anos de 1995 a 2002, chegando ao Nível Avançado. Com isso realizei uma viagem de intercâmbio para aperfeiçoar a Língua Espanhola na Cidade de Madrid, Espanha, em 1997, e em 1998 realizei os testes de Proficiência em Língua Espanhola pelo Instituto Miguel de Cervantes obtendo o Diploma Básico para Língua Espanhola (DELE).

Realizei o curso de Complementação de Estudos, em 1997, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio em Fundamentos Bio-Psicológicos e Sócio-Históricos-Filosóficos da Educação, na Ufes, com um total de 300 horas, com a pesquisa “Os Fundamentos

Sócio-Histórico-Filosófico da Educação”, orientada pelo Professor Robson Loureiro. Em 1998 iniciei o curso de “Especialização em Supervisão/Coordenação Pedagógica”, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), com a pesquisa “Supervisão e Coordenação Pedagógico: uma proposta”. Também realizei o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional nas Faculdades Bozzano-Simonsen, no Rio de Janeiro concluído no final do ano de 1998, com a pesquisa “A estimulação precoce em crianças com deficiência mental”. Cursei Pós-Graduação *Stricto Sensu*, primeiramente, do ano de 2000/2 até o ano de 2001/2, na PUC Minas, onde cumpri os créditos, mas que, por problemas de fim de casamento, não tive outra opção a não ser de abandonar o curso, o segundo abandono e a resistência à colonialidade do saber da instituição.

Nos anos 2000 a 2008, atuei em instituições de ensino públicas e privadas, intercalando horários de modo a conseguir sustentar, educar meus filhos e me manter ativa no contexto da Educação. Fiz diversos cursos de formação, participei de eventos de caráter acadêmico e científico, participei de formações no Ministério da Educação (MEC) para aprender os processos regulatórios de cursos que se tornavam, em 2002, condição para a autorização e reconhecimento de cursos de Graduação. A partir de 1998, atuei como professora e coordenadora de cursos de Graduação em Faculdades e Centros Universitários privados, em cursos de Graduação de Formação de Professores, contribuindo com a inserção dos menos favorecidos nesse universo acadêmico, através da militância política no Movimento Negro Capixaba, apesar das relações verticalizadas das instituições em que ganhava o meu sustento. Frequentei rodas de conversas, seminários e outros eventos de discussão da “nova” Lei Nº 10.639/2003, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Nesse cenário tive a oportunidade infeliz de presenciar o racismo velado no seio dessas instituições, quando da resistência em adequar o currículo dos cursos para o trabalho com a questão étnico-racial.

Foram dez anos de atuação no Ensino Superior, que me oportunizaram compreender o que não era relevante e o que era relevante, porém ignorado para trabalhar nos currículos dos cursos de Formação de Professores. Refletindo sobre a questão, compreendi também que os profissionais egressos desses cursos, provavelmente não tinham recebido a formação necessária e ideal para atuarem em suas práticas docentes com a temática étnico-racial, com a exclusão do público afrodescendente e indígena que não obtivessem rendimento escolar compatível com os Sistemas de Ensino.

Fui aprovada, em 2008, em um concurso estadual para Superintendente Regional de Educação que abrangia a Grande Vitória, com mais de 500 escolas públicas e privadas, onde pude constatar a ausência de políticas públicas e de formação docente que atendessem aos objetivos das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais. Sentindo-me traindo minhas convicções e militância política, pedi exoneração do cargo, retornando para a Universidade “Presidente Antônio Carlos” de Aimorés, cidade do interior de Minas Gerais e divisa com o meu Estado do Espírito Santo, e, como Coordenadora Geral de Ensino, buscando base de apoio para aprimorar os currículos dos Cursos de Licenciaturas. Foi um tempo de discussões proveitosas, porém entendi, que a estrutura colonialista do sistema mundo não poderia se dispor a contribuir com a formação do proletariado.

Neste mesmo ano participei de um concurso para Pedagoga no Instituto Federal de Educação, que na verdade, seria o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES). Adentrando nesse contexto, soube que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva apoiado pelo Senador capixaba Neucimar Fraga havia ampliado a Rede Federal de Educação Tecnológica e transformado as anteriores Escolas Técnicas Federais (ETEFES) e Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais (IF's) em todo o Brasil. Fiz o concurso e fui aprovada então como Pedagoga do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), iniciando uma nova carreira em um Sistema de Ensino Federal, democrático e com possibilidades de amplo debate acerca de uma política educacional de qualidade para todos, assim como escrito nos objetivos de criação desses IF's.

Atuando no trabalho como Pedagoga do Ifes e Professora bolsista pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Ifes, busquei ampliar os estudos na área de Educação Profissional, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação para a Diversidade, em decorrência da crescente demanda no atendimento aos estudantes com baixo rendimento, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, estudantes dos cursos à distância, estudantes com deficiências. Para atender a demanda interna de implantação da Lei Nº 10.639/03 e 11.645/11 realizei o curso Aperfeiçoamento em Implantação da Lei Nº 10.639 de 2003, realizado no Centro de Estudos da Cultura Negra do Espírito Santo (CECUN) no ano de 2015, e atuei na elaboração e criação da Política de Educação Étnico-racial interna.

Participei também de formações específicas para o trabalho com Educação Especial: Deficiência Auditiva/Visual e Mental e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva: Transtornos Globais do Desenvolvimento realizados na Foco Assessoria e Consultoria, ambos com carga horária de 360 horas, no ano de 2011 e 2013, com as pesquisas Estudo de caso de crianças com

deficiência mental em sala de recursos e Autismo: aspectos históricos e atuação do professor da Educação Básica.

Em 2015, iniciei outro Curso de Mestrado na área de Políticas Públicas com o objetivo de atender a demanda de evasão que se tornava incontrolável no Ifes a partir de 2013, principalmente nos Cursos Integrados do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Ifes, a tal ponto que alguns cursos foram extintos. Cabe ressaltar que o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que criou o PROEJA, foi um dos pilares legais de criação dos IF's, que tem como um dos princípios, a oferta de formação de cursos de Educação para Jovens e Adultos integrados com Educação Profissional, que não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio na idade regular e que buscam uma profissionalização.

Essa situação provocou a suspeição do Tribunal de Contas da União (TCU), que exigiu da Gestão da Instituição, uma justificativa para tal abandono dos estudantes. Essa questão provocou um incômodo em nossa equipe de trabalho na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), e na chefia imediata à época, que viu a necessidade de estudar os reais motivos dessa catastrófica evasão, e não somente arrumar justificativas para responder à demanda ao TCU.

Era preciso ação, pois o Ifes tem por obrigação ofertar 50% das vagas para a formação técnica de nível médio. A equipe de Pedagogos da PROEN acompanhada de outros profissionais dos 18 *campi* na época, realizamos uma força-tarefa para a elaboração de um plano de ações para estudar e implementar estratégias institucionais de combate à evasão com vistas à permanência.

Nesse sentido, eu resolvi aliar o curso de Mestrado aproveitando da formação acadêmica e apresentei um projeto propositivo para investigar a evasão dos estudantes do Proeja. Realizei a pesquisa com o apoio da chefia da PROEN, que se comprometeu a dar seguimento à proposta apresentada ao final da pesquisa. Concluí em 2017 e apresentei os resultados para a nova Gestão do Ensino, que implantou algumas das proposições orientadas na conclusão da pesquisa, como por exemplo, a criação do Comitê do Proeja, e outras iniciativas ainda estão sendo implementadas.

E foi nesse cenário de acompanhar a evasão dos estudantes que, de alguma forma vão sendo excluídos do processo de formação, que, em 2019 trabalhando normalmente no SA, inquietei-me com a desistência, ou abandono estudantes dos cursos dos *campi* das cidades do interior do Estado que são banhadas pelo Rio Doce, a partir de 2015, alguns desses, sem ao menos pedir trancamento, o que é um direito. Cabe ressaltar que produções sobre o

conhecimento dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais orientam sobre a educação diferenciada, voltada para a especificidade desses grupos singulares, todavia, não é garantia de reflexão e debate sobre a questão no espaço acadêmico, que é um espaço de disputa de conhecimento, de ideologias, de relações de poder.

Convivendo nesses espaços de feudos acadêmicos precisei me adaptar às práticas que não me representavam, que geraram conflitos em mim, e por isso, carrego essa inquietação, de não concordar que esses estudantes simplesmente abandonem os seus cursos, em uma escola pública, de Educação Profissional e Tecnológica, feita para eles, e não sejam discutidas e encaminhadas ações efetivas para entender os motivos dessa debandada. Considerando o que é colocado Boaventura Souza Santos (2003), o conhecimento epistemológico e científico está arraigado no ambiente social, de tal forma, que é a referência para sobrepor-se a outros saberes, como por exemplo, os saberes do sul, ou, as epistemologias do sul. Para o autor, o conhecimento epistemológico e científico proporciona o privilégio social, ou seja, um sustenta o outro (Santos, 2003, p. 18).

De acordo com ele, a desconstrução da epistemologia eurocêntrica, calcada em relações de poder dos países colonizadores sobre os colonizados e em sua visão de mundo, passa pela construção de um currículo decolonial. Uma vez que, utilizando a ideia de Althusser (1987), a escola é o principal aparelho ideológico do Estado, a construção de um currículo pautado em uma visão de mundo dos povos dominados resgataria a importância de sua cultura, seus saberes, sua história e seus costumes e contribuiria para a derrocada do domínio cultural imposto pelos colonizadores e, conseqüentemente, com a ideologia dominante.

Acredito, porém, que tal processo de decolonização depende de mudanças estruturais do Estado e da sociedade, uma vez que a construção de um currículo baseado em uma “epistemologia do sul” não depende tão somente de uma luta no campo do discurso, mas de um processo de reestruturação dos aparelhos ideológicos do Estado. Em todo caso, tratar da valorização dos saberes dos povos originários, da cultura e saberes trazidos pelos povos africanos, é, a meu ver, de suma importância para pensarmos o tipo de sociedade que podemos construir. Isso porque, só a inclusão de pessoas pertencentes aos chamados "grupos minoritários" a posições de poder, não é suficiente para a construção de uma sociedade mais justa socialmente, pois, em não mudando a visão de mundo, o que se consegue com tal inclusão é, tão somente, a mudança da "mão do carrasco", tendo em vista que as relações de poder e a ideologia dominante permanecem inalteradas.

Em um discurso potente, o pensador indígena e membro da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak³, na conferência de inauguração da Cátedra Darcy Ribeiro, na Universidade Federal de Minas Gerais, no dia 02 de dezembro de 2024, denuncia a intimidação e a arrogância do pensamento colonial, dentro das instituições de ensino brasileiras. Ele aponta que:

Até o século 19, começo do século 20, a única narrativa que todo mundo podia acessar era a de que nós [*os indígenas latino-americanos*] éramos um povo beneficiário da presença colonial entre nós, que teria vindo nos ‘modernizar’, nos ‘civilizar’ (Krenak, UFMG, 2024).

Para o estudioso, não basta criticar o colonialismo que interferiu desde sempre em nosso jeito de andar, de falar, de comer, de se vestir, é preciso adotar uma postura contracolonial:

Ora, a gente não tem de fazer uma crítica ‘decolonial’, a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios. Então a gente tem de pensar bem e avaliar se quando estamos reproduzindo Deleuze ou não sei mais quem, nós estamos mesmo sendo decoloniais ou se estamos sendo apenas ‘uns bobões’. Certo? (Krenak, UFMG, 2024).

Com base nessa visão contracolonial, podemos considerar que o conhecimento colonial se apresenta como monológico, de uma só via, que produz saberes que não dialogam com outros saberes fortemente presentes na cultura diversa das Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários, que trazem de seus ancestrais saberes milenares de várias áreas. Questionamos se esses saberes são incluídos, ou, considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Essa inquietação me motivou a iniciar, por curiosidade, um levantamento mais sistemático no SA e comparar com os dados nacionais de matrículas e evasão da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁴, que foi ampliada para a construção de dados da Educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) a partir de 2015 pelo Ministério da Educação. Tinha conhecimento do número geral de evasão nos cursos, pois atuo

Ailton Krenak é amplamente reconhecido como uma figura central no pensamento contracolonial e ameríndio, cujas ideias dialogam e se alinham com a perspectiva decolonial, embora ele próprio prefira o termo “contracolonial”. Por ser um dos estudiosos mais evidentes sobre a resistência ao colonialismo, decidiu-se, nesta pesquisa de abordagem decolonial, apoiar-se em algumas de suas ideias contracoloniais.

⁴ PNP - DADOS ABERTOS – MEC. A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). A PNP está disponível no endereço plataformanilopecanha.mec.gov.br

na Pró-Reitoria de Ensino, trabalho com os *campi*, participo de reuniões com diretores, professores, comissões voltadas para analisar e encaminhar estratégias para minimizar a evasão e garantir a permanência dos estudantes do Ifes.

Todavia, inclinei-me a buscar entender a evasão desse público específico de estudantes visando conhecer suas identidades, entender as causas desse novo movimento de evasão, e assim, continuar o trabalho que realizei na pesquisa do Mestrado de 2015 a 2017, com outro olhar, buscando entender se as estratégias de permanência implantadas, estavam de fato, alcançando esse universo de evadidos, que não pertenciam ao público de estudantes do Proeja, anteriormente analisados.

Considerando aspectos da minha vida pessoal e profissional, particularmente minha experiência trabalhada no Ifes, o que revela a aproximação com a temática, recorremos a um levantamento de produções acadêmicas para cartografar a produção e, assim, delimitar melhor nossa pesquisa.

1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

Para mapear o panorama das produções acadêmicas sobre a evasão de estudantes Pretos, das Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários, recorremos ao levantamento bibliográfico. Esse levantamento considerou descritores como raça, racismo, relações étnico-raciais, evasão, currículo decolonial e estudos decoloniais. Recorremos ao Google acadêmico. Banco de Teses e Dissertações da Capes e a plataforma Scielo – *Scientific Electronic Library Online*. Para tanto, foram considerados os textos que trazem contribuições para os campos do conhecimento étnico-racial, alinhado com a evasão e os estudos decoloniais.

Nas buscas nessas plataformas, utilizamos os seguintes filtros descritores: “Evasão de estudantes dos pretos, dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais”. Como nenhum registro foi encontrado, o que demonstra o ineditismo deste estudo, considerando a especificidade da temática étnico-racial referente aos estudantes Pretos, dos Povos Originários, das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce, sobre a evasão em um Instituto Federal, optamos por ampliar o filtro para: “Educação dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais” e “Povos Originários e Comunidades Tradicionais”. Com essa ampliação,

encontramos três produções com informações multidisciplinares e com pouca especificidade em relação à temática da minha pesquisa:

Quadro 1 – Produções sobre questões étnico-raciais.

AUTOR/A	TÍTULO	ANO	LOCAL
NETO, Resigno Barros Lima	Desvirtuamento da função social da Terra e o Aniquilamento da Humanidade"	2022	UFG
VIEIRA, Claudimir Gularte.	ACULTURAÇÃO, SILENCIAMENTO E SUBALTERNIZAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO E DAS FLORESTAS PIAUIENSES: estudo sobre disputa de hegemonia, territorialidade e autonomia decisória	2023	UFPI
OLIVEIRA, Valeria Dos Santos De	DIÁLOGOS DE SABERES INTERCULTURAIS: Política de Ação Afirmativa Étnico-racial, Desenvolvimento Territorial e Bem Viver no contexto dos(as) acadêmicos(as) da Faculdade Indígena Intercultural – Unemat"	2023	UNEMAT

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e a plataforma Scielo – *Scientific Electronic Library Online*. Quadro organizado pela autora, (2025).

Neto (2022) analisa o desvirtuamento da função social da terra em um caráter propositivo, contrapondo a realidade ao ordenamento jurídico, que, calcado em princípios democráticos, se vê contaminado por um discurso eugenista e hipócrita. Essa situação pode possibilitar a invisibilização de grupos minoritários, devido à baixa ou ausência de representatividade política em relação ao quantitativo que representa a maioria da população brasileira. Nesse sentido, podemos afirmar que o autor evidencia como o desvirtuamento da função social da terra e um discurso eugenista contribuem para a invisibilização desses grupos, o que ecoa a preocupação desta tese com a evasão de estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce, que também enfrentam a falta de representatividade e a marginalização.

Vieira (2023) analisa a disputa de hegemonia da territorialidade e da autonomia decisória no contexto da aculturação, do silenciamento e da subalternização dos povos do campo e das florestas, compreendidos como elementos fundantes da formação socioeconômica dos territórios indígenas e comunidades tradicionais quilombolas, materializada pelos Participantes sociais orgânicos por meio da ação coletiva de resistência. Essa abordagem da autora se aproxima desta pesquisa ao destacar a importância da resistência e da ação coletiva como estratégias de enfrentamento às injustiças, elementos importantes para compreender a evasão e buscar alternativas para a permanência dos estudantes no Ifes.

O estudo de Santos (2003) objetivou compreender e analisar o papel da Política de Ação Afirmativa Étnico-Racial na vida dos estudantes da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT e seus impactos e contribuições para os territórios a partir da visão do Bem Viver.

A pesquisa examina o papel das Políticas de Ações Afirmativas Étnico-Raciais na vida dos estudantes indígenas, explorando seus impactos nos territórios sob a perspectiva do Bem Viver. Essa análise se alinha com o objetivo desta pesquisa de propor um projeto pedagógico decolonial que valorize as especificidades dos estudantes e promova a transformação social, reconhecendo a importância da cultura e da identidade na construção de uma educação mais justa.

Nossa proposta consiste em estudar a evasão de estudantes pretos, dos povos originários e das comunidades tradicionais beiradeiras do Médio Rio Doce dos cursos do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), nos *campi* localizados em cidades cortadas pelo Rio Doce, entre os anos de 2015 e 2019. Nesse contexto, as produções acadêmicas destacadas fornecem um arcabouço teórico e metodológico relevante para a investigação.

Neto (2022), ao analisar o desvirtuamento da função social da terra e o discurso eugenista, evidencia a invisibilização de grupos minoritários, dada a baixa ou ausência de representatividade política. Essa perspectiva é fundamental para a tese, pois ressalta a preocupação com a evasão de estudantes pretos, dos povos originários e das comunidades tradicionais beiradeiras do Rio Doce, que também enfrentam a falta de representatividade e a marginalização, contribuindo para a compreensão dos fatores que levam à sua saída do Ifes.

A pesquisa de Vieira (2023), que se debruça sobre a disputa de hegemonia da territorialidade e da autonomia decisória, aborda a aculturação, o silenciamento e a subalternização dos povos do campo e das florestas. Essa aproximação é importante para a tese, pois destaca a importância da resistência e da ação coletiva como estratégias de enfrentamento às injustiças, elementos essenciais para compreender a evasão e buscar alternativas para a permanência desses estudantes no Ifes.

Por fim, o estudo de Santos (2003) se alinha ao objetivo da nossa tese, uma vez que analisa o papel das Políticas de Ações Afirmativas Étnico-Raciais na vida dos estudantes indígenas e seus impactos nos territórios, sob a perspectiva do “Bem Viver”. Essa análise contribui para a proposta de um projeto pedagógico decolonial, que valorize as especificidades dos estudantes e promova a transformação social, reconhecendo a importância da cultura e da identidade na construção de uma educação mais justa para o público-alvo da sua pesquisa.

Reiteramos que as três produções acadêmicas, embora com focos distintos, convergem em suas abordagens críticas sobre as dinâmicas de poder e as desigualdades que afetam grupos minoritários no Brasil, estabelecendo paralelos relevantes com a presente pesquisa. Oferecem possibilidades para reflexões sobre as dinâmicas de poder, as desigualdades e as estratégias de

resistência que permeiam a vida dos grupos minoritários no Brasil, fornecendo um arcabouço teórico e metodológico relevante para a análise da evasão de estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce no Ifes.

Além do levantamento inicial, a pesquisa expandiu sua busca para outras fontes acadêmicas relevantes, utilizando filtros específicos para otimizar a seleção de estudos. No Google Acadêmico e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a pesquisa foi refinada pelos seguintes critérios: Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas), Área do Conhecimento (Educação), Área de Avaliação (Educação e Interdisciplinar), Área de Concentração (Educação) e Nome/Programa (Educação). Contrariamente, a plataforma de Dissertações e Teses da Capes, ao aplicar os mesmos filtros, não apresentou resultados que se alinhassem diretamente à temática desta pesquisa.

Na plataforma Scielo, os mesmos filtros de busca aplicamos, a saber “Evasão de estudantes dos pretos, dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais”, “Educação dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais” e “Povos Originários e Comunidades Tradicionais”. Não foram encontrados resultados para esta pesquisa.

Para refinar a busca de produções acadêmicas relevantes, adotamos uma metodologia mais específica, combinando palavras-chave por meio do operador booleano “AND” entre aspas. As buscas foram conduzidas nas plataformas Google Acadêmico, IBICT e Capes, utilizando as seguintes combinações: “Evasão de estudantes” AND “Comunidades Tradicionais”, “Evasão na Educação Profissional” AND “Indígena”, “Evasão na Educação Profissional” AND “Afrodescendente”, “Evasão na Educação Profissional” AND “étnico-racial”. Apesar da maior precisão nos termos de busca, os resultados obtidos apresentaram um número limitado de trabalhos que dialogassem de forma direta com a temática central da pesquisa. No entanto, foram identificadas algumas pesquisas que oferecem contribuições relevantes para a discussão. Registramos as produções no Quadro 2:

Quadro 2 – Produções que aproximam da temática da nossa pesquisa.

AUTOR/A	TÍTULO	ANO	LOCAL
SILVA, Francisco Thiago Cavalcanti	PORTIFÓLIO AFETIVO DO SERTÃO: VOCÊ TEM SONHADO COM O QUÊ? uma escrivência com os alunos da Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé, na comunidade rural do Tabuleiro do Norte, sertão do Ceará	2021	UFRJ
BOAS, Magueda Thomaz Villas.	A política estadual de ingresso e permanência de indígenas na União: uma análise do processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas a partir do vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas	2022	UNIOST E

AUTOR/A	TÍTULO	ANO	LOCAL
NUNES, André Marcos Sousa	Indicadores de equidade e de trajetórias da educação profissional e tecnológica: monitoramento dos índices de acesso e de evasão no ensino médio integrado do IFNMG – <i>campus</i> Araçuaí	2021	IFNMG
MONTEIRO, Fabiana Nunes Cabral.	Aplicação da mineração de dados na descoberta do perfil dos alunos evadidos nos cursos técnicos do IFFluminense	2019	IFF
SILVA, Alessandra Nascimento.	Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – <i>campus</i> Natal Zona Norte	2022	IFRN
CHUE, Saturnina Urupe	A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CHIQUITANO JOSÉ TURIBIO NA ALDEIA VILA NOVA BARBECHO: lutas, conquistas e desafios de uma educação escolar indígena específica e diferenciada	2022	UEMG
ZANESCO, Elaine Cristina da Silva.	EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RESGATES Outros"	2022	USF
MARQUES, Rucelia Patricia da Silva	"Desde quando preta tem lugar de fala?" Gênero, trabalho e educação técnico-profissional de jovens e adultos – Histórias de mulheres negras'	2022	IFECT

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e a plataforma Scielo – *Scientific Electronic Library Online*
Quadro organizado pela autora, 2025.

A produção de Silva (2021), trata-se de um estudo iniciado antes da pandemia de Covid-19, reinventado depois, sobre as escolas do campo que possuem grandes limitações para dar continuidade às práticas pedagógicas, devido a precarização na acessibilidade de materiais (computadores, *smartphones*) e de rede por parte dos alunos e da própria escola.

A pesquisa de Boas (2022) refere-se uma pesquisa que objetiva estudar o processo de permanência de acadêmicos (as) indígenas na UNIOESTE, no qual buscou-se compreender e analisar a permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas, ingressantes pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná, nos cursos de graduação na Unioeste.

Nunes (2021), realizou uma investigação dos indicadores de acesso e de evasão dos estudantes do ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica do IFNMG – *campus* Araçuaí e suas relações com variáveis categóricas de gênero, modalidade de acesso, vida escolar pregressa, auxílio financeiro estudantil e local de residência. Teve como objetivo analisar a taxa de evasão escolar de alunos dos cursos de educação técnica profissional nas modalidades presenciais e à distância do Instituto Federal Fluminense, bem como conhecer o perfil do aluno evadido.

A pesquisa de Silva (2022) teve como objetivo analisar a Política de Cotas como Ação Afirmativa para o acesso de estudantes negros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), via regulamentação da Lei 12.711, de 2012, que

dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes egressos do sistema público de ensino, estudantes pretos, Povos Originários, Comunidades Ribeirinhas e estudantes com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo.

Schue (2022) visa analisar o processo de acesso à educação Escolar Indígena específica e diferenciada pelos Chiquitano da/na Aldeia Vila Nova Barbecho, como um processo de luta, resistência, por pesquisadora indígena integrante do processo.

Zanescio (2022), em sua investigação teve como objetivo de refletir sobre a possibilidade de considerar, no Ensino Superior, um diálogo horizontal entre os saberes, a partir do conhecimento da trajetória da vida escolar dos participantes da pesquisa, estudantes evadidos dos cursos de graduação.

A pesquisa de Marques (2022), trata-se de uma pesquisa aplicada, fundada na abordagem qualitativa, subsidiada na história oral e na pesquisa participante. Para a construção de dados, a investigação utilizou-se da entrevista narrativa e fecundou suas bases nas trajetórias de vida das mulheres negras e seu protagonismo diante das adversidades enfrentadas ao longo da caminhada, cujos preceitos centrais foram calcados nas seguintes categorias: gênero, identidade étnico-racial, educação e trabalho.

As produções encontradas, embora não apresentassem estudos diretamente alinhados à nossa temática, delineou áreas de discussão: o protagonismo de grupos historicamente marginalizados, as questões de gênero e raça, a sabedoria dos povos das florestas, a educação ambiental, as relações étnico-raciais, a evasão escolar, a educação antirracista, o ensino das leis nº 10.639 e 11.645, a educação quilombola, a educação agrícola e a ecologia. Essas temáticas, aliadas à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, marcada pelo contato com realidades diversas e pela busca por justiça social, foram determinantes para a delimitação do problema de pesquisa e a formulação dos objetivos. A experiência acumulada e o diálogo com as produções acadêmicas permitiram aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas de poder e as desigualdades que permeiam o acesso e a permanência na educação, especialmente no contexto do Ifes e das comunidades beiradeiras do Rio Doce.

1.3 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Os ventos do norte não movem moinhos (...).

Sangue Latino, intérprete Ney Matogrosso.
Compositores João Ricardo e Paulinho Mendonça.

A epígrafe “Os ventos do norte não movem moinhos [...]” da canção *Sangue Latino*, interpretada por Ney Matogrosso e composta por João Ricardo e Paulinho Mendonça, retrata uma resistência que, paradoxalmente, encontra paralelos na história brasileira. Desde o período colonial, a perpetuação de um sistema de inferiorização étnico-racial e social tem exercido um papel fundamental na subjugação e subalternização das populações pretas e indígenas. Contudo, e tal como sugere a canção, essa opressão sistêmica de cunho escravocrata e racista não silenciou a agência desses grupos, que historicamente organizaram movimentos de resistência e lutaram por justiça racial. A atual configuração da desigualdade social no país encontra-se intrinsecamente ligada à divisão sociorracial legada pela experiência colonial, a qual abarca, para além do sistema escravista, o genocídio das populações nativas e sequestradas, a expropriação de terras e a subalternização de suas manifestações culturais, modos de vida e saberes, elementos que buscaram perpetuar a servidão e salvaguardar os interesses da elite colonial.

Nesse sentido, o Movimento Negro surge e se firma como um desses espaços de luta e resistência, e nos últimos anos, conseguiu efetivar algumas conquistas visando justiça social. A esse respeito, esperamos-nos com o que aponta Achille Mbembe (2013):

Pela primeira vez na história humana, o nome Negro deixa de remeter unicamente para a condição atribuída aos genes de origem africana durante o primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, desapossamentos da autodeterminação e, sobretudo, das duas matrizes do possível, que o futuro e o tempo). A este novo carácter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo inteiro, chamamos o devir-negro do mundo (Mbembe, 2013, prólogo).

Podemos até considerar que o debate étnico-racial tem avançado a partir das lutas e resistências de grupos étnico-raciais que conseguiram adentrar os espaços acadêmicos, legislativos, midiáticos, entretanto, ainda hoje a realidade é de subjugação às populações negras, indígenas, quilombolas, beiradeiras e suas práticas culturais ainda marginalizadas.

Nesse sentido, em relação ao cenário da pesquisa, o Ifes, nos interessou aprofundou aprofundar o conhecimento sobre possíveis políticas de educação voltadas especificamente para esse público, adequadas às suas idiossincrasias e diversidade cultural, social, religiosa, profissional. Se, no cotidiano escolar, poderíamos perceber resistência em se adotar um currículo adaptado de modo a reconhecer outras possibilidades de conhecimentos e saberes, que não se enquadram dentro do padrão forjado pelo colonialismo e do conhecimento euro-

acadêmico-científico.

A vivência no cotidiano da Instituição, ainda sem o aprofundamento da pesquisa, revela que a Gestão de Ensino do Ifes vem atuando no diálogo entre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's) implantados em todos os *campi*. Uma das ações foi a aprovação da heteroidentificação para estudantes ingressantes por cotas étnico-raciais. Visando à permanência e o êxito acadêmico, busca implementar medidas de fomento a recursos econômicos, no entanto, essa ação vem se desenvolvendo de forma lenta. Tais ações não significam, entretanto, que promover o acesso resulte na permanência e no êxito de estudantes do público diverso, diferente daquele que representa o modelo de sucesso ocidental.

Identificamos no Sistema Acadêmico (SA) que, a partir de 2015, houve um quantitativo de estudantes originários das Comunidades Ribeirinhas do Médio Rio Doce que descontinuaram os seus cursos, abandonaram, ou trancaram, ou permaneceram, mas não lograram êxito acadêmico.

A evasão se configura como o abandono de um curso por parte do estudante antes de sua conclusão. Essa problemática, presente em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, representa um desafio significativo para instituições de ensino, governos e a sociedade como um todo. A evasão escolar nos Institutos Federais (IF's) representa um desafio persistente, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP). Essa problemática exige análises profundas e medidas abrangentes para garantir o acesso, a permanência e o êxito das/os estudantes à educação de qualidade.

A partir dessas observações iniciais relacionadas com a história de vida e profissão da pesquisadora, do levantamento bibliográfico que dialoga com nosso interesse de estudo, registramos que a questão da pesquisa que parte do seguinte questionamento: Quais fatores contribuíram para a evasão e quais os impactos na vida dos estudantes e na comunidade acadêmica?

Em específico, optamos por compreender os motivos que levaram estudantes Pretos e Indígenas matriculados nos *campi* de Itapina, Aracruz e Linhares, localizados em comunidades às margens do Rio Doce, locais marcados pela presença de Comunidades Tradicionais Beiradeiras. A escolha do cenário se deu pelo fato de essas Comunidades Tradicionais terem uma grande população preta e indígena, povos historicamente subalternizados possuem uma relevância estratégica e institucional. Elegemos como recorte temporal o período de 2015 a 2019. O ano de 2016 marcou a criação da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), um sistema de monitoramento da RFEPCT. Estudar a evasão de 2015 a 2019 permite à pesquisa utilizar as

primeiras bases de dados oficiais padronizadas para identificar e analisar as taxas de evasão por classificação étnico-racial. Os dados da PNP, para esse período, revelam que estudantes indígenas e pretos consistentemente apresentaram índices de evasão superiores aos de estudantes brancos. O recorte temporal possibilita aprofundar a análise dessas desigualdades estruturais, que dificultam a permanência de grupos historicamente marginalizados na educação superior.

O objetivo geral da tese consiste em analisar a evasão de cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por estudantes Pretos e Indígenas entre os anos de 2015 a 2019. De forma específica delimitamos: a) Refletir sobre os conceitos teóricos que perpassaram a discussão da pesquisa: evasão, raça, racismo, decolonialidade; b) Apresentar o cenário e os participantes da pesquisa, o Ifes, em particular os *campi*: de Itapina, de Aracruz e de Linhares, buscando analisar ações institucionais, econômicas, sociais, pedagógicas e curriculares para acolher e acompanhar esses estudantes a partir dos períodos em que abandonaram os cursos; c) Identificar os estudantes Pretos e Indígenas matriculados nos *campi* de Itapina, Aracruz e Linhares (loais marcados pela presença das Comunidades Tradicionais Beiradeiras), bem como analisar, por meio das vozes das/os jovens evadidas/os, suas histórias, a experiência vivida no Ifes e os motivos que os levaram a evadir.

Dessa forma a tese defendida é de que a evasão de estudantes Pretos e Indígenas residentes nas cidades marcada pela presença das Comunidades Tradicionais Beiradeiras, nas margens do Rio Doce do Ifes não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de uma realidade desumanizante, agravada pela colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. A evasão desses estudantes não pode ser compreendida como um fracasso individual ou uma escolha isolada. A descontinuidade das trajetórias acadêmicas desses grupos é um sintoma da persistência de estruturas de opressão históricas e contemporâneas, como o racismo estrutural e cotidiano.

Cabe ressaltar que a hipótese inicial desta pesquisa também considerava o desastre de Mariana como um possível fator direto e preponderante para a evasão, dada a sua grave consequência socioeconômica sobre as comunidades beiradeiras. Por essa razão, o tema é mencionado nos instrumentos de produção de dados (APÊNDICE A e APÊNDICE C). No entanto, ao longo do aprofundamento teórico e da análise documental preliminar, tornou-se evidente que os fatores estruturais, como a colonialidade, o racismo institucional e a lógica meritocrática, eram mais profundos e determinantes para a descontinuidade das trajetórias acadêmicas, razão pela qual optamos por centralizar a análise nestas questões.

Na continuação dessa seção, o próximo tópico se detém na perspectiva metodológica da pesquisa.

1.4 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Na busca por propostas epistemológicas contra-hegemônicas, que problematizam os efeitos do conhecimento acadêmico eurocêntrico e colonial, incorporamos as perspectivas de intelectuais decoloniais. Esses compreendem a educação como uma prática de liberdade, intrinsecamente ligada aos contextos sociopolítico e cultural, e enfatizam a importância de compreender a realidade dos estudantes etnicamente marcados.

Imersos nesse pensamento, optamos por um estudo teórico-metodológico dialogando com o pensamento decolonial. A escolha por trabalhar, sobretudo, com autores decoloniais, justifica-se pelo compromisso de propor reflexões a partir da referência e perspectiva latino-americanas, africanas e afrodiaspóricas, considerando a experiência de subalternização dos povos pelo colonialismo europeu, imperialismo ou hegemonia estadunidense. Recorremos a autores e autoras latino-americanos, do movimento negro e indígenas, pois acreditamos que contribuem para a compreensão dos participantes da pesquisa. Além disso, o pensamento decolonial propõe reflexões acerca da própria experiência de subalternização dos povos, pelo colonialismo europeu, imperialismo e hegemonia da Europa e América do Norte.

Para o levantamento e análise dos dados, inspiramo-nos na abordagem qualiquantitativa na primeira fase do trabalho por se tratar de levantamento de dados em sistema de dados internos, no Sistema Acadêmico (SA) e no sistema de dados nacional, na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A pesquisa qualiquantitativa também é considerada pesquisa de abordagem mista considerando-se os critérios metodológicos de coleta e análise de dados, de natureza tanto objetiva, quanto subjetiva, fundamentados nos estudos de Gil (2022) e Oliveira, Moreira e Silva (2019). Para esses autores, enquanto o método quantitativo trabalha estatisticamente com os dados coletados na pesquisa, utilizando técnicas e instrumentos próprios, a abordagem qualitativa se preocupa em compreender, de maneira profunda, o objeto de pesquisa, por meio de observações, entrevistas, ou análise de discursos, buscando fazer explicações acerca do assunto. Cada uma delas possui aspectos positivos e limitações.

Apesar da tradição acadêmica de que a pesquisa quantitativa tem um forte apelo cartesiano e positivista, Oliveira, Moreira e Silva (2019) consideram que a abordagem mista

pode ser considerada como algo inovador, pois se utiliza de dois métodos para analisar de maneira mais profunda e completa os dados de um determinado objeto de estudo, como é o caso deste estudo, que dialoga com o “*hacer decolonial*” proposto por Ortiz Ocaña e Arias López (2019).

Articulamos os dados obtidos na pesquisa de campo com a revisão bibliográfica, e o aparato legal. A pesquisa qualitativa é descritiva, portanto, os dados colhidos não necessitam ser quantificáveis. Os pesquisadores qualitativos também estão mais preocupados com o processo da investigação do que meramente com os resultados. Além disso, os dados da pesquisa qualitativa são analisados de forma indutiva, ou seja, a reunião dos dados não visou confirmar ou negar hipóteses previamente estabelecidas.

A pesquisa adotou como etapa inicial a construção de um referencial teórico-bibliográfico, com o objetivo de fundamentar a investigação e contextualizar o problema da evasão no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Essa revisão se concentrou, primordialmente, nas intersecções entre evasão, as especificidades do recorte étnico-racial (estudantes Pretos, Indígenas e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce) e o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, do Ifes.

No decorrer do processo investigativo, a revisão bibliográfica se desdobrou em eixos temáticos complementares, buscando aprofundar a análise das complexas dinâmicas que permeiam a educação e a sociedade brasileira. A perspectiva decolonial emergiu como um arcabouço teórico central, orientando a exploração crítica das estruturas de poder e das narrativas históricas dominantes.

Nesse sentido, a pesquisa dedicou-se a desvendar a temática “Decolonialidade e História não contada”, buscando dialogar com vozes e narrativas historicamente silenciadas pela historiografia eurocêntrica. Obras de Frantz Fanon (2008), Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2009) forneceram subsídios teóricos para a desconstrução das dicotomias que sustentam a colonialidade do poder e a análise das relações desiguais entre centro e periferia.

Simultaneamente, a pesquisa aprofundou-se no universo das “Comunidades Tradicionais, Povos Originários e suas culturas invisíveis”, buscando visibilizar saberes e práticas ancestrais frequentemente marginalizados. Os estudos de Ailton Krenak e Lélia Gonzales contribuíram para a compreensão da riqueza e complexidade dessas culturas, bem como para a análise da urgência de sua preservação e valorização no contexto educacional.

Adicionalmente, a pesquisa explorou a “Função social da Escola e a Educação Profissional e Tecnológica dos IF's”, investigando o papel da educação na promoção da

transformação social e na construção de uma sociedade mais justa. As concepções pedagógicas de Paulo Freire ofereceram inspiração para pensar a escola como espaço de diálogo e emancipação, enquanto os estudos de Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos auxiliaram na análise dos desafios e potencialidades da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais.

A análise documental constitui uma etapa de relevância metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, realizamos o levantamento e exame dos dados gerais de evasão do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), no período de 2015 a 2019, utilizando como fontes a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e o Sistema Acadêmico (SA) interno da instituição. Além disso, foram investigados documentos legais pertinentes, como o Decreto Nº 6.040/2007, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, e o Decreto Nº 8.750/2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. A Coleção Educação para Todos, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela UNESCO, em 2004, também foi considerada, servindo como um valioso recurso para aprofundar o debate sobre a educação para as diferenças.

