

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUCSP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO, HISTÓRIA,
POLÍTICA, SOCIEDADE**

Francisco Veríssimo Luciano

A expressão do fracasso escolar no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das estatísticas ao Projeto Político Pedagógico (2008-2013)

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

**São Paulo
2022**

Francisco Veríssimo Luciano

A expressão do fracasso escolar no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das estatísticas ao Projeto Político Pedagógico (2008-2013)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

São Paulo
2022

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

E-mail: _____

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Luciano, Francisco Veríssimo
A expressão do fracasso escolar no Ensino
Técnico Integrado do Instituto Federal de São
Paulo (IFSP): das estatísticas ao Projeto Político
Pedagógico (2008-2013) / Francisco Veríssimo
Luciano. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
228p ; cm.

Orientador: Daniel Ferraz Chiozzini..
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: História, Política, Sociedade.

1. Educação Técnica Profissional; . 2. Instituto
Federal de São Paulo; . 3. Cultura Escolar; . 4.
Fracasso Escolar e Evasão Escolar.. I. Chiozzini.,
Daniel Ferraz . II. Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.
III. Título.

CDD

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – número do processo 88887.150117/2017-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – process number. 88887.150117/2017-00

AGRADECIMENTOS

Deus, meu poço de fé, pela dádiva de viver e por me permitir buscar e realizar tantos sonhos nesta minha existência. Obrigado por me permitir cometer enganos e, com isso, aprender e crescer, por sua eterna compreensão e tolerância, por seu infinito amor, pela sua voz ativa e “oculta” que jamais me permitiu desistir diante das intempéries e principalmente por ter me dado uma família tão linda e especial. Obrigado Senhor. Tenho me esmerado para ser merecedor de todas estas bençãos.

Ao Professor Daniel Ferraz Chiozzini, pela sua competência, capacidades, paciência, perseverança, “furor pedagógico”, orientação e convivência na orientação da pesquisa e delimitação e mostra de melhores caminhos e principalmente pela gentileza e presteza ao transmitir e compartilhar os seus conhecimentos durante nosso período de convivência.

Ao Professor Garabed Kenchian, por despertar o interesse pelo tema de pesquisa, pelos primeiros indicativos, pelo incentivo e apoio nas investidas.

Ao Professor Roberto Vergueiro da Silva, grande colega de trabalho, pelo apoio, incentivo e torcida de sempre em toda a minha trajetória, desde a distante Escola Técnica Federal.

Aos professores e colegas de vivência em sala de aula do programa EHPS do curso de pós-graduação da PUC-SP, pelo compartilhamento de saberes que foram socializados de maneira tão positiva e generosa que me transformou com certeza em um profissional da educação e pesquisador muito melhor.

Ao nosso grupo de pesquisas *História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira*, da PUC/SP, pelas discussões e compartilhamento de ideias pertinentes.

À CAPES que financiou os recursos dessa pesquisa e, assim, possibilitou a realização de um sonho: a conclusão de um doutoramento.

Ao IFSP pelo incentivo e apoio à qualificação, passando pela estruturação da trajetória, até culminar com licença necessária para o desenvolvimento da pesquisa, que permitiu trazer à luz a sua história, o trabalho realizado por seus professores e o aprender de seus alunos.

Aos colegas da Coordenadoria de Informática do IFSP – Campus São Paulo que sempre me incentivaram e permitiram fazer as minhas explorações acadêmicas.

À amiga e colega de trabalho Alba Fernanda Oliveira Brito, pelo despertar da tese, encorajamento, apresentação ao Programa EHPS da PUC/SP, apoio imensurável e pela amizade e carinho de sempre.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, filhos, netos, meus irmãos e sobrinhos. Em especial, à minha mãe – de pouca cultura escolar, mas Doutora na vida – por toda a sua luta, pelo cuidado, amor, dedicação, perseverança, resiliência na educação dos filhos e incentivo ao crescimento intelectual e pessoal de cada um de nós, apesar das dificuldades enfrentadas pelos caminhos da vida.

RESUMO

A expansão da educação no âmbito do governo federal, o redimensionamento dos seus objetivos institucionais e a reorientação das políticas para a educação profissional e tecnológica ocorreram de forma marcante desde 2004, gerando consequências como a ampliação do acesso e da diversidade do alunado, porém acompanhado de altos índices de evasão e retenção. O presente trabalho investiga, em uma perspectiva sócio histórica, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus São Paulo, tem considerado, na formulação de sua proposta educacional, os dados que expressam situações de fracasso escolar, notadamente a retenção e evasão escolares. As fontes utilizadas são, primeiramente, dados estatísticos que expressam tais problemas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), especificamente no IFSP, situadas na base de dados estatísticos de sistemas informacionais do Governo Federal ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Em segunda instância, documentos que expressam o projeto-político pedagógica da instituição. Para tanto, as análises (quantitativa e qualitativa) e interpretações das fontes documentais foram norteadas por autores que discutem historicamente os temas *Retenção, Evasão e Fracasso Escolar*, como Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Maria Helena Souza Patto, e autores que utilizam o conceito de *Cultura Escolar*, como Peter Burke e Jean Claude Forquin.

Palavras-chaves: Educação Técnica Profissional; Instituto Federal de São Paulo; Cultura Escolar; Fracasso Escolar e Evasão Escolar.

ABSTRACT

The expansion of education under the federal government, the resizing of its institutional objectives and the reorientation of policies for professional and technological education have occurred markedly since 2004, generating consequences such as the expansion of access and diversity of the student body, but accompanied by high rates of dropout and retention. This paper investigates, from a socio-historical perspective, how the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - São Paulo Campus, has considered, in formulating its educational proposal, the data that express situations of school failure, especially school retention and dropout. The sources used are, firstly, statistical data that express such problems within the Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), specifically in IFSP, located in the statistical database of information systems of the Federal Government linked to the Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). In the second instance, documents that express the pedagogical-political project of the institution. For this purpose, the analyses (quantitative and qualitative) and interpretations of the documental sources will be guided by authors who discuss historically the themes of School Retention, School Failure and Evasion, as Pierre Bourdieu, Bernard Charlot and Maria Helena Souza Patto, and authors who use the concept of School Culture, as Peter Burke and Jean Claude Forquin.

Keywords: Professional Technical Education; Instituto Federal de São Paulo; School Culture; School Failure and Dropout.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma Funcional do IFSP	31
Figura 2: Fachada - Av. Tiradentes - 1910/1920.....	37
Figura 3 Saída de alunos - Av. Tiradentes	38
Figura 4: Pátio interno	39
Figura 5: Oficina de Aula - Visita do Ministro.....	39
Figura 6: Oficina de aula - 1960.....	41
Figura 7: Fachada da Rua General Júlio Marcondes Salgado	43
Figura 8: Placa de inauguração - Escola no Canindé	43
Figura 9: Fachada - ETFSP – Canindé	44
Figura 10: Laboratório de Processamento de Dados (PRD)	45
Figura 11: Laboratório de Eletrotécnica (ELE)	45
Figura 12: Fachada do novo CEFET	47
Figura 13: Dimensões do projeto de pesquisa	73
Figura 14: Fórmula 1 - Taxa de Evasão – TE.....	86
Figura 15: Fórmula 2 - Taxa de Conclusão - TC.....	86
Figura 16: Fórmula 3 - Relação Alunos x Professor - RAP	86
Figura 17: Fórmula 4 - Taxa de Retenção - TR.....	87
Figura 18: Fórmula 5 - Custo por Aluno - CA	87
Figura 19: Relação Candidato/Vaga.....	98
Figura 20: Relação Ingresso / Aluno	102
Figura 21: Relação Concluinte / Aluno	104
Figura 22: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes	105
Figura 23: Índice de Retenção do Fluxo Escolar.....	108
Figura 24: Relação Candidato / Vaga.....	111
Figura 25: Relação Ingresso / Aluno	113
Figura 26: Relação Concluinte / Aluno	114
Figura 27: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes	114
Figura 28: Índice de Retenção do Fluxo Escolar.....	115
Figura 29: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes	138
Figura 30: Índice de Retenção do Fluxo Escolar do Campus São Paulo	139
Figura 31: Resolução nº 26 - Aprovação regimento dos campus do IFSP	168
Figura 32: Organograma Campi IFSP	169
Figura 33: Fluxograma Resumido - Ações do Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição regional das novas unidades da Rede Federal	50
Gráfico 2: Ingressantes, matriculados, concluintes e evadidos em cursos da Rede Federal de Ensino	54
Gráfico 3: Quantidade de Escolas Técnicas Federais por ano desde 1909 até 2013	82
Gráfico 4: Matrículas na rede federal de educação profissional	83
Gráfico 5: Matrículas por tipo de curso na RFEPT	83
Gráfico 6: Matrículas em cursos técnicos por tipo de oferta	84
Gráfico 7: Gráfico 8 - TC, TE e TR nos cursos técnicos integrados com previsão de término em 2013	88
Gráfico 8: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais do Centro-Oeste	89
Gráfico 9: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais da Região Norte	90
Gráfico 10: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais do Sudeste	91
Gráfico 11: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais da região Sul ...	92
Gráfico 12: Matrículas por cursos no 1º semestre de 2008	95
Gráfico 13: Participação de Matrículas por Unidade de Ensino 1º. Semestre 2008.....	95
Gráfico 14: Participação de Matrículas por Cursos – Unidade São Paulo – 1º semestre	96
Gráfico 15: Matrículas por cursos no 2º semestre de 2008	97
Gráfico 16: Participação de Matrículas por Unidade de Ensino 2º. Semestre 2008.....	97
Gráfico 17: Participação de Matrículas por Cursos – Unidade São Paulo – 2º semestre	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das instituições que integram a Rede Federal.....	48
Quadro 2: Relação candidato/vaga nas unidades do estado - 1º semestre 2008.....	99
Quadro 3: Cursos da Unidade de São Paulo - 1º semestre de 2008	99
Quadro 4: Relação candidato/vaga nas unidades do estado - 1º semestre 2008.....	101
Quadro 5: Cursos da Unidade de São Paulo - 1º semestre de 2008	102
Quadro 6: Relação Ingressos/aluno 1º semestre de 2008	103
Quadro 7: Relação Ingressos/aluno 2º semestre de 2008	103
Quadro 8: Relação concluintes/aluno ano de 2008	104
Quadro 9: Relação concluintes/aluno 1º semestre 2008.....	104
Quadro 10: Relação concluintes/aluno 1º semestre 2008.....	105
Quadro 11: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes – ano de 2008.....	106
Quadro 12: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes – 1º semestre 2008	106
Quadro 13: Comparativo entre unidades Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes – 1º semestre 2008	107
Quadro 14: Comparativo entre unidades Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes .	107
Quadro 15: Comparativo entre unidades Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes .	108
Quadro 16: Índice de Retenção do Fluxo Escolar – 1º semestre 2008.....	108
Quadro 17: Índice de Retenção do Fluxo Escolar – 2º semestre 2008.....	109
Quadro 18: Relação dos campus do IFSP	110
Quadro 19: Relação candidato/vaga no Campus São Paulo - 1º e 2º semestres 2009.....	112
Quadro 20: Relação Ingresso / Aluno no Campus São Paulo	113
Quadro 21: Relação Concluinte / Aluno no Campus São Paulo	114
Quadro 22: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes	115
Quadro 23: Índice de Retenção do Fluxo Escolar	116
Quadro 24: Relação dos campus do IFSP	117
Quadro 25: Relação candidato / vaga Campus São Paulo.....	119
Quadro 26: Relação candidato / vaga Campus São Paulo.....	120
Quadro 27: Relação ingresso / aluno Campus São Paulo.....	121
Quadro 28: Relação concluinte / aluno Campus São Paulo	122
Quadro 29: Índice de eficiência acadêmica/ concluintes do Campus São Paulo	122
Quadro 30: Índice de Índice de Retenção do Fluxo Escolar do Campus São	123
Quadro 31: Relação dos campus do IFSP	124

Quadro 32: Relação candidato / vaga Campus São Paulo.....	126
Quadro 33: Relação ingresso / aluno Campus São Paulo.....	128
Quadro 34: Relação concluinte / aluno Campus São Paulo	129
Quadro 35: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes Campus São Paulo	130
Quadro 36: Índice de Retenção do Fluxo Escolar Campus São Paulo.....	131
Quadro 37: Relação dos campus do IFSP	133
Quadro 38: Relação candidatos / vaga do Campus São Paulo	134
Quadro 39: Relação ingresso / aluno do Campus São Paulo.....	136
Quadro 40: Relação concluinte / aluno do Campus São Paulo	137
Quadro 41: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes do Campus São Paulo	138
Quadro 42: Relação candidato / vaga do Campus São Paulo.....	141
Quadro 43: Relação ingresso / aluno do Campus São Paulo.....	143
Quadro 44: Relação concluinte / aluno do Campus São Paulo	144
Quadro 45: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes do Campus São Paulo	144
Quadro 46: Índice de Retenção do Fluxo Escolar do Campus São Paulo.....	145
Quadro 47: motivos de evasão escolar de curso técnico na Rede Federal de Educação Profissional	181
Quadro 48: Fatores para a evasão em cursos técnicos de nível médio.....	183
Quadro 49: Relação candidato/vaga Campus São Paulo (2008 a 2013)	201
Quadro 50: Programação de abertura de cursos de extensão	206
Quadro 51: Programação de abertura de cursos de extensão	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- relação entre candidatos inscritos e as vagas para 2008-----	55
Tabela 2 - eficiência acadêmica - cursos técnicos-----	55
Tabela 3: Alunos matriculados por Unidade de Ensino 1º. Semestre 2008 -----	94
Tabela 4: Alunos matriculados por Unidade de Ensino 2º. Semestre 2008 -----	96
Tabela 5: Alunos Evadidos, em Curso e Concluintes, Por Tipos de Cursos, de Ciclos de Matrícula Iniciados a Partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011 -----	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APSCL	Atendimento aos municípios com arranjos produtivos, sociais e culturais locais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRA	Campus Bragança Paulista
CA	Custo por Aluno
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CAR	Campus São Carlos
CBT	Campus Cubatão
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CEPROTEC	Centro de Estudos em Educação Profissional Técnica e Tecnológica
CEX	Coordenadoria de Extensão
CGU	Controladoria Geral da União
CIPEE	Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COE	Coordenadoria de Orientação Educacional
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRA	Coordenadoria de Registros Acadêmicos
CSP	Coordenadoria Socio Pedagógica
CTP	Coordenadoria Técnico Pedagógica
DAE	Diretoria Adjunta Educacional
DATABASE	Base de Dados
DDE	Docentes de Regime de Dedicação Exclusiva
DOU	Diário Oficial da União
DPE	Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
DRG	Direção Geral
DSP	Diretoria Adjunta Sociopedagógica
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
e-TEC Brasil	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
ETF	Escola Técnica Federal
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
ETV	Escola Técnica Vinculada
FAPEMIG	Fundação de Amparo A Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FCC	Coordenadoria de Curso
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
GRU	Campos Guarulhos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFGO	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFNorteMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSE	Instituto Federal de Sergipe
IFSertoPE	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSudMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IFSulMG	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFSulRS	Instituto Federal do Sul do Rio Grande do Sul
IFTO	Instituto Federal de Tocantins
IFTriMG	Instituto Federal do Triângulo de Minas Gerais
ITMT	Instituto Federal do Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OBEDUC	Observatório da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRE	Pro Reitoria de Ensino
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, em Matemática
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAP	Relação Aluno Professor
RDE	Regime de Dedicação Exclusiva
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RIMEPES	Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
SAL	Campus Salto
SBV	Campus São João da Boa Vista
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal

SIAPF	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Governo Federal
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SP	Campus São Paulo
SRT	Campus Sertãozinho
TC	Taxa de Conclusão
TCU	Tribunal de Contas da União
TDIC	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação
TE	Taxa de Evasão
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TINT	Taxa de Integralização
TR	Taxa de Retenção
UEP	Unidade de Educação Profissional
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	27
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA REDE FEDERAL PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	37
ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES	37
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA	39
NOVA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA	39
REFORMA CAPANEMA	40
LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL	40
FORMAÇÃO PROFISSIONAL ORIENTADA	41
ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS – AUTARQUIAS	41
ESCOLAS AGRÍCOLAS	41
LDB E A FORMAÇÃO TÉCNICA	42
CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	44
SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	44
A LDB, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROEP	45
ENSINO MÉDIO X ENSINO SUPERIOR	45
NOVAS TRANSFORMAÇÕES NA REDE FEDERAL	47
CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO FEDERAL	48
CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA	57
CULTURA ESCOLAR	57
CULTURA DA ESCOLA	59
FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR	61
FRACASSO ESCOLAR	62
EVASÃO ESCOLAR	65
EVASÃO, RETENÇÃO E FRACASSO ESCOLAR NO IFSP	68

FONTES, PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E ANÁLISE -----	70
---	----

CAPÍTULO 1. PANORAMA GERAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (REFEPT) - EVASÃO, RETENÇÃO E FRACASSO ESCOLAR NA REDE E ASPECTOS INERENTES ----- 81

1.1 ÍNDICES DAS REGIÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	87
1.2 SITUAÇÃO DOS ÍNDICES POR INSTITUTO EM CADA REGIÃO -----	89
1.3 TAXAS (TC, TR E TE) NOS INSTITUTOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE -----	89
1.4 AS TAXAS (TC, TR E TE) NOS INSTITUTOS DA REGIÃO SUDESTE -----	90
1.5 AS TAXAS (TC, TR E TE) NOS INSTITUTOS DA REGIÃO SUL -----	91
1.6 PANORAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO -----	92
1.7 ANO DE 2008 – INÍCIO DAS TURMAS DE INTEGRADO -----	94
1.8 SITUAÇÃO DOS ÍNDICES DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO -----	98
1.9 RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA -----	98
1.10 RELAÇÃO INGRESSO / ALUNO -----	102
1.11 RELAÇÃO CONCLUINTE / ALUNO -----	104
1.12 ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA DOS CONCLUINTES -----	105
1.13 ÍNDICE DE RETENÇÃO DO FLUXO ESCOLAR -----	108
1.14 ANO DE 2009 – TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL -----	109
1.15 RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA -----	111
1.16 RELAÇÃO INGRESSO / ALUNO -----	113
1.17 RELAÇÃO CONCLUINTE / ALUNO -----	113
1.18 ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA DOS CONCLUINTES -----	114
1.19 ÍNDICE DE RETENÇÃO DO FLUXO ESCOLAR -----	115
1.20 ANO DE 2010 – CONSOLIDAÇÕES DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS NA INSTITUIÇÃO -----	117
1.21 RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA -----	118
1.22 RELAÇÃO INGRESSO / ALUNO -----	121
1.23 RELAÇÃO CONCLUINTE / ALUNO -----	121
1.24 ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA DOS CONCLUINTES -----	122
1.25 ÍNDICE DE RETENÇÃO DO FLUXO ESCOLAR -----	123
1. 26 ANO DE 2011 – NOVOS CURSOS, AMPLIAÇÃO DE VAGAS E ÁREAS, DE NÍVEIS DE ENSINO E SEGMENTOS SOCIAIS -----	124
1. 27 RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA -----	126

1.28 RELAÇÃO INGRESSO / ALUNO -----	127
1.29 RELAÇÃO CONCLUINTE / ALUNO -----	129
1.30 ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA DOS CONCLUINTES -----	130
1.31 ÍNDICE DE RETENÇÃO DO FLUXO ESCOLAR -----	131
1.32 ANO DE 2012 – CRESCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E ALCANCE DE METAS - CONSTRUÇÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA -----	132
1.33 RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA-----	133
1.34 RELAÇÃO INGRESSO / ALUNO -----	135
1.35 RELAÇÃO CONCLUINTE / ALUNO -----	136
1. 36 ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA DOS CONCLUINTES -----	137
1.37 ÍNDICE DE RETENÇÃO DO FLUXO ESCOLAR -----	138
1.38 ANO DE 2013 – INTELIGÊNCIAS E AÇÃO, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO-----	139
1.39 RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA-----	140
1.40 RELAÇÃO INGRESSO / ALUNO -----	142
1.41 RELAÇÃO CONCLUINTE / ALUNO -----	143
1.42 ÍNDICE DE EFICIÊNCIA ACADÊMICA DOS CONCLUINTES -----	144
1.43 ÍNDICE DE RETENÇÃO DO FLUXO ESCOLAR -----	145
1.44 ANALISANDO OS INDICADORES DE GESTÃO -----	146
1.45 EXPRESSÃO DO FRACASSO E EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO -----	155
1.46 ATUAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO AO FRACASSO E EVASÃO NO IFSP -----	160
1.47 A MISSÃO INSTITUCIONAL, FRACASSO E EVASÃO-----	163

CAPÍTULO 2. COMPREENSÃO DA RETENÇÃO, EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DAS ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS. ----- 167

2.1. RESULTADOS APRESENTADOS-----	177
2.1.1 DIVULGAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE DADOS PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA -----	186
2.1.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO-----	186
2.1.3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFSP-----	188
2.1.4. ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFSP-----	194

CONSIDERAÇÕES FINAIS-----209

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo tem sido há muito tempo a meca de muitas famílias de outras regiões do país e até mesmo de outras nações, com vistas a buscar melhores condições de vida, a partir de ofertas de vagas de emprego ou até mesmo na colocação no mercado informal de produção, comercialização de bens e serviços, políticas sociais de transferência de renda, expansão dos espaços da migração, entre outros fatores. Esses aspectos têm encorajado o crescimento dos fluxos migratórios para essa região do país. Minha família, oriunda de uma pequena cidade localizada no norte de Minas Gerais, chamada Ipanema, que conta hoje com cerca de 19.900 habitantes, escolheu a capital paulista como objeto de novas conquistas econômicas e sociais, no final da década de 1960. Fixamos moradia na zona norte da cidade, no bairro de Lauzane Paulista. Precisamente no mês de agosto de 1970, nos mudamos para as proximidades do bairro do Horto Florestal, onde estamos localizados até o presente.

Minha trajetória acadêmica teve início a partir do meu ingresso no Centro Educacional Sesi – 62, localizado na Av. Santa Inês, no bairro do Alto do Mandaqui, na capital de São Paulo e hoje essa unidade não existe mais no local. Posteriormente, com a mudança de bairro da família, ingressei na Escola Municipal Raul de Leoni, no bairro de Vila Pedra Branca/Horto Florestal, mais adiante na Escola Estadual Major José Marcelino da Fonseca, onde conclui o que é chamado hoje de ensino fundamental 2, chegando ao ensino médio técnico no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, localizado na Rua Cantareira, no bairro da Luz, no curso Técnico em Edificações.

Trabalhei durante alguns anos num clube esportivo tradicional de São Paulo, de colônia italiana – *Club Esperia Società Italiana di Canottieri*, que durante a Guerra mudou seu nome para Floresta, e hoje é o Clube Esperia, onde adquiri muito experiência administrativa e de liderança, além de ter os primeiros contatos com recursos computacionais, em algumas atividades desenvolvidas. A partir do meu ingresso no cargo de mensageiro (*office-boy*), tive promoções que me valeram bastante, tanto do ponto de vista financeiro, quanto de valorização do meu trabalho, além de ascensão profissional, passando por auxiliar de escritório, encarregado administrativo até chegar a supervisor administrativo.

A minha história com a Escola Técnica Federal de São Paulo, teve início a partir de minha aprovação em concurso público, que possibilitou o meu ingresso que se deu em 22/12/1989, como Técnico Administrativo, tive então uma trajetória em alguns setores como Recursos Humanos, Contabilidade e finalmente me alocando no setor de processamento de

cadastros dos servidores e folha de pagamento, além de ministrar cursos de informática para outros servidores, em projetos especiais formulados e financiados pelo Departamento de Recursos Humanos, através do Serviço de seleção e Desenvolvimento de Pessoal.

Após terminar duas graduações de nível superior (Administração e Processamento de Dados – Análise e Desenvolvimento de Sistemas), ingressei num curso de pós graduação em nível de especialização em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – que ocorreu a partir de um convênio entre a Escola Técnica Federal e Faculdade Carlos Pasquale – posteriormente fui convidado por um professor desse curso, que havia sido meu professor na graduação, para iniciar como professor de programação e lógica de programação no Instituto Santanense de Ensino Superior, no ano de 1995, em cursos de Processamento de Dados, Engenharia da Computação e Ciências da Computação. Deu-se então a partir dessa época a minha projeção como professor de instituições de ensino superior como Universidade Guarulhos, por cerca de 8 anos, Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU, por cerca de 14 anos, Centro Universitário das Faculdades Alcântara Machado – FIAM/FAAM e Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC.

