

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO

Thales Bittencourt de Oliveira

**O impacto da pandemia de COVID-19 na quantidade e fluxo de estudantes no
Instituto Federal Fluminense, Campus Cabo Frio**

Juiz de Fora

2024

Thales Bittencourt de Oliveira

**O impacto da pandemia de COVID-19 na quantidade e fluxo de estudantes no
Instituto Federal Fluminense, Campus Cabo Frio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração Pública - PROFIAP, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Antonio Gasparetto Júnior

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bittencourt de Oliveira, Thales.

O Impacto da Pandemia de COVID-19 na quantidade e fluxo de estudantes no Instituto Federal Fluminense Campus Cabo Frio / Thales Bittencourt de Oliveira. -- 2024.

90 f.

Orientador: Antonio Gasparetto Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, 2024.

1. Gerenciamento de Crises. 2. Evasão Escolar. 3. Gestão Universitária. 4. Pandemia de Covid-19. I. Gasparetto Júnior, Antonio, orient. II. Título.

Thales Bittencourt de Oliveira

O Impacto da Pandemia de COVID-19 na quantidade e fluxo de estudantes no Instituto Federal Fluminense Campus Cabo Frio

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, instituição associada Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública. Área de concentração: Administração Pública.

Aprovada em 11 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Gasparetto Júnior - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Angelo Brigato Ésther

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. André Cantareli da Silva

Universidade Federal Fluminense

Juiz de Fora, 10/10/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Gasparetto Júnior, Usuário Externo**, em 18/10/2024, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelo Brigato Esther, Professor(a)**, em 01/11/2024, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, Usuário Externo**, em 02/11/2024, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Cantareli da Silva, Usuário Externo**, em 03/11/2024, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2035141** e o código CRC **30F4401F**.

Dedico este trabalho aos estudantes do Instituto Federal Fluminense *Campus* Cabo Frio, dos quais o sucesso e realização são as únicas metas destas páginas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Virgílio Oliveira, em nome de quem agradeço ao Programa de Pós Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelas inúmeras oportunidades que me foram concedidas de concluir este trabalho e este curso.

Agradeço ao Prof. Antonio Gasparetto Júnior, pela compreensão, dedicação e zelo com os quais orientou este trabalho.

Agradeço à minha esposa Juliana Valentim Bittencourt pelo imenso e incansável suporte durante todo o curso.

RESUMO

Objetivo da pesquisa: analisar o comportamento das taxas de evasão estudantil dos cursos de educação superior do Instituto Federal Fluminense (IFF) *Campus* Cabo Frio, com enfoque no período da pandemia de Covid-19, e as medidas tomadas institucionalmente para diminuir e prevenir a evasão neste período.

Enquadramento teórico: se baseia na gestão de risco e de crises, em particular a gestão de crises na administração pública. **Metodologia:** a metodologia utilizada inclui as abordagens quantitativa e qualitativa, com amostragem não probabilística, permitindo acessar as taxas de evasão na população incluída e os registros de ações tomadas pelo IFF *Campus* Cabo Frio ao longo da Pandemia. **Resultados:** Os resultados indicam que as medidas tomadas para gerenciar a evasão foram eficazes, porém com limitações em relação ao registro da evasão ao longo dos períodos de pandemia. **Originalidade/relevância:** a contribuição da pesquisa reside na compreensão das especificidades do ensino no IFF *Campus* Cabo Frio durante a crise. **Contribuições práticas (impacto):** o trabalho aponta recomendações para a adoção de metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais que promovam um aprendizado mais engajante e inclusivo.

Palavras-chave: Gerenciamento de Crises; Gestão Escolar; Gestão Universitária; Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

Research Objective: To analyze the behavior of student dropout rates in higher education programs at the Federal Institute of Fluminense (IFF) Campus Cabo Frio, focusing on the Covid-19 pandemic period, and the institutional measures taken to reduce and prevent dropout during this time. **Theoretical Framework:** Based on risk and crisis management, particularly crisis management in public administration. **Methodology:** The methodology includes both quantitative and qualitative approaches, utilizing non-probabilistic sampling to assess dropout rates within the included population and the records of actions taken by IFF Campus Cabo Frio during the pandemic. **Results:** The results indicate that the measures taken to manage dropout were effective, though there were limitations regarding the documentation of dropout rates throughout the pandemic periods. **Originality/Relevance:** The research contributes to understanding the specificities of education at IFF Campus Cabo Frio during the crisis. **Practical Contributions (Impact):** The study provides recommendations for adopting active methodologies and leveraging educational technologies to foster more engaging and inclusive learning experiences.

Keywords: Crisis Management; School Management; University Management; Covid-19 Pandemic.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	8
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	10
1.3 JUSTIFICATIVA	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 O GERENCIAMENTO DE CRISES NA SOCIEDADE DO RISCO	12
2.2 GESTÃO DE CRISES NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	16
2.3 A PANDEMIA DE COVID-19 E CRISE NA EDUCAÇÃO	20
2.4 ESTUDOS A RESPEITO DO GERENCIAMENTO DA CRISE DA PANDEMIA DE COVID-19 NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE	29
2.5 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO E NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	33
2.6 AÇÕES INDICADAS PELA LITERATURA PARA MITIGAR A EVASÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	35
3 METODOLOGIA	38
3.1 COLETA E PREPARAÇÃO DOS DADOS	41
3.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA	42
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
4.1 CURSOS DE GRADUAÇÃO EXISTENTES NO IFF CAMPUS CABO FRIO	44
4.2 DADOS DE MATRÍCULA	45
4.3 CURSOS INCLUÍDOS NA ANÁLISE DE DADOS	45
4.4 TAXA TOTAL DE NÃO CONCLUSÃO EM CADA CURSO	49
4.5 TAXA DE EVASÃO POR ANO, POR CURSO	51
4.6 GERENCIAMENTO DA CRISE DA PANDEMIA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - ANÁLISE A PARTIR DA UNIDADE CABO FRIO	55
4.7 DISCUSSÃO	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICE - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	71

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta um cenário cada vez mais complexo e dinâmico, marcado por crises e riscos globais que afetam diretamente as organizações e instituições sociais. Este panorama é descrito por diversos autores como uma "sociedade de risco", um termo cunhado inicialmente por Ulrich Beck para descrever a modernidade tardia, onde os riscos gerados pela própria humanidade começam a predominar sobre os naturais. Na atualidade, esses riscos são exacerbados por fenômenos como as mudanças climáticas, as crises financeiras, os avanços tecnológicos descontrolados, e, mais recentemente, a Pandemia de COVID-19, que trouxe à tona vulnerabilidades previamente ignoradas ou subestimadas.

No contexto educacional, a Pandemia de COVID-19 revelou e amplificou desigualdades preexistentes, impactando drasticamente o fluxo e a permanência dos estudantes em instituições de ensino. Em particular, o Instituto Federal Fluminense (IFF) *Campus* Cabo Frio viu-se desafiado a adaptar suas práticas pedagógicas e administrativas para lidar com a abrupta transição para o ensino remoto, a evasão escolar e a necessidade de garantir a continuidade do processo educativo em um cenário de incertezas.

O IFF *Campus* Cabo Frio surgiu da implantação da Unidade de Ensino da Rede Federal de Educação Tecnológica na Região das Baixadas Litorâneas em junho de 2007, como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - FASE II. O município de Cabo Frio foi escolhido de acordo com o conceito de cidade-polo, pois apresenta como referência o conjunto de municípios na abrangência da região das Baixadas Litorâneas, na perspectiva de aproveitar o potencial de desenvolvimento, a proximidade com Arranjos Produtivos Locais (APL), a possibilidade de parcerias e infraestrutura existentes (IFF 2024).

No IFF *Campus* Cabo Frio, em 2009, foram implantados os cursos técnicos de nível médio integrados nas áreas de Petróleo e Gás e Hospedagem, o curso concomitante em Eletromecânica e o curso subsequente em Guia de Turismo. Nesse mesmo ano, houve a inserção do Curso de Nível Superior – Licenciatura em

Física, na Área Básica de Ciências da Natureza – para formar professores habilitados em Física. No período de 2010-2011 foram implantados os cursos técnicos em Cozinha e em Eventos, na forma concomitante, Licenciatura em Química e Biologia, Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e de Educação Ambiental, todos em atendimento ao Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional e ao compromisso de formação de professores. Em 2013, foi implantado o Curso Técnico Concomitante em Química e em 2016 e 2018, respectivamente, os superiores Tecnólogos de Hotelaria e Gastronomia. A ampliação de ofertas continuou com a aprovação de mais um curso superior, o de Engenharia Mecânica, que teve início no primeiro semestre de 2019. Em 2021, o Curso Técnico em Petróleo e Gás foi substituído pelo Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, e em 2022 o Curso Técnico em Cozinha passou a chamar-se Curso Técnico em Gastronomia.

A área de abrangência do IFF *Campus* Cabo Frio é integrada por doze municípios e atende a uma população de aproximadamente um milhão de habitantes distribuídos em uma área de 5.062 km², sendo o município mais distante Cachoeiras de Macacu (144 Km) e o mais próximo Cabo Frio (9 Km). Ver quadro 1.

Quadro 1: Municípios da área de abrangência do IFF *Campus* Cabo Frio

Município	Área em Km ²	População (Fonte: Estimativa IBGE 2019)	Distância rodoviária entre município e o <i>campus</i> (km)
Araruama	634	132.400	46
Armação dos Búzios	69	40.532	13
Arraial do Cabo	152	30.349	22
Cabo Frio	410	219.863	9
Cachoeiras de Macacu	956	57.048	144
Casimiro de Abreu	461	58.937	89
Iguaba Grande	54	28.310	33
Rio Bonito	462	60.201	80
Rio das Ostras	231	150.674	61
São Pedro da Aldeia	340	104.476	20

Saquarema	355	89.170	66
Silva Jardim	938	21.774	81
TOTAL	5.062	993.734	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Entre os anos de 2020 e 2022, a Pandemia de COVID-19 trouxe uma série de desafios sem precedentes para o setor educacional, impactando diretamente a quantidade e o fluxo de estudantes em instituições de ensino. O IFF *Campus* Cabo Frio, como muitas outras instituições, enfrentou uma significativa elevação das taxas de evasão durante esse período. O principal objetivo deste estudo é analisar as taxas de evasão nos cursos de nível superior do IFF *Campus* Cabo Frio, com enfoque no período da Pandemia de COVID-19. Especificamente, busca-se identificar as taxas de evasão ao longo do tempo, as ações implementadas pela instituição para reduzir a evasão durante a Pandemia de COVID-19, e identificar se durante o período da crise sanitária houve alteração na tendência da evasão de estudantes nos diversos cursos de nível superior de graduação ofertados pelo campus.

A hipótese central deste estudo é que, embora as medidas emergenciais adotadas pelo IFF durante a Pandemia de COVID-19 (2020-2022) tenham contribuído para manter os índices de evasão oficialmente registrados sob controle durante o período, elas não foram capazes de reverter a tendência de abandono dos cursos, que pode ter ocorrido de maneira velada ou informal. Caso isso se confirme, será necessário questionar se as estratégias implementadas, embora eficazes no curto prazo, foram suficientes para enfrentar as causas estruturais e persistentes da evasão. A análise dessa hipótese aponta para a importância de desenvolver políticas educacionais que, além de responderem a crises emergenciais, tenham alcance mais profundo e sustentável, garantindo maior resiliência frente a desafios futuros.

1.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa para o estudo sobre a evasão escolar no Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Cabo Frio durante a Pandemia de COVID-19 é fundamentada na análise de um fenômeno complexo e multifatorial que afeta diretamente a educação superior no Brasil. A evasão escolar é um tema amplamente discutido na literatura acadêmica, sendo reconhecida como um problema que compromete a trajetória dos estudantes e gera perdas significativas para as instituições de ensino e a sociedade como um todo (SILVA, D. et al, 2022; ESTEVES et al., 2021; ROSA, 2023). A pandemia, em particular, exacerbou desigualdades preexistentes e trouxe à tona desafios que exigem uma análise aprofundada das condições que levam os alunos a abandonar seus cursos (BAGNARA e BOFF, 2020; ARAÚJO et al., 2021).

O IFF Campus Cabo Frio, assim como outras instituições, enfrentou desafios em relação à evasão escolar durante o período da pandemia. Estudos indicam que a transição abrupta para o ensino remoto, somada a fatores como dificuldades financeiras e falta de suporte emocional, contribuiu para a desistência de muitos alunos (SILVA, D. et al, 2022; AMARAL et al., 2020). A literatura aponta que a evasão escolar é frequentemente mais pronunciada no primeiro ano de curso, um período crítico que pode ser influenciado por variáveis acadêmicas e institucionais (SILVA, D. et al, 2022; ESTEVES et al., 2021). Portanto, a análise das taxas de evasão no IFF durante a pandemia é essencial para compreender as dinâmicas que levaram a essa situação e para avaliar a eficácia das medidas adotadas pela instituição para mitigar o problema (TEODORO e KAPPEL, 2020; AMARAL et al., 2020).

A contribuição do presente trabalho reside na necessidade de compreender as causas e consequências da evasão escolar no contexto da pandemia, bem como na busca por soluções que garantam a permanência dos alunos nas instituições de ensino superior. A análise das experiências do IFF Campus Cabo Frio pode servir como um modelo para outras instituições que enfrentam desafios semelhantes, especialmente em tempos de crise (SILVA, D. et al, 2022; ESTEVES et al., 2021; ROSA, 2023).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O GERENCIAMENTO DE CRISES NA SOCIEDADE DO RISCO

Em seu livro *The Social Roots of Risk*, Kathleen Tierney afirma que “os mega-desastres são o novo normal” (2014, p. 238). Ao fazer esta afirmação em 2014, a autora norte-americana tinha em mente os desastres naturais causados ou agravados pela imensa interferência humana na natureza, especialmente as tempestades que acometeram os Estados Unidos no início do século XXI, como o furacão Katrina (2005) e a supertempestade Sandy (2012). Entretanto, para além deste tipo de desastre, o mundo no século XXI encerra também diversas ameaças de crises sociais, como elenca Ian Goldin em seu livro publicado no mesmo ano *The Butterfly Defect*: “crises financeiras, como a de 2007/2008, o terrorismo, cyberataques, a percepção de excessiva migração, e o sempre presente temor de pandemias estão entre as ameaças que parecem surgir” (2017, p. 17).

Diversos outros autores e organizações no início do século XXI concordam que há razões para afirmar que a sociedade ocidental vive um momento de instabilidade. Ainda em 2003, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, órgão internacional que funciona como observador para a Organização das Nações Unidas (ONU), publicou uma série de textos que enfatizam o cenário global de riscos que o mundo enfrentaria neste século (*Emerging Risks in the 21st Century: An Agenda for Action*), afirmando que “há uma crescente incidência de perigos globais, com elevado impacto natural, tecnológico e sanitário” (OCDE 2003). Desde 2006, o Fórum Econômico Mundial publica anualmente o Relatório de Riscos Globais, que inclui a publicação de uma pesquisa realizada com pessoas do mundo todo avaliando a percepção de riscos globais. Em sua edição de 2022, o relatório aponta que apenas 16% das pessoas mantêm uma visão otimista e positiva sobre o mundo, e apenas 11% acredita que a recuperação mundial será acelerada (FEM 2022, p. 7).

Esta visão de que o mundo enfrenta uma grande quantidade de crises e perigos globais no século XXI confirma o prognóstico de Ulrich Beck, sociólogo alemão que em 2007 publicou *A Sociedade de Risco Mundial*, expandindo as ideias que o próprio Beck inaugurou em *A Sociedade de Risco*, importante ensaio que

exerceu enorme influência nas ciências sociais desde sua primeira edição em alemão, em 1986. Em sua obra de 2007, Beck afirma que “riscos incalculáveis e inseguranças manufaturadas resultantes dos triunfos da modernidade marcam a *conditio humana* no começo do século XXI” (2018, p. 191). Esta condição, aliada à perspectiva da intensa globalização da sociedade ocidental contemporânea, faz com que a vida humana seja orientada não apenas sob o temor do risco, mas sob o temor de um *risco global* cada vez mais crescente. A imensa complexidade da sociedade organizada a partir das instituições pós-industriais torna presentes os riscos de escopo global, de proporções tão amplas que estas instituições não são capazes de controlar.

Ulrich Beck afirma que risco não é o mesmo que catástrofe. Na verdade, o reconhecimento do risco é a antecipação da catástrofe. No momento em que o evento que está em risco de fato ocorre, o risco deixa de existir e torna-se uma catástrofe. Isto, porém, não significa que a existência apenas de riscos – e a consequente ausência de catástrofes – é em si mesma inócua para a sociedade ocidental: “Riscos são sempre eventos *futuros*, que *podem* ocorrer, que nos *ameaçam*. Mas pelo fato deste perigo constante formar nossas expectativas, alojar-se em nossas mentes e guiar nossas ações, ele torna-se uma força política que transforma o mundo” (2018, pp. 9-10).

O que Ulrich Beck parece não ter previsto, entretanto, é o fato de que grande parte destes riscos se concretizariam em catástrofes mundiais ainda antes do final do primeiro quarto do século XXI. O “novo normal”, anunciado por Kathleen Tierney em 2014, teria seu significado profundamente ampliado pela enorme proporção das consequências da pandemia de COVID-19 que assolaria o mundo a partir de 2019/2020. Este evento, somado aos já elencados por Tierney, e ainda outros, como a Guerra Russo-Ucraniana, na qual dois países europeus estão em guerra aberta pela primeira vez desde a Segunda Guerra Mundial, pode nos fazer questionar se a sociedade atual é uma sociedade de riscos, ou se de fato é uma *sociedade de catástrofes*. O “novo normal” do século XXI, portanto, talvez não seja o fato de existir o risco iminente de catástrofes, mas sim o fato de que a sociedade passa por uma situação de constante concretização dos riscos em catástrofes de fato.