O intuito da pesquisa documental foi mapear a evasão no Ifes entre 2015 e 2019, empregando dados da PNP e do SA. Inicialmente, foi realizada uma análise dos dados de todos os *campi* e cursos da instituição. Posteriormente, aplicamos uma filtragem por categorias de análise para delimitar o universo específico do estudo: os *campi* de Itapina, Aracruz e Linhares, localizados em cidades cortadas pelo Rio Doce. Nesse processo, buscamos identificar o número de estudantes matriculados e evadidos nesses *campi* no período supracitado; o número de estudantes matriculados e evadidos que se autodeclararam como pertencentes aos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros; e, por fim, as ocupações profissionais desses estudantes.

Este processo de análise documental faz parte das pesquisas tradicionalmente realizadas, mas o olhar a esses dados está em consonância com a perspectiva decolonial defendida por Ortiz Ocaña e Arias López (2019). Em vez de se prender a metodologias de pesquisa colonizantes, que historicamente descreditaram e silenciaram os povos originários e afrodescendentes, o “fazer decolonial” propõe um desprendimento dessas noções tradicionais, buscando uma forma “outra” de conhecer. A obtenção dos dados sobre a evasão de estudantes de comunidades específicas, como os beiradeiros do Rio Doce, e a investigação de suas ocupações profissionais e identidades étnico-raciais, refletem a vocação decolonial de “contemplar comunal” e “conversar alterativo”. A pesquisa não se limita a “investigar sobre” os participantes, mas busca “investigar com” as/os subalternizadas/os, com o intuito de

“deselitizar” e desmitificar a investigação e produção científica e intelectual”. A identificação desses dados específicos e a contextualização de suas realidades sociais e econômicas são passos que caracterizam uma abordagem que, conforme o artigo de Ortiz Ocaña e Arias López (2019), desengaja-se da metodologia eurocêntrica, registrar reflexões sobre saberes e existências “outras”.

Como registramos, para o levantamento dos dados, realizamos o levantamento e análise de dados específicos desses estudantes dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, cidades em que passam o Rio Doce. Localizamos cento e setenta e dois (172) estudantes das Comunidades Tradicionais, dos Povos originários, Pretos e Indígenas. Esses foram o universo, o interesse e a motivação desta pesquisa.

Os/As que se autoidentificaram como Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, que foram aprovados nos processos seletivos dos anos de 2015 a 2019, matricularam-se, mas evadiram, foram convidados à participação na pesquisa pelos servidores das Coordenadorias de Registros Acadêmicos (CRA's), por meio de convite direto enviado pelo endereço de e-mail registrado no Sistema Acadêmico dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares. O texto do convite apresentou uma linguagem concisa, destacando o objetivo principal da pesquisa, a importância da participação desse público e os benefícios, visando à minimização da evasão no Ifes, além de ressaltar que a participação é voluntária e que os dados serão tratados de forma confidencial. Junto ao texto, o questionário a ser respondido (APÊNDICE II).

Para construir os dados junto aos estudantes, foram utilizados questionários (APÊNDICE C) e entrevistas (APÊNDICE D). É importante notar que os instrumentos retêm questionamentos sobre o desastre de Mariana, que fazia parte de uma hipótese inicial da pesquisa. Contudo, a análise dos dados levantados, bem como a baixa adesão dos participantes, direcionou o foco da investigação para as questões mais emergentes nas narrativas: a colonialidade do ser e do saber, a inflexibilidade institucional e as barreiras sistêmicas, que se mostraram mais prementes do que o impacto direto do desastre.

Foram feitas abordagens, conforme projeto inicial de pesquisa submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEPE/UFU), primeiramente enviando-se o convite à participação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos 172 alunos evadidos nos três *campi*, através dos endereços de e-mail registrados no SA, pelos servidores das Coordenadorias de Registros Acadêmicos (CRA's dos três *campi*). Deu-se um espaço prazo de trinta dias para as respostas, a partir da data 23 de maio,

até 23 de junho do ano de 2025.

Após findado o prazo, apenas cinco estudantes haviam aceitado participar da pesquisa, os quais devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado. A estes foram enviados os questionários com toda a explicação sobre a relevância da pesquisa, sobre o anonimato dos participantes, sobre a segurança dos dados reunidos. Além disso, o convite aos demais estudantes (167) foi emitido novamente, dando-lhes um prazo de mais trinta dias, de 23 de junho a 23 de julho de 2025. Desta vez, apenas mais dois estudantes enviaram os TCLE assinados aceitando à participação na pesquisa. Em dois meses, e depois das abordagens aos 172 estudantes, apenas sete aceitaram participar da pesquisa.

A resistência em participar da pesquisa, que será discutida na seção 4 dessa tese, nos levou a buscar outras formas de contato com os estudantes. Recorremos a mais uma forma de abordagem, mais direta, por meio do aplicativo de mensagem *What's App*. Criamos uma lista de distribuição, garantindo o anonimato dos dados dos estudantes evadidos, com o texto do convite à participação na pesquisa e mesmas explicações sobre anonimato, segurança dos dados e relevância de suas participações e o TCLE. Nenhum dos contatos enviou qualquer retorno.

Desta forma, prosseguimos com o contato com os sete estudantes que aceitaram participar, onde cada um recebeu o questionário a ser respondido e um código de identificação, visando ao anonimato. Apesar do baixo número de respostas das/os estudantes evadidos, conseguiu-se interpretar como uma manifestação da resistência passiva, do cansaço e da desconfiança em relação a um sistema que, mesmo com a intenção de “investigar”, ainda carrega as marcas da colonialidade. O silêncio, nesse contexto, pode ser uma forma de proteção da identidade e subjetividade frente a um sistema que, historicamente, responsabiliza-os por um fracasso que é, na verdade, sistêmico e estrutural.

Posterior à análise dos questionários, novo contato foi realizado solicitando a participação em um momento presencial para uma entrevista semiestruturada. Explicamos que o local, horários seriam de acordo com suas disponibilidades e reafirmamos a importância de suas vozes, entretanto, somente um estudante aceitou participar da entrevista.

A proposta inicial foi entrevistar três jovens de cada *campi*, todavia, conforme explicado, apenas um estudante aceitou participar da entrevista. Como critério, foi utilizado a heterogeneidade: homens, mulheres, pretos, indígenas. O estudante que aceitou participar da pesquisa se autoidentifica como preto por parte de mãe e indígena por parte de pai. A entrevista foi conduzida sob a perspectiva da entrevista dialogada, priorizando uma abordagem horizontal, onde a pesquisadora e o jovem participante conversaram sobre suas histórias de vida. Este

método permitiu explorar a fundo a trajetória de cada indivíduo, desde o ingresso no Ifes, sua vivência durante o período de estudo, os múltiplos fatores que levaram à evasão, até as suas atividades atuais e planos futuros.

A escolha por essa forma de diálogo fundamenta-se na busca por um “fazer decolonial”, que se desengaja das metodologias tradicionais de pesquisa, que podem ser colonizantes. Em vez de aplicar técnicas rígidas de observação ou questionamentos, a entrevista dialogada se alinha com as “ações/*huellas* decoloniales” de “conversar alterativo”. O artigo “*Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación*” (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019) ressalta que o conversar alterativo é uma “afluencia signica intersubjetiva que configura subjetividades entretejidas em uma dinâmica relacional”. Isso significa que não se trata de uma mera “entrevista, em que uma cultura predomina sobre a outra”, mas sim de um “conversar espontâneo e fluido, emergente”.

Este diálogo, que busca um “conversar afetivo e reflexivo, sem supostos, sem expectativas, sem *a priori*, sem condições”, permitiu que “o outro também perguntasse e expressasse suas emoções, juízos e valorizações”. Em vez de o “investigador” apenas observar e perguntar, essa abordagem permite que “o ‘investigador’ seja também ‘investigado’”. O objetivo é “produzir” conhecimento em conjunto, e não “sacar” informação.

Através desta escuta ativa e respeitosa, foi possível compreender as complexas intersecções de fatores que culminaram na evasão, como as dificuldades socioeconômicas, a inadequação do currículo dos dois cursos que o jovem estudante tentou após “fracassar” no primeiro curso em que ingressou, currículo eurocêntrico e o racismo institucional e cotidiano. O diálogo franco e aberto visou desvelar as “histórias não contadas” e as “vozes silenciadas”, que, de outra forma, seriam perdidas em análises que focam apenas em dados quantitativos ou em metodologias tradicionais.

Conhecer as trajetórias, as motivações e as expectativas desses jovens, pode contribuir para a proposição de políticas educacionais adequadas às diversidades desse público. O intuito é promover a transformação social, reconhecendo a importância da cultura e da identidade na construção de uma educação mais justa. Essa abordagem visa, em última instância, transformar uma realidade desumanizante em uma realidade mais humana, onde a educação seja de fato um espaço de emancipação e pertencimento, e não de exclusão.

Como instrumento para a produção de dados, Vergara (2012, p. 9) afirma que a entrevista semiestruturada “permite inclusões, exclusões, mudanças em geral nas perguntas, explicações ao entrevistado/a quanto a alguma pergunta ou alguma palavra, o que lhe dá um

caráter de abertura”. A entrevista foi transcrita, textualizada e transcrita e encontra anexada a esta tese (APÊNDICE E). A narrativa foi devolvida ao participante para aprovação e, só depois de aprovada, foi utilizada na análise desses dados.

Conforme explicado anteriormente, para a realização da entrevista, foi enviado um convite por e-mail, depois por mensagem pelo aplicativo *What's App*, solicitando permissão e a sugestões de locais para realização da entrevista (ou a disponibilidade do domicílio do participante), agendando de acordo com sua disponibilidade de data e horário, para a realização da escuta da história oral dessas vozes, visando conhecer seu cotidiano familiar, cultural e profissional de forma presencial.

A produção de dados foi realizada em conformidade com a Resolução Nº 466/12 e a Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os instrumentos de produção de dados não contêm campos que possam identificar os participantes, como nome, endereço, telefone ou e-mail. Cada participante recebeu um código numérico e um pseudônimo único e aleatório, que foi utilizado para identificar seus dados ao longo da pesquisa, garantindo que sua identidade permaneça protegida. Os dados produzidos estão armazenados em um local seguro e de acesso restrito, e foram utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, sendo vedada a divulgação de informações individuais que possam levar à sua identificação. Esta pesquisa garante o anonimato e a confidencialidade em todas as etapas. O que disponibilizamos na íntegra, como apêndice, foi a síntese dos questionários respondidos e a narrativa concedida.

Em síntese, a pesquisa foi estruturada em quatro etapas interconectadas, buscando uma compreensão aprofundada da evasão de estudantes no Ifes, entre 2015 e 2019. A primeira etapa consistiu em um levantamento documental, com a produção de dados de ingresso e evasão realizada a partir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e do Sistema Acadêmico (SA) da instituição. Em seguida, a segunda etapa envolveu a aplicação de questionários online, utilizando o *Google Forms*, para a obtenção de dados específicos dos participantes. Na terceira fase, adotamos uma abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de registrar a história de vida de um jovem estudante membro de um povo originário e preto, ribeirinhos do Rio Doce, explorando seus contextos familiares e profissionais. Por fim, a análise de todos os dados produzidos foi realizada sob a ótica dos estudos decoloniais, buscando uma compreensão crítica das relações de poder e das desigualdades presentes no contexto educacional.

Este percurso metodológico, fundamentado em uma inspiração decolonial de “desobedecer à metodologia de investigação” para “configurar novas formas de fazer ciência

antroposocial”, permitiu ressaltar os desafios e a relevância de registrar as vozes de estudantes historicamente marginalizados e as lacunas da educação para assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico desses participantes nos Institutos Federais. Buscamos um “conversar alternativo” e um “contemplan comunal”, reconhecendo que “toda investigação coloniza”, mas o “*hacer decolonial*” é uma “*vocación*”.

Dando prosseguimento, o próximo tópico focou na apresentação dos participantes da pesquisa, destacando suas experiências e contribuições para este estudo.

1.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa direciona sua análise para os participantes que compõem o estudo, especificamente estudantes dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Estes estudantes, ao efetuarem suas matrículas, autodeclararam-se como pertencentes aos povos originários, às comunidades tradicionais beiradeiras do Médio Rio Doce, ou como pretos. Todos foram aprovados nos processos seletivos realizados entre 2015 e 2019, efetivaram suas matrículas, mas, subsequentemente, evadiram do sistema de ensino. Além disso, um critério adicional para a inclusão na pesquisa foi que suas atividades profissionais possuíssem alguma conexão com o Rio Doce.

O Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) publicou uma série de cadernos informativos sobre o Estado do Espírito Santo (Cadernos DRS). O décimo volume da série traz o tema “Povos Indígenas e Quilombolas no Espírito Santo”, e foi elaborado pela pesquisadora Cynthia Pessoa, fazendo parte do conjunto de publicações desenvolvidas pelo projeto Desenvolvimento Regional Sustentável do Espírito Santo (DRS-ES), coordenado pelo IJSN. A edição apresenta informações sobre os povos indígenas e quilombolas no Espírito Santo obtidas, em sua maioria, a partir de dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em duas bases de informações geográficas e estatísticas.

A publicação revela que existem no Espírito Santo dezoito (18) localidades indígenas, distribuídas em quatro municípios: Aracruz; Anchieta; Divino de São Lourenço; e Linhares. Somente o município de Aracruz concentra quinze (15) destas localidades, totalizando cerca de

três mil e quarenta (3.040) pessoas declaradas⁵ indígenas e quatrocentas e vinte (425) consideradas indígenas, o que corresponde a 3% e 0,42% da população total do município. Cabe aqui ressaltar a diferença entre “pessoas declaradas e pessoas consideradas” indígenas. Segundo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a principal diferença reside no fato de que o termo “pessoa declarada indígena” refere-se à autodeclaração, um direito fundamental de autoidentificação, enquanto “pessoa considerada indígena” pode se referir a critérios adicionais de reconhecimento que vão além da vontade individual, incluindo o reconhecimento pela comunidade ou por órgãos oficiais para fins específicos. A própria pessoa se reconhece como indígena. Este é o critério usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus censos demográficos e pelo Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único).

Já o termo “considerada” pode implicar critérios adicionais ou o uso de documentação específica para a validação dessa condição em determinados contextos, para além da autodeclaração. Para que a autodeclaração tenha validade em certas situações, é necessário o reconhecimento da pessoa pela sua comunidade como um de seus membros. Em alguns casos específicos, como para acesso a certas políticas públicas, universidades (em sistemas de cotas) ou para a emissão de documentos como o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), podem ser exigidos documentos complementares, como uma declaração de pertencimento étnico assinada por lideranças locais.

Em relação às localidades quilombolas, o Estado tem uma estimativa de oitenta e sete (87) localidades, distribuídas em vinte e oito (28) municípios. Os municípios com maior estimativa de localidades Quilombolas são Conceição da Barra, com vinte e quatro (24) localidades, e São Mateus, com vinte e uma (21). Outras seis (6) localidades quilombolas estão situadas no município de Cachoeiro de Itapemirim.

De acordo com o Cadastro de Localidades Quilombolas do Espírito Santo, das oitenta e sete (87) localidades, sete são territórios quilombolas oficialmente delimitados que estão distribuídos em cinco municípios capixabas: Serraria e São Cristóvão, São Domingos e São Jorge, no município de São Mateus. Monte Alegre, em Cachoeiro de Itapemirim. Linharinho, em Conceição da Barra. São Pedro, em Ibirapu. E Retiro, localizado em Santa Leopoldina. No Espírito Santo, há ainda trinta (30) agrupamentos quilombolas e cinquenta (50) localidades quilombolas identificadas por registros administrativos.

⁵ Fonte: <https://portal.antt.gov.br/convencao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>. Acesso em 25/11/2025.

O Ifes está localizado em todas essas regiões, sendo natural que jovens e adultos recorram aos *campi* para realizarem sua qualificação profissional e formação acadêmica. Ocorre que o Ifes não tem uma Política de Educação específica para Quilombolas e Indígenas. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), preveem as diretrizes institucionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Indígenas, tais como: “Articular ações de fortalecimento das políticas públicas na interface educação e assuntos de saúde, inclusão, diversidade, gênero, relações étnico-raciais, indígenas, ações afirmativas e assistência estudantil” (PDI/Ifes, 2019, p. 97).

No entanto, em uma proposta de acolhimento, pedagógica e curricular discutida com a comunidades, com os estudantes e com esse público de pessoas das Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários, o Ifes ainda não avançou. Daí cabe refletir como as dificuldades comuns e as especificidades culturais, sazonais, religiosas enfrentadas quando esse público consegue acesso aos cursos do Ifes, são encaminhadas pela instituição, se não há ainda um poço de distância entre o mundo acadêmico e o mundo diverso desse público?

Caberia um trabalho didático-pedagógico estruturado nas especificidades dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais, de modo que a escola seja um local de afirmação da identidade e pertencimento, com respeito às suas temporalidades, tradições, saberes e organização sociocultural desses povos em diálogo constante com suas histórias de vida, com o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, com a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira e indígena, com a valorização da diversidade étnico-racial, com a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação e com o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas.

É nesse contexto que se encontra o universo dos participantes desta pesquisa. São 172 estudantes que foram identificados na primeira etapa da pesquisa documental, dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, que se autoidentificaram como Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, que foram aprovados nos processos seletivos dos anos de 2015 a 2019, se matricularam, mas que de alguma forma, abandonaram ou evadiram seus cursos.

Dos 172 estudantes identificados e levando em consideração o objetivo de explorar questões sociais culturais, sazonais, das histórias de vida e das relações profissionais desse público de alunos com o Rio Doce, bem como as dificuldades acadêmicas que embarreiraram

sua permanência nos cursos do Ifes, contamos com a participação de sete estudantes evadidas/os. Continuamos o tópico apresentando as/os participantes que se dispuseram a responder aos questionários, ressaltando que o participante, identificado pelo pseudônimo do Participante 3, além do questionário, concedeu uma entrevista. Cada participante foi identificado, como anteriormente dito, como “Participante 1”, até o sétimo.

A Participante 1 é uma mulher de 42 anos, que se identifica como preta. Ela frequentou o curso de Pedagogia no *campus* de Itapina, ingressando e evadindo no ano de 2015. O principal motivo para sua evasão foi a dificuldade no trabalho, já que ela trabalhava em outra cidade e não conseguia chegar ao *campus* a tempo para as aulas. Ela avalia sua experiência no Ifes como muito positiva e se sentiu acolhida, mas não teve acesso a nenhum programa de auxílio estudantil. Após a evasão, ela ingressou novamente na mesma instituição no ano seguinte.

A Participante 2 é uma mulher preta de 31 anos, que ingressou no Curso de Pedagogia no *campus* de Itapina. Evadiu do curso em 2015. O motivo de sua evasão foi um problema de saúde, pois ela tem asma grave e não sabia que poderia solicitar uma licença médica para continuar os estudos de casa. A participante avaliou sua experiência no Ifes como positiva e se sentiu acolhida, mas não teve acesso a nenhum programa de auxílio estudantil.

O Participante 3 é um homem preto de 27 anos que frequentou o curso de Administração no *campus* de Linhares. Ele ingressou em 2014 e evadiu em 2017. Os motivos de sua evasão incluíram dificuldades financeiras, dificuldades acadêmicas e desmotivação. Sua experiência no Ifes foi positiva no geral, principalmente nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas. No entanto, ele sentiu um peso de uma cobrança desigual, já que não teve uma base sólida em matemática na escola pública e foi tratado como “indisciplinado ou preguiçoso”. Ele também enfrentou uma situação de assédio moral relacionada ao uso de uniforme, que ele acredita ter sido tratada de forma diferente por ele ser um estudante preto. Anos depois de sair do Ifes, ele foi diagnosticado com TDAH, uma condição que ele acredita ter passado despercebida pela equipe pedagógica.

O Participante 4 é um homem preto de 53 anos que frequentou o curso Tecnólogo em Redes de Computadores no *campus* Uned Serra. Ele ingressou e evadiu em 2014. Os principais motivos de sua evasão foram dificuldades financeiras e acadêmicas, questões econômicas e desmotivação. Ele avaliou sua experiência como muito positiva, elogiando a competência dos professores e a qualidade do conteúdo. Contudo, não se sentiu acolhido, pois enfrentou dificuldades em algumas matérias e sentiu falta de um acompanhamento mais próximo dos professores.

O Participante 5 é um homem preto de 29 anos que frequentou os cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Química Industrial no *campus* Aracruz. Ele ingressou em 2017 e 2020 e evadiu em 2018 e 2022. Ele deixou a instituição devido a dificuldades acadêmicas e no trabalho, desmotivação e problemas familiares. Sua experiência foi neutra, e ele não se sentiu acolhido, citando a falta de acompanhamento aos alunos que ingressam. Ele optou por focar no trabalho, mas planeja retornar aos estudos no futuro.

A Participante 6 é uma mulher indígena de 22 anos, que se considera parte da Comunidade Tradicional Quilombo de Degredo. Ela frequentou o curso de Administração no *campus* Linhares, ingressando e evadindo no ano de 2019. Os principais motivos de sua evasão foram dificuldades financeiras, acadêmicas e desmotivação. Ela avaliou sua experiência como neutra e não se sentiu acolhida, pois esperava uma apresentação do plano de estudos e uma demonstração de como seria o ensino, o que não aconteceu. Ela teve acesso a programas de auxílio estudantil, como uniformes e materiais didáticos. A dificuldade com o transporte escolar e a falta de flexibilidade da instituição a desmotivaram.

A Participante 7 é uma mulher preta de 18 anos que morava em Aracruz. Ela frequentou o curso de Química Industrial no *campus* Aracruz. Ela ingressou e evadiu do Ifes no ano de 2025. O principal motivo para sua evasão foi o horário do curso, que era integral, e a falta de interesse no curso, já que ela precisava trabalhar para ajudar em casa. Por conta disso, a questão econômica foi um fator decisivo. Ela avalia sua experiência no Ifes como neutra e não teve acesso a nenhum programa de auxílio estudantil. A participante não vivenciou nenhuma forma de preconceito ou discriminação por sua etnia/raça ou assédio moral/racial dentro do Ifes. Após a evasão, ela começou a trabalhar e iniciou um novo curso.

1.6 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

O texto resultante da pesquisa está dividido em quatro (4) seções, sendo a primeira essa introdução que, de forma geral, apresentou a temática, bem como a aproximação da autora com o tema, delimitando-o, e introduzindo produções acadêmicas que dialogam com ele, a perspectiva metodológica, as/os participantes e, por fim, como a tese será organizada.

Após essas considerações iniciais, que subsidiam a discussão presente no texto, a segunda seção, intitulada “Tecendo relações entre os conceitos básicos da pesquisa: decolonialidade, raça, racismo, currículo e evasão”, teve como objetivo refletir sobre os

conceitos teóricos que perpassaram a discussão da pesquisa: decolonialidade, raça e racismo, currículo e evasão. Essa seção se organiza em cinco tópicos, todos atravessados pelas reflexões de Paulo Freire. No primeiro, apresentamos considerações iniciais sobre a relevância do pensamento freireano como fundamento para nossas análises. O segundo tópico dedica-se ao conceito de decolonialidade e a noção de história não contada. No terceiro, discutimos as categorias de raça e racismo, problematizando a condição das comunidades tradicionais, dos povos originários e de duas culturas invisibilizadas. O quarto tópico, é voltado à discussão do currículo em uma perspectiva decolonial. Por fim, no quinto, refletimos sobre a evasão escolar e a função social da escola e da Educação Profissional Tecnológica nos IF's, em diálogo constante com a proposta freireana de educação emancipadora e justiça social. Cabe ressaltar que os conceitos abordados não se apresentam de forma isolada: entrelaçam-se e se complementam, convergindo para o objetivo central de compreender e problematizar a evasão de estudantes pretos, beiradeiros e de comunidades indígenas do Espírito Santo.

Partindo de reflexões de Silva Júnior (2012) e Carlos (2007), entendemos o lugar como um espaço carregado de significados, memórias e marcas humanas, que ele ultrapassa a noção de localização geográfica e se apresenta como lócus de produção de conhecimento. Com base nesse entendimento, a terceira seção, “O cenário e os participantes da pesquisa: O Instituto Federal do Espírito Santo”, tem como objetivo apresentar o cenário e os participantes da pesquisa, o Ifes, em particular os *campi* de Itapina, de Aracruz e de Linhares, buscando analisar ações institucionais, econômicas, sociais, pedagógicas e curriculares para acolher e acompanhar esses estudantes a partir dos períodos em que abandonaram os cursos. Para tanto, a seção foi estruturada em quatro partes: na primeira, uma apresentação do estado do Espírito Santo; na segunda, um olhar histórico sobre o Instituto Federal e os *campi* em foco; depois, a análise de dados sobre os participantes da pesquisa e índices de evasão; e, por fim, a identificação e reflexão, a partir de documentos institucionais, sobre as ações de permanência destinadas a esses estudantes.

Na quarta seção, “O que dizem as/os estudantes beiradeiros, pretas/os e indígenas evadidos do Ifes”, objetivo identificar os estudantes Pretos e Indígenas matriculados nos *campi* de Itapina, Aracruz e Linhares (loais marcados pela presença das Comunidades Tradicionais Beiradeiras), bem como analisar, por meio das vozes das/os jovens evadidas/os, suas histórias, a experiência vivida no Ifes e os motivos que os levaram a evadir. Partimos da compreensão de que a trajetória acadêmica não é um percurso linear, mas um emaranhado de vivências atravessadas por desigualdades históricas, racismo estrutural e invisibilização de saberes. A

evasão escolar, nesse contexto, é analisada não como fracasso individual, mas como sintoma de uma realidade marcada pela colonialidade do poder, do saber e do ser, que limita e desumaniza. A seção foi organizada em 5 tópicos: no primeiro, problematizamos o silenciamento das vozes dos evadidos, depois, discutimos os desafios iniciais e a falta de acolhimento, enfrentados pelos estudantes; no terceiro tópico, abordamos as dificuldades acadêmicas e a ausência de suporte; no quarto, analisamos o cenário de colisão entre problemas pessoais e rigidez institucional; por fim, no quinto tópico, ressaltamos as experiências de preconceito, assédio e discriminação racial.

Por fim, as Considerações Finais, além dos apêndices com os instrumentos de produção de dados: o questionário, roteiro da entrevista semiestruturada, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o convite aos alunos e o texto do e-mail solicitando aos servidores dos Registros Acadêmicos (RA's) dos *campi* o envio do convite aos alunos para participarem da pesquisa.

2 TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS BÁSICOS DA PESQUISA: DECOLONIALIDADE, RAÇA, RACISMO, CURRÍCULO E EVASÃO

Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus participantes um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando na dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (1987, p. 47).

Escolhemos abrir essa seção com uma epígrafe com as palavras de Paulo Freire, que defende a necessidade do diálogo para o pensamento crítico que se posiciona contra a hegemonia de um único modo de pensar e saber, reconhecendo a diversidade de conhecimentos e experiências existentes no mundo. O pensamento crítico aproxima da decolonialidade ao buscar desconstruir narrativas dominantes e eurocêtricas, que invisibilizam ou marginalizam vozes e perspectivas subalternizadas. Dessa forma, nessa seção, o objetivo consistiu em refletir sobre os conceitos teóricos que perpassaram a discussão da pesquisa: decolonialidade, raça e racismo, currículo e evasão.

A seção está organizada em cinco tópicos, todos eles permeados pelas reflexões de Paulo Freire. No primeiro, registramos algumas considerações iniciais sobre a potencialidade dos estudos de Paulo Freire para fundamentar nossas reflexões. Na segunda, abordamos o conceito de Decolonialidade e História não Contada. No terceiro, aprofundamos os conceitos de raça e racismo, problematizando as Comunidades Tradicionais, os Povos Originários e suas culturas invisíveis. No quarto, discutimos o currículo em uma perspectiva decolonial. Na quinta, elaboramos reflexões sobre a evasão escolar e a função social da Escola e a Educação Profissional e Tecnológica dos IF's, sempre buscando diálogo com as ideias freireanas sobre educação emancipadora e justiça social. Ressaltamos que os conceitos se entrelaçam e se complementam, convergindo para o objetivo central de compreender e problematizar a evasão de estudantes pretos, beiradeiros e de comunidades indígenas do Ifes.

2.1 PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Falar de educação emancipatória, especialmente no contexto de vidas marcadas pela desumanização, exige um mergulho nos fundamentos de Paulo Freire. A realidade de jovens

pretos, indígenas e beiradeiros, que experimentam a evasão escolar, denuncia as estruturas de uma sociedade que lhes nega a plenitude do ser. Como nos lembra Freire (1987, p. 47), “Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus participantes um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando na dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. A evasão, nesse sentido, não é um abandono isolado, mas um sintoma do rompimento dessa solidariedade, uma manifestação da violência de um sistema que impede o pensar crítico e a agência dos oprimidos.

A obra de Freire, particularmente a “Pedagogia do Oprimido”, é um alicerce fundamental para a compreensão da condição de subalternidade imposta a esses jovens. Ele revela o caráter denunciativo das estruturas opressoras presentes na educação, propondo uma pedagogia radicalmente distinta para a classe proletária oprimida, que rompe com a relação tradicional entre professor (opressor) e estudantes (oprimido). Ao valorizar a experiência e o saber dos oprimidos, Freire reconhece que esses participantes carregam consigo um conhecimento valioso, independente da escola. Contudo, a sociedade capitalista e colonialista, imbuída de uma lógica de dominação, frequentemente desconsidera ou marginaliza esses saberes, impondo modelos que perpetuam a exclusão e a desumanização.

É nesse ponto que a crítica freireana se entrelaça com a perspectiva decolonial. As marcas do colonialismo persistem no contexto atual, manifestando-se na Colonialidade do poder, que estabelece hierarquias raciais e sociais; na colonialidade do saber, que impõe o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, descartando a produção intelectual indígena e afro; na colonialidade do ser, que subjuga subjetividades e identidades, especialmente as não-brancas; e na colonialidade da natureza, que desconsidera a relação milenar entre seres e ambientes, tão presente nas comunidades beiradeiras.

A evasão desses jovens, portanto, é resultado dessas colonialidades. Eles não são meros desistentes, mas sim participantes que experimentam a violência de um sistema educacional que, em vez de libertar, muitas vezes reproduz a lógica da dominação. A descontinuidade de seus cursos, como observado nos dados do Ifes, não é um fracasso individual, mas um reflexo de uma ferida colonial que “dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra”, como aponta Kilomba (2019).

A “Pedagogia da Esperança”, obra de Freire, complementa essa análise ao esboçar um reencontro com a “Pedagogia do Oprimido”, onde a esperança é concebida como um elo entre o sonho e a realidade, a “coluna que não deixa o oprimido desistir de enfrentar o domínio do opressor”. Para Freire (1992), é essa esperança que motiva a continuar vivendo e se

relacionando socialmente, mesmo diante das lutas desiguais, na busca por um mundo justo e melhor. A realidade desumanizante, com sua imposição de um padrão escolar que reflete a dominação capitalista, busca minar essa esperança, forjando uma educação fragmentada que apresenta apenas a “verdade” da classe dominante, sem considerar outros saberes e visões. A desilusão e a perda de perspectivas diante da destruição de saberes ancestrais e à ausência de respostas para suas angústias são fatores que podem levar à evasão, como sugerido pela tese.

Concordamos com Neto (2015) que Paulo Freire pode ser considerado um precursor do debate da decolonialidade na América Latina. O autor argumenta que a pedagogia decolonial, como expressão da educação popular, se fortalece com as contribuições de Freire, que fazia críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante. A obra de Freire é apresentada como uma aposta em uma “educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora”. Essa abordagem se traduz em uma pedagogia emancipatória, que busca subverter a realidade desumanizante imposta por estruturas colonialistas, ouvindo a voz e vislumbrando poder aos participantes oprimidos e promovendo suas “utopias rebeldes, subversivas e insurgentes”.

Nesta seção, ao fundamentar nossa análise em Freire, não apenas denunciaremos essa realidade desumanizante, mas também abriremos caminho para a compreensão da decolonialidade como forma de resistir. Discutiremos como a educação, se libertada de suas amarras coloniais, pode se tornar um espaço de “hacer decolonial” — um “sentir-pensar e fazer decolonial” — que configura e se configura em/desde/por/para o sentir-pensar-fazer humano, permitindo a esses jovens construir um futuro mais justo e humano, em um conviver comunal que valorize suas identidades e saberes “outros”. Este olhar crítico nos conduz ao próximo tópico, onde aprofundaremos a compreensão da decolonialidade e da história não contada: dominação e resistência dos povos indígenas e pretos, buscando desvelar as raízes históricas e as manifestações contemporâneas da opressão e as formas de luta por liberdade.

2.2 DECOLONIALIDADE, HISTÓRIA NÃO CONTADA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS E PRETOS

O Negro liberta dinâmicas passionais e provoca uma exuberância irracional que tem abalado o próprio sistema racional. De seguida, deve-se ao facto de que ninguém — nem aqueles que o inventaram, nem os que foram englobados neste nome — desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal. Além do mais, como explicou Gilles

Deleuze, há sempre um negro, um judeu, um chinês, um mongol, um ariano no delírio, pois aquilo que faz fermentar o delírio são, entre outras coisas, as raças. Ao reduzir o corpo e o serviço a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e ao corpo estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada (Mbembe, 2024, p.11).

O autor revela uma visão das subjetividades com as quais a pessoa negra é considerada no cenário euro-americano de visão colonialista, hegemônica, embranquecida. A história real, romantizada, ou, não contada, provoca uma pseudo-identidade da pessoa negra, como raça, que a estigmatiza e lhe rouba o simples fato de ser apenas humano ou humana. Na contramão desse pensamento, estudos recentes vêm empregando-lhe novos sentidos como forma de resistência e do desabrochar de um contra-pensamento eurocentrado: o pensamento decolonial, ou a visão contra-colonial.

Nesse mesmo viés, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) situam a decolonialidade como projeto que teve origem simultânea ao início do sistema-mundo moderno/colonial, compreendendo que este organiza diferenças e desigualdades entre os povos a partir da ideia de raça, primeira categoria social da modernidade. O conceito de raça, será discutido de forma mais densa no próximo tópico dessa seção. Nesse momento é importante conhecermos a crítica de Quijano (2005),

O conceito de raça foi produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural (Quijano, 2005, p. 75).

Essa ideia de *raça*, que surge no colonialismo (contexto histórico da dominação colonial), foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas, e, isso ainda é presente atualmente. É o que chamamos de colonialidade (marcas do colonialismo no contexto atual). Para Quijano (2005), a crueldade de cunhar o ser à raça foi uma jogada de poder atroz e perversa, tanto dos africanos sequestrados e racializados como negros, tanto para as comunidades indígenas. O autor explica que:

Mesmo que agora as ideias de “cor” e de “raça” sejam virtualmente intercambiáveis, essa relação entre ambas é tardia: vem do século XVIII e hoje testemunha a luta social, material e subjetiva em torno delas. Originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a ideia de raça é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre “índios” e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa

ideia são, pois, os “índios”. Os “negros”, como eram chamados os futuros “africanos”, eram uma “cor” conhecida pelos “europeus” desde milhares de anos antes, desde os romanos, sem que a ideia de raça estivesse em jogo (Quijano, 2005, p. 18).

O processo que diferencia a dominação e a opressão entre conquistadores e conquistados, superiores e inferiores, europeus portugueses e espanhóis de indígenas e africanos, negros, mestiços, americanos, latinos, além da concepção de raça, é o colonialismo. Grosfoguel (2009) diferencia colonialismo da seguinte forma: colonialismo é a situação colonial imposta pela presença de uma administração colonial como é o caso do período do colonialismo clássico. Colonialidade refere-se a “situações coloniais” da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “*situações coloniais*” entende a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a experiência de administrações coloniais (2009, p. 126-127). Enfim, o conceito de colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

A decolonialidade é um movimento de resistência, que se iniciou desde a chegada dos europeus na América, foi recorrente no colonialismo e busca resistir à colonialidade. Como projeto acadêmico, emerge em meados do século XX, como um **movimento intelectual e político** que desafia as bases eurocêntricas da modernidade e da colonialidade, abrindo caminho para a **transformação social** e a **emancipação dos oprimidos**. Mais do que um conceito, a decolonialidade é um **projeto em constante construção**, que se nutre de diversas vozes e perspectivas subalternizadas.

A decolonialidade se relaciona com a história não-contada ao procurar desconstruir as narrativas eurocêntricas e ressaltar as vozes silenciadas pelos discursos hegemônicos. Podemos destacar como exemplos de história não-contada a resistência dos povos indígenas e pretos frente a colonização.

Retomando, em linhas gerais, o processo de colonização, destacamos que no século XV, iniciando por Portugal, em seguida a Espanha e depois outras nações europeias, inauguraram a invasão dos continentes americano e africano. Concordamos com Grosfoguel (2009) ao afirmar que se analisarmos a expansão colonial europeia de um ponto de vista eurocêntrico, é reforçado que o principal motivo para a expansão foi buscar rotas mais curtas para o Oriente, acidentalmente, levando a “descoberta” e colonização da América.

A história da visão colonial narra que no dia 22 de abril de 1500, o navegador português

Pedro Álvares Cabral (1467-1520) e sua comitiva avistaram as terras que depois se tornariam a maior colônia lusitana. É uma narrativa pragmática para a ótica branca colonial, em se perderam no Oceano Atlântico após uma grande tempestade, vagaram à deriva por quarenta e cinco (45) dias, e, de repente, “terra à vista”. O objetivo na viagem seria, da justificativa da coroa portuguesa, de mapear e demarcar um caminho marítimo que ia da Europa ao Oriente, mais precisamente na Índia, traçando assim, uma rota comercial, contornando o terrível mar do Cabo da Boa Esperança ao sul da África, segura para o comércio das valiosas especiarias.

De acordo com Paulo Chaves (2013), historiador pernambucano, Cabral chegou a Porto Seguro, na Bahia, com treze (13) embarcações, mil e quatrocentos (1400) homens entre marinheiros, técnicos em navegação, escravos, cozinheiros, padres e ajudantes. Eles saíram de Portugal em busca das Índias, mas chegaram ao litoral sul baiano, no dia 22 de abril de 1500. Só desembarcaram no dia 23, quando descobriram que as terras não eram desabitadas.

A partir desse ponto de vista, o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico. Daí o conceito de capitalismo subjacente a esta perspectiva, privilegia as relações econômicas sobre as relações sociais. Grosfoguel (2009) ressalta que de forma contrária ao que se coloca nessa perspectiva eurocêntrica, a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são elementos que acrescem às estruturas econômicas e políticas do sistema-mundo capitalista, mas sim parte integrante, entretecida e constitutiva do pacote enredado a que se chama de sistema mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu.

O processo de dominação vai além das questões econômicas. Reiteramos a afirmação de Grosfoguel (2009), ao enfatizar que foi um pacote enredado, que, conforme já assinalamos, recorreu ao conceito de raça, para subalternizar os povos não-brancos.

Na América viviam milhões de pessoas no território invadido, que foram massacrados, mas não sem resistência. Quijano (2005) apresenta uma síntese do processo de destruição e redefinição do passado ocorrido na América: a) da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie; b) do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas; c) da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas; d) da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses

iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos. Em outros termos, de símbolos, de alfabeto, de escritura, de artes visuais, sonoras e audiovisuais.