A minha permanência na Escola Técnica Federal de São Paulo, que passou a Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET/SP) e ainda atuando como professor universitário numa instituição de ensino particular, me impulsionaram a galgar novos patamares acadêmicos e isso me levou a ingressar no Programa de Pós Graduação - Mestrado em Administração – Inovação Tecnológica, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no ano de 2001, tendo o CEFET/SP como objeto de estudo na dissertação “O uso de Sistemas de Informação nos Serviços Técnico-administrativos do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo; um Estudo de Caso”, sob orientação do Professor Doutor Antonio Vico Mañas. O tema escolhido se deu em função da minha experiência de presenciar as dificuldades que os usuários tinham, na época, para usar os sistemas de informação do CEFET e a ausência de orientação e capacitação dos servidores para operar os referidos sistemas e computadores da instituição.

Observava-se cada vez mais que a necessidade do aumento da velocidade na propagação da informação, dada pela competitividade globalizada, aliadas ao estreitamento de fronteiras entre as organizações, exigiam a utilização de ferramentas que pudessem fornecer aos seus gestores informações seguras e com agilidade. No elenco dessas ferramentas estão os Sistemas de Informação, que se aplicam a todos os níveis da empresa, do operacional ao estratégico. A partir do entendimento da estrutura e cultura da organização, buscavam-se os elementos

necessários para atender aos seus níveis de satisfação, missão e necessidades. Uma das formas é agregar o uso de Sistemas de Informação (SI) a recursos de tecnologia da informação, o que constitui peça fundamental para o desenvolvimento de qualquer instituição, seja ela pública ou privada. A utilização efetiva desses recursos deve ocorrer em um ambiente de integração em todas as áreas onde serão empregados, visto que sua implantação criteriosa leva a desencadear mudanças importantes nos métodos e processos de trabalho. Por vivermos na era da informação, em que o conhecimento é tido como diferencial, os SI têm um papel muito significativo na compilação de dados e apoio em tomadas de decisão, além de padronizar a comunicação entre diferentes setores da organização, integrando seus processos produtivos e auxiliando sensivelmente em seus processos decisórios e operacionais. Dessa forma, este trabalho objetivou levantar dados junto aos servidores do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, para análise do SI implantado em seus serviços técnico-administrativos, visando melhorias na qualidade do atendimento e dos serviços. Os resultados apresentados implicaram em mudanças de capacitação e assessoramento aos usuários de sistemas e equipamentos do CEFET/SP.

No ano de 2002, ingressei através de Concurso Público de Provas e Títulos, como Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo, antigo CEFET/SP, em regime de 40 horas semanais, lotado no Departamento de Informática, para atuar nos cursos Técnico em Informático (nível médio) e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (nível superior), ministrando disciplinas técnicas aderentes aos cursos.

Minha trajetória acadêmica continuou ao ingressar no ano de 2009 no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), nível de doutorado, com o trabalho de título: “Redes Sociais e os Processos de Comunicação dos Nativos Digitais” – palavras-chave: Tecnologia da Informação; Sociedade; Grupos Sociais; Cultura; Comunidade; Redes Sociais. Grande área: Ciências Humanas; Grande Área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Ciência da Informação / Subárea: Teoria da Informação – sob orientação da Professora Dra. Silvia Helena Simões Borelli, sendo interrompido em 2011, em função de inconsistências financeiras e dimensionamento da pesquisa.

No ano 2017, houve o meu ingresso no doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e a exemplo do mestrado, novamente com a instituição onde trabalho

como objeto de estudo, com o trabalho intitulado “A Expressão do Fracasso Escolar no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das Estatísticas ao Projeto Político Pedagógico (2008-2013) “, sob orientação do Professor Doutor Daniel Ferraz Chiozzini. A pesquisa pretende investigar, numa perspectiva sócio histórica, os dados evidenciados de fracasso escolar e evasão escolar, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), na unidade do Campus São Paulo, localizado na capital, no período de 2008 a 2013, com o objetivo de analisar se o IFSP – Campus São Paulo, dimensionou em sua proposta pedagógica e educacional, historicamente falando, fatores que pudessem contemplar a realidade dos alunos, a partir da utilização dos dados referentes a retenção e evasão escolares, na formulação da proposta. O recorte temporal se deu nesse período, por ocasião da instituição dos cursos integrados na nova modalidade com quatro anos letivos, que ocorreu no ano de 2008 e, com a pretensão de estudar as três primeiras turmas, se fez necessário analisar os ingressantes dos anos de 2008, 2009 e 2010, que consequentemente obtiveram as respectivas conclusões perfazendo os quatro anos em 2011, 2012 e 2013.

O tema da minha pesquisa vai ao encontro de uma preocupação, que sempre tive, desde os meus áureos tempos de estudante primário, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação, que se trata do aproveitamento dos estudos com vistas a ter promoção de série, nível, etc. e com isso, que houvesse evolução para a série e/ou módulo seguinte do curso no qual me encontrasse. O comportamento contrário a isso leva a ideia de não aproveitamento, retenção, reprovação, entre outros termos, o que enseja de forma sucinta o chamado fracasso escolar. Desde o início de minha trajetória docente, em instituições de ensino de graduação particulares, sempre tive a preocupação com este fenômeno, – e isso perdurou quando do meu ingresso como docente no Instituto Federal de São Paulo – uma vez que a presença do fracasso escolar pode manifestar, de maneira importante, o surgimento de outro fator negativo para a relação escola-ensino-aprendizagem, que é a evasão escolar.

Assim sendo, a minha atuação no IFSP apresentou-me um novo desafio pautado na necessidade de estudar estes dois fenômenos, conhecer e entender seus números, analisar como a instituição utiliza estes dados na elaboração de suas políticas de acolhimento dos alunos que se encontrem com dificuldades no desenvolvimento de suas aprendizagens, bem como, de que forma estes dados são utilizados quando da elaboração dos projetos políticos pedagógicos e, a partir destas premissas, contribuir com a instituição no desenvolvimento de ações que visem o monitoramento, aplicação de ações afirmativas e consequentemente a diminuição destes

eventos na instituição. Dessa forma, a pesquisa pretende mergulhar nas fontes históricas disponíveis, com o objetivo claro de dirimir estas questões intermediárias, visando atingir o cerne da questão do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFSP e promover discussões e estudos necessários, com vistas a desacelerar gradativamente os processos de crescimento nessas duas áreas, até atingir níveis toleráveis dentro de parâmetros e curvas de normalidade.

O estudo começa a partir da trajetória da educação profissional e tecnológica na esfera do governo federal, que apesar de ter alcançado mais projeção nas últimas décadas, está fundamentada em uma história que vem sendo construída há mais de 100 anos e passou por transformações, reconfigurações e incorporações institucionais. Nesse aspecto, na área da educação, o Brasil tem ampliado nas últimas décadas a educação profissional de nível médio, provocando mudanças significativas. Segundo Silva (2013), no final da década de 1990, o número de Escolas Técnicas no país estava próximo de 3000 unidades e posteriormente verificou-se uma grande expansão na última década no segmento e o número saltou para mais de 6.000 unidades no ano de 2013.

A expansão do Instituto Federal de São Paulo¹

O processo de expansão da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica espalha-se por todo o Brasil, com cursos técnicos, cursos superiores de tecnologias, engenharias, licenciaturas, mestrados, doutorados, ensino a distância e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec do Bolsa-Formação. O MEC tem investido mais de 1,1 bilhão de reais na expansão da educação profissional e atualmente funcionam 562 unidades da rede em todo país.

De 1909 até 2002, os municípios atendidos pela rede somavam 120, num total de 140 unidades, ou campi; de 2003 a 2010, passaram a ser atendidos 321 municípios, totalizando 354 campus, um aumento de 300%; de 2011 até o final de 2014, foram cerca de 512 municípios e 562 campus, ou seja, 200 municípios e 208 campus a mais.

A educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais propõe-se a atender de maneira efetiva às necessidades sociais e econômicas nas diferentes regiões do país. A expansão da Educação Profissional e Tecnológica, a partir da implantação das 562 unidades, tem seus programas e ações voltados aos arranjos produtivos de cada região e local, atuando na formação

¹IFSP (2014) – A expansão do IFSP em linhas Gerais. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2968-a-expansao-do-ifsp-em-linhas-gerais.html>. Acessado em 10 de out. 2020.

de cidadãos em todos os níveis de formação científico-cultural, com foco específico nas regiões onde se localizam, visando à possibilidade de oferecer perspectivas de crescimento.

No Estado de São Paulo, até 2005, estavam instaladas 3 unidades – São Paulo, Cubatão e Sertãozinho –, passando para 12 unidades até 2012 – incluindo agora Guarulhos, Salto, Campos do Jordão, Barretos, Catanduva, Presidente Epitácio, São Roque, São João da Boa Vista e Caraguatatuba. Atualmente atingimos 37 unidades, além de um núcleo avançado em Assis, atendendo mais de 24 mil alunos presencialmente e outros 4 mil alunos nos 19 polos de educação a distância.

O papel de promover o desenvolvimento do país via oferta de ensino, pesquisa e extensão, em harmonia com os arranjos produtivos locais, motivou a expansão e, paralelamente, as ações para a formação de docentes da educação básica, técnicos, tecnólogos e engenheiros, de maneira a contribuir e atender às demandas e necessidades dos setores estratégicos da economia nacional.

A lei 8948/94 (BRASIL, 1994), que transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, apresentava restrições à expansão, na medida em que o parágrafo 5º do artigo 3º assinalava que a expansão “somente” poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades. A legislação, na prática, congelou a rede federal, causando um grande prejuízo para o país. Só no ano de 2005, ocasião na qual o governo Lula substituiu a referida lei pela de número 11.195, na qual o termo “preferencialmente” substitui o “somente”, houve, como de fato constatamos, os avanços e crescimento da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vindo a lei a se constituir em um marco desse desenvolvimento.

Atualmente a expansão encontra-se em sua terceira fase; a fase I, de 2003 a 2006, e a fase II, de 2007 a 2010, tiveram R\$ 1,1 bilhão em investimentos, a consecução das metas previstas e sua continuidade, através do lançamento da 3ª fase, que teve previsão de se estender até o final de 2020, porém ocorreram atrasos em função do novo cenário nacional e mundial, ocasionados pelos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia do Covid19.

Visando a expansão nacional, em 2003, a SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC – anunciou a construção de 140 Institutos de Educação Profissional e Tecnológica; de 2003 a 2010, foram construídas outras 214 unidades – 150% a mais, em 8 anos. Atualmente existem 562 unidades em funcionamento, algumas das quais com as obras sendo

ainda finalizadas, principalmente pelos impactos citados acima. Os Institutos Federais trouxeram uma nova conceituação, sendo instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*.

O plano de expansão nacional da Educação Profissional e Tecnológica se deu em três fases. Na primeira, lançada em seguida à publicação da Lei nº 11.195, que excluiu entraves à expansão da Rede Federal (BRASIL, 2005). Essa fase teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições e em periferias de grandes centros urbanos, além de municípios interioranos. Nestes últimos, os cursos criados deveriam ser articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho. No período de 2007 a 2010 ocorreu a segunda fase da expansão, a qual tinha como slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. Nesta etapa, foram instaladas 150 novas unidades de ensino que, somadas às 64 da Fase I, atingiriam o total de 214. Alguns critérios foram considerados para a seleção dessas cidades-polos: i) a distribuição territorial equilibrada das novas unidades; ii) a cobertura do maior número possível de mesorregiões; iii) a sintonia com os arranjos produtivos locais; iv) o aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; e v) a identificação de potenciais parcerias (PEREIRA, 2009).

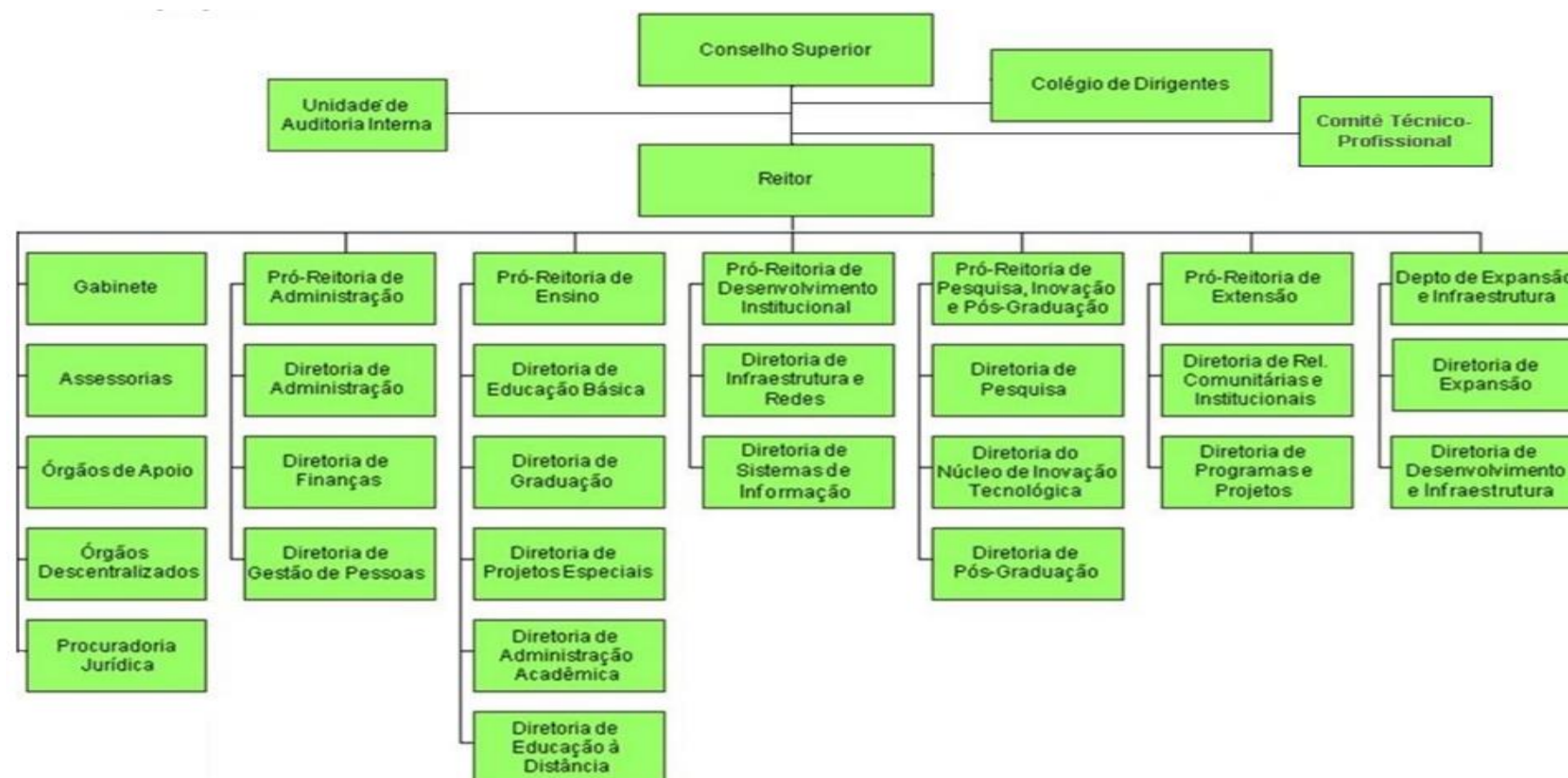
A terceira fase foi iniciada em 2011 com término previsto para 2020, pela consolidação das propostas até então realizadas e pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. O número de unidades chegou, em 2019, a “661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019). Entre os resultados almejados pelo MEC, esperava-se a matrícula de 1,2 milhão de alunos, além de um Instituto Federal para cada cinco municípios do país, no entanto os objetivos não foram alcançados em função dos problemas decorrentes da pandemia iniciada no ano de 2020, conforme já mencionado.

Em 2013, o IFSP trabalhou para procurar atingir os objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no compromisso celebrado com o Mec/Setec por meio do Plano de Metas e assim o IFSP contava com 28 campus, além do fato de já estar em fase final o processo de implantação de novos como Campi Jacareí, bem como a criação de oito novos campus do IFSP como parte da expansão da Rede Federal de Ensino (Itapecerica da Serra,

Itaquaquecetuba, Francisco Morato, São Paulo (Zona Noroeste), Bauru, Marília, Itapeva e Carapicuíba), além de prover o constante desenvolvimento de atividades que visem à consolidação e aprimoramento do funcionamento de todos os campus (IFSP13, 2013).

Outras ações foram desenvolvidas visando a definição da estrutura organizacional do IFSP e em 04 de junho de 2013, através da Resolução nº 871, foi aprovado o novo Regimento Geral do IFSP, cujo organograma pode ser visualizado abaixo:

Figura 1 Organograma Funcional do IFSP



Fonte: Relatório de Gestão 2013

Esta tese tem todo o seu trabalho de pesquisa baseado no recorte temporal 2008-2013 – que é o período de ingresso e conclusão de curso das três primeiras turmas do curso técnico integrado (entradas em 2008, 2009 e 2010 e saídas em 2011, 2012 e 2013 respectivamente) – portanto, norteado com base até esta estrutura organizacional, representada pelo organograma acima, com vistas a desenvolver o trabalho de exploração de suas fontes e bases de dados, a partir da sua departamentalização e setores:

- Conselho Superior – órgão máximo da Instituição tem sua composição, competências, organização e funcionamento definidos e regulados no Estatuto e em Regulamento próprio. Contará com a assessoria da Unidade de Auditoria Interna e do Comitê Técnico Profissional.
- Colégio de Dirigentes – de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria, presidido pelo Reitor. Tem sua composição, competências, organização e funcionamento definidos e regulados no Estatuto e em Regulamento próprio.
- Conselho de Ensino – órgão consultivo com funções previstas de supervisão em matéria de ensino, presidido pelo Pró-reitor de Ensino e subordinado às diretrizes do Conselho Superior.
- Conselho de Pesquisa e Inovação – órgão consultivo com funções previstas de supervisão em matéria de Pesquisa e Inovação, presidido pelo Pró-reitor de Pesquisa e Inovação e subordinado às diretrizes do Conselho Superior.
- Conselho de Extensão – órgão consultivo com funções previstas de supervisão em matéria de programas, projetos e atividades de extensão, será presidido pelo Pró-reitor de Extensão.
- Reitoria – é o órgão executivo da administração superior que planeja, supervisiona e controla todas as atividades do IFSP. É dirigida pelo Reitor, que é a autoridade superior do IFSP, e seu representante legal em todos os atos e efeitos judiciais ou extrajudiciais.
- Gabinete – tem por finalidade prestar assistência técnico-administrativa ao Reitor Assessorias - O Reitor, para atender a necessidades específicas da Instituição e mediante disponibilidade de cargos de direção e de funções gratificadas, poderá nomear assessores, com aprovação do Conselho Superior, cujas competências constarão da portaria de nomeação.
- Órgãos de Apoio - Os órgãos de apoio são constituídos por Comissões definidas por Regulamento próprio e/ou legislação vigente, sendo responsáveis pela formulação,

acompanhamento e avaliação de políticas de pessoal docente e técnicos administrativos. O Reitor contará com os seguintes Órgãos de Apoio: Comissão Permanente de Pessoal Docente, Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos de Técnicos Administrativos em Educação, e Comissão Própria de Avaliação.

- Órgãos Descentralizados - O IFSP tem administração de forma descentralizada, por meio de gestão delegada, em consonância com os termos do art. 9º da Lei nº. 11.892/2008. Constituem os órgãos descentralizados: os campus, os Núcleos Avançados, os polos de educação à distância e as unidades de educação profissional (UEPs).
- Procuradoria Jurídica – é o órgão de execução integrante da Procuradoria-Geral Federal, vinculado à Reitoria e à Procuradoria Federal no Estado de São Paulo, incumbido de prestar assessoramento e consultoria jurídica aos órgãos superiores da Administração do IFSP.
- Unidade de Auditoria Interna – é o órgão de assessoramento do Conselho Superior, ao qual está vinculada, nos termos do §3º, do artigo 15, do Decreto n.º 3.591/2000, responsável por fortalecer e assessorar a gestão, bem como racionalizar as ações do IFSP e prestar apoio, dentro de suas especificidades no âmbito do IFSP, aos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao Tribunal de Contas da União, respeitado a legislação pertinente.
- Comitê Técnico-Profissional – é o órgão de assessoramento do Conselho Superior, com participação de representantes dos setores produtivos da sociedade, das Pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão, de professores dos cursos e técnicos administrativos com atuação na área educacional do IFSP, com a finalidade de avaliar a pertinência das propostas de projetos e a oferta de cursos dos campus.
- Ouvidoria - A Ouvidoria é órgão de assessoramento da Reitoria responsável pelo acolhimento e encaminhamento de manifestações e reivindicações da comunidade interna ou externa.
- Comissão de Ética - é o órgão responsável pela disseminação da ética pública, por consultas quanto à conduta ética dos servidores e pela apuração de responsabilidades por infração ao Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, em consonância com o Decreto nº 1.171, de 1994.
- Pró-reitora de Administração – A Pró-reitora de Administração é o órgão superior da Reitoria responsável pelo planejamento, execução e controle das gestões orçamentária,

financeira, patrimonial e de pessoas do IFSP, buscando o seu constante aprimoramento, além de outras competências elencadas no art. 126 do Regimento Geral.

- ✓ Diretoria de Administração – compete à Diretoria dirigir todas as atividades de execução orçamentária por meio de suas coordenadorias entre outras competências elencadas no art. 127 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Finanças – compete à Diretoria planejar, dirigir, controlar e avaliar a execução das atividades relacionadas com a área financeira e contábil, com o almoxarifado, com o patrimônio, com assuntos administrativos e com outras competências elencadas no art. 136 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Gestão de Pessoas – compete à Diretoria representar o IFSP interna e externamente em questões relativas à política de gestão de pessoas; propor, coordenar, acompanhar e avaliar as políticas e diretrizes relativas ao quadro de pessoal da Instituição; além de outras competências elencadas no art. 144 do Regimento Geral.
- Pró-reitora de Ensino – é órgão da Reitoria, responsável pela formulação e execução da política de ensino do IFSP, articulada com a pesquisa e extensão, em consonância com as diretrizes provenientes do Ministério da Educação e do Conselho Superior do IFSP.
- ✓ Diretoria de Educação Básica – compete à Diretoria analisar e emitir parecer sobre o Projeto Pedagógico dos cursos da Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, entre outras competências elencadas no art. 46 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Graduação – compete à esta Diretoria analisar e emitir parecer sobre o Projeto Pedagógico dos cursos superiores de graduação, promover e articular as políticas de graduação, entre outras competências elencadas no art. 50 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Projetos Especiais – compete à Diretoria propor, acompanhar e supervisionar programas e projetos especiais criados pelo IFSP com base nas políticas da Reitoria ou do Ministério da Educação, entre outras competências elencadas no art. 55 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Administração Acadêmica – responsável por supervisionar e responder pelas atividades de expedição e documentação. Coordenar a padronização relacionada

- à administração acadêmica, entre outras competências elencadas no art. 60 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria Adjunta de Registro de Diplomas - registrar os diplomas dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* expedidos pelo IFSP; revalidar os diplomas de cursos técnicos e tecnológicos emitidos por instituições educacionais estrangeiras; entre outras competências elencadas no art. 61 do Regimento Geral.
 - ✓ Diretoria de Educação à Distância – cabe a esta Diretoria coordenar a formulação de política de EaD na capacitação da comunidade do IFSP, entre outras competências elencadas no art. 65 do Regimento Geral.
 - ✓ Diretoria Adjunta de Educação à Distância – responsável por assegurar a investigação e o desenvolvimento de ferramentas específicas para produção de Educação a Distância, EaD, nos diversos cursos dos campus, entre outras competências elencadas no art. 66 do Regimento Geral.
- Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional – compete planejar, definir, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das políticas definidas pela Reitoria, levantando e analisando os resultados obtidos e buscando o aprimoramento do processo educacional e administrativo, em consonância com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e disposições do Conselho Superior; entre outras competências elencadas no art. 106 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Infraestrutura e Redes - compete à Diretoria manter atualizada a definição de normas, padrões e mecanismos de administração da rede de computadores, visando à segurança e ao desempenho dos serviços de tecnologia da informação no IFSP, entre outras competências elencadas no art. 114 do Regimento Geral.
 - ✓ Diretoria de Sistemas de Informação – compete à Diretoria pesquisar, estabelecer e disseminar normas e padrões para o desenvolvimento de sistemas informatizados, mantendo a padronização entre os campus do IFSP, entre outras competências elencadas no art. 110 do Regimento Geral.
- Pró-reitora de Extensão – compete planejar, definir, acompanhar e avaliar as Políticas e as atividades de extensão em suas relações com a sociedade e as empresas, buscando articulá-las ao ensino e à pesquisa, em consonância com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e com as disposições do Conselho Superior.