As organizações, como parte do tecido social, são, certamente, afetadas pelo contexto de riscos e catástrofes que define o contexto global. Certos eventos naturais e sociais que acontecem fora do controle da organização podem impactar diretamente e indiretamente em seu funcionamento e seu futuro, podendo até mesmo ser considerados desafios existenciais para a organização. Como exemplo, pode-se citar o caso do vazamento de óleo ocorrido em 2010 no Golfo do México, considerado uma das maiores catástrofes industriais da história, com severas consequências ambientais, sanitárias e econômicas (cf. Birkland e DeYoung 2011). A BP, companhia que operava a exploração na refinaria foi imensamente impactada, tendo sido condenada judicialmente a pagar mais de 18 bilhões de dólares em danos e penalidades, além de diversos outros custos financeiros, contratuais e de imagem para a empresa e seus *stakeholders* (cf. MCGILL 2015).

As catástrofes naturais e outros eventos externos ao seu controle não são, entretanto, a única fonte de situações de risco ou catástrofes para as organizações. Escândalos e outros eventos que podem causar danos à reputação de uma organização também podem ser catastróficos para ela, e sua possibilidade certamente configura um risco. Como exemplo, pode-se citar o escândalo da emissão de poluentes da Volkswagen, no qual se descobriu em 2015 que a empresa instalava um software que mascarava a emissão de poluentes dos veículos nos testes, e que as taxas reais de emissão destes poluentes eram muito maiores do que as publicizadas. O impacto deste acontecimento foi tão grande que as ações da companhia alemã perderam 40% de seu valor em apenas duas semanas (JUNG e SHARON 2019).

Tanto em situações externas e fora de controle, quanto no caso de situações internas e sob responsabilidade da organização, utiliza-se o conceito de *crise* para definir a materialização de uma situação de elevado risco para a organização. No contexto dos estudos organizacionais, é possível verificar várias definições para o termo crise. Uma revisão da literatura de 2012 considera a definição de Rosenthal (1989) como uma das definições mais aceitas: uma crise é “uma séria ameaça às estruturas básicas ou aos valores e normas fundamentais de um sistema, a qual, sob pressão e em circunstâncias altamente incertas, necessita a tomada de decisões vitais” (Cf. DAVERELL 2012). Boin et al. (2016) ressalta que esta definição contém três elementos principais que estão também presentes na maioria das

definições propostas por outros autores: ameaça, incerteza e urgência. Ou seja, crise é uma situação que envolve uma ameaça objetiva à organização, incerteza quanto às decisões a serem tomadas, e uma certa medida de urgência quanto a estas decisões.

Em um mundo cada vez mais ameaçado por catástrofes, as organizações necessitam estar preparadas para responder rapidamente aos eventos que colocam em risco seu funcionamento e seu futuro. Quando a série de eventos que formam uma crise é desencadeada, é necessário que certas ações sejam tomadas de modo imediato, mesmo num contexto em que a incerteza prevalece. Isto é verdadeiro nos casos em que a crise é interna à organização em questão, e também quando é fundamentalmente externa, mas impacta a organização de modo decisivo e existencial.

Vasickova (2021) apresenta uma revisão abrangente da literatura sobre abordagens de gerenciamento de crises e propõe um modelo conceitual que leva em consideração as características e variáveis proativas do processo de gerenciamento de crises. Ele integra diversos aspectos do gerenciamento de crises, como liderança, gestão do conhecimento, cultura organizacional e planejamento estratégico, para proporcionar uma compreensão holística do processo de gerenciamento de crises. O modelo conceitual proposto no artigo visa aprimorar a compreensão e a integração do gerenciamento de crises nos processos organizacionais.

A revisão da literatura e a integração conceitual apresentadas no artigo estão alinhadas com as descobertas de vários outros estudos. Por exemplo, Buhagiar & Anand (2021) enfatizam a importância da liderança, gestão do conhecimento e aprendizado organizacional no gerenciamento de crises, o que ressoa com o modelo conceitual integrado proposto por Vasickova. Além disso, Preble (1997) discute a integração do gerenciamento de crises no processo de gestão estratégica, o que está de acordo com o objetivo do artigo de Vasickova de fornecer uma integração conceitual do gerenciamento de crises.

Já o livro intitulado "The Politics of Crisis Management: public leadership under pressure", elaborado por Boin, Kuipers e Overdijk em 2016, constitui uma análise abrangente da gestão de crises e da liderança pública, destacando a

crescente relevância da gestão de crises e a avaliação da liderança no contexto das dinâmicas midiáticas e de politização. Os autores propõem que os líderes públicos estão mais bem posicionados ao assimilarem o jogo, em vez de buscar modificá-lo, sobretudo em crises súbitas, nas quais os valores subjetivos e objetivos da liderança de crises se tornam difusos. Esta abordagem lança luz sobre os desafios enfrentados pelos líderes públicos ao navegarem pelas complexidades inerentes à gestão de crises, notadamente no contexto das dinâmicas midiáticas e da politização.

Ademais, o livro aprofunda-se nos impactos políticos e de políticas resultantes de disputas de enquadramento durante crises, proporcionando uma teoria fundamental sobre a exploração de crises. Esta análise contribui para a compreensão de como as crises são moldadas e os subsequentes impactos políticos e de políticas, oferecendo valiosas percepções acerca da dinâmica da gestão de crises e liderança. Além disso, os autores sublinham a importância da liderança com elevadas capacidades adaptativas durante a gestão de crises, especialmente no âmbito da comunicação e na manutenção da confiança no governo. Essa ênfase na liderança adaptativa coaduna-se com a natureza evolutiva das crises e a necessidade de os líderes responderem eficazmente a ambientes dinâmicos e imprevisíveis.

A abordagem comparativa por meio de estudos de caso proporciona uma compreensão refinada da liderança em saúde pública durante crises em curso, oferecendo lições preciosas para futuras emergências de saúde pública. Essa análise comparativa enriquece a discussão acerca da gestão de crises e liderança ao destacar abordagens diversas e suas implicações para uma resposta eficaz a crises.

2.2 GESTÃO DE CRISES NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A gestão de crises no setor público enfrenta uma série de desafios que podem comprometer a eficácia das respostas governamentais e a confiança da população nas instituições. Um dos principais desafios é a burocracia inerente ao setor público, que muitas vezes dificulta a tomada de decisões rápidas e a implementação de ações emergenciais. Segundo Kreutz e Vieira (2019), a burocracia pode gerar

atrasos significativos na execução de projetos e na resposta a crises, resultando em uma perda de eficiência que agrava a situação enfrentada. Além disso, a rigidez das estruturas organizacionais pode limitar a flexibilidade necessária para adaptar estratégias em tempo real, o que é crucial em situações de crise.

No campo da administração pública, há um reconhecimento crescente da necessidade de incorporar a gestão de crises e desastres nas principais agendas de pesquisa. Boin e Lodge (2016) argumentam que é hora de os estudiosos da administração pública se concentrarem no projeto de instituições resilientes para a gestão de crises transfronteiriças. Eles enfatizam a importância da transparência, legitimidade e aspectos comerciais nesse processo, destacando a necessidade de designs institucionais eficazes e transparentes para gerenciar crises de forma eficaz.

Um aspecto importante na gestão de crises transfronteiriças é identificar os elementos fundamentais de um sistema de resposta eficaz. Os autores enfatizam a necessidade de compreender as dimensões transfronteiriças das crises e os desafios que apresentam às autoridades públicas e privadas. Essa compreensão é crucial para desenvolver sistemas de resposta eficazes que possam lidar com ameaças urgentes, como pandemias, ataques cibernéticos e falhas em infraestruturas críticas (Boin e Lodge, 2016).

Além disso, os autores discutem a falta de preparação para crises transfronteiriças e o caminho a seguir na gestão de crises. Isso destaca a importância da gestão de crises ao lidar com as complexidades das crises transfronteiriças, incluindo dimensões políticas e tecnológicas. Compreender a natureza das crises transfronteiriças e os desafios que apresentam é essencial para desenvolver estratégias eficazes de gestão de crises (Boin e Lodge, 2016).

O tema do enfrentamento de crises também é de especial importância no campo da administração universitária, em especial no contexto desafiador do ensino superior no país, em que há uma série de obstáculos. Inácio (2021) destaca a necessidade de conciliar os princípios de gestão com as demandas específicas do ensino superior, dada a complexidade estrutural e operacional das universidades, sejam elas públicas ou privadas.

A compreensão da dinâmica única e da estrutura do ensino superior é crucial para os gestores universitários, considerando a diversidade do público e as exigências das diretrizes curriculares e do Ministério da Educação. Inácio (2021) ressalta que a missão institucional, focada na formação de indivíduos, requer uma gestão eficiente dos recursos para assegurar a sustentabilidade financeira e mercadológica.

A falta de uma abordagem consistente na gestão universitária pode resultar em falhas decorrentes da falta de profissionalização na condução dessas instituições. Diante do ambiente dinâmico e complexo em que as universidades operam, torna-se essencial a elaboração de planos que minimizem a incerteza sobre sua operação, considerando fatores internos e externos que impactam a consecução de seus objetivos. Inácio (2021) destaca que a gestão de crises é fundamental, demandando vigilância constante.

A ausência de estratégias eficazes para mitigar ou eliminar os efeitos de uma crise pode expor a instituição a adversidades evitáveis. Inácio (2021) observa que as universidades reconhecem a importância de adotar práticas apropriadas para superar as adversidades atuais, com ênfase nos impactos da responsabilidade social no funcionamento e formação acadêmica.

O gerenciamento de crises emerge como um ponto crucial para os gestores universitários, exigindo não apenas resposta efetiva a questionamentos e ataques midiáticos, mas também prevenção e combate às crises. A institucionalização do gerenciamento de crise, a capacitação dos gestores e a criação de estratégias específicas para enfrentar crises são requisitos fundamentais, conforme salientado por Inácio (2021).

A pesquisa realizada busca analisar estratégias organizacionais para o gerenciamento efetivo de crises na universidade. A falta de uma gestão de crise institucionalizada e estratégias específicas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) destaca a necessidade de aprimoramento nesse aspecto. Inácio (2021) ressalta a importância de integrar o gerenciamento de crise aos processos institucionais, fornecer capacitação aos gestores e técnicos administrativos, intensificar a comunicação durante crises e criar protocolos específicos para o gerenciamento de crise na UFSC.

A pesquisa não apenas contribui teoricamente para a compreensão da gestão de crise, mas também oferece recomendações práticas para fortalecer a capacidade das universidades de lidar com situações inesperadas. Propostas como a criação de equipes dedicadas, o estabelecimento de protocolos e o envolvimento da comunidade acadêmica apontam caminhos para fortalecer a resiliência das instituições de ensino superior diante de potenciais crises (INÁCIO, 2021).

2.3 GERENCIAMENTO DE CRISES NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

É possível encontrar no banco de dados “Centro de Documentação Digital” (CDD) do Instituto Federal Fluminense (cdd.iff.edu.br) o repositório de documentos oficiais do Instituto. Todos os documentos oficiais a partir de 2016 são documentos digitais natos, ou seja, já são criados em formato exclusivamente digital. Tais documentos encontram-se organizados no portal CDD por tipo de documento (Atas, Deliberações, Recomendações, Editais, Ordens de Serviço, Portarias, Resoluções, Notas Técnicas, Instruções Normativas e Pareceres), Órgão ou Unidade de origem, e data de publicação.

Com o objetivo de identificar as publicações institucionais a respeito dos protocolos de gerenciamento de crises, foram realizadas buscas no Centro de Documentação Digital (CDD) do Instituto Federal Fluminense utilizando como referência expressões relacionadas ao tema, nominalmente: "gerenciamento de crise", "plano de contingência", "plano de crise", "crise emergencial", "protocolo de ação", "gestão de emergência", "plano de mitigação de riscos", "estratégia de resposta", "plano de ação emergencial", "controle de danos", "gestão de incidentes", "resposta rápida", "plano de continuidade de negócios", "estratégia de recuperação", "procedimento operacional padrão (POP)", "plano de resposta a crises", "ações corretivas imediatas", "preparação para emergências", "estratégia de resiliência", "protocolo de contenção", "gestão de adversidades", "plano de resposta rápida", "coordenação de contingência", "estratégia de prevenção", "sistema de alerta e resposta", "plano de ação pedagógica emergencial", "gestão de crises educacionais", "estratégia de resposta escolar", "protocolo de intervenção escolar", "plano de contingência acadêmica", "procedimentos para situações de emergência escolar", "estratégia de recuperação pedagógica", "gestão de incidentes escolares", "plano de acolhimento em situações de crise", "resposta rápida a desafios

educacionais", "protocolo de apoio emocional e psicológico", "estratégia de resiliência institucional", "ações corretivas no ambiente educacional", "plano de suporte à comunidade escolar", "procedimentos para continuidade do aprendizado", "estratégia de prevenção de conflitos escolares", "plano de resposta para emergências pedagógicas", "gestão de adversidades no contexto escolar", "protocolo de comunicação com pais e responsáveis" e "plano de segurança e bem-estar escolar".

A pesquisa foi realizada em novembro de 2024 e abrangeu toda a documentação oficial publicada no CDD desde o ano de 2013, considerando inclusive os atos normativos e administrativos emitidos durante a Pandemia de COVID-19 (2020-2022) e nos anos subsequentes. Apesar do esforço, não foram encontrados documentos que abordassem o gerenciamento de crises de forma sistemática ou estruturada no Instituto.

2.3 A PANDEMIA DE COVID-19 E CRISE NA EDUCAÇÃO

Os eventos catastróficos globais configuram-se como iniciadores de intensas crises que atingem diversos aspectos da vida social. A Pandemia de COVID-19, por exemplo, gera crises institucionais, políticas, econômicas e sociais, para além da evidente crise sanitária global causada pela disseminação do novo coronavírus. Um dos aspectos sociais mais duramente influenciados pela pandemia e pelas medidas de contenção necessárias é a educação formal.

Embora o pico da Pandemia de COVID-19 tenha se manifestado em 2020-2021, ainda não é possível definir com precisão a abrangência dos impactos que este evento de proporções globais causa nos sistemas de educação. Apesar disso, tem sido feito um esforço por parte de organizações e pesquisadores em todo o mundo de mensurar e definir este impacto, de modo a viabilizar apontamentos para a sua superação.

Em agosto de 2020, o Grupo das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (UNSDG - na sigla em inglês) publicou um informativo de políticas (*policy brief*) voltado para a questão do impacto da pandemia na educação mundial. O documento inicia com um diagnóstico tão categórico, quanto perturbador: “A pandemia de Covid-19 causou a mais ampla ruptura dos sistemas educacionais da

história, afetando 1.6 bilhões de estudantes em mais de 190 países em todos os continentes” (UNSDG 2020, p. 2.). Antes de iniciar os apontamentos que o Grupo sugere para a área da educação ao longo da pandemia, o documento ainda reforça o fato de que os impactos da crise na educação são e serão muito mais sentidos nos países e comunidades de baixos índices de desenvolvimento. Na verdade, a crise está exacerbando as disparidades pré-existentes: enquanto, em 2020, 20 por cento das crianças na educação primária de países com índice de desenvolvimento humano muito alto ficaram efetivamente fora da escola por algum período, em países com desenvolvimento humano baixo este quantitativo pode ter chegado a 86 por cento (UNSDG 2020, p. 5).

Pesquisadores em todo o mundo têm se debruçado sobre a questão de identificar os impactos da Pandemia de COVID-19 nos sistemas educacionais e sobre como superá-los. Karsantik (2021), por exemplo, oferece um panorama das ações adotadas em resposta à crise nos sistemas educacionais de China, Itália e Estados Unidos. O artigo delinea a utilização de ensino remoto nos três países através dos meios da internet e conclui que, embora as realidades sejam muito diferentes, “os três países estão tendo dificuldades para pôr em prática suas políticas educacionais exclusivamente por meio de educação online”, mesmo nos casos em que a implementação de meios de ensino remoto já estava em planejamento (Karsantik 2021, p. 3143).

No Brasil, diversos trabalhos já foram publicados a respeito do impacto da Pandemia de COVID-19 nos sistemas de educação, e acerca das medidas emergenciais adotadas. Santos e Lacerda (2020) apontam as dificuldades para a implementação do ensino remoto emergencial para crianças na primeira infância no país, enfatizando as diferenças entre a adaptação temporária do ensino formal para um modelo remoto e o ensino preparado desde sua concepção para ser conduzido à distância. Entre as dificuldades elencadas pelos autores, pode-se citar o fato de que, pelas características sociais da sociedade brasileira, as mulheres acabam acumulando as tarefas domésticas, de modo que a orientação e auxílio pedagógico necessários para a efetividade do ensino remoto ficam também sob sua responsabilidade, o que as coloca “na iminência de estresse emocional, físico e mental”, impactando negativamente a experiência pedagógica das crianças. Além disso, os autores lembram que, no Brasil, nem toda família tem equipamentos de

acesso à internet e uma conexão de internet de alta qualidade, elementos necessários para o acompanhamento de aulas ao vivo (SANTOS E LACERDA 2020, p. 1951).

A resposta do governo federal brasileiro à pandemia de COVID-19 foi amplamente criticada por seu impacto negativo na educação, exacerbando desigualdades sociais. Sem um plano coeso e alinhado com as especificidades regionais, a transição para o ensino remoto emergencial falhou em atender as necessidades de muitos estudantes, especialmente os de classes mais baixas que enfrentaram desafios de infraestrutura e acesso à internet (SOARES, 2023; NUNES e REZENDE, 2021; MACEDO, 2021).

A transferência do ensino presencial para o remoto não considerou as desigualdades digitais, transformando o direito à educação em um privilégio acessível a poucos (MACEDO, 2021). A introdução de sistemas de progressão automática, pensada para reduzir a evasão escolar, acabou ampliando as lacunas de aprendizado (SOARES, 2023; NUNES e REZENDE, 2021).

A falta de políticas públicas baseadas em evidências científicas expôs a fragilidade do sistema educacional em garantir o acesso e permanência dos alunos (NUNES e REZENDE, 2021), enquanto a ausência de diagnósticos precisos e de suporte emocional prejudicou a recuperação do aprendizado (SOUZA, 2022; ESTRELA et al., 2020).