Frente à colonização, marcada pela imposição de valores, costumes e modos de vida estranhos, os povos originários da América lançaram mão de diversas estratégias para resistir e defender sua identidade, terras e cultura. Guerras, rebeliões e emboscadas contra os colonizadores marcaram a resistência indígena. A Confederação dos Tamoios, a Guerra dos Bárbaros e a Revolta de Tupinambás são exemplos da luta armada. Outra forma de resistência foi no âmbito cultural, a preservação de línguas, tradições, crenças e costumes foi fundamental para manter viva a identidade indígena.

Mesmo diante das múltiplas resistências no período colonial, não podemos deixar de reconhecer que as marcas do colonialismo ainda se fazem presente. A perspectiva decolonial recorre ao conceito de colonialidade para problematizar as heranças do período colonial. Wash (2007) destaca as diferentes formas de colonialidade: A Colonialidade do poder: entendida como os padrões do poder moderno que vincula a raça, e o controle do trabalho, e Estado e a produção de conhecimento. Essa colonialidade do poder instaurou na América Latina uma estratificação social que coloca o branco europeu superior aos índios e negros. A Colonialidade do saber: estabeleceu o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, e ao mesmo tempo descartou por completo a produção intelectual indígena e afro. A Colonialidade do ser: ocorre quando alguns seres se impõem sobre outros, exercendo assim o controle e a perseguição de diferentes subjetividades. A Colonialidade da natureza: caracterizada pela divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, uma divisão que descarta por completo a relação milenar entre seres, plantas e animais como também os mundos espirituais e os ancestrais. Essa colonialidade tenta eliminar a relação que é base da vida, da cosmologia e do pensamento de muitas comunidades indígenas e afros.

As pessoas negras, no período da colonização, foram trazidas do Continente Africano na condição de escravizadas. Para justificar a escravização, essas pessoas foram incorporadas no conceito de raça, como inferiores. Devido à consideração de inferioridade dos povos africanos, as primeiras nações europeias iniciaram a partir do século XV, a exploração e a ocupação do continente africano, dizimando qualquer tentativa de resistência.

A história da escravização no Brasil é marcada pela dor e sofrimento de milhões de africanas/os arrancadas/os de suas terras e culturas para serem submetidas/as à opressão e exploração. Mas também presenciamos atos de resistência, onde homens e mulheres negros/as

lutaram com bravura e determinação contra a desumanização e a crueldade do sistema escravocrata. A busca pela liberdade impulsionou milhares de escravizadas/os a buscarem refúgio em quilombos, comunidades autônomas onde viviam livres da opressão. Quilombos como o de Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares, se tornaram símbolos da resistência negra e da luta pela liberdade. Na história do Brasil, presenciamos rebeliões e insurreições como a Revolta dos Malês, em Salvador e a Revolta dos Escravos de Patu, no Maranhão.

Outras formas de resistências foram marcadas por ações de sabotagem, como fingir doenças, danificar ferramentas. A Capoeira foi um instrumento de resistência, servindo como treino de luta, meio de comunicação e expressão cultural e símbolo da identidade negra. A preservação de suas crenças e costumes ancestrais era fundamental para manter viva a identidade africana e a resistência cultural. Candomblé e outras religiões afro-brasileiras nasceram dessa luta pela preservação da cultura.

Em uma perspectiva de resistência, essa tese se fundamenta na decolonialidade, com a intenção de registrar outras histórias, reconhecer a importância de ressaltar as vozes de pessoas pretas e indígenas. Buscamos entender aspectos culturais do universo da pesquisa e conhecer, por suas vozes, as possibilidades de resistência à construção de suas identidades, a importância de ingressarem no Ifes e os motivos que os levaram a evadir.

Visualizamos a necessidade de a instituição de ensino passar a considerar a contracultura, o conhecimento não colonial, a desconstrução do estabelecido e as vozes que surgem da lama, do mangue, do asfalto, dos campos e lavouras de café, das cozinhas, do chão de fábricas, fundamentando-se no que considera Kilomba (2019), que a descolonização se refere à desconstrução do colonialismo, de tudo o que é imposto pela visão colonialista dos invasores europeus nos territórios não europeus. Para tanto, urge o empoderamento e a conquista da autonomia por parte dos colonizados. O decolonialismo vem combater o racismo cotidiano, estrutural, institucional. Concordamos com Maldonado-Torres (2020) ao afirmar que a decolonialidade não é um evento do passado, mas um projeto a ser feito.

No próximo tópico, nos detemos na compreensão do conceito de raça e de racismo.

2.3 RAÇA, RACISMO E CULTURAS INVISÍVEIS: OLHARES PARA AS COMUNIDADES TRADICIONAIS E POVOS ORIGINÁRIOS

Conforme apresentamos no tópico anterior, entendemos o conceito de raça conforme destacado por Quijano (2005). Segundo o autor, raça foi produto mental e social específico do processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma outra ordem, de um outro padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. Para Quijano (2005), a ideia de raça é produzida para dar sentido às relações de poder entre “índios” e ibéricos no contexto da colonização. Os “negros”, como foram chamados os “africanos”, foram embutidos na ideia de raça na América colonial, em meados do século XVI.

A ideia de raça passou a fazer sentido nessa sociedade global e hierarquizada que criou identidades como o indígena, o negro, o mestiço, o espanhol, o português, o europeu, distribuídas na nova divisão do trabalho no sistema mundo. Quijano (2005) acredita que a primeira “identidade geo-cultural” moderna e mundial foi a América, ou seja, a criação da América como um espaço controlado pelo colonialismo, constituído por povos hierarquicamente inferiores aos europeus, é ainda anterior à própria criação da Europa como centro irradiador do sistema mundo. A formação de algo como a Europa apenas foi possível em função da criação da América como identidade geo-cultural, como um espaço que concede os elementos principais para a existência de um sistema mundo moderno (força de trabalho, metais preciosos e produtos agrícolas). A partir disso, cria-se uma relação dual que se apresenta como característica de todo o sistema, que opõe o europeu (civilizado, moderno, ápice do processo evolutivo da humanidade) ao não europeu (primitivos, atrasados, numa escala inferior de humanidade).

A ideia de que a humanidade se divide em raças distintas, com características físicas e intelectuais predefinidas, é uma falácia científica. O conceito de raça surgiu para justificar a dominação e a exploração de grupos considerados “inferiores”. Durante o período colonial e até meados do século XX, a ciência era utilizada para legitimar o racismo, criando teorias pseudocientíficas que tentavam fundamentar a superioridade de algumas raças sobre outras. Raça é um conceito fictício, mas tem relação com o poder.

Segundo McLaren (2020), as atuais definições legais de raça assumem a norma de “não ver a cor” e, dessa forma, desconectam a raça da identidade social e da consciência de raça. No discurso de “não ver a cor”, as condições branca e negra são vistas como descrições neutras e apolíticas, refletindo a cor da pele e sem qualquer relação com as condições sociais de dominação e subordinação e com atributos como classe, cultura, língua e educação. Em outra perspectiva, o Movimento Negro reavaliou e ressignificou o conceito de raça, buscando relacionar como instrumento de afirmação da identidade e a luta por direitos.

Porém, não podemos desconsiderar a invenção do conceito de raça e a relação com o racismo, que ainda prevalece na colonialidade. Segundo Kilomba (2019), o termo raça é um conceito socialmente construído, que foi criado para justificar a dominação e a opressão de certos grupos sobre outros. Já o racismo é uma realidade violenta, é uma estrutura de poder que perpetua a desigualdade e a violência contra os grupos racializados. Ela argumenta que o racismo não é apenas uma questão individual, mas sim um problema estrutural que está enraizado na sociedade, e que a Europa se fortaleceu com o plano de escravização e colonização para, assim, dominar e conquistar novos territórios.

A autora aponta a presença de três características que permeiam o racismo: a construção da diferença dos participantes negros como origem racial e religião, o negro é diferente do branco, ou o branco é diferente do negro. A segunda está ligada à diferença do branco: sendo diferente, ele ocupará um estado hierárquico superior, sendo o padrão, o dono e/ou pertencente do outro. A terceira característica seria a junção das duas primeiras, formando então o Poder. Da ligação entre diferença e o poder, surge o racismo.

Sobre os tipos de racismo ela aponta que existem três tipos mais marcantes. O primeiro é o racismo explícito, racismo mais visível e óbvio, que se manifesta através de atos de violência, discriminação e preconceito. Mas também tem o racismo implícito, velado, que está enraizado nas estruturas sociais e institucionais, e que se manifesta através de práticas e políticas que perpetuam a desigualdade racial, a diferença e recusa dos direitos de igualdade. A autora ainda aponta o racismo epistêmico, que se manifesta através da negação da existência do racismo e da opressão racial, e que busca silenciar as vozes e as experiências dos grupos racializados. Para a autora, é fundamental combater todos os tipos de racismo, e isso requer uma abordagem interseccional, que leve em conta as múltiplas formas de opressão que afetam os grupos racializados.

Nesta mesma direção, Fanon (2020) também destaca que raça é um conceito socialmente construído para justificar a dominação colonial, uma categoria imposta aos

colonizados para mantê-los subjugados e explorados. O autor argumenta que o racismo é uma doença que afeta tanto os opressores quanto os oprimidos, e que a luta contra o racismo requer uma abordagem radical e revolucionária. Ele defende a necessidade de uma “descolonização” da mente e da sociedade, para superar a opressão racial e estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária.

Fanon (2020) identifica dois principais tipos de racismo, o individual, que se manifesta nos atos individuais de discriminação e preconceito. Já o racismo institucional, que está enraizado nas estruturas sociais e institucionais, se manifesta através de políticas e práticas excludentes, que perpetuam a desigualdade racial. O autor ainda aborda o conceito de racismo internalizado, que se refere à internalização dos estereótipos e preconceitos racistas dos próprios grupos racializados, e que pode culminar em formas de auto-ódio e auto-desvalorização (a colonialidade do ser). A este respeito, Kilomba (2019) propõe que no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão fora do lugar e, por essa razão, corpos que não podem pertencer, e que o racismo cotidiano coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como centro do cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o ‘Outra/o’ subordinado e exótico (2019, p. 30).

Em resumo, Grada Kilomba (2019) oferece uma análise profunda do conceito de raça, racismo e os tipos de racismo, destacando a importância de combater a opressão racial e promover a justiça social. A partir destas definições, até que ponto não há relação entre a taxa de evasão ou abandono dos cursos do Ifes pelos estudantes Pretos, das Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários do Ifes com a questão do racismo estrutural arraigado, em uma instituição centenária, criada no início do século XX, momento histórico da crueldade do abandono à própria sorte dos negros escravizados após o fim da escravidão escancara? Haveria aí alguma consequência do racismo velado, escondido nas entrelinhas das práticas curriculares, avaliativas, disciplinares, suscitadas pelo rigor institucional, que tenham provocado a desesperança nesses jovens que preferiram o lugar a que sempre lhes foi sentenciado, ou, de servidão ao sistema? Ao ouvir as/os jovens evadidas/os buscaremos possíveis respostas para essas questões.

Concordamos com McLaren (2020), ao afirmar que os/as educadoras/as críticos/as precisam lutar constantemente pela definição da maneira que desestabilize formas eurocêntricas e referenciadas na supremacia branca de cidadania formal, neutra para com a diferença e baseada no pacto liberal como o ponto teleológico e final da história da civilização. É imperativo lutar contra o racismo e exploração dos povos considerados inferiores aos euro-

americanos, aliados históricos da supremacia branca e do sistema mundo patriarcal, heterossexual, branco, cristão, capitalista. Nesse sentido, precisamos problematizar o currículo identificando as possíveis contribuições do pensamento decolonial.

2.4 O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Segundo Silva (2017), em sua pesquisa de mestrado, a questão curricular é um dos motivos das/os estudantes do PROEJA do Ifes evadirem. As vozes dessas/es estudantes mostraram que o currículo trabalhado nos cursos não seria adequado, condizente com suas necessidades de qualificação profissional. Ressaltaram que a instituição deveria pensar em uma proposta curricular e pedagógica, específica a esse público de estudantes não tão jovens, já inseridos/as em “mercados” de trabalho pesado, com jornada árdua. Propuseram conhecimentos da natureza de seus saberes.

Nessa via, cabe aqui apresentarmos um recorte sobre o conceito de currículo, sua representação na educação escolar. O currículo constitui-se como instrumento básico, por meio de seus princípios e ações, para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, seus objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações de modo a atender as especificidades dos/as estudantes. Mas, o que é Currículo? Lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. Trajetória, viagem, percurso. Currículo é identidade (Silva, 2002).

É necessário autonomia e flexibilidade para a construção de uma proposta curricular. É preciso um parâmetro, uma condução, uma identidade harmônica entre a escola e o seu público de estudantes. Em sua pesquisa, Silva (2017), afirma que entre muitos currículos orientados no Ifes, não identificou nenhum indicativo curricular que dialogasse com as Culturas Populares, ou com os Povos Originários. Em nossa percepção, esse público de estudantes necessita de um (re)pensar nas ações pedagógicas, na tentativa de atender suas especificidades, e envolver a comunidade escolar na busca de novas relações educativas de ensinar e aprender, respeitando suas culturas e identidades.

Como aprofundaremos na próxima seção, ressaltamos que o principal objetivo da implantação do Ifes é ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda. Todavia, o público para o qual os cursos estão direcionados, descontinuam, evadem. Esta situação nos motivou a investigar as causas da evasão de tantos estudantes, que poderiam beneficiar-se da integração entre seus saberes tradicionais e as técnicas contemporâneas oferecidas pelo Ifes, para aprimorar suas práticas cotidianas e alcançar maior autonomia profissional.

A presente pesquisa reconhece a necessidade de um olhar crítico e transformador sobre o currículo, visando superar a padronização e valorizar a diversidade de saberes. A perspectiva decolonial se apresenta como uma possibilidade para repensar o currículo, reconhecendo as diferentes formas de conhecimento e contribuindo para a redução da evasão.

Embora a discussão sobre currículo não seja o foco central desta tese, ela se mostra fundamental para a compreensão do fenômeno da evasão. Autoras/es latino-americanos e decoloniais nos alertam para o papel do currículo como instrumento de poder, capaz de perpetuar desigualdades e alienar estudantes. Acreditamos que a transformação do currículo, em sua essência, é um passo importante para a construção de uma educação mais justa e engajada com as realidades e saberes dos estudantes.

Desde as primeiras ações que esboçarem alguma atividade educacional no Brasil sob o regime colonialista, as escolas elementares, as faculdades, a visão didática, o formato arquitetônico, todo o cenário educacional foram baseados no olhar e nas considerações do colonizador europeu, branco, católico. Esse formato perdura até o momento. Como afirma Candau (2012), prevalece o ensino frontal.

A emergência do debate sobre decolonialidade, iniciada, na academia, há pouco mais de uma década, contou com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos. Apesar de originar-se no contexto europeu, o discurso decolonial abriu outras perspectivas. Em sua obra “Epistemologias do Sul”, Santos (2014) propõe uma crítica ao modelo eurocêntrico dominante, defendendo a construção de saberes a partir das experiências e realidades do Sul global. As Epistemologias do Sul emergem, assim, como uma proposta insurgente e resistente, questionando as estruturas de dominação capitalista, colonialista e patriarcal. O autor não advoga a substituição de uma hierarquia epistêmica por outra, mas sim a criação de relações horizontais entre diferentes formas de conhecimento, sejam eles científicos, populares, tradicionais, urbanos, rurais ou indígenas.

A proposta de Santos (2009) dialoga com iniciativas e estudos de autores/as latino-americanos/as, africanos/as, e asiáticos/as. Juntos, esses estudiosos do sul global têm se dedicado a publicar, debater, interagir e militar em prol de uma visão educacional descentralizada do modelo colonialista.

Como vimos anteriormente, o conceito de decolonialidade, que emerge com pensadores latino-americanos na segunda metade do século XX, representa uma crítica à hegemonia das visões de mundo e narrativas eurocêtricas. Essa perspectiva busca registrar as vozes dos povos colonizados, valorizando suas manifestações e saberes. O termo “decolonial” remete à

possibilidade de um pensamento crítico que se origina nas experiências dos subalternizados pela modernidade capitalista, impulsionando a construção de um projeto teórico crítico e transdisciplinar que se opõe ao padrão de poder colonial eurocêntrico.

O pensamento decolonial rompe com a lógica de um mundo único, marcado pelo sistema-mundo patriarcal, heterossexual, branco, cristão e capitalista, abrindo-se para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se da busca pelo direito à diferença e da abertura para um pensamento alternativo, onde o “sangue” do povo oprimido, historicamente invisibilizado, possa fluir. Esse pensamento aponta para a necessidade de uma educação multicultural, que promova o conhecimento e a integração na diversidade cultural (Gadotti, 2002), visando à compreensão mútua e combatendo a exclusão por motivos de raça, gênero, cultura ou outras formas de discriminação.

Bernardino-Costa (2020) faz um alerta ao uso indevido do termo decolonialidade, quando crítica, entre tantas outras, a pedra angular da ciência do pensamento cartesiano eurocêntrico “penso, logo existo”. Segundo o autor,

O descolamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade. Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm relação com os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade (Bernardino-Costa, 2020, p. 77).

A preocupação levantada por Bernardino-Costa (2020) ressoa como um alerta no debate sobre decolonialidade, especialmente no contexto acadêmico brasileiro. O autor adverte sobre o perigo iminente de que o projeto decolonial se desvincule das lutas políticas das populações negras, o que representaria uma “traição à própria decolonialidade”. Essa advertência sublinha que a decolonialidade não pode se restringir a um mero exercício teórico distante da realidade. Exige, ao contrário, um engajamento ativo nas trincheiras dos movimentos sociais e nas comunidades que persistem em sofrer as consequências do legado colonial.

O autor também chama a atenção para a problemática da apropriação acadêmica, na qual, estudiosos adotam o verniz da “decolonialidade” sem se aprofundarem nas vozes e experiências dos intelectuais negros e indígenas, diluindo, assim, o potencial transformador desse conceito. Por fim, Bernardino-Costa enfatiza a necessidade de um diálogo genuíno com o Sul Global, rompendo com a exclusão histórica dessas vozes dos círculos acadêmicos dominantes.

Inspirados nos estudos decoloniais nos sentimos instigados a refletir sobre possíveis contribuições de uma proposta pedagógica decolonial construída a partir do diálogo considerando as diferentes realidades e histórias de vidas de estudantes ingressantes dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros. Pensar em um currículo que vá de encontro com o que é denunciado por Gomes (2012):

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos participantes sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? (Gomes, 2012, p. 99).

A citação de Gomes (2012) traz à tona um dilema que permeia a educação brasileira, especialmente no que tange à formulação de currículos. A autora nos confronta com a tensão entre a necessidade de adequação às avaliações padronizadas, tanto nacionais quanto internacionais, e a urgência de construirmos propostas pedagógicas criativas, que dialoguem genuinamente com a realidade sociocultural do Brasil.

Gomes (2012) nos convida a refletir sobre a importância de superarmos a dicotomia entre o conhecimento científico e os saberes produzidos pelos participantes sociais em seus contextos específicos. O autor ainda nos alerta para o risco de um currículo homogêneo e descontextualizado, que ignora as particularidades e as necessidades das diferentes comunidades brasileiras.

Acreditamos que a construção de um currículo decolonial, como defendemos nesta pesquisa, exige um compromisso com a superação desse dilema. É preciso buscar um equilíbrio entre as demandas das avaliações padronizadas e a necessidade de valorizar os saberes locais e as experiências dos estudantes. Isso implica repensar as práticas pedagógicas, buscando metodologias que incentivem o diálogo intercultural, o respeito, a valorização e o diálogo com as diferenças e a construção de conhecimentos relevantes para a transformação social.

A ausência de políticas curriculares consistentes que atendam às especificidades de diferentes grupos sociais configura uma lacuna diretamente relacionada ao baixo desempenho acadêmico e aos elevados índices de evasão. Pesquisas demonstram que a ampliação do direito à educação, a universalização do ensino básico e a democratização do acesso ao ensino superior não têm sido acompanhadas por medidas que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes. Gomes (2012) alerta para esse fato, observando que, ano após ano, os ingressantes engrossam as estatísticas de fracasso e evasão nas instituições públicas:

[...] entram para o espaço escolar participantes antes invisibilizados ou desconsiderados como participantes de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos participantes que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p. 99).

A afirmação de Gomes (2012) representa um diagnóstico do cenário educacional brasileiro, e sua análise se conecta de forma direta com a temática central desta pesquisa, que busca investigar a evasão estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes).

A autora destaca a lacuna representada pela ausência de políticas curriculares que contemplem as especificidades de diversos grupos sociais. Tal ausência, segundo a análise, está ligada ao baixo desempenho acadêmico e aos alarmantes índices de evasão, um problema que aflige diversas instituições de ensino no Brasil.

Ao relacionarmos essa reflexão com a proposta de um currículo decolonial, que busca valorizar, respeitar e dialogar com diferentes saberes e registrar as vozes historicamente silenciadas, a urgência de repensarmos as políticas curriculares se torna ainda mais evidente. A crítica de Gomes (2012) nos alerta para a necessidade de superarmos a dicotomia entre o conhecimento científico e os saberes produzidos pelos participantes sociais em seus contextos específicos. Em vez de priorizarmos a adequação às avaliações padronizadas, precisamos construir propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira, que valorizem as experiências e os conhecimentos dos estudantes.

Como pudemos observar, a reflexão sobre a necessidade de políticas curriculares sensíveis às especificidades dos grupos sociais, em consonância com as ideias de Gomes (2012), nos conduz a questão da evasão. Este fenômeno, que assola as instituições de ensino em diversos níveis, será o foco da nossa próxima análise, buscando compreender o conceito.

2.5 EVASÃO ESCOLAR E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS IF'S

Falo de milhões de pessoas a quem artificialmente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o

estremecimento, a genuflexão, o desespero, a subserviência.

Aimé Césaire em “Discurso sobre o colonialismo”

O fenômeno da evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) confronta-nos diretamente com a função social dessas instituições, especialmente no que concerne à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A epígrafe de Aimé Césaire, que registra a violência simbólica do colonialismo, ressoa com a realidade de muitos estudantes que, historicamente marginalizados e subjugados, ingressam nos IF's com a esperança de ascensão social e profissional. Contudo, a evasão escolar, como aponta a epígrafe, perpetua um ciclo de desespero e subserviência, negando a esses estudantes o direito à educação e a um futuro digno.

A evasão escolar tem sido associada a situações diversas, como a retenção do aluno na escola, a saída do aluno da instituição e do sistema de ensino, o abandono à escola e posterior retorno. Refere-se, ainda, àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, em especial na educação compulsória, e ao estudante que concluiu apenas um segmento educacional. Outro aspecto considerado relevante nas situações de evasão concerne ao nível escolar em que ela ocorre, pois o abandono da Escola Fundamental ou de Nível Médio é diferente daquele que ocorre na Educação Jovens e Adultos ou na Educação Superior.

Ainda que o Ifes venha trabalhando, em sua função social e legal, na implantação e prevenção de ações de intervenção, acompanhamento e soluções nos diversos problemas acadêmicos por que passam os estudantes ingressantes por Ações Afirmativas, visando a permanência e o êxito, incomoda-nos o fato de que os estudantes dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros, imbuídos de suas especificidades culturais, religiosas, sociais, sazonais, econômicas.

Pesquisas, tais como a de Silva (2017), indicam que a instituição escolar frequentemente desconsidera os hábitos, crenças, valores e símbolos de estudantes oriundos de grupos sociais diversos. Essa desconsideração se manifesta na manutenção de um padrão educacional que, historicamente, privilegia uma visão de mundo homogênea, baseada em modelos tradicionais que não contemplam a diversidade. A estrutura escolar brasileira, em muitos casos, ainda reflete essa padronização, com organização física e curricular que pressupõem uma forma única de aprendizagem e exigem que todos os estudantes se enquadrem em um padrão de desempenho preestabelecido.

Observações e estudos de caso, realizados em contextos de Educação Profissional e

Tecnológica (EPT), evidenciam que estudantes do turno noturno frequentemente enfrentam desafios significativos que impactam seu desempenho acadêmico. A dificuldade em conciliar trabalho e estudo surge como um fator preponderante, resultando em sobrecarga e comprometimento da aprendizagem. Além disso, a percepção de que o currículo aplicado é descontextualizado e pouco relevante para suas realidades e experiências profissionais contribui para a desmotivação e, conseqüentemente, para a evasão. Esses estudantes questionam a aplicabilidade de conteúdos como gramática tradicional, fórmulas matemáticas abstratas e conhecimentos sobre a geografia e história de países distantes, em detrimento da valorização de seus próprios saberes e experiências práticas.

Autores como Lopes (2017) e Costa (2021) se debruçam sobre a evasão escolar para ir além de uma visão simplista e focada exclusivamente no indivíduo. Ambos concordam que a evasão é um fenômeno complexo e multifatorial, influenciado por questões que vão muito além da “culpa” do estudante.

Lopes (2017), em sua dissertação, define a evasão como o rompimento do vínculo jurídico com a instituição, podendo ocorrer por abandono, cancelamento de matrícula ou transferência, e a associa a fatores pedagógicos, culturais, sociais e institucionais. Ele critica a visão que historicamente culpa o aluno pelo insucesso, atribuindo as dificuldades a “carência cultural” ou “fatores genéticos”. Em vez disso, o autor defende a importância de ouvir a perspectiva dos próprios estudantes evadidos para compreender os verdadeiros motivos do abandono. A evasão não é um problema exclusivo de escolas de ensino básico, mas também afeta instituições de ensino superior e técnico, como o Instituto Federal de Roraima (IFRR), onde a taxa de evasão chegava a 60%. Lopes (2017) conclui que as instituições de ensino, mesmo com propostas inovadoras, operam sob a lógica capitalista e perpetuam desigualdades sociais.

Costa (2021), por sua vez, complementa essa perspectiva ao analisar a evasão a partir de um ponto de vista mais emocional e psicossocial. Em sua obra, concentra nos relatos de estudantes de classes desfavorecidas que abandonaram o ensino superior e argumenta que o fenômeno está profundamente ligado a questões emocionais e sociais, manifestando-se como sentimentos de tristeza, decepção e vergonha. Também nota que, para muitos, a experiência de ter frequentado a universidade gera um sentimento de orgulho, apesar da não conclusão, mas a dificuldade em verbalizar o abandono é uma barreira significativa. Costa (2021) registra as vozes desses “silenciados”, mostrando que as causas da evasão não são apenas objetivas, mas também subjetivas, e que a falta de um diploma pode ter implicações profundas na identidade

e nas oportunidades futuras desses indivíduos.

Ambos os autores, por meio de metodologias qualitativas e da escuta ativa dos estudantes, se unem na crítica a uma visão simplista da evasão. Eles argumentam que a evasão é um sintoma de problemas estruturais, institucionais e sociais, e que a solução para o problema exige um olhar atento e empático às vozes e experiências dos evadidos.

Por meio da análise da dissertação de Silva (2017), reiteramos que a evasão nos cursos técnicos subsequentes e de graduação do Ifes está intrinsecamente ligada à inadequação do currículo, das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem às necessidades e realidades dos estudantes.

A pesquisa evidenciou que, embora as ações de acesso possam gerar um entusiasmo inicial, a falta de suporte para lidar com os desafios acadêmicos e socioeconômicos leva à desistência. Os estudantes frequentemente se sentem incapazes de acompanhar o ritmo dos cursos, enfrentam dificuldades para compreender os conteúdos e sofrem com o baixo rendimento nas avaliações, decorrente da falta de tempo para estudo, cansaço e condições financeiras precárias.

Adicionalmente, as exigências disciplinares e a falta de acolhimento contribuem para a sensação de isolamento e desamparo. O currículo, por vezes, se mostra distante das experiências e saberes dos estudantes, reforçando a sensação de inadequação e desmotivação.

A pesquisa anterior sinalizou alguns dos possíveis motivos que contribuem para a evasão escolar de forma geral, abrangendo fatores como a inadequação do currículo, as dificuldades socioeconômicas e a falta de suporte pedagógico. Na presente tese, aprofundaremos o estudo da evasão, direcionando o foco para um público específico: estudantes oriundos de Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros que ingressam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

A análise do problema central desta pesquisa encontrará em Paulo Freire um alicerce fundamental. A obra do educador pernambucano, notadamente em “Pedagogia do Oprimido” (2005), revela um profundo caráter denunciativo das estruturas opressoras presentes na educação. Freire propõe uma pedagogia radicalmente distinta para a classe proletária oprimida, rompendo com a relação tradicional entre professor (opressor) e aluno (oprimido).

O autor defende uma prática pedagógica que valoriza a experiência e o saber dos oprimidos, reconhecendo que estes trazem consigo um conhecimento valioso, independente da escola. Para Freire, a educação tem o potencial de libertar os oprimidos de sua condição, desde que seja conduzida de maneira dialógica e conscientizadora. Acreditamos que, ao trilharmos

esse caminho, estaremos aptos a construir, em conjunto, um processo de ensino-aprendizagem emancipador e transformador.

Na Pedagogia da Esperança, Freire esboça um reencontro com a Pedagogia do Oprimido quando apresenta que a esperança é como um elo entre o sonho e a realidade, a coluna que não deixa o oprimido desistir de enfrentar o domínio do opressor. Para ele, é a esperança que nos motiva continuar vivendo, nos relacionando socialmente, apesar das lutas desiguais, na busca por um mundo justo e melhor.

Freire (1996) expõe que o padrão imposto pelas escolas é o reflexo da dominação capitalista que influencia todo um sistema existente na sociedade. Nesse contexto a educação escolar é usada para a manipulação, através de padrões e propostas curriculares voltados para a repressão e o enquadramento de saberes, em caixinhas fragmentadas, mostrando “verdades” apenas do ponto de visão da classe dominante, sem considerar outros saberes, outras visões, outras formas de aprendizagem.

Envolvidos na esperança legada por Paulo Freire, retomamos a trajetória que narramos no início desta tese, reconhecendo em nós mesmos a experiência do sujeito oprimido. As angústias e dores vivenciadas, longe de nos paralisarem, impulsionam nossa crença na capacidade transformadora da educação. Essa convicção se traduz em força motriz para esta pesquisa, impulsionando-nos a desbravar os caminhos que levem à superação da desesperança que assola aqueles que desistem de seus estudos. Para tanto, alinhados ao pensamento freireano, torna-se imperativo o diálogo direto com esses participantes oprimidos, cujas vozes emergem da lama, dos rios, das carvoarias e das plantações.

No eco dessas vozes, o racismo estrutural se revela, denunciando a violência de uma existência padronizada e dominante que se recusa a reconhecer sua própria opressão. A concepção de Grada Kilomba, expressa em “Memórias da Plantação” (2019), ecoa essa realidade, ao expor as raízes da desigualdade, presentes no racismo cotidiano. A autora nos convida a compreender o racismo em suas três dimensões: estrutural, institucional e cotidiano, desvendando os mecanismos pelos quais a supremacia branca se perpetua.

Considerando o foco desta pesquisa, que se volta para o abandono escolar de indivíduos não brancos, economicamente desfavorecidos, pertencentes a comunidades tradicionais ribeirinhas, que dependem economicamente do ambiente natural para realizarem suas atividades profissionais, alinhamos as reflexões de Freire e Kilomba para tecer algumas hipóteses iniciais. É possível que as atividades profissionais desses participantes, tradicionalmente ligadas ao manuseio da terra e dos rios, enfrentem desafios crescentes devido

aos efeitos climáticos e à falta de autonomia sobre os recursos de produção.

Nesse contexto, a escolarização e a qualificação profissional se apresentam fundamentais para aprimorar suas atividades laborais e mitigar a insegurança gerada por possíveis acidentes e intempéries climáticas e ambientais. Acreditamos que a evasão escolar, nesse contexto, esteja relacionada à perda de perspectivas, à sensação de impotência diante da destruição de saberes ancestrais e à ausência de respostas para suas angústias. Para nos ajudar a refletir sobre essas questões, retomamos os resultados de nossa pesquisa de mestrado, buscando identificar os padrões e singularidades que emergem das vozes desses participantes, cujas experiências demandam atenção e escuta atenta.

Em nossa pesquisa de Mestrado de 2015 a 2017, investigamos os motivos que levaram estudantes dos cursos de PROEJA do Ifes a desistirem de seus cursos ou permanecerem mesmo diante de tantos desafios. Um dos resultados apontou que os currículos dos cursos apresentavam conteúdos e conhecimentos que essas pessoas não consideravam essenciais e, ao mesmo tempo, desconsideravam os saberes trazidos por eles. Uma das categorias analisadas foi o êxito na vida acadêmica.

Nos *campi* pesquisados, não ficou constatado especificamente que o fracasso escolar estava relacionado somente ao formato do currículo, ou ao formato das avaliações dos cursos pesquisados. Os estudantes evidenciaram que, como eles ingressaram na instituição sem base acadêmica para enfrentarem a rotina pesada de estudos, poderia haver um formato de currículo, de metodologia de ensino e de avaliações adaptados ao público do PROEJA, de pessoas que passavam o dia inteiro no chão das fábricas, da construção civil, ou dirigindo transportes, ou trabalhando na roça, e que, ao chegarem à noite na escola e verem o professor encher o quadro de fórmulas e regras, sem nenhuma paciência para explicar, ou buscar um formato diferente dos trabalhados com os estudantes mais jovens, de estudo diurno, que não tinham a obrigação de trabalhar para prover suas famílias, os fazia desanimar e desistir.

Os entrevistados apontaram ainda outros fatores referentes ao fracasso escolar, tais como a quantidade de anos afastados do ambiente escolar, problemas familiares que prejudicavam a concentração durante as aulas, empecilhos de transporte/locomoção. Alguns relataram que os professores das disciplinas do Ensino Médio, principalmente Matemática, Física e Química, não tinham paciência para tirar as dúvidas e não explicavam os conteúdos anteriores básicos para os conteúdos dos cursos do PROEJA.

A partir dos resultados encontrados no estudo, foi possível constatar que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de PROEJA do Ifes vai muito além da aprovação e que a

complexidade está na promoção da permanência e do êxito. Os apontamentos feitos pelos jovens e adultos do PROEJA nos 3 *campi* pesquisados, indicaram confluências e discrepâncias quanto aos diversos pontos da implementação dos cursos, os quais desencadearam e/ou implicaram conflitos, debates, negociações, proposições, adequações ou, simplesmente, a elaboração e a implementação de uma Política de Ensino específica para esse segmento.

No mesmo viés da pesquisa realizada no Mestrado, buscamos aliar como objetivo principal desta investigação, levantar, discutir e analisar os dados da evasão de cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por estudantes oriundos dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros, entre os anos de 2015 a 2019.

Na pesquisa anterior os estudantes do PROEJA apontaram motivos da evasão são a falta de base para enfrentarem uma rotina pesada de estudos, a ausência de uma proposta metodológica adequada ao público do Proeja, tais como um currículo, avaliações e metodologia de ensino adaptados a esse público. Isso tudo representa os principais fatores que os fazem desistir, além de evidenciar outros fatores de ordem secundárias, mas interdependente, tais como a quantidade de anos afastados do ambiente escolar, problemas familiares que tiram a concentração durante as aulas, problemas de transporte/locomoção.

Nesse cenário, a relevância da presente pesquisa está na observação e dialogicidade com estudantes dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, oriundos dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros, ouvi-los sobre ou os motivos que os fizeram desesperançar, desistir da formação e abandonar seus cursos, e de posse dos resultados, apresentá-los aos gestores institucionais, de modo a provocar a adaptação, flexibilização no contexto pedagógico e no encaminhamento de políticas educacionais adequadas às diversidades desse público.

Após aprofundarmos nossa compreensão sobre conceitos fundamentais como decolonialidade e raça, e dedicarmos especial atenção ao fenômeno da evasão escolar, direcionaremos nosso olhar para o contexto específico desta pesquisa. A próxima seção se deterá na apresentação e reflexão sobre o lócus de investigação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), mais precisamente os *campi* selecionados para este estudo.

3 O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria.

Paulo Freire, em Cartas a Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo (1978, p. 25)

Segundo Silva Júnior (2022), o cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os participantes se formam, vivem suas histórias. O contexto social e cultural tem o papel de construir, permitir ou negar. O lugar tem as marcas da pessoa, formas, tamanhos e limites. O lugar vai além de uma simples localização no espaço. É um conceito complexo que se refere a um **espaço dotado de significados particulares e relações humanas**. Ou seja, é um pedaço do mundo que, de alguma forma, foi **apropriado e ressignificado** pelas pessoas que ali vivem, trabalham, frequentam ou simplesmente passam por ele.

Para Carlos (2007), o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, por meio dos sentidos e do corpo. Inspirados nos estudos decoloniais, consideramos importante conhecer o lócus da produção do conhecimento, pois todo conhecimento é situado, os participantes carregam as marcas do lugar, conforme Fernando Pessoa, “Estar é ser”.

Abrimos a seção inspirados em Paulo Freire, que defende a relação entre o trabalho e o estudo, a relação entre teoria e prática, pois conhecer os participantes implica ter conhecimento do cenário da pesquisa. Dessa forma, o objetivo desta parte da tese consiste em apresentar o cenário e os/as participantes da pesquisa o Ifes, em particular os *campi*: Itapina, de Aracruz e de Linhares, buscando analisar ações institucionais, econômicas, sociais, pedagógicas e curriculares para acolher e acompanhar esses estudantes pretos, Povos Originários, Comunidades Ribeirinhas.

A seção está organizada em quatro (4) partes. Na primeira, registramos nossa apresentação sobre o estado Espírito Santo. Na segunda, direcionamos um olhar histórico sobre o Instituto Federal do Espírito Santo, em particular os *campi* Itapina, de Aracruz e de Linhares. Na terceira, analisamos os dados, relacionados à apresentação dos participantes da pesquisa, números da evasão, em particular nos *campi*, lócus da nossa investigação no recorte temporal da pesquisa. Na quarta, a partir de documentos, identificar e refletir sobre as ações de

permanências para as/os estudantes, participantes da pesquisa.

3.1 O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS

Um olhar histórico sobre o estado do Espírito Santo, a partir do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que a história do estado nos permite conhecer o papel dos colonizadores portugueses, e a resistência dos povos indígenas. Habitada por povos indígenas tupiniquim e goitacá, a região apresentava um cenário exuberante, marcado pela Mata Atlântica e belezas naturais. Com a chegada dos portugueses, no século XV, foram intensos os conflitos com os indígenas, com destaque para a resistência liderada por Goitacá.

O território espírito-santense correspondia, à época da colonização, à Capitania do Espírito Santo, doada a Vasco Fernandes Coutinho, no ano de 1534. Um ano depois, o donatário aportou nas terras capixabas e deu nome à capitania. Em 23 de maio de 1535, dia que marca a chegada dos portugueses, foi fundada a Vila Nova do Espírito Santo. Em função de diversos ataques da resistência indígena, a sede da capitania foi movida para a Ilha de Santo Antônio. Após disputas pelas terras com os Goitacá, em 1551, e a vitória atribuída aos portugueses, o local foi renomeado Vila da Vitória, hoje, Vitória, capital do estado. Assim, a antiga Vila Nova, no continente, passou a ser chamada de Vila Velha. A decolonialidade, como se pode notar, esteve presente desde a chegada dos portugueses no Brasil, manifestada na resistência dos Povos Originários contra a imposição colonial e na resignificação dos espaços pelos próprios colonizadores.