- ✓ Diretoria de Relações Comunitárias e Institucionais – cabe a esta Diretoria estabelecer as diretrizes para implementação da política de relações empresariais e comunitárias no IFSP, entre outras competências elencadas no art. 96 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Programas e Projetos – cabe a esta Diretoria assegurar a participação do IFSP em atividades de extensão social, conforme as áreas temáticas, por meio de programas, junto à comunidade externa, que visem à melhoria da qualidade de vida e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da comunidade; entre outras competências.
- ✓ Departamento de Expansão e Infraestrutura – compete a este departamento estabelecer diretrizes a fim de cumprir a política de expansão física do IFSP. Propor e implementar ações de sistematização de processos e procedimentos englobando obras, reformas e ampliações. Assessorar o Reitor e os órgãos da administração superior do IFSP em assuntos relacionados com a Expansão e Infraestrutura dos campus atuais; entre outras competências elencadas no art. 154 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Expansão – compete a esta diretoria atestar, mediante medições, faturas para efeito de pagamento de serviços e obras sob sua responsabilidade; planejar e supervisionar a elaboração dos planos globais de desenvolvimento da infraestrutura física do IFSP; entre outras competências elencadas no art. 155 do Regimento Geral.
- ✓ Diretoria de Desenvolvimento e Infraestrutura – compete a esta diretoria participar da elaboração e acompanhar a execução do plano diretor de infraestrutura da Instituição; propor e acompanhar a implantação de projetos de melhoria na área de engenharia e infraestrutura; entre outras competências elencadas no art. 156 do Regimento Geral.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA REDE FEDERAL PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste breve histórico das origens da Rede Federal Profissional e Tecnológica, haverá a apresentação da trajetória do ensino profissionalizante em nível federal no Brasil, iniciando pela criação da Escola de Aprendizes Artífices, percorrendo toda a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e finalizando com os apontamentos da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Escola de Aprendizes Artífices

Há relatos a respeito de iniciativas do governo federal visando oferecer ensino profissional no Brasil no início do século XIX, contudo as primeiras escolas surgiram somente muitos anos depois. Observa-se que o processo de criação se deu remotamente em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente as “Escolas de Aprendizes Artífices”, sediadas em dezenove estados brasileiros e subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A figura 2 a seguir, mostra a fachada da escola localizada na Avenida Tiradentes, no bairro da Luz, na capital de São Paulo (LUCIANO, 2007).

Figura 2: Fachada - Av. Tiradentes - 1910/1920



Fonte: Centro de Memórias IFSP

O objetivo das Escolas de Aprendizes Artífices, era o de proporcionar oportunidades de trabalho para jovens de classes menos favorecidas e foi iniciativa de federalização do ensino profissional, sendo as escolas destinadas exclusivamente ao ensino profissional, primário e gratuito, com a “formação de mão de obra especializada para atender ao crescente

desenvolvimento industrial do país e estavam destinadas, principalmente, aos menores provenientes de classes proletárias” (CAMARGO; VILLELA, 2010, p.46). A seguir na figura 3, uma vista da saída alunos da escola na avenida Tiradentes, no bairro da Luz, na capital de São Paulo.

Figura 3 Saída de alunos - Av. Tiradentes



Fonte: Centro de Memórias IFSP

No estado de São Paulo, cabe ressaltar o trabalho de Martha Aparecida Todeschini de Assunção, “O Abrigo de Almeida Gonzaga: um seletor normalista fazendo história no ensino profissional (1911 – 1934)”, que destaca a atuação e experiência de Aprígio Gonzaga em relação as escolas de artífices, bem como, cita as pesquisas de Carmen Sylvia Vidigal Moraes, *A Socialização da Força de Trabalho: Instrução Popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo, 1873-1934*, com levantamento das instituições destinadas à aprendizagem de ofícios, desde os fins do século XIX até as iniciativas do período varguista, que se caracterizavam pela ação filantrópica de seus fundadores. Destaca ainda a ação formadora de mão de obra destinada à produção civil desenvolvida pelo Liceu de Artes e Ofícios, a partir de 1905, com a direção de Ramos de Azevedo. Focou ainda na criação e do funcionamento da Escola Profissional Masculina da Capital, durante o período em que foi dirigida por Aprígio Gonzaga, seu diretor por 23 anos de 1911 até 1934 - estabelecendo um diálogo com Aprígio Gonzaga, caracterizando-o como autor de uma proposta educacional que atendia os desejos dos “carcomidos” do PRP e “definitivamente superada” pela proposta racionalizadora do trabalho instituída por Roberto Mange – que não cabe uma discussão detalhada aqui.

Retomando a rede federal, observou-se que houve um hiato de aproximadamente vinte anos, até o Congresso Nacional sancionar, em 1927, o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o

oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Assim, as Escolas de Aprendizes Artífices que estavam sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que à época era o órgão que se encarregava dos assuntos relativos ao ensino profissional, permaneceram da mesma maneira até o ano de 1930 (LUCIANO, 2007).

Ministério da Educação e Saúde Pública

Um fato bastante significativo ocorre no ano de 1930, que é marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspeção do Ensino Profissional Técnico:

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (SETEC/MEC, 2013, p.4).

As figuras 4 e 5, a seguir, exibem o pátio interno uma oficina de aula da escola, na ocasião de uma visita do Ministro.

Figura 4: Pátio interno

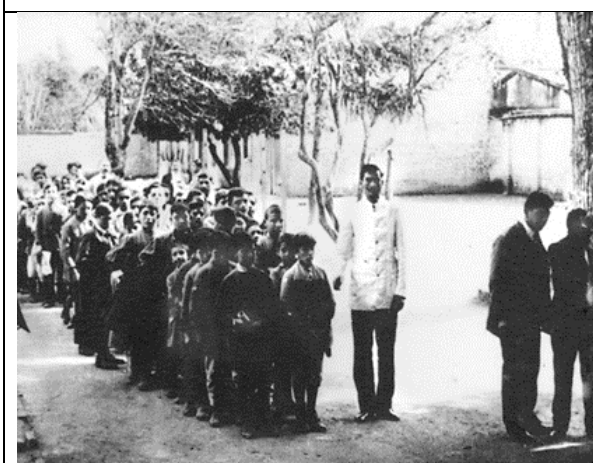
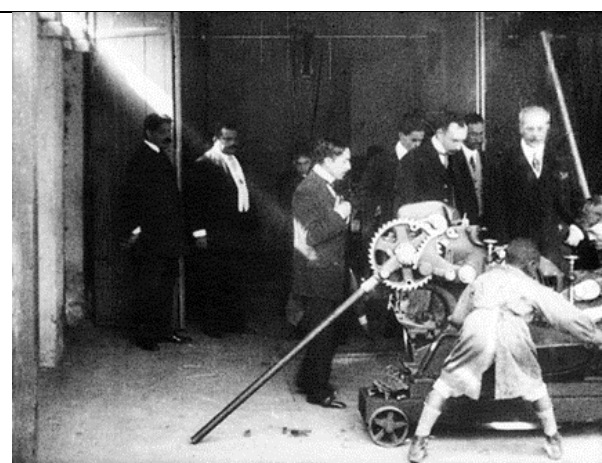


Figura 5: Oficina de Aula - Visita do Ministro



Fonte: Centro de Memórias – IFSP

Nova Constituição Brasileira

Em 13 de janeiro de 1937 é promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial e assim é assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, em seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Reforma Capanema

Um salto marcante ocorre a partir de 1941, quando passa a vigorar uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”², que remodelou todo o ensino no país: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio - o primeiro ciclo compreendia os cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (SETEC/MEC, 2013).

Lei Orgânica do Ensino Industrial

Em 1942, o Presidente Getúlio Vargas baixou o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro, instituindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial que trouxe novas mudanças para o ensino profissional no país, consolidando, assim, a educação profissional no Brasil, que até então era tida como uma educação de segunda categoria.

Naquele mesmo ano, com o Decreto-Lei nº 4.127 (BRASIL, 1947), de 25 de fevereiro, que dispunha sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (MENDES, 2005).

² Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

Formação profissional orientada

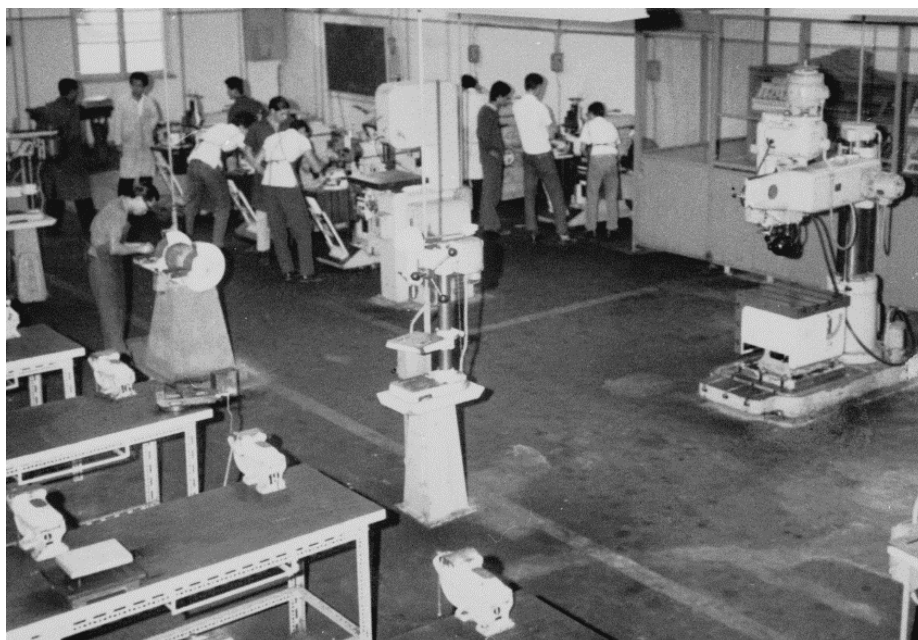
Em meados de 1944 a participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas, impulsionam a industrialização brasileira. Nos idos dos anos de 1956 a 1961, o governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia, objetivando formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país, de acordo com os informes do governo.

Escolas Técnicas Federais – autarquias

No ano de 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificou-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização pelo qual o país passava (SETEC/MEC, 2013).

Posteriormente, em 1961, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional. A figura 6, mostra uma oficina de aula em 1960, seguindo os novos parâmetros na formação de técnicos.

Figura 6: Oficina de aula - 1960



Fonte: Centro de Memórias - IFSP

Escolas Agrícolas

Transformações importantes ocorrem no país, surgindo a constituição de uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo de escola-fazenda e

vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967 o Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura e essa mudança faz com que tais fazendas passem a funcionar como escolas agrícolas.

LDB e a Formação Técnica

Em 1961, houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (4.024/61), mantendo-se a mesma estrutura de ensino proposta pelas Leis Orgânicas, mas com uma diferença: teriam acesso ao vestibular os estudantes de qualquer curso e possibilitava aos alunos a transferência de um curso para outro. Isso foi o resultado das lutas das camadas populares que exigiam reformas de base não só na sociedade, mas também no campo educacional.

Com a Lei 5.692/71, tentou-se romper com a dualidade até então existente, substituindo os ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único, ao qual todos teriam a oportunidade de acesso, independentemente da origem de classe, embora não tivessem garantida a permanência.

Do ponto de vista prático, o ensino continuou com a dualidade: muitas escolas, principalmente as da área privada, não elaboraram o seu projeto educativo preconizado com base na Lei 5.692/71, com uma grande responsabilidade caindo sobre o Estado que negou a Teoria do Capital Humano, ou seja, não construiu escolas, não equipou as já existentes, não qualificou os professores para as disciplinas profissionalizantes de algumas habilitações, entre outros fatores.

Esta lei modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-militar e que trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período.

O ano de 1971, destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Sucintamente a lei visava: à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensinos primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal. Dessa forma, um novo paradigma se estabelece: formar técnicos

sob o regime da urgência. A figura 7, mostra a fachada da escola da Rua General Júlio Marcondes Salgado, Bairro de Campos Elíseos, Capital, que funcionou até o ano de 1976.

Figura 7: Fachada da Rua General Júlio Marcondes Salgado



Fonte: Centro de Memórias - IFSP

A Escola Técnica Federal de São Paulo mudou para as suas novas instalações, localizada na Rua Dr. Pedro Vicente, 625, no bairro do Canindé. Conforme placa de inauguração na figura 8, a seguir:

Figura 8: Placa de inauguração - Escola no Canindé



Fonte: Centro de Memórias - IFSP

A nova sede da ETFSP localizada no bairro do Canindé, zona norte da cidade de São Paulo, em área total a ser construída de 50.000m² - dos quais 35.000m² já construídos e 15.000m² projetados para construção, apresentava instalações modernas e mais bem

estruturadas. A figura 9 a seguir, mostra a fachada seguindo um estilo arquitetônico contemporâneo para a época.

Figura 9: Fachada - ETFSP – Canindé



Fonte: Centro de Memórias – IFSP

Centros Federais de Educação Tecnológica

Já em 1978, a Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), equiparando-se, o âmbito da educação superior, aos centros universitários e com isso os CEFETs passaram a oferecer cursos em diversos níveis, como ensino médio, técnico e superior.

Sistema Nacional de Educação Tecnológica

Os anos de 1980 a 1990, foram influenciados pela globalização, que deu nova configuração a economia mundial que também atingiu o Brasil, acarretando um cenário de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção. Durante os anos de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs, formando a base que no ano de 1994 tem o destaque na Lei 8.948, de 8 de dezembro, que institui: i) o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs; e ii) a expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. A transformação se deu mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Para essa transformação, foram consideradas as instalações físicas, os

laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada novo CEFET (SETEC/MEC, 2013). As figuras 10 e 11 mostram os laboratórios de Processamentos de Dados e Eletrotécnica com os novos equipamentos:

Figura 10: Laboratório de Processamento de Dados (PRD)



Figura 11: Laboratório de Eletrotécnica (ELE)



Fonte: Centro de Memórias – IFSP

A LDB, Educação Profissional e PROEP

Em publicação de 20 de novembro de 1996, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio, que dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica, e que definiu o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Em 1997 o Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que foi uma ação do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, objetivando o desenvolvimento de ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, visando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia.

Ensino Médio x Ensino Superior

Analisando toda a trajetória de transformação na rede federal, desde o seu início em 1909, são sensíveis as alterações em suas estruturas e nas políticas educacionais vigentes em cada período. Todas as alterações citadas, perpassam por crivos burocráticos advindos de textos legais, que norteiam as medidas e procedimentos seguidos pelas instituições. Um ponto

importante nesse sentido, está vinculado ao avanço das políticas neoliberais e interferências das mesmas nas políticas educacionais que embasam a educação profissional, notadamente a partir da década de 1990.

O objetivo desta tese não é fazer um estudo profundo do tema, mas apenas situar que a aplicação da política neoliberal nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, atingiu a educação profissional brasileira, a ponto de surgir o questionamento de como a implantação de novos modelos de Instituições Federais de Educação podem contribuir para a superação do modelo neoliberal na educação profissional. Dessa forma, uma herança da década de 1990 mostra uma acentuada interferência do mercado no sistema educacional brasileiro em decorrência da globalização da economia, desencadeando – como resultado dessa política pautada no modelo societário neoliberal – reformas da educação profissional, implantadas nas instituições federais de ensino a partir de 1996, como já citadas neste trabalho.

Como pode ser visto, o ano de 1998 foi marcado inicialmente por medidas que surpreenderam a comunidade acadêmica, a partir da postura do governo federal de proibir a construção de novas escolas federais, e uma série de atos normativos passam a direcionar essas instituições “para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada” (SILVA, 2009, p.7). A separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acabam acentuando as segmentações existentes.

Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados (*Idem*).

O ano de 1999 é marcado pela retomada do processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A figura 12, a seguir, mostra a fachada do CEFET, que recebeu transformações internas advindas do processo de reconfiguração.

Figura 12: Fachada do novo CEFET



Fonte: Centro de Memórias – IFSP

Novas Transformações na Rede Federal

Em 2004 o Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, passados sete anos de embate, em 2004 iniciou-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica. Primeiro, com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio e, segundo, no ano de 2005 – com a alteração na lei que vedava a expansão da Rede Federal – o governo federal instituiu que: i) pela Lei 11.195 (BRASIL, 2005), que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; e ii) foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal.

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus campus, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal [...] colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país (SILVA, 2009, p.8).

No ano de 2006, foi publicado o Decreto 5.773 que trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, bem como, foi instituído, no âmbito

federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos e ainda foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

O ano de 2007 destacou o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, projetando para o ano de 2010 o total de 354 unidades, além disso através do Decreto 6.302 foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado e finalmente é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Em 2008, um fato marcante presente foi a instituição da Rede Federal de Educação (Rede Federal), bem como a articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, 2009, p.8).

E o ano de 2009 foi marcado pela comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO FEDERAL

Como mencionado anteriormente, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETV), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2014). Ao se observar o Quadro 1 a seguir, tem-se a caracterização das instituições que integram a Rede Federal, de maneira mais pormenorizada.

Quadro 1: Caracterização das instituições que integram a Rede Federal

Instituição	Características	Legislação de Criação ou Transformação
Institutos Federais	Instituição de natureza pluricurricular e <i>multicampi</i> (reitoria, <i>campus</i> , <i>campus</i> avançado, polos de inovação e polos de educação a distância). Atuação vinculada ao desenvolvimento local. Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado -, de cursos superiores de pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> – especialização, mestrado e doutorado.	Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 1.291, de 2013.

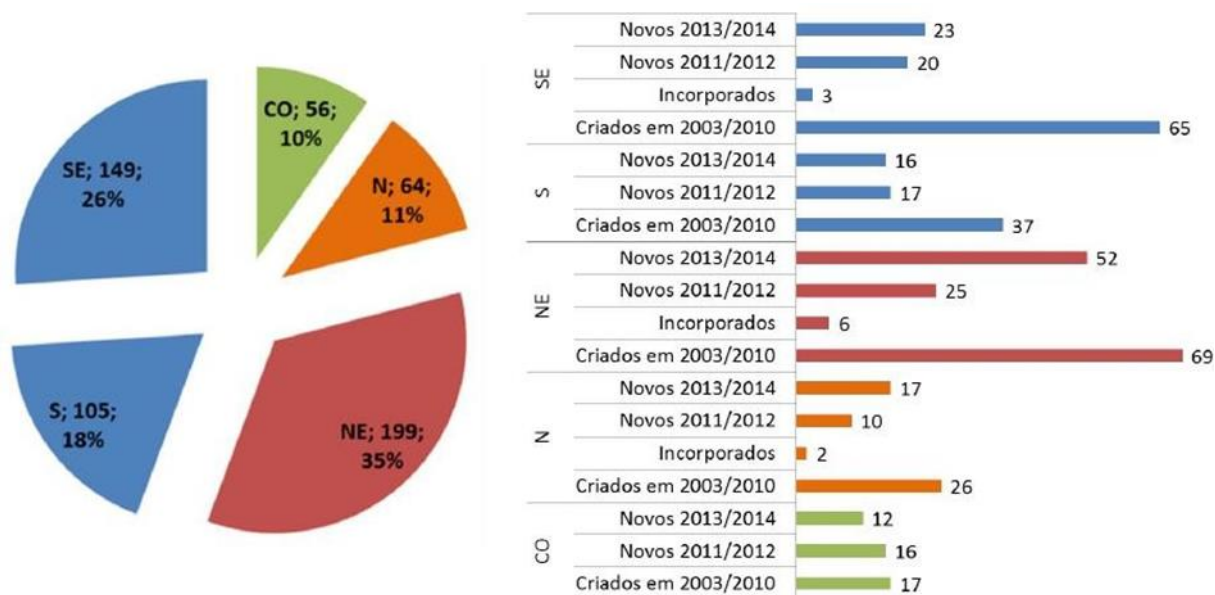
	Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Universidade especializada, pluridisciplinar, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.	Lei nº 11.184, de 2005.
Centros Federais de Educação Tecnológica	Instituição de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade (unidade sede e unidades de ensino descentralizada). Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado –, de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu – especialização, mestrado e doutorado. Desenvolvimento da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Lei nº 6.545, de 1978.
Escolas técnicas vinculadas	Unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais. Oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, em suas respectivas áreas de atuação.	Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 907, de 2013.
Colégio Pedro II	Instituição de natureza pluricurricular e <i>multicampi</i> (reitoria, <i>campus</i> e <i>campus</i> avançado). Oferta de educação básica – ensino fundamental, ensino médio e cursos técnicos –, de cursos superiores de licenciatura e de cursos superiores de pós-graduação lato e <i>stricto sensu</i> em educação. Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Decreto imperial, de 1837, Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 1.291, de 2013.

Fonte: Elaborado pelo autor

O ano de 2006 ficou marcado na rede de ensino federal por ter iniciado um processo de expansão e de interiorização da educação profissional pública federal o qual foi intensificado após a instituição da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente Institutos Federais, em 2008. O programa de expansão partiu do número de 140 unidades com a finalidade de alcançar, até o final de 2014, o total de 562 unidades. Acrescente-se que no Plano de Expansão previsto, foram destinadas 239 novas unidades da Rede Federal às regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste, alcançando 57% do

número de unidades nas regiões, onde hoje se concentram 43% da população brasileira. Esta caracterização pode ser observada na representação do gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Distribuição regional das novas unidades da Rede Federal



Fonte: SETC/MEC

Pesquisas mostram que de acordo com informações do Governo Federal, alguns critérios foram estabelecidos para a distribuição das unidades no território nacional, nos quais “as diferenças regionais e locais, atendidas por uma estrutura multiunidade, e a diversidade do público complexifica o papel institucional da Rede Federal de formar cidadãos, tendo por referência uma educação com qualidade num processo de inclusão socioprofissional e educacional.” (BRASIL, 2014). De acordo com levantamento do próprio Governo, a expansão pautou-se prioritariamente na implantação de novas unidades nas instituições integrantes da Rede Federal, atendendo a critérios que foram sendo aprimorados ao longo do processo e que resultaram no seguinte conjunto:

- Universalização do atendimento aos Territórios da Cidadania³;
- Atendimento aos municípios populosos e com baixa receita *per capita*, integrantes do G100 (grupo dos cem municípios populosos com baixa receita per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica);
- Atendimento aos municípios com percentual elevado de extrema pobreza;

3 O Território da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações. (Fonte: <http://www.mda.gov.br/sites/itedmda/files/ceazinepdf/3638408.pdf>)

- Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões não atendidas;
- Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras⁴;
- Atendimento aos municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais;
- Interiorização da oferta pública de educação profissional;
- Atendimento aos municípios com arranjos produtivos, sociais e culturais locais (APSCL)⁵ identificados; e
- Atendimento ao entorno de grandes investimentos.

Na tentativa de compreender o espaço escolar, a partir da concepção da Rede Federal, cabe aqui analisar que ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ou seja, obteve uma nova ressignificação, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social. O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais – os espaços de vivência, como a casa, o bairro e a escola, representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas; e em sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo (PIAGET, 1970).

Dessa forma, o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões, sendo, portanto, um elemento significativo do currículo, inclusive na sua concepção de currículo oculto, ou seja, o conjunto de normas e valores que, embora não esteja explícitos, são, efetivamente, transmitidos pela escola (RIBEIRO, 2004).

Na contemporaneidade, em que se buscam novos paradigmas para a educação, uma escola inclusiva, plural, que seja capaz de atender adequadamente as necessidades de seus alunos, independentemente de suas diferenças, a questão do espaço adquire uma importância ímpar, sobretudo, para alunos com deficiências físico -motoras, sensoriais, etc. Dessa forma, a

4 As mesorregiões do Brasil foram uma regionalização do território brasileiro em regiões que congregam diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais nos estados brasileiros, que por sua vez se compõe de microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

5 O arranjo produtivo local (APL) é um conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais, localizados em um mesmo território, desenvolvendo atividades econômicas correlatas e que apresentam vínculos de produção, interação, cooperação e aprendizagem. Os arranjos geralmente incluem empresas – produtoras de bens e serviços finais, fornecedoras de equipamentos e outros insumos, prestadoras de serviços, comercializadoras, clientes, etc., cooperativas, associações e representações - e demais organizações voltadas à formação e treinamento de recursos humanos, informação, pesquisa, desenvolvimento e engenharia, promoção e financiamento.

partir da Lei nº 11.892⁶, de 2008, compreender o significado da Rede Federal e seus espaços, representa um desafio. Na perspectiva da ampliação social do seu significado, busca-se compreender a Rede Federal enquanto espaço de formação para o trabalho e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Com isso, busca-se destacar, resguardadas a dimensão, a função social e o âmbito de atuação de cada instituição, as seguintes finalidades da Rede Federal – conforme descreve o documento intitulado “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014):

- Ofertar educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional;
- Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior nas áreas de conhecimento especializadas de cada unidade;
- Orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural;
- Ofertar o ensino das linguagens e das ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico;
- Desenvolver ações de apoio à melhoria da educação básica pública, por meio interação institucional e da oferta de capacitação técnica e atualização pedagógica a gestores e servidores;
- Desenvolver a pesquisa aplicada, a inovação, a produção artística e cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a extensão e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias, notadamente as tecnologias sociais e as voltadas à preservação do meio ambiente.