A Pandemia de COVID-19 também teve impactos negativos na saúde mental dos estudantes, aumentando os níveis de ansiedade e estresse, especialmente entre os que já viviam em contextos de vulnerabilidade (SUNDE, 2021; ESTRELA et al., 2020).

Estudos mais especializados, com foco em analisar os impactos da Pandemia de COVID-19 em níveis de ensino específicos ou regiões determinadas também foram conduzidos, oferecendo, entretanto, percepções que podem ser aplicadas à situação da educação brasileira como um todo. Soares et al. (2020) publicaram um estudo descrevendo as percepções a respeito das dificuldades enfrentadas na disciplina de química por estudantes de ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Os autores relatam que as reorganizações pedagógicas e estruturais necessárias

diante das medidas de enfrentamento da pandemia, em especial a suspensão de atividades pedagógicas presenciais, foram planejadas, definidas e executadas por cada instituição de ensino de modo independente e não-coordenado. Cada escola, portanto, teve de preparar, num primeiro momento, as estratégias de ensino a serem utilizadas para o ensino de química de modo remoto (SOARES *et al.* 2020, p. B). Apesar de algumas iniciativas governamentais posteriores, como a exibição de tele-aulas por meio de TV estatal, as estratégias educacionais para o enfrentamento da pandemia podem ser definidas como “o maior experimento educacional não planejado de todos os tempos” (*ibidem* p. D).

De especial interesse para o presente trabalho é o estudo de Castilho e Silva a respeito das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia no contexto dos Institutos Federais de todo o país. As autoras destacam o desafio imposto pela suspensão das atividades pedagógicas presenciais, uma vez que, por conta das dificuldades de acesso à internet reveladas por uma pesquisa de 2019 do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br, “a decisão pela continuidade dos estudos na modalidade a distância, neste período de pandemia, levaria, pelo menos, a quinta parte dos estudantes a serem excluídos do processo educacional” (CASTILHO E SILVA 2020, p. 22). Além disso, também é necessário considerar que “os próprios docentes parecem não ter conhecimentos e habilidades para trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem” (*ibidem*, p. 23). Com base neste panorama, o estudo visou identificar as ações emergenciais implementadas pelos 38 institutos federais de ensino do país, realizando, para isso, uma pesquisa através dos portais e websites das instituições. Segundo os dados colhidos pelos autores, em um primeiro momento, todas as instituições determinaram, como medida emergencial, a suspensão das atividades presenciais e não presenciais, e apenas alguns institutos haviam implementado atividades pedagógicas não presenciais em substituição às atividades não presenciais até a data de coleta de dados da pesquisa, em junho de 2020. O estudo de Castilho e Silva conclui que, embora heterogêneas, as decisões pelas suspensões das atividades e dos calendários acadêmicos “demonstram a preocupação e responsabilidade dos Institutos Federais em ofertar a seus estudantes o acesso à educação de qualidade proposta por essas instituições” (*ibidem*, p. 32).

Com o prolongamento do período de suspensão de atividades pedagógicas presenciais em todo o país e em todos os níveis de ensino, tornou-se cada vez mais presente a estratégia de adoção de atividades não presenciais emergenciais como forma de continuar os estudos e computar a carga horária dos cursos. Nas instituições da rede federal de educação superior, a utilização de atividades remotas foi autorizada pelo ministério da educação já a partir de meados de março de 2020 (BRASIL 2020a). Nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, a utilização de meios digitais foi autorizada no início de abril (BRASIL 2020b). Para a educação básica como um todo, o Conselho Nacional de Educação autorizou o cômputo da carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais como carga horária dos respectivos cursos no final de abril (BRASIL 2020c). Desta forma, já em abril de 2020, cerca de um mês após a suspensão das atividades presenciais, já havia segurança jurídica quanto à possibilidade de realização de atividades não presenciais em todos os níveis de ensino do país, em substituição às atividades presenciais que permaneciam suspensas.

A efetiva implementação destas atividades não presenciais, entretanto, não foi realizada de modo homogêneo em cada nível de ensino. Para além das discrepâncias de métodos, recursos e estruturas utilizadas, houve também uma grande disparidade entre as datas de início destas atividades. Como um exemplo de relato desta diferença, podemos destacar um estudo realizado por Pinto e Martins em 2021, com instituições de ensino básico de um município de médio porte do estado de Minas Gerais. Segundo o estudo, as instituições particulares tomaram a decisão de retomar as atividades pedagógicas dos cursos com atividades não presenciais apenas sete dias após a interrupção das atividades presenciais, enquanto as instituições públicas tomaram esta decisão apenas em setembro de 2020, ou seja, seis meses após a suspensão das atividades (PINTO E MARTINS 2021, p. 8).

Enquanto o verdadeiro escopo dos impactos da Pandemia de COVID-19 no sistemas de educação ainda precisa ser estabelecido, é necessário, por outro lado, pensar em estratégias para mitigá-lo e superá-lo. Dentre as diversas disciplinas que podem ser mobilizadas neste esforço, os estudos em administração podem particularmente colaborar de modo decisivo, uma vez que o aspecto organizacional

dos sistemas de educação públicas e das instituições de ensino deve ser parte importante para qualquer estratégia ampla de mobilização neste sentido.

O estudo realizado por Karsantik (2021) analisa as estratégias educacionais adotadas por China, EUA e Itália nas fases iniciais da pandemia, utilizando o processo de gestão de crises proposto por Pearson e Clair (1998), e destaca a necessidade de inovações no setor educacional para garantir a continuidade do ensino e da pesquisa (PEARSON E CLAIR, 1998).

Conforme delineado por Pearson e Clair (1998), o processo de gestão de crises envolve a consideração de contextos ambientais, percepções executivas e preparativos para a crise (PEARSON e CLAIR, 1998). Os três países estudados - China, EUA e Itália - apresentam abordagens distintas em relação à estrutura administrativa, cultura organizacional e preparação para a pandemia (KARSANTIK, 2021). A China adotou políticas proativas, implementando a suspensão temporária de aulas com o objetivo de manter a aprendizagem por meio de cursos online. Nos EUA, as decisões foram direcionadas à prevenção da propagação da infecção, seguindo as orientações do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) para escolas e instituições de ensino superior. A Itália, apesar de inicialmente parecer despreparada, reconheceu a transição para a educação online como uma necessidade, buscando igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A gestão bem-sucedida da crise, conforme indicado por Pearson e Clair (1998) e Mitroff e Alpaslan (2003), depende da relação entre a organização e as partes interessadas, bem como da compreensão da organização sobre como as partes interessadas se comportam em tempos de crise (KARSANTIK, 2021). Os países analisados responderam coletivamente às necessidades educacionais, adotando políticas diversas, destacando a importância da comunicação, coordenação e participação de partes interessadas. O estudo sugere implicações para a implementação bem-sucedida da educação online e formula recomendações para políticas educacionais sustentáveis durante a pandemia, enfatizando a acessibilidade, programas flexíveis, estrutura pedagógica online robusta, capacitação de professores e colaboração entre autoridades e escolas. Recomenda-se ainda investigações adicionais sobre a implementação de políticas

educacionais e os impactos da pandemia na comunidade educacional (KARSANTIK, 2021).

Nesse sentido, uma série de estudos foram publicados tendo em vista as respostas dos sistemas de ensino brasileiros à Pandemia de COVID-19. O artigo "Desafios da Educação em Tempos de Pandemia: Apontamentos e Inquietações", publicado por Carmo (2021), por exemplo, analisa as implicações e desafios que a pandemia da COVID-19 trouxe para a educação, com um foco especial no contexto brasileiro.

O autor distingue entre o Ensino Remoto Emergencial, um modelo temporário e improvisado adotado devido à pandemia, e o Ensino a Distância, que é planejado e estruturado digitalmente. Ele enfatiza que o Ensino Remoto Emergencial não é uma substituição adequada para o ensino presencial e destaca as diferenças nas práticas pedagógicas e na infraestrutura envolvida.

Além disso, o artigo descreve os desafios enfrentados pelas escolas, professores, estudantes e famílias na transição para o ensino remoto, incluindo problemas de acesso à tecnologia, falta de formação adequada, dificuldades no acompanhamento das atividades pelos pais e sobrecarga dos docentes.

O texto faz uma análise crítica do ensino remoto emergencial em comparação com o ensino presencial. O autor destaca a importância do ambiente escolar e da interação direta entre professores e alunos para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ele argumenta que o ensino remoto não pode replicar plenamente essas experiências, o que impacta negativamente o aprendizado e a formação dos alunos.

Por fim, o autor relata as medidas específicas tomadas pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para enfrentar os desafios do ensino remoto, incluindo a distribuição de dispositivos eletrônicos para estudantes, a oferta de bolsas de assistência estudantil e de acesso à internet, e a realização de formações para docentes.

O artigo se relaciona com o tema do gerenciamento de crises na educação, pois destaca a necessidade de adaptação e resposta imediata por parte das instituições educacionais diante de uma crise, como a Pandemia da COVID-19. O

Colégio de Aplicação da UFPE é apresentado como um exemplo de como uma instituição enfrentou os desafios da pandemia, implementando medidas para minimizar as desigualdades e garantir a continuidade do ensino. Isso demonstra a importância de um gerenciamento eficaz de crises na educação, a necessidade de flexibilidade e inovação na adaptação a circunstâncias inesperadas e o papel crucial da formação, apoio técnico e suporte emocional aos professores e alunos durante esses momentos de crise.

O estudo "The Impact of COVID-19 Pandemic on Early Childhood Education and Comorbidities in Brazil: Challenges and Perspectives" destaca que a pandemia resultou em significativas mudanças na educação infantil. Segundo os autores Santos e de Lacerda (2020), "a migração do ensino presencial para o remoto alterou abruptamente as rotinas das crianças". Essa mudança, influenciada por medidas governamentais, trouxe desafios tanto para o processo de aprendizado quanto para a dinâmica familiar, com mães, em sua maioria, enfrentando estresse emocional, físico e mental (SANTOS e DE LACERDA, 2020).

No contexto das comorbidades infantis, o artigo enfatiza a relevância de abordar questões preexistentes, como obesidade, hipertensão e diabetes. Conforme Santos e de Lacerda (2020) afirmam, a obesidade infantil é "um dos problemas de saúde mais sérios do século XXI", e estratégias preventivas envolvem a promoção de hábitos saudáveis. A educação e a conscientização são apontadas como essenciais para assegurar a saúde a longo prazo das crianças, destacando a necessidade de medidas antes mesmo da pandemia (SANTOS e DE LACERDA, 2020).

Além disso, o estudo ressalta que as medidas de quarentena exacerbaram a desigualdade social no Brasil. Santos e de Lacerda (2020) observam que "o ambiente em que a população vive afeta sua qualidade de vida", evidenciando a ligação entre condições de vida, comportamento e saúde (SANTOS e DE LACERDA, 2020). Concluem que uma abordagem colaborativa entre governo, educadores, pais e crianças é essencial para enfrentar os impactos adversos da pandemia na saúde e educação infantil no país (SANTOS e DE LACERDA, 2020).

A Pandemia do COVID-19 configura-se como um desafio histórico para a atuação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no

Brasil, conforme discutido por Gouvêa Nunes et al. (2020). O ensaio destaca a gravidade da situação, descrevendo-a como "o maior desafio para a humanidade desde a Segunda Guerra Mundial". Nesse contexto, é imperativo compreender e analisar os desafios enfrentados pelos professores que, em meio às restrições impostas pela pandemia, adaptaram suas práticas pedagógicas ao ensino não presencial (GOUVÊA et al., 2020).

A transição para o ensino remoto no cenário brasileiro é permeada por problemas governamentais acentuados durante a pandemia, dificultando as medidas adotadas para a oferta do ensino remoto nos Institutos Federais (IFs). A implementação de ações diversas, como a adoção de pacotes e softwares educacionais, intensificou a desigualdade de acesso, como destacado por Gouvêa Nunes et al. (2020), que argumentam que o "ensino remoto [...] sem a mediação direta de professores e com famílias sem condições de acessibilidade e de suporte ao processo educativo [...] não conseguirá oportunizar ensino de qualidade" (GOUVÊA et al., 2020).

Os IFs, como parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desempenham um papel crucial na formação educacional do país. No entanto, a adaptação à nova realidade imposta pela pandemia requer uma análise aprofundada sobre as práticas docentes nos diferentes níveis de ensino oferecidos por essas instituições, conforme discutido por Gouvêa Nunes et al. (2020). Ao problematizar a docência nos IFs, o texto busca contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores, evidenciando a necessidade de uma formação continuada que contemple não apenas as demandas técnicas, mas também os aspectos pedagógicos essenciais para o sucesso do ensino não presencial em tempos de incerteza (GOUVÊA et al., 2020).

É possível também destacar a publicação de Lorenzoni et al. (2022) na qual os autores analisam a resposta do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) Campus São Vicente do Sul à Pandemia do Novo COVID-19. O texto aborda como a instituição lidou com a suspensão das atividades presenciais, a transição para o ensino remoto e as ações tomadas para apoiar seus estudantes durante a crise sanitária. Além disso, os autores contextualizam essa resposta no contexto histórico das instituições

federais de educação profissional, científica e tecnológica no Brasil (LORENZONI et al., 2022).

A título de resultados, o texto fornece informações sobre as ações e medidas tomadas pelo IFFar em resposta à pandemia, bem como explora a importância do trabalho em rede e do comprometimento dos profissionais e estudantes durante a crise sanitária. Os autores destacam a necessidade de adaptação e colaboração em tempos de crise, enfatizando como a instituição enfrentou os desafios impostos pela pandemia para continuar oferecendo educação e apoio aos estudantes. A ênfase na solidariedade, no trabalho em equipe e no comprometimento demonstram a importância de manter o funcionamento das atividades educacionais e de apoio social, mesmo em circunstâncias difíceis (LORENZONI et al., 2022).

Como argumentos, é possível destacar a importância da adaptação e da inovação, pois o artigo descreve como o IFFar se esforçou para continuar o ensino por meio do ensino remoto e implementou medidas de apoio aos estudantes, como auxílios financeiros e atendimento psicológico, como resposta à crise da pandemia. Isso ressalta a importância da adaptação e da inovação como estratégias necessárias para superar desafios inesperados (LORENZONI et al., 2022).

Os resultados apresentados no texto são mais qualitativos e descritivos, enfocando como o IFFar se adaptou às circunstâncias desafiadoras da pandemia, como implementou o ensino remoto, ofereceu suporte psicológico aos estudantes, reorganizou a distribuição de alimentos e reforçou as redes de apoio. Os resultados incluem a capacidade da instituição de continuar oferecendo educação e apoio social em um contexto adverso, bem como a importância da solidariedade, inovação e trabalho em equipe para enfrentar crises inesperadas (LORENZONI et al., 2022).

Já Sobrinho e Bonilha, em publicação de 2020, enfatizam que a qualidade na relação entre escola e comunidade é crucial para uma educação significativa, destacando aspectos afetivos como fundamentais. Segundo os autores, a pesquisa propõe "uma reflexão crítica sobre o papel das instituições escolares, enfatizando o impacto significativo de suas ações no contexto da pandemia" (SOBRINHO e BONILHA, 2020).

O estudo destaca as complexidades enfrentadas pela educação profissional nos IFs durante a Pandemia de COVID-19. Os autores defendem a necessidade de uma abordagem institucional abrangente, que vá além de considerações técnicas, contemplando "dimensões ético-políticas e jurídicas no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia" (SOBRINHO e BONILHA, 2020). A crise exige, segundo eles, uma reflexão profunda sobre os processos de ensino e aprendizagem remotos nos IFs.

Os autores também destacam a relação escola-comunidade, com ênfase na importância de uma abordagem afetiva para promover a qualidade da educação. O estudo defende a ideia de uma escola acolhedora, que reconheça as demandas específicas dos alunos e promova o diálogo constante com a comunidade. O texto afirma que essa relação é crucial para a qualidade da educação, e alerta para os perigos de ações institucionais que possam agravar processos de exclusão e desigualdades sociais (SOBRINHO e BONILHA, 2020).

Nas conclusões, os autores sugerem que o currículo na pandemia precisa ser reavaliado, considerando as formas de existência dos sujeitos e as limitações impostas pela realidade. Destacam a importância de valorizar as formas de ser e estar no mundo, promovendo "experiências cognitivas positivas para enfrentar as tensões do contexto social e psíquico". A pesquisa conclui ressaltando a necessidade de os Institutos Federais expressarem preocupação com as questões afetivas, buscando a equalização social e o bem-estar de todos, promovendo uma educação inclusiva e voltada para cada indivíduo (SOBRINHO e BONILHA, 2020).

Castilho e Silva, em publicação de 2020, afirmam que o acesso remoto à educação no Brasil, especialmente durante a pandemia, confronta o princípio constitucional de igualdade, uma vez que estudantes de redes públicas e em situação de vulnerabilidade enfrentam desafios significativos devido à falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos. A exclusão digital vai além da falta de tecnologia, incluindo deficiências no letramento digital e conhecimento básico para utilizar recursos tecnológicos. Os dados indicam que a decisão de continuar os estudos a distância pode excluir até 71% dos estudantes, especialmente nas regiões menos favorecidas (CASTILHO e SILVA, 2020).

Além das barreiras enfrentadas pelos estudantes, a infraestrutura escolar também é um ponto crítico. O Censo da Educação revela que, em 2018, apenas 21,1% das escolas municipais e 59,2% das escolas estaduais brasileiras tinham acesso à internet para os estudantes, comprometendo o desenvolvimento de habilidades em ambientes remotos. Os autores destacam que a superabundância de informações na internet e a falta de competências para discernimento e crítica representam desafios adicionais, destacando a necessidade de desenvolver habilidades que promovam a construção de conhecimento em um contexto mediado por tecnologias (CASTILHO e SILVA, 2020).