Desde então, aconteceram outros entraves com as populações locais, bem como tentativas de domínio por parte de outros estrangeiros (ingleses, holandeses e franceses). A autonomia do território do Espírito Santo com relação à Bahia, à qual era anexado desde 1715, foi conquistada em 1810, e seu primeiro governador foi nomeado dois anos mais tarde.

Trata-se do menor estado da região sudeste, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,771. Consiste no quarto menor estado brasileiro em extensão territorial, possui faixa litorânea de 400 km, e a maritimidade exerce grande influência no seu clima, que é predominantemente tropical úmido. O estado conta com setenta e oito (78) municípios e uma área de 46.074,448 km, e tem como capital uma ilha, a cidade de Vitória, que congrega os

municípios mais próximos e metropolitanos, na chamada Grande Vitória: Fundão, Serra, Cariacica, Viana, Vila Velha e Guarapari.

Com relação à cobertura vegetal, dispõe de características do bioma Mata Atlântica, no qual o estado está inserido. A economia do Espírito Santo é liderada pelo setor industrial, com destaque para a indústria extrativa. O estado é também um dos maiores produtores de café do Brasil. A população encontrada no último censo⁶ (2022) foi de 3.833.712 de pessoas, todavia, a população estimada, em trânsito, é de 4.102.129 pessoas, com densidade demográfica de 83,21 habitantes por km². É considerado um estado de população pobre, a renda média bruta mensal da população é de R\$ 2.111,00. O gentílico Capixaba tem origem na língua tupi, que significa, roça, roçado, terra limpa para plantação. Os povos originários chamavam de capixaba sua plantação de milho e mandioca. Com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os indígenas que habitavam a região e depois o nome passou a denominar todos os moradores do Espírito Santo.

O Espírito Santo, desde a chegada dos colonizadores, foi palco de intensos fluxos migratórios, inicialmente com a resistência dos povos indígenas e, posteriormente, com a chegada de mineiros e fluminenses atraídos pelo cultivo do café, a partir de 1840. Atualmente, a diversidade populacional se destaca pela presença de imigrantes italianos, alemães, afrodescendentes, poloneses, libaneses, entre outros, consolidando um estado multicultural.

As manifestações culturais do Espírito Santo refletem a diversidade da sua população, misturam influências indígenas, africanas e europeias. Essa miscigenação se expressa desde a culinária típica, com o uso abundante de frutos do mar em pratos como a moqueca e a torta capixaba, até as festas folclóricas que animam todo o território. A Dança das Flechas, a Folia de Reis, o Reis de Boi, o Bumba-meu-boi e o Ticumbi são exemplos de celebrações que revelam a força das tradições populares, enquanto a capoeira e o jongo ecoam a herança africana nas danças do estado.

Cada uma dessas expressões culturais carrega consigo marcas da resistência e da ressignificação, elementos da decolonialidade que se manifestam na preservação de costumes ancestrais e na adaptação de tradições estrangeiras ao contexto local. As festas folclóricas, por exemplo, são espaços de celebração da identidade capixaba, onde a memória dos povos originários e dos africanos escravizados se mantém viva através da música, da dança e dos rituais. A culinária, por sua vez, é um exemplo de como a mistura de ingredientes e técnicas

⁶ Informações coletadas no sítio <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es>, em 25/02/2025.

culinárias resultou em pratos únicos, que representam a identidade e a história do povo capixaba.

O panorama econômico do Espírito Santo revela uma forte correlação entre empregabilidade e qualificação profissional, conforme os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), de 2022. Nesse ano, o estado contabilizou 1.024.260 pessoas formalmente empregadas, representando um aumento significativo de 8,73% em relação ao ano anterior. A remuneração média dos trabalhadores alcançou R\$ 2.456,80, enquanto o número de estabelecimentos registrados atingiu 158.155, embora com uma leve queda de 5,39% em comparação com o ano precedente.

Os setores que mais concentraram mão de obra, em 2022, foram a Administração Pública, Defesa e Seguridade Social, com 156.980 trabalhadores; o Comércio Varejista, com 148.256; e as Atividades de Atenção à Saúde Humana, com 62.250. No que tange à distribuição de gênero, as mulheres representaram 43,8% da força de trabalho, com uma remuneração média de R\$ 2.796,38, enquanto os homens totalizaram 56,2%, com uma remuneração média de R\$ 4.106,76, evidenciando uma disparidade salarial entre os gêneros.

A análise dos dados da Receita Federal do Brasil (RFB) até 2024 revela a predominância de Micro Empresários Individuais (MEI), que correspondem a 57,2% do total de estabelecimentos, somando 291.538. Em seguida, as Microempresas (ME) representam 27,3%, com 139.411 estabelecimentos, e as Empresas de Pequeno Porte (EPP) somam 4,89%, totalizando 24.939 estabelecimentos. Os demais estabelecimentos, classificados como “outros”, correspondem a 10,6%, com 53.881 registros.

Para além da sua história e composição populacional e econômica, o estado do Espírito Santo se destaca pela sua significativa importância hidrográfica, sendo essa um fator central tanto para o ecossistema local quanto para a economia de muitas comunidades. Com um potencial hídrico, o estado abrange doze bacias hidrográficas, tendo a Bacia do Doce-Suruaca como a principal. O Rio Doce, com seus 853 km de extensão, originário em Minas Gerais, é o principal curso d'água, junto a outros rios relevantes como Jucu, Itabapoana, Itapemirim, Itaúnas, São Mateus e Santa Maria da Vitória. Esses rios são fundamentais para o abastecimento de água potável da população capixaba, para a irrigação e para outros usos econômicos.

Especialmente, o Rio Doce se configura como um elemento de grande importância socioeconômica, e ambiental. Ele não apenas fornece água potável, mas também serve de base para a pesca, atividade vital para centenas de ribeirinhos, conhecidos localmente como beiradeiros. Essas comunidades dependem diretamente do rio para sua subsistência, tornando a

preservação da bacia hidrográfica essencial para a manutenção de suas fontes de renda e para a continuidade de suas tradições culturais. Portanto, a gestão e o cuidado com os recursos hídricos do Espírito Santo são imprescindíveis, e impactam diretamente na economia do estado, na manutenção e respeito a essas populações, e no modo de vida das comunidades ribeirinhas.

No cenário educacional do Espírito Santo, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 revela um panorama abrangente. O estado conta com 2.659 escolas, distribuídas entre as redes públicas (municipal, estadual e federal) e privada. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023, registrou 4,8 para a rede pública e 5,8 para a rede privada, indicando uma disparidade na qualidade do ensino entre os setores.

Quanto às matrículas, a Educação Infantil contabilizou 68.854 matrículas em creches e 97.606 na pré-escola. O Ensino Fundamental apresentou 242.987 matrículas nos anos iniciais e 188.872 nos anos finais, enquanto o Ensino Médio registrou 110.931 matrículas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atendeu a 38.291 estudantes, e a Educação Especial, a 40.637. No Ensino Superior, neste mesmo ano, foram contabilizadas 181.120 matrículas, segundo os dados do Observatório Nacional da Economia Solidária e do Cooperativismo⁷.

Já em 2022, a pontuação média do estado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi de 363 pontos. As notas médias por área de conhecimento foram: 370 em Matemática, 369 em Língua Portuguesa, 335 em Ciências da Natureza e 380 em Ciências Sociais. No mesmo ano, as principais universidades do estado em número de matrículas foram a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com 22.892 alunos, a Faculdade Multivix Serra, com 16.947 alunos, e a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, com 14.362 alunos.

Nesse contexto, destaca-se a relevância dos Institutos Federais (IF's) como propulsores da Educação Profissional, aliados ao desenvolvimento econômico e à qualificação para o trabalho. A criação dos IF's representa uma nova era, democratizando o acesso à educação profissional e rompendo com o modelo elitista dos antigos CEFET's. Essas instituições desempenham um papel importante na formação de indivíduos de classes menos favorecidas, como descendentes de africanos escravizados, comunidades tradicionais, povos originários e ribeirinhos, contribuindo para o aumento da empregabilidade e da renda dessas populações. O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) se destaca nesse cenário, oferecendo uma trajetória histórica de compromisso com a educação. É sobre o Instituto que se deterá o próximo tópico.

⁷ Disponível em: <https://eco.dieese.org.br/ws2/tabela/economia-solidaria/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-por-faixa-etaria-do-aluno> Acesso em 25/11/2025.

3.2 HISTÓRIAS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES, A RELAÇÃO COM O IFES

A educação, como espaço de emancipação ganha um outro contorno com a trajetória dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). Sua origem remonta às Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), criadas em 1909, com o propósito de oferecer formação profissional básica. Ao longo do tempo, essas instituições passaram por diversas transformações, até a criação dos IF's em 2008, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A criação dos IF's representou um marco na política educacional brasileira, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Essa expansão democratizou o acesso à educação profissional, oferecendo cursos técnicos, tecnológicos e de graduação, além de licenciaturas. Os IF's surgiram como um modelo inovador, com uma estrutura pedagógica verticalizada que permite a continuidade dos estudos até a pós-graduação.

Essa trajetória histórica evidencia o potencial da educação como ferramenta de transformação social. Os IF's desempenham um papel importante na formação de jovens e adultos, especialmente aqueles provenientes de classes menos favorecidas, preparando-os para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Além disso, a atuação dos IF's está alinhada com as demandas regionais, contribuindo para o desenvolvimento local e para a inclusão social.

Em 12 de março de 2001, foram iniciadas as atividades letivas na UNED do município de Serra, oferecendo Cursos Técnicos em Automação Industrial e em Informática. Em 2004, o CEFETES passou a ser uma Instituição de Ensino Superior, com os Decretos Nº 5.224/2004 e Nº 5.225/2004, hoje substituídos pelo Decreto Nº 5.773 de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior, dos Cursos Superiores de Graduação e sequenciais, no Sistema Federal de Ensino.

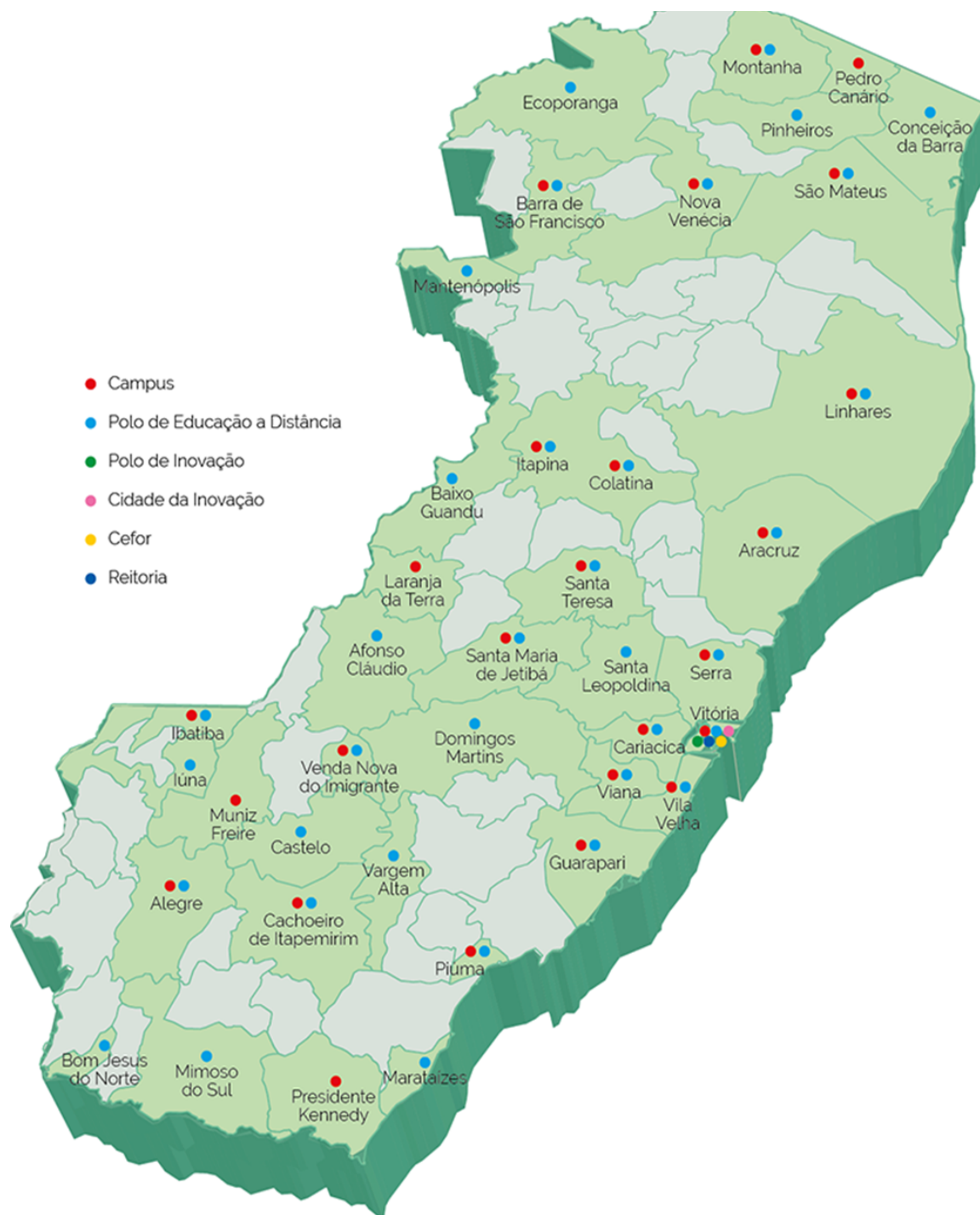
Em 2005, a UNED do município de Cachoeiro de Itapemirim entrou em funcionamento, oferecendo o Curso Técnico em Eletromecânica e o Curso Técnico em Rochas Ornamentais, inédito no Brasil. Em 2006, duas novas UNED's iniciaram suas atividades: a UNED do município de São Mateus, oferecendo o Curso Técnico em Mecânica, e a UNED do município de Cariacica, oferecendo o Curso Técnico em Ferrovias, inédito no Brasil e fruto de uma parceria do CEFETES com a Companhia Vale do Rio Doce.

Em 2008, o cenário da educação profissional no Espírito Santo passou por uma

significativa transformação com a inauguração das unidades de ensino descentralizadas em Aracruz, Linhares e Nova Venécia. Ainda nesse ano, um marco importante foi a sanção da Lei nº 11.892, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabeleceu a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país. No contexto capixaba, essa lei resultou na integração do CEFETES às Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa, dando origem ao Ifes. Com essa unificação, as unidades de ensino do antigo CEFETES, localizadas em Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia, junto às Escolas Agrotécnicas, passaram a constituir os *campi* do Ifes. Dessa forma, o Ifes consolidou sua atuação, oferecendo uma ampla gama de modalidades de ensino, incluindo qualificação profissional, cursos técnicos, especialização técnica de nível médio, graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de atividades de pesquisa e extensão, e os MOOC's (cursos livres, a distância e sem tutoria).

Em 2010, inaugurou os *campi* de Guarapari, Ibatiba, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha. Em 2014, os *campi* de Barra de São Francisco e Montanha iniciaram suas atividades. No ano seguinte, em 2015, foram inaugurados os *campi* Centro Serrano e Viana, bem como o Polo de Inovação Vitória, que atende às demandas de inovação industrial tecnológica por meio de pesquisa aplicada. Em 2024, o Ifes contabiliza mais de 60 mil estudantes e oferece um extenso catálogo de cursos, incluindo 99 cursos técnicos, 68 cursos de graduação, 46 cursos de pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento, 12 mestrados e 1 doutorado profissional. Para visualizar a distribuição geográfica desses *campi*, a Figura 5 apresenta o mapa do Estado do Espírito Santo com a localização de cada um deles. No mapa a seguir pode-se perceber a abrangência e as unidades do Ifes.

Figura 5 – Mapa do Estado do Espírito Santo com as localidades onde se encontram os *campi* do Ifes.



Fonte: <https://ifes.edu.br/o-ifes?start=1> Acesso em 04 de julho de 2024.

O Ifes continua a expandir sua influência no estado. Em 2021, foi autorizada a implantação do *campus* Presidente Kennedy, e o espaço dos antigos Galpões do Instituto Brasileiro do Café (IBC), em Vitória, foi cedido ao Ifes para a criação da Cidade da Inovação, um centro destinado a impulsionar soluções transformadoras para o desenvolvimento humano,

econômico e sustentável. Atualmente, com 23 *campi* em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), e mais três em implantação, o Ifes abrange todas as microrregiões capixabas. Adicionalmente, a instituição mantém 49 polos de Educação a Distância, o Polo de Inovação e a recém-criada Cidade da Inovação.

Em 2022, o Ifes recebeu autorização para implantar os *campi* de Laranja da Terra e Pedro Canário, e em 2024, o governo federal anunciou um novo *campus* em Muniz Freire. Com essas expansões, o Ifes totaliza 26 *campi* no estado, além da Reitoria, que abriga cinco Pró-Reitorias. Pacheco (2010) destaca a relevância dessa estrutura institucional, argumentando que

essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2010, p.13).

Pacheco (2010) também corrobora os dados do IBGE, alertando para o descompasso entre o baixo nível de instrução e as demandas do mercado de trabalho:

Ainda nesse contexto, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, apesar dos avanços do Brasil na cobertura do ensino fundamental e médio nas últimas décadas, a parcela de jovens com baixa instrução ainda é expressiva, quase 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não têm sequer oito anos de estudo. Esses dados criam um descompasso em relação à tendência que já se observa na realidade produtiva, de estabelecer como exigência mínima de qualificação o ensino médio completo (atualmente 12 anos de estudo) (Pacheco, 2010, p. 24).

Ele ainda acrescenta que “o Brasil possui a quinta maior juventude no mundo, sendo que aproximadamente apenas 50% estudam e destes, 56% apresentam defasagem idade/série” (Pacheco, 2010, p. 24). Diante desse cenário, o Ifes assume um papel importante na mitigação do baixo nível de instrução no Espírito Santo.

Diante desse cenário, recorremos ao Regimento do Ifes (2019), com o intuito de identificar o posicionamento em relação ao currículo e medidas para diminuir a evasão. Em relação à questão curricular o documento apresenta uma perspectiva estritamente institucional e burocrática. Ele estabelece a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) como o órgão responsável por propor políticas, diretrizes e regulamentos de ensino, supervisionar as atividades e coordenar a criação e reformulação de cursos. O documento também menciona o Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (Cepe) como órgão colegiado que normatiza e assessora essas políticas. A potencialidade dessa abordagem é a clareza na estrutura de governança, assegurando que o currículo seja gerenciado de forma organizada e em alinhamento com as

metas institucionais. A análise dos documentos revela os seguintes pontos sobre a questão curricular:

Pró-Reitoria de Ensino (Proen): A Proen é o órgão executivo de gestão responsável pelas atividades e políticas de ensino de Graduação e da Educação Profissional de Nível Técnico. Ela é responsável por: Propor políticas, diretrizes e regulamentos de ensino.; supervisionar, orientar e avaliar as atividades de ensino; Coordenar a abertura, a reformulação e a extinção de cursos, bem como a modificação do número de vagas e do turno; Coordenar a adequação dos cursos ao Plano Estratégico Institucional, ao Plano de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional.; Zelar pelo cumprimento das normas e regulamentos relacionados aos cursos de Graduação e da Educação Profissional.[...] Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (Cepe): O Cepe é um órgão colegiado normativo e de assessoramento em políticas de ensino, pesquisa e extensão. Ele é deliberativo para assuntos diretamente relacionados a essas atividades, conforme seu Regimento Interno. [...] Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Os documentos ressaltam a importância de articular o Ensino com a Pesquisa e a Extensão. A Pró-Reitoria de Ensino tem a responsabilidade de contribuir para essa articulação em parceria com as respectivas Pró-Reitorias (Ifes, 2019).

Podemos perceber que o Regimento estabelece uma estrutura bem definida para a gestão curricular, designando a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e o Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (Cepe) como os principais responsáveis por planejar, propor e supervisionar as políticas de ensino e os regulamentos dos cursos. No entanto, essa abordagem, focada na organização e na adequação dos cursos aos planos estratégicos e pedagógicos institucionais, demonstra uma lacuna significativa e potencialmente crítica. Embora a articulação entre ensino, pesquisa e extensão seja enfatizada, o documento não menciona a necessidade de um currículo que se articule com as vivências e os saberes dos próprios estudantes.

Essa falta de um currículo que dialogue com as experiências e as realidades dos estudantes, especialmente de grupos marginalizados, pode ter um impacto negativo no desenvolvimento estudantil e contribuir diretamente para a evasão. Um currículo “bancário” e descontextualizado, que não considera os saberes prévios dos estudantes, reforça a “colonialidade do saber”, perpetuando desigualdades e alienando os estudantes de sua própria formação.

A crítica de Paulo Freire reforça que a educação deve ser uma prática de liberdade, que valorize a experiência dos oprimidos, em vez de reproduzir a lógica de dominação. Quando a instituição não oferece um currículo que reconheça e se baseie nas culturas, nas tradições e nos conhecimentos dos estudantes, ela falha em criar um ambiente inclusivo, o que leva à desmotivação e ao abandono. Portanto, a evasão, nesse contexto, não é um problema individual, mas um sintoma de um sistema que não consegue se adaptar à diversidade de seu público.

Aprofundando a reflexão acerca da evasão no Institutos Federais, o TCU solicitou aos gestores dos IF's a apresentação de planos estratégicos de permanência e êxito, a indicação de membros de comissões internas e informações sobre auditorias internas relacionadas à evasão. Em resposta às demandas do TCU, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) tem orientado os IF's na elaboração e implementação de Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, visando garantir o direito à educação e enfrentar o baixo desempenho dos estudantes. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) também realizou estudos e diagnósticos sobre retenção e evasão, resultando na criação de grupos de trabalho para propor soluções. Além disso, o MEC instituiu, em 2015, a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes, com o objetivo de colaborar com os IF's na elaboração de um plano estratégico. Embora essas iniciativas demonstrem um esforço conjunto para enfrentar o problema da evasão, é preciso reconhecer que ainda há um longo caminho a percorrer. A complexidade do fenômeno exige uma abordagem que considere as diversas dimensões da vida dos estudantes, incluindo suas condições socioeconômicas, culturais e emocionais. As ações dos IF's, embora importantes, precisam ser constantemente avaliadas e aprimoradas, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de concluir seus estudos e alcançar seu pleno potencial.

Na continuação da análise sobre os documentos, focando o olhar no que o Instituto propõe como forma de diminuir a evasão, identificamos que o Ifes propõe uma política de assistência estudantil como a principal estratégia para enfrentar a evasão escolar. Essa iniciativa é amparada pelo Regimento Geral do Ifes, que estabelece a Pró-Reitoria de Ensino como responsável pelas políticas e regulamentações do ensino de graduação e técnico, incluindo a proposição de políticas para a permanência dos estudantes. A Política de Assistência Estudantil, por sua vez, complementa esse regimento, detalhando como o Ifes irá “proporcionar estímulo à permanência dos discentes na instituição” e “ampliar políticas de apoio estudantil, visando à redução da evasão escolar”.

A análise dos documentos indica um potencial significativo na abordagem do Ifes, pois ela vai além do aspecto financeiro. O instituto reconhece que a evasão é um problema multifacetado, com raízes em questões socioeconômicas e biopsicossociais. Para isso, a política foi elaborada com base em uma pesquisa empírica, que incluiu questionários e consultas ao sistema acadêmico, para identificar o perfil dos alunos e suas demandas, como a necessidade de auxílio para transporte, alimentação e material didático. Essa abordagem participativa, demonstra o esforço da instituição em construir uma política “com a participação de todos os

alunos”, garantindo que as medidas propostas atendam às “necessidades” e “prioridades” dos estudantes.

Apesar do potencial, a política também apresenta algumas lacunas e desafios. A dependência de recursos orçamentários, que podem variar, e a necessidade de que cada *campus* defina a aplicação desses recursos de acordo com sua realidade e demanda, podem levar a uma inconsistência na execução das ações entre as diferentes unidades. Embora a Pró-Reitoria de Ensino tenha o papel de “acompanhar e assessorar” os programas, a descentralização, embora seja um dos princípios da política, também pode resultar em disparidades na oferta de assistência.

Outro ponto de atenção é a ausência de detalhes sobre como a efetividade da política será medida de forma precisa. Embora a avaliação anual esteja prevista, e uma comissão específica de Permanência e Êxito seja responsável por definir os critérios e metodologias, a falta de indicadores quantitativos e metas explícitas nos documentos analisados pode dificultar a mensuração do impacto real das ações. O documento menciona que a política deve “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno” e “minimizar as situações de repetência e evasão”, mas não estabelece métricas específicas para avaliar o sucesso dessas contribuições.

O Ifes estabeleceu uma política bem-intencionada para combater a evasão, baseada em um diagnóstico direto das necessidades dos estudantes. A força da política reside em sua abordagem holística, que considera tanto os aspectos financeiros quanto os sociais e emocionais da vida acadêmica. No entanto, a forma como a descentralização será gerenciada e a ausência de indicadores de sucesso representam as principais lacunas a serem observadas, para que a política possa alcançar sua finalidade de forma consistente em todos os *campi*.

Diante dessas reflexões, reiteramos que esta pesquisa, portanto, busca compreender os motivos que levam estudantes de contextos sociais desfavorecidos a desistirem de uma instituição que oferece formação alinhada às exigências do mercado de trabalho, em vez de apenas registrar os números da evasão. O objetivo é investigar as razões pelas quais um jovem abandona seus estudos, deixando lacunas em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Apesar da relevância do Ifes na formação profissional capixaba, os dados do SA e da PNP revelam um número considerável de estudantes pretos e indígenas que descontinuaram seus cursos, abandonaram ou trancaram a matrícula, sem alcançar êxito acadêmico.

Diante dessas observações, a presente pesquisa investiga os estudantes evadidos dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, localizados em cidades cortadas pelo Rio Doce. A investigação busca compreender as causas que levaram a evasão de estudantes pretos e

indígenas, dos cursos oferecidos por esses *campi* do Ifes, entre os anos de 2015 e 2019. A seguir, apresentaremos os *campi* em questão, locais onde a pesquisa foi realizada.

3.3 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O IFES, OS *CAMPI* DE ITAPINA, DE ARACRUZ E DE LINHARES EM FOCO

3.3.1 O *campus* de Aracruz

O *campus* de Aracruz iniciou suas atividades em 2008, e faz parte da RFEPCT, que é uma instituição que oferece, há mais de cem anos, educação pública, gratuita e de qualidade em sintonia com as demandas do mercado, localizada no município de Aracruz. Oferta cursos técnicos nas áreas de Química e Mecânica nas modalidades Integrado ao Ensino Médio e Concomitante, além de cursos de Graduação em Química Industrial, Licenciatura em Química e Engenharia Mecânica. O *campus* possui profissionais com atuação nas áreas administrativas e de ensino, com corpo docente formado por profissionais entre mestres e doutores. A estrutura física é composta por prédios administrativos, salas de aulas, biblioteca e laboratórios com aparelhos de última geração. Os cursos buscam garantir ao aluno um conjunto de saberes e conhecimentos voltados para a formação cidadã, a continuidade dos estudos e qualificação profissional para o mercado de trabalho.

O *campus* conta com uma Equipe Multidisciplinar composta por Pedagogos, Psicólogos, Assistente Social, profissionais da área de saúde, que buscam oferecer suporte aos estudantes para que vivenciem de forma positiva sua experiência acadêmica. Oferecem, ainda, os seguintes serviços de apoio: a) Programas de auxílio para transporte, moradia, alimentação, monitoria, material didático e uniforme, de acordo com a disponibilidade orçamentária do *campus*; b) Acompanhamento interdisciplinar e sistemático dos estudantes; c) Execução de ações articuladas com o Setor Pedagógico, docentes e demais setores necessários; e d) Acolhimento, orientação e encaminhamento, promoção de saúde, acesso a direitos sociais, quando necessário, a alunos e seus familiares.

Figura 6 – Vista aérea do Ifes *campus* Aracruz.



Fonte: Arquivo do *campus*

3.3.2 O *campus* de Itapina

O distrito de Itapina está localizado às margens da Rodovia BR 259 - KM 70 - Zona Rural - Distrito de Itapina, no município de Colatina. O *campus* Itapina foi criado em 28 de abril de 1956, na gestão do governador Francisco Lacerda de Aguiar e do Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, a partir de um acordo celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo, datado de 15 de novembro de 1949, na gestão do então Governador do Estado Carlos Fernando Monteiro Lindemberg. Neste acordo, lançou-se o projeto de construção de uma Escola de Iniciação Agrícola na margem esquerda do Rio Doce, no Município de Colatina, onde seria ofertado o Curso de Iniciação Agrícola com duração de dois anos e o concludente receberia o diploma de Operário Agrícola.

Em 20 de maio de 1955, a Escola passa a ser denominada Escola de Iniciação Agrícola de Colatina. O primeiro processo seletivo ocorreu em 20 de fevereiro de 1956 e as aulas iniciaram em 03 de março de 1956, com duas turmas, a primeira com o antigo Curso Primário (4ª série, preparatório para o curso de Iniciação Agrícola) e a segunda turma para o curso de Iniciação Agrícola (1º ano Ginásial, antiga 5ª série).

Em decorrência da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Escolas Agrícolas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola. Em 1962, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº

4069/62 encerrou o ciclo dos Cursos de Iniciação Agrícola com dois anos de duração e transformou-os em Cursos Ginasiais Agrícolas, com quatro anos de duração e equivalente ao Curso Ginásial Formal, habilitando, o concludente, com diploma de Mestre Agrícola. Em 13 de fevereiro de 1964, pelo Decreto N° 53.558, a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina passa a ser denominado Ginásio Agrícola de Colatina – GAC.

Figura 7 – Prédio do Ifes *campus* Itapina.



Fonte: Arquivo do *campus*

Em 17 de dezembro de 1975, o Poder Executivo Estadual doou à União área de terra destinada à criação do Colégio Agrícola de Colatina. No ano 1977, toma posse o novo Diretor, o Professor Sebastião Peluzio de Campos e, em 14 de dezembro de 1977, foi autorizado o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Colatina – CAC, regularizado em 29 de agosto de 1980. No início de 1978, foi realizado o primeiro Exame de Seleção para o curso Técnico em Agropecuária, com 120 vagas, tendo sua formatura ocorrida em dezembro de 1980, com o título de Técnico em Agropecuária.

A partir do Decreto N° 83.935, de 04 de setembro de 1979, foi substituída a denominação de Colégio Agrícola de Colatina – CAC para Escola Agrotécnica Federal de Colatina – EAFCOL. A Escola Agrotécnica Federal de Colatina foi uma Autarquia instituída pela Lei N° 8.731 de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do

Desporto, nos termos do Art. 20, Anexo I do Decreto Nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. No fim do ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina atravessa mais um período de mudanças, com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a Escola Agrotécnica Federal de Colatina passa a ser denominada *campus* Itapina, que oferta os cursos técnicos Integrado e Subsequente em Zootecnia, Agropecuária e Alimentos. Os cursos de Graduação ofertados são Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Medicina Veterinária.

Figura 8 – Ifes *campus* Itapina.



Fonte: Arquivo do *campus*

3.3.3 O *campus* de Linhares

O município de Linhares é considerado o maior polo de desenvolvimento econômico e social do Espírito Santo atualmente, e se destaca pelas atividades econômicas crescentes e diversificadas, principalmente pela Indústria de Petróleo e Gás, que tem trazido grande desenvolvimento e investimentos, como a Unidade de Tratamento de Gás de Cacimbas (UTGC), além de contar com importantes empreendimentos industriais e multinacionais no ramo de motores elétricos de linha branca, produção e exportação de café solúvel, móveis, produtos de metalurgia e beneficiamento de rochas ornamentais, entre outros. A economia do Município também está baseada na agricultura, produção florestal, pecuária, confecção,

produção de álcool, gêneros alimentícios e comércio forte. Linhares tem um grande potencial turístico, devido a suas praias, é o município capixaba com maior extensão territorial e litorânea, e ao elevado de lagoas, praia de Naturismo, Projeto Tamar, Reserva Biológica, e outros importantes segmentos da Mata Atlântica.

Inserido nesse contexto de desenvolvimento municipal e regional está o Ifes *campus* Linhares, situado em uma área de 48.195 m², no Bairro Aviso. Suas atividades letivas tiveram início em 08 de setembro de 2008, com os cursos Técnico em Administração e Técnico em Automação Industrial, nas modalidades Concomitante e Subsequente. Mais tarde, o *campus* passou a oferecer estes cursos também na modalidade Integrado ao Ensino Médio e a ofertar, com regularidade, cursos de Extensão, de Formação Inicial e Continuada (FIC's) e de Aperfeiçoamento na Educação Profissional. Em 2015, o *campus* Linhares ofertou a primeira turma de Especialização em Gestão Empresarial. Em 2016, iniciou-se a oferta do curso superior em Engenharia de Controle e Automação, por meio do Sistema de Seleção Unificada – SisU.

Figura 9 – Vista aérea do Ifes *campus* Linhares.



Fonte: Arquivo do *campus*

Em 2019, iniciou-se o curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, e a Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas (EaD). Em 2022, iniciou-se a oferta do curso de Especialização em Finanças Corporativas, e em 2023, iniciaram-se os cursos de Bacharelado em Administração, e Especialização em Meio Ambiente. Em 2024, está planejada a oferta do curso de Especialização em Tecnologias Educacionais e Cultura *Maker* Aplicadas ao Ensino de Ciência. O *campus* ainda possui uma Incubadora de negócios, dois laboratórios *Maker*, um de

manufatura aditiva/preditiva e outro de chocolates, além de 16 laboratórios de tecnologia, como eletrônica, robótica, automação, informática, entre outros.

Atualmente, o *campus* possui cerca de mil e quinhentos (1500) estudantes matriculados. Seu quadro de pessoal é composto por servidores docentes efetivos, técnico-administrativos doutores, mestres e especialistas. O *campus* Linhares se destaca em competições e olimpíadas estudantis (de Robótica, Matemática, Astronomia, Inovação, História, entre outras), além de ter um alto índice de aprovação nos maiores exames nacionais, como o ENEM, e nas principais universidades e Institutos Federais do País. Também se sobressai em Pesquisa e Extensão, com projetos de pesquisa que buscam solucionar ou desenvolver soluções para o mercado, além de projetos de extensão conectados com diversos atores sociais locais e regionais. Como resultado, o *campus* tem registros de Propriedade Intelectual, sendo dois softwares e uma patente de um robô educacional em análise.

É nestes três *campi* que este estudo se concentra na análise da evasão em uma instituição pública que oferece ensino de qualidade. A seleção destes *campi* justifica-se por sua localização em cidades situadas no entorno do Rio Doce, área caracterizada pela presença de uma população beiradeira. Foi a partir destas considerações que esta pesquisa foi delineada, tendo como foco os motivos que levaram à evasão os alunos autoidentificados com recortes étnico-raciais específicos e pertencentes a grupos socialmente menos favorecidos dos cursos do Ifes. O pressuposto subjacente a esta investigação é que a evasão constitui um problema com contornos que se tornam progressivamente menos visíveis, em contraste com a acentuada discrepância entre os índices de acesso e de evasão, conforme dados levantados pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio Contínua:

Problemas como atraso escolar e evasão, ainda são presentes e, estes, são “mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola (IBGE, 2019).

Estes números revelam o quão urgente é fomentar políticas públicas para que este cenário seja modificado, visando à redução destes índices. Para compreendermos a realidade dos jovens estudantes e a evasão entre pretos, indígenas realizamos uma análise aprofundada da Plataforma Nilo Peçanha, cujos dados relevantes serão apresentados a seguir.

3.4 DADOS NACIONAIS OBTIDOS NA PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP) DE 2017 A 2019⁸

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) foi criada em 2016, como um sistema de suporte à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o objetivo de analisar e monitorar os dados produzidos pelo Censo Escolar das instituições que integram a RFEPCT. Os dados nacionais obtidos pela PNP fornecem elementos importantes para a compreensão do cenário da educação profissional e tecnológica no Brasil, permitindo o desenvolvimento de estratégias e ações que visem aprimorar o ensino e a aprendizagem.

As tabelas 1, 2 e 3 apresentam, respectivamente, os dados referentes ao número de matrículas e evasões, estratificados por classificação étnico-racial, no ano de 2017, 2018 e 2019, abrangendo todos os *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Tabela 1 – Número de matrículas e evasão por classificação étnico-racial – Ano 2017

INSTITUIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO RACIAL	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE EVADIDOS	TAXA DE EVASÃO
IFES	Amarela	831	131	15,76%
IFES	Branca	10.849	1.659	15,29%
IFES	Indígena	86	16	18,60%
IFES	Parda	11.258	1.931	17,15%
IFES	Preta	2.584	453	17,53%
IFES	Não Declarada	1.685	425	25,22%

Fonte: PNP. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

Tabela 2 – Número de matrículas e evasão por classificação étnico-racial – Ano 2018.

INSTITUIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO RACIAL	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE EVADIDOS	TAXA DE EVASÃO
IFES	Amarela	693	76	10,97%
IFES	Branca	10.860	1.680	15,47%
IFES	Indígena	112	23	20,54%
IFES	Parda	11.513	2.020	17,55%
IFES	Preta	2.644	539	20,39%
IFES	Não Declarada	1.199	329	27,44%

Fonte: PNP. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

⁸ A PNP foi criada em 2016 como suporte para análise e monitoração dos dados coletados do Censo Escolar das Instituições da RFEPCT.

Tabela 3 – Número de matrículas e evasão por classificação étnico-racial – Ano 2019.

INSTITUIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO RACIAL	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE EVADIDOS	TAXA DE EVASÃO
IFES	Amarela	478	51	10,67%
IFES	Branca	9.869	1.100	11,15%
IFES	Indígena	100	17	17,00%
IFES	Parda	10.635	1.409	13,25%
IFES	Preta	2.440	377	15,45%
IFES	Não Declarada	967	187	19,34%

Fonte: PNP. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

Uma análise inicial dessas tabelas revela uma disparidade significativa no acesso à educação superior entre os diferentes grupos étnico-raciais. Nos dados dos três anos analisados, o número de matrículas de estudantes brancos e pardos é consideravelmente superior ao de estudantes pretos e indígenas. Essa discrepância explicita as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional, refletindo o racismo institucional, que dificulta o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação de nível superior. Segundo Kilomba (2019),

O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. (Kilomba, 2019, p. 77-78).

Problematizar o racismo institucional é importante para a análise da evasão de estudantes pretos e indígenas no Ifes, pois sugere que as altas taxas de evasão desses grupos não são uma coincidência, mas um sintoma de um sistema que falha em ser verdadeiramente inclusivo e justo. A evasão, sob essa ótica, não é uma falha do estudante, mas o resultado de estruturas institucionais que, mesmo com a democratização do acesso, reproduzem as desigualdades raciais e históricas, criando um ambiente hostil e desmotivador.

Ao observar as taxas de evasão entre 2017 e 2019, é possível perceber que os números não se distribuem igualmente entre os diferentes grupos raciais. Estudantes indígenas e pretos aparecem, ano após ano, com índices de evasão superiores aos das pessoas brancas. Em 2017, por exemplo, a evasão entre estudantes indígenas foi de 18,6%, contra 15,3% entre brancos. Em 2018, essa diferença se acentua, chegando a 20,5% para indígenas e 20,4% para pretos, enquanto os brancos registraram 15,5%. Já em 2019, mesmo com a redução das taxas, indígenas e pretos continuaram a evadir proporcionalmente mais que brancos. Esses dados, quando lidos fundamentados em uma perspectiva decolonial, não podem ser compreendidos como meras

porcentagens. Tratam-se, por outro lado, de sinais de uma permanência mais dificultada para participantes historicamente marcadas pela exclusão.