Em relação a expansão da Rede Federal, as mudanças quantitativas significativas observadas desde o surgimento dessas escolas, bem como a verificação do número de

6 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

matrículas efetuadas, advêm da constatação da ocorrência de mudanças importantes no cenário econômico presente no Brasil na década passada. Num estreitamento de relações entre aplicação de investimentos em educação profissional e o crescimento e mudanças econômicas, existe a clara presença de um forte elo entre esses setores, isto é, os fatores determinantes das mudanças e do crescimento econômico fizeram com que ocorressem melhorias no tocante à exploração e formação de mão de obra qualificada. Com isso as instituições de ensino profissional sob a égide dos governos estadual e federal – passaram a ocupar lugar de destaque na formação de alunos para o mundo do trabalho, nas suas várias modalidades e no caso, buscando embasamento no fenômeno explicado pelo aumento da demanda por educação profissional, a partir de maiores perspectivas de empregabilidade e de maiores retornos salariais, em face da formação e capacitação que esse tipo de ensino promove.

Este trabalho de pesquisa se justifica por estar voltado para estudos sobre o ambiente escolar da Rede Federal de Ensino – fazendo uma incursão pela história recente dos cursos voltados para a formação técnica profissional, notadamente no Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo. No entanto, é evidente e necessário que a pesquisa dialogue com estudos e fontes que remetam a uma abrangência maior de estudos regionais, mas que remete ao objeto de análise fim deste projeto.

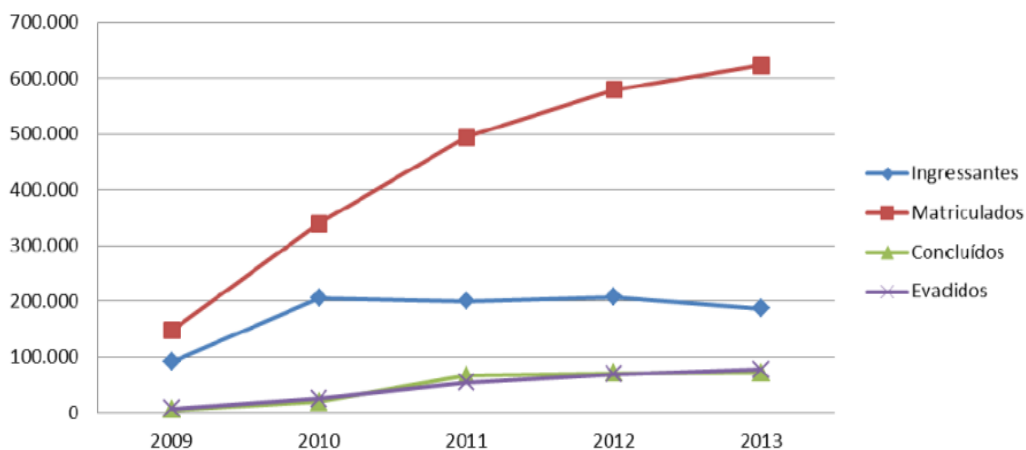
Dessa forma, ao se realizar um levantamento histórico e de caracterização das escolas da Rede Federal, apesar do recorte regional, para uma unidade específica de estudos, é necessário ter-se a ideia da estrutura da Rede na qual são encontrados diversos registros históricos que dão conta da sua composição. No entanto, visando atingir as finalidades da pesquisa, são necessários estudos verticais, ou seja, mais específicos, para avaliar se os objetivos estão sendo atingidos e se efetivamente está ocorrendo uma articulação com o território, e nesse sentido, ganham destaques temas como cultura e fracasso escolar.

Este trabalho tem como objetivo final, analisar os dados referentes aos temas citados acima, na educação profissional técnica de nível médio no IFSP – Campus São Paulo e observar como eles são tratados quando da elaboração dos projetos pedagógicos da instituição. No entanto, estudos mostram que há várias situações que devem ser consideradas para a evasão do estudante, como por exemplo, há casos que o discente pode interromper o curso atual e mudar para outro na mesma área, pode continuar no curso atual e mudar de modalidade e ainda pode simplesmente abandonar o curso de forma definitiva, enfim, são vários os fatores em que a evasão é computada neste nível de ensino, dificultando ainda mais a sua compreensão, tanto quantitativa, quanto qualitativamente (LÜSCHER; DORE, 2011):

a questão da evasão escolar também é exposta como um fracasso escolar e, nesse sentido, nos remete a questão da exclusão, ou seja, não consiste em uma escolha do aluno. No entanto, para uma análise aprofundada, devem-se levar em conta três perspectivas: 1) a do aluno (fatores referentes a características individuais); 2) a da escola (fatores internos); e 3) a da sociedade (fatores externos). Mesmo porque, cada uma dessas dimensões poderá ter um exame diferenciado, pois consiste em perspectivas diferentes, o que nos remete à questão da evasão, exclusão e mobilidade.

Retomando o ensino técnico de nível médio, da Rede Federal de Ensino, em âmbito nacional, o tema desempenho escolar e evasão tem sido amplamente discutidos nos últimos anos, a ponto de o Ministério da Educação (MEC), criar um grupo de trabalho⁷, visando examinar as causas da evasão escolar e apontar possíveis saídas vistas a amenizar o problema, conforme publicação do Portal Brasil, em 25 de novembro de 2013, com portaria publicada no Diário Oficial da União (DOU), por meio da Portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013. A pesquisa resultou no trabalho definido como “*Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*”⁸. O documento permite identificar a caracterização das instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação, em âmbito nacional, acessar dados quantitativos relacionados à evolução de matriculados e evadidos entre os anos de 2009 e 2013, como se observa no gráfico 2 seguir:

Gráfico 2: Ingressantes, matriculados, concluintes e evadidos em cursos da Rede Federal de Ensino



Fonte: Documento orientador para a superação da evasão e retenção na RFEPT

Fazendo um recorte local, na unidade de São Paulo, a tabela a seguir, exhibe de forma resumida a relação entre candidatos inscritos e as vagas para 2008, com o ingresso de alunos no curso médio técnico integrado:

⁷ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasaoescolar>> Acesso em 09 de out. 2020.

⁸ Disponível em: <<http://portal.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proen/diretorias/assuntosstudentis/permanencia-e-exito/tcu-e-setec/documento-orientador-para-a-superacao-da-evasao-e-retencao-na-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/view>>. Acesso em 09 outubro de 2020.

Tabela 1- relação entre candidatos inscritos e as vagas para 2008

UNIDADE – 1º SEMESTRE	CURSOS	INSCRITOS VESTIBULAR	VAGAS OFERTADAS	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA
SÃO PAULO	Técnicos Integrados	3811	200	19,05
	Técnicos Concomitantes	667	160	4,16
	Tecnológicos	2671	320	8,34
	Licenciaturas	845	160	5,3
	Engenharias	719	80	9,0
UNIDADES – 2º SEMESTRE	CURSOS	INSCRITOS VESTIBULAR	VAGAS OFERTADAS	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA
SÃO PAULO	Técnicos Concomitantes	461	160	2,88
	Tecnológicos	1873	320	5,85
	Licenciaturas	440	160	2,75
	Engenharias	407	80	5,08

Fonte: relatório de gestão 2008

A tabela 2 a seguir visa comparar as porcentagens de alunos dos cursos técnicos concomitantes e outros cursos oferecidos, após a reforma promovida pelo governo federal. Nota-se que os cursos técnicos concomitantes tiveram aproveitamento inferior a 67,5%, com destaque para o curso técnico em Planejamento e Controle de Produção, com apenas 20% de aproveitamento no 2º semestre de 2006 e 37,5% no 2º semestre de 2007.

Tabela 2 - eficiência acadêmica - cursos técnicos

INGRESSO	CURSOS DA UNIDADE SÃO PAULO	Nº DE CONCLUINTE	INGRESSO PERÍODO EQUIVALENTE	RELAÇÃO X 100
2º SEMESTRE 2006	Técnico em eletrônica	20	40	50%
	Técnico em planejamento e projeto	6	40	15%
	Técnico em gerenciamento execução de obras	2671	320	35%
	Técnico em telecomunicações	10	40	25%
2º SEMESTRE 2006	Técnico em eletrônica	12	40	30%
	Técnico em planejamento e controle da produção	12	40	30%
1º SEMESTRE 2007	Técnico em eletrotécnica	21	40	52,5%
	Técnico em eletrônica	17	40	42,5%
	Técnico em informática	40	80	50%

	Técnico em planejamento e projeto	18	40	45%
	Técnico em gerenciamento e execução de obras	27	40	67,5%
	Técnico em telecomunicações	20	40	50%
	Técnico em planejamento e controle de produção	30	80	37,5%
TOTAL DE TÉCNICO CONCOMITANTE		78	280	27,9%

Fonte: relatório de gestão 2008

Para Patto (1999), que cita uma ideologia histórica de fracasso escolar, que atribui somente ao aluno a culpa pelos seus resultados, e de outro lado Marx, que mostra que somos um sujeito também histórico, permitem que entendamos que o empecilho mais próximo que dificulta uma mudança na educação é a própria instituição de ensino na qual estamos inseridos, reforçados pela ideia de que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas” (MARX & ENGELS, 1982, p. 417). Assim, a unidade de ensino atua de forma a padronizar as ações pedagógicas, criando o engessamento de ações no ambiente, dificultando a busca de transformações e mutações nos padrões vigentes. Dessa forma, o levantamento de dados sobre cursos com baixa taxa de conclusão, constituiu o principal elemento que permitiu ao pesquisador, formular a hipótese que será anunciada mais adiante.

Retomando o trabalho do grupo criado pelo MEC, para tratar do tema desempenho escolar e seus desdobramentos, do ponto de vista estratégico, o “*Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*”, apresenta um plano de intervenção e monitoramento para subsidiar as instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional em relação ao combate e prevenção à evasão. O plano considera diversos fatores para a identificação e análise das situações que impactam na evasão, tais como: questões sociais, econômicas, culturais, individuais e acadêmicas, que visam apontar ações para a superação do problema (BRASIL, 2014). Estas medidas se relacionam a ponto de constituírem um movimento voltado para a reconfiguração do problema pesquisado.

O processo de transformação de forma efetiva, insere-se também em dois aspectos fundamentais e importantes no ambiente do objeto de transformação: i) a cultura escolar, que pode ser definida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e

condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10); e ii) a cultura da escola, que pode ser observada a partir das pessoas, no interior das instituições, que vivem de modo peculiar a cultura escolar. Essas pessoas reconstroem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola, Forquin (1993). Considerando a natureza dos dois conceitos, a tendência à homogeneização da cultura escolar pode, muitas vezes, entrar em tensão com a cultura da escola, como pode ser visto a seguir, a partir de aportes de referências importantes nos temas.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

A partir de levantamentos que levam em consideração as críticas que são feitas à instituição escolar por autores Bourdieu, Passeron, Althusser, entre outros, é de suma importância investigar como “as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, através da presença de sujeitos (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas) que trazem consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes -, adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído” (DEMENECH, 2014).

E a partir desse preâmbulo, busca-se o entendimento da *cultura escolar*, da *cultura da escola* – a partir das pesquisas e apontamentos de autores em destaque, a seguir, no desenvolvimento desta tese – além da compreensão das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola se constitua, distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si.

Para Burke (2013), a tradução cultural é uma possibilidade analítica dos resultados dos processos de “encontros culturais”. Com isso o modo de apropriar-se de elementos da cultura local, os seus usos e suas normas, são resultados de práticas híbridas e dessa forma, este processo pressupõe encontros culturais, novas e híbridas formas que produzem práticas culturais.

Cultura Escolar

É importante salientar que é a formatação da conceituação de cultura escolar, tem sido subsidiada a partir dos diversos aportes oriundos dos conceitos de cultura, definições que estão

presentes numa gama de áreas disciplinares. Com isso, no trabalho de pesquisa e outros estudos abordando cultura escolar, fica evidenciada a busca de fontes de referências de autores como Jean-Claude Forquin, Antônio Viñao Frago, Dominique Julia, Antônio Nóvoa, Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Jean Hébrard, André Chervel, Philippe Perrenoud, dentre outros.

Assim, para definir cultura escolar é necessário debruçar sobre as conceituações particulares de diferentes autores e abstrair os seus olhares a respeito do tema. Nesse sentido Faria Filho (2004, p. 5) argumenta inicialmente que:

Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o arsenal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar análises, constitutivos de cada área disciplinar, espelhando as múltiplas especialidades do saber pedagógico e seu diálogo com campos de conhecimento afins, como a psicologia, a sociologia e a filosofia.

O conceito está ligado ao comportamento da escola e existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que podem diferenciar – visto que parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). Viñao Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas”⁹ da historiografia educacional e, no conceito de cultura escolar vê os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (2000, p. 100).

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto

⁹ Abrir a caixa preta da escola, indica entre outras coisas, acessar as práticas cotidianas silenciosas ocorridas nela. A caixa preta apresenta indícios de como a escola funciona, quais as práticas corriqueiras, quais os acontecimentos silenciosos, quais as formas de pensar e fazer escolares, de que modo esta cultura escolar está relacionada à prática do professor. Ao abri-la, Bovo (2011), mostra com riqueza de detalhes, o espaço escolar estriado, repleto de leis, regras, hierarquia, inspeções. O trabalho dá uma importante contribuição ao permitir a compreensão da problemática que permeia a educação, mostrando que a prática do professor não é constituída apenas de formação inicial e continuada, mas também das experiências vividas na escola.

fundamental de sua cultura. Com isso a escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa como aquele conjunto de ideias,

pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem (...) a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 169).

Dominique Julia define a cultura escolar, dentro de uma abordagem histórica, como sendo uma mescla de normas e práticas, aquelas "que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar" e como um conjunto "que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos" (2001, p. 2).

A partir de pesquisas e experimentos de cultura escolar, como objeto historiográfico, o autor aponta que a toda escola possui uma história que é muito semelhante com as de outros estabelecimentos presentes na sociedade, como instituições judiciais ou militares. Para Julia, a cultura escolar deixa claro que a escola não é somente um ambiente para transmitir conhecimentos, mas se apresenta, ao mesmo tempo e talvez principalmente, como um lugar de "inculcação de comportamentos e de *habitus*" (2001, p. 14). Prosseguindo nessa linha de interpretação, o autor ressalta que a problemática da inculcação se depara com uma grande resistência, no tangente a cultura estudantil e do entorno da localização geográfica da escola, pelo fato de antigamente e sempre "todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças" (JULIA, 2001, p. 30). A equiparação de objetivos educacionais com os parâmetros sociais vigentes em cada fase da história, tem uma projeção decisiva na formação da cultura escolar, visto que ela se constitui em uma "[...] cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível" (*Idem*, p. 25).

Cultura da Escola

Outro olhar sobre a escola, dá conta de que ela é como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. É esse conjunto de características do cotidiano escolar que Forquin denomina de "Cultura da Escola". Para ele cultura é descrita enquanto um mundo:

Humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (1993, p. 168).

O autor, em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, *didatizado*, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Dessa forma, esses elementos estruturais são determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (1993, p. 167).

Forquin (1993) debruçou um novo olhar sobre a questão, sensibilizado também pelas questões relativas à constituição das disciplinas escolares, mas atuando na intersecção com os estudos sobre currículo. Com isso caracterizava a cultura escolar como “seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte”. E nesse contexto, quanto ao primeiro aspecto, Forquin destacava que:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (1993, p. 15).

Com isso, o entendimento dos conceitos cultura escolar ou cultura da escola, enseja que esses conceitos acabam evidenciando que o pensamento pode ser remetido a concluir que possuem dimensões. A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. Tem-se em Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, a afirmação de que o papel da escola é a produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social – ou seja, em outros termos, a escola tem desenvolvido um padrão cultural,

não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência.

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto (BOURDIEU, 1977, p. 25).

O entendimento do significado de cultura tem se mostrado num grau de importância elevado, particularmente pela necessidade de uma maior compreensão de procedimentos e processos escolares, desde aqueles de outras fases históricas até os atuais. Portanto, entender a cultura como práxis, ou seja, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, vai de encontro a experiências de realizações de investigações, sejam elas no campo da história, bem como, nas ações educativas afirmativas. Por fim, existe o entendimento de que a cultura escolar ou cultura da escola, terminam por evidenciar praticamente o mesmo contexto, visto que a escola é uma instituição da sociedade, detentora de formas de ação e de razão, que são configuradas através de sua história, que também se orienta com base nas relações, muitas vezes conflituosas, resultantes das demandas externas da escola em confronto com suas normas e tradições – cujos resultados inerentes, se replicam na sua estrutura organizacional e processos de gestão, nos seus processos administrativos e escolares rotineiros, no ambiente escolar como um todo (salas de aula, corredores, pátios) – numa interação constante.

Seja a cultura escolar, bem como, a cultura da escola aspectos importantes que podem contribuir para uma melhor gestão dos resultados educacionais, há dois fenômenos que se manifestam no ambiente escolar, que afetam diretamente estes resultados: i) fracasso escolar, que está relacionado, de forma macro, a consequência para um aluno da não apropriação do aprendizado; e ii) evasão escolar, que numa definição bem simplista, se refere aos casos de alunos que deixam de frequentar as aulas, ficando caracterizado o abandono escolar.

FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR

Os fatores motivadores dos chamados fracassos, das evasões, bem como, das retenções escolares podem ocorrer por diversas causas, que podem ser *externas* e *internas* e a partir de revisões bibliográficas preliminares evidenciou-se que os fatores externos são de natureza socioeconômica, entre outros e os internos são de ordem pedagógica.

Os fatores externos (Região, Renda *per capita*, IDH e nota no Enem) e os internos (Custo por aluno, Relação Alunos-Professor) – chamados de variáveis independentes – aliados a Taxa de Conclusão (TC) – chamada de variável dependente – compõem a equação que determina o *coeficiente de correlação*, utilizado para determinar a relação entre a Taxa de Conclusão e alguns fatores como Custo por Aluno, IDH, Relação Alunos-Professor e Renda *per Capita*, em importantes estudos feitos por Silva (2014), estabelecem um rol de variáveis, índices e coeficientes importantes vinculados ao tema em tela, bastante significativos para a determinação de resultados de estudos de fracasso escolar.

Fracasso Escolar

O termo “fracasso” refere-se à desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro, segundo o dicionário Aurélio (1998) e tem sido foco de constantes discussões por estar intimamente atrelado a questões como: reprovação, evasão, indisciplina, erro, fracasso e insucesso escolar. Com isso, a palavra fracasso ganha um viés conotativo e soa como algo desagradável e ao juntar-se ao termo “escolar” sua sonoridade remete para uma realidade conhecida, pela maioria da população, por estar vinculada ao contexto: a escola – que se a produzir o sucesso através do ensino e aprendizagem, no entanto, o que se evidencia nas últimas décadas é um declínio do seu papel “formador” em meio a uma crise política e existencial que produz o fracasso.

Segundo Charlot (2009), o fracasso escolar começa a ser visto como um problema social entre as décadas de 1960 e 1970. O autor aponta que a expansão do ensino através da criação do ensino fundamental II em países como França e Brasil, fez com que quase todos os jovens chegassem e permanecessem mais tempo na escola, contudo, nem todos aprendiam a ler e escrever. Neste momento, já começava a se tornar visível que o problema era institucional e social, uma vez que para se inserir no mercado de trabalho já se fazia necessário certo nível de escolaridade. As atividades profissionais que antes não exigiam escolaridade como a agricultura e o artesanato, começam a diminuir, o que faz com que a exigência de um diploma seja cada vez maior. A teoria da carência cultural se cristaliza no Brasil, também, uma vez que se começa a considerar que as crianças que não aprendem são filhas de famílias pobres e desfavorecidas cultural e socialmente. Entre as décadas de 1960 e 1980, a questão do fracasso escolar é mais discutida entre os sociólogos que entre os pedagogos.

Neste contexto, como nos diz Saviani (2008b), a teoria de Bourdieu e Passeron desenvolvida em 1970 descrita na obra “A Reprodução”, ganha força, pois defendia que toda

sociedade se organiza ou se estrutura em classes, em grupos sociais de acordo com suas forças materiais. Essa condição gera uma força simbólica que reforça o poder material de determinada classe. Outra teoria que ganha força nesse momento da história é a de Althusser que dizia que a escola reproduz os meios de produção capitalista, assim, há uma divisão de classes que pode ser observada em qualquer espaço em um país capitalista, inclusive nas escolas (SAVIANI, 2008b). Assim, a escola passa a ser considerada como grande contribuinte para que as diferenças sociais se legitimem.

De acordo com os apontamentos de Carvalho (1997), o fracasso escolar está intimamente ligado ao erro, ou seja:

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro – o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro [...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (1997, p. 12).

O trabalho de Patto (1996, p. 49) cita o estudo experimental da psicóloga norte-americana Esther Milner, cujos resultados apresentaram elementos para “se pensar a relação entre as dificuldades escolares e o ambiente familiar em que a criança estava inserida”. Para Patto (idem), a pesquisadora buscou investigar, em seu estudo experimental, as possíveis relações entre a prontidão para aprender a ler e escrever e a qualidade das interações entre pais e filhos, identificando um possível ressentimento das crianças de classe baixa por não terem vantagens sobre as crianças de classe dominante. Para tanto, o trabalho da psicóloga ressaltou as seguintes vantagens: a) um ambiente familiar afetuoso, o que geraria motivação principalmente para aprender, uma vez que o aprendizado sendo mediado por adultos, não deixava essas crianças receosas na relação que se estabeleceria, pois não viam os adultos como pessoas hostis, diferente do que poderia acontecer com as crianças de classe baixa; b) a interação verbal que as crianças de classe média tinham com seus familiares, principalmente durante as refeições, o que não ocorria com as demais crianças, pois os adultos não permitiam que conversassem à mesa.

Assim, os estudos de Patto (1996) sobre o fracasso escolar, psicologia escolar e pobreza, apontam uma série de fatores que podem responder a pergunta inicial: *Na educação brasileira, de quem seria a culpa pela “desgraça” educacional?* Para Patto (1996), o fracasso escolar está condicionado a múltiplos significados, que envolvem: o contexto familiar, cultural, social e político; a baixa formação dos professores; os salários incompatíveis; a desvalorização docente; os programas metodológicos nas escolas; ou até mesmo o preconceito de alguns educadores e

educadoras frente aos alunos e alunas oriundos/as de famílias desestruturadas, com dificuldades de aprendizagem, de acordo com Silva2 (2016).

Ainda em Patto encontra-se a afirmação de que as instituições de ensino não haviam sido adequadas às crianças pobres, ao contrário, foram pensadas e dirigidas a estudantes provenientes de classes mais favorecidas economicamente, o que salienta a “crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública de primeiro grau em relação aos seus pares de classe média e alta”. Ainda segundo ela, isto significa que “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” (1996, p.123)

Outra visão sobre o tema é encontrada em Charlot, que acredita que o fracasso, por si só, é inexistente, mas é um objeto de pesquisa a ser construído, apreendido em suas relações:

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”(2006, p. 16)

Segundo Charlot (2005), falar em fracasso escolar, hoje em dia, é tratá-lo como se existisse um monstro escondido no fundo da sala de aula, pronto para pular sobre as crianças das famílias populares, pois o que existe são alunos que apresentam dificuldades para aprender, são situações de dificuldade. Ressalte-se que não cabe aqui adentrar no campo epistemológico da aprendizagem para elucidar o que são dificuldades e de onde se originam – seria um momento elucidador e produtivo, porém não é objetivo do trabalho trazer à tona essa discussão nesse momento. O autor de forma objetiva aborda a questão do fracasso escolar como o grande vilão que assombra a escola e é provocativo à medida que se refere às classes populares como seu alvo, ou seja, Charlot aquece o debate em torno de o fracasso escolar estar mais centrado ou emergir das classes menos favorecidas, em função do nível socioeconômico em que vivem, pelas condições de moradia, saúde, alimentação, isto é, pela falta de estrutura que os desassiste.

Atualmente nos países de primeiro mundo, já não se discute mais a questão do fracasso escolar, mas sim da qualidade da educação. Segundo Charlot (2009, p. 26) “*Hoje, o fracasso já não é pensado como desigualdade social e injustiça política, mas, sim, como desperdício econômico*”. Vale considerar que no Brasil, a preocupação com a educação e os níveis de repetência também não se deram por pura preocupação com a qualidade do ensino, ao contrário,

Não foi por preocupação democrática que a França, já na década de 1980, e o Brasil, depois, lutaram com tamanha energia contra a reprovação e a repetição de ano: quando o aluno repete, paga-se duas vezes o seu ano de formação.