O texto afirma que os desafios não se limitam aos estudantes, pois muitos professores demonstram falta de conhecimentos e habilidades para trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem. O Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece a modalidade de educação a distância como "não presencial", permitindo flexibilidade para atividades pedagógicas nesse formato, mas destaca a importância da orientação por professores qualificados. A pesquisa realizada nos Institutos Federais evidencia a diversidade de abordagens adotadas em resposta à pandemia, incluindo a criação de comitês institucionais, mas também revela heterogeneidade nas decisões em relação à continuidade das atividades não presenciais (CASTILHO e SILVA, 2020).

2.4 ESTUDOS A RESPEITO DO GERENCIAMENTO DA CRISE DA PANDEMIA DE COVID-19 NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

O IFF enfrentou a crise da Pandemia de COVID-19 com uma série de estratégias que visaram mitigar os impactos negativos sobre a comunidade acadêmica e garantir a continuidade do ensino. A transição para o ensino remoto foi uma das principais medidas adotadas, refletindo a necessidade de adaptação rápida às novas circunstâncias. Estudos indicam que essa mudança trouxe desafios significativos, como o aumento da ansiedade, estresse e desmotivação entre os alunos, resultando em uma percepção de aprendizado reduzido e, em alguns casos, evasão escolar (PEDROLO et al., 2021; NUNES, 2021). A falta de uma rotina de estudos e o acúmulo de tarefas foram identificados como fatores que contribuíram para esses sentimentos (PEDROLO et al., 2021).

Além das adaptações pedagógicas, o IFF implementou ações voltadas para o suporte emocional e psicológico dos estudantes. A promoção de atividades de acolhimento e a disponibilização de recursos para a saúde mental foram essenciais para lidar com o aumento dos transtornos mentais comuns entre os acadêmicos. A pesquisa realizada com estudantes do IFF revelou que muitos relataram sentir-se sobrecarregados e desmotivados, o que reforça a importância de intervenções que promovam o bem-estar psicológico durante os períodos de crise (NUNES, 2021).

A gestão da crise no IFF também envolveu a utilização de tecnologias para facilitar a comunicação e o aprendizado. A implementação de plataformas digitais e o uso de ferramentas como o WhatsApp para interações entre alunos e professores foram fundamentais para manter a continuidade do ensino (GUEDES, 2023). Essas iniciativas não apenas ajudaram a minimizar a sensação de isolamento, mas também promoveram um ambiente colaborativo, onde educadores e alunos puderam compartilhar experiências e estratégias de aprendizado (GUEDES, 2023).

A resposta do IFF à pandemia deve ser vista dentro do contexto mais amplo da gestão da crise no Brasil, onde a articulação entre diferentes níveis de governo e instituições foi crucial. A falta de coordenação intergovernamental e as disputas políticas dificultaram a implementação de medidas eficazes em muitos casos (VIEIRA FERNANDEZ et al., 2021; ABRUCIO et al., 2020). No entanto, o IFF conseguiu, em certa medida, contornar essas dificuldades por meio de ações focadas nas necessidades emergenciais de sua comunidade acadêmica.

É importante enfatizar que o presente trabalho, apesar de estudar o período de tempo no qual aconteceu a pandemia de COVID-19 (2020-2022), não se propõe a isolar as causas da evasão escolar ligadas diretamente à pandemia. Um estudo com este objetivo seria de grande relevância, embora requeira uma metodologia adequada para identificar as relações de causalidade entre a evasão e as consequências da pandemia de COVID-19. O presente estudo visa, por um lado, identificar o comportamento da evasão ao longo de toda a série histórica disponível para cursos de nível superior no IFF Cabo Frio (2009 a 2024) e, por outro, identificar os meios utilizados institucionalmente para lidar com a pandemia e que poderiam eventualmente afetar a taxa de evasão. Não é nossa pretensão, entretanto, demonstrar uma possível relação causal entre estes três fatores: a taxa de evasão, a

pandemia de COVID-19, e as ações tomadas pela instituição para combater os possíveis efeitos acadêmicos da pandemia.

2.5 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO E NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O tema da evasão escolar no ensino superior tem sido amplamente estudado pela academia brasileira. Uma pesquisa realizada no portal de periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (disponível em periodicos.capes.gov.br/) buscando as palavras “evasão” e “universidade” em qualquer campo, restringindo resultados dos últimos 6 anos (2019-2024), retornou 754 publicações. A mesma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES (catalogodeteses.capes.gov.br/), retornou 304 resultados. A prevalência de estudos e publicações acadêmicas a respeito da evasão na universidade evidencia a relevância do tema para a comunidade acadêmica brasileira.

A própria definição do conceito de evasão escolar no contexto do ensino superior brasileiro permanece, entretanto, um tema em debate. Coimbra et al. (2021) realizaram um estudo em que demonstram 13 definições diferentes em obras acadêmicas de referência entre 1975 e 2015 (COIMBRA et al., 2021). Segundo Ambiel (2015), a evasão no ensino superior é geralmente definida como o ato de o aluno decidir, por iniciativa própria, deixar o curso (AMBIEL, 2015). Nesta definição, o foco recai sobre a decisão do estudante de abandonar o curso antes de sua conclusão.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída pelo Ministério da Educação (SESU/MEC) em 1996, em publicação do mesmo ano (p. 16), reconhece que há pelo menos três utilizações do termo evasão no contexto do ensino superior, conforme é possível verificar abaixo:

No sentido de aclarar o objeto de estudo, a Comissão, mesmo reconhecendo as limitações possíveis desta opção, decidiu por caracterizar evasão distinguindo: [1] evasão de curso (quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional); [2] evasão da instituição (quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado); e [3] evasão

do sistema (quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior).¹

No presente estudo, o conceito de evasão será utilizado como com o significado de “evasão de curso”, conforme a definição da Comissão supracitada. Desta forma, o foco do conceito não é apenas a eventual decisão do aluno por desistir oficialmente do curso, mas sim o fato de que o curso foi interrompido por qualquer motivo.

Quanto às possíveis razões para esse tipo de evasão, Gibson (1998) classificou-as em três categorias principais: fatores ligados ao aluno (como características pessoais, recursos próprios, motivação, autoconfiança e experiências educacionais anteriores), fatores situacionais (incluindo o apoio de familiares e amigos e condições de vida), e fatores relacionados ao sistema educacional (envolvendo a qualidade do ensino, o suporte oferecido pela instituição, métodos de ensino, didática e problemas de adaptação) (GIBSON, 1998). Dessa forma, a evasão universitária acarreta impactos que vão além do social, profissional e do tempo (o que implica atraso na formação e, possivelmente, na entrada no mercado de trabalho na área desejada), incluindo também o aspecto financeiro (devido aos investimentos feitos, mesmo em cursos de instituições públicas).

Além disso, cada instituição de ensino superior (IES) e cada curso possuem suas particularidades e distintos níveis de exigência (AMBIEL et al., 2016). A literatura aponta para fatores que podem desencadear sentimentos de vulnerabilidade emocional nos estudantes e, conseqüentemente, levá-los a desistir do curso. Entre esses fatores, destacam-se a elevada complexidade das disciplinas, a carga horária intensa, a dedicação necessária para atividades dentro e fora da grade curricular, e dificuldades em relacionamentos com colegas, professores e com a própria instituição. Nessa linha de pesquisa, Teixeira et al. (2018) investigaram os motivos para a evasão e as estratégias de permanência adotadas pelas IES para reduzir esses índices, por meio de uma análise de 45 trabalhos acadêmicos (incluindo artigos, dissertações e teses). A análise revelou que fatores como falta de recursos financeiros, indecisão sobre a carreira, baixa expectativa de desenvolvimento profissional, e desempenho acadêmico insuficiente contribuem significativamente para o abandono dos estudos (TEIXEIRA et al., 2018).

¹ Numeração nossa, inserida para facilitar a identificação.

Em 2013, o acórdão 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU) revelou que as taxas de conclusão no ensino superior no Brasil eram, na época, de 25,40% para cursos de Licenciatura, 27,50% para Bacharelado e 42,80% para cursos de Tecnólogo. O documento também apontou que as medidas para reduzir a evasão nos campi dos Institutos Federais aconteciam de forma isolada. Em resposta, o TCU recomendou que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) formulasse um plano conjunto com os Institutos Federais para tratar a evasão (BRASIL, 2013).

Em 2014, a SETEC/MEC, como resposta ao acórdão 506/2013, publicou o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O documento incentivou cada instituto a desenvolver um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento da Evasão e Retenção, estruturado em quatro etapas: formação de uma comissão interna, elaboração de diagnóstico quantitativo, elaboração de diagnóstico qualitativo e, finalmente, a consolidação do plano estratégico (BRASIL, 2014). Tal documento não foi encontrado na base de dados de documentos oficiais do IFF (cdd.iff.edu.br acesso em nov. 2024), nem há informações sobre sua confecção no âmbito do IFF a partir desta iniciativa da SETEC/MEC.

Em uma medida mais recente, a SETEC/MEC publicou a Portaria nº 8, em 28 de maio de 2019, que criou e regulamentou a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal (CPPE). A CPPE foi instituída com o objetivo de supervisionar e acompanhar as ações dos Institutos Federais no cumprimento dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos Estudantes (BRASIL, 2019a).

2.6 AÇÕES INDICADAS NA LITERATURA PARA MITIGAR A EVASÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Em que pese a atualidade do tema, a literatura científica contemporânea já apresenta algumas estratégias indicadas para mitigar a evasão escolar em instituições de ensino no contexto pós-Pandemia de COVID-19, explorando tanto os fatores subjacentes à evasão quanto às necessidades específicas dos alunos neste período. Inicialmente, o diagnóstico detalhado das causas da evasão escolar

torna-se uma medida essencial. Estudos identificam que o estresse, as dificuldades na adaptação ao ensino remoto e as condições socioeconômicas adversas, intensificadas pela pandemia, são fatores que influenciam diretamente a evasão (RAPOSO et al., 2022; ALMEIDA et al., 2023; SILVA et al., 2022).

Uma metodologia recomendada para identificar estudantes em risco é a técnica de amostragem por "bola de neve". Este método de amostragem não probabilística, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, é particularmente eficaz para acessar populações difíceis de alcançar, incluindo alunos que já apresentam sinais de desconexão escolar. A técnica opera por meio de uma rede de referências, na qual um participante inicial indica outros potenciais participantes, que por sua vez indicam outros, formando uma "bola de neve" de contatos (VINUTO, 2014; BOCKORNI & GOMES, 2021). Essa metodologia é vantajosa em contextos onde a população-alvo não é claramente delineada, pois permite identificar e oferecer apoio a grupos que poderiam permanecer invisíveis ou inacessíveis em uma abordagem convencional (VINUTO, 2014; RAPOSO et al., 2022; AMARAL et al., 2020).

Além disso, a literatura destaca a personalização do ensino como uma abordagem eficaz para atender às necessidades individuais dos alunos. A utilização de sistemas de ensino adaptativo, que incorporam algoritmos para ajustar métodos de aprendizagem às particularidades dos estudantes, tem se mostrado promissora no aumento do engajamento e na retenção (AIRES e AIRES, 2023a). Essa técnica ganha relevância no contexto pós-pandêmico, no qual os alunos apresentam níveis de proficiência e experiências educacionais variados (CAPELATO, 2021).

A promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor também emerge como essencial. Programas de apoio psicológico e emocional tornam-se necessários, dado o aumento significativo dos níveis de estresse e ansiedade entre estudantes observado durante e após a pandemia (ALMEIDA et al., 2023; SILVA et al., 2022). Espaços que incentivem o diálogo e forneçam suporte emocional podem reduzir o isolamento e a desmotivação, fatores frequentemente associados à evasão.

A incorporação de metodologias ativas de ensino também é amplamente recomendada. Estratégias como o uso de ferramentas lúdicas e interativas, incluindo

jogos educacionais, têm sido reconhecidas como meios eficazes para aumentar o engajamento e a participação dos estudantes nas atividades escolares, promovendo assim um aprendizado mais envolvente e significativo (AZEVEDO et al., 2021; AIRES e AIRES, 2023b).

Por fim, a formulação de políticas públicas que enfrentem as desigualdades sociais e econômicas na educação é fundamental para mitigar os impactos da pandemia. A literatura aponta que a crise sanitária exacerbou as disparidades no acesso à educação, especialmente entre estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis (MÉDICI et al., 2020). Assim, garantir acesso a recursos tecnológicos e apoio financeiro a esses alunos é essencial para reduzir as taxas de evasão e promover a permanência escolar.

3 METODOLOGIA

Existem duas fontes oficiais principais de dados e indicadores que são de interesse do presente estudo. A primeira é o Censo da Educação Superior, que é um levantamento estatístico realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Esse censo é o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação superior no país e fornece uma visão abrangente sobre o sistema educacional brasileiro de nível superior.

A segunda fonte de dados é a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que é um sistema de gestão e coleta de dados desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Lançada em 2018, a plataforma é voltada especificamente para o acompanhamento e a análise dos dados das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inclui Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II. A plataforma tem como objetivo centralizar e padronizar as informações sobre a Rede Federal para subsidiar políticas públicas de educação profissional e tecnológica, além de oferecer dados mais precisos e atualizados para planejamento e avaliação institucional.

Entretanto, conforme enfatiza Moraes (2020), ambas as fontes de dados não possuem compatibilidade metodológica, sendo impossível simplesmente somar ou comparar seus resultados (MORAES, 2020). Desta forma, buscou-se com o presente estudo produzir as análises estatísticas com base nas metodologias das fontes supracitadas, embora a partir dos dados brutos mantidos institucionalmente pelo IFF.

O presente estudo tem como objetivo analisar as taxas de evasão e de não conclusão dos cursos de nível superior do IFF *Campus* Cabo Frio, com enfoque no período da Pandemia de COVID-19. Como objetivos específicos, busca-se identificar as taxas de evasão e de não conclusão ao longo do tempo, as ações implementadas pela instituição para reduzir a evasão durante a Pandemia de COVID-19, e identificar se durante o período da crise sanitária houve alteração na tendência da

evasão de estudantes nos diversos cursos de nível superior de graduação ofertados pelo campus.

Para isso, foi realizada uma análise de dois bancos de dados do IFF, específicos ao *Campus* Cabo Frio. O primeiro banco de dados é o Sistema Acadêmico (rdweb), que está em operação desde 2009 e abrange diversas variáveis relacionadas às informações pessoais, socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes. O segundo é o Centro de Documentação Digital do IFF (cdd.iff.edu.br), um repositório contendo todos os documentos oficiais emitidos pela instituição desde sua fundação em 2009. Ambos os bancos de dados são alimentados manualmente por servidores da instituição.

Para este estudo, o foco recai especialmente sobre os dados relativos à matrícula de estudantes, de modo que seja possível identificar a taxa total de não conclusão e a taxa de evasão em cada curso de nível superior. A Taxa Total de Não Conclusão (TTNC) representa o número de estudantes que, por qualquer razão, não concluíram o curso e não se encontram matriculados no momento do cálculo, dividido pelo total de estudantes com matrícula no curso referido, multiplicado por 100 (cem). A TTNC é cumulativa, ou seja, ela considera a quantidade total de estudantes na situação de não conclusão em todos os períodos letivos, desde o início do curso, até o momento em que ela é calculada.

$$TTNC^1 = (TEM^2 - TEE^3 - TEAM^4) / TEM^2 \times 100$$

- 1 - TTNC: Taxa Total de Não Conclusão.
- 2 - TEM: Total de Estudantes com Matrícula no Curso.
- 3 - TEE: Total de Estudantes Egressos.
- 4 - TEAM: Total de Estudantes Atualmente Matriculados.

É importante destacar que a variável “Taxa Total de Não Conclusão” que é proposta no presente estudo guarda relação com a variável “Índice de Eficiência Acadêmica” (IEA), apresentada no Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha (MORAES, 2020 p.30). O IEA, entretanto, calcula a porcentagem de estudantes que concluíram seus cursos no período esperado, dentre aqueles que deveriam concluir o curso, e, dentre os estudantes ainda matriculados, porém retidos, adiciona um percentual ponderado de estudantes que ainda podem concluir

o curso. A TTNC oferece o oposto: a porcentagem de estudantes que deveriam ter concluído seus cursos, porém não o fizeram, e não estão mais vinculados aos cursos, excluindo todos os estudantes que estão atualmente matriculados, pois estes podem ainda concluir seus cursos.

A Taxa Percentual de Evasão no Período (TE_p), por sua vez, corresponde ao número de estudantes que tiveram sua matrícula cancelada por evasão ou desistência em determinado período letivo dividido pelo total de estudantes no referido período.

$$TE_p^1 = EMC_p^2 / TE_p^3 \times 100$$

- 1 - TE_p : Taxa de Evasão no Período
- 2 - EMC_p : Estudantes com Matrícula Cancelada no Período
- 3 - TE_p : Total de Estudantes no Período

A análise se concentrou principalmente em variáveis quantitativas. Os dados foram analisados e comparados com o intuito de identificar as taxas totais de não conclusão e as taxas de evasão em cada período letivo, nos cursos de ensino superior de graduação do IFF *Campus* Cabo Frio.

A TTNC foi calculada considerando o período de 2012 a 2023. Este período foi escolhido pois representa os anos em que houve encerramento de ciclos de formação dos cursos de educação superior do campus. Isso ocorre pois, como 2009 foi o primeiro ano de oferta, e o curso superior implementado naquela ocasião possuía quatro anos de duração, a primeira conclusão esperada aconteceu em 2012.

A TE_p foi calculada para os anos de 2009 a 2023, pois revela a quantidade de estudantes evadidos em cada período letivo. Uma vez que há cursos de educação superior em funcionamento no campus desde 2009, é possível calcular a taxa de evasão desde então.

3.1 COLETA E PREPARAÇÃO DOS DADOS

A coleta dos dados foi realizada a partir de dois bancos de dados do IFF. O Sistema Acadêmico (rdweb) reúne informações pessoais, socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes desde 2010. O Centro de Documentação Digital (cdd.iff.edu.br) contém todos os documentos oficiais da instituição desde 2009. Ambos são atualizados manualmente e proporcionam uma visão detalhada sobre o fluxo de estudantes e as medidas acadêmicas implementadas durante a pandemia.