Essa realidade nos convida a refletir sobre a relação entre acesso e permanência. O acesso à educação superior, embora fundamental, não garante a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes de grupos étnico-raciais minoritários. Os estudos apresentados na seção 2, revelam, por exemplo, que currículos e pedagogias eurocêntricas, as quais desconsideram a representatividade das diferentes culturas e mesmo o racismo institucional, que perpetua a discriminação racial, podem criar um ambiente hostil e desmotivador e levar a evasão.

Particularmente no que tange à estruturais curriculares eurocêntricas, que não privilegiam discussões antirracistas, nem mesmo a possibilidade de reconhecimento da própria identidade, é interessante notar que a categoria “não declarada”, em todos os anos apresentou as maiores taxas de evasão, chegando a 27,4% em 2018. Não há como saber, necessariamente, em que categoria étnico-racial essas pessoas estão, no entanto, é necessário considerar a não declaração em si. Nessa invisibilidade, expressa pela não declaração, as desigualdades permanecem, mas não são nomeadas, reforçando mecanismos de exclusão. O silêncio ou a impossibilidade de se declarar racialmente podem significar tanto uma fragilidade dos processos institucionais de autodeclaração quanto uma barreira para acessar políticas de permanência voltadas a grupos específicos.

O ano de 2018 aparece como momento crítico. Nele, os índices de evasão atingem seus maiores patamares para as categorias pretos e indígenas. Esse cenário indica que momentos de crise não atingem a todos da mesma forma, pelo contrário, recaem com maior peso justamente sobre aqueles que já vivenciam, em seu cotidiano, barreiras estruturais. A evasão, nesse sentido, não se explica por escolhas individuais, mas pela forma como o sistema educacional lida, ou falha em lidar, com as condições concretas de permanência.

Ainda que em 2019 os números gerais de evasão tenham diminuído, as diferenças relativas se mantêm. Indígenas e pretos continuam evadindo em taxas mais elevadas, mostrando que políticas universalistas, que beneficiam a todos sem distinção, não são suficientes para enfrentar desigualdades históricas. Se o acesso se democratiza quantitativamente, a permanência segue marcada por desigualdades qualitativas. É, portanto, mais que necessário pensar a evasão não apenas como problema estatístico, mas como reflexo de um processo educacional que ainda não acolhe plenamente a diversidade de corpos, culturas e territórios que compõem os Institutos Federais.

Esta pesquisa, inspirada nos estudos decoloniais, nos convida a questionar as estruturas de poder que produzem essas desigualdades. É preciso ir além de políticas de acesso e investir em estratégias de permanência que promovam a equidade racial, justiça social e epistêmica no ensino superior.

Ressaltamos que algumas possibilidades de enfrentamento e estratégias de resistência podem ser consideradas, visando contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Entre elas, destacam-se a importância de refletir e alinhar propostas pedagógicas de busca ativa, a integração curricular com os saberes trazidos por esse público, a elaboração de material didático apropriado às suas demandas e necessidades, a revisão dos processos de ingresso para torná-los mais inclusivos e o acompanhamento próximo dos estudantes trabalhadores por um coletivo docente, com projetos de ensino que descentalizem o conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Indígena na Educação Básica reforçam a essencialidade de uma metodologia própria de trabalho curricular, que respeite as especificidades étnico-raciais e culturais de cada comunidade, a formação específica do quadro docente e a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos. A escola, e no caso do Ifes, a Educação Profissional e Tecnológica, deve observar os princípios constitucionais e os orientadores da Educação Básica Brasileira, adequando-os à continuidade da formação dos estudantes.

Nesse sentido, o planejamento, a discussão e a reflexão em torno de um projeto próprio, dialógico e ajustado ao contexto e à complexidade desse público são essenciais, buscando contemplar suas dimensões culturais, econômicas e sociais, e não apenas a expansão de vagas e ações afirmativas para o ingresso na Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Para aprofundar as reflexões sobre os jovens participantes, egressos dos *campi* investigados, este estudo se detém no levantamento de dados desses três *campi*. Realizamos o cruzamento dos dados de evasão levantados a partir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), presentes nas tabelas apresentadas anteriormente (de 1 a 3), e do Sistema Acadêmico (SA), (tabelas de 4 a 20), o que nos permitiu observar um número considerável de estudantes autodeclarados pertencentes a grupos étnico-raciais específicos, que ingressaram nos processos seletivos do Ifes, por meio de Ações Afirmativas, presentes nos dados de evasão.

Constatamos, portanto, que além do problema da evasão, ocorre a descontinuidade de estudantes de categoria étnico-racial indígena, preta e quilombola, ingressantes por ação afirmativa, que exerciam atividade profissional relacionada ao Rio Doce. Tais dados são

relevantes para aprofundarmos a análise das características dos estudantes de recorte étnico-racial. Ressaltamos, que, em números absolutos, no recorte temporal da pesquisa ingressaram 428 estudantes pretos e 33 indígenas. Nesse mesmo recorte evadiram 155 pretos e 17 indígenas. São grupo que menos ingressam e que mais evadem.

Apresentamos, a seguir, o perfil dos estudantes matriculados e evadidos nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, detalhando as categorias de sexo, cor/raça e renda. As Tabelas 4 a 20 descrevem as características dos estudantes matriculados.

Tabela 4 – Número total de estudantes matriculados nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

INSTITUIÇÃO	MATRÍCULA	%
<i>campus</i> Aracruz	1663	35,26%
<i>campus</i> Itapina	1714	36,34%
<i>campus</i> Linhares	1340	28,41%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

Por meio da Tabela 4, podemos identificar o número total de matrículas nos *campi*, entre 2015 e 2019. É possível notar uma concentração significativa nos *campi* de Itapina e Aracruz. Essa distribuição geográfica pode refletir as dinâmicas socioeconômicas da região, marcadas pela exploração colonial e pela concentração de atividades econômicas que, historicamente, marginalizaram as populações tradicionais. Após a apresentação dos dados referentes à matrícula, aplicamos a estratificação por gênero, conforme pode ser visto na Tabela 5:

Tabela 5 – Número de estudantes matriculados por sexo nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

SEXO	MATRÍCULA	%
F	2109	44,71%
M	2608	55,29%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

A Tabela 5 explicita a distribuição de matrículas por gênero, sendo notável o número maior de estudantes do sexo masculino, correspondendo a 55,3% das matrículas, entre os anos de 2015 e 2019. Essa disparidade pode estar relacionada com a divisão sexual do trabalho, herança do patriarcado colonial, historicamente imposto, que relegou às mulheres papéis sociais subalternizados e dificultou seu acesso à educação, e continua a moldar as trajetórias educacionais. Embora a diferença não seja enorme, é importante considerar que foi naturalizada, por muito tempo, a exclusão de mulheres dos espaços de formação técnica e científica. Ao longo da história, as mulheres, especialmente as negras, indígenas e de

comunidades tradicionais, foram empurradas para funções de cuidado e para o espaço doméstico, enquanto a educação formal e técnica foi pensada para o destino masculino. A diferença entre as matrículas, portanto, representa essa trajetória de desigualdades. Para compreender ainda mais esse dado, seria interessante cruzá-lo com a informação referente à quantidade de mulheres e homens por curso. Assim, seria possível evidenciar como se expressa essa divisão social do trabalho.

Tabela 6 – Número de estudantes matriculados por turno de oferta nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

TURNO INGRESSO	MATRÍCULA	%
Diurno	437	9,26%
Integral	1388	29,43%
Matutino	882	18,70%
Noturno	1537	32,58%
Vespertino	473	10,03%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

Pesquisas revelam que o turno de oferta dos cursos é um fator relevante para o investimento na formação acadêmica de estudantes das classes populares e subalternizados, em função de sua influência na relação entre estudo e trabalho e na garantia da renda familiar. Os dados apresentados na tabela 6 corroboram essa observação, evidenciando que, apesar da presença do turno integral, a maior parte dos estudantes (32,58%) opta pelo turno noturno. Considerando os relatos produzidos por meio dos questionários, é perceptível que o turno dos cursos impacta a permanência dos estudantes: a maioria deles apresentou dificuldades de conciliar o trabalho e o estudo, em função não só do tempo, mas também da distância entre os locais.

Tabela 7 – Número de estudantes matriculados por renda familiar nos *campi* Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

RENDA FAMILIAR	MATRÍCULA	%
Até 1 salário	438	9,29%
1 a 2 salários	795	16,85%
2 a 3 salários	447	9,48%
3 a 5 salários	390	8,27%
5 a 10 salários	175	3,71%
10 a 20 salários	43	0,91%
Mais de 20 salários	3	0,06%
(vazio)	2426	51,43%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

Podemos visualizar, ainda, na tabela 7, que a maioria dos estudantes não declarou a renda familiar, o que pode ser entendido com a falta de uma ocupação profissional formal declarada nos documentos de matrícula, sendo muitos os estudantes desses *campi* trabalhadores ribeirinhos autônomos. Entre os que declaram, é notável que a maior parte se concentra em pessoas com renda familiar de até 1 salário-mínimo (9,29%), de 1 a 2 (16,85%), de 2 a 3 (9,48%) e de 3 a 5 salários (8,27%), com destaque, para a segunda faixa, de pessoas com renda familiar de 1 a 2 salários-mínimos. Após esses números, o número de matriculados cai bruscamente, com 3, 71% dos matriculados com renda familiar de 5 a 10 salários, 0,91%, com renda de 10 a 20 salários e 0,06% com renda de mais de 20 salários-mínimos.

Esse recorte econômico evidencia como os Institutos Federais se tornaram, de fato, uma oportunidade de formação para camadas sociais historicamente excluídas do acesso à educação técnica e tecnológica. Ao mesmo tempo, a forte presença de estudantes em situação de vulnerabilidade financeira indica que a permanência escolar se dá em condições adversas, atravessadas por desigualdades que não foram criadas pela escola, mas que nela se reproduzem. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a evasão pode ser vista em termos de escolhas individuais, mas como consequência de limitações estruturais, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a falta de transporte adequado, a ausência de políticas consistência de moradia estudantil e alimentação.

Esse dado explicita as desigualdades socioeconômicas que atravessam o acesso à educação, reflexo da exploração colonial que produziu uma distribuição desigual de renda e oportunidades.

Tabela 8 – Número de estudantes matriculados por tipo de curso nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

NÍVEL/REGIME DE ENSINO ⁹	MATRÍCULA	%
Concomitante	849	18,00%
Graduação Bacharelado	818	17,34%
Graduação Licenciatura	715	15,16%
Integrado	2271	48,15%

⁹Os cursos técnicos são ofertados nas modalidades presencial e a distância em três formas: articulada integrada, articulada concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Na forma articulada integrada o estudante faz o Ensino Médio juntamente com a formação técnica no próprio Instituto. Nas formas articulada concomitante e subsequente, o estudante faz somente o Ensino Técnico no Ifes – a diferença é que no concomitante ele ainda pode estar matriculado em uma determinada série/ano do Ensino Médio, enquanto no subsequente a conclusão do Ensino Médio é obrigatória. Os cursos atendem a estudantes em idade própria e a estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja. Os cursos ofertados seguem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <https://ifes.edu.br/cursos/tecnico>. Acesso em 25/11/2025.

NÍVEL/REGIME DE ENSINO ⁹	MATRÍCULA	%
Subsequente	64	1,36%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

O percentual de 67,51% estudantes matriculados nos cursos técnicos pode apontar a importância de uma formação mais prática, aproximada às reais necessidades do público de estudantes de recorte étnico-racial, que historicamente tiveram os seus direitos negados. Ainda que os cursos técnicos integrados tenham a oferta diurna, 48,15% optaram por este tipo de curso. No Sistema Acadêmico, pode-se constatar que os estudantes que optam por essa modalidade de curso, são os filhos menores de pais trabalhadores da terra e de atividades beiradeiras, possivelmente buscando na qualificação profissional a oportunidade de melhoria no trabalho e na renda.

Já na tabela 9, a seguir, apresentamos um panorama detalhado das matrículas por curso nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, entre 2015 e 2019, revelando algumas tendências importantes.

Tabela 9 – Número de estudantes matriculados por curso nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

CURSO	MATRÍCULA	%
Técnico em Agropecuária	681	14,44%
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	413	8,76%
Técnico em Mecânica	403	8,54%
Técnico em Administração	361	7,65%
Técnico em Zootecnia	300	6,36%
Agronomia	265	5,62%
Licenciatura em Pedagogia	239	5,07%
Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio	237	5,02%
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	235	4,98%
Engenharia Mecânica	229	4,85%
Licenciatura em Ciências Agrícolas	229	4,85%
Licenciatura em Química	221	4,69%
Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio	205	4,35%
Bacharelado em Química Industrial	166	3,52%
Engenharia de Controle e Automação	158	3,35%
Técnico em Administração Integrado	149	3,16%
Técnico em Automação Industrial Integrado	115	2,44%
Técnico em Automação Industrial	85	1,80%
Segunda Licenciatura em Química Presencial e Especial	26	0,55%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

O curso Técnico em Agropecuária concentra o maior número de estudantes (14,44%), seguido pelos cursos Técnicos em Química Integrado ao Ensino Médio (8,76%) e Técnico em Mecânica (8,54%). Essa predominância de cursos técnicos de perfil agrícola, industrial e química indica a vinculação entre a formação ofertada e as demandas econômicas das regiões, marcadas pela presença do agronegócio, da indústria e de atividades ligadas ao setor produtivo.

A relação entre os cursos mais escolhidos e as atividades produtivas das regiões dos *campi*, pode representar a busca pelo enfrentamento das vicissitudes do contexto econômico e social que pessoas de descendência africana e indígena têm enfrentado no Brasil.

A perspectiva de formação proporcionada pelos IF's aponta para uma formação humana integral, conforme os objetivos da criação dos mesmos, para pessoas que necessitam de formação profissional e, também, têm potencial para avançar no ensino superior. Os cursos de Graduação, por sua vez, embora relevantes, têm percentuais menores quando comparados aos técnicos. As Licenciatura em Pedagogia (5,07%) e Química (4,69%) apresentam boa procura, mas, ainda assim, ficam atrás dos cursos técnicos, sugerindo que a trajetória acadêmica de longa duração atrai menos estudantes, possivelmente pelo tempo de formação maior e pelas incertezas quanto à inserção profissional. Esses cursos, no entanto, correspondem aos Arranjos Produtivos Locais (APLs) da região, nas áreas de Agronomia, Engenharia Mecânica e Licenciaturas em Ciências Agrícolas, Química e Pedagogia, demonstrando a pertinência da presença dos *campi* do Ifes para a qualificação profissional dos participantes da região.

Tabela 10 – Número de estudantes matriculados por raça nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

COR/RAÇA	MATRÍCULA	%
Parda	2143	45,43%
Branca	1909	40,47%
Preta	428	9,07%
Não declarada	117	2,48%
Amarela	84	1,78%
Indígena	33	0,70%
(vazio)	3	0,06%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

A Tabela 10, que estratifica as matrículas conforme a autodeclaração étnico-racial, mostra dados alarmantes, mais uma vez. Observamos que o maior percentual de estudantes matriculados é de etnia branca e parda (85,9%), enquanto os que se autodeclararam pretos e indígenas somam apenas 9,77% das matrículas dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, entre os anos de 2015 a 2019. Essa tendência local, que envolve os três *campi* em destaque, alinha-

se ao quadro geral de matrículas de todos os *campi* dos IF (conforme apresentado na Tabela 1). O percentual de matriculados por cor/raça demonstra os marcadores da branquitude não dita, não escancarada e dominante no acesso à Educação. Destaca ainda a invisibilização e a falta de protagonismo dos estudantes dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais, reforçando as barreiras materiais e simbólicas que limitam o ingresso e a permanência desses grupos. A esse respeito, Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, denuncia:

Então, raça, cor, cultura, religião e etnia seriam da ordem do ôntico, das particularidades do ser. Ser, e especificamente Ser Humano, inscreve-se na dimensão ontológica. O que nos permite supor que o racismo reduz o ser a sua dimensão ôntica, negando-lhe a condição ontológica, o que lhe atribui incompletude humana (Carneiro, 2005, p. 27).

O racismo, ao reduzir a experiência humana à sua dimensão racializada, impede a afirmação plena do ser. Nesse sentido, a baixa representação de estudantes não é, mais uma vez, casual, mas sim efeito de um sistema que hierarquiza vidas e oportunidades.

O dado também se articula ao que diz Grada Kilomba (2019), ao destacar que o racismo não apenas oprime e mata negros/as por não as/os enxergar enquanto indivíduos, enquanto participantes, enquanto seres humanos, mas também os silencia e invisibiliza, sobretudo as mulheres negras (conforme notamos na tabela 5, o percentual de homens matriculados é maior que o de mulheres) e povos originários. A autora denuncia, a partir de uma perspectiva pós-colonialista, como somos silenciados, especialmente nós, mulheres negras, por estruturas que nos oprimem e nos invisibilizam. Ela alerta, ainda, que devemos questionar que lugar é esse, o nosso lugar e nossas ações, enquanto participantes históricos, diante das relações raciais.

Assim, esses dados evidenciam, por fim, não apenas a desigualdade racial no ingresso, mas também o desafio de garantir condições reais de equidade, transformando a presença desses estudantes em participação efetiva e emancipatória no espaço acadêmico.

Tabela 11 – Número de estudantes matriculados por escola de origem nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

ESCOLA DE ORIGEM	MATRÍCULA	%
Pública Estadual	2073	43,95%
Pública Municipal	995	21,09%
Privada	913	19,36%
Pública Federal	495	10,49%
(vazio)	209	4,43%
Filantrópica	22	0,47%
Outros	10	0,21%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

Corroborando a análise do turno de oferta e sua relação com a condição social e econômica dos estudantes do Ifes, percebemos na tabela 11 que o percentual de 75,53 % dos estudantes são originários de escolas públicas da região, enquanto, de escolas privadas são apenas 19,36%. Quanto a esse resultado, é histórico que a concentração de recursos das classes trabalhadoras e de baixa renda com a Educação seja muito baixa, inclusive, esse é um dos marcadores das agências internacionais de fomento à qualidade de vida e respeito aos direitos humanos, sobre a desigualdade social e distribuição desigual de renda dos países, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁰ e seus departamentos.

Buscando alinhar os dados registrados nas tabelas observamos um panorama diverso dos estudantes matriculados nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019. Ao analisarmos esses dados de forma integrada, algumas relações e tensões emergem, permitindo-nos aprofundar a compreensão sobre o perfil dos estudantes e os desafios enfrentados no acesso e na permanência na educação profissional e tecnológica.

Em linhas gerais, os dados revelaram uma questão estrutural: estudantes pretos, pardos e indígenas apresentam taxas de evasão superiores à média, chegando a mais de 20% em alguns anos, enquanto estudantes brancos e amarelos mantêm índices menores. Tal diferença explicita que o acesso de populações historicamente subalternizadas não se traduz em permanência. O fenômeno da evasão, em vista desses dados, deve ser visto como expressão de desigualdades, herança de um sistema educacional moldado pelo racismo estrutural e pelas lógicas colonialistas de exclusão.

Os números também revelaram, que em relação à distribuição territorial, a desigualdade de gênero e baixa renda familiar, contribuem para a precarização da experiência de educação oferecida pelos IF's. Destaca-se que grande parte dos estudantes pertencem a famílias que vivem com 1 a 2 salários-mínimos, e mais da metade sequer declarou renda, possivelmente em virtude de desempenharem trabalhos informais ou autônomos. Evidenciamos que a maior parte dos estudantes optam por cursos técnicos, sobretudo na modalidade integrada ao ensino médio, e em áreas relativas aos APL, como a Agropecuária, Mecânica, Química e Administração. Essa escolha pode refletir tanto o desejo de inserção no mundo do trabalho quanto a reprodução de

¹⁰ A UNESCO é uma organização internacional que atua na área da educação, enquanto o ACNUDH é uma entidade da ONU que atua na área dos direitos humanos. Tem por objetivos ajudar os países-membros a atingir as metas de Educação para Todos, promover o acesso e a qualidade da educação, fortalecer as capacidades nacionais e apoiar a implementação de políticas nacionais de educação.

uma lógica que associa populações negras, indígenas e filhos de trabalhadores a funções práticas e manuais.

O estudo na Plataforma Nilo Peçanha revelou que as/os estudantes buscam tanto por cursos técnicos quanto por licenciaturas e bacharelados. Essa diversidade de interesses pode refletir diferentes projetos de vida e expectativas em relação à formação profissional e acadêmica. No entanto, é fundamental questionar se a estrutura curricular e pedagógica dos cursos atende às especificidades e demandas de todos os estudantes, especialmente daqueles oriundos de grupos sociais historicamente marginalizados. A maioria, como observamos, é proveniente de escolas públicas. Esse dado, aliado à análise da renda familiar, explicita as desigualdades no acesso à educação de qualidade, uma vez que estudantes de escolas públicas, em geral, enfrentam maiores dificuldades em sua formação básica, o que pode impactar em seu desempenho e permanência no ensino superior.

Ao articular os dados apresentados nas tabelas, é possível construir um quadro complexo das desigualdades que se manifestam no contexto educacional. As disparidades raciais, de gênero, de classe e de origem escolar se interconectam, produzindo trajetórias acadêmicas marcadas por desafios e obstáculos. Uma análise crítica desses dados, à luz de referenciais decoloniais, nos permite questionar as estruturas de poder que operam na produção e reprodução dessas desigualdades, e a urgência de políticas e práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social.

Com o intuito de aprofundar nossa análise registramos as tabelas 12 a 21, que apresentam, em comparação com as tabelas anteriores, o perfil dos estudantes evadidos, considerando as mesmas categorias analisadas anteriormente.

Tabela 12 – Número de estudantes por situação de matrícula nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

SITUAÇÃO MATRÍCULA	MATRÍCULA	%
Concluído	2269	48,10%
Cancelamento Compulsório	860	18,23%
Cancelado	445	9,43%
Formado	324	6,87%
Matriculado	249	5,28%
Concludente	40	0,85%
Aguardando ENADE	21	0,45%
Aguardando Colação de Grau	16	0,34%
Aguardando Solicitar Certificação	8	0,17%
Falecido	6	0,13%
Estagiário (Concludente)	5	0,11%

SITUAÇÃO MATRÍCULA	MATRÍCULA	%
Trancado	5	0,11%
Transferido Externo	329	6,97%
Transferido Interno	140	2,97%
Total Resultado	4717	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

No período em que a pesquisa documental foi realizada no SA, em 2023, havia diversas situações de matrícula. Para efeito dos objetivos desta pesquisa, consideramos a) as situações que apontavam para a conclusão dos cursos, como êxito de alguma forma: Aguardando Solicitar Certificação/ Aguardando Colação de Grau/Aguardando ENADE/ Concludente/Concluído/ Estagiário (Concludente)/ Formado/Matriculado/Transferido Interno, que totalizaram o percentual de 65,14%; b) as situações que apontavam para o abandono dos cursos, como evasão de alguma forma: Cancelado/Cancelamento Compulsório/ Trancado/ Transferido Externo, que totalizaram o percentual de 34,74%. Ainda, não foi considerado o percentual de 0,13% de estudantes falecidos.

Na nossa análise, revela-se um alto percentual, 34,74%, de estudantes que não permaneceram em uma escola pública federal, criada justamente para atender aos jovens e adultos brasileiros, especialmente aqueles de baixa renda e em situação de vulnerabilidade. A oportunidade de adquirir habilidades e competências que os permitam ingressar no mercado de trabalho, melhorar sua qualidade de vida, contribuir para o desenvolvimento econômico e social da sua região, do estado e do país, reduzindo assim, as desigualdades sociais e regionais.

Cabe lembrar que os objetivos da oferta da Educação Profissional pública passam por reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover a cidadania e a participação social, fomentar a inovação e a competitividade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFES 2019/2 – 2024/1). A previsão neste documento não se faz por uma questão institucional apenas, pois a oferta de Educação Profissional pública de qualidade é uma prioridade do governo brasileiro e é regulamentada por leis e políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Dando prosseguimento ao que foi encontrado nas situações de matrícula descritas na tabela acima, identificamos a forma pela qual os estudantes abandonaram ou evadiram dos cursos. Nesta categoria de evasão, podem estar subentendidos desafios de permanência e dificuldades encontradas, como por exemplo, a falta de tempo para dedicação aos estudos, o deslocamento para a escola, a falta de trabalho causadas por questões diversas e o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho.

Nos três *campi*, foi constatado o número de 1305 estudantes considerados evadidos do total de 4717 matriculados, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial; ou seja, um percentual de 27,66%. Realizamos análises nas categorias mais relevantes para esta pesquisa, visando compreender as causas e relações da evasão por estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, entre os anos de 2015 e 2019. É o que apresentamos a seguir:

Tabela 13 – Número de estudantes evadidos nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

INSTITUIÇÃO	EVADIDOS	%
<i>campus</i> Aracruz	569	43,60%
<i>campus</i> Itapina	430	32,95%
<i>campus</i> Linhares	306	23,45%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

A tabela 12 mostra a distribuição dos 1305 estudantes evadidos entre os três *campi* analisados. Notamos que o *campus* de Aracruz teve o maior percentual de estudantes evadidos, 569 (43,60%), dos 1663 matriculados no período em destaque. Esse *campus*, particularmente, atua na área de Química devido aos APLs relacionados à área industrial. Diversas empresas de celulose de origem nacional e internacional ocupam o Parque Industrial do município, tais como a Susano, Fibria, etc. Todavia, Aracruz encontra-se na microrregião capixaba denominada Rio Doce, e juntamente com Linhares, é a região de maior concentração da população dos Povos Originários do Espírito Santo:

O Espírito Santo possui 18 localidades indígenas, distribuídas em quatro municípios: Aracruz; Anchieta; Divino de São Lourenço; e Linhares. Somente o município de Aracruz concentra 15 destas localidades. Os demais municípios possuem apenas uma localidade cada (IJSN, 2023, p. 9).

Ressaltamos que os Povos Originários e das Comunidades Tradicionais possuem uma natureza cultural rica e diversa, que se reflete em suas práticas, crenças, línguas e formas de organização social. Essas comunidades têm uma profunda conexão com a terra, os recursos naturais e a espiritualidade, que são fundamentais para sua identidade e sobrevivência. No entanto, ao longo da história, elas enfrentaram numerosos desafios para manter suas culturas e tradições vivas, especialmente em relação à educação formal. Os currículos estabelecidos pela educação formal, muitas vezes, não levam em conta a diversidade cultural e linguística dessas comunidades, o que pode levar a uma sensação de deslocamento e perda de identidade. E até mesmo ao abandono da escola.

Tabela 14 – Número de estudantes evadidos por sexo nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

SEXO	EVADIDOS	%
F	514	39,39%
M	791	60,61%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

A princípio, a taxa de evasão nos três *campi* analisados é proporcional à taxa de matrículas: há mais homens (55,29%) matriculados que mulheres (44,71%), conforme pode se observar na tabela 5, assim como mais homem (60,61%) evadem o curso que mulheres (39,39%), como visto na tabela 14, acima. No entanto, mesmo considerando as taxas de matrícula, é notável que a evasão masculina é razoavelmente mais acentuada que a feminina. Apesar da impossibilidade de ser categórico quanto a esse assunto, é curioso ver reforçado, nesses dados, um aspecto marcante do colonialismo e do modo como se deu a organização do trabalho: pode ser que a evasão acentuada entre homens envolva a necessidade precoce de adentrar o mercado de trabalho, postergando ou impedindo a continuidade dos estudos. Isso não quer dizer, decerto, que não ocorra o mesmo com as mulheres evadidas. Podemos compreender, a partir dessa situação que os homens apresentam menor ou maior possibilidade de acesso à qualificação profissional, mas permanecem menos do que as mulheres, que, muitas vezes, sequer acessam seu direito à qualificação.

Tabela 15 – Número de estudantes evadidos por turno de oferta nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

TURNO INGRESSO	EVADIDOS	%
Noturno	754	57,78%
Integral	378	28,97%
Diurno	64	4,90%
Matutino	61	4,67%
Vespertino	48	3,68%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

O percentual de estudantes evadidos no turno noturno é o maior, são 57,78%, muito acima do equivalente em percentual de matriculados, e vai corroborar com os dados da tabela 6, quando é possível notar que a maioria dos estudantes matriculados se concentra no turno noturno, com o percentual de 32,58%. Consideramos que um dos fatores associados à evasão desses estudantes esteja relacionado ao cansaço após um dia de trabalho. Os estudantes tentam o acesso à qualificação profissional, mas por algum motivo, não permanecem, motivos que podem estar relacionados tanto com as instituições de ensino, quanto ao contexto individual, familiar e socioeconômico dos estudantes, quanto ao contexto dos cursos.

Essa situação demanda que políticas de permanência sejam repensadas de forma mais articulada com as necessidades do público noturno, como a flexibilização dos horários e curriculares, que tornem possível a conciliação de estudo e trabalho, realidade da maioria dos estudantes.

Tabela 16 – Número de estudantes evadidos por renda familiar nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

RENDA FAMILIAR	EVADIDOS	%
(vazio)	730	55,94%
1 a 2 salários	222	17,01%
10 a 20 salários	7	0,54%
2 a 3 salários	113	8,66%
3 a 5 salários	83	6,36%
5 a 10 salários	42	3,22%
Até 1 salário	106	8,12%
Mais de 20 salários	2	0,15%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

Registramos anteriormente que os estudantes matriculados por renda familiar, o maior percentual está na faixa de 1 a 2 salários-mínimos, ou seja, 26,14%. Excetuando-se os estudantes que não declararam a renda familiar, 55,94%, o maior percentual de abandono dos cursos está também, como se pode observar na tabela 16, entre os de renda entre 1 a 2 salários-mínimos, totalizando 25,13%. Estudiosos da questão sobre renda e pobreza, como Castel (2008), apontam que a pobreza não é somente a desigualdade de renda, mas a dificuldade de estabelecer vínculos sociais, a privação de meios para vencê-la, tais como a empregabilidade, a educação escolar e a capacitação profissional.

Tabela 17 – Número de estudantes evadidos por tipo de curso nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

NÍVEL/REGIME DE ENSINO	EVADIDOS	%
Graduação Licenciatura	424	32,49%
Concomitante	346	26,51%
Graduação Bacharelado	344	26,36%
Integrado	170	13,03%
Subsequente	21	1,61%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

A análise dos dados da Tabela 17 revela que a maioria dos estudantes evadidos, 58,85%, está nos cursos de graduação, sendo que 32,49% evadiram dos cursos de Licenciatura. Esse cenário chama atenção, pois pode evidenciar, além de questões de ordem socioeconômicas

impeditivas para a continuidade dos estudos, questões relativas ao trabalho docente, como a histórica desvalorização e a precarização das condições de trabalho na educação básica, como se pode observar, por exemplo, com a implementação do Novo Ensino Médio. Em comparação, os cursos técnicos integrados apresentaram um percentual de evasão de 13,03%, indicando que, embora as condições da maioria sejam precárias (como se observa nas tabelas referentes à renda familiar dos matriculados e dos evadidos), quando há a possibilidade de acesso a esses *campi* do Ifes (que, já sabemos, em virtude dos dados apresentados na Tabela 10, é desigual, com o índice de pretos e indígenas matriculados sendo bem menor que o de brancos e pardos), a chance de ser assegurada a permanência é maior.

Tabela 18 – Número de estudantes evadidos por curso nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

CURSO	EVADIDOS	%
Técnico em Mecânica	167	12,80%
Licenciatura em Química	150	11,49%
Licenciatura em Ciências Agrícolas	144	11,03%
Técnico em Administração	144	11,03%
Licenciatura em Pedagogia	114	8,74%
Agronomia	90	6,90%
Bacharelado em Química Industrial	89	6,82%
Engenharia Mecânica	87	6,67%
Engenharia de Controle e Automação	78	5,98%
Técnico em Agropecuária	54	4,14%
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	36	2,76%
Técnico em Automação Industrial	35	2,68%
Técnico em Zootecnia	28	2,15%
Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio	24	1,84%
Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio	18	1,38%
Segunda Licenciatura em Química Presencial e Especial	16	1,23%
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	13	1,00%
Técnico em Administração Integrado	11	0,84%
Técnico em Automação Industrial Integrado	7	0,54%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

A Tabela 18 apresenta dados sobre a evasão por curso nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares. Ao analisar esses dados sob uma perspectiva contra-hegemônica, podemos questionar a aparente necessidade de os jovens fazerem parte do sistema produtivo e problematizar a lógica capitalista, que influencia as escolhas educacionais e as experiências acadêmicas.

Os maiores índices de evasão são observados em cursos como Licenciatura em Química (11,49%), Licenciatura em Ciências Agrícolas (11,03%), Técnico em Administração (11,03%) e Técnico em Mecânica (12,80%), cursos que, em sua maioria, estão relacionados às áreas de

maior necessidade para a economia e empregabilidade locais. Essa concentração de evasão em cursos ligados ao mercado de trabalho pode indicar que a instituição, ao priorizar a formação para atender às demandas do sistema produtivo, acaba por negligenciar outros aspectos importantes da formação dos jovens. A imposição desse direcionamento profissional pode gerar desmotivação entre os estudantes, que podem buscar na educação algo além da mera preparação para o emprego.

Além disso, a lógica produtivista da educação profissional pode desvalorizar outras formas de conhecimento e saberes, como os conhecimentos tradicionais presentes nas comunidades de origem dos estudantes. Essa desconsideração pode levar os jovens a questionarem a relevância da formação oferecida, buscando um espaço acadêmico que valorize suas identidades e experiências. É importante considerar que, além da inserção no sistema produtivo, a educação é também um campo de construção de identidade e pertencimento. Quando a instituição não oferece um ambiente acolhedor e que valorize a diversidade cultural e os saberes dos estudantes, a evasão pode ser interpretada como uma forma de resistência a um sistema que os exclui ou não os representa.

A análise da Tabela 19 nos convida, dessa forma, a ir além da descrição dos dados, buscando compreender as complexas relações entre educação, trabalho e sociedade. Uma perspectiva contra hegemônica nos permite questionar a aparente necessidade de os jovens fazerem parte do sistema produtivo, problematizando a lógica capitalista que molda as escolhas educacionais e as experiências acadêmicas, muitas vezes, em detrimento de uma formação mais crítica, humana e emancipatória.

Tabela 19 – Número de estudantes evadidos por raça nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

COR/RAÇA	EVADIDOS	%
Parda	613	46,97%
Branca	479	36,70%
Preta	155	11,88%
Não declarada	24	1,84%
Indígena	17	1,30%
Amarela	15	1,15%
(vazio)	2	0,15%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

Para empreender a análise desta tabela, e ressaltar outros momentos em que essa discussão possa ser enunciada, destacamos que, para efeito dos objetivos étnico-raciais desta pesquisa, não estamos considerando a opção parda como escolha da categoria raça, por

considerar os equívocos conceituais que comumente se sobrepõem ao real sentido de raça na ótica decolonial e de resistência. O pardismo é visto como uma atualização ou herança do “mito da democracia racial”, sendo compreendido como uma manifestação da naturalização do racismo no Brasil, que usa a categoria “pardo” para mascarar a discriminação racial, atribuindo desigualdades a fatores socioeconômicos em vez de raciais. Para a estudiosa da temática Carmen Jesus da Silva (2024), no Brasil colonial:

Foi-se estabelecido um modelo universal de identidade, marcada pela matriz senhorial da colônia, relações privadas, discursos e práticas ideológicas, onde a questão racial era um marcador de civilizado ou não. Nesse sentido, diversos termos foram inventados para nomear o outro, afinal, não ocorre a fundação de uma nação ideologicamente, sem o indivíduo que é diferente (Silva, 2024, p. 235).

A autora defende que a autoidentificação pode estar relacionada à classe social e ao local onde a pessoa afrodescendente se encontra, porque dependendo desses fatores, pode ser considerada “negra de pele clara” e pode até mesmo ser tratada como pessoa branca, ainda que em certos locais possa ser considerada como pessoa negra. Pensadores como Kabengele Munanga e Sérgio Pessoa discutem como a mestiçagem foi historicamente um dispositivo de poder para a manutenção da hierarquia racial. Para Munanga (2019), a multiplicidade de cores e termos usados pelos brasileiros para se autodefinir (inclusive o “pardo”) demonstra uma “fuga da realidade étnica”, um esforço para se distanciar do polo negro e se aproximar, simbolicamente, do polo branco, que é tido como superior.

Por isso é que, em outros momentos da análise, enfocamos os percentuais relativos aos estudantes pretos e indígenas, particularmente, na tentativa de depreender desses dados os indícios necessários para que possamos refletir e propor perspectivas de acolhimentos estudantil, seja acadêmico, seja psicossocial, seja de assistência social, que sejam efetivas.

Isto posto, notamos que o percentual de estudantes pretos e indígenas evadidos foi de 13,18%, relativamente menor que os estudantes brancos. Entretanto, quando cotejamos o quantitativo de estudantes brancos matriculados (conforme pode ser observado na Tabela 10), identificamos que o percentual foi de 40,47%, o que demonstra maior facilidade para o acesso desse público e desproporcionalidade acentuada nos dados relativos à evasão de participantes que se autodeclaram pretos, indígenas e brancos. Destaca-se, portanto, a importância de um encaminhamento bem pensado e prático, de modo a minimizar o problema por parte do Ifes, da comunidade escolar e das políticas institucionais, priorizando os estudantes que apresentam riscos de abandonar seus estudos.

Tabela 20 – Número de estudantes evadidos por escola de origem nos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 a 2019, nos cursos de oferta presencial.

ESCOLA DE ORIGEM	EVADIDOS	%
Pública Estadual	772	59,16%
Privada	178	13,64%
Pública Federal	134	10,27%
Pública Municipal	133	10,19%
(vazio)	81	6,21%
Filantrópica	4	0,31%
Outros	3	0,23%
Total Resultado	1305	100,00%

Fonte: Sistema Acadêmico do Ifes.

É possível notar, por meio dos dados apresentados na Tabela 20, que a maior parte dos alunos evadidos são provenientes de escolas públicas estaduais (59,16%), proporcionalmente ao número de matrículas, apresentados anteriormente, cujos dados demonstram a proveniência de escola estadual lidera.

Ao correlacionar as informações sobre os estudantes que ingressaram com aqueles que evadiram, torna-se possível, como no parágrafo anterior, desvelar padrões e desafios que, de outra forma, permaneceriam silenciados. Pudemos verificar que a evasão é mais acentuada nos cursos de graduação (particularmente nas licenciaturas), sugerindo, por exemplo, que, em função da necessidade de se conciliar trabalho e estudo desde cedo, mas principalmente na fase adulto, é um empecilho anunciado desde o início da formação. As categorias cor/raça, origem escolar e tipo de curso não são variáveis neutras, mas atravessadas por aspectos estruturais de classe, raça e gênero relegam, historicamente, como parte de um projeto de perpetuação das relações coloniais, pretos, indígenas e, especialmente, mulheres às experiências de vida e de trabalho precarizadas e mal remuneradas.