Entretanto, ao se falar de fracasso escolar, é preciso buscar uma compreensão sobre o papel da escola e da educação e Saviani (2008b, p. 8) oferece uma excelente definição quando diz que a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a educação segundo o autor é um trabalho não material que apresenta ao homem ideias, valores, hábitos, atitudes, símbolos etc. Com isso, a escola existe “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (*Idem, Ibidem*, p. 15). Na visão do autor, só se aprende de fato quando o objeto de aprendizado se converte numa espécie de segunda natureza e dessa forma torna-se um hábito e adquirir um hábito significa criar uma situação irreversível. A escola, se encarrega da passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, caracterizando um movimento dialético: a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, porém, de forma alguma são excluídas (*Idem, Ibidem*, p. 20). Considerando que se esse é o papel da escola, seria contraditório responsabilizar a criança, sua família ou os professores como responsáveis pelo fracasso escolar. Levando em conta os apontamentos de Patto (1996) de que o fracasso escolar é produzido, faz-se necessário investigar como ele se produz antes de apontar para esse ou aquele culpado – porém não é o objeto de estudo principal deste trabalho de pesquisa.

Evasão Escolar

Nos tempos atuais, ao se criar relações entre os campos educação, instituições de ensino e sociedade, inevitavelmente surgem algumas questões de caráter conflitante, como por exemplo, a retenção e a evasão – temas que tem merecido uma atenção especial pela sua amplitude e impactação nesses três campos citados. Estudos mostram que estes problemas estão presentes da educação básica à educação superior, ou seja, em todos os níveis e modalidades de ensino, no entanto para compreender esses fenômenos, é necessário buscar algumas experiências – oriundas de intervenções e pesquisas nacionais e internacionais, com um olhar particular na Rede Federal – com vistas a contribuir para uma melhor definição conceitual e das argumentações inerentes ao tema.

Por vezes, mencionadas de forma direta nos estudos sobre evasão, as questões escolares fazem alusão ao currículo e sua composição, às normas institucionais, à atuação docente, dentre outros aspectos – tidos como “motivadores” para o fenômeno. Em outros momentos, camuflam-se nas dificuldades que impossibilitam a adaptação do estudante ao ambiente escolar e assim,

também são expressas como dificuldades discentes relacionadas ao aprendizado das disciplinas ou como questões de cunho relacional.

Estudos como o de Brasil (2014), apontam as visões de pesquisadores a respeito dos motivos da evasão, adquirindo uma caracterização particular, de acordo com os apontamentos de cada autor, como pode ser visto em:

Ao estudarmos pesquisas relativas à evasão, nos aproximamos de referenciais e teorias que explicam a evasão e a retenção. Apesar de não identificarmos um conceito homogêneo, a partir de 1970, autores como Tinto (1975), professor da Syracuse University, passaram a abordar o modelo de integração do estudante, destacando que a decisão de evadir-se é tomada em função da falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta integração influenciada pelas características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos antes do início do curso.

O estudo continua citando que o modelo desenvolvido por Tinto (apud Brasil, 2014) sugere seis conjuntos de variáveis:

1. Os atributos de Pré-entrada, entendidos como habilidades do aluno, escolaridade anterior e antecedentes familiares;
2. Os comprometimentos iniciais ou metas traçadas pelo próprio estudante;
3. A integração acadêmica, tida como o vínculo entre o estudante e a estrutura da instituição de ensino;
4. A integração social entre os grupos de estudantes e docentes como variáveis;
5. Os comprometimentos subsequentes ou influência das dimensões acadêmicas e sociais da integração no vínculo com a instituição e na intenção de alcançar o objetivo de conclusão de curso; e
6. Os aspectos externos.

Finalmente, Tinto (idem) descreve os resultados, constituídos pela decisão, persistência ou deserção do curso ou sistema, como variável e de posse do embasamento teórico do autor podemos pensar em explicações sociológicas e políticas no estudo da evasão. Considerando que a evasão escolar, entendida como interrupção no ciclo de estudos, deve ser vista como um fenômeno complexo e não um problema comum, uma vez que compromete o efetivo do direito à educação de qualidade para todos.

Numa abordagem do fenômeno no Brasil, outra pesquisa realizada por Dore & Luscher considera que a evasão pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno; ou à não conclusão de um determinado nível de ensino. Portanto, para as pesquisadoras a evasão ou abandono escolar

é um processo que tem natureza multiforme. A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante (2011, p.5)

Contrariando os defensores da ideia que identificam os fatores externos como determinantes do fracasso escolar dos alunos, autores que seguem a linha bourdiesiana, apontam a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor - assim a responsabilidade recai unicamente sobre a escola.

Também contrariando os autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, Fukui (*in* BRANDÃO et al, 1983) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que: "o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade". De acordo com Cunha (1997, p.29), a responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola tem como base o pensamento educacional da doutrina liberal a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classe, e também tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável "pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social".

A escola tem um papel fundamental e determinante no processo, no entanto para Bourdieu (1998), a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, e que:

Os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros.

Em resumo, a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável, pois a discussão navega por outras regiões epistemológicas, como destaca Charlot (2000, p.14), a problemática remete para muitos debates que tratam:

Sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Até mesmo porque para Charlot (2000), não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim

histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”, ou seja, como o fenômeno se expressa concretamente, como no caso dos Institutos Federais.

O fato concreto é que a chamada “evasão” representa um problema importante e vultoso que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor escala e no caso do Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos – e uma gama de fatores aqui discutidos contribui para o surgimento do fenômeno do “fracasso escolar” que se transforma num componente importante para a evasão – em razão disso, o tema foi objeto de auditoria pelo Tribunal de Contas da União para averiguar este tipo de questão visto a relevância do tema e a preocupação com os investimentos públicos na área e o seu retorno para a sociedade, como pode ser verificado nos índices a seguir:

[...] Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo. (TCU, 2013, p. 02)

Um maior entendimento do significado e abrangência dos termos fracasso escolar, não se mostra apenas na dimensão das suas definições conceituais, mas fundamentalmente, a partir da compreensão de indicadores ou variáveis que instituem estes fenômenos e, partir de então traçar estratégias que visem ações de controle e diminuição dos mesmos, bem como políticas que possam atender ao grupo de alunos que careça de uma maior atenção, no sentido de auxiliá-los nos seus problemas de abstração de conteúdo e aprendizagem. Apesar de os Institutos Federais, terem a mesma natureza jurídica e basicamente a mesma estrutura organizacional, as pesquisas voltadas a captar informações a respeito da realidade de cada campus, deve levar em consideração a localidade da instituição, uma vez que a regionalidade tem uma influência importante no comportamento determinante destas situações de fracasso escolar e seus desdobramentos.

Evasão, retenção e fracasso escolar no IFSP

A educação brasileira revela, desde a sua concepção, que foi marcada pela dualidade e essa discrepância percebia-se na oferta de educação propedêutica para uns e ensino profissionalizante para outros, valorização do trabalho intelectual e desvalorização do trabalho manual, supremacia da cultura elitista em detrimento da cultura popular. Em suma: para aqueles que possuíam um melhor poder aquisitivo, a educação era voltada para ascensão ao nível superior, para formar sujeitos para o comando do país, para os indivíduos da base da pirâmide,

a oferta era de uma educação que visava atender a demanda do mercado de trabalho, os operários, os subalternos, com perspectiva educacional para educação superior reduzida (FEITOSA, 2020).

De outro lado uma medida que acenou para a realização de alterações nesse quadro de discrepâncias, indicando uma possibilidade de mudança, veio com a publicação do decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Percorrendo o período da sua publicação aos dias atuais, este decreto deu origem a alterações importantes na regulamentação da educação profissional no Brasil, atuando de forma mais direta na reorganização, principalmente, dos currículos e cursos do ensino médio e do ensino técnico. Assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154/04 revogou a legislação anterior, instituída por Fernando Henrique Cardoso – através do Decreto nº 2.208/97, e, em 2008, teve o seu conteúdo transferido para o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se deu através da Lei nº 11.741/08, que alterou os dispositivos da LDB referentes à educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. O Decreto nº 5.154/04, surgiu com a pretensão de “ [...] reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica [...]”, conforme afirma Frigotto (2012, p. 44).

A partir das definições da Rede Federal de Educação, a partir da Lei nº 11.892, publicada em 29/12/2008, que cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, surgiu a proposta do ensino médio integrado visando permitir uma formação ampla do indivíduo, conforme já citado nesta tese, visando formar cidadãos atuantes no meio social, capazes de construir uma sociedade mais justa e fraterna.

Para Frigotto (2015, p.62), “o ensino médio integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.”. Charlot (2014) ao falar das dificuldades no processo educacional acrescenta que “o desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”.

Atrelado a tudo isso, surgiu o problema do desempenho escolar a partir das evidências dos fenômenos do fracasso, retenção e evasão escolares, temas que receberam abordagens

especiais nessa tese, e já foram amplamente discutidos, por diversos autores citados neste trabalho. Assim, a partir da contextualização dos temas, que se configuram num problema complexo, que traz prejuízos para instituição, para a sociedade e para o estudante, surgiu a hipótese da presente tese.

A hipótese central norteadora do trabalho é a de que os cursos com baixas taxas de conclusão oferecidos no IFSP – Campus São Paulo, não retratam em sua proposta pedagógica e educacional a realidade do aluno e não utiliza os dados referentes a retenção e evasão na formulação de suas práticas, em que pese os objetivos institucionais anteriormente expostos.

A hipótese nasceu de questionamentos impostos a *Cultura da Escola* do IFSP, com base na minha experiência como pesquisador – desde que atuei na Instituição como Técnico Administrativo (área de TIC) concursado no período de 1989 a 2003 e posteriormente com o meu ingresso como docente concursado no ano de 2003 até os dias atuais. Dessa forma, minha atuação como docente, trouxe a sensibilidade de perceber as ocorrências e ter um olhar sobre elas, identificando que há muitas perdas ocasionadas pela evasão e seus desdobramentos, que vão desde aspectos econômicos, passam por questões sociais e certamente acadêmicas. Além do mais, considerando os objetivos do IFSP, há outras perdas ocasionadas por esta problemática, que não geram somente prejuízos para os alunos, como também se refletem no histórico da instituição, nos processos de sua gestão, no corpo docente, no desperdício do recurso público e no sistema educacional como um todo, entre outros aspectos.

Fontes, procedimentos da pesquisa e análise

A sistematização do conhecimento histórico passa de forma indispensável pelas fontes ou documentos, determinando que a qualidade da pesquisa dos fatos históricos passe por uma importante fase inicial que é a identificação, seguida de técnicas do melhor uso e ainda, pela fase não menos importante que é a de interpretação dessas fontes ou documentos. Castanha (2006) afirma que “as fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas e manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos”.

Ao examinar a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, que cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica – modelo este estruturado a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais – tem-se os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que surgiram para gerar e fortalecer condições estruturais

necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. O ambiente dos Institutos Federais constitui o cenário de busca das fontes históricas, para dar conta dos objetivos da pesquisa.

A história da educação, hoje, não é mais apenas legislação e administração. Ela é história de instituições, de leitura, de professores, de disciplinas, de didáticas, de métodos, de políticas, da relação professor-aluno, da cultura escolar. Constitui-se, portanto, numa variedade de objetos que enriquecem este campo de estudo. Esses novos objetos, por sua vez, ampliam consideravelmente o conceito de fontes ou documentos relevantes ao trabalho do historiador da educação (CASTANHA 2006).

De acordo com os apontamentos de Saviani:

As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (2004, p. 5-6).

As definições, conceituações e argumentações sobre temas relacionados a escola, seus segmentos, processos e comunidade escolar, partindo das contribuições de diferentes autores destacados anteriormente neste trabalho – possibilitaram a inserção que permitiu debruçar sob novos aspectos e abordagens inerentes as questões em destaque na pesquisa, ou seja, fracasso escolar.

Bissoto (2009), argumenta que as explicações mais comumente encontradas na teorização do fracasso escolar mostram-se atribuídas ou à culpa e responsabilidade do estudante e de suas famílias – dificuldades cognitivas, de saúde, emocionais ou outras, de ordem moral–, ou aos professores e da instituição escolar – falta de preparo dos docentes, falta de pessoal de apoio, precariedade das instalações, do processo de gestão, falha das políticas públicas, dentre outras. Entende-se que o fracasso escolar somente poderá ser compreendido como fenômeno que emerge, revela-se e materializa-se, na forma das relações estabelecidas no cotidiano escolar: entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-família-escola.

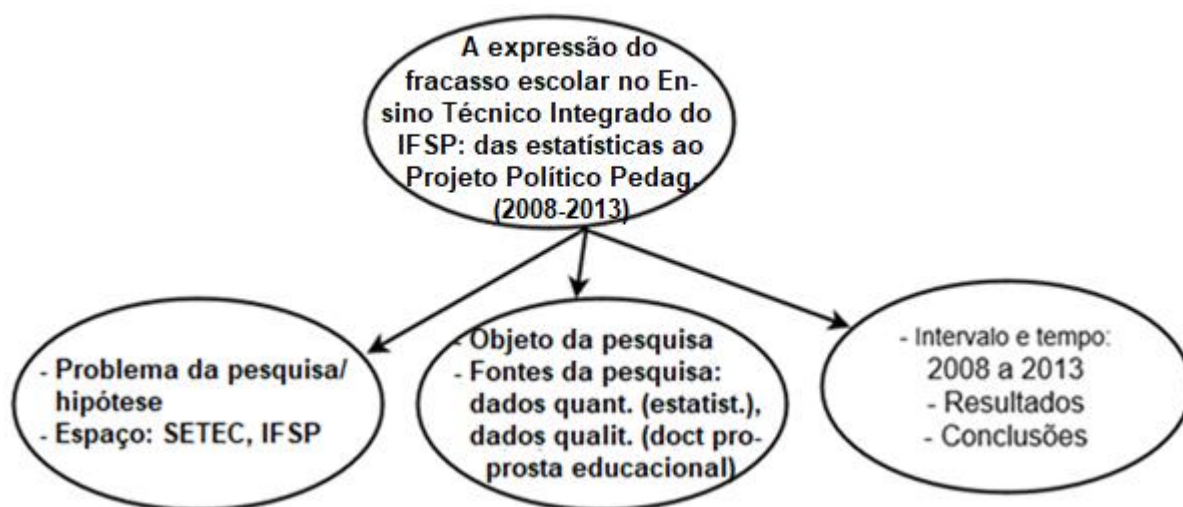
Essas relações formam um tripé fundamental na dinâmica da malha de interações que suporta e perpassa as práticas docentes e sociais, que se configuram na escola, e que marcam e são marcadas pela relação escola/sociedade. A importância desse tripé está em favorecer – ou não – o sentimento de pertencimento (de envolvimento) do estudante em relação à instituição escolar, considerando-se que esse sentimento de pertencimento é essencial tanto para a

constituição como para a qualidade do processo educacional. Quanto maior o sentimento de “pertencer”, de fato, à instituição escolar, menos alienado o estudante estará desse processo. A alienação do processo educacional é entendida aqui como a atitude de distanciamento ou de estranhamento, que o estudante desenvolve em relação aos processos de aprendizagem acadêmica ou aos processos de socialização, que transcorrem na instituição escolar. Essa atitude interfere decisivamente na atribuição de significados que o estudante faz quanto aos conhecimentos escolares e aos modos de serem valorizados pela escola; e está, assim, na base da (não) apropriação que ele fará desses conhecimentos e comportamentos. Esse processo de estranhamento está na base da emergência do fenômeno fracasso escolar (BISSOTO, p. 83)

Essas questões postas são norteadoras para o tratamento do tema da pesquisa que mantém o seu cerne na questão do fracasso escolar e evasão escolar na Rede Federal de Ensino, notadamente no Instituto Federal de São Paulo e de forma específica na unidade do Campus São Paulo. Com isso o problema da pesquisa que direciona seus esforços no sentido de analisar os dados obtidos a partir da pesquisa proposta no trabalho, para com isso verificar se no IFSP – Campus São Paulo, houve o dimensionamento em sua proposta pedagógica curricular, fatores de inclusão que pudessem contemplar a realidade dos alunos oriundos de classe social popular – numa análise amparada a partir de aportes de seus capitais – como argumenta Bourdieu.

A figura 13, a seguir demonstra as dimensões de pesquisa, a partir do tema da pesquisa (A expressão do fracasso escolar no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das estatísticas ao Projeto Político Pedagógico (2008-2013)). Em seguida, tem-se: i) o problema da pesquisa/tese – que se dá a partir da formulação de hipótese, concernente a exploração do espaço da pesquisa no âmbito da SETEC e IFSP – com o intuito de observar 1) como o fracasso e a evasão se expressam e 2) como a instituição se apropria desses dados com o objetivo de usá-los em seu projeto educacional; ii) em seguida percorre identificando o objeto de pesquisa e a base da pesquisa, que se dará a partir de fontes historiográficas, tais como: dados quantitativos (estatísticos) e dados qualitativos (documentos que expressam a proposta educacional do IFSP, tais como anuários do IFSP, relatórios de Gestão e Desempenho, Indicadores de Gestão, entre outros); e iii) finalmente atingindo o espaço cronológico de abordagem da pesquisa, isto é, do ano de 2008 a 2013 – período de entrada de cursos integrados no IFSP e conclusões das primeiras três turmas – respectivamente, visando a obtenção e aferição de resultados e apresentar conclusões.

Figura 13: Dimensões do projeto de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Um fato é inquestionável no trabalho de pesquisa. O melhor caminho para o aprendizado é o dia-a-dia da prática da pesquisa. No entanto, algumas observações poderão contribuir para tornar o trabalho inicial dos pesquisadores menos angustiante e talvez despertar nos iniciantes o gosto pelo mundo dos documentos históricos. (BACELLAR, 2005, p. 24). O autor acrescenta: “a paciência é uma arma básica do pesquisador em arquivos: paciência para descobrir os documentos que deseja, e paciência para passar semanas, quando não meses ou anos, trabalhando na tarefa de cuidadosa leitura e transcrição das informações encontradas”. (idem, p. 53). No tocante a fonte de dados, há um cuidado especial no trato com os documentos que tratam da história da instituição, sejam elas anuários da instituição, relatórios de Gestão e Desempenho confeccionados pelas diretorias e pela reitoria – de acordo com cada estrutura organizacional –, além de dados dos Indicadores de Gestão, entre outras fontes, demandando um tempo considerável para a pesquisa. A preservação de documentos e formas de arquivamento, de maneira bem acondicionada para a conservação e proteção dessas fontes, são questões cruciais para a continuidade e manutenção delas. Esta preocupação se deve a advertência de que “No Brasil não há uma prática corriqueira de preservação documental privada e as notícias de destruição de importantes conjuntos documentais infelizmente, não são raras” (BACELLAR, 2015, p. 42).

A base da presente pesquisa remete a investigação junto a fontes históricas, como elementos norteadores para a coleta e análise de dados, visando o atendimento dos objetivos do trabalho. Como aponta Bacellar, as “fontes documentais [são a] matéria-prima dos historiadores” (2010, p. 25). Dessa forma, um determinado tipo de fonte requer metodologia e tratamento específicos, bem como esquemas que possam explicar a sua execução. As

metodologias são procedimentos necessários para responder a uma questão operacional, que, por sua vez, pode demandar diversos procedimentos metodológicos. Por exemplo, um mesmo trabalho pode usar procedimentos de história oral e procedimentos estatísticos cujas metodologias são diferentes, mas podem responder a questões operacionais formuladas a partir de objetivos específicos [...]. Isso dará objetividade ao processo de produção do conhecimento histórico (UAB, 2018 – p. 71).

O século XX testemunhou o surgimento de uma revolução sobre o que se entende por documento, permitindo a ampliação e a diversificação da definição de fonte na pesquisa histórica. Na obra de Burke (1992), há a constatação do fato e o autor indica novas perspectivas, em que ressaltava que a historiografia no século XX, iniciando pela francesa, começou a questionar o caráter e a limitação das fontes oficiais, a imputação de uma objetividade que lhe era creditada pelo simples fato de se contatar sua autenticidade, a ideia de grandes homens na história, de uma história vista de cima, do conceito de acontecimentos e da ideia de narrativa, típicas da historiografia metódica do século XIX.

Para o autor, o resultado desses questionamentos desencadeou um significativo aumento no número de possíveis fontes a serem investigadas pelo historiador. De modo que se passou a observar a diversidade de fontes passíveis de serem inquiridas pelo historiador. Houve o reconhecimento da subjetividade inerente à escrita da história, de que existe também a história das “massas”, “vista de baixo”, e se constatou a importância da “longa duração” e da ideia de “estrutura” para a história. (BURKE, 1992).

No entanto, devem ser observados outros aspectos importantes na abordagem de documentos históricos, como se pode ver em:

Embora as interpretações historiográficas se sucedam no tempo, percebe-se que as mais recentes conservam diversos conteúdos das anteriores, alguns são vitalizados por releituras, outros permanecem cristalizados na produção de grupos resistentes às novas ideias”. (JANOTTI *In*: PINSKY, 2005, p. 20).

Considera-se preliminarmente a pesquisa bibliográfica e documental como fases inerentes à pesquisa em geral e foi feita de forma concomitante à integralização dos créditos obrigatórios até a fase do Exame de Qualificação (CERVO, BERVIAN & SILVA, 2008).

Como se pode inferir das fases discriminadas acima, a investigação comporta inicialmente a averiguação junto a fontes documentais como já citadas no trabalho e, em outro momento o uso de ferramental próprio da História da Educação e das Ciências da Educação (pesquisa qualitativa) e análise estatística para trabalhar a dimensão quantitativa da pesquisa de ferramental analítico próprio das TDIC (redes, internet, redes sociais, redes virtuais de

colaboração, entre outros recursos), de conceitos da engenharia de software em relação à análise dos modelos e arquiteturas de bancos de dados usados nas bases de dados do Governo Federal – através da SETEC, bem como as arquiteturas dos sistemas de informações projetados pelos órgãos. Portanto, a base de estudos de Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) constitui a estrutura dos *databases* dos Sistemas de informacionais que possuem dados eletrônicos para pesquisa e extração. Dessa forma, com a evolução da tecnologia nos dias de hoje, possibilita que novas fontes, como as novas mídias digitais, sejam capazes de abrigar e disponibilizar de maneira interativa, documentos impressos de forma digitalizada; documentos digitalizados, gravações em áudio e/ou vídeo de entrevistas, bem como, depoimentos de pessoas da comunidade acadêmicas, autoridades ou pessoas do entorno da instituição, narrando fatos históricos, atividades rotineiras, eventos, programas, explanações diversas, fatos políticos, e demais eventos do cotidiano das instituições.

Obviamente que uma fase importante da pesquisa, se dará buscando conhecer rotinas da escola, ou seja, acessar as fontes que revelem práticas cotidianas e lá investigar para entender como alguns fatores inerentes à rotina escolar podem contribuir para a constituição da prática e dos processos pedagógicos com vistas a fornecer elementos a pesquisa, bem como verificar como se dá a relação de dados estatísticos (anúários, extrator de dados, relatórios gerenciais, relatórios SETEC, etc.) com a proposta educacional e pedagógica da escola.

Além desses procedimentos, também foram selecionados fontes para pesquisa bibliográfica e documental, onde as análises (quantitativa e qualitativa) e interpretações dessas fontes documentais foram norteadas por autores que utilizam o conceito de *Cultura Escolar*, destacando-se BURKE (2008) e FORQUIN (1992; 1995) além de autores que discutem historicamente os temas *Retenção*, *Fracasso Escolar* e *Evasão Escolar* como BOURDIEU (1996; 1998), CHARLOT (1996; 2000; 2005; 2013), PATTO (1996), entre outros.

A pesquisa investigou os dados efetivos de fracasso escolar e evasão escolar no Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo, no período de 2008 a 2013, com vistas na hipótese do trabalho e como estes dados foram utilizados pelo Instituto Federal de São Paulo e como impactam na sua proposta educacional (planejamento, currículo, políticas de desenvolvimento, entre outros). Estes dados também foram cotejados em relação aos objetivos institucionais do IFSP, baseados na legislação e documentação pertinente ao tema.

Com isso, o trabalho buscou, a princípio, a identificação o universo de alunos que se encontrem nas situações de baixo desempenho escolar, aqui chamado de fracasso escolar, e que

tenha propensões para pertencer ao quadro de evasão e em outro momento, sinalizar de que maneira esses fenômenos podem impactar na alteração da população educacional da unidade escolar objeto deste estudo.

De acordo com Saviani, as fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (2004, p. 5-6). Dessa forma, Pinsky (2005) propõe ao pesquisador que ele faça uma análise “[...] das fontes propriamente ditas e, conseqüentemente, dos métodos e das técnicas utilizadas pelos pesquisadores em seu contato com os documentos, os vestígios e os testemunhos do passado humano”, para que assim possa remeter-se ao melhor processo de investigação das fontes.