A coleta de dados do Sistema Acadêmico (rdweb) foi realizada por meio da extração manual dos dados provenientes do Sistema Acadêmico e do Centro de Documentação Digital. Uma planilha foi elaborada para centralizar e preparar os dados para a análise. Foi efetuada uma verificação de valores ausentes e da consistência na forma como as informações estão registradas. Foram realizadas padronizações nas variações das terminologias e/ou codificações.

O critério de inclusão de cursos para análise de dados para o cálculo da taxa de não conclusão do curso e da taxa de evasão no período foi:

- a) ser curso superior de graduação do IFF *Campus* Cabo Frio;
- b) ter ofertado vagas em algum momento no período entre 2009 e 2023;
- c) ser curso atualmente ofertante de vagas (ano de 2024).

Desta forma, 6 (seis) foram cursos incluídos: Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Superior de Tecnologia em Gastronomia, Superior de Tecnologia em Hotelaria e Bacharelado em Engenharia Mecânica.

A coleta de dados do Centro de Documentação Digital foi realizada com o objetivo de identificar as ações implementadas pela instituição para reduzir a evasão durante a Pandemia de COVID-19. A pesquisa foi realizada utilizando os seguintes parâmetros de pesquisa:

- a) Tipo de documento: Portarias e Resoluções;
- b) Data de Publicação: De março/2020 a dezembro/2021;
- c) Palavras chave: Pandemia, COVID-19, evasão.

3.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise estatística desta dissertação foi conduzida com o intuito de explorar e interpretar os dados coletados sobre a TTNC e a TE_p dos cursos de graduação do IFF *Campus* Cabo Frio no período de 2012 a 2023. Este período foi assim definido porque em 2009 iniciou-se a oferta de cursos de ensino superior de graduação no IFF *Campus* Cabo Frio (Licenciatura em Ciências da Natureza, com habilitação em Biologia, Física ou Química, e com duração de quatro anos. Desta forma, 2012 é o primeiro ano em que há estudantes concluintes nos cursos de ensino superior. A seguir, são descritos os métodos estatísticos utilizados.

Inicialmente, uma análise descritiva foi realizada para obter uma visão geral dos dados. As variáveis categóricas, como tipos de cursos (FIC, Técnico, Licenciatura, etc.), foram apresentadas numericamente e como porcentagem da amostra total. Esse passo permitiu identificar a distribuição dos cursos oferecidos ao longo do tempo e suas respectivas TTNC e TE_p . Para explorar tendências temporais, gráficos de linhas e de barras foram utilizados, mostrando as variações nas TTNC e a TE_p ao longo do período estudado.

A fim de comparar o comportamento das variáveis de interesse, como a taxa de evasão e os diferentes períodos (antes, durante e após a Pandemia de COVID-19), foi realizada uma apresentação dos dados de evasão em cada período temporal. A partir desta apresentação, o comportamento das taxas de evasão no período da Pandemia de COVID-19 foi identificado.

Os dados foram apresentados discriminados por curso, sendo que os cursos de licenciatura foram apresentados tanto de forma individual como conjunta. As TTNC foram apresentadas em forma de percentual, correspondendo a cada curso uma taxa total, e também será apresentada a taxa total conjunta dos cursos de licenciatura. As TE_p foram apresentadas em forma de percentual correspondente a cada período em que o curso possuiu estudantes ativos, também sendo apresentada a taxa de evasão dos cursos de licenciatura de forma conjunta.

A apresentação das taxas dos cursos de licenciatura teve apresentação diferenciada, por conta de que, embora as habilitações em Biologia, Física e Química sejam ofertadas no IFF *Campus* Cabo Frio desde 2009, no período que

compreende os anos entre 2009 e 2013, o ingresso dos estudantes foi registrado nos sistemas acadêmicos em um único curso (Licenciatura em Ciências da Natureza). Os estudantes já ingressavam neste período em itinerários de habilitações em separado (Biologia, Física ou Química), porém, os sistemas acadêmicos não fazem distinção por habilitação, apenas por curso, o que impossibilita a apresentação das taxas individuais dos cursos de licenciatura no referido período (IFF, 2024b).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CURSOS DE GRADUAÇÃO EXISTENTES NO IFF *CAMPUS* CABO FRIO

O levantamento de dados revelou que o IFF *Campus* Cabo Frio tem um total de 60 cursos que foram ofertados em algum momento ao longo dos anos. Entre os 60 cursos, 26 (43%) são FIC, 15 (25%) técnico concomitante, seis (10%) são licenciatura, seis (10%) técnico integrado, quatro (7%) pós graduação, dois (3%) tecnólogo e um (2%) bacharelado.

Os cursos ofertados foram/são os seguintes: Auxiliar de Cozinha, aquicultor, cuidador de idosos, espanhol aplicado a serviços turísticos, curso certificador do ENEM, francês Básico Aplicado a Serviços Turísticos, Harmonia em Música Popular, Histologia Vegetal. Curso de Formação Continuada em Inglês e Espanhol - Nível Básico, Inglês para Guias de Turismo, Introdução à Lógica da Programação, Letramento e História Regional no Ensino Fundamental: Possibilidades e Desafios, Quebrando Barreiras na Comunicação: a Libras no Cotidiano Escolar, Operador de Áudio com Ênfase em Produção Musical, Produção Musical, Fic Proeja, Violão Avançado, Violão Básico, Inglês Aplicado a Serviços Turísticos. Recepcionista, Auxiliar Administrativo, Produção Musical - Violão Profissional, Produção Musical - Canto Coral, Produção Musical - Prática de Sopros, Produção Musical - Harmonia, Arranjo e Produção Musical, Matemática e Literatura Infantil: a Construção de uma Aprendizagem Significativa, Licenciatura em Geografia, Lic. em Geografia, Pós-graduação em Proeja, Pós Graduação - Educação Ambiental, Pós Graduação Latosensu - Proeja Ead - Campus Cabo Frio, Técnico em Eventos - Ead - Cabo Frio, Técnico em Guia de Turismo, Técnico em Construção Naval - Pronatec Campus Cabo Frio, Técnico em Química - Pronatec Campus Cabo Frio, Técnico em Segurança do Trabalho - Cabo Frio - (ead), Técnico em Guia de Turismo - Ead - Cabo Frio, Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Petróleo e Gás Integrado ao Ensino Médio, Integrado em Cultura Marítima, Integrado em Análises Químicas, Integrado em Áudio e Vídeo, Técnico em Gastronomia, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Hospedagem Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Biologia, Técnico em Segurança Cibernética, Técnico em Biotecnologia, Técnico em Metrologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Tecnólogo em Gastronomia,

Tecnólogo em Hotelaria, Técnico em Cozinha, Lic. em Ciências da Natureza, Técnico em Eventos e Técnico em Química.

Dos 60 cursos, 18 (30%) são cursos atuais, ou seja, que possuem ao menos 1 (um) estudante regularmente matriculado em 2024.1, e 42 (70%) são cursos descontinuados ou extintos. Dos cursos atuais, 14 (77%) cursos ofertam vagas nos períodos letivos de 2024.1 e/ou 2024.2 enquanto 4 (23%) não ofertam mais vagas e estão em processo de descontinuação ou extinção.

Os cursos podem ser oferecidos no IFF *Campus* Cabo Frio ou em locais conveniados. Dentre os 14 cursos atualmente ofertando vagas, 11 (78%) cursos são ofertados no IFF *Campus* Cabo Frio, enquanto apenas 3 (22%) cursos são ofertados em outra instituição.

Entre os 11 cursos atualmente ofertando vagas, com sede no próprio IFF *Campus* Cabo Frio, 2 (18%) são cursos técnicos de nível médio concomitantes ao ensino médio, 2 (18%) são cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, 6 (55%) são cursos de nível superior de graduação, e 1 (9%) é curso de pós graduação lato sensu.

Cumprir mencionar o fato de que entre 2009 e 2013, os cursos de Licenciatura em Biologia, em Física e em Química eram unificados em um único curso, com três habilitações distintas. Desta forma, os estudantes de licenciatura foram registrados nos sistemas acadêmicos como pertencendo a um único curso neste período (Licenciatura em Ciências da Natureza) (IFF, 2024b).

4.2 DADOS DE MATRÍCULA

Um total de 9.003 matrículas foram realizadas desde o início do funcionamento do *campus* (2009) até o ano de 2024. Ingressaram no primeiro semestre um total de 6.282 (70%) estudantes e 2.721 (30%) ingressaram no segundo semestre.

4.3 CURSOS INCLUÍDOS NA ANÁLISE DE DADOS

Seguindo o critério de inclusão do presente estudo, seis cursos de nível superior de graduação serão incluídos. Destes, três (50%) são licenciatura

(Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química), dois (33%) são cursos superiores de tecnologia (tecnólogo em gastronomia e tecnólogo em hotelaria), e um (17%) é bacharelado (engenharia mecânica).

Os dados evidenciaram que os cursos foram iniciados em diferentes momentos ao longo do funcionamento do IFF *Campus* Cabo Frio. O curso de bacharelado em Engenharia Mecânica entrou em funcionamento no ano de 2019. Os cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química tiveram início de oferta, enquanto cursos individuais, em 2014, embora o curso de Licenciatura em Ciências Naturais, que engloba as habilitações em Biologia, Física e Química, tenha ofertado vagas no período entre 2009 e 2013, de modo que os cursos de licenciatura, considerados de forma conjunta, vêm ofertando vagas desde 2009. O curso Tecnólogo em Hotelaria oferta vagas desde 2015, e o curso Tecnólogo em Gastronomia foi inaugurado em 2018.

Quadro 2. Quantidade absoluta de estudantes matriculados nos cursos superiores de graduação do IFF *Campus* Cabo Frio por período letivo (2009 a 2023)

Curso	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2
Engenharia Mecânica	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Licenciatura em Biologia	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	22	22	39	40	64	60
Licenciatura em Física	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	11	12	22	19	30	28
Licenciatura em Química	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	21	22	31	26	34	30
Licenciaturas*	34	64	103	70	113	98	95	89	111	101	139	128	157	139	176	162
Tecnólogo em Gastronomia	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Tecnólogo em Hotelaria	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	37	33	68	64
TOTAL **	34	61	103	70	113	98	95	89	111	101	139	128	194	172	244	226

Curso	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	2020.1	2020.2	2021.1	2021.2	2022.1	2022.2	2023.1	2023.2	2024.1	2024.2
Engenharia Mecânica	–	–	–	–	44	47	85	85	96	77	108	100	145	131	148	130
Licenciatura em Biologia	81	75	83	76	92	83	93	93	89	84	90	85	93	77	78	70
Licenciatura em Física	30	30	54	50	59	52	59	59	62	58	61	61	69	57	56	52
Licenciatura em Química	44	35	58	53	76	68	82	82	86	78	90	85	95	80	69	56
Licenciaturas*	193	167	215	193	237	211	238	238	241	224	246	234	259	216	204	179
Tecnólogo em Gastronomia	–	–	32	32	63	61	84	84	104	85	95	87	97	67	81	74
Tecnólogo em Hotelaria	64	54	73	67	90	74	91	91	105	91	92	91	99	76	77	66
TOTAL **	257	221	320	292	434	393	498	498	546	477	541	512	600	490	510	449

Fonte: Elaborado pelo autor. *Cursos de licenciatura apresentados conjuntamente, considerando os estudantes ingressantes no curso unificado de Licenciatura em Ciências Naturais. **Total calculado considerando o universo total de matrículas dos cursos incluídos, independente do curso.

Quadro 3. Quantidade total de estudantes de cursos superiores do IFF *Campus* Cabo Frio que não concluíram seus cursos e não estão atualmente matriculados, de 2009 a 2024, e Taxa Total de Não Conclusão (TTNC) por curso.

Cursos	Total de matrículas	Total de egressos	Atualmente matriculados	Total de estudantes que não concluíram	TTNC
Engenharia Mecânica	254	10	130	114	44,89%
Licenciaturas*	890	124	175	591	66,40%
Tecnólogo em Gastronomia	199	33	74	92	57,71%
Tecnólogo em Hotelaria	342	96	66	180	46,23%
Total de estudantes	1685	263	445	977	57,99%
Licenciatura em Biologia	248	40	70	138	55,65%
Licenciatura em Física	176	9	50	117	66,48%
Licenciatura em Química	227	27	54	146	64,32%
<i>Licenciatura em Ciências da Natureza**</i>	239	48	1	190	79,50%

Fonte: Elaborado pelo autor. *Cursos de licenciatura apresentados conjuntamente, considerando os estudantes ingressantes no curso unificado de Licenciatura em Ciências Naturais. **Curso não incluído no estudo de forma individual.

4.4 TAXA TOTAL DE NÃO CONCLUSÃO EM CADA CURSO

A seguir, são apresentados os resultados da taxa total de não conclusão em cada curso. Os resultados demonstram que dos três cursos de licenciatura oferecidos, todos possuem taxas consideráveis de não conclusão. A taxa de não conclusão da Licenciatura em Química foi de 64,32%, a Licenciatura em Física foi de 66,48% e a Licenciatura em Biologia foi de 55,65%. A taxa total de não conclusão dos cursos de licenciatura considerados em conjunto, incluindo os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais (2009-2013), é ainda mais significativa, sendo de 66,40%. O Bacharelado em Engenharia Mecânica apresenta uma taxa de não conclusão de 44,89%. Dentre os cursos tecnológicos, o Tecnólogo em Hotelaria apresenta uma taxa de 46,23% e o Tecnólogo em Gastronomia, de 57,71%.

Quadro 3. Quantidade total de estudantes de cursos superiores do IFF *Campus* Cabo Frio que não concluíram seus cursos e não estão atualmente matriculados, de 2009 a 2024, e Taxa Total de Não Conclusão (TTNC) por curso.

Cursos	Total de matrículas	Total de egressos	Atualmente matriculados	Total de estudantes que não concluíram	TTNC
Engenharia Mecânica	254	10	130	114	44,89%
Licenciaturas*	890	124	175	591	66,40%
Tecnólogo em Gastronomia	199	33	74	92	57,71%
Tecnólogo em Hotelaria	342	96	66	180	46,23%
Total de estudantes	1685	263	445	977	57,99%
Licenciatura em Biologia	248	40	70	138	55,65%
Licenciatura em Física	176	9	50	117	66,48%
Licenciatura em Química	227	27	54	146	64,32%
<i>Licenciatura em Ciências da Natureza**</i>	239	48	1	190	79,50%

Fonte: Elaborado pelo autor. *Cursos de licenciatura apresentados conjuntamente, considerando os estudantes ingressantes no curso unificado de Licenciatura em Ciências Naturais. **Curso não incluído no estudo de forma individual.

4.5 TAXA DE EVASÃO POR ANO, POR CURSO

A análise das taxas de evasão por ano e por curso são apresentadas no Quadro 4. Os resultados revelam variações significativas nas taxas de evasão entre os diferentes cursos e ao longo dos anos. O curso de Engenharia Mecânica teve uma taxa de evasão variável, atingindo 23,4% em 2019 e mantendo-se em torno de 6,5% nos últimos anos. As taxas de evasão da Licenciatura em Física variaram consideravelmente ao longo dos anos, com um ponto alto de 26,3% em 2015.2 e uma queda para 8,7% em 2023.1. Os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia apresentaram tendências mistas, com flutuações ano a ano, mas sem uma tendência clara de aumento ou diminuição consistente. Os cursos de licenciatura apresentados de forma conjunta, incluindo os estudantes que ingressaram no curso em Licenciatura da Natureza (2009-2013), também apresentaram grande variação da taxa de evasão ao longo dos anos. A taxa de evasão do Curso Tecnólogo em Gastronomia aumentou gradualmente ao longo dos últimos anos, alcançando 13,4% em 2023. A taxa de evasão do curso Tecnólogo em Hotelaria apresentou um padrão irregular, com picos em 2015.2 (21,2%), 2016.2 (20,3%) e 2018.2 (18,9%). Por fim, a taxa de evasão calculada considerando todo o universo de estudantes nos cursos incluídos flutuou nos últimos anos, tendo atingido a marca de mais de 10% no segundo semestre de 2021 (10,3%), 2022 (10,2%) e 2023 (10,2%).

Quadro 4. Taxas de Evasão por Período e por Curso no IFF *Campus* Cabo Frio.