A análise da situação de matrícula revela que uma parcela significativa dos estudantes (34,74%) se encontra em situações que indicam algum tipo de descontinuidade do curso, como cancelamento, trancamento ou transferência externa. Esse dado, quando comparado com o número total de estudantes matriculados e evadidos em todos os *campi* do Ifes, evidencia que a evasão nos *campi* investigados (Aracruz, Itapina e Linhares) acompanha a tendência geral da instituição. Esse cenário de abandono de uma escola pública federal, criada para atender jovens e adultos brasileiros, especialmente os de baixa renda e em vulnerabilidade, destaca um paradoxo. A instituição tem por obrigação ofertar educação profissional para reduzir desigualdades sociais e regionais, promover cidadania e a empregabilidade, contudo, o alto percentual de descontinuidade, de 34,74%, sugere que esses objetivos não estão sendo

plenamente alcançados para todos os públicos. Essa realidade dialoga com a crítica de Paulo Freire sobre uma educação que, em vez de libertar, muitas vezes reproduz a lógica da dominação, especialmente quando a realidade desumanizante “busca minar essa esperança, forjando uma educação fragmentada que apresenta apenas a ‘verdade’ da classe dominante, sem considerar outros saberes e visões”.

O levantamento detalha o número de estudantes evadidos em cada *campus*, demonstrando que Aracruz apresenta o maior percentual de evasão (43,60%), seguido por Itapina (32,95%) e Linhares (23,45%). Ao confrontarmos esses dados com o número total de estudantes matriculados em cada *campus*, observa-se que Aracruz, apesar de ter um número semelhante de matrículas em relação a Itapina, possui uma taxa de evasão consideravelmente maior. Esse fato pode indicar particularidades de cada *campus* que influenciam na permanência dos estudantes. Aracruz, estando na microrregião do Rio Doce com alta concentração de Povos Originários, levanta a questão se a natureza cultural e a falta de currículos que levem em conta a diversidade cultural e linguística contribuem para o abandono da escola.

Quanto à renda familiar, a maioria dos estudantes evadidos não declara sua renda (55,94%), o que dificulta uma análise precisa. No entanto, entre os que declaram, a maior parte se encontra na faixa de 1 a 2 salários-mínimos (17,01%), o que corrobora a hipótese de que as dificuldades socioeconômicas podem ser um fator de risco para a evasão. Essa situação dialoga com a discussão da tese sobre a colonialidade da natureza, que desconsidera a relação milenar entre seres e ambientes, tão presente nas comunidades beiradeiras.

Ainda, os dados sobre a evasão por tipo de curso e curso específico revelam que a maioria dos estudantes evadidos está nos cursos de graduação (58,85%), principalmente nas licenciaturas (32,49%), como observado. Isso contrasta com a distribuição geral de matrículas, onde os cursos técnicos integrados possuem o maior percentual (48,15%). Tal discrepância pode indicar desafios específicos enfrentados pelos estudantes de graduação, como a maior exigência acadêmica ou a falta de perspectivas de inserção profissional.

Defendemos a importância da formação humana integral e a busca por cursos relacionados aos arranjos produtivos locais (APL's) como uma forma de enfrentamento das adversidades do contexto econômico e social que pessoas de descendência africana e indígena têm enfrentado no Brasil. A análise da evasão por raça revelou que a maioria dos estudantes evadidos se autodeclara parda (46,97%), seguida por branca (36,70%). No entanto, é importante ressaltar, como viemos desenvolvendo na análise das tabelas acima, que, em termos proporcionais, a evasão de estudantes pretos (11,88%) e indígenas (1,30%) é relativamente alta,

considerando sua menor representatividade no total de matrículas (9,07% pretos e 0,70% indígenas). Esse dado explicita as desigualdades raciais que permeiam o sistema educacional, onde estudantes de grupos étnico-raciais minoritários enfrentam maiores obstáculos para permanecer na educação superior. Essa realidade sublinha nossa reflexão sobre a invisibilização de grupos minoritários, devido à baixa ou ausência de representatividade política e como o racismo institucional dificulta o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados à educação de nível superior.

Na próxima seção, aprofundaremos nosso conhecimento sobre os jovens evadidos, buscando compreender suas experiências, motivações e perspectivas a partir das respostas aos questionários, revelando as “vozes da lama” e as “histórias não contadas”.

4 O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES BEIRADEIROS, PRETAS/OS E INDÍGENAS EVADIDOS DO IFES

O que eu sinto, o que eu penso, o que eu falo, e o que me fazem dizer.

Grada Kilomba, em “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”.

A epígrafe de Grada Kilomba dialoga com as experiências dos estudantes cujas vozes esta seção apresenta. A evasão, longe de ser um evento isolado, emerge como o ponto de ruptura de uma trajetória marcada por desafios complexos e sobreposições de opressão. Mais do que um percurso linear, a vida desses estudantes constitui-se como um emaranhado de vivências, escolhas e imposições que distinguem seu existir. Para pessoas historicamente marcadas pela herança do colonialismo e subalternizadas, essa realidade é mais desafiadora, pois a ideia de progresso e sucesso, muitas vezes imposta por uma lógica moderna/colonial, desconsidera as complexas barreiras enfrentadas por aqueles que não se encaixam no padrão hegemônico. A trajetória acadêmica e profissional de jovens pretos, indígenas e beiradeiros não se desdobra em um terreno neutro; ao contrário, é perpassada por séculos de opressão, racismo estrutural e invisibilização de seus saberes e modos de vida.

Nesse contexto, a citação de Kilomba (2019) se torna uma referência para a análise. A voz dos estudantes, o que eles “sentem, pensam e falam”, é o ponto de partida da nossa pesquisa, a verdade que a tese busca resgatar do silêncio. Contudo, a segunda parte da frase, “e o que me fazem dizer”, ilumina a violência de um sistema que não apenas ignora, mas também impõe narrativas de fracasso e insuficiência. A evasão escolar desses grupos, portanto, não pode ser compreendida como um fracasso individual ou uma escolha isolada. É, antes, um sintoma eloquente de uma realidade desumanizante, onde as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da própria relação com a natureza, atuam como entraves persistentes. Conforme destacado pela crítica decolonial, a colonialidade “não é algo que está aí fora de nós, mas que habita e se reproduz graças a muitas de nossas práticas institucionais e pessoais”. Dessa forma, a responsabilidade pela reversão dessa situação não recai apenas sobre os participantes individualmente, mas sobre a sociedade em geral e, em particular, sobre as instituições de ensino, que devem “romper com seu próprio passado e assinalar novas rotas”, buscando deselitizar e desmitificar a produção do conhecimento.

É importante, pois, que as instituições educacionais, como o Ifes, reconheçam sua parcela de responsabilidade nesse processo. A superação da evasão e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva exigem um comprometimento coletivo em descolonizar o

saber e o viver. Esta seção se propõe a analisar o fenômeno da evasão buscando ouvir os/as estudantes pretas/os e indígenas evadidas/os do Ifes, confrontando a lógica institucional com a realidade vivida por aqueles que, em silêncio ou em gritos, foram compelidos a seguir outros caminhos. Estabelecemos um diálogo com uma entrevista e com os 7 questionários que foram respondidos e fundamentados nos estudos bibliográficos e dados do Instituto. A evasão de estudantes pretos e indígenas do Ifes, conforme revelam os questionários respondidos, não é um fenômeno isolado, mas sim um complexo emaranhado de fatores que, em muitos casos, apontam para uma realidade desumanizante dentro da instituição. As narrativas dos ex-alunos, por sua vez, evidenciam lacunas no acolhimento, na escuta e na adaptação às suas realidades socioeconômicas e acadêmicas, culminando na interrupção de suas trajetórias educacionais.

A seção 4 está organizada para apresentar uma análise aprofundada da evasão de estudantes pretos, dos povos originários e de comunidades tradicionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). O texto inicia com um parágrafo que sintetiza o perfil demográfico e acadêmico dos estudantes que evadiram da instituição. Em seguida, detalha a experiência discente, abordando temas como a relação com o mercado de trabalho, a percepção de preconceito e o acesso a programas de auxílio estudantil. Posteriormente, a seção explora a experiência de acolhimento na instituição e os principais motivos que levaram à evasão, com foco nas dificuldades financeiras e acadêmicas, bem como na desmotivação dos estudantes. Por fim, o texto discute os planos futuros dos estudantes após a evasão e conclui com uma análise cruzada dos dados.

4.1 O SILENCIAMENTO DAS VOZES EVADIDAS: PROBLEMATIZANDO A BAIXA ADESÃO À PESQUISA E A COLONIALIDADE DO SER

Os números da pesquisa revelam que entre o universo de estudantes autodeclarados pretos, indígenas e beiradeiros evadidos do Ifes, 172 contatados, apenas 7 responderam ao questionário e apenas 1 concedeu uma entrevista, ou seja, 96% silenciaram. Consideramos que tal silêncio não seja interpretado como uma limitação metodológica, mas como um dado empírico central. Argumentamos que a recusa massiva em participar da pesquisa pode ser compreendida como uma manifestação de processos sistêmicos. Para nossas reflexões usamos como fundamentos a crítica à racionalidade neoliberal e a teoria decolonial, com foco nos

conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, para interpretar as possíveis dimensões desse fenômeno.

A lógica neoliberal estende os princípios de mercado, como competição e eficiência, as esferas não econômicas, incluindo a educação. Nesse contexto, o discurso da meritocracia ganha proeminência, atribuindo o sucesso ou o fracasso a fatores estritamente individuais, como esforço e talento. Esta abordagem tende a desconsiderar as desigualdades estruturais, socioeconômicas e raciais que condicionam as trajetórias formativas.

A evasão do ensino superior, sob essa ótica, é frequentemente reenquadrada como uma falha pessoal do estudante, e não como o resultado de um conjunto de barreiras institucionais e sociais. A internalização dessa narrativa pode gerar sentimentos de inadequação e culpa. Diante disso, a não-participação em uma pesquisa sobre a própria evasão pode ser um mecanismo de evitação, uma recusa em revisitar uma experiência codificada como um fracasso individual. O silêncio, nesse caso, funcionaria como uma estratégia de proteção subjetiva.

Instituições de ensino superior operam sob crescente pressão por alinhamento a modelos de gestão orientados pelo mercado. A busca por eficiência e produtividade pode levar à precarização de políticas de acolhimento e permanência estudantil. Relatos dos poucos respondentes de que “não se sentiram acolhidos ou apoiados” sugerem uma fragilidade no vínculo institucional.

Quando a relação entre estudante e instituição é percebida como meramente transacional, o rompimento do vínculo pela evasão tende a ser definitivo. A ausência de uma comunidade acadêmica que ofereça suporte e reconhecimento pode levar à descrença na capacidade da instituição de promover mudanças efetivas. A recusa em responder a um questionário pode, portanto, refletir um ceticismo aprendido: a percepção de que sua voz não foi ouvida durante sua permanência e, por consequência, não seria considerada após sua saída.

O referencial decolonial oferece possibilidades analíticas para aprofundar a compreensão do silêncio dos estudantes. A colonialidade, entendida como a lógica subjacente à modernidade que sobreviveu ao colonialismo histórico, estrutura as relações de poder, conhecimento e existência.

Walter Mignolo (2017) aprofunda a crítica à colonialidade do poder, do ser e do saber, argumentando que a “colonialidade” é o “lado mais escuro da modernidade”, constitutiva e indissociável dela. Essa lógica subjacente à civilização ocidental, desde o Renascimento, manifesta-se na Matriz Colonial de Poder (MCP), que organiza e controla a economia, a autoridade, o gênero, a sexualidade e o conhecimento. A colonialidade do poder, segundo

Aníbal Quijano (2005), refere-se à classificação racial como eixo fundador do padrão de poder moderno. As universidades, enquanto instituições, podem reproduzir essas hierarquias, criando ambientes onde corpos e subjetividades de estudantes negros e indígenas são subalternizados. A evasão em si já pode ser um indicador da atuação dessa matriz de poder. O silêncio posterior pode ser lido como um ato de resistência passiva: a recusa em colaborar com e legitimar um sistema percebido como excludente.

A colonialidade do saber, abordada por autores como Walter Mignolo (2017) e Catherine Walsh (2009) discutem como o conhecimento eurocêntrico foi imposto como o único válido, deslegitimando outras epistemologias. Os princípios eurocêntricos, determinam quais conhecimentos são considerados válidos, reconhecidos e tornados hegemônicos, as formas de ser estudante e professor dentro destes espaços, bem como a lógica organizacional e pedagógica. Os estudantes evadidos podem ter vivenciado um currículo e práticas pedagógicas que invalidaram seus saberes e suas experiências de vida. Se suas perspectivas não foram consideradas relevantes academicamente, é plausível que não vejam sentido em oferecê-las como “dados” para uma pesquisa. A não-resposta se torna uma expressão de desconfiança epistêmica.

Por fim, a colonialidade do ser, com base em autores como Frantz Fanon (2020), aponta para o impacto do racismo na subjetividade. A experiência de exclusão e discriminação no ambiente acadêmico pode ser psicologicamente danosa. A evasão pode significar um rompimento com um espaço de sofrimento. Nesse sentido, o silêncio é uma forma de autocuidado, uma recusa em reativar as memórias de uma “cena colonial” e de proteger a própria integridade existencial após se afastar do ambiente que a ameaçava.

A análise da evasão de estudantes de grupos racializados não pode se dissociar das lógicas sistêmicas que a produzem. A taxa de não-participação de 96% na pesquisa aqui discutida, quando interpretada através das lentes da crítica neoliberal e da teoria decolonial, emerge como um resultado significativo.

O silêncio dos 165 estudantes evadidos sugere mais do que a simples ausência de respostas. Ele aponta para a profundidade da ruptura com a instituição e para os efeitos da internalização do fracasso, da desconfiança institucional e das feridas subjetivas deixadas pela experiência acadêmica. Em vez de um vazio, o silêncio se manifesta como uma forma de comunicação sobre as lacunas das estruturas de acolhimento e sobre a persistência de lógicas excludentes no ensino superior. A compreensão desse fenômeno exige, portanto, uma análise que vá além dos dados presentes e se dedique a interpretar criticamente as ausências.

Em relação as repostas dos sete participantes, ressaltamos que é possível traçar um quadro complexo das experiências que culminaram na evasão. A análise dos questionários respondidos por estudantes evadidos dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), no período de 2015 a 2019, revela um panorama complexo de desafios que culminaram na interrupção de seus estudos. O perfil dos respondentes é diversificado em termos de gênero (quatro femininos e três masculinos) e idade (variando de 18 a 53 anos), mas com uma concentração de indivíduos que se autodeclaram pretos (cinco respondentes) e pertencentes a comunidades tradicionais (dois respondentes). O perfil dos participantes confirma que a educação em nível federal não é um percurso linear, mas uma jornada marcada por diferentes momentos de vida e necessidades. Os *campi* de origem e os cursos frequentados também variam, abrangendo áreas como Pedagogia, Administração, Química e Redes de Computadores.

A experiência acadêmica no Ifes, embora avaliada como positiva ou muito positiva por quatro dos sete respondentes, é marcada por lacunas significativas, conforme explicitado nas justificativas para a evasão. Um ponto de convergência entre as respostas é a percepção de que a instituição não ofereceu as condições necessárias para que os estudantes lidassem com problemas que impactavam sua vida acadêmica. Seis dos sete respondentes expressaram essa visão, apontando para uma falta de suporte em múltiplas frentes.

Também foram destacadas dificuldades acadêmicas, muitas vezes relacionadas à falta de base em disciplinas como matemática, o que se trata de um fator decisivo, agravado pela percepção de que os professores partiam de um pressuposto de nivelamento¹¹ que desconsiderava suas diferentes trajetórias educacionais.

Além disso, as barreiras financeiras e a necessidade de se dedicar ao trabalho para a sobrevivência foram motivos recorrentes, expondo a contradição do discurso de ascensão social via educação em um sistema que não acomoda as realidades socioeconômicas de estudantes vulneráveis. Essa realidade, majoritariamente enfrentada por estudantes pretos e indígenas, evidencia como as barreiras econômicas não são apenas um “problema individual”, mas uma manifestação da desigualdade estrutural que a meritocracia ignora. A desmotivação, o impacto de problemas de saúde e a rigidez institucional também foram pontos que evidenciam lacunas no suporte e na comunicação.

¹¹ Por se tratar de um estudo de abordagem decolonial, não cabe aqui termos como “nivelamento”, todavia, pelo respeito aos participantes da pesquisa, transcrevemos na íntegra as suas palavras e expressões.

A ausência de apoio para lidar com desafios pessoais, a falta de orientação sobre direitos e a carência de uma equipe pedagógica com sensibilidade para as condições subjetivas dos estudantes são temas que emergem nos questionários e na narrativa. Os participantes apontam para um sistema que, apesar de sua excelência técnica, não é humanizado, tratando os estudantes como “números” em vez de indivíduos. No entanto, o ato de evadir do Ifes não significou um abandono definitivo da busca por qualificação. Muitos seguiram para outras instituições ou se inseriram no mercado de trabalho, mostrando que a evasão foi uma “mudança de rota” em busca de um ambiente mais adequado, e não uma desistência da educação e do desenvolvimento pessoal. A análise do Participante 3 sobre a necessidade de maior formação pedagógica e sensibilidade dos profissionais do Ifes sintetiza a experiência de vários evadidos e oferece um caminho para reflexões sobre possíveis melhorias institucionais.

Neste viés, cabe aqui destacar, no que tange à carreira docente que, sua relevante função social, não implica que os profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios do cotidiano da escola, da realidade das salas de aula, da diversidade do público de estudantes e de suas necessidades. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos Cursos de Formação de Professores em nível de Licenciaturas, é possível perceber que as competências e habilidades a serem trabalhadas nos currículos dos cursos, ao longo da formação acadêmica, não contemplam os desafios reais do cotidiano escolar na atuação com o público-alvo diverso.

Paralelamente a esta questão, os concursos públicos para efetivação de docentes nos IFs exigem um perfil profissiográfico, principalmente, de formação técnica e científica nas áreas da Educação Profissional. A maioria do quadro docente tem formação em nível de Bacharelados, *Stricto Sensu* nas áreas correlatas aos bacharelados, e não necessariamente, exige-se a formação pedagógica. Esta é uma das situações propositivas para a gestão do Ifes, visando impactar em práticas pedagógicas sensíveis e de acordo com a realidade do público diverso de estudantes.

A síntese das respostas dos questionários revela que os desafios enfrentados por esses jovens não são meramente pessoais, mas sistêmicos. A evasão, portanto, deve ser compreendida como um sintoma de um problema mais profundo, que envolve a instituição em várias dimensões, desde a prática dos Corpos Docentes, o atendimento da equipe pedagógica, as várias situações de dificuldades por que passam os estudantes, e que vão muito além das dificuldades individuais e se relacionam com as estruturas da instituição. Isso nos leva à próxima reflexão, que se deterá na análise da colonialidade do ser e o sentimento de desajuste, aprofundando a

discussão sobre como a subjetividade dos estudantes é marcada por um sistema que os invisibiliza e os responsabiliza por seu próprio fracasso.

4.2 A COLONIALIDADE DO SER E DO SABER E O SENTIMENTO DE DESAJUSTE

Este tópico aprofunda a discussão do anterior em que discutido que o silêncio da maioria dos 165 estudantes evadidos pode ser interpretado como um sintoma da colonialidade do ser, que impacta a subjetividade e a identidade. As falas dos participantes que romperam esse silêncio revelam o mesmo sentimento de desajuste. A evasão de estudantes do Ifes, quando analisada fundamentada na colonialidade do ser e do saber revela-se menos como uma falha individual e mais como um sintoma de um sistema que não apenas falha em acolher, mas ativamente invalida as identidades e existências de participantes negros e indígenas. Destacamos trechos das narrativas do Participante 4 e do Participante 3:

Por ter vindo de escolas pública municipal e estadual, tive muita dificuldade em acompanhar o curso, que exigia conhecimento elevado na área de exatas principalmente. Os professores partiam do princípio que todos alunos estavam nivelados o que não era uma realidade. Além disso, eu era um dos poucos alunos já casado e com filhos, o que se tornou mais um empecilho (Participante 4, 2024)

Logo no primeiro ano, reprovei duas vezes. Meu maior obstáculo era a matemática. Essa dificuldade com lógica e matemática vinha de uma base escolar deficiente, resultado de ter estudado a vida inteira em escolas públicas. Acredito que o problema, tanto na minha época quanto hoje, está na metodologia de ensino, que é excessivamente teórica e pouco prática, o que acaba desmotivando. Eu, por exemplo, aprendo melhor visualizando as coisas. Por isso, conseguia me dar bem em física, que, apesar de envolver matemática, eu podia vivenciar na prática. Com a matemática pura, a história era outra (Participante 3, 2024).

As narrativas revelam que a evasão dos participantes são exemplos das marcas da colonialidade do saber e da colonialidade do ser. A descontinuidade de suas trajetórias acadêmicas é o ponto de ruptura de um sistema educacional que, apesar de sua excelência técnica, reproduz hierarquias e desumaniza aqueles que não se enquadram em seu padrão hegemônico.

A fala do Participante 4 evidencia a atuação da colonialidade do saber. Ele relata ter tido “muita dificuldade em acompanhar o curso, que exigia conhecimento elevado na área de exatas”. O problema, contudo, não residia apenas em sua capacidade, mas na metodologia pedagógica: “Os professores partiam do princípio de que todos os alunos estavam nivelados o

que não era uma realidade”. Essa premissa de um “nivelamento” universal reflete a imposição de uma epistemologia eurocêntrica e tecnocrática como a única válida, desconsiderando a “base escolar deficiente” que o Participante 4, oriundo de escolas públicas, possuía. A experiência, nesse sentido, invalida o conhecimento prévio do estudante e o responsabiliza por uma defasagem que é social e estrutural. A sua condição de “um dos poucos alunos já casado e com filhos” é enquadrada não como parte de uma trajetória de vida, mas como um “empecilho”, uma barreira para a jornada acadêmica idealizada, o que o leva a internalizar um sentimento de inadequação que é o cerne da colonialidade do ser.

De forma complementar, a narrativa do Participante 3 aprofunda essa reflexão. Ele também aponta a matemática como seu “maior obstáculo”, uma dificuldade que ele atribui diretamente à falta de “uma base sólida” de sua formação em escolas públicas. No entanto, sua crítica vai além da defasagem, direcionando-se à metodologia de ensino. O Participante 3 relata que aprende melhor “visualizando as coisas” e que, por isso, se dava bem em Física, que podia ser vivenciada na prática. Essa percepção sobre sua forma de aprender contrasta com a abordagem “excessivamente teórica e pouco prática” da matemática no Ifes, que o desmotivou. Essa colisão entre a epistemologia do estudante e a do currículo escolar é a própria manifestação da colonialidade do saber em ação, onde um saber é privilegiado e o outro é marginalizado.

A experiência do Participante 3 reforça a colonialidade do ser quando ele descreve as consequências subjetivas dessa desarmonia. Ele sentiu-se “inferior ou menos capaz” e foi tratado, em suas palavras, como “indisciplinado ou preguiçoso”. O participante relata:

A dificuldade com os números era real e eu sentia que os professores não levavam em conta as diferentes bagagens dos alunos. Eu cheguei ao Ifes com um grande *deficit* de aprendizado, mal sabendo realizar operações matemáticas básicas. Tinha vergonha de pedir ajuda. Depois de ter sido um dos melhores alunos no ensino fundamental, me sentia o pior de todos no Ifes. Fui chamado diversas vezes ao setor pedagógico, mas a orientação era sempre a mesma: “estude mais”. Ninguém nunca questionou se haveria algo mais, como a hiperatividade que hoje sei que tenho, diagnosticada apenas aos 25 anos (Participante 3, 2024).

O trecho da narrativa do Participante 3 revela uma experiência de exclusão e invisibilidade que é estrutural, e não individual. O relato “Eu cheguei ao Ifes com um grande *déficit* de aprendizado, mal sabendo realizar operações matemáticas básicas” evidencia o descompasso entre a bagagem educacional do estudante e as expectativas da instituição, que presumia um nivelamento que, na realidade, não existia. A “vergonha de pedir ajuda” e o sentimento de ser “o pior de todos” são manifestações da colonialidade do ser, que impõe uma hierarquia de saberes e identidades. Ao se sentir inferior por não dominar o conhecimento

matemático valorizado pela academia, o Participante 3 internaliza a culpa por um *déficit* que é social, produto de uma educação básica pública historicamente negligenciada.

As lacunas da abordagem pedagógica são ressaltadas quando ele aponta que a única orientação que recebeu do setor pedagógico foi “estude mais”. Essa resposta, simplista e generalista, ignora a complexidade de suas dificuldades e reflete a rigidez de um sistema que não possui as ferramentas nem a sensibilidade para lidar com a diversidade de perfis. A ausência de um olhar mais atento para as suas necessidades, demonstra a falha da instituição em cumprir seu papel humanizador.

A evasão do Participante 3, nesse contexto, pode ser vista não como um ato de desistência, mas como uma opção de sobrevivência. Ao não encontrar acolhimento e suporte para suas especificidades, ele foi forçado a abandonar um ambiente onde sua identidade e seus desafios eram sistematicamente invisibilizados. A narrativa do Participante 3, portanto, vai além da história de um estudante que não se adaptou à matemática. Ela é uma crítica profunda a uma instituição que, embora de excelência técnica, reproduz as lógicas de exclusão da sociedade colonial, penalizando aqueles que não se encaixam em seu molde.

A análise do questionário respondido pela Participante 6, outra participante da pesquisa, que se declara indígena e moradora do Quilombo de Degredo, registra um relato sobre como a colonialidade do saber e do ser opera dentro do espaço educacional, culminando na evasão. A experiência da Participante 6 no Ifes pode ser analisada em dois eixos principais: a imposição de um padrão de conhecimento hegemônico e a negação de sua subjetividade e realidade material.

A história da Participante 6 dialoga com as histórias do Participante 3 e do Participante 4. Ela chega à instituição com um sentimento de receio, agravado pela ausência de um “plano de estudos” e pela falta de orientação inicial. A situação se torna crítica quando lhe informam que “algumas aulas seriam produzidas em outro idioma que seria o Inglês”, um conhecimento que ela não possuía, vindo de uma escola pública e sem “conhecimento básico”. A exigência do inglês como um saber universal e indispensável deslegitima o conhecimento prévio da estudante, tornando-a vulnerável e “assusta”, como ela mesma relata. A instituição, em vez de oferecer nivelamento ou alternativas, impõe uma barreira linguística e epistemológica que ela não tem condições de transpor, o que a leva a considerar a desistência.

Paralelamente, a colonialidade do ser é aprofundada pela rigidez institucional em relação às suas condições materiais de existência. A Participante 6, moradora do interior, dependia do transporte escolar para chegar ao *campus*, um serviço que não atendia à sua

realidade, pois “só levava alunos da rede estadual”. Ao tentar negociar uma entrada e saída mais cedo com a coordenadora, sua solicitação é negada sob a ameaça de que ela “poderia reprovar”. A instituição, nesse momento, prioriza sua norma administrativa em detrimento da vida da estudante. O ser da Participante 6, sua condição de moradora do quilombo, seus horários e sua dependência de transporte, é visto como um “problema” a ser eliminado, e não como uma realidade a ser acolhida e compreendida. A evasão, portanto, torna-se a única saída possível para a estudante que percebe a inviabilidade de sua permanência em um ambiente que não está disposto a se adaptar às suas necessidades, reforçando a sensação de que seu corpo e sua existência são “impróprios” para aquele espaço. A sua fala final, “estudar no Ifes não era o meu sonho, mas pode ser o sonho de muita gente”, pode ser lida como um apelo para que a instituição seja capaz de acolher e honrar os sonhos de outros jovens que, como ela, enfrentam os desafios impostos por um sistema educacional que reproduz a lógica da exclusão colonial.

Com base nas narrativas dos participantes 3, 4 e 6, as experiências de evasão no Ifes podem ser vistas como reflexo direto da colonialidade do ser e do saber e da forma como ambas se entrelaçam com o racismo. Esses relatos mostram que o racismo não é apenas um fenômeno explícito, mas uma violência estrutural que se manifesta na invisibilização da identidade e dos saberes de estudantes marginalizados.

O trecho da fala do Participante 3 é um exemplo potente da colonialidade do ser. Ao relatar que se sentia “o pior de todos no Ifes” depois de ter sido um dos melhores na escola primária, ele evidencia a internalização da inferioridade, um sentimento que Fanon (2020) descreve como a “alienação do negro”, uma condição socialmente construída e não individual. O racismo, nesse contexto, oprime ao desqualificar sua trajetória anterior, fazendo com que o estudante se sinta como um “número, não um indivíduo”. A negligência da equipe pedagógica em não questionar sua hiperatividade e a orientação superficial de “estude mais”, são o ápice dessa desumanização, que anula a subjetividade do estudante e o responsabiliza por um fracasso sistêmico.

Essa desumanização é agravada pela colonialidade do saber, que privilegia uma única forma de conhecimento. Participante 4, ao dizer que “os professores partiam do princípio que todos os alunos estavam nivelados o que não era uma realidade”, critica um currículo e uma pedagogia que desconsideram o contexto educacional de quem, como ele, vem de escolas públicas. A exigência de um “conhecimento elevado na área de exatas” funciona como um filtro, legitimando a exclusão de saberes outros, um mecanismo que a crítica decolonial identifica como racismo epistêmico. Participante 6, por sua vez, sentiu-se “assusta” com a

exigência de um curso de inglês, por não possuir o “conhecimento básico”. Essa barreira linguística reafirma a supremacia de um saber eurocêntrico e ignora a realidade de uma estudante que, como moradora de uma comunidade tradicional, não teve acesso a esse tipo de formação.

A evasão desses estudantes é um sintoma da violência do racismo, que se manifesta tanto no plano do saber, com currículos excludentes, quanto no plano do ser, com a desumanização e invisibilização de suas identidades. Suas histórias nos mostram que a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva exige a descolonização dessas estruturas, para que a instituição seja capaz de acolher a pluralidade de saberes e a complexidade de cada indivíduo.

A análise da colonialidade do ser e do saber, e de como ela se entrelaça com o racismo, nos permite compreender que o sentimento de desajuste e a invisibilização das identidades não são experiências abstratas, mas se manifestam de forma concreta nas vivências acadêmicas dos estudantes. É nesse contexto que o próximo tópico se aprofundará, abordando as dificuldades acadêmicas e a inexistência de suporte adequado como um sintoma direto e visível das barreiras estruturais que levam à evasão. As falas dos participantes nos mostram que o fracasso escolar, a falta de base e a desmotivação são, em grande medida, a consequência de um sistema que não oferece possibilidades necessárias para que esses jovens possam ter êxito em suas jornadas.

4.3 A INFLEXIBILIDADE INSTITUCIONAL EM FACE DOS DESAFIOS DA VIDA

Apesar do discurso de que a educação superior e, em particular, os Institutos Federais, também visam à formação das camadas populares, suas estruturas frequentemente reproduzem as marcas profundas da colonialidade e do racismo. A colonialidade do poder persiste ao manter a classificação racial como um eixo organizador das relações sociais e educacionais, perpetuando a hierarquia que estabelece o branco como superior. Nesse cenário, a educação é marcada por um eurocentrismo que impõe uma epistemologia única, elitista e tecnocrática, que desconsidera e invisibiliza os saberes e as culturas dos povos pretos, indígenas e beiradeiros.

Enfatizamos que a evasão, portanto, não se explica por uma falha individual, mas como um sintoma de um sistema que, sob o véu da meritocracia, responsabiliza os estudantes por um "fracasso" que é, na verdade, sistêmico e estrutural. Essa lógica cria uma realidade desumanizante e, como aponta Fanon (2020), leva a uma alienação onde o sujeito é aprisionado

em uma identidade racializada e inferiorizada. É nessa tensão entre a proposta democrática e a prática colonial que se encontra a raiz das dificuldades que minam a permanência dos estudantes, demonstrando que o problema não está neles, mas nas próprias estruturas que deveriam acolhê-los.

A análise dos questionários revela que as dificuldades acadêmicas e a percepção de um suporte institucional frágil são fatores fundamentais para a evasão dos estudantes do Ifes. Como registramos, o Participante 4, comenta que “Por ter vindo de escolas pública municipal e estadual, tive muita dificuldade em acompanhar o curso, que exigia conhecimento elevado na área de exatas principalmente. Os professores partiam do princípio de que todos os estudantes estavam nivelados, o que não era uma realidade”.

O relato do Participante 4 revela a relação entre as dificuldades acadêmicas e o descompasso da base educacional. Justificando sua evasão por conta do descompasso significativo entre a base educacional que possuía ao ingressar no Ifes e as exigências do ensino. Participante 3, ex-aluno de Administração do *campus* Linhares, por exemplo, relatou que, vindo de uma escola pública sem “uma base sólida principalmente em Matemática”, sentia-se “inferior ou menos capaz”. Essa realidade dialoga diretamente com a crítica de Paulo Freire que defende uma pedagogia que valorize a experiência e o saber dos oprimidos, reconhecendo que esses participantes carregam consigo um conhecimento valioso, independente da escola.

Segundo o Participante 3 “[...] a sensação era de que a escola apenas cobrava resultados, sem buscar entender o que estava por trás do meu desempenho”, o que vai de encontro à visão freireana, de uma educação que estimule o pensamento crítico e a capacidade de questionar a realidade. Advertimos, portanto, que o sistema mundo, marcada pela colonialidade, frequentemente desconsidera ou marginaliza esses saberes, impondo modelos que perpetuam a exclusão e a desumanização.

A narrativa do Participante 3 explicita a falta de flexibilidade do Instituto, frente aos desafios impostos pela vida, particularmente de pessoas subalternizadas:

Olha, acho que deveria ter sido uma certa avaliação diagnóstica ali, pra saber o que motivou, qual que tá sendo as suas dificuldades, o que a gente pode fazer em relação a isso? A sua dificuldade é base matemática? ... Acho que humildade, acho que faltou humildade, acho que é essa a palavra. De compreender que você não tem aquela base, que você é diferente dos demais, e ter a humildade de entender como que você é, a sua maneira de aprender. E não que você é só mais um, parar de tratar como número e tratar como indivíduo, assim como a gente faz hoje com a educação infantil, a gente trata o aluno como indivíduo e não como número.

A baixa frequência de utilização dos serviços de apoio, como o atendimento dos pedagogos do curso, assistência estudantil, assistência social e equipe multidisciplinar (NAPNE, NEABI, Psicólogo/a) — muitas vezes marcados como “Nunca” ou “Raramente” pelos participantes — pode indicar uma falha na efetividade desses serviços ou na percepção de sua relevância pelos estudantes. Ao abordar a função social do Ifes, destacamos que a instituição possui uma Equipe Multidisciplinar composta por Pedagogos, Psicólogos, Assistente Social, profissionais da área de saúde, que busca oferecer suporte aos estudantes para que vivenciem de forma positiva sua vida acadêmica. No entanto, a experiência dos evadidos sugere uma lacuna entre a existência do serviço e sua acessibilidade ou adequação às necessidades reais dos estudantes. Essa desconexão entre o que é ofertado e o que é usado pode ser um reflexo de currículos e pedagogias eurocêntricas que desconsidera a representatividade das diferentes culturas e mesmo o racismo institucional perpetuam a discriminação racial pode criar um ambiente hostil e desmotivador.

As dificuldades acadêmicas e a inexistência de suporte adequado no Ifes, conforme as vozes dos evadidos são sintomas de um sistema que, apesar de seus objetivos, ainda reproduz as marcas da colonialidade. Portanto, a falta de um acolhimento humanizado, a rigidez pedagógica e a insuficiência de uma equipe multidisciplinar atenta às especificidades dos estudantes contribuem para a evasão, perpetuando o ciclo de exclusão de grupos historicamente marginalizados, em contradição com a própria função social e decolonial a que a instituição se propõe.

A análise dos questionários também revela que problemas pessoais, como de saúde, questões familiares e a necessidade de trabalho, somados à rigidez institucional do Ifes, foram fatores determinantes para a evasão de estudantes. Esses achados se alinham e aprofundam o referencial teórico da tese, especialmente no que tange à compreensão da evasão como um fenômeno multifacetado, influenciado pelas marcas da colonialidade e pela função social da educação profissional.

Os questionários registram o impacto dos problemas pessoais e a inflexibilidade institucional. Os relatos dos estudantes evidenciam como as dificuldades da vida cotidiana colidem com a estrutura do Ifes. Um exemplo é o da ex-aluna, a Participante 2, com asma grave, que abandonou o curso por “não ter conhecimento sobre a possibilidade de licença médica ou adaptações”, e que a instituição não a informou proativamente sobre seus direitos. Essa experiência sublinha a percepção de que o Ifes não proporcionou as ferramentas necessárias para lidar com problemas que poderiam impactar a vida acadêmica, o que a desmotivou.

A rigidez institucional é igualmente percebida na questão do transporte. Participante 6, estudante que residia no Quilombo de Degredo, foi desmotivada pela inflexibilidade do Ifes em relação aos horários de aula, que não se adequavam ao transporte escolar disponível. Ela relata que apesar de ter conversado com coordenadora, a devolutiva que teve foi de que poderia reprovar. A Participante 1, que cursava Pedagogia, evadiu no mesmo ano em que ingressou porque "trabalhava em outra cidade" e não conseguia chegar ao *campus* em tempo hábil para as aulas. Sua experiência, embora avaliada como “muito positiva”, foi interrompida pela incapacidade da instituição de se adaptar à sua jornada de trabalho.

A ameaça de reprovação por atrasos mínimos reforça a percepção de que a instituição não demonstra flexibilidades mediante as necessidades de seus estudantes, especialmente dos mais vulnerabilizados, como os que residem em regiões distantes, os que precisam de conciliar trabalho e estudo, os que não se ajustam ao “nível” esperado. Essa intransigência com a realidade de deslocamento, especialmente para estudantes de comunidades mais afastadas, como os beiradeiros, levanta questionamentos sobre se o Ifes proporcionou as condições necessárias para lidar com problemas que poderiam impactar em sua vida acadêmica, tais como, relacionados ao ambiente onde você vive e trabalha, que é um dos tópicos do questionário. A resposta da estudante foi “Não”, e a razão apontada foi a inflexibilidade da instituição em relação aos horários.

Também evidenciamos os problemas pessoais responsáveis pela evasão, o que nos leva a questionar a função social da EPT. A necessidade de conciliar estudo e trabalho é um problema pessoal, mas principalmente estrutural, recorrente, que se torna um impeditivo para a permanência nos cursos. A evasão por dificuldades no trabalho e a escolha de parar de estudar para só continuar com o trabalho, como informado por cinco participantes demonstram a pressão econômica que muitos estudantes enfrentam. Sobre essa necessidade de conciliação, o Participante 3 assinala que,

Minha mãe, uma mulher negra que começou a trabalhar aos 12 anos, me criou com a mentalidade de que eu deveria buscar minha independência financeira. Ela me ensinou a “arrumar meu canto”. Assim, aos 18 anos, com o certificado do Enem em mãos, ingressei no mercado de trabalho (Participante 3, 2024).