Fazendo um recorte das fontes documentais, partindo de arquivos e das análises arqueológicas, após um período passa-se para a análise das fontes impressas, como se pode ver nos apontamentos e trabalho de Luca (2005), que dedicou uma interpretação cuidadosa, historiando como surgiram e como passaram a ser estudadas, quais suas principais características e qual a importância de se estudar jornais e revistas para a compreensão do passado. Com isso, a autora indica que:

Não se pode desprezar o peso de certa tradição, dominante durante o século XIX e as décadas iniciais do XX, associada ao ideal de busca da verdade dos fatos, que se julgava atingível por intermédio dos documentos, cuja natureza estava longe de ser irrelevante. Para trazer à luz o acontecido, o historiador, livre de qualquer envolvimento com seu objeto de estudo e senhor de métodos de crítica textual precisa, deveria valer-se de fontes marcadas pela objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade, além de suficientemente distanciadas de seu próprio tempo. Estabeleceu-se uma hierarquia qualitativa dos documentos para a qual o especialista deveria estar atento (LUCA, 2005, p. 111-2).

As abordagens dos autores acima, evidenciam que cada fonte exige a adoção de uma ação metodológica específica, portanto, é imprescindível a necessidade de se estabelecer a forma como o pesquisador executará o seu trabalho. Dessa maneira, devem ser definidas quando da elaboração do projeto de pesquisa, as diferentes etapas que envolvem a coleta de dados, agrupamento e a conseqüente interpretação das fontes.

Na visão de Bacellar, faz parte da pesquisa conhecer o funcionamento da máquina administrativa e da organização do acervo para poder desvendar boa parte das contradições e confusões que fazem parte da pesquisa. Ou seja,

o entendimento desse grande mecanismo administrativo é fundamental para se compreender que tipos de documentos teriam sido hipoteticamente produzidos e arquivados nos desvãos das estantes dos funcionários régios. Hipoteticamente, pois nem sempre se tem plenas garantias de que tais documentos foram de fato produzidos, ou seja, se os administradores cumpriram fielmente suas obrigações. O problema é, contudo, ainda mais complexo. A elaboração de um documento não necessariamente significa que seguiram as normas de conteúdo informacional originalmente previstas. Por fim, o que foi produzido e acumulado muitas vezes se perdeu com o tempo ou com a incúria (2005, p.44).

Para as análises dos dados resultantes deste trabalho foram empregadas as metodologias de análise documental, análise quantitativa e análise quantitativa – junto as bases de sustentação de TDIC anteriormente definidas no trabalho.

A investigação documental por sua vez, adquire de certa forma para este projeto o caráter de pesquisa historiográfica. O saber historiográfico se constitui a partir de fontes que irão formar a base de onde se pretende percorrer e isso envolve quesitos importantes como época, espaço e sociedade que dão ao historiador a noção de existência desses fatores, de modo mais intenso, graças a marcas decorrentes que permanecem ao longo do tempo. A fonte, portanto, tem a sua importância e destaque no contexto da pesquisa historiográfica, mas vem sofrendo mudanças em relação ao seu papel e representatividade. De acordo com Luca (2005 – p. 112),

[...] a prática historiográfica alterou-se significativamente nas décadas finais do século XX. [...] Os aportes analíticos de outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Psicanálise, a Antropologia, a Linguística e a Semiótica, ao mesmo tempo em que incentivavam a interdisciplinaridade e traziam contribuições metodológicas importantes, forçavam o historiador a refletir sobre as fronteiras da sua própria disciplina, cada vez mais difíceis de precisar.

Quanto ao uso das fontes, Bacellar (2005), em relação ao uso e mau uso dos arquivos, ele adverte que “[...] a maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e seus questionamentos”.

No tocante a análise quantitativa, este método leva o pesquisador a compreender e a manejar alguns métodos úteis para a descrição e comparação de dados brutos. De acordo com Faria Filho & Resende (1999), ‘uma das facetas menos pesquisadas e, por isso, menos conhecidas da história da educação brasileira refere-se à problemática das estatísticas escolares. Se para um passado muito recente, ou mesmo para os dias atuais, os pesquisadores enfrentam grandes problemas em relação à produção e localização de dados minimamente confiáveis sobre o processo de escolarização no Brasil, ao recuar algumas dezenas de anos, ou mesmo, como é o nosso caso, um século, deparamo-nos com lacunas ainda maiores.’. Nesse sentido visando a efetiva implementação desse tipo de análise, tem-se a base documental escolar e sistemas de

informação da SETEC, dados estatísticos para estruturar uma base que possa identificar os fenômenos que são objetos da pesquisa, ou seja, que retratem as situações de fracasso escolar e evasão, materializadas nos seus registros.

De acordo com Levin (2004, p. 3):

É, de modo geral, desejável – para não dizer necessário – testar sistematicamente nossas hipóteses sobre a natureza da realidade, mesmo aquelas que parecem verdadeiras, lógicas ou evidentes. Os nossos “testes” de bom senso diário geralmente baseiam-se em ideias pré-concebidas muito estreitas, se não tendenciosas, e em experiências pessoais, o que pode levar-nos a aceitar conclusões não válidas a respeito da natureza dos fenômenos. Para demonstrar esse ponto, vamos examinar as seguintes hipóteses, que foram testadas com um grande número de soldados durante a Segunda Guerra Mundial. Você teria sido capaz de prever estes resultados com base em suas experiências diárias? Você acha que valeu a pena testá-las?

Em relação à análise qualitativa, estudos tem demonstrado que esse tipo de abordagem em pesquisa nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista, e isso vem causando preocupação em pesquisadores brasileiros pela sua característica de não sistematização (ANDRÉ, 1983), assim sendo, neste aspecto, este trabalho a partir de procedimentos sistematizados, objetivou de forma profunda, as potencialidades que os documentos escolares e os sistemas informacionais podem oferecer para responder à questão principal do trabalho e ir de encontro a hipótese a fim de produzir conteúdo e argumentos que possam sustentá-la.

Inicialmente, visou-se, a partir de uma abordagem macro, analisar e registrar quantitativamente e qualitativamente os dados, a partir das bases selecionadas, considerando:

a) Modalidades de cursos

O IFSP oferece no momento um total de oito modalidades de cursos, tais como: i) técnico integrado ao ensino médio que é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental. O curso garante tanto a formação do ensino médio quanto a técnica profissional; ii) técnico de nível médio concomitante ou subsequente é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental e tenha concluído ou estejam cursando no mínimo o segundo ano do ensino médio; iii) tecnológico que promove a formação de profissionais especialistas em nível superior, que recebem formação direcionada a atender os segmentos atuais e emergentes em atividades industriais e prestação de serviços, tendo em vista a constante evolução tecnológica; iv) Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia; v) bacharelado com formação na área de ciências experimentais e tecnológicas para trabalhar tanto no setor produtivo, quanto no setor de pesquisa e desenvolvimento; vi) pós-graduação estão voltados para o aprimoramento acadêmico e profissional, com caráter de educação continuada em níveis de *lato sensu* e *stricto*

sensu; vii) Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade de ensino que se destina a oferecer oportunidade de estudos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular; e viii) Educação a Distância, a partir do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil /MEC), há ofertas de cursos técnicos à distância de nível médio por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No entanto, para a pesquisa foram considerados apenas os cursos técnicos integrados ao médio em função da atuação do pesquisador como docente dessa modalidade de curso e, pela caracterização do ensino médio técnico que enseja a educação profissional que oferece oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências para o trabalho, bem como, disponibiliza um caminho para o ensino superior;

b) Períodos dos cursos:

O curso em análise, tem especificamente a periodicidade de quatro anos, com ingressos de alunos sempre no início de cada ano;

c) Datas de ingresso; retenção; evasão; conclusão:

A partir de dados macros, buscou-se um recorte para as análises de dados inerentes a modalidade de curso objeto de estudos, descrita no item 1;

d) Questionários socioeconômicos:

Formulários preenchidos pelos candidatos durante a inscrição para o processo de seleção;

e) Dados relacionados ao uso dessas informações pelo IFSP:

Verificação em anuários e relatórios de gestão, conselhos técnicos pedagógicos, entre outros;

f) Dados relacionados aos temas em Institutos Federais na região através de macrocomparação:

Em função de serem os campus mais antigos, que são oriundos do campus São Paulo, que é objeto principal da pesquisa, serão considerados as unidades de Cubatão, Guarulhos e Sertãozinho.

Avançando no trabalho, a proposta de redação da presente tese foi organizada, de maneira a agregar as pretensões do projeto, em dois capítulos:

O capítulo 1 – Panorama geral da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT), fracasso escolar na rede e aspectos inerentes, é composto de quatro itens:

- a) Um breve repensar sobre a educação tecnológica federal no Brasil, com um exame da atividade do Poder Público, evasão e retenção, ensino técnico, ensino médio, entre outros pontos da questão;
- b) Exposição e análise dos dados estatísticos relativos a fracasso escolar, na Rede Federal, para compreender como estes fenômenos se manifestam de forma geral no território brasileiro, notadamente nas escolas que compõem a rede;
- c) Exposição e análise dos dados estatísticos relativos a fracasso escolar, no Instituto Federal, no Campus São Paulo, localizado na capital, buscando observar como estes eventos se expressam na instituição, em particular; e
- d) Apresentação e análise de outros dados, como manifestações de professores, publicações e investigação de possível contraste com a “missão institucional”.

O Capítulo 2 – Compreensão da Evasão e Fracasso Escolares a partir das Estruturas Organizacionais, foi estruturado em três divisões, da seguinte forma:

- a) Exposição em relação ao comportamento da instituição, ou seja, como o IFSP lida com os dados referentes aos temas fracasso e evasão.
- b) Verificação da forma pela qual estes dados são disseminados para a comunidade acadêmica; que veículos são utilizados na divulgação; e periodicidade das publicações.
- c) Análise do projeto político pedagógico da instituição e da área de informática, identificando qual o lugar caráter político e qual o lugar do pedagógico.

CAPÍTULO 1. PANORAMA GERAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (REFEPT) - EVASÃO, RETENÇÃO E FRACASSO ESCOLAR NA REDE E ASPECTOS INERENTES

Este capítulo propõe um breve repensar sobre a educação tecnológica federal no Brasil, com um exame da atividade do Poder Público, sob o olhar dos temas fracasso, evasão e retenção escolares, ensino técnico, ensino médio, entre outros pontos da questão. Para tanto, há inserções de dados e análises relativos aos temas, na Rede Federal, para compreender como estes fenômenos se manifestam na rede em geral e em outro momento, especificamente, no Instituto Federal, no Campus São Paulo, localizado na capital, buscando observar como estes eventos se expressam na instituição, em particular. Por derradeiro, apresentar e analisar outros dados, a partir de manifestações de professores, publicações, entre outros, e investigar o possível contraste com a “missão institucional”.

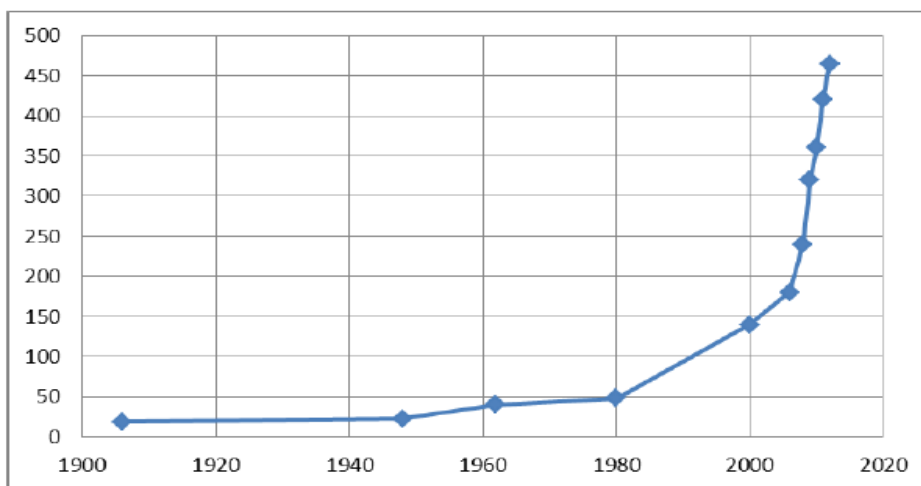
Não é objetivo principal da tese, realizar as análises estatísticas dos dados apresentados de forma pormenorizada, mas sim de se apropriar das análises feitas nos documentos institucionais, com o objetivo de verificar gradativamente como o IFSP se relaciona com estes dados, bem como, observar de que forma a instituição interpreta estes dados, ou ainda, identificar qual o encaminhamento ou tratamento dado a estas informações por parte do Instituto – com a finalidade principal de ir de encontro a hipótese formulada pela tese. No entanto, algumas representações são feitas ao longo da exposição dos gráficos, quadros e tabelas, visando dirimir dúvidas quanto as abstrações dos conteúdos expostos.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT) é constituída pelos Institutos Federais de cada estado e estes, ainda por cima, são constituídos por diversos campus, distribuídos geograficamente em torno do *campus* sede. Estas unidades escolares atuam em diferentes níveis e modalidades, enfatizando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e dessa forma ganham relevância no cenário nacional. Com isso, passam a ser vistas também como processos educativos para solucionar as demandas sociais, de integração e verticalização do ensino, o fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais, constituindo-se em centro para oferecer ensino de ciências, desenvolver programas de extensão e realizar pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, além de produzir um conhecimento voltado à preservação do meio ambiente.

Dessa forma, tem-se notado o crescimento do número de unidades escolares e a sua progressão, além da maior distribuição do número de cursos por nível de ensino, e ainda a elevação do número de matrículas em cada ano.

O gráfico 3, a seguir, mostra o levantamento histórico do quantitativo de escolas técnicas no Brasil, do ano de 1909 a 2013:

Gráfico 3: Quantidade de Escolas Técnicas Federais por ano desde 1909 até 2013



Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva.

Apesar de algumas escolas serem centenárias, durante muitos anos houve um período de estagnação no crescimento de unidades, apesar disso ocorreram algumas variações importantes ao longo do ciclo histórico, porém, somente na história mais recente há números de evidente expansão como os dos anos da década de 2000, com um salto de 140 para mais de 300 unidades em 2009, um crescimento de cerca de 143%. Isso se deu através da lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, que alterou o parágrafo §5º art. 3º da Lei nº8,948 de 08 de dezembro de 1994, que vetava a criação e manutenção da “expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União”. O processo de expansão alavancou, com a criação de novas unidades, em todo o território nacional, a partir de critérios de crescimento visando a sintonia entre o desenvolvimento social e o econômico, e em 2010 atingiu 354 escolas, e tendo este número avançado até 465 unidades em 2013.

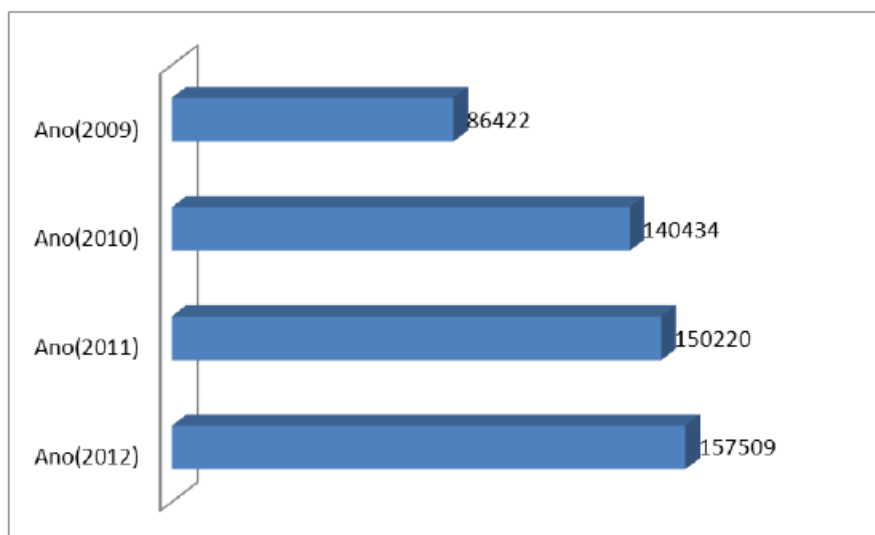
Pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação junto a ex-alunos da rede federal mostrou que boa parte dos egressos de cursos técnicos atinge um alto nível de empregabilidade, atingindo níveis de 72%:

Do total de alunos de nível médio que entre 2003 e 2007 estudaram em escolas técnicas federais, 72% estão empregados. Desses, 65% trabalham em sua área de formação. Os dados foram revelados por uma pesquisa inédita feita pelo Ministério da Educação junto a 2.657 ex-alunos de 130 instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2009).

Pesquisas preliminares evidenciam que anualmente a REFEPT tem recebido milhares de alunos matriculados no seu rol de cursos, conforme pode ser visto no gráfico 4, a seguir, que retrata a situação de matrículas, apenas com novos ingressantes de cursos técnicos por ano. É

importante lembrar que a rede oferece outros cursos, como formação inicial e continuada, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, especialização, mestrado e doutorado, de acordo com a Lei nº 11.892,¹⁰ conforme descreve o artigo 7º.

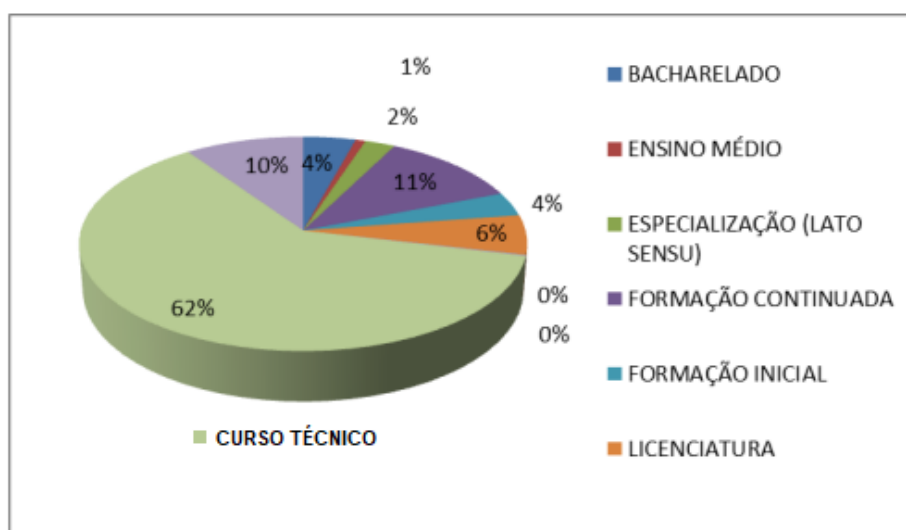
Gráfico 4: Matrículas na rede federal de educação profissional



Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

O gráfico 5 abaixo, mostra as matrículas distribuídas por tipo de curso, havendo uma predominância dos cursos técnicos, com cerca de 62% das matrículas, seguidos de alunos de formação continuada (11%) e os alunos do tecnológico (10%):

Gráfico 5: Matrículas por tipo de curso na RFEPT



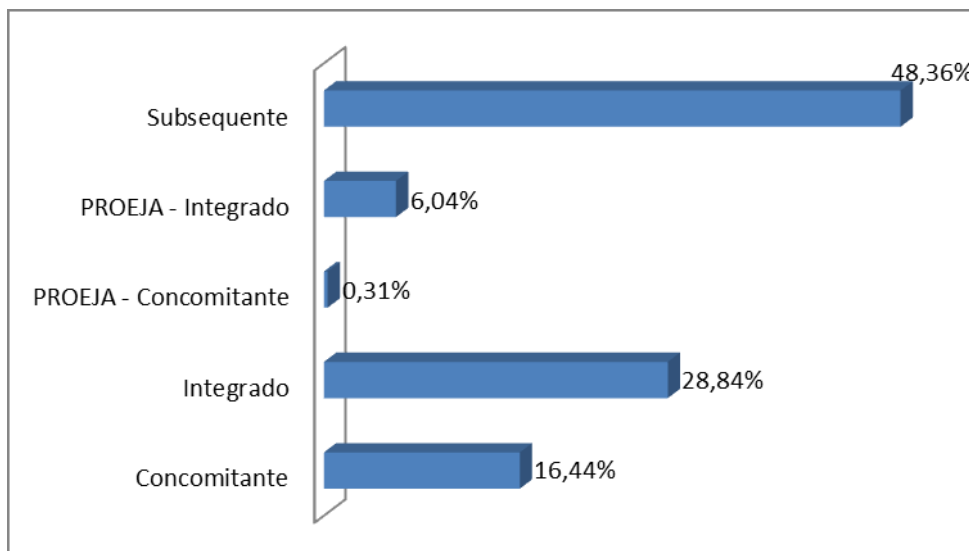
Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

Em relação a distribuição dos cursos técnicos, eles são divididos pelo tipo de oferta: concomitante, subsequente e integrado, como pode ser visto no gráfico 6, e assim perfazendo o

¹⁰ BRASIL. Lei nº 11.892, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

número de 576.118 matrículas. Nota-se o predomínio do curso técnico subsequente, com 48,36% das matrículas, seguido do curso técnico integrado, com 28,84%, contrapondo-se, dessa forma, à Lei nº 11.892/2008, que recomenda, no seu artigo 7º, e reforça no artigo 8º, que prioritariamente os cursos técnicos devem ser integrados.

Gráfico 6: Matrículas em cursos técnicos por tipo de oferta



Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

De acordo com Silva (2013), a necessidade de monitorar os índices educacionais da RFEPT nasceu em 2005, a partir do Acórdão nº 2.267/2005, do Tribunal de Contas da União (TCU), em que foi determinado que a Setec incluísse no relatório de contas anuais uma análise crítica desses índices. Esse acórdão passou a denominá-los de indicadores:

9.3. Recomendar à Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) que: (...)

9.3.2. Inclua, no relatório de gestão das contas anuais, apreciação crítica sobre a evolução dos dados (indicadores e componentes) constantes do subitem 9.1.1 deste Acórdão, com base em análise consolidada das informações apresentadas pelas Ifets, destacando aspectos positivos e oportunidades de melhoria do sistema de rede de instituições federais de ensino tecnológico (BRASIL, 2011, p. 2).

Esta uniformização se fez necessária porque cada Instituto Federal, apresentava os dados de suas unidades individualmente (de 2005 a 2009), sem ter uma maneira padronizada, o que dificultava a leitura dos dados pela Setec. Dessa forma, a partir de 2010, passou-se a utilizar o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), que se trata de um sistema on-line alimentado pelos próprios institutos. Os números apontaram que as matrículas passaram de pouco mais de 70 mil para 150 mil por ano (BRASIL, 2012a), assim, esse aumento das vagas diminuiu a relação candidatos *versus* vagas dos vários campus da rede federal, deixando o acesso à rede federal mais democrático. Com isso, “alargou o funil do processo seletivo dos campus, fazendo com que mais alunos menos preparados

academicamente cheguem às escolas, aumentando as reprovações e evasões, por conseguinte, diminuindo o número de concluintes. Logo, esse aumento favoreceu a queda dos concluintes, constatada por vários indicadores de permanência, que são apresentados à Controladoria Geral da União (CGU) anualmente (SILVA, 2013). Os dados do Sistec comprovam o aumento da evasão, visto que demonstram que a Taxa de Conclusão dos alunos ingressantes em cursos técnicos em 2008 foi de 40,64%, ao passo que em 2009 foi de 31,94% (Brasil, 2012a).

A CGU através da norma 333, que regula as taxas (evasão, retenção e conclusão), criou 13 indicadores¹¹ - com a finalidade de estabelecer um maior controle sobre a ordenação de despesas e estabelecer uma melhor gestão do orçamento das entidades na aplicação de suas gestões administrativas e educacionais – que devem ser monitorados pelo MEC, através da Setec, em cada uma das unidades de ensino das instituições. No entanto, no presente trabalho só há o apontamento de apenas cinco indicadores: as taxas de Conclusão (TC), de Retenção (TR) e de Evasão (TE), que se referem à permanência do aluno na escola, e a Relação de Alunos por Professor (Rap) e o Custo por Aluno (CA), por entendermos serem suficientes para a argumentação e análise dos objetivos do trabalho e da hipótese formulada.

A Setec monitora estes indicadores e ao detectar variações atípicas, tem o poder de comunicar de imediato aos campus. Por exemplo, ao perceber que a Taxa de Conclusão está baixa em algum curso de alguma unidade escolar, a Setec investiga o que está ocorrendo. Independente do motivo, solicita aos responsáveis a tomada de medidas cabíveis para minimizar o problema, porém, “devido à autonomia das unidades de ensino da RFEPT, as recomendações infelizmente não são seguidas” (SILVA, 2013).

A Taxa de Evasão (TE) dos cursos técnicos é definida como a relação entre os alunos evadidos de um período, dividido pelos ingressantes do período de início do curso, conforme a fórmula 1 indicada abaixo.