Taxa de Evasão - IFF <i>Campus</i> Cabo Frio																
Curso	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2
Engenharia Mecânica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Licenciatura em Biologia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	45,5%	5,1%	10%	6,3%	13,3%
Licenciatura em Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	16,7%	9,1%	26,3%	3,3%	25%
Licenciatura em Química	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	27,3%	3,2%	7,7%	0%	0%
Licenciaturas*	0%	20,3%	24,3%	15,7%	7,1%	23,7%	3,2%	18%	5,4%	9%	5%	16,4%	5,1%	9,3%	4%	9,3%
Tecnólogo em Gastronomia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tecnólogo em Hotelaria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%	21,2%	1,5%	20,3%
TOTAL**	0%	20,3%	24,3%	15,7%	7,1%	23,7%	3,2%	18%	5,4%	9%	5%	16,4%	4,6%	10,6%	3,6%	11,1%

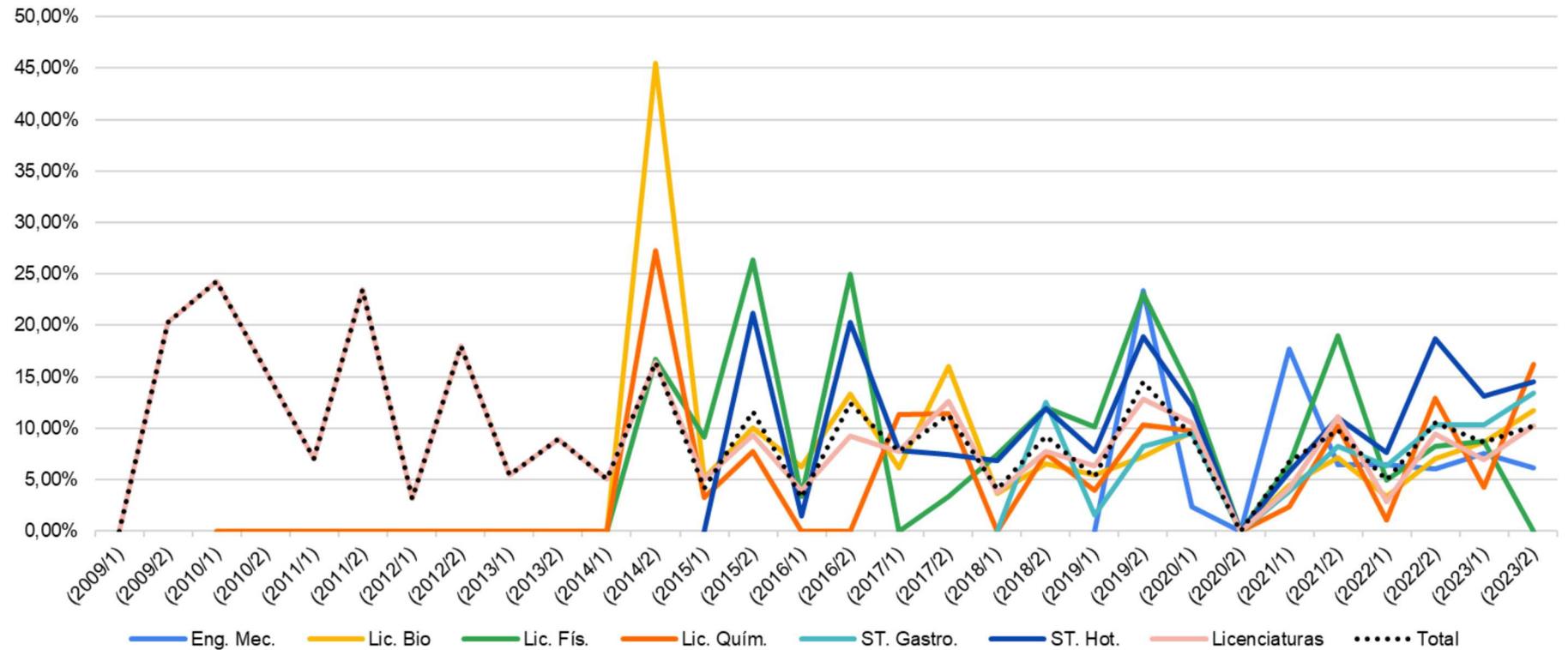
Taxa de Evasão - IFF <i>Campus</i> Cabo Frio														
Curso	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	2020.1	2020.2	2021.1	2021.2	2022.1	2022.2	2023.1	2023.2
Engenharia Mecânica	-	-	-	-	0%	23,4%	2,4%	0%	17,7%	6,5%	6,5%	6%	7,6%	6,1%
Licenciatura em Biologia	6,2%	16%	3,6%	6,6%	5,4%	7,2%	9,7%	0%	4,5%	7,1%	3,3%	7,1%	8,6%	11,7%
Licenciatura em Física	0%	3,3%	7,4%	12%	10,2%	23,1%	13,6%	0%	6,5%	19%	4,9%	8,2%	8,7%	0%
Licenciatura em Química	11,4%	11,4%	0%	7,6%	4%	10,3%	9,8%	0%	2,3%	10,3%	1,1%	13%	4,2%	16,2%
Licenciaturas*	7,8%	12,6%	3,7%	7,8%	6,3%	12,8%	10,5%	0%	4,1%	11,2%	2,8%	9,4%	6,9%	10,2%
Tecnólogo em Gastronomia	-	-	0%	12,5%	1,6%	8,2%	9,5%	0%	3,8%	8,2%	6,3%	10,3%	10,3%	13,4
Tecnólogo em Hotelaria	7,8%	7,4%	6,8%	11,9%	7,8%	18,9%	12,1%	0%	5,7%	11%	7,6%	18,7%	13,1%	14,5%
TOTAL**	7,8%	11,9%	3,9%	8,7%	5,7%	13,9%	9,6%	0%	6%	10,3%	4,3%	10,2%	8,1%	10,2%

Fonte: Elaborado pelo autor. *Cursos de licenciatura apresentados conjuntamente, considerando os estudantes ingressantes no curso unificado de Licenciatura em Ciências Naturais. **Taxa de evasão calculada considerando o universo total de matrículas dos cursos incluídos, independente do curso.

A Figura 1 apresenta a taxa de evasão nos cursos superiores oferecidos pelo IFF *Campus* Cabo Frio entre 2009 e 2023. Os resultados revelaram que os cursos apresentaram variações significativas nas taxas de evasão, refletindo desafios acadêmicos distintos enfrentados por cada área de formação. Os cursos de licenciatura, como Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia, mostraram flutuações moderadas nas taxas de evasão ao longo dos anos, com picos notáveis em 2023. A Licenciatura em Química, por exemplo, começou com uma taxa de evasão de 27% em 2014/2, reduzindo para 16% em 2023/2. De maneira semelhante, a Licenciatura em Biologia teve uma taxa inicial de 45% em 2014/2 e reduziu para 12% em 2023/2. O Bacharelado em Engenharia Mecânica, por outro lado, apresentou variações menores, com uma taxa de evasão relativamente estável que, em 2023, foi de 6%. Os cursos tecnológicos, como o Tecnólogo em Hotelaria, também registraram taxas variáveis. A taxa de evasão para este curso foi de 21% em 2015/2, atingindo 14% em 2023/2.

Figura 1. Taxa de evasão em cada um dos Cursos Superiores entre 2009 e 2023.

Taxa de Evasão entre 2009 e 2023 - Cursos Superiores - IFF Cabo Frio



Fonte: Elaborada pelo autor.

4.6 MEDIDAS ACADÊMICAS OFICIAIS PARA O GERENCIAMENTO DA CRISE DA PANDEMIA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS* CABO FRIO

Foi realizada uma busca por registros documentais das medidas acadêmicas tomadas pela instituição com o objetivo de gerenciar a crise da Pandemia de COVID-19. Em particular para este estudo, importam os atos normativos publicados no período da Pandemia de COVID-19 (2020-2022), que visam o gerenciamento de crise de caráter acadêmico. Cabe considerar que diversos outros atos administrativos foram tomados durante o período pandêmico, especialmente de caráter assistencial, com objetivo de contribuir para o controle da pandemia e auxiliar em medidas emergenciais de assistência estudantil. O presente estudo, entretanto, tem por objetivo analisar apenas as medidas acadêmicas tomadas durante o período.

A suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de COVID-19 foi determinada através da Portaria N.º 164, de 13 de março de 2020. Apesar da portaria não mencionar explicitamente a suspensão das atividades letivas ordinárias (aulas), mas apenas a suspensão das “atividades discentes que envolvam grandes aglomerações em ambientes fechados”, todas as atividades presenciais foram paralisadas na Instituição a partir de 16/03/2020. Os calendários acadêmicos foram oficialmente suspensos pela Portaria N.º 207, de 27 de março de 2020 e tiveram sua retomada autorizada apenas a partir da Resolução N.º 38, de 27 de agosto de 2020.

A Resolução N.º 38/2020 estabelece as diretrizes acadêmicas a serem seguidas durante o período da pandemia, com a determinação de procedimentos acadêmicos e pedagógicos. A Resolução autoriza a realização de “Atividades Pedagógicas Não Presenciais” (APNP) e estabelece os critérios para estas atividades. De modo particularmente interessante para este estudo, esta Resolução estabelece, no Art 32, caput:

A frequência do discente será registrada mediante a participação nas atividades síncronas e na entrega das atividades propostas para os momentos assíncronos, considerando a carga horária das atividades estabelecida no Plano de Ensino das APNP.

A partir desta regulamentação, portanto, apesar dos calendários acadêmicos estarem em funcionamento, a frequência, ou seja, a efetiva participação do estudante nas atividades letivas, seria verificada não mais pela presença física do estudante no ambiente escolar. Uma vez que a presencialidade estava suspensa por conta da Pandemia, a frequência do estudante seria verificada pela mera participação nas atividades.

Apesar da não participação por parte do estudante nas APNP configurar infrequência, ou seja, ausência do estudante das atividades letivas, não se considerou as atividades não presenciais como obrigatórias ao estudante. A própria Resolução 38/2020, no Art. 34, Parágrafo Único, estabelece que:

É assegurado ao discente o direito de não participar das APNP, tendo sua matrícula mantida ativa e preservada, com a garantia da manutenção de auxílios e bolsas providas pela instituição, se houver, por considerá-las como fundamentais para a permanência dos discentes, e sendo também assegurado o direito à continuidade de estudo na forma e período posterior que for disponibilizado pelo campus. (IFF, 2020)

Desta forma, a interpretação desta regulamentação foi de que a participação por parte do estudante nas atividades não presenciais, única forma de atividades letivas durante o período da pandemia, não seria obrigatória, podendo o estudante manter sua matrícula mesmo que não participasse de nenhuma atividade neste período. Na prática, isto suspendia a situação de abandono de curso, prevista pela Regulamentação Didático-Pedagógica (RDP) vigente à época (publicada em 19 de janeiro de 2011 e revogada pela Resolução 213 de 15 de dezembro de 2023). A RDP 2011 estabelecia, em seu Art 82:

Será considerado abandono de curso quando o aluno:

- I. não efetuar matrícula em um módulo/série do curso e não requerer o trancamento de matrícula no prazo estabelecido pela Instituição.
- II. não efetuar reabertura de matrícula no período estabelecido pela Instituição.
- III. não atingir um mínimo de 10% (dez por cento) de frequência global ao final de cada módulo/série, conforme previsto na matriz curricular do curso.

Na prática, portanto, a Regulamentação das APNP impedia o registro da situação de evasão dos estudantes neste período, visando permitir que os estudantes que não participassem das atividades remotas do período da pandemia não tivessem sua matrícula cancelada e garantir que os estudantes pudessem

retornar às atividades acadêmicas apenas ao final do regime de APNP. Esta medida visou resguardar o estudante que não tinha condições de realizar o curso de modo não presencial, uma vez que os cursos em que foram matriculados eram presenciais.

Esta prerrogativa perdurou até a revogação do regime de APNP, que foi realizada pela Resolução N° 36 de 28 de julho de 2022. Desta forma, entre março de 2020 (início da situação de pandemia e suspensão dos calendários acadêmicos) até julho de 2022 nenhum estudante teve sua matrícula cancelada por evasão ou abandono.

4.7 DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo evidenciaram que as taxas de evasão nos cursos de ensino superior do IFF Cabo Frio apresentaram queda substancial no período da pandemia de COVID-19 (2020-2022), com leve tendência de alta no período seguinte (2023). No entanto, esta taxa pode não necessariamente refletir a quantidade de estudantes que de fato abandonaram seus cursos no período da pandemia, uma vez que a principal medida acadêmica utilizada pela instituição (Resolução 38/2020) foi a decisão pela suspensão do registro de abandono de curso por parte dos estudantes, que, em situações normais, deveria ser feito pelo lançamento sistêmico de evasão e subsequente cancelamento da matrícula.

Este é o primeiro estudo que avaliou a relação da Pandemia de COVID-19 com a taxa de evasão escolar no IFF Cabo Frio de que o autor tem conhecimento. Com relação às limitações, um estudo que coleta dados em bases de dados pode apresentar possíveis vieses na amostragem, falta de atualização ou inconsistência nos dados, restrições ao acesso a informações completas, limitação na generalização dos resultados devido à especificidade das bases consultadas e a dependência da qualidade e precisão dos dados previamente inseridos nas bases. Entretanto, acredita-se que a base de dados utilizada é relativamente confiável, pois é a mesma base de dados utilizada para o processamento dos dados acadêmicos da instituição. Desta forma, o presente estudo pode contribuir de maneira eficaz para o debate acerca da evasão escolar e os efeitos da Pandemia de COVID-19, mesmo com as possíveis limitações.

As observações realizadas não necessariamente indicam que as taxas de evasão apresentadas pelo IFF Cabo Frio estejam acima da média nacional para o período. Na verdade, estudos indicam que a Pandemia de COVID-19 pode ter contribuído no aumento da evasão discente a nível nacional, exigindo medidas para reverter o quadro (OLIVEIRA et al. 2024). Neste sentido, a União Nacional dos Estudantes (UNE) solicitou a recomposição do orçamento das universidades federais para financiar políticas de assistência estudantil (BAPTISTA, 2021). Entretanto, as evidências do presente estudo indicam que as ações implementadas pelo IFF para conter o abandono de curso por parte dos estudantes durante a Pandemia de COVID-19 tiveram eficácia limitada e que a revogação dessas ações resultou em um aumento posterior das taxas de evasão para níveis semelhantes ou ligeiramente superiores aos anteriormente registrados.

Na verdade, a necessidade de manter formalmente vinculado à instituição o estudante que não participou das APNP, para que este pudesse retomar os estudos após o final da situação pandêmica, levou a instituição a tomar a decisão de não registrar o abandono de curso por parte de qualquer estudante durante a Pandemia

Podemos, portanto, concluir que esta medida, se analisada de forma isolada, não contribuiu para a diminuição dos casos de abandono de curso, mas apenas evitou que os estes casos fossem devidamente registrados como evasão, o que pode prejudicar as tomadas de decisão futuras por parte da instituição com base nas taxas de evasão e os futuros estudos acerca desses dados. Salmeron (2023) analisou o impacto da COVID-19 nas taxas de conclusão e desistência em Instituições de Ensino Superior do Brasil, concluindo que municípios com mais óbitos têm menores taxas de conclusão e maiores de desistência (SALMERON, 2023). Isto revela a importância de que os registros oficiais reflitam a real situação da instituição.

Sahu (2020) alertou que a recessão global e o adiamento de conteúdos e exames durante o lockdown podem desmotivar graduandos, levando à desistência ou adiamento da conclusão do curso (SAHU, 2020). O estudo revela que esta preocupação esteve presente nas ações tomadas pelo IFF para minimizar este cenário, uma vez que as medidas acadêmicas tomadas pelo IFF podem ter contribuído para garantir que os estudantes que não tiveram condições de dar

continuidade aos estudos através de atividades não presenciais pudessem retornar a seus cursos após o período da Pandemia.

A ausência de documentos formais relacionados ao gerenciamento de crises no IFF, conforme evidenciado pela pesquisa realizada no CDD, reflete desafios alinhados ao manejo institucional de situações emergenciais. De acordo com Kreutz e Vieira (2019), a burocracia no setor público pode dificultar a implementação de respostas rápidas e eficazes em situações de crise, o que é agravado pela rigidez estrutural das instituições. A falta de flexibilidade, observada na ausência de protocolos formais que poderiam indicar situações excepcionais temporárias e planos de ação para lidar com estas situações, limita a capacidade da instituição de adaptar-se a adversidades em tempo real.

Tal lacuna, entretanto, contrasta com as ações implementadas pela instituição durante a Pandemia de COVID-19. Apesar de não haver diretrizes institucionalizadas registradas, o IFF demonstrou resiliência e adaptabilidade ao enfrentar a crise sanitária, implementando estratégias para mitigar os impactos na comunidade acadêmica. Essas ações, como a instalação de uma comissão de crise, a transição para o ensino remoto e o suporte emocional aos estudantes, ilustram a capacidade de resposta da instituição, mesmo sem um plano formal estruturado.

No entanto, as dificuldades enfrentadas durante a pandemia, como o aumento da ansiedade, desmotivação e evasão escolar (PEDROLO et al., 2021; NUNES, 2021), evidenciam a importância de uma gestão de crise institucionalizada. Conforme visto anteriormente, Kreutz e Vieira (2019) afirmam que a ausência de processos burocráticos ágeis pode comprometer a eficácia das respostas, enquanto Boin e Lodge (2016) destacam a necessidade de projetar instituições resilientes e transparentes. Embora seja de conhecimento público que o IFF tenha adotado medidas relevantes, como o uso de plataformas digitais e atividades de acolhimento (GUEDES, 2023), a possível falta de documentos formais compromete a replicabilidade e a sistematização dessas estratégias para futuras crises.

Além disso, a pesquisa realizada reforça que a gestão de crises vai além de ações emergenciais pontuais. Inácio (2021) argumenta que a institucionalização de protocolos e a capacitação dos gestores são cruciais para fortalecer a resiliência e assegurar respostas mais coordenadas e eficazes. No caso do IFF, embora a gestão

interna tenha sido proativa durante a pandemia, a possível inexistência de registros documentais de protocolos de manejo de crises aponta para uma lacuna na integração dessas ações aos processos institucionais de longo prazo. Assim, sugere-se que o IFF desenvolva planos formais de gestão de crises que consolidem as experiências vivenciadas, promovendo maior segurança e eficácia em contextos futuros de adversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o comportamento das taxas de evasão estudantil dos cursos de educação superior do Instituto Federal Fluminense (IFF) *Campus* Cabo Frio, com enfoque no período da pandemia de Covid-19, e as medidas tomadas institucionalmente para diminuir e prevenir a evasão neste período. A investigação revelou que, apesar dos esforços institucionais para minimizar a evasão, as ações adotadas apresentaram eficácia, porém com alcance limitado a minimizar os registros de evasão durante o período de crise. Esse resultado sugere que as estratégias temporárias foram insuficientes para enfrentar os desafios impostos pela crise sanitária, revelando a necessidade de um planejamento mais robusto e de longo prazo. Portanto, é imperativo que o IFF desenvolva e implemente medidas adicionais e de longo prazo para lidar com os impactos duradouros da pandemia sobre a permanência e sucesso dos estudantes, garantindo um ambiente acadêmico mais resiliente frente a possíveis crises futuras.