A narrativa do Participante 3, quando ele cita a lição de sua mãe sobre a “independência financeira” e a necessidade de “arrumar meu canto”, é um ponto importante para entender a intersecção entre as dificuldades pessoais e as pressões sistêmicas que levam à evasão escolar. A frase “Minha mãe, uma mulher negra que começou a trabalhar aos 12 anos, me criou com a

mentalidade de que eu deveria buscar minha independência financeira” traduz uma lógica de sobrevivência em um contexto de vulnerabilidade. O ensinamento de sua mãe é uma estratégia de proteção e empoderamento, uma resposta prática a uma vida marcada por dificuldades e pela ausência de redes de apoio.

Em um cenário onde o Estado não garante a segurança e a estabilidade social, a responsabilidade de “arrumar o próprio canto” recai sobre o indivíduo. No entanto, essa mentalidade, essencial para a sobrevivência, entra em choque direto com as demandas de uma instituição de ensino como o Ifes. A lógica meritocrática pressupõe que o estudante tem as condições (tempo, recursos financeiros e psicológicos) para se dedicar integralmente aos estudos, desconsiderando as múltiplas jornadas de quem precisa conciliar a vida acadêmica com o trabalho.

A decisão do Participante 3 de “ingressar no mercado de trabalho” após obter seu certificado do Enem é o desfecho lógico dessa contradição. O que ele enfrentou não foi uma falta de vocação ou inteligência, mas a impossibilidade material de sustentar a dedicação que a vida acadêmica exigia. A sua escolha, embora dolorosa, foi a mais racional para quem vive sob a pressão da “independência financeira”. O expõe sua angústia sobre a necessidade da evasão:

As barreiras para que jovens negros e indígenas ingressem e, principalmente, permaneçam em uma instituição federal são enormes. Minha experiência começou com um brilho nos olhos, mas foi se apagando com as decepções. Faltou-me apoio pedagógico e psicológico para lidar com o desnível educacional. Como jovem negro e de baixa renda, não tive as mesmas oportunidades que muitos dos meus colegas. Minha mãe me criou para o trabalho, não para a vida acadêmica (Participante 3, 2024).

O relato do Participante 3 de que “as barreiras para que jovens negros e indígenas ingressem e, principalmente, permaneçam em uma instituição federal são enormes” destaca que a desigualdade não se resume ao acesso, mas se estende à permanência. Sua narrativa evidencia como a racialidade e a baixa renda se combinam para criar desafios acadêmicos e emocionais que a instituição não soube enfrentar.

Sua jornada no Ifes começou “com um brilho nos olhos”, mas logo se chocou com a realidade de um “desnível educacional” que a instituição não estava preparada para diagnosticar. Ele chegou com um grande *déficit* de aprendizado, especialmente em matemática, resultado de ter estudado a vida inteira em escolas públicas. Enquanto seus colegas de escolas particulares vinham preparados para o nível de exigência do Ifes, Participante 3 e outros cotistas, vindos de escolas públicas, não tinham a mesma base.

A instituição focou apenas na cobrança de resultados. Participante 3 sentia que era visto como “indisciplinado ou preguiçoso” e que a orientação da equipe pedagógica se resumia a “estude mais”. Essa abordagem, desumana e descontextualizada, ignorou as complexas raízes de sua dificuldade. A falta de um “olhar mais humano” e de estratégias individualizadas demonstrou que o Ifes não estava preparado para lidar com a bagagem desigual de seus alunos.

A experiência do Participante 3 evidencia que a barreira racial vai além de preconceitos explícitos. Embora ele não tenha enfrentado racismo ou assédio moral ou racial de forma direta, ele percebeu uma falha sistêmica na forma como a instituição lidava com as diferenças. A sua vivência com um episódio sobre o uso do uniforme, por exemplo, o fez acreditar que a forma como a situação foi resolvida “fosse com outros alunos (brancos, heteros) acredito que teria sido de outra forma”.

A ausência de apoio pedagógico e psicológico, somada à necessidade de trabalhar, tornou a permanência no Ifes insustentável. A lição de sua mãe, “minha mãe me criou para o trabalho, não para a vida acadêmica”, reflete a prioridade da sobrevivência em detrimento de um projeto de longo prazo. A evasão do Participante 3 não foi uma decisão fácil, mas uma escolha imposta por um sistema que não oferece as ferramentas necessárias para lidar com as dificuldades relacionadas a sua vida.

O Participante 3, em sua narrativa, não apenas descreve sua evasão, registra seu posicionamento de que a instituição precisa se adequar à realidade de seus estudantes, e não o contrário. É essencial que haja humildade por parte da instituição para diagnosticar as dificuldades, promover nivelamento, e oferecer um suporte psicológico e pedagógico mais eficaz. Sem isso, o Ifes continuará a ser uma promessa que, para muitos jovens negros e indígenas, começa “com um brilho nos olhos, mas termina se apagando com as decepções”

A questão da renda familiar também se destaca. Embora muitos estudantes não declarem a renda, a maioria dos evadidos que o faz se concentra na faixa de 1 a 2 salários-mínimos. Dessa forma, a rigidez institucional em relação a esses problemas pessoais e socioeconômicos se torna um obstáculo à função social do Ifes, perpetuando o ciclo de exclusão em vez de minimizá-lo.

Tais questões permitem uma conexão com a colonialidade e o processo de desumanização. A persistência dessas dificuldades e a falta de flexibilidade da instituição podem ser interpretadas como manifestações da colonialidade. A “colonialidade do ser” é expressa quando a instituição, por sua rigidez, se impõe sobre outros, exercendo assim o controle e a perseguição de diferentes subjetividades. Ao não reconhecer as especificidades dos estudantes, o Ifes, paradoxalmente, reforça a exclusão de grupos étnicos da sociedade do

conhecimento e dos ambientes acadêmicos. Isso cria um “ambiente hostil e desmotivador”, que leva à evasão, transformando a escola que busca promover a inclusão em um mecanismo excludente e perverso. Revela a “malvadeza do sistema” ao mostrar como a rigidez da instituição de ensino não se adapta às realidades concretas dos estudantes, responsabilizando-os por problemas que são, na verdade, estruturais.

4.4 A MERITOCRACIA NEOLIBERAL E A CULPABILIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

O silenciamento da maior parte dos evadidos, participantes da pesquisa e a análise dos questionários nos permitiu identificar a culpabilização do “fracasso” em si mesmos. O que nos leva a problematizar a meritocracia neoliberal. O neoliberalismo, como teoria e prática político-econômica, defende que o bem-estar humano é maximizado pela liberação das liberdades e capacidades individuais em um sistema de mercado livre, com propriedade privada e livre comércio. Nesse modelo, o papel do Estado é criar e preservar um ambiente institucional que garanta essas práticas, intervindo o mínimo possível nos mercados.

A ideia de meritocracia é central no discurso neoliberal. Ela sugere que o sucesso individual é resultado direto do mérito, do esforço e das escolhas pessoais, desconsiderando as desigualdades estruturais e as barreiras sociais existentes. A meritocracia neoliberal tende a individualizar o sucesso e o fracasso, atribuindo o empobrecimento ou a falta de ascensão social a falhas pessoais, como a falta de investimento em “capital humano” (educação) ou a ausência de uma “ética de trabalho protestante”.

Essa perspectiva ignora o contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Em países como o Brasil, a desigualdade social é um fator determinante. A pesquisa do IBGE (PNAD 2007) mostra que menos de 3% dos estudantes de ensino superior pertencem aos 20% mais pobres da população, que representam 30,2% das famílias brasileiras. No Brasil, a matrícula no ensino superior está abaixo da média latino-americana, e a pirâmide educacional reflete as assimetrias sociais, com os mais pobres completando menos de cinco anos de escolaridade e os mais ricos ultrapassando dez anos.

A exclusão educacional é um fenômeno marcado, como vimos pela evasão escolar. A meritocracia neoliberal culpabiliza o indivíduo por essa exclusão, levando à “autoexclusão”, na qual os jovens de baixa renda internalizam a ideia de que não têm capacidade intelectual para

curso de prestígio, optando por aqueles de menor valor social e pouca garantia de empregos bem remunerados.

O neoliberalismo promove um “individualismo possessivo” e uma “ética de mercado” que enquadra todas as ações humanas no domínio da competição. A frase de Margaret Thatcher, “não existe sociedade, apenas homens e mulheres individuais”, resume essa visão, na qual a solidariedade social é dissolvida em favor do individualismo, da propriedade privada e da responsabilidade pessoal. O sucesso e o fracasso são interpretados como virtudes empreendedoras ou falhas pessoais, e não como propriedades sistêmicas, como as exclusões de classe.

O discurso da meritocracia mascara a restauração do poder de classe, um dos objetivos centrais da neoliberalização. Dados mostram que, após a implementação de políticas neoliberais, a parcela da renda nacional do 1% mais rico da população disparou em países como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha. A neoliberalização tem sido mais bem-sucedida em restaurar ou criar o poder de uma elite econômica do que em revitalizar a acumulação global de capital.

Ao focar no indivíduo, o neoliberalismo enfraquece a capacidade de organização coletiva, como sindicatos e movimentos sociais, que poderiam desafiar a ordem social estabelecida. A flexibilidade do mercado de trabalho, apresentada como uma virtude, na prática, traduz-se em baixos salários, insegurança no emprego e perda de proteções sociais para a maioria dos trabalhadores. A sociedade passa a ser vista como uma rede de “organizações particulares” em competição, em vez de uma “instituição social” com uma base de reconhecimento público e legitimidade democrática.

No contexto neoliberal, a educação deixa de ser um direito social e um bem público para se tornar um “serviço” que pode ser privado e comercializado. Essa visão é impulsionada por organismos internacionais como o Banco Mundial, que defendem a educação como um instrumento para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. A qualidade da educação, nessa perspectiva, é medida pela sua capacidade de gerar eficiência, competitividade e lucro, em detrimento de valores sociais, culturais e democráticos.

O Banco Mundial, por exemplo, orienta os países periféricos a focar no ensino fundamental “minimalista” e na formação profissional “aligeirada” para atender às demandas de uma economia global que os insere como produtores de mercadorias de baixo valor agregado. Essa política “antiuniversitária” visa dismantelar o ensino superior público, visto como anacrônico e elitista, e promover a diferenciação, com núcleos de excelência para adequar

pacotes tecnológicos e formar a elite dirigente, enquanto a maioria da população recebe uma formação menos qualificada.

A universidade, sob a ótica neoliberal, é transformada de uma “instituição social”, que aspira à universalidade e à crítica, para uma “organização social”, regida por critérios de eficácia, produtividade e custo-benefício. Essa universidade operacional é “pulverizada em micro-organizações” e orientada por financiamentos externos, produzindo conhecimentos para a apropriação privada.

Em relação aos Institutos Federais (IF’s), registramos na seção anterior que foram concebidos com uma missão pública e social explícita: promover o desenvolvimento local e regional, oferecendo educação profissional e tecnológica em diferentes níveis (médio, técnico e superior). A sua atuação busca a inclusão social e o fortalecimento da cidadania, princípios que se alinham com a educação como um direito e um bem público.

No entanto, a lógica neoliberal pressiona os IF’s a se desviarem dessa missão. A ênfase na “produtividade”, “competitividade” e “demanda de mercado de trabalho” pode levar à criação de cursos e programas que atendam prioritariamente aos interesses dos APL’s, de empresas e do capital financeiro, em detrimento das necessidades sociais e culturais da população. A “avaliação da produtividade”, baseada na quantidade de publicações e na obtenção de financiamentos, pode desvalorizar a docência e a pesquisa voltadas para problemas sociais, incentivando a fragmentação do conhecimento e a busca por resultados imediatos.

Apesar de as políticas públicas de “democratização da educação superior” terem como objetivo a inclusão de jovens de baixa renda, a pesquisa revela que ela encontra limites e lacunas. A expansão de matrículas e as ações afirmativas, como cotas sociais e raciais, são passos importantes, mas insuficientes para romper com a estrutura de desigualdade social.

No contexto neoliberal, essa inclusão pode ser superficial. A “democratização” se manifesta na ampliação de vagas em cursos de menor prestígio, frequentemente em instituições privadas e em período noturno, que não oferecem uma formação sólida em pesquisa ou atividades de iniciação científica. Isso mantém a polarização entre as “instituições de elite” (públicas ou privadas) e as “instituições periféricas”, reforçando a hierarquia de diplomas e as desigualdades no mercado de trabalho.

Além disso, a lógica neoliberal tende a culpabilizar o indivíduo por seu fracasso. A falta de recursos econômicos e as lacunas na formação educacional anterior são vistas como responsabilidade do próprio estudante, e não como resultado de um sistema socialmente

desigual. A autoexclusão, na qual os jovens internalizam a ideia de que não são capazes de frequentar cursos de prestígio, é um sintoma dessa lógica.

O discurso dos estudantes evadidos do Ifes, mesmo ao expressar suas dificuldades pessoais, revela a internalização de elementos do discurso neoliberal e meritocrático. Os relatos mostram como os estudantes tendem a se culpar por suas dificuldades, em vez de questionarem as falhas estruturais do sistema de ensino. O discurso meritocrático, que associa sucesso a mérito e esforço, é evidente quando o Participante 3 menciona seu “sentimento de culpa e inferioridade” por não ter concluído o curso de Automação Industrial. Ele se via como um dos “piores de todos no Ifes” após ter sido um dos melhores alunos no ensino fundamental, o que evidencia uma desvalorização de sua própria capacidade diante das exigências da instituição.

A meritocracia, na sua essência, ignora as desigualdades de ponto de partida. O Participante 3 ilustra isso ao notar a “diferença nítida” entre ele e outros cotistas, vindos de escolas públicas, e os estudantes da ampla concorrência, que em sua maioria vinham de escolas particulares e já estavam preparados para o nível de exigência do Ifes. Ele se via com um “*déficit* de aprendizado” e “mal sabendo realizar operações matemáticas básicas”, algo que sua base escolar pública não o preparou para superar. A meritocracia ignora essas disparidades, esperando que todos compitam em um “mesmo ponto de partida”, algo que ele considera injusto.

O discurso neoliberal, que prega a “autorresponsabilidade”, influencia a forma como os estudantes percebem a falta de suporte. Vários estudantes evadidos expressam uma sensação de abandono, mas muitas vezes a justificam com a própria desmotivação, sem necessariamente culpar a instituição. O Participante 5, que cursou Licenciatura e Bacharelado em Química Industrial, também evadiu após um “problema familiar gigantesco” e optou por “só continuar com o trabalho”. A necessidade de se dedicar ao trabalho para garantir a renda familiar sobrepõe-se à promessa de ascensão social via educação, expondo a falha do discurso meritocrático em contextos de vulnerabilidade.

A Participante 7 (18 anos) abandonou o curso de Química Industrial porque o “horário integral” era “inviável” para a sua necessidade de conseguir um emprego e “ajudar em casa”. Embora o curso não fosse seu principal interesse, a pressão econômica foi o fator decisivo. Isso mostra como a lógica neoliberal de autocapacitação por meio da educação colide com a realidade de vida de jovens de baixa renda, que precisam sustentar suas famílias. A Participante 6 menciona que se desmotivou após a instituição sinalizar que ela poderia reprovar por chegar

e sair 10 (dez) minutos mais cedo, reforçando a ideia de que a rigidez do sistema se sobrepôs à sua busca por uma solução para a questão do transporte.

O também relata que, após reprovações, a equipe pedagógica se limitou a orientá-lo a “estudar mais”, sem investigar a possibilidade de haver outras causas para seu baixo desempenho, como o TDAH. Essa abordagem, focada na cobrança de resultados e na falta de um “olhar mais humano”, reforça a ideia de que o sucesso depende unicamente do esforço individual, e não do apoio oferecido pela instituição.

A necessidade de trabalhar é um tema recorrente e é vista como um impeditivo para a dedicação integral aos estudos, o que é um traço da lógica neoliberal. A estudante que cursava Química Industrial menciona que o horário integral do curso era inviável, pois ela precisava trabalhar para ajudar em casa, o que a levou a desistir. Também relata que sua mãe a criou com a mentalidade de buscar a “independência financeira”, o que a levou a ingressar no mercado de trabalho após obter a certificação do ensino médio, abrindo mão do Ifes.

Embora reconheça o valor da educação, a pressão por se inserir no mercado de trabalho acaba se sobrepondo ao seu percurso acadêmico. Ele optou por trabalhar, uma decisão dolorosa, mas que se alinha com a lógica de sobrevivência em um contexto de vulnerabilidade social. A fala dele, “minha mãe me criou para o trabalho, não para a vida acadêmica”, é um reflexo direto de como as condições socioeconômicas moldam as aspirações e escolhas, muitas vezes em detrimento de uma formação mais longa e com melhores perspectivas.

A meritocracia neoliberal não é um sistema justo de recompensa por esforço individual, mas sim um discurso ideológico que justifica e legitima a crescente desigualdade social e a restauração do poder de classe. Ao culpabilizar o indivíduo por seu fracasso, ela desvia a atenção das falhas estruturais do capitalismo e das políticas neoliberais que fragmentam as solidariedades sociais, precarizam o trabalho e mercantilizam bens públicos essenciais como a educação. A crítica a essa lógica exige a defesa da educação como um direito social e um bem público, com o Estado assumindo o dever de garantir o acesso e a permanência de todos, com qualidade referendada.

A verdadeira democratização da educação não se limita a aumentar o número de matrículas, mas a promover mudanças estruturais e sustentáveis que elevem a qualidade de todo o sistema educacional, articulando-o com um projeto de nação soberano e voltado para a justiça social.

Para resistir à lógica neoliberal, os Institutos Federais precisam reafirmar sua missão como instituições sociais, defendendo a educação como um direito e um investimento social e

político, e não como um gasto público. Nesse processo o Ifes precisa avançar, considerando os números da evasão, particularmente de estudantes pretos, indígenas e beiradeiros, que deveriam ser a prioridade do Ifes.

4.5 ALINHAVANDO AS REFLEXÕES

A evasão no Ifes, conforme revelam as narrativas dos estudantes evadidos, não pode ser compreendida apenas como um problema individual ou uma falha de adaptação, mas como um sintoma complexo de estruturas sociais e institucionais mais profundas. Alinhavando a discussão sobre neoliberalismo e meritocracia com os referenciais teóricos de Paulo Freire e os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, é possível traçar um panorama mais crítico e abrangente do fenômeno. A experiência desses estudantes, em sua maioria pretos, indígenas e de comunidades tradicionais, expõe as fissuras de um sistema educacional que, apesar de democratizar o acesso, falha em garantir a permanência de forma equitativa.

A lógica meritocrática, que culpabiliza o indivíduo pelo fracasso, desconsidera as desigualdades de ponto de partida e a realidade de uma vida marcada por múltiplas jornadas. A necessidade de conciliar estudo e trabalho, como relata o Participante 3, não é uma escolha pessoal, mas uma imposição econômica que colide com a rigidez institucional. Essa contradição é a manifestação de um projeto neoliberal que transforma a educação em uma mercadoria e o estudante em um empreendedor de si mesmo, responsável por seu sucesso ou fracasso, sem que o Estado garanta as condições materiais para essa “competição”.

A partir do pensamento de Paulo Freire, a evasão pode ser entendida como uma resposta a uma pedagogia da opressão, que se manifesta em um currículo “bancário” e descontextualizado. Em vez de uma relação dialógica e problematizadora, a instituição adota uma postura onde o professor “deposita” conhecimento em alunos vistos como “recipientes”. O Participante 3, ao perceber o “desnível educacional” e a falta de um olhar sensível para sua realidade, vivencia essa pedagogia. O fato de os professores presumirem um nivelamento entre todos os estudantes, ignorando as bagagens distintas da educação pública e privada, é um exemplo claro de como a instituição não se adéqua à realidade do aluno, mas exige que o aluno se adapte à sua estrutura, gerando frustração e desmotivação.

Essa dinâmica é reforçada pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder, que perpetua hierarquias raciais e sociais, se manifesta na forma como a instituição lida com as dificuldades de estudantes pretos e indígenas, muitas vezes interpretando as barreiras estruturais como falhas individuais. A colonialidade do saber, por sua vez, se revela na rigidez curricular que desvaloriza e exclui os saberes dos estudantes de comunidades tradicionais. A narrativa do Participante 3, ao destacar a ausência de sua

identidade cultural no currículo, aponta para um saber que não se reconhece na instituição, o que gera um sentimento de estranhamento e alienação. Por fim, a colonialidade do ser, que nega a subjetividade e a humanidade do indivíduo, é expressa na percepção dos estudantes de que a instituição os trata como “números” e não oferece um suporte psicológico e pedagógico humanizado.

Em última análise, a evasão no Ifes não é um mero problema de gestão ou de oferta de bolsas, mas uma questão política, racial e epistêmica. Ela expõe a necessidade de um currículo decolonial, que valorize os saberes dos povos e comunidades marginalizadas; de uma pedagogia freiriana, que promova o diálogo e a conscientização; e de uma institucionalidade que se reconheça como parte de um sistema histórico de opressão. Somente ao confrontar essas estruturas, o Ifes poderá se tornar uma instituição verdadeiramente inclusiva, capaz de não apenas abrir as portas para os jovens, mas de oferecer as condições para que eles se desenvolvam e permaneçam, transformando a educação em um instrumento de libertação e não em mais uma etapa de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos nossas reflexões, inicialmente, registrando o percurso da escrita dessa tese. Nosso estudo buscou compreender as causas da evasão de estudantes pretos e indígenas, residentes em comunidades predominantemente tradicionais de municípios localizados às margens do Rio Doce (Aracruz, Itapina e Linhares), no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), no período de 2015 a 2019. Para isso, traçamos nosso percurso metodológico, analisando os dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, documentos institucionais, como por exemplo o Projeto Pedagógico Institucional, o Regimento Geral, questionários e uma entrevista, respondidos pelos estudantes evadidos, o que nos permitiu explorar os dados relacionados ao ingresso, a não permanência deles no Ifes, bem como suas experiências acadêmicas e de vida.

Na seção 2, aprofundamos esta discussão ao explorar as bases teóricas que fundamentam nossa análise, buscando compreender a evasão não como uma falha individual, mas como um sintoma de um sistema historicamente construído e impetrado pelo colonialismo. Para tanto, dialogamos com o pensamento de Paulo Freire, que nos oferece a Pedagogia do Oprimido, em contraponto à educação bancária, presente nas práticas institucionais que desconsideram o saber prévio e a realidade dos estudantes. Além disso, utilizamos os conceitos de colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser, para compreender como as estruturas coloniais e racistas persistem no ambiente educacional. Isso nos permite entender como as questões de raça e de racismo, mesmo que nem sempre explícitas, se manifestam na forma como o currículo é construído e na maneira como a instituição interage com os estudantes, reproduzindo desigualdades e contribuindo para a evasão.

Na seção 3, aprofundamos a análise com uma perspectiva mais prática, a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico do Ifes, da Plataforma Nilo Peçanha e examinamos as Políticas de Assistência Estudantil do Ifes. Nosso objetivo foi determinar se os programas de auxílio, como bolsas e auxílios financeiros, estavam efetivamente contribuindo para a permanência dos alunos, ou se eram insuficientes diante das complexas barreiras socioeconômicas.

Em seguida, na seção 4, realizamos uma síntese crítica das informações obtidas, “alinhavando” as reflexões teóricas com os dados e as narrativas dos questionários. Nesta seção, aprofundamos nossa discussão sobre como a lógica do neoliberalismo e da meritocracia está internalizada no discurso dos estudantes, que tendem a se culpar pelas dificuldades em conciliar trabalho e estudo. Refletimos também sobre como a questão racial, as desigualdades sociais e

educacionais potencializam a evasão, evidenciando que a instituição não estava preparada para lidar com a diversidade e com as especificidades de seus alunos. O resultado desta articulação nos permite concluir que a evasão não é um problema individual, mas um sintoma de um sistema que falha em oferecer um ambiente de fato acolhedor e equitativo para todos. O diálogo com os/as jovens participantes da pesquisa revelou uma pluralidade de motivos para o abandono dos cursos, que se entrelaçam com as estruturas históricas e contemporâneas de opressão.

A pesquisa, em seu percurso investigativo, emergiu como um espaço de escuta e denúncia das realidades que perpassam a evasão no Ifes, dos estudantes Pretos e Indígenas de comunidades localizadas às margens do Rio Doce, formada majoritariamente por dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce. Ela não serve a interesses de cunho neoliberal ou mercadológico, mas sim à causa da justiça social e epistêmica. Seu propósito é registrar as vozes dos que foram silenciados e invisibilizados pelo sistema, tornando-os protagonistas de suas próprias histórias. Ao analisar, por meio das vozes das/os jovens evadidos, suas experiências e os motivos que os levaram a desistir, a pesquisa busca contribuir para a construção de um ambiente educacional mais humano e acolhedor.

O perfil dos estudantes evadidos, marcado por uma diversidade de idades e pela necessidade de conciliar estudos com trabalho remunerado, demonstra que a educação em nível federal, não é um percurso linear. O fato de muitos jovens pretos e indígenas estarem em uma jornada de “lógica da sobrevivência”, expõe uma das falácias da meritocracia, que ignora as barreiras econômicas, sazonais, culturais e sociais, tratando-as como problemas individuais e não como manifestações de uma desigualdade estrutural.

A percepção dos estudantes sobre o acolhimento institucional e a experiência no Ifes, servem como um ponto de partida para a crítica. O distanciamento entre a promessa institucional e a realidade vivida por eles, que se sentiram desamparados por uma instituição que não lhes ofereceu um plano de estudos ou um acompanhamento mais próximo, aponta para as limitações da chamada “educação bancária”. A constatação de que os professores partiam do princípio de que todos os estudantes estavam “nivelados”, desconsiderando a diversidade de bagagens e saberes anteriores ao saber acadêmico, reforça a necessidade de uma Pedagogia que reconheça a totalidade de cada estudante, posicionando-se ativamente contra a colonialidade do saber que desvaloriza conhecimentos e experiências de grupos historicamente marginalizados.

A análise dos motivos de evasão consolida a tese de que, esta situação é um reflexo direto de falhas estruturais e não uma falha individual. As dificuldades financeiras, acadêmicas e a desmotivação, somadas a exemplos concretos como a falta de apoio para questões de saúde

ou transporte, são indícios de que a instituição falhou em reconhecer a subjetividade de seus alunos. A evasão, portanto, é o resultado de um sistema que não se adaptou à complexa realidade de seus estudantes. Ela não representa o abandono de um projeto de vida, mas a busca por um caminho mais adequado, sublinhando a urgência de a instituição repensar suas práticas para se tornar um ambiente verdadeiramente acolhedor e mais justo.

Os principais beneficiários deste trabalho são, em primeiro lugar, os próprios estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, pois o estudo visa provocar a flexibilização do contexto pedagógico e o encaminhamento de políticas educacionais que atendam às suas necessidades. Em segundo lugar, a pesquisa beneficia a própria instituição, o Ifes, ao fornecer um diagnóstico crítico de suas práticas, o que pode subsidiar a proposição de um projeto institucional de acompanhamento e combate à evasão, transformando a educação em um instrumento de libertação, e não de exclusão.

Ousamos sugerir ações propositivas, visando a possibilidade de ações pedagógicas mais adequadas a estes públicos, partindo, talvez, de círculos de culturas com essas comunidades, ouvindo o que eles trazem de conhecimentos que lhes foram passados por seus ancestrais, permitindo que eles apresentem o que lhes é necessário para aprender, quais as suas dificuldades, e até mesmo, contribuindo com a criação de projetos pedagógicos de cursos, adaptados às suas necessidades e idiossincrasias. Estas proposições, são baseadas nas análises dos questionários e da entrevista, ou, as vozes dos estudantes evadidos, como apelos apresentados por eles, pelo reconhecimento que têm do Ifes como uma instituição dos sonhos deles, sonhos esses que foram interrompidos. Essas pessoas buscavam a emancipação e o reconhecimento social através da conclusão de um curso no Ifes.

Buscamos analisar suas falas trazendo a perspectiva decolonial, com a finalidade de olhar essas pessoas não como um número de matrícula, conforme a voz do, mas sim, olhar o que eles trazem de conhecimento de suas culturas, o que eles de fato precisam para se profissionalizarem em alguma área que eles já atuam, ainda que, com o conhecimento do senso comum, conforme a Participante 1 apontou. Os estudos decoloniais se contrapõem ao *modus operandi* dos currículos estabelecidos pelos órgãos reguladores, tais como as Diretrizes Indutoras e os Catálogos de Curso da SETEC para os cursos Técnicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação do MEC. Seria importante aproximar as experiências desse público a esses contextos curriculares obrigatórios, numa tentativa de descolonizar os saberes.

Poderia o Ifes refletir na implantação de uma Política de Educação especificamente voltada para as Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários, alinhada com os órgãos reguladores logicamente, mas que reconhecesse nesse público, as suas experiências de vida, de ancestralidade, suas vivências, suas atividades profissionais, entrelaçando os conhecimentos vivenciados aos processos instituídos, conforme enfatiza Rufino (2018, p. 128)?

Com isto, poderia possibilitar alternativas ao processo de permanência na contramão dos elevados números de evasão e de interrupção dos sonhos de dezenas de jovens historicamente e socialmente invisibilizados e subalternizados?

Poder-se-ia pensar a Educação para os estudantes pretos e indígenas, que tenham alguma ancestralidade com as Comunidades Tradicionais e os Povos Originários, pelo menos nos três *campi* cenários desta pesquisa, como uma nova modalidade de ensino e uma nova Política Pública no rol das modalidades de ensino do Ifes, com a participação dessas comunidades, avançando assim, na contra hegemonia curricular tecnicista que fundamenta os cursos dos IF's, evidenciando outras formas de saberes, de seres e de mundos, propondo transgredir, como ressalta bel hooks (2017), sobre a importância do fazer educativo com vistas a autonomia dos participantes sociais, tendo como base Freire?

Propomos abordar as diferentes disputas de sentidos acerca da Educação e o papel dos(as) professores(as) nesse processo. Assim, o Ifes poderia se contrapor ao modelo de ensino eurocentrado, político, epistêmico e acadêmico e contribuir para o protagonismo, especificamente para esse público de estudantes? Este estudo, portanto, suscitou o desejo de promover possibilidades de avanços em prol da permanência desse público de estudantes, mais práticas do que apenas uma inserção de medidas nos documentos institucionais. Nossos estudos, durante o curso de doutorado, nos fizeram mergulhar em um contexto nítido das mazelas do colonialismo arraigado nas instituições de ensino, seja nos currículos, seja nas práticas pedagógicas, seja no controle da frequência, seja na sobreposição e consideração dos saberes em via única.

Neste viés, propomos que o olhar saia da evasão, sem deixá-la de lado, e foque na permanência a partir de uma visão decolonial, ou seja, aproximando-se dos estudantes que trazem qualquer tipo de impedimento à permanência e ao êxito acadêmico, colocando-se em seus territórios em um processo interseccional, ouvindo suas histórias, interagindo com os seus conhecimentos ancestrais, discutindo as possibilidades de sua curricularização. Também cabe destacar a relevância da aproximação dos docentes e técnicos de educação na trajetória real e vida dessas pessoas, para que possam significar e interiorizar suas lutas diárias e os desafios

que perpassam diariamente até chegarem aos *campi* e enfrentarem as barreiras pertinentes à Educação Profissional.

Respeitosamente e fundamentada na abordagem decolonial, sugerimos algumas ações a serem pensadas pela gestão do Ifes, de modo a colaborar com a luta contra a evasão, principalmente do público de estudantes trazidos a esta pesquisa:

1. A escola em saída: Alinhadas às Atividades Complementares ao Ensino e processo de Curricularização da Extensão ao Ensino, criar, em parceria com os NEABIs, atividades de interseccionalidades nos territórios indígenas e quilombolas de todas as regiões em que algum *campus* do Ifes esteja presente. Nestas ocasiões, estabelecer diálogos em uma abordagem decolonial, como “troca” de conhecimentos, de modo a conhecer se há e quais as necessidades que essas comunidades têm de formação profissional; oferecer-lhes uma escuta real, considerar as suas vozes como termômetro e indicativo das suas inaptações ao ambiente acadêmico, das possíveis inabilidades institucionais na lida com as suas dificuldades, conhecer os saberes que eles trazem, conversar sobre possíveis interações entre os saberes acadêmicos e os saberes dessas comunidades, convidá-los a participarem de atividades nos *campi* promovendo recursos para tanto.
2. Processos seletivos específicos: criar acessibilidade afirmativa de acordo com as especificidades e idiossincrasias culturais, sazonais, econômicas e sociais para o público de pessoas pretas, indígenas e quilombolas, de Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários, e que o ingresso também seja afirmativo de acordo com as mesmas especificidades e idiossincrasias, visando, principalmente, à permanência e ao êxito dos estudantes.
3. Currículo decolonial e aula invertida: A partir dos diálogos com as comunidades, integrar ao currículo formal, saberes ancestrais e outros saberes que os estudantes já trazem, que podem ser considerados sem prejuízos às Matrizes Curriculares formais e que poderão ser apresentados pelos próprios estudantes, num processo de aula invertida.
4. Eventos e festividades originais nos *campi*: Em respeito e consideração à diversidade cultural que o público de estudantes pretos, indígenas e quilombolas, de Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários trazem, promover eventos dentro dos *campi*, objetivando a valorização de suas culturas, tais como trocas de ideias, contação de “causos”, feiras, exposições, danças, rodas de conversas etc., e previstos nos calendários escolares.

5. Pedagogia da Cultura Popular: em um projeto mais ousado, esta autora propõe mesmo a criação de novas possibilidades de cursos específicos para o público de pessoas pretas, indígenas e quilombolas, de Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários, como a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Estado do Mato Grosso de Sul (MS).
6. A FAIND¹² foi criada em 2012 (Portaria nº 435, de 21 de maio), como parte da Universidade Federal da Grande Dourados. Ela nasceu de uma longa luta e de sonhos compartilhados entre lideranças indígenas — especialmente Guarani e Kaiowá — professores, movimentos sociais e instituições de educação. Essa faculdade oferece cursos com uma visão intercultural: respeitando, valorizando e construindo conhecimentos junto às comunidades indígenas e do campo. Busca formar professores e profissionais que caminhem junto com suas culturas, promovendo uma universidade aberta ao diálogo entre distintos saberes. Desde antes da FAIND, em 2002, já existia o curso Ára Verá, para a formação de professores Guarani e Kaiowá. Esse curso foi um ponto de partida para construir uma educação que escute as vozes indígenas, que valorize suas línguas, histórias e modos de vida. Hoje, a FAIND amplia esse legado com cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (Teko Arandu), Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), Pedagogia Intercultural Indígena, Educação Escolar Quilombola e programas de pós-graduação, extensão, pesquisa e cultura.
7. Os *campi*: Todos os *campi* do Ifes apresentam imponente estrutura física e laboratorial, recursos humanos de alta qualidade e interação com os APLs, sendo possível, a partir de diálogos com órgãos competentes, com as comunidades, de planejamento e de muito trabalho, a criação de espaços como o da FAIND, para os Cursos Técnicos e de Graduação, com todo um aparato pedagógico específico para o público de pessoas pretas, indígenas e quilombolas, de Comunidades Tradicionais e dos Povos Originários. Ainda que esta ideia demore um bom tempo para ao menos ser considerada e discutida, se o for, pode-se considerar no futuro a interculturalidade de novos aprenderes, a resistência afrobrasileira ganhando pertencimento, e a cooperação digna da diáspora africana.

Figura 10 – *campus* da FAIND/UFGD/MS.



Fonte: <https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>

Por fim, a sociedade como um todo se beneficia ao ser confrontada com as marcas do colonialismo e do racismo, que ainda persistem no ambiente educacional, sendo provocada a refletir sobre o tipo de sociedade que queremos construir.

Cabe aqui concluir este trabalho, recorrendo a Freire, em seu essencial livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), ressaltando que indivíduos que sofram violências ideológicas ou físicas por parte de outros grupos sociais, são impedidos de exercerem livremente suas ações humanas e direitos à cidadania, ou seja, a opressão acaba por inibir a existência do ser humano, colocando-o em posição de subjugado. Assim, o conceito de opressão abordado na obra, pode ser compreendido como um ato proibitivo do ser humano, ou seja, um ato de violência que parte dos indivíduos que se colocam em posições hierárquicas, detendo o poder e utilizando-o contra os oprimidos, para que suas vontades sejam realizadas. Desse modo, *qualquer semelhança não é mera coincidência...*!

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão (Freire, 2005, p. 45).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, vol. 37, Nº 75, pp. 17-38, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A Educação no Quilombo e os Saberes do Quilombo na Escola**. Curitiba: Appris, 2018. 213 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2001.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, n. 1, Janeiro/Abril, 2016.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Porto/Portugal, 1994.

BRASIL. Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 de fevereiro de 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>>. Acesso em: 20 jan. 2024

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Página Inicial. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acesso em 20 de junho de 2023 e junho de 2024.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Abril de 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

CAMPOS, Adriana Pereira; SILVA, Gilvan Ventura da (orgs). **Da África ao Brasil: itinerários históricos da cultura negra**. Vitória, ES: Floricultura, 2007. 296 p.

CARDOSO, Matheus. **Desastre Ambiental de Mariana**. Disponível em: <https://www.mettzer.com/hub/projects/desastre-ambiental-de-mariana-58e0fc2748bdc30006525ee8>. Acesso em 11/11/2024.

CARNEIRO, Sueli A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **A conferência sobre racismo**. Correio Braziliense, 7 jul. 2000a. Coluna Opinião.

CASÉ ANGATU, C. J. F. dos S. História e culturas indígenas - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 28, Nº. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32772> Acesso em 24 mar. 2023.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAVES, Paulo. Descobrimento foi, na verdade, uma invasão à terra dos índios. In: **G1 - Descobrimento foi, na verdade, uma invasão à terra dos índios - notícias em Vestibular e Educação** (globo.com). Disponível em: <https://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/10/descobrimento-foi-na-verdade-uma-invasao-terra-dos-indios.html> Acesso em 08 de maio de 2024.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012. 240 p.

CHUE, S. U. **A Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turibio Na Aldeia Vila Nova Barbecho: lutas, conquistas e desafios de uma educação escolar indígena específica e diferenciada**. 2022. (Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019, 185f.

COSTA, Silvio Luiz da. **Evasão no ensino superior**: a voz dos evadidos. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

DA SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes y MONTENEGRO SOUSA, José Josberto. O ensino de história e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Grifos**, v. 25, n. 41, 2016. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3659>>. Acesso em: set. 2025.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 196 p.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FALQUETO, Júnia; HOFFMAN, Valmir, FARIAS, Josivânia. Saturação Teórica em Pesquisas Qualitativas: Relato de uma Experiência de Aplicação em Estudo na Área de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 40-53, Dezembro, 2018.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 p.

FELIPPE, Miguel Fernandes. Et al. **A tragédia do Rio Doce, a lama, o povo e a água: Relatório de campo e interpretações preliminares sobre as consequências do rompimento da barragem de rejeitos de Fundão (Samarco/Vale/BHP)**. Relatório da Expedição ao Rio Doce, janeiro de 2016. Disponível em: https://www2.ufjf.br/noticias/files/2016/02/ufmg_ufjf_relatorioexpedicaoriodoce_v2.pdf. Acesso em 18/02/2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social- capitalista**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, nº 1, p. 71-87, jan-jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do decreto Nº 5.154/2004 e do Proeja: Balanço e perspectiva. **Revista HOLOS**, v. 6, p. 56-70, out. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon; MALDONADO-TORRES, Nelson (Org.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024. 951 p.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 5.ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como Prática de Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017. pp. 37-64. (capítulos 2 e 3).