¹¹ Indicadores educacionais: Relação candidato/vaga, Relação de ingressos/alunos, Relação de concluintes/ alunos, Índice de eficiência acadêmica/concluintes, Índice de retenção do fluxo escolar, Relação alunos/docentes em tempo integral, Índice de titulação do corpo docente, Número de alunos matriculados, classificados de acordo com a renda per capita familiar e Análise socioeconômica. Indicadores administrativos: Gastos Correntes por Aluno, Percentual de Gastos com Pessoal, Percentual de Gastos com Outros Custeios e Percentual de Gastos com Investimentos

Figura 14: Fórmula 1 - Taxa de Evasão – TE

$$TE = \frac{\text{Somatório de Alunos evadidos em um período} \times 100}{\text{Somatório de Alunos ingressantes no período}}$$

Fonte: Norma Técnica (BRASIL, 2011, p. 12).

A Taxa de Conclusão (TC) dos cursos técnicos é definida como a relação entre os concluintes de um período dividido pelos ingressantes do período de início do curso. Dessa maneira, os ingressantes a serem considerados serão os de quatro anos anteriores, conforme a duração do curso, demonstrada na fórmula 2.

Figura 15: Fórmula 2 - Taxa de Conclusão - TC

$$TC = \frac{\text{Somatório de Alunos concluídos em um período} \times 100}{\text{Somatório de Alunos ingressantes no período}}$$

Fonte: Norma Técnica (BRASIL, 2011, p. 10).

A taxa de conclusão revela a eficiência do campus em concluir os ingressantes de um curso, independentemente do tempo necessário para que ele seja finalizado.

A fórmula 3 mostra a Relação de Alunos por Professor (Rap), calculada considerando os alunos em curso (matrículas ativas) em relação aos docentes de regime de dedicação exclusiva (DDE ou RDE) e equalizando os professores de 20 horas. Dessa maneira, dois professores de 20 horas equivalem a um professor de regime de dedicação exclusiva (DDE ou RDE).

Figura 16: Fórmula 3 - Relação Alunos x Professor - RAP

$$RAP = \frac{\text{Total de Alunos em curso um período}}{\text{Total de Professores equalizados para DDE}}$$

Fonte: Norma Técnica (BRASIL, 2011, p. 17).

A Taxa de Retenção (TR), conforme fórmula 4, é determinada como sendo a relação dos alunos que deveriam ter concluído o curso em determinado período, mas não concluíram, ou seja, os alunos retidos, pelo total de alunos ingressantes, dentro do prazo. Dessa forma, a taxa revela os alunos que estão em curso nos ciclos já vencidos. Na lista de opções de status do

aluno não existe a retenção. Essa situação é revelada pela permanência do aluno com o status “em curso” em um ciclo que já venceu.

Figura 17: Fórmula 4 - Taxa de Retenção - TR

$$TR = \frac{\text{Somatório de Alunos retidos em um período} \times 100}{\text{Somatório de Alunos ingressantes no período}}$$

Fonte: Norma Técnica (BRASIL, 2011, p. 15).

O indicador de Custo por Aluno (CA), foi fixado da mesma maneira que os anteriores como sendo “a relação entre o custo total de cada campus dividido pelo total de alunos em curso, ou seja, dando despesa para o campus”, conforme fórmula 5.

Figura 18: Fórmula 5 - Custo por Aluno - CA

$$CA = \frac{\text{Custo Total da Unidade de Ensino}}{\text{Total de Alunos em curso}}$$

Fonte: Norma Técnica (BRASIL, 2011, p. 21).

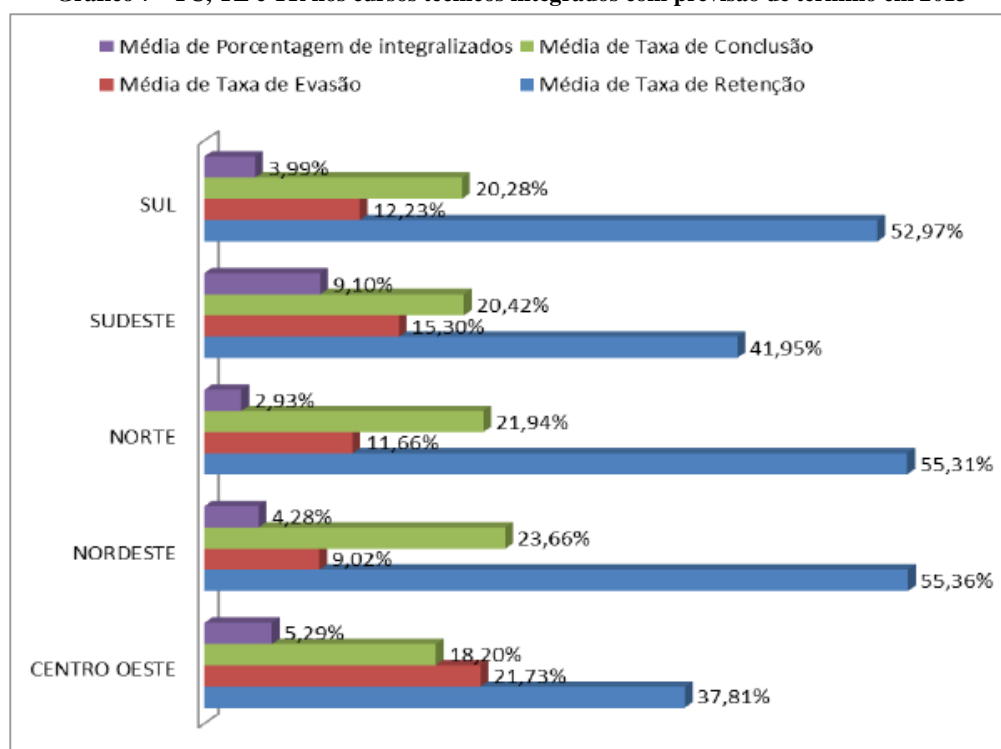
O indicador de Custo por Aluno permite calcular quanto cada campus gastou para ter um aluno cursando a educação profissional.

O cálculo dessas várias taxas (TC, TE e TR) e outros índices (CA e Rap) permitirá a identificação de regiões ou Institutos com mais risco de apresentar Taxa de Conclusão baixa. Além dessas três taxas, nos Institutos que apresentavam taxa de integralização (Tint) superior a 6% optou-se em incluir esse índice, devido ao seu impacto na Taxa de Retenção (TR). Essa Tint representa os alunos que concluíram todas as disciplinas, mas estão devendo o estágio (SILVA, 2013).

1.1 Índices das Regiões da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A identificação de regiões e seus respectivos Institutos que apresentam baixa TC e/ou alta TE e/ou alta Taxa de Retenção (TR), permite focar os mais problemáticos, propiciando a correlação dos Institutos com os fatores externos e internos à escola. Assim, o gráfico 7 apresenta os dados gerais dos Institutos, com as três taxas por região e os alunos integralizados, para análise:

Gráfico 7 - TC, TE e TR nos cursos técnicos integrados com previsão de término em 2013



Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

Analisando a taxa de evasão (TE), que representa os alunos que abandonam o curso atingindo o limite máximo de faltas, sem apresentar uma justificativa ao campus, refletindo situações como possível insatisfação com o estudo, problemas pessoais e outras questões que impedem o aluno de dar continuidade à sua trajetória escolar. A região Centro-Oeste é a que apresenta o maior valor (21,73%); seguida pela região Sul; depois Sudeste; Norte; e Nordeste, com a menor Taxa de Evasão (9,02%) do país.

A Taxa de Conclusão ou TC é um indicador importante analisado pela Setec e repassado para a CGU, que representa a quantidade de concluintes em relação às matrículas. O ideal seria que ela se aproximasse de 90%, estando, porém, a média nacional em 20,90%. Pelo gráfico 7, observa-se que houve pouca variação da TC, sendo que a menor foi no Centro-Oeste (18,20%) e a maior no Nordeste (23,66%).

E finalmente, vem a Taxa de Retenção, cuja média nacional ficou em 48,68%, indicando quais alunos não concluíram o curso no período estabelecido, mas que ainda estavam com matrículas ativas. Pelo gráfico mostrado anteriormente, constata-se que as regiões Norte e Nordeste apresentam taxas de retenção bem maiores, respectivamente, 55,31% e 55,36%. A menor está no Centro-Oeste: 37,81%. A análise dessas taxas revelou que as duas regiões com menores taxas de evasão (Nordeste e Norte) também apresentam as maiores TR.

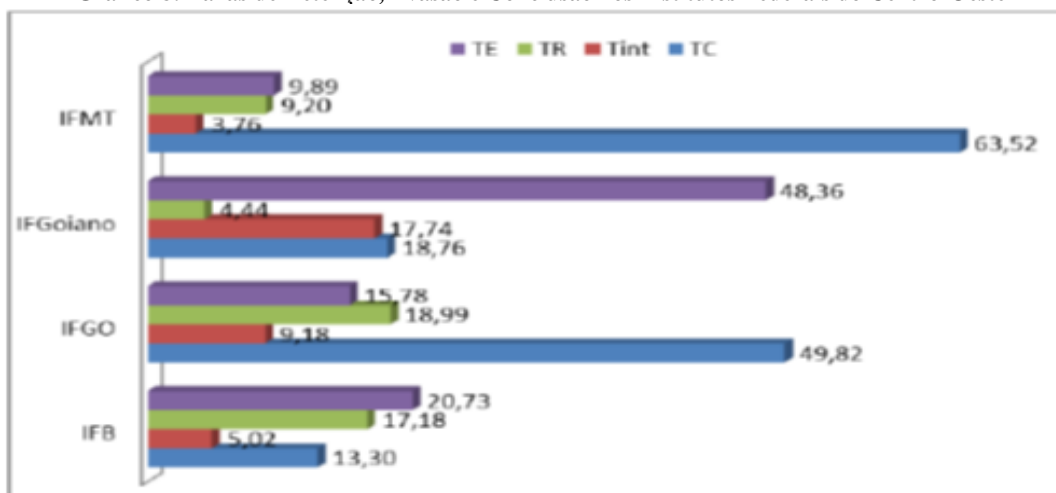
1.2 Situação dos índices por Instituto em cada região

As análises dos cálculos dos indicadores (TC, TR, TE, CA e Rap) por região apresentaram diferenças, como, por exemplo, na região Centro-Oeste, a TR está em 11,93% e nas regiões Nordeste e Norte, acima de 35%. Portanto, é possível que os cálculos por Institutos demonstrem diferenças mais relevantes. Para facilitar as comparações, foram analisados os dados por região, conforme apresentado a seguir, iniciando-se pela região Centro-Oeste.

1.3 Taxas (TC, TR e TE) nos institutos da região Centro-Oeste

Uma análise mais pormenorizada dessas três taxas por Instituto, a partir do gráfico 8, na região Centro-Oeste, revelou variação entre os institutos. No IFGO e no IFMT, a TC está mais elevada, ao passo que no IFB e no IFGoiano é a TE que está mais elevada.

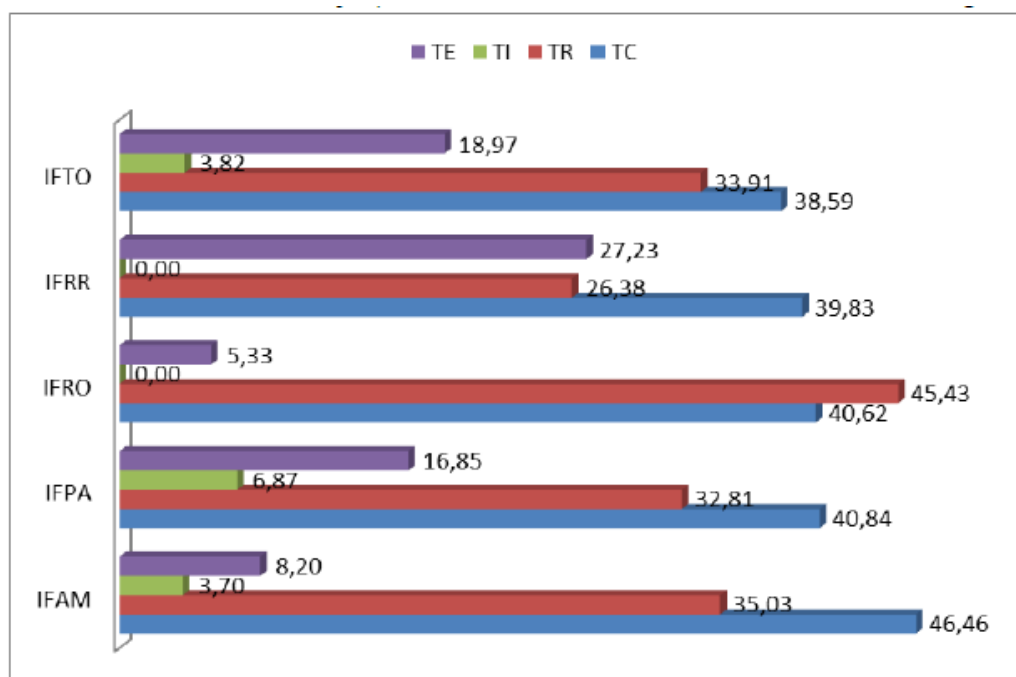
Gráfico 8: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais do Centro-Oeste



Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

As Taxas (TC, TR e TE) nos institutos da região Nordeste

A representação do gráfico 9 revela três grupos distintos. O primeiro é formado pelos IFSE, IFRN, IFBaiano, IFBA, IFPI, IFPB e IFCE, em que a Taxa de Conclusão está mais elevada que as outras duas (TR e TE). No segundo grupo, formado por IFPE, IFMA e IFAL, a Taxa de Retenção está mais elevada e, por fim, no terceiro grupo, formado pelo IF Sertão PE, é a Taxa de Evasão que se encontra mais elevada.

Gráfico 9: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais da Região Norte

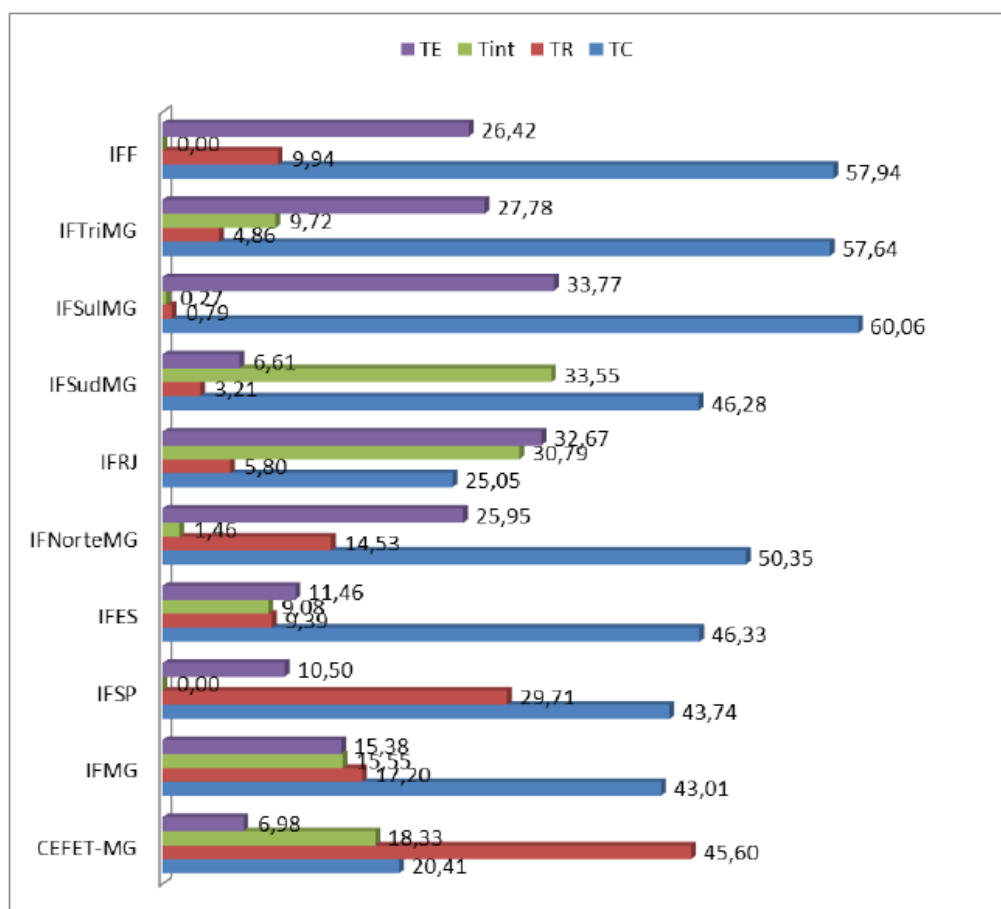
Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

1.4 As Taxas (TC, TR e TE) nos institutos da região Sudeste

Na região, a análise dessas três taxas por Instituto, demonstrada no gráfico 10, revelou um padrão em que a Taxa de Conclusão quase sempre está mais elevada que as outras duas (TR e TE), exceto no Cefet-MG, no qual a TR é mais elevada, e no IFRJ, em que a TE é a mais elevada.

Observou-se que a Taxa de Evasão apareceu em segundo lugar em cinco institutos (IFES, IFNorteMG, IFSulMG, IFTriMG e IFF). A taxa de integralização (Tint) aparece também em segundo lugar nos Institutos (IFSudMG e IFRJ). A alta Tint comprova uma boa atualização do Sistec, uma vez que pouco mais de 3% dos alunos ainda estão trancados ou reprovados.

Nota-se, porém, que a alta TR no Cefet-MG e IFSP revela subestimação da TE. Esse fato demonstra, como em outros Institutos, que o número dos alunos com situações finais (evadidos, concluído, entre outros) não foi declarada ao sistema (Sistec), tendo ocorrido também uma superestimação dos alunos trancados e reprovados. Portanto, é possível que a TE desses institutos seja bem superior à atualmente apresentada.

Gráfico 10: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais do Sudeste

Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013

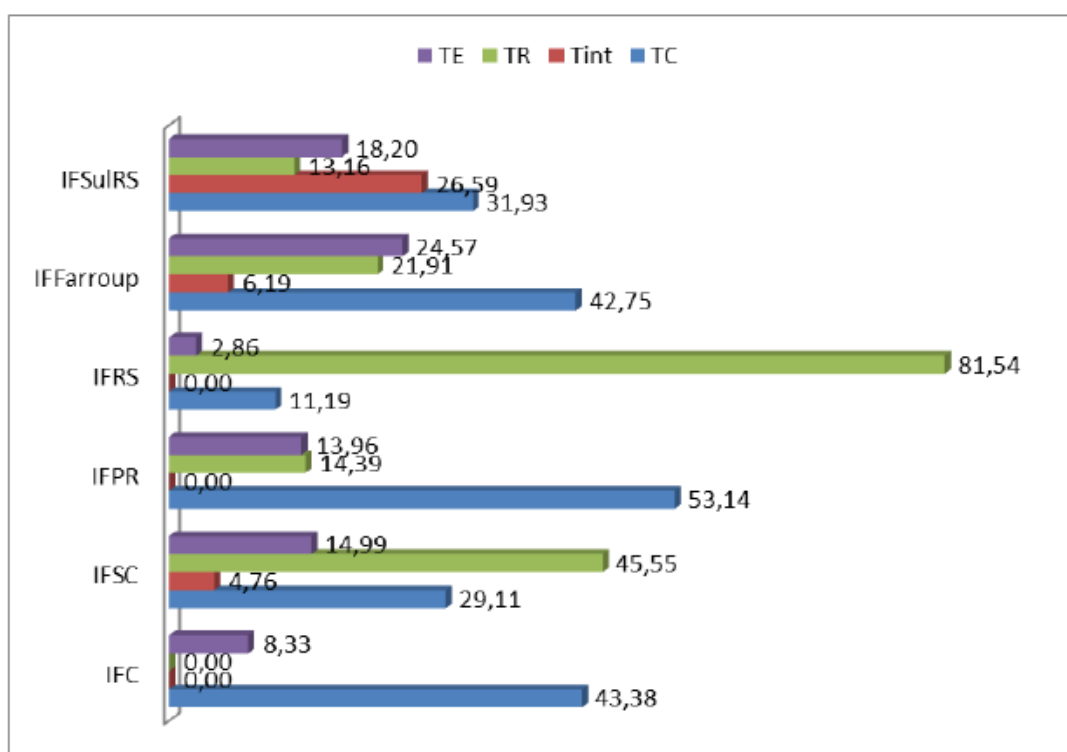
1.5 As Taxas (TC, TR e TE) nos institutos da região Sul

Conforme demonstra o gráfico 11, a análise dessas três taxas por Instituto revela que quatro dos seis institutos estão com a Taxa de Conclusão mais elevada. A exceção é o IFSC e o IFRS, que possuem a Taxa de Retenção mais alta.

A baixa TE no IFRS indica uma superestimação da TR. Também nessa região essa situação demonstra que o número dos alunos com situações finais (evadidos, concluído, entre outros) não foi declarada ao sistema (Sistec). Portanto, é possível que a TE desse Instituto seja bem superior à atualmente apresentada.

Percebe-se que no IFSulRS ocorreu alta da Tint (taxa de Integralização), que revela atualização do Sistec, pois apresenta uma TR de 13,16%. Além dele, o IFC também demonstra uma atualização adequada dos dados. Os cálculos das taxas por região e por Instituto apresentaram grandes variações.

Gráfico 11: Taxas de Retenção, Evasão e Conclusão nos Institutos Federais da região Sul



Fonte: MEC/Setec/Sistec, Silva 2013.

Os gráficos acima expostos apresentaram um panorama geral a partir da oferta de cursos de educação profissional técnica pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, expressando contradições e sutilezas nos resultados a partir das matrículas e mensuração dos níveis de aproveitamento desses cursos, dadas as diferenças e particularidades regionais. No entanto, é necessária uma abordagem mais específica focada no IFSP.

1.6 Panorama do Instituto Federal de São Paulo

De acordo com a Lei 11.892, de 29/12/2008, os Institutos Federais focam na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, podendo atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (SILVA[09], 2009, p.8). Apesar de todo esse elenco de responsabilidades, os Institutos Federais passaram a ter uma nova obrigatoriedade a partir do Ano de 2005, através do Acórdão nº 480/2005-P, de 27 de abril de 2005, no qual o Tribunal de Contas da União deliberou à SETEC/MEC que, no prazo de 180 dias, encaminhasse a esse Tribunal a definição de conjunto de dados e de indicadores de

gestão¹² – inclusive fórmulas de cálculo - que passaram a integrar os relatórios de gestão de todas as Instituições Federais a partir das contas referentes ao exercício de 2005. Estes deverão contemplar, além de informação considerada necessária para refletir a execução financeira e operacional da Instituição, indicadores sobre o perfil socioeconômico de ingressantes e concluintes, bem como indicadores sobre a demanda por vagas oferecidas pela instituição, discriminados por ensino médio, técnico, tecnológico, licenciaturas, engenharias e pós-graduação (IFSP8, 2008, p. 92).

Dessa forma, a instituição utiliza os Relatórios de Gestão¹³ para efetuar uma gama de publicações e dentre as quais estão esses indicadores, visando contemplar os aspectos de eficácia, eficiência e também de economicidade, e refletem, de modo geral, os principais aspectos das atividades executadas pelo órgão (IFSP8, 2008) e configuraram importante fonte de dados para esta pesquisa. Estes relatórios eram produzidos nos primeiros anos de suas edições até 2008, pela Diretoria Geral do CEFET e partir do ano de 2009, todo o planejamento e desenvolvimento passou a cargo da Reitoria do IFSP.

O recorte temporal do presente trabalho se dá do ano de 2008 ao ano de 2013, em função da entrada dos cursos de Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio¹⁴ com matrícula única no IFSP – que ocorreu no ano de 2008, de acordo com a legislação vigente, em sua primeira turma e assim, a pesquisa visou analisar as três primeiras turmas formadas, que foram ingressantes nos anos de 2008, 2009 e 2010, e que conseqüentemente se formaram respectivamente nos anos de 2011, 2012 e 2013. Assim, são apresentados alguns dados educacionais, que foram obtidos a partir de análises feitas nos Relatórios de Gestão, relativos a cada ano do período da presente pesquisa.

¹² O Acórdão TCU N° 2.267/2005 determinou que a partir do exercício de 2005 fosse informado no relatório de gestão um conjunto de indicadores que possibilitasse a avaliação institucional. Para fins de composição dos indicadores de gestão, a extração dos dados brutos é realizada no âmbito da SETEC/MEC, a partir de consultas específicas nos sistemas oficiais do Governo Federal: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) e Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Governo Federal (SIAPE). Em seguida, são organizados e disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) a todas as Instituições que compõem a Rede Federal para inserção nos seus relatórios de gestão e a toda a sociedade para consulta dos dados. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article?layout=edit&id=2146>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

¹³ O propósito deste relatório é apresentar as atividades desenvolvidas pela equipe gestora da instituição, ou seja, é o instrumento que apresenta ao público e, em particular aos órgãos de controle, as ações desenvolvidas pelo IFSP, ano a ano. Estão disponíveis para consulta aberta a partir do ano de 2001. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/137-relatorio-de-gestao>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

¹⁴ O curso técnico integrado ao ensino médio é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental. O curso garante tanto a formação do ensino médio quanto a técnica profissional e tem a duração de 4 anos.

1.7 Ano de 2008 – início das turmas de integrado

De acordo com o Relatório de Gestão do ano de 2008¹⁵, nas seções seguintes, são apresentados todos indicadores de gestão estabelecidos pelo TCU e calculados pela Instituição. Os cálculos efetuados foram executados apenas por modalidade de curso considerando todas as Unidades de Ensino do CEFET-SP. Apenas para os cálculos do Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes e da relação Candidato / Vaga é que os cálculos foram efetuados por curso, modalidade e Unidade de Ensino separadamente (IFSP8, 2008, p.92).

Na análise dos dados são apresentadas as tabelas 3 e 4 relacionadas abaixo, que trazem os números de alunos matriculados por curso e por unidades de ensino do CEFET-SP no primeiro e segundo semestres de 2008 e nos gráficos 12 a 14, apresenta-se a composição das matrículas por curso e unidade de ensino nos primeiro e segundo semestres de 2008, nos Campus São Paulo (SP), Cubatão (CBT), Sertãozinho (SRT), Guarulhos (GRU), São João da Boa Vista (SBV), São Carlos (CAR), Salto (SAL) e Bragança Paulista (BRA), de acordo com IFSP8 (2008).

Tabela 3: Alunos matriculados por Unidade de Ensino 1º. Semestre 2008

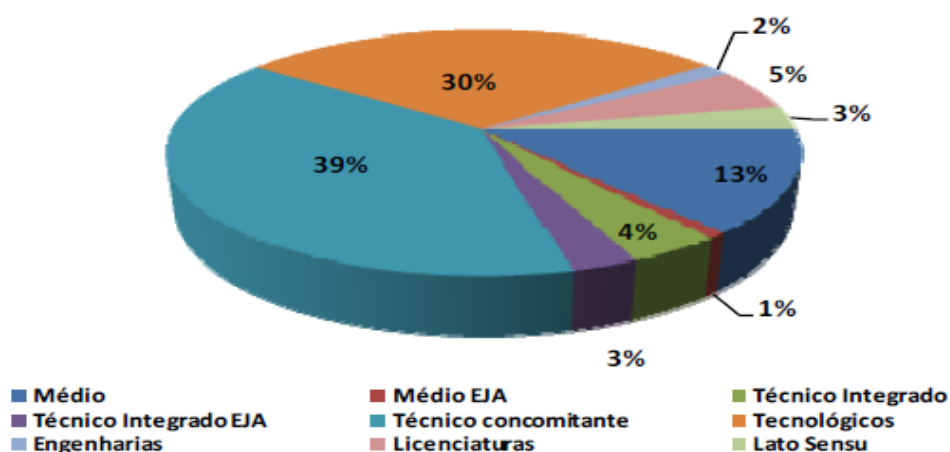
Cursos / Unidades		Alunos Matriculados – 1º Semestre								Total
		SP	CBT	SRT	GRU	SBV	CAR	SLT	BRA	
Anual	Médio	669	254	-	-	-	-	-	-	923
	Médio EJA	18	36	-	-	-	-	-	-	54
	Técnico Integrado	200	-	82	-	-	-	-	-	282
	Técnico Integrado EJA	40	-	155	-	-	-	-	-	195
Semestral	Técnico concomitante	754	364	52	429	339	325	227	174	2664
	Tecnológicos	1600	348	80	-	-	-	-	-	2028
	Engenharias	118	-	-	-	-	-	-	-	118
	Licenciaturas	376	-	-	-	-	-	-	-	376
	Lato Sensu	217	-	-	-	-	-	-	-	217
TOTAL		3992	1002	369	429	339	325	227	174	6857

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O gráfico 12, mostra a composição da distribuição de matrículas por curso, em todos os campus do estado de São Paulo, no primeiro semestre de 2008. Nota-se que os cursos técnicos (técnico integrado + técnico integrado EJA + técnico concomitante) representam 9% do total de matrículas, enquanto somente os técnicos integrados, representam 4%.

¹⁵ Relatório de Gestão do ano de 2008. Disponível em <<https://drive.ifsp.edu.br/s/qbcx1T1lzCrDaWE#pdfviewer>>. Acessado em 19 de outubro de 2019.

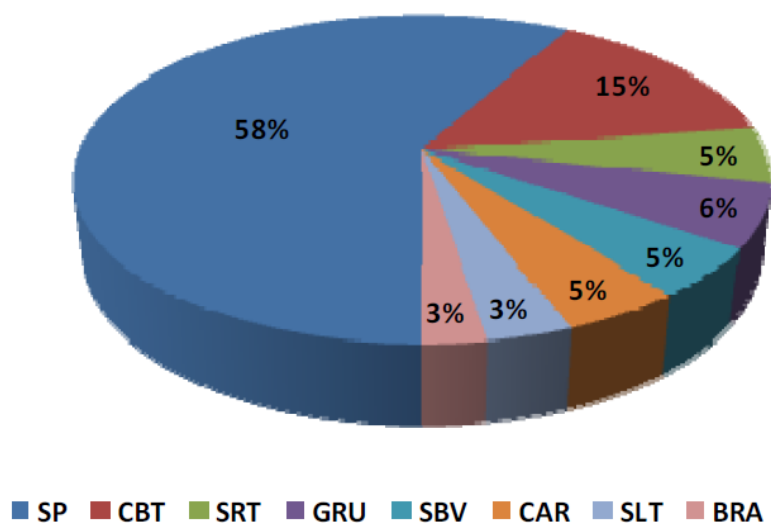
Gráfico 12: Matrículas por cursos no 1º semestre de 2008



Fonte: Relatório de Gestão 2008

O gráfico 13, exibe as participações por Unidade de Ensino nas matrículas regulares no 1º semestre de 2008, nas suas respectivas regiões ou campus, onde São Paulo representa 58% das matrículas da rede:

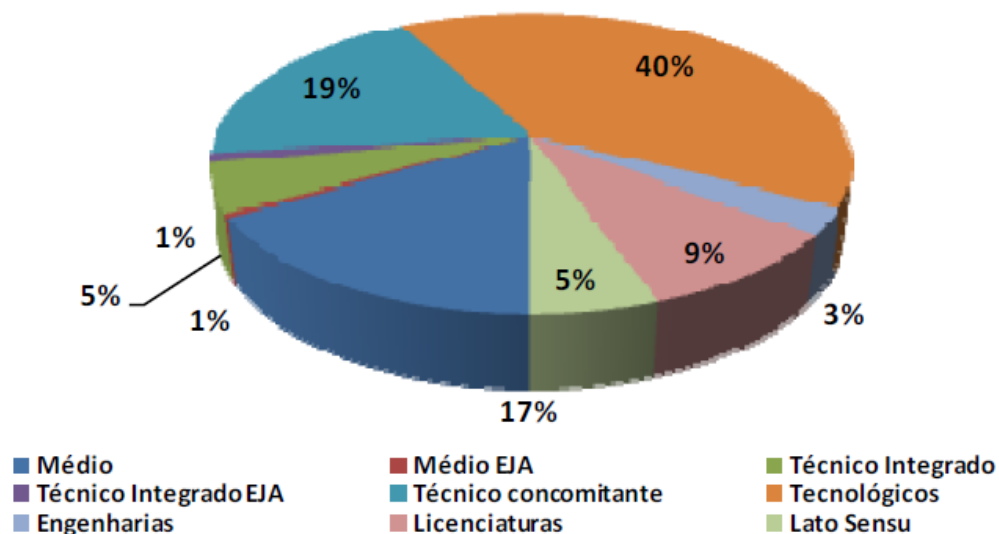
Gráfico 13: Participação de Matrículas por Unidade de Ensino 1º. Semestre 2008



Fonte: Relatório de Gestão 2008

No gráfico 14, tem-se a distribuição da participação de matrículas por Cursos no primeiro Semestre de 2008, apenas com os números do *campus* São Paulo – por ser ele o objeto de estudos deste trabalho – demonstra que os 3 cursos técnicos na sua totalidade representam 25% das matrículas da unidade e o técnico integrado representa 5%.

Gráfico 14: Participação de Matrículas por Cursos – Unidade São Paulo – 1º semestre



Fonte: Relatório de Gestão 2008

A tabela 4, apresenta os números relacionados as matrículas do 2º semestre de 2008, distribuídas nos 10 campus do IFSP:

Tabela 4: Alunos matriculados por Unidade de Ensino 2º. Semestre 2008

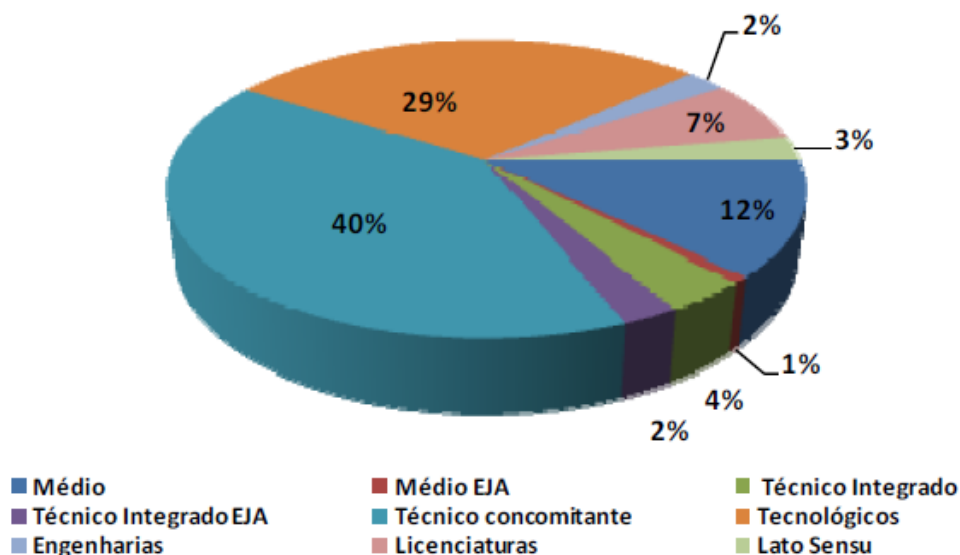
Cursos/ Unidades		Alunos Matriculados – 2º Semestre										
		SP	CBT	SRT	GRU	SBV	CAR	SLT	BRA	SRO	SCA	TOTAL
Anual	Médio	669	254	-		-	-	-	-	-	-	923
	Médio EJA	18	36	-	-	-	-	-	-	-	-	54
	Técnico Integrado	200	-	80	-	-	-	-	-	-	-	280
	Técnico Integrado EJA	40	-	149	-	-	-	-	-	-	-	189
Semestral	Técnico concomitante	724	321	50	421	398	429	311	315	80		3049
	Tecnológicos	1603	359	80	40	45	-	-	-	-	80	2207
	Engenharias	186	-	-	-	-	-	-	-	-	-	186
	Licenciaturas	440	-	40	40	-	-	-	-	-	-	520
	Lato Sensu	197	-	-	-	-	-	-	-	-	-	197
TOTAL		4077	970	399	501	443	429	311	315	80	80	7605

Fonte: Relatório de Gestão 2008

No próximo gráfico, de número 15, com a distribuição de matrículas por curso, de todos os campus, no primeiro semestre de 2008. Pode ser observado que os cursos representam agora 8% do total de matrículas – com a queda de 1 ponto percentual, o que representa uma redução de aproximadamente 11% nas matrículas, enquanto somente os técnicos integrados, representam 4%, não tendo, portanto, variação em relação 1º semestre, que demonstra equilíbrio

nas matrículas. Isso se dá porque o curso integrado oferece um número de vagas que é superado pelo número de candidatos, como poderá ser visto na relação candidato vaga, mais adiante.

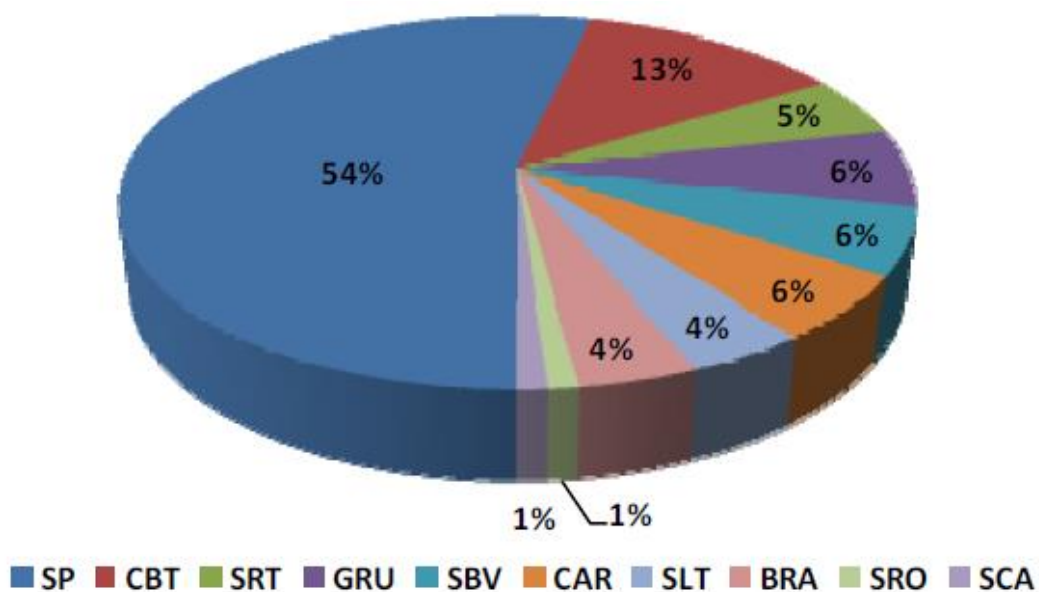
Gráfico 15: Matrículas por cursos no 2º semestre de 2008



Fonte: Relatório de Gestão 2008

Tem-se no gráfico 16, a demonstração das participações por Unidade de Ensino nas matrículas regulares para o 2º semestre de 2008, distribuídas por regiões ou campus. Verifica-se que São Paulo representa agora 54% das matrículas da rede, uma variação de 4 pontos percentuais a menos, o que representa uma redução de 7% em relação a totalização de matrículas globais.

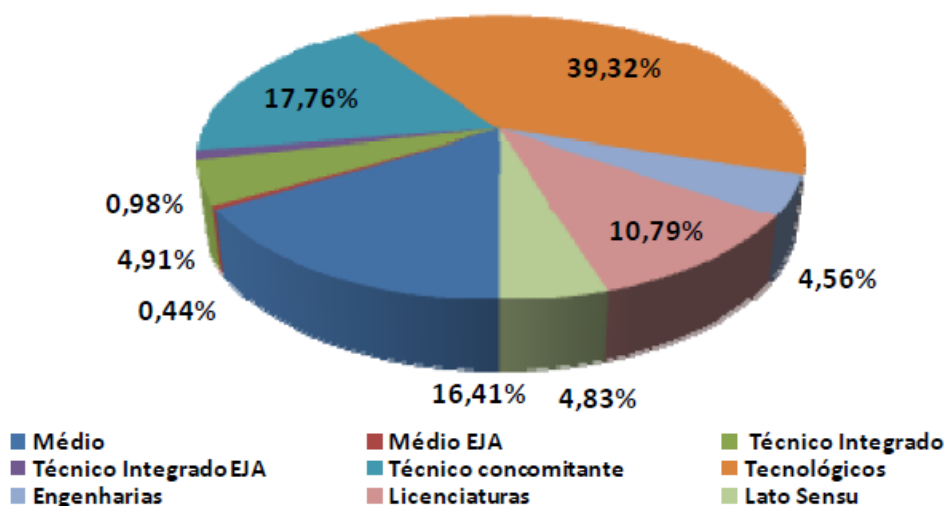
Gráfico 16: Participação de Matrículas por Unidade de Ensino 2º. Semestre 2008



Fonte: Relatório de Gestão 2008

A distribuição da participação de matrículas por Cursos no primeiro Semestre de 2008, somente com dados do *campus* São Paulo, conforme gráfico 17, demonstra que os cursos técnicos na sua totalidade representam 24% das matrículas da unidade, com a redução de 1 ponto percentual, que indica uma redução de 1% nas matrículas, enquanto o técnico integrado representa 5%, mantendo-se estável.

Gráfico 17: Participação de Matrículas por Cursos – Unidade São Paulo – 2º semestre



Fonte: Relatório de Gestão 2008

1.8 Situação dos índices do Instituto Federal de São Paulo

Como salientado anteriormente, os cálculos dos indicadores (TC, TR, TE, CA e Rap) por região apresentaram diferenças, com isso, os cálculos por Institutos demonstram diferenças mais relevantes. E como foi dito, para facilitar as comparações, foram analisados os dados por região, conforme foi apresentado. Assim, foi feito um recorte abordando as taxas do IFSP, por agregado aos objetivos desta pesquisa.

1.9 Relação Candidato / Vaga

A obtenção da relação candidato/vaga está vinculada a três fatores: i) método de cálculo; ii) método de aferição; e iii) resultado de indicador de exercício (IFSP8, 2008, p. 96).

Inicialmente pelo *método de cálculo* indica que o resultado pode ser obtido pela divisão do número de inscritos no processo seletivo pelo número de vagas ofertadas, a saber:

Figura 19: Relação Candidato/Vaga

$$\text{Relação Candidato / Vaga} = \frac{\text{Inscrições}}{\text{Vaga}}$$

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O *método de aferição* se dá a partir de dados extraídos do resultado dos processos seletivos realizados para o primeiro e segundo semestres do ano em análise e, o *resultado indicador no exercício* é a representação, como pode ser visto no quadro 2 abaixo, que traz a oferta de vagas, o número de candidatos e a relação candidato /vaga por curso/modalidade/habilitação. O quadro mostra os números de todos os campus do estado no 1º semestre de 2008, dando uma visão da relação em todas as unidades do IFSP.

Quadro 2: Relação candidato/vaga nas unidades do estado - 1º semestre 2008

Unidade– 1º Semestre	2.4.1.1 Cursos	Inscritos Vestibular	Vagas Ofertadas	Relação Candidato/vaga
São Paulo	Técnicos Integrados	3811	200	19,05
	Técnicos Concomitantes	667	160	4,16
	Tecnológicos	2671	320	8,34
	Licenciaturas	845	160	5,3
	Engenharias	719	80	9,0
Cubatão	Médio	715	80	8,93
	Médio EJA	32	40	0,8
	Técnicos Concomitantes	906	200	4,53
	Tecnológicos	589	120	4,9
Sertãozinho	Técnicos Integrados	270	80	3,4
	Técnicos Integrados EJA	315	80	3,94
	Tecnológicos	871	80	10,9
Guarulhos	Técnicos Concomitantes	775	160	4,84
S.J.B.Vista	Técnicos Concomitantes	374	160	2,34
Caraguatatuba	Técnicos Concomitantes	584	160	3,65
Salto	Técnicos Concomitantes	582	160	3,65
Bragança Paulista	Técnicos Concomitantes	306	160	1,91
Sub – Totais Técnicos Integrados		4 081	280	14,57
Sub – Totais Técnicos Concomitantes		3832	1160	3,30
Sub – Totais Tecnológicos		4131	480	8,6
Sub – Totais Licenciaturas		845	160	5,3
Sub – Totais Engenharias		719	80	9,0

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O quadro 3, exibe os cursos da unidade de São Paulo do 1º semestre de 2008, bem como as totalizações por modalidade e semestre. Podemos observar que todos os cursos têm procura maior que a oferta para o ingresso nas primeiras séries, sendo que a maior relação foi para os cursos técnicos integrados e engenharia.

Quadro 3: Cursos da Unidade de São Paulo - 1º semestre de 2008

Cursos da Unidade São Paulo 1º Semestre	Inscritos Vestibular	Vagas Ofertadas	Relação
---	----------------------	-----------------	---------

				Candidato /vaga
Anual	Técnico Integrado de Mecânica (manhã)	455	40	11.4
	Técnico Integrado de Mecânica (Tarde)	286	40	7,15
	Técnico Integrado de Eletrotécnica (tarde)	274	40	6,4
	Técnico Integrado de Eletrônica (manhã)	744	40	18.6
	Técnico Integrado de Programação (tarde)	2052	40	51.3
	Técnico Integrado EJA em Qualidade (noite)	Sorteio	-	Sorteio
Senestral	Técnico em Gerenciamento de Execução de Obras ou Planejamento e Projeto (tarde)	200	40	5
	Técnico em Gerenciamento de Execução de Obras ou Planejamento e Projeto (noite)	133	40	3,35
	Técnico em Telecomunicações (noite)	171	40	4,3
	Técnico de Planejamento e Controle da Produção (manhã)	163	40	4,1
	Tecnologia em Sistemas Eletrônicos (manhã)	141	40	3.55
	Tecnologia em Gestão da Produção Industrial (noite)	349	40	8,73
	Tecnologia em Automação Industrial (noite)	484	40	12,1
	Tecnologia em Gestão de Turismo (manhã)	207	40	5.2
	Tecnologia em Gestão de Turismo (noite)	278	40	6,95
	Tecnologia em Processos Gerenciais (noite)	174	40	4.35
	Tecnologia em Sistemas Elétricos (noite)	314	40	7.85
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (noite)	724	40	18.1
	Licenciatura em Geografia (manhã)	364	40	9.1
	Licenciatura em Matemática (manhã)	151	40	3,8
	Licenciatura em Ciências da Natureza (manhã)	151	40	3,8
	Licenciatura em Física (manhã)	179	40	4.5
	Engenharia em Construção Civil (manhã)	384	40	9,6
	Engenharia em Controle e Automação (manhã)	335	40	8,4
	TOTAL	8713	920	9,47

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Os números de todas as unidades do estado no 2º semestre de 2008, com a abrangência em todos os campus pode ser visto no quadro 4 abaixo:

Quadro 4: Relação candidato/vaga nas unidades do estado - 1º semestre 2008

Unidades - 2º. Semestre	Cursos	Inscritos Vestibular	Vagas Ofertadas	Relação Candidato/vaga
São Paulo	Técnicos Concomitantes	461	160	2,88
	Tecnológicos	1873	320	5,85
	Licenciaturas	440	160	2,75
	Engenharias	407	80	5,08
Cubatão	Técnicos Concomitantes	271	120	2,25
	Tecnológicos	302	80	3,78
Sertãozinho	Licenciatura	111	40	2,77
Guarulhos	Técnicos Concomitantes	461	120	3,85
	Licenciatura	90	40	2,25
	Tecnológicos	273	40	6,83
S.J.B.Vista	Técnicos Concomitantes	279	160	1,75
	Tecnológicos	179	40	4,77
Caraguatatuba	Técnicos Concomitantes	720	200	3,6
Salto	Técnicos Concomitantes	545	160	2,78
Bragança Paulista	Técnicos Concomitantes	478	160	2,98
São Carlos	Tecnológicos	331	80	4,14
São Roque	Técnicos Concomitantes	sorteio	sorteio	sorteio
Sub – Totais Técnicos Concomitantes		3215	1080	2,97
Sub – Totais Tecnológicos		2958	560	4,96
Sub – Totais Licenciaturas		641	240	2,67
Sub – Totais Engenharias		407	80	5,8

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Os cursos da unidade de São Paulo do 2º semestre de 2008, podem ser visualizados a partir do quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Cursos da Unidade de São Paulo - 1º semestre de 2008

Cursos da Unidade São Paulo – 2º. Semestre		Inscritos Vestibular	Vagas Ofertadas	Relação Candidato/vaga
Semestral	Técnico em Edificações (tarde/noite)	242	80	3,02
	Técnico em Telecomunicações (noite)	110	40	2,3
	Técnico em Eletrotécnica (noite)	109	40	2,75
	Tecnologia em Sistemas Eletrônicos (manhã)	116	40	2,9
	Tecnologia em Gestão da Produção Industrial (noite)	238	40	5,95
	Tecnologia em Automação Industrial (noite)	358	40	8,95
	Tecnologia em Gestão de Turismo (manhã/noite)	298	80	3,75
	Tecnologia em Processos Gerenciais (noite)	189	40	4,72
	Tecnologia em Sistemas Elétricos (noite)	245	40	6,13
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (noite)	429	40	10,72
	Licenciatura em Matemática (manhã)	119	40	2,98
	Licenciatura em Ciências da Natureza (manhã)	119	40	2,98
	Licenciatura em Física (manhã)	202	80	2,52
	Engenharia de Produção Mecânica (manhã)	173	40	4,33
Anual	Engenharia em Controle e Automação (manhã)	234	40	5,85
TOTAL		3181	720	4,41

Fonte: Relatório de Gestão 2008

1.10 Relação Ingresso / Aluno

O *método de cálculo* se baseia na divisão do número de alunos