Os impactos duradouros da pandemia sobre a permanência e o sucesso dos estudantes no IFF *Campus* Cabo Frio podem manifestar-se de diversas formas, exigindo atenção contínua da instituição. Entre eles, destacam-se o aumento da vulnerabilidade acadêmica, com lacunas no aprendizado e dificuldades de adaptação ao retorno ao modelo presencial, além da persistência de taxas elevadas de evasão, muitas vezes impulsionadas por fatores econômicos, sociais e emocionais não resolvidos. Os efeitos na saúde mental, como ansiedade, depressão e estresse, permanecem como barreiras significativas ao desempenho acadêmico, especialmente para os estudantes mais vulneráveis. Ademais, a pandemia ampliou desigualdades educacionais, ressaltando a necessidade de estratégias específicas para mitigar essas disparidades. A crise também evidenciou a importância de inovações pedagógicas, demandando maior integração de tecnologias educacionais e a formação continuada de docentes e discentes. Soma-se a isso a urgência de políticas institucionais mais flexíveis e inclusivas, capazes de garantir resiliência frente a futuras crises. Por fim, o restabelecimento do senso de comunidade acadêmica, prejudicado pela quebra de vínculos sociais durante o ensino remoto,

surge como um desafio essencial para o fortalecimento do engajamento e da integração dos estudantes.

A análise dos dados indicou que as medidas emergenciais implementadas pelo IFF podem ter contido o registro da situação de evasão por parte dos estudantes, porém pode não ter contribuído para manejar um eventual aumento na situação de abandono de curso. Isto sugere a necessidade de políticas de intervenção mais eficazes e sustentáveis. A incapacidade das medidas temporárias em assegurar a continuidade dos estudos destaca a importância de desenvolver estratégias mais robustas para enfrentar crises futuras e apoiar os estudantes em contextos adversos.

Futuros estudos devem considerar analisar o impacto da Pandemia de COVID-19 no desempenho acadêmico dos estudantes, especialmente no contexto do ensino remoto emergencial. Há uma necessidade de explorar estratégias alternativas de ensino que possam melhorar a resiliência dos estudantes frente a crises e assegurar a continuidade educacional. Com base nos achados do presente estudo, recomenda-se a criação e/ou atualização das políticas de acompanhamento e apoio aos estudantes e de investimentos em tecnologia e infraestrutura.

Por fim, as limitações deste estudo incluem a dependência de dados institucionais que, apesar de serem confiáveis na medida que são dados oficiais de registro das situações acadêmicas dos estudantes, podem não refletir completamente a realidade do abandono escolar, tal qual é vivenciada pelas pessoas envolvidas. Além disso, as possíveis limitações na generalização dos resultados devido à especificidade do contexto estudado são próprias deste tipo de estudo. Contudo, este trabalho fornece uma base importante para o desenvolvimento de políticas mais eficazes e sustentáveis que garantam uma maior permanência dos estudantes em momentos de crise e até mesmo em contextos regulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. et al. Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663–677, 2020.

AIRES, J. P. e AIRES, S. B. K. Personalização do ensino: aprendizagem significativa potencializada pelo ensino adaptativo. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 12308–12325, 2023a.

AIRES, J. P. e AIRES, S. B. K. Estratégias para o ensino de programação utilizando metodologias ativas. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 2217–2231, 2023b.

ALMEIDA, Adriano Leitão de; COSTA, Juan Enrique Moraes da; CORDOVIL, Valéria Rebouças. Estresse e coping entre estudantes do ciclo básico de medicina durante a pandemia de COVID-19. *Revista de Medicina*, São Paulo, Brasil, v. 102, n. 3, p. e-202431, 2023.

AMARAL, A. B. et al. Fighting school evasion through process management: a case study at IFPI Parnaíba. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e7789118670, 2020.

AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14, 41-52. 2015.

AMBIEL, R. A. M. et al. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Revista Psico*, 47, 288-297. 2016.

ARAUJO, A. et al. Reflexões sobre evasão na educação superior brasileira: possibilidades de prevenção e intervenção. *Revista Brasileira De Administração Científica*, 12(2), 257-272. 2021.

AZEVEDO, M. M. R. et al. Kahoot as a ludic strategy in the teaching learning of Cellular Biology. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e159101219049, 2021.

BAGNARA, I. e BOFF, E. Evasão nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio: potenciais motivos para o abandono escolar. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 6(18), 633-650. 2020.

BAPTISTA, R. 2021. “Brasil precisa de ‘operação resgate’ para atrair estudantes de volta à escola, aponta debate”. Agência Senado. 08 Nov. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/08/brasilprecisa-de-operacao-o-resgate-para-atrair-estudantes-de-volta-a-escolaaponta-debate>>. Acesso em: XX.

BECK, Ulrich. *A Sociedade de Risco Mundial*. São Paulo: Edições 70, 2018.

BIRKLAND, Thomas A. e DEYOUNG, Sarah E. *Emergency Response, Doctrinal Confusion, and Federalism in the Deepwater Horizon Oil Spill*. Publius: The Journal of Federalism, Volume 41, n 3, 2011.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almira Ferraz. A AMOSTRAGEM EM SNOWBALL (BOLA DE NEVE) EM UMA PESQUISA QUALITATIVA NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2021.

BOIN et al. Designing Resilient Institutions For Transboundary Crisis Management: A Time For Public Administration. In: *Public Administration* Vol. 94, No. 2, 2016 (289–298). 2016.

BOIN et al. *The Politics of Crisis Management: public leadership under pressure*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Acórdão nº 506/2013*. Plenário, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 13 de março de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Portaria nº 8, de 28 de maio de 2019. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Portaria 343, de 17 de março de 2020. (2020a).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Portaria 376, de 03 de abril de 2020. (2020b)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer 04/2020, de 28 de abril de 2020. (2020c).

CAPELATO, Erika. Círculos matemáticos: uma experiência com alunos ingressantes no ensino superior no contexto da pandemia Covid-19. *Revista BOEM*, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 211–225, 2021.

CARMO, E. F. (2021). *Desafios Da Educação Em Tempos De Pandemia: Apontamentos E Inquietações*. E-Mosaicos, 10(25), 116–129.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. *A Covid-19 E A Educação Profissional E Tecnológica: Um Panorama Das Ações De Acompanhamento E Enfrentamento Da Pandemia Nos Institutos Federais*. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18 - 34, 2020.

COIMBRA, C. L. et al. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação E Pesquisa*, 47, e228764. 2021.

DAVERELL, Edward. "Investigating the Roots of Crisis Management Studies and Outlining Future Trajectories for the Field," *Journal of Homeland Security and Emergency Management*: Vol. 9, num. 1, artigo 24. 2012.

ESTEVES, H. et al. Evasão escolar no ensino superior: uma revisão literária entre os anos de 2014 a 2020. *Research Society and Development*, 10(3), e21310313210, 2021.

ESTRELA, F. M. et al. Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades à luz do gênero, raça e classe. *Ciência e saúde coletiva*. 25(9):3431–6. 2020.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Relatório de Riscos Globais 2022. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf. (acesso dez/2023).

GIBSON, C. C. The distance learner's academic self-concept. In C. C. Gibson, *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (pp. 50-66). Madison: Atwood Publishing, 1998.

GOLDIN, Ian e MARIATHASAN, Mike. *The Butterfly Defect: How Globalization Creates Systemic Risks, and What to Do about It*. Princeton: Princeton University Press, 2014.

GOUVÊA NUNES, Patrícia; NOGUEIRA PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa. *A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas*. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–21, 2020.

GUEDES, M. R. et al. Experiências exitosas e emoções no ensino de línguas na pandemia. *Miguilim - revista eletrônica do netlli*. 12(3):332-351, 2023.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Histórico do IFFluminense*. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/o-iffuminense/historico>. Acesso em 30/11/2024. (2024a).

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *O Curso desde sua origem*. Disponível em:

<https://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/curso-superior-de-ciencias-da-natureza/historico-do-curso/historico-do-curso>. Acesso em: 30/11/2024. (2024b).

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Informações sobre as Atividades Pedagógicas Não Presenciais do Campus Cabo Frio*. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/cabo-frio/painel-do-estudante/atividades-pedagogicas-nao-presenciais-1>. Acesso em: 30/11/2024. (2024c).

IGLESIAS-PRADAS, Santiago et al. Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in human behavior*, v. 119, p. 106713, 2021.

INÁCIO, Dauana Berndt. *Estratégias para o gerenciamento de crises na universidade*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229939> (acesso dez/2023).

JUNG, Jae e SHARON, Elizabeth. *The Volkswagen emissions scandal and its aftermath*. *Global Business and Organizational Excellence*. 2019 38. 6-15. 10.1002/joe.21930.

KARSANTIK, İsmail. *Crisis Management on Education Policies during Covid-19: The Case of China, USA and Italy*. *International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3128-3147. 2021.

KREUTZ, R. e VIEIRA, K. A gestão de projetos no setor público: os desafios de suas especificidades. *Gestão Pública Práticas E Desafios*, 9(1). 2019.

LORENZONI, Janete et al. Em tempos de pandemia: realidade e desafios nos institutos federais de educação. In: *Atravessamentos Do Neoliberalismo Nas Políticas Públicas No Contexto Pandêmico*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio?. desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.34, n.73, maio/ago. 2021.

MCGILL, Kevin. *Gulf states reach \$18.7B settlement with BP over oil spill*. The Washington Times. 2015. Disponível em: <https://www.washingtontimes.com/news/2015/jul/2/gulf-states-reach-187b-settlement-with-bp-over-oil/> (acesso out/2022).

MÉDICI, M. S.; et al. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, Pelotas, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136–155, 2020.

MITROFF, Ian e ALPASLAN, Can. (2003). *Preparing for Evil*. Harvard business review. 81. 109-15, 124.

MORAES, G. H. et al. *Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica*. Brasília, DF: Editora Evobiz, 2020.

NUNES, R. C. An overview of the evasion of university students during remote studies caused by COVID-19 pandemic. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021.

NUNES, K. de C. S.; REZENDE, V. M. Apresentação - Perspectivas críticas sobre o direito à educação na Pandemia: reflexões para além da crise sanitária e os desmandos da Política Educacional Brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 980–987, 2021.

OCDE. Emerging Risks in the 21st Century: An Agenda for Action. 2003. Disponível em: <https://web-archiver.oecd.org/2012-06-15/139874-37944611.pdf> (acesso dez/2023)

OLIVEIRA, Alessandra Cristina Carvalho de. et al. *Revista FT. Educação*, Volume 28 - Edição 137/AGO 2024.

PEARSON, C. M., e CLAIR, J. A. (1998). *Reframing crisis management*. The Academy of Management Review, 23(1), 59–76.

PEDROLO, E. et al. Stress and Quality of Life in the educational context during the COVID-19 pandemic. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e89101522719, 2021.

PREBLE, J.F. *Integrating the Crisis Management Perspective into the Strategic Management Process*. Journal of Management Studies, 34: 769-791. 1997.

RAPOSO et al. "Uma metodologia para constituir redes de apoio aos universitários em risco de evasão durante a pandemia da Covid-19" *Research society and development*. 2022.

ROSA, E. Uma reflexão sobre a evasão escolar na educação superior do Brasil (2009 - 2019). *Observatorio De La Economía Latinoamericana*, 21(11), 22516-22534, 2023.

SAHU, Pradeep. Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, v. 12, n. 4, 2020.

SALMERON, Gabriela de Oliveira et al. Análise das taxas de desistência e permanência nos cursos de Ensino Superior do Brasil durante a pandemia de COVID-19.

SANTOS, D. O., & de Lacerda, C. M. S. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Early Childhood Education and Comorbidities in Brazil: Challenges and Perspectives.

SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

SILVA, F. J. A. et al. The difficulties encountered by teachers in remote teaching during the pandemic of COVID-19. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e17511225709, 2022.

SILVA, D. et al. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da universidade de São Paulo. *Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 27(2), 248-259, 2022.

SOARES, J. R. et al. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. *Educação*, 48(1), e130/1–25. 2023.

SOARES, R. et al. Online Chemistry education challenges for Rio de Janeiro students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3396-3399. 2020.

SOBRINHO, Sidinei Cruz e BONILHA, Tamyris Proença. A função pública da educação profissional nos Institutos Federais: uma pandemia mundial e uma reflexão institucional no contexto escola-comunidade. *Revista Metalinguagens*, v. 7, n. 2, Novembro de 2020, p. 191-218.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de COVID-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. *Obutchénie Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(1), 40–53. 2022.

SUNDE, R. M. Impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos estudantes universitários. *PSI UNISC*, v. 5, n. 2, p. 33-46, 10 jul. 2021.

TEIXEIRA, R. P. et al. Evasão no ensino superior: um estudo sistemático. PUC-RS. 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/15080> (acesso out/2024).

TEODORO, L. e KAPPEL, M. Aplicação de técnicas de aprendizado de máquina para predição de risco de evasão escolar em instituições públicas de

ensino superior no brasil. *Revista Brasileira De Informática Na Educação*, 28, 838-863. 2020.

TIERNEY, Kathleen. *The Social Roots of Risk. Producing Disasters, Promoting Resilience*. Standford: STANFORD BUSINESS BOOKS, 2014.

UNSDG. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond 2020. 2020. Disponível em: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond> (acesso dez/2023).

VASICKOVA, Veronika. (2020). Crisis Management Process - A Literature Review and a Conceptual Integration. *Acta Oeconomica Pragensia*. 27. 61-77. 10.18267/j.aop.628.

VIEIRA FERNANDEZ, M. et al. As relações intergovernamentais durante a pandemia da COVID-19 no Brasil: uma análise da atuação dos estados. *Reflexión Política*, [S. l.], v. 23, n. 48, p. 98–109, 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

APÊNDICE - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

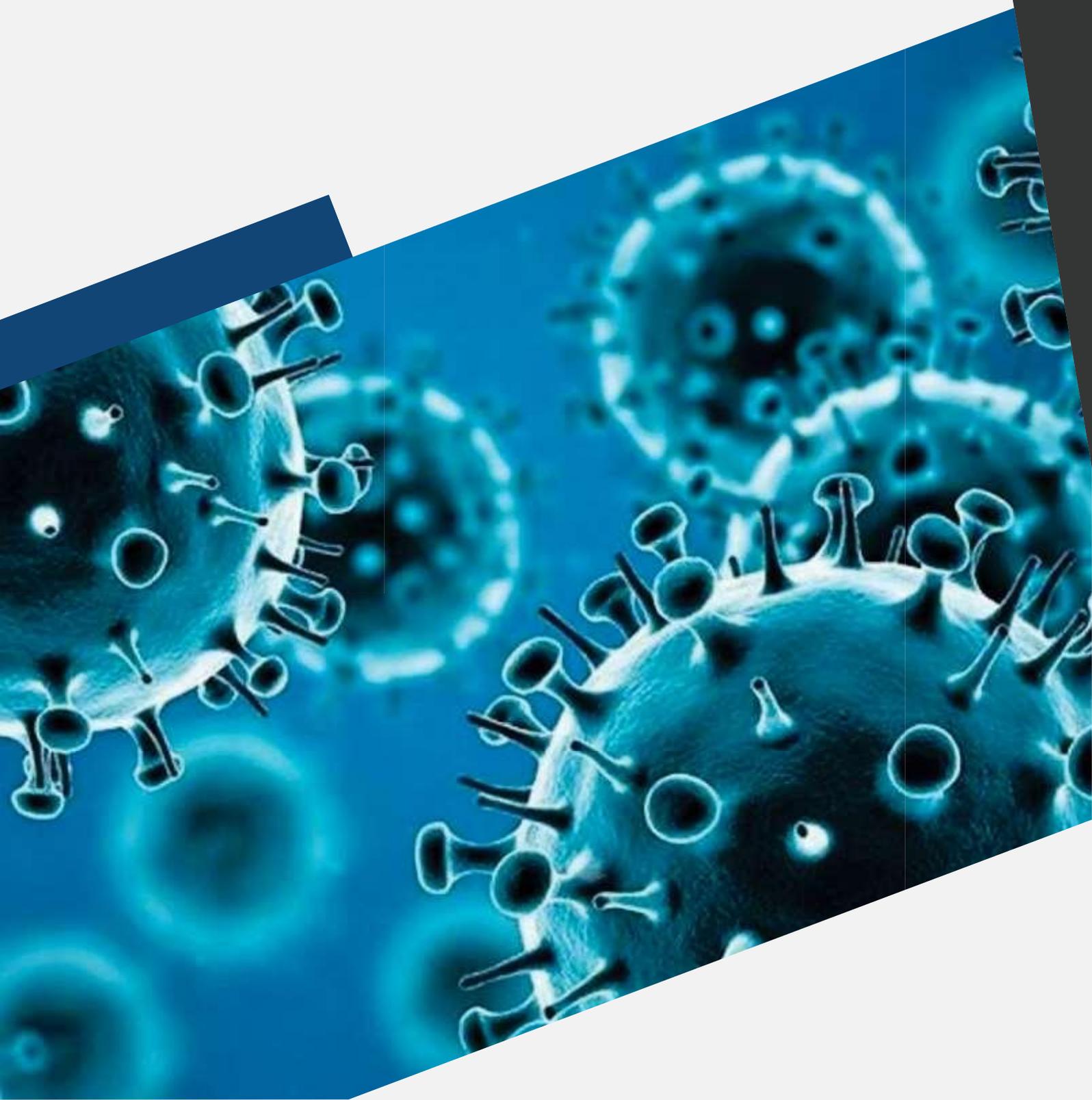
Encontra-se anexado abaixo o Produto Técnico Tecnológico (PTT) proposto no âmbito deste trabalho.



O GERENCIAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E A EVASÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS CABO FRIO

O GERENCIAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E A EVASÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS CABO FRIO

Relatório técnico apresentado pelo mestrando Thales Bittencourt de Oliveira ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Gasparetto Junior, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.



SUMÁRIO

Resumo

03

Contexto

04

Público-alvo da proposta

06

Descrição da situação-problema

07

Objetivos da proposta de intervenção

08

Diagnóstico e análise

09

Proposta de intervenção

12

Responsáveis pela proposta de intervenção e data

14

Referências

15

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar os impactos da Pandemia de COVID-19 na educação, com foco na evasão estudantil experimentada no Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Cabo Frio. O enquadramento teórico se baseia na gestão de risco e de crises, em particular a gestão de crises na administração pública. A metodologia utilizada inclui abordagens quantitativa e qualitativa, com amostragem não probabilística, permitindo acessar as taxas de evasão na população incluída e os registros de ações tomadas pelo IFF Campus Cabo Frio ao longo da Pandemia.

Os resultados indicam que as medidas tomadas para gerenciar a evasão foram eficazes, porém com limitações em relação ao registro da evasão ao longo dos períodos de pandemia. A contribuição da pesquisa reside na compreensão das especificidades do ensino no IFF Campus Cabo Frio durante a crise. As contribuições práticas incluem recomendações para a adoção de metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais que promovam um aprendizado mais engajante e inclusivo.



Calendário Acadêmico do IFF permanece suspenso



Os estudos revelam que novas abordagens podem ser necessárias para reduzir os danos causados pela Pandemia de COVID-19.

CONTEXTO

A SOCIEDADE DO RISCO

A sociedade contemporânea enfrenta um cenário cada vez mais complexo e dinâmico, marcado por crises e riscos globais que afetam diretamente as organizações e instituições sociais. Este panorama é descrito por diversos autores como uma "sociedade do risco", um termo cunhado inicialmente por Ulrich Beck para descrever a modernidade tardia, onde os riscos gerados pela própria humanidade começam a predominar sobre os naturais. Na atualidade, esses riscos são exacerbados por fenômenos como as mudanças climáticas, as crises financeiras, os avanços tecnológicos descontrolados, e, mais recentemente, a Pandemia de COVID-19, que trouxe à tona vulnerabilidades previamente ignoradas ou subestimadas.

A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO

A Pandemia do COVID-19 configura-se como um desafio histórico para a atuação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, conforme discutido por Gouvêa Nunes et al. (2020). O ensaio destaca a gravidade da situação, descrevendo-a como "o maior desafio para a humanidade desde a Segunda Guerra Mundial". Nesse contexto, é imperativo compreender e analisar os desafios enfrentados pelos professores que, em meio às restrições impostas pela pandemia, adaptaram suas práticas pedagógicas ao ensino não presencial.

IFF na Prevenção e Combate ao Coronavírus

INSTITUTO FEDERAL do Rio de Janeiro

Mapa de localização dos IFs:

- Cambuci
- Santo Antônio de Pádua
- Itaperuna
- Bom Jesus do Itabapoana
- São João da Barra
- Polo de Inovação
- Reitoria/Centro de Referência
- Campus Guarus
- Campus Centro
- Quissamã
- Macaé
- Unidade de Formação de Cordeiro
- Cabo Frio
- Maricá

Atividades de Prevenção e Combate:

- Participação no Comitê de Crise
- Produção de protetores faciais
- Produção de videolaringoscópios
- Produção de filtro de ar condicionado para hospitais
- Produção de álcool a 70%
- Produção de sabonete líquido
- Produção de máscaras de tecido
- Produção de água sanitária
- Concessão de bolsas permanência
- Distribuição de kits de alimentos/cestas básicas
- Arrecadação e doação de itens de higiene e limpeza
- Orientações a alunos e servidores
- Ações de apoio ao Ensino para professores e estudantes
- Aconselhamento psicológico para servidores e estudantes
- Campanha informativa sobre a pandemia
- Campanha de orientação sobre fake news
- Criação de página especial sobre a Covid-19
- Vídeos com orientações de profissionais do IFF
- Publicação de editais para ações de pesquisa e extensão
- Investigação em segurança alimentar e nutricional
- Visitas e acompanhamento social de alunos e suas famílias
- Palestras com profissionais de saúde para alunos
- Orientação e suporte pela unidade do Siass
- Projetos de incentivo à Cultura e ao Esporte
- Auxílio Emergencial em dinheiro para alunos com direito ao benefício

O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS CABO FRIO

O IFF Campus Cabo Frio surgiu da implantação da Unidade de Ensino da Rede Federal de Educação Tecnológica na Região das Baixadas Litorâneas em junho de 2007, como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – FASE II. O município de Cabo Frio foi escolhido de acordo com o conceito de cidade-polo, pois apresenta como referência o conjunto de municípios na abrangência da região das Baixadas Litorâneas, na perspectiva de aproveitar o potencial de desenvolvimento, a proximidade com Arranjos Produtivos Locais (APL), a possibilidade de parcerias e infraestrutura existentes.

O IFF Cabo Frio, como muitas outras instituições, enfrentou uma significativa elevação da evasão estudantil durante o período da Pandemia de COVID-19. Nesse sentido, o principal objetivo deste estudo é analisar o impacto da Pandemia de COVID-19 sobre as taxas registradas de evasão de estudantes Campus. Especificamente, busca-se identificar as ações implementadas pela instituição para reduzir a evasão durante a Pandemia de COVID-19, avaliar a eficácia dessas medidas.



PÚBLICO-ALVO

O público-alvo do presente estudo são os servidores e gestores do Instituto Federal Fluminense, em particular do IFF Campus Cabo Frio.





DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

No contexto educacional, a Pandemia de COVID-19 revelou e amplificou desigualdades preexistentes, impactando drasticamente o fluxo e a permanência dos estudantes em instituições de ensino. Em particular, o Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Cabo Frio viu-se desafiado a adaptar suas práticas pedagógicas e administrativas para lidar com a abrupta transição para o ensino remoto, a evasão escolar e a necessidade de garantir a continuidade do processo educativo em um cenário de incertezas. Este trabalho busca analisar o impacto da Pandemia de COVID-19 na quantidade e fluxo de estudantes na referida instituição, à luz dos conceitos de sociedade de risco e gestão de crises.

Entre os anos de 2020 e 2022, a Pandemia de COVID-19 trouxe uma série de desafios sem precedentes para o setor educacional, impactando diretamente a quantidade e o fluxo de estudantes em instituições de ensino. O IFF Cabo Frio, como muitas outras instituições, enfrentou uma significativa elevação das taxas de evasão durante esse período. O principal objetivo deste estudo é analisar o impacto da Pandemia de COVID-19 sobre a evasão de estudantes no IFF Campus Cabo Frio. Especificamente, busca-se identificar as ações implementadas pela instituição para reduzir a evasão durante a Pandemia de COVID-19, avaliar a eficácia dessas medidas e entender como a crise sanitária alterou o comportamento dos estudantes em relação à continuidade dos estudos.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

O principal objetivo deste estudo é analisar o impacto da Pandemia de COVID-19 sobre a evasão de estudantes no IFF Campus Cabo Frio. Especificamente, busca-se identificar as ações implementadas pela instituição para reduzir a evasão durante a Pandemia de COVID-19, avaliar a eficácia dessas medidas e entender como a crise sanitária alterou o comportamento dos estudantes em relação à continuidade dos estudos.



A análise das taxas de evasão por ano e por curso, a partir de 2019 até 2023, são apresentadas abaixo. Os resultados revelam variações significativas nas taxas de evasão entre os diferentes cursos e ao longo dos anos. A média geral das taxas de evasão flutuou, com um aumento significativo em 2022 (20%) seguido por uma ligeira, mas não significativa redução em 2023 (19%).



As taxas de evasão da Licenciatura em Física diminuíram consideravelmente ao longo dos anos, com um ponto alto de 27% em 2019 e uma queda para 7% em 2023.

Taxa de Evasão - Cursos Superiores - IFF Cabo Frio (%)

Curso	2019	2020	2021	2022	2023
Engenharia Mecânica	27,27	1,18	22,68	12,04	13,01
Licenciatura em Biologia	10,31	8,25	10	7,45	16,84
Licenciatura em Física	27,87	13,33	23,81	13,11	7,25
Licenciatura em Química	13,16	9,52	10,34	13,19	17,89
Tecnólogo em Gastronomia	9,52	9,52	10,58	14,74	17,53
Tecnólogo em Hotelaria	21,11	12,09	13,33	25	23
TOTAL					

A suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de COVID-19 foi determinada através da Portaria N.º 164, de 13 de março de 2020. Apesar da portaria não mencionar explicitamente a suspensão das atividades letivas ordinárias (aulas), mas apenas a suspensão das “atividades discentes que envolvam grandes aglomerações em ambientes fechados”, todas as atividades presenciais foram paralisadas na Instituição a partir de 16/03/2020. Os calendários acadêmicos foram oficialmente suspensos pela Portaria N.º 207, de 27 de março de 2020 e tiveram sua retomada autorizada apenas a partir da Resolução N.º 38, de 27 de agosto de 2020.

Desta forma, a interpretação desta regulamentação foi de que a participação por parte do estudante nas atividades não presenciais, única forma de atividades letivas durante o período da pandemia, não seria obrigatória, podendo o estudante manter sua matrícula mesmo que não participasse de nenhuma atividade neste período. Na prática, isto suspendia a situação de abandono de curso, prevista pela Regulamentação Didático-Pedagógica (RDP) vigente à época (publicada em 19 de janeiro de 2011 e revogada pela Resolução 213 de 15 de dezembro de 2023).

Na prática, portanto, a Regulamentação das APNP impedia que os estudantes que não participassem das atividades remotas do período da pandemia tivessem sua matrícula cancelada e garantia que os estudantes pudessem retornar às atividades acadêmicas apenas ao final do regime de APNP. Esta medida visou resguardar o estudante que não tinha condições de realizar o curso de modo não presencial, uma vez que os cursos em que foram matriculados eram presenciais.

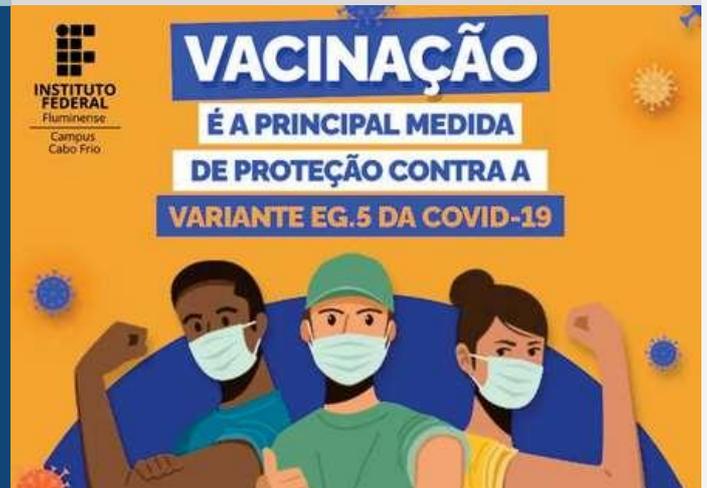
Esta prerrogativa perdurou até a revogação do regime de APNP, que foi realizada pela Resolução N.º 36 de 28 de julho de 2022. Desta forma, entre março de 2020 (início da situação de pandemia e suspensão dos calendários acadêmicos) até julho de 2022 nenhum estudante teve sua matrícula cancelada por evasão ou abandono.

Na verdade, a decisão de não registrar o abandono de curso pelos estudantes durante a Pandemia, pode não ter contribuído para a diminuição das taxas reais de evasão, mas apenas ter evitado que os casos de abandono não fossem devidamente registrados, o que pode prejudicar as tomadas de decisão futuras por parte da instituição e os futuros estudos acerca destes dados. Salmeron (2023) analisou o impacto da covid-19 nas taxas de conclusão e desistência em Instituições de Ensino Superior do Brasil, concluindo que municípios com mais óbitos têm menores taxas de conclusão e maiores de desistência. Isto revela a importância de que os registros oficiais reflitam a real situação da instituição.



Proposta de intervenção

Proposta de intervenção



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Desenvolvimento de Políticas de Retenção e Suporte Estudantil

- Implementação de programas de acompanhamento contínuo: Criar equipes de monitoramento para identificar precocemente alunos em risco de evasão e fornecer suporte individualizado, como tutoria acadêmica e aconselhamento psicológico.
- Bolsa Permanência e Assistência Social: Expandir programas de auxílio financeiro e social para garantir que os estudantes em situação de vulnerabilidade tenham condições de continuar seus estudos, incluindo o fornecimento de tecnologia e acesso à internet.

Fortalecimento do Ensino Remoto e Híbrido

- Capacitação dos docentes: Promover cursos regulares de formação para professores em metodologias de ensino a distância e híbrido, visando uma adaptação eficiente e eficaz às novas tecnologias de ensino.
- Infraestrutura digital: Investir em plataformas de ensino a distância robustas e acessíveis, além de oferecer suporte técnico contínuo tanto para professores quanto para estudantes.

Revisão e Flexibilização do Calendário Acadêmico

- Calendário acadêmico adaptável: Propor a flexibilização do calendário acadêmico para permitir ajustes rápidos em situações de crise, garantindo a continuidade do ensino sem prejuízo significativo ao aprendizado.
- Programas de recuperação: Implementar programas de recuperação para estudantes que tiveram dificuldades durante a pandemia, oferecendo cursos intensivos e atividades complementares.

Fortalecimento de Parcerias Comunitárias e Institucionais

- Parcerias com outras instituições: Estabelecer colaborações com outras instituições de ensino e organizações locais para compartilhamento de recursos e boas práticas, especialmente em situações de crise.
- Engajamento com a comunidade: Promover projetos que envolvam a comunidade externa, fortalecendo a relação entre a instituição e a comunidade local, o que pode melhorar a percepção de valor da educação oferecida e aumentar o engajamento dos alunos.



Criação de Protocolos de Gestão de Crises

- Plano de gestão de crises: Desenvolver um plano abrangente de gestão de crises que inclua procedimentos claros para situações emergenciais, como pandemias, com protocolos específicos para diferentes tipos de crises.
- Treinamento regular: Realizar treinamentos regulares para todo o corpo docente, administrativo e discente sobre a aplicação desses protocolos, assegurando uma resposta rápida e eficaz em futuras crises.

RESPONSÁVEIS PELA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Thales Bittencourt de Oliveira

Mestrando – PROFIAP/UFJF

Docente do IFF Cabo Frio

bittencourt.thales@gsuite.iff.edu.br

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Junior

Pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP)

Bacharel em História e em Administração Pública

antonio.gasparetto@gmail.com



REFERÊNCIAS

BAPTISTA, R. 2021. "Brasil precisa de 'operação resgate' para atrair estudantes de volta à escola, aponta debate". Agência Senado. 08 Nov. 2021. Disponível: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/08/brasilprecisa-de-operacao-resgate-para-atrair-estudantes-de-volta-a-escolaaponta-debate>>. Acesso em: XX.

BECK, Ulrich. A Sociedade de Risco Mundial. São Paulo: Edições 70, 2018.

BIRKLAND, Thomas A. e DEYOUNG, Sarah E. Emergency Response, Doctrinal Confusion, and Federalism in the Deepwater Horizon Oil Spill. *Publius: The Journal of Federalism*, Volume 41, Issue 3, Summer 2011, Pages 471–493, <https://doi.org/10.1093/publius/pjr011>.

BOIN et al. Designing Resilient Institutions For Transboundary Crisis Management: A Time For Public Administration. In: *Public Administration* Vol. 94, No. 2, 2016 (289–298). 2016.

BOIN et al. The Politics of Crisis Management: public leadership under pressure. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

BRASIL 2020a – Portaria MEC 343/2020

BRASIL 2020b – portaria MEC 376, de 03/04/2020

BRASIL 2020c – parecer CNE 04/2020, de 28/04/2020

CARMO, E. F. (2021). Desafios Da Educação Em Tempos De Pandemia: Apontamentos E Inquietações. *E-Mosaicos*, 10(25), 116–129.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A Covid-19 E A Educação Profissional E Tecnológica: Um Panorama Das Ações De Acompanhamento E Enfrentamento Da Pandemia Nos Institutos Federais. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18 – 34, 2020.

DAVERELL, Edward. "Investigating the Roots of Crisis Management Studies and Outlining Future Trajectories for the Field," *Journal of Homeland Security and Emergency Management*: Vol. 9, num. 1, artigo 24. 2012.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Relatório de Riscos Globais 2022. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2022.pdf. (acesso dez/2023).

GOLDIN, Ian e MARIATHASAN, Mike. *The Butterfly Defect: How Globalization Creates Systemic Risks, and What to Do about It*. Princeton: Princeton University Press, 2014.

GOUVÊA NUNES, Patrícia; NOGUEIRA PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa. A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–21, 2020. DOI: 10.5216/ir.v16i1.65342.

IGLESIAS-PRADAS, Santiago et al. Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in human behavior*, v. 119, p. 106713, 2021.

JUNG, Jae e SHARON, Elizabeth. The Volkswagen emissions scandal and its aftermath. *Global Business and Organizational Excellence*. 2019 38. 6–15. 10.1002/joe.21930.

KARSANTIK, İsmail. (2021). Crisis Management on Education Policies during Covid-19: The Case of China, USA and Italy. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 17. 3128–3147. 10.26466/opus.826383.

LORENZONI, Janete et al. Em tempos de pandemia: realidade e desafios nos institutos federais de educação. In: *ATRAVESSAMENTOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO*. Porto Alegre: EDIPUCRS 2022.

MCGILL, Kevin. Gulf states reach \$18.7B settlement with BP over oil spill. *The Washington Times*. 2015. Disponível em: <https://www.washingtontimes.com/news/2015/jul/2/gulf-states-reach-187b-settlement-with-bp-over-oil/> (acesso out/2022).

MITROFF, Ian e ALPASLAN, Can. (2003). Preparing for Evil. *Harvard business review*. 81. 109–15, 124.

OCDE. *Emerging Risks in the 21st Century: An Agenda for Action*. 2003. Disponível em: <https://web.archive.oecd.org/2012-06-15/139874-37944611.pdf> (acesso dez/2023)

PEARSON, C. M., e CLAIR, J. A. (1998). Reframing crisis management. *The Academy of Management Review*, 23(1), 59–76. <https://doi.org/10.2307/259099>.

Discente: Thales Bittencourt de Oliveira

Orientador: Antonio Gasparetto Júnior

Universidade Federal de Juiz de Fora

Setembro/2024