IGAM. **Bacia Hidrográfica do Rio Doce**. Disponível em <http://www.igam.mg.gov.br/component/content/155?task=view#mainmenu> Acesso em 04 de julho de 2024.

INSTITUTO JONES SANTOS NEVES. Povos Indígenas e Quilombolas no Espírito Santo. Vitória, ES, 2023. 47 p.; il. tab. (**Caderno DRS 10**). Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/cadernos/drs> Acesso em 20/02/2025.

INSTITUTO JONES SANTOS NEVES. Vulnerabilidade Costeira e Pesca Artesanal: compilação de informações. Vitória, ES, 2021. 87 p. il. tab. (**Caderno DRS 07**). Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/cadernos/drs> Acesso em 20/02/2025.

JORNAL A GAZETA. **Pescadores do Rio Doce pedem socorro**. Cidades. Vitória, ES. 29/11/2015.

JORNAL A GAZETAa. **Pobreza no Espírito Santo: um estudo a partir dos dados da PNADC e do Cadastro Único**. Vitória, ES, 2021. 69 p. il. tab. (Caderno DRS 05). Disponível em: <<https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/cadernos/drs>>. Acesso em: 20/02/2025.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim, SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Outros olhares e possibilidades para pensar em políticas educacionais de igualdade racial. Dossiê Políticas educacionais de igualdade racial: práticas e saberes por uma educação antirracista. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 9, n. Especial, nov. 2020., p. 837-842.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

KRENAK, Ailton. **Conferência de abertura da Cátedra Darcy Ribeiro na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG**. Belo Horizonte, MG. 02 de dezembro de 2024. Disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em 17 de janeiro de 2025.

LARROSA, Jorge. **¿Para qué nos sirven los extranjeros?** Educação e Sociedade Dossiê Campinas, n. 79, ano XXIII, p. 67-84, ago. 2002. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>

LOBO, Lília Ferreira. **Os Infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, de FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 608 p.

LOPES, Mateus Sena. **Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/ *campus* Amajari: um estudo de caso**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARÇAL, José Antônio e LIMA, Sílvia Maria Amorim. **Relações Étnico-Raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2015. 140 p.

MARCONI, Marina e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 289 p.

MARQUES, Rucélia Patrícia da Silva. **“Desde quando preta tem lugar de fala?” Gênero, trabalho e educação técnico-profissional de jovens e adultos – histórias de mulheres negras**, 2022. 219 f. Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2022.

MASSIATO, Victor. Criação de uma narrativa nacional. In: VEIGA, Edson. **Como surgiu mito de que o Brasil foi descoberto sem querer**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c04me81ljmmo>. Acesso em 08 de maio de 2024.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MENDES, João Francisco Alves. **Representações sociais e complexidade: a identidade dos atingidos pela lama na barragem de fundão (Mariana-MG)**. Tese de Doutorado do Programa de pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2020. 205 p.

MONTEIRO, Clóvis. **Nova Antologia Brasileira, Ou, Curso Da Língua Vernácula**. 16. ed. Rio de Janeiro: UFRJ Coleção Minerva. F. Briguier, 1961. 484 p. Disponível em https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000312684&local_base=UFR01. Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

MONTEIRO, Fabiana Nunes Cabral. **Aplicação da mineração de dados na descoberta do perfil dos alunos evadidos nos cursos técnicos do IFFluminense**. Dissertação de Mestrado

em Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2019, 96 f. MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional *versus* identidade negra**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

NUNES, André Marcos de Sousa; WETTERICH, Caio Bruno. **Relatório diagnóstico: acesso e evasão no ensino médio integrado: indicadores e trajetórias do IFNMG – Campus Araçuaí** /, 2021. 37 p.

OLIVEIRA, Edjofre Coelho; MOREIRA, Francisco Jadson Franco; SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da. **Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação**. Revista Transmutare, Curitiba, v. 4, e 1911322, p. 1-17, 2019. Disponível em <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/11322>>. Acesso em 25/11/2025.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Projeto Político Pedagógico de um Território Negro: memória, cultura e identidade quilombola em Retiro – Santa Leopoldina – ES**. Vitória: Editora Milfontes, 2019. 358 p.

OLIVEIRA, V. S. **Diálogos de Saberes Interculturais: Política de Ação Afirmativa Étnico-racial, Desenvolvimento Territorial e Bem Viver no contexto dos(as) acadêmicos(as) da Faculdade Indígena Intercultural - UNEMAT**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais – Meio Ambiente e Sustentabilidade - UNEMAT. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PAIM, Elison Antônio. **Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras**. HH Magazine: humanidades em rede. Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH. 16 de junho de 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinarhistorias-outras/> Acesso em 1 de abril de 2023.

PARK, Paula; SCHUCKO, Barbara. **Refugiados da Lama**. Documentário. Plataforma YouTube, Publicado em 21/11/2020.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 115-132.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, n. 19 (55), 2005.

RELATÓRIO DA REUNIÃO ENTRE O TCU E OS GESTORES DA REDE FEDERAL. **Reunião TCU – Evasão de Estudantes da Rede Federal.** Data: 21/06/2023, às 14h30 Pauta: Apresentação da agenda da auditoria Reunião do Microsoft Teams (ID da Reunião: 266 604 033 456).

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil.** 1ª edição digital. São Paulo: Global Editora, 2014.

SAAR, Alison Nicole. **Azul da Banheira.** Figura. Disponível em: <https://pt.artsdot.com/@/D3Z4XZ-Alison-Nicole-Saar-Azul-da-banheira> Acesso em 23/02/2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANGUE LATINO. Ney Matogrosso. João Ricardo e Paulinho Mendonça. In: Secos & Molhados. Ney Matogrosso. Rio de Janeiro: Continental, 1973. Duração 2:07.

SANTOS, B. S. (org.) (2003^a). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado.** Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **O Colonialismo insidioso.** Jornal de todos os Brasis, blog opinião, 2018. Disponível em <https://jornalgggn.com.br/noticia/o-colonialismo-insidioso-por-boaventura-sousa-santos> Acesso em: 19/02/2025.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Revista Novos Estudos Cebrap. 2007.

SILVA, Alessandra Nascimento. Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus Natal Zona Norte*, 2023. Dissertação (pós-graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023, 174 f.

SILVA, Carmen Jesus da. Nação, Raça e Identidade no Brasil. **Revista Coletivo Seconba**, Barreiras, BA, v. 8, n. 1, p. 227-240, nov. 2024 – ISSN 2594-9578. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/seconba>

SILVA, Francisco Thiago Cavalcanti. **PORTIFÓLIO AFETIVO DO SERTÃO: VOCÊ TEM SONHADO COM O QUÊ?** uma escrivência com os alunos da Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé, na comunidade rural do Tabuleiro do Norte, sertão do Ceará. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Maria Dorotea dos Santos. **Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos: titãs ou desvalidos da sorte?** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da

Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). Disponível em: <<https://emescam.br/mestrado/dissertacoes-defendidas/>> Acesso em 08 de maio de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SUETH, J. C. R.; MELLO, J. C.; DEORCE, M. S.; NUNES, R. F. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória, ES: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

TEMPO perdido. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: RUSSO, Renato. São Paulo: RCA Victor, 1988. CD Quatro Estações. Duração 4:00.

UOL COTIDIANO. **É desesperador. O distrito acabou**. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/11/06/as-frases-que-marcaram-a-tragedia-em-minas-gerais>. Acesso em 20 de junho de 2023.

VERGARA, Sylvia. C. **Métodos de produção de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2012.

VILLAS BOAS, Magueda Thomaz. **A política estadual de ingresso e permanência de indígenas na UNIOESTE: uma análise do processo de permanência dos (as) acadêmicos (as) indígenas a partir do vestibular específico interinstitucional dos povos indígenas**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2022.

VILLELA, Cláudia. **Educação e cidadania**. Revista Pedagógica Pátio, Ano IX, n. 36, Porto Alegre: Artmed. Nov.2005/ jan.2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 23 set. 2025.

WALSH, Catherine. INTERCULTURALIDAD Y COLONIALIDAD DEL PODER: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Colômbia, 2007.

ZANESCO, Elaine Cristina da Silva. **Evasão discente na educação superior: reflexões decoloniais acerca de resgates outros**, 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “BEIRADEIROS DO RIO DOCE: a evasão de estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce, do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, no período de 2015 a 2019”, sob a responsabilidade dos(as) pesquisadores(as) Professor orientador Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior e por sua aluna doutoranda pesquisadora Maria Dorotea dos Santos Silva. Nesta pesquisa estamos buscando analisar a evasão de cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, entre os anos de 2015 a 2019.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE está sendo obtido de forma virtual antes do início da sua participação na pesquisa e produção de dados. O documento TCLE vem solicitar o seu consentimento para a utilização dos seus dados acadêmicos sobre os motivos que te fizeram evadir do seu curso no Ifes.

Antes de concordar em participar da pesquisa, além das explicações dadas durante a reunião *on line*, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as), em tempo real, para discutir as informações do estudo, ou solicitar esclarecimentos aos pesquisadores responsáveis, Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior e por sua aluna doutoranda pesquisadora pelo endereço de e-mail pesquisa.doutorado.dora.2024@gmail.com ou pelo telefone *What'sApp* (27) 996475797

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa. O início da produção de dados será realizada somente quando você nos enviar suas respostas a partir de um questionário apresentado durante a reunião *on line*. Toda a produção de dados será realizada de Saúde. Para a sua participação você receberá por e-mail um questionário com 25 questões, sobre os motivos que te fizeram evadir do seu curso no Ifes e para respondê-las, estimamos o tempo de 10 a 15 minutos. O questionário articulado com o problema/hipótese deste estudo, foi elaborado com questões relacionadas às suas atividades diárias em seus locais de convivência, de trabalho e de estudo, das dificuldades encontradas para continuar no curso que você se

matriculou, se houve algum prejuízo causado pelo desastre de Mariana no Rio Doce, em suas atividades profissionais e se têm alguma relação com o abandono dos cursos. Buscou-se relacionar as perguntas com o ambiente acadêmico do Ifes e a relação com o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa, e também poderá se recusar a responder alguma pergunta bem como interromper sua participação no estudo a qualquer momento, sem ônus de qualquer natureza. No decorrer da pesquisa, se houver a necessidade da produção de dados de forma presencial, e do seu deslocamento em decorrência unicamente da produção de dados, os custos com transporte serão cobertos pelos pesquisadores. Caso a produção tenha a duração superior a 90 minutos, também será oferecido lanche gratuitamente, este, de acordo com as suas restrições alimentares, se houver.

Nós, pesquisadores, atendemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados produção dos na pesquisa em arquivo, físico ou digital, em um local seguro, de acesso restrito, mantidos em arquivo sob a nossa exclusiva guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, sendo vedada a divulgação de informações individuais que possam levar à sua identificação.

Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada. Os instrumentos de produção de dados não conterão campos que possam te identificar, como nome, endereço, telefone ou e-mail. Na sua participação, você receberá um código de identificação único e aleatório, que será utilizado para identificar seus dados ao longo da pesquisa, garantindo que sua identidade permaneça protegida.

A pesquisa terá riscos mínimos de acordo com os direitos da não violação da intimidade e exposição dos participantes, serão assegurados mediante o uso apropriado das respostas do questionário, e para a realização das entrevistas, horários de acordo com a disponibilidade dos participantes, bem como, a não exposição da pessoa, evitando assim, constrangimentos ou desconfortos. A quebra do sigilo pode acontecer durante a pesquisa, por ser tratar de pessoas e pode acontecer de forma involuntária, ou intencional. Para prevenir dos constrangimentos citados, evitaremos ao máximo a identificação dos respondentes, e para tanto, adotaremos como medida atribuir código numérico e nomes fictícios, procurando manter o sigilo e a

confidencialidade dos participantes. Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Antes, durante e após o consentimento ou a produção de dados, informe aos pesquisadores quaisquer condições adversas, como entradas inesperadas de pessoas no ambiente.

Os benefícios da pesquisa serão maiores, já que propõem analisar a evasão de cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, entre os anos de 2015 a 2019 e verificar se essa descontinuidade tem alguma relação com o desastre de Mariana. O estudo pretende contribuir como fundamentação para a proposição de um projeto institucional de acompanhamento, combate à evasão, promoção da permanência e apontar algumas ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como estratégias político-pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais mais específicas para esse público de estudantes. Além desse benefício institucional, o estudo propõe a oportunidade de uma escuta ativa ao ouvir essas pessoas que desistiram da qualificação profissional, em uma escola pública, federal de formação para o trabalho.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de justificativa, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa, através dos contatos de e-mail e de telefone dos pesquisadores, que se comprometem a dar ciência sobre a retirada do seu consentimento de participação na pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores, para que você possa tirar dúvidas ou fazer reclamações sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento através de contato com os pesquisadores responsáveis, Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior e por sua aluna doutoranda pesquisadora pelo endereço de e-mail pesquisa.doutorado.dora.2024@gmail.com ou pelo telefone *What's App* (27) 996475797.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510

de 2016, Artigo 19). Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no link: https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/cartilha_dos_direitos_dos_participantes_de_pesquisa.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as páginas deste documento estão rubricadas pelos pesquisadores responsáveis e deverão também ser rubricadas e assinada ao final, pelo participante da pesquisa. Desde já agradecemos por sua atenção e colaboração.

Uberlândia, de de 20.....

Astrogildo Fernandes da Silva Junior

(pesquisador orientador do PPGED/FACED/UFU)

E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br Tel. de contato: (34) 991219727.

Maria Dorotéia dos Santos Silva

(pesquisadora doutoranda do PPGED/FACED/UFU)

E-mail: mariadorotea@ifes.edu.br Tel. de contato: (27) 996475797.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa:

APÊNDICE B: CONVITE ENVIADO AOS ESTUDANTES EVADIDOS

Assunto: Convite a ser enviado por e-mail aos estudantes evadidos do Ifes, dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, no período de 2015 e 2019.

Pesquisa: BEIRADEIROS DO RIO DOCE: a evasão de estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce, do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes período de 2015 a 2019.

Prezado (a) ex-aluno (a),

Meu nome é Maria Dorotea dos Santos Silva, doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação do Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior. Estamos realizando uma pesquisa sobre a evasão escolar no Ifes e convidamos você a participar. A pesquisa tem como objetivo principal analisar a evasão de cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Médio Rio Doce, entre os anos de 2015 a 2019. Seu conhecimento e experiência como ex-aluno(a) são valiosos para entendermos suas dificuldades e criarmos soluções para a evasão no Ifes. A pesquisa é voluntária, anônima e sigilosa.

Os alunos que responderem positivamente a este e-mail, aceitando participar da pesquisa, serão convidados para uma reunião online com os pesquisadores, quando será apresentada e explicada aos possíveis participantes, toda a proposta da pesquisa, os objetivos primário e secundários, as etapas, os instrumentos a serem utilizados para a produção de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esse, é o documento que visa à registrar o seu aceite à participação na pesquisa, bem como, por parte dos pesquisadores, garantir a seriedade, a confiabilidade, o sigilo das respostas, dos dados a serem produção dos e os objetivos da pesquisa.

Após apresentada e explicada toda a proposta da pesquisa, os pesquisadores enviaram o TCLE com um código numérico, para que seja lida leia, assine e nos devolva por esse mesmo endereço de e-mail ou pelo telefone *What's App* (27) 996475797. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa. O início da produção de dados será realizado somente quando você nos enviar o TCLE apresentado durante a reunião *on line*.

Toda a produção de dados será realizada em conformidade com a Resolução Nº 466/12 e a Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Posterior à devolução do TCLE, como participante da pesquisa, você receberá por e-mail um questionário *Google Forms*, identificado apenas com um código numérico, visando preservar os seus dados, com perguntas sobre a sua vida acadêmica no Ifes e o que te motivou a abandonar o curso. O questionário é anônimo, confidencial e consta de 25 questões. As informações produção das serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e serão tratadas com o máximo de sigilo. Para responder às perguntas, calculamos um tempo de aproximadamente 10 a 15 minutos. Após responder ao questionário, você poderá devolvê-lo através do mesmo endereço de e-mail ou pelo telefone *What's App* (27) 996475797.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de justificativa, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa, através dos contatos de e-mail e de telefone dos pesquisadores, que se comprometem a dar ciência sobre a retirada do seu consentimento de participação na pesquisa.

Caso tenha interesse, por favor, confirme sua participação apenas respondendo a este e-mail: pesquisa.doutorado.dora.2024@gmail.com ou pelo telefone *What'sApp* (27) 996475797, escrevendo de forma simples o seu aceite. A sua privacidade será garantida e seus dados serão mantidos em sigilo.

Agradecemos sua colaboração!

Atenciosamente,

Astrogildo Fernandes da Silva Junior

(pesquisador orientador do PPGED/FACED/UFU)

E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br Tel. de contato: (34) 991219727.

Maria Dorotéia dos Santos Silva

(pesquisadora doutoranda do PPGED/FACED/UFU)

E-mail: mariadorotea@ifes.edu.br Tel. de contato: (27) 996475797.

APÊNDICE C: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO VOLUNTARIAMENTE POR ESTUDANTES EVADIDOS DO IFES, DOS *CAMPI* DE ARACRUZ, ITAPINA E LINHARES, NO PERÍODO DE 2015 E 2019.

Código que substitui o nome: (____)

Prezado(a) ex-aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa BEIRADEIROS DO RIO DOCE: a evasão de estudantes Pretos, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais Beiradeiras do Rio Doce, do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes período de 2015 a 2019 que visa compreender as causas da evasão no Ifes entre 2015 e 2019. A sua participação é voluntária, o que significa que você é livre para participar, assim como abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Esse questionário está identificado apenas com um código numérico, visando preservar os seus dados, com perguntas sobre a sua vida acadêmica no Ifes e o que te motivou a abandonar o curso. O questionário é anônimo, confidencial e consta de 25 questões. As informações produção das serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e serão tratadas com o máximo de sigilo. Para responder às perguntas, calculamos um tempo de aproximadamente 10 a 15 minutos. Após responder ao questionário, você poderá devolvê-lo através do mesmo endereço de e-mail que você o recebeu ou pelo telefone *What's App* (27) 996475797.

Muito agradecemos por sua valiosa contribuição a este estudo científico!

I. Dados socioeconômicos:

- Idade: _____ anos
- Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____
- Raça/cor: () Branco(a) () Preto(a) () Pardo(a) () Indígena () Amarelo(a)
- Você se considera pertencente a alguma Comunidade Tradicional ou Povos Originários? () Sim. Qual? _____
() Não
- Cidade onde reside: _____
- Qual era o seu *campus* no Ifes? _____
- Qual curso você frequentava? _____
- Em que ano você ingressou no Ifes? _____

- Em que ano você evadiu do Ifes? _____
- Você possuía alguma atividade profissional remunerada durante o curso?

Essa atividade tinha alguma relação com o Rio Doce? () Sim () Não

- Você vivenciou alguma formas de preconceitos ou de assédio dentro do Ifes
() Sim
() Não

Se sim, qual? _____

II. Experiência no Ifes:

- Como você avalia a sua experiência no Ifes?

() Muito positiva () Positiva () Neutra () Negativa () Muito negativa. Por quê?

- Você sentiu que foi acolhido pelo Ifes no período em que você estudava? () Sim.
Como? _____ () Não. Por quê?

- Quais os principais motivos que te levaram a evadir do Ifes? (pode marcar mais de uma opção)

() Dificuldades financeiras () Dificuldades acadêmicas () Problemas familiares () Mudança de cidade () Falta de interesse no curso () Problemas de saúde () Desmotivação () Questão econômica () Outro: _____

- Você enfrentou algum episódio/situação de Racismo dentro do Ifes? () Sim
Qual? _____ () Não

- (Você enfrentou algum tipo de assédio moral ou racial dentro do Ifes?

() Sim Qual? _____ () Não

- Você teve acesso a algum programa de auxílio estudantil no Ifes? () Sim. Qual?
_____ () Não

- Com que frequência você utilizava os seguintes serviços do Ifes?

Biblioteca:

- () Sempre
- () Quase sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Laboratórios

- () Sempre
 () Quase sempre
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Serviços de Saúde

- () Sempre
 () Quase sempre
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Assistência social

- () Sempre
 () Quase sempre
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

Atividades extracurriculares

- () Sempre
 () Quase sempre
 () Às vezes
 () Raramente
 () Nunca

- Você considera que o Ifes te proporcionou as ferramentas necessárias para lidar com os impactos do desastre de Mariana? () Sim. Quais?

_____ ()

Não. Por quê? _____

- 24. Planos para o futuro: Após evadir do Ifes, você:
 - () Ingressou em outra instituição de ensino () Iniciou um novo curso () Está trabalhando () Está buscando emprego () Outro:

- 25. Espaço livre: Utilize este espaço para compartilhar qualquer outra informação que

você ache relevante sobre sua experiência no Ifes e os motivos que te levaram à evasão:

.....

APÊNDICE D: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**FORMULÁRIO DE ENTREVISTA DIRETA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADA EM CAMPO**

Situação no curso: Evadido () Trancado () Cancelado

Código que substitui o nome:

Data de Nascimento: Idade:

Estado Civil:

Etnia/Raça/Cor:

Reside na Zona Rural ou Zona Urbana?

Pertence a alguma Comunidade Tradicional ou a Povos Originários?

Trabalha atualmente?

Onde?

Cargo/Função:

Em qual ano ingressou no Ifes?

Em qual Curso?

Em qual turno?

Quanto a forma de ingresso: Ingressou no Ifes como cotista?

De que tipo de cota: Escola Pública () Étnico-Racial () Outra ()

Ingressou no Ifes por ampla concorrência?

Tem qualificação para o seu atual posto de trabalho?

Depende economicamente de alguém?

Tem pessoas que dependem diretamente de você?

Quanto à vida acadêmica no Ifes: Como conheceu o Ifes?

O que te motivou a concorrer a uma vaga no Ifes?

Você sentiu-se incluído como aluno do Ifes?

Qual a maior dificuldade que você encontrou ao ingressar no Ifes?

Qual a maior dificuldade que você encontrou para permanecer no curso do Ifes?

Qual (is) a (s) causas (s) que te motivaram a abandonar o Curso do Ifes?

Você teve algum tipo de prejuízo com o desastre de Mariana? Se positivo, poderia descrever?

O desastre de Mariana impactou de alguma forma em sua vida acadêmica? Se positivo, poderia descrever?

Os setores acadêmicos do Ifes entraram em contato com você com objetivo de saber o motivo de sua evasão do curso?

Você procurou os setores acadêmicos do Ifes para informar sobre a sua decisão de desistir do curso?

Em relação à sua identidade cultural, você percebeu algum tipo de inclusão no currículo do curso?

Quanto à Política de Assistência Estudantil: Conhece a Política de Assistência Estudantil do Ifes?

Foi contemplado com algum tipo de recurso da Política de Assistência Estudantil do Ifes?

Se positivo, como foi essa participação?

O que poderia ser feito para contribuir para o seu retorno ao curso?

Outros comentários que julgue relevante para esta pesquisa.

APÊNDICE E: NARRATIVA DO PARTICIPANTE 3

NARRATIVA PARTICIPANTE 3

Eu me chamo Participante 3, tenho 27 anos e sou de Linhares, no Espírito Santo, um lugar onde nasci, cresci e estabeleci minhas raízes. Minha jornada no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) começou por incentivo de amigos que estudavam lá. Decidi fazer a prova para o ensino médio e escolhi o curso de Automação Industrial, atraído pela ideia de trabalhar com eletricidade e pela montagem e desmontagem de coisas, algo que sempre me interessou. Era uma chance de quebrar a monotonia da minha rotina.

Para minha surpresa, fui aprovado. A felicidade foi imensa e os primeiros meses foram de puro fascínio. A estrutura do Ifes, sua reputação nacional, a excelência dos professores, tudo me encantou. No entanto, com o tempo, as dificuldades começaram a aparecer.

Logo no primeiro ano, reprovei duas vezes. Meu maior obstáculo era a matemática. Essa dificuldade com lógica e matemática vinha de uma base escolar deficiente, resultado de ter estudado a vida inteira em escolas públicas. Acredito que o problema, tanto na minha época quanto hoje, está na metodologia de ensino, que é excessivamente teórica e pouco prática, o que acaba desmotivando. Eu, por exemplo, aprendo melhor visualizando as coisas. Por isso, conseguia me dar bem em física, que, apesar de envolver matemática, eu podia vivenciar na prática. Com a matemática pura, a história era outra.

No Ifes, me vi diante de um volume de cálculos e conceitos que nunca tinha visto. Isso me deixou acuado. Na minha sala de aproximadamente 40 alunos, era nítida a diferença entre os cotistas, como eu, vindos de escolas públicas – negros, pardos e indígenas – e os estudantes da ampla concorrência, em sua maioria, de escolas particulares. Estes últimos vinham preparados para o nível de exigência do Ifes, ao contrário de nós.

Eu entrei por meio das cotas e me reconheço como parte dos povos originários. Hoje, me identifico como negro, mas carrego comigo a herança indígena. Minha avó materna nasceu em Tumiritinga, na terra dos Krenak, às margens do Rio Doce. Ela contava que sua mãe foi tirada à força da floresta, “pega a laço”, como se dizia. Durante muito tempo, encarei essa história como um resgate, mas hoje vejo a violência por trás dessa narrativa. Ela foi retirada de seu lar por ser considerada uma “selvagem”. Pelo lado paterno, meu avô, José Rodrigues, era descendente dos Botocudos aqui de Linhares. Tenho, portanto, essa dupla ancestralidade.

No processo seletivo do Ifes, entrei por ação afirmativa. Naquela época, sem muito conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas, autodeclarei-me indígena com base no meu biótipo, mesmo não tendo vivência em aldeia. Hoje, me reconheço como negro, sem jamais esquecer a história da minha família.

Iniciei no curso de Automação Industrial, em período integral, mas após as reprovações, consegui mudar para Administração. Em 2016, fiz o Enem e obtive a certificação de conclusão do ensino médio. Com isso, não cheguei a me formar no Ifes; acabei por evadir.

Não foi uma decisão simples. Minha mãe, uma mulher negra que começou a trabalhar aos 12 anos, me criou com a mentalidade de que eu deveria buscar minha independência financeira. Ela me ensinou a “arrumar meu canto”. Assim, aos 18 anos, com o certificado do Enem em mãos, ingressei no mercado de trabalho.

Deixar o Ifes foi doloroso. Apesar das minhas dificuldades acadêmicas, eu sabia que ali havia oportunidades únicas. Foi naquele ambiente que me construí enquanto ser humano e me aceitei como homossexual. Os coletivos estudantis e os debates sobre temas como sexualidade, preconceito e a luta antirracista foram fundamentais para mim.

No entanto, a parte acadêmica era um peso. A dificuldade com os números era real e eu sentia que os professores não levavam em conta as diferentes bagagens dos alunos. Eu cheguei ao Ifes com um grande *déficit* de aprendizado, mal sabendo realizar operações matemáticas básicas. Tinha vergonha de pedir ajuda. Depois de ter sido um dos melhores alunos no ensino fundamental, me sentia o pior de todos no Ifes. Fui chamado diversas vezes ao setor pedagógico, mas a orientação era sempre a mesma: “estude mais”. Ninguém nunca questionou se haveria algo mais, como a hiperatividade que hoje sei que tenho, diagnosticada apenas aos 25 anos.

O que eu acho que falta ao Ifes é um olhar mais humano para os alunos, para além dos números, e um fortalecimento do apoio psicológico. Na minha época, esse suporte era escasso e a pedagogia, muito focada na cobrança. Em nenhum momento senti que havia um esforço para me ajudar a permanecer. Quando comuniquei minha saída, não houve nenhuma tentativa de me fazer mudar de ideia. A assistência estudantil, com auxílio para uniforme, material, transporte e alimentação, foi importante, mas não o suficiente. Além disso, os pagamentos do auxílio-alimentação atrasavam com frequência. Acredito que um refeitório seria uma solução mais inclusiva.

Durante a entrevista, uma jovem chamada Sofia se aproximou e compartilhou sua própria experiência, destacando como a falta de um olhar individualizado para as dificuldades dos alunos é um problema generalizado, não restrito ao Ifes.

As barreiras para que jovens negros e indígenas ingressem e, principalmente, permaneçam em uma instituição federal são enormes. Minha experiência começou com um brilho nos olhos, mas foi se apagando com as decepções. Faltou-me apoio pedagógico e psicológico para lidar com o desnível educacional. Como jovem negro e de baixa renda, não tive as mesmas oportunidades que muitos dos meus colegas. Minha mãe me criou para o trabalho, não para a vida acadêmica.

Acredito que nós, negros e de baixa renda, ainda vivemos à margem, mesmo após séculos da “abolição da escravatura”. É injusto esperar que estejamos no mesmo ponto de partida que os outros, pois não tivemos as mesmas oportunidades. A universidade e as políticas de cotas ainda são novidades para nós. Temos que conciliar os estudos com os problemas em casa, a necessidade de trabalhar e as feridas emocionais e psicológicas que nossa história carrega.

O desastre de Mariana, que vivenciei de perto, tornou mais grave essa situação. Vi familiares e amigos pescadores perderem seu sustento. Foi um crime que impactou toda a economia de Linhares e, principalmente, a comunidade negra e indígena que depende do rio. Acredito que muitas evasões escolares foram consequência direta dessa tragédia, pois os jovens precisaram abandonar os estudos para ajudar em casa, assim como eu.

Quando decidi sair, informei a minha decisão aos setores responsáveis no Ifes, mas não houve nenhuma tentativa de reverter a situação. Nos currículos dos cursos que frequentei, não encontrei espaço para a minha identidade cultural como jovem negro e indígena, embora existissem atividades de extensão sobre o tema.

Hoje, curso Pedagogia na FACELI, uma faculdade gratuita. Se pudesse dar um conselho ao Ifes, seria para que a instituição se adéque à realidade dos alunos da educação pública, e não o contrário. É preciso conhecer a realidade educacional da cidade, promover o nivelamento e oferecer um suporte psicológico e pedagógico mais eficaz. E, acima de tudo, tratar cada aluno como um indivíduo, não como um número. Faltou humildade para que a instituição fizesse um diagnóstico das minhas dificuldades e entendesse minha forma de aprender.

APÊNDICE F: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

1. Perfil Demográfico dos Evadidos:

- **Gênero:**
 - Feminino: 4 respondentes
 - Masculino: 3 respondentes
- **Raça/Cor:**
 - Preto(a): 5 respondentes
 - Indígena: 1 respondente
- **Idade:**
 - 18 anos: 1 respondente
 - 22 anos: 1 respondente
 - 27 anos: 1 respondente
 - 29 anos: 1 respondente
 - 31 anos: 1 respondente
 - 42 anos: 1 respondente
 - 53 anos: 1 respondente
- **Pertence a Comunidade Tradicional/Povos Originários:**
 - Não: 5 respondentes
 - Sim: 2 respondentes (um Indígena, Quilombo de Degredo e um Preto)
- **campus de Origem no Ifes:**
 - Linhares: 2 respondentes
 - Itapina: 2 respondentes
 - Aracruz: 2 respondentes
 - Uned Serra: 1 respondente
- **Período de Evasão (Anos de Ingresso e Evasão):**
 - 2014-2017
 - 2015-2015
 - 2017-2018 e 2020-2022
 - 2019-2019
 - 2025-2025 (provável erro de digitação no questionário)
 - 2014-2014

2. Experiência no Ifes como Discente:

- **Atividade Profissional Remunerada Durante o Curso:**
 - Sim: 3 respondentes
 - Não: 3 respondentes
 - Não informado: 1 respondente
 - Nenhum relacionou a atividade com o Rio Doce.
- **Vivenciou Preconceito/Discriminação por Etnia/Raça no Ifes:**
 - Não: 7 respondentes
- **Enfrentou Episódio/Situação de Racismo no Ifes:**
 - Não: 7 respondentes
- **Enfrentou Assédio Moral ou Racial no Ifes:**

- Sim: 2 respondentes. Um descreveu uma situação de assédio relacionada a uniforme, sentindo que a decisão foi arbitrária e que, para outros alunos (brancos, héteros), teria sido diferente. O outro não detalhou.
- Não: 5 respondentes.
- **Teve Acesso a Programa de Auxílio Estudantil no Ifes:**
 - Sim: 2 respondentes (alimentação, material didático e uniforme; uniformes, materiais didáticos).
 - Não: 5 respondentes.

3. Recepção pela Instituição:

- **Sentiu-se Acolhido pelo Ifes:**
 - Sim: 3 respondentes
 - Não: 3 respondentes
 - Não marcado: 1 respondente
- **Justificativas para não se sentir acolhido:**
 - Falta de acompanhamento para alunos novos.
 - Expectativa de apresentação de plano de estudos e ensino que não ocorreu.
 - Dificuldades com matérias e falta de acompanhamento mais próximo dos professores.

4. Motivos da Evasão:

- **Dificuldades Financeiras:** 3 respondentes
- **Dificuldades Acadêmicas:** 3 respondentes
- **Desmotivação:** 3 respondentes
- **Dificuldades no Trabalho:** 2 respondentes
- **Questão Econômica:** 2 respondentes
- **Falta de Interesse no Curso:** 1 respondente
- **Problemas de Saúde:** 1 respondente
- **Problemas Familiares:** 1 respondente
- **Informações Adicionais sobre os Motivos da Evasão:**
 - Dificuldade de conciliar trabalho em outra cidade com o *campus*.
 - Problema familiar gigantesco.
 - Horário integral do curso inviável por necessidade de trabalhar.
 - Curso não era de interesse principal, mas estava disposta a cursar para se graduar.
 - Problemas de saúde crônica e falta de informação sobre direitos (licença médica).
 - Dificuldade em acompanhar o curso (exatas), vindo de escolas públicas sem base sólida; professores partiam do princípio de que todos os alunos estavam nivelados.
 - Falta de suporte para questões como transporte e atrasos/saídas antecipadas, com ameaça de reprovação.
 - Diagnóstico tardio de TDAH que não foi percebido pela equipe pedagógica.
 - Sentimento de inferioridade e cobrança desigual.

5. Análise sobre o Ifes:

- **Avaliação Geral da Experiência no Ifes:**
 - Muito Positiva: 2 respondentes

- Positiva: 2 respondentes
- Neutra: 3 respondentes
- **Ifes Proporcionou Ferramentas Necessárias para Lidar com Problemas que Impactam a Vida Acadêmica:**
 - Não: 6 respondentes
 - Não marcado: 1 respondente
- **Justificativas para a falta de ferramentas:**
 - A falta dessas ferramentas foi um dos fatores da evasão.
 - Curso muito novo e ferramentas não implementadas.
 - Durante a pandemia, “tudo acabou ficando meio de lado”.
 - Não teve muito apoio ou informação sobre problemas de saúde.
 - Falta de auxílio buscado para não desistir, desmotivação devido à intransigência com horários.
- **Sugestões/Reflexões Adicionais sobre o Ifes:**
 - Ifes deveria orientar melhor os alunos sobre seus direitos em casos de doenças crônicas.
 - Apresentar o plano de estudos e insistir mais para evitar desistências.
 - Profissionais do Ifes, embora tecnicamente qualificados, tinham carência em formação pedagógica e sensibilidade para lidar com diferentes perfis de alunos.
 - Necessidade de maior atenção às condições subjetivas e emocionais dos alunos para prevenir a evasão.
 - Apoio na conciliação de estudos e trabalho.

6. Planos para o Futuro Pós-Evasão:

- **Ingressou em outra instituição de ensino:** 3 respondentes
- **Iniciou um novo curso:** 3 respondentes
- **Está trabalhando:** 3 respondentes
- **Ingressou na mesma instituição no ano seguinte:** 1 respondente
- **Outro (servidor público, estudando pedagogia):** 1 respondente

Análise Cruzada dos Dados:

Apesar da maioria dos respondentes não ter relatado preconceito ou racismo direto, a experiência de assédio moral/racial relatada por Participante 3 e a percepção de que certas situações poderiam ter sido tratadas de forma diferente para alunos brancos ou heterossexuais sugerem a existência de um ambiente onde a equidade nem sempre é percebida.

Um ponto de convergência notável é a percepção de que o Ifes **não proporcionou as ferramentas necessárias para lidar com problemas que impactassem a vida acadêmica** para a grande maioria dos evadidos (6 de 7). Isso se manifesta em diversas frentes:

- **Problemas de saúde:** A Participante 2 destacou a falta de informação sobre direitos para doenças crônicas.
- **Dificuldades acadêmicas e de base:** Os Participante 3 e 4 mencionaram a dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas, vindo de escolas públicas com ensino mais fraco em áreas como Matemática, e a percepção de que os professores não consideravam essa defasagem inicial. O diagnóstico tardio de TDAH do Participante 3 reforça a necessidade de uma equipe pedagógica mais atenta às necessidades individuais.

- **Conciliação estudo trabalho:** A necessidade de trabalhar foi um fator determinante para a evasão de múltiplos estudantes, e a falta de flexibilidade ou suporte do Ifes para essa conciliação foi um problema.
- **Acolhimento inicial e orientação:** Os participantes 5 e 6 sentiram falta de um acolhimento inicial mais estruturado, com apresentação do plano de estudos e da dinâmica da instituição.

Embora alguns respondentes tenham avaliado a experiência no Ifes como “Muito Positiva” ou “Positiva”, as justificativas para a evasão e a percepção da falta de suporte apontam para lacunas significativas no apoio ao discente. A “desmotivação” aparece como um motivo comum, muitas vezes ligada a dificuldades acadêmicas e à percepção de falta de suporte.

Apesar da evasão, muitos dos estudantes continuaram seus estudos em outras instituições ou ingressaram no mercado de trabalho, o que sugere que a evasão do Ifes não significou necessariamente o abandono da busca por qualificação ou atuação profissional, mas sim uma mudança de rota em busca de um ambiente mais adequado às suas necessidades e realidades. A reflexão do Participante 3 sobre a carência de formação pedagógica e sensibilidade nos profissionais do Ifes para lidar com diferentes perfis de alunos é um ponto crucial que sintetiza a experiência de vários evadidos e oferece uma área clara para melhorias na instituição.

Os cursos que os respondentes faziam no Ifes eram:

- Tecnólogo em Redes de Computadores
- Administração
- Licenciatura em Química
- Bacharelado em Química Industrial
- Pedagogia

Avaliação dos cursos

Os respondentes avaliaram os cursos que frequentavam no Ifes da seguinte forma:

- **Muito Positiva:** 2 respondentes avaliaram sua experiência como “Muito Positiva”.
- **Positiva:** 2 respondentes avaliaram sua experiência como “Positiva”.
- **Neutra:** 3 respondentes avaliaram sua experiência como “Neutra”.

ANEXOS

ANEXO I: DADOS COMPLETOS LEVANTADOS NA PNP 2017-2019

ANEXO II: SISTEMA ACADÊMICO - DADOS COMPLETOS 2015-2019.

**ANEXO III: PNP - DADOS GERAIS DA EVASÃO NO IFES NO ANO DE 2017 - 2019
LEVANTADOS NA PNP.**

**ANEXO IV: JORNAL A GAZETA. PESCADORES DO RIO DOCE PEDEM
SOCORRO. CIDADES. VITÓRIA, ES. 29/11/2015.**

**ANEXO V: REUNIÃO TCU. EVASÃO DE ESTUDANTES DA REDE FEDERAL. 21 DE
JUNHO DE 2023.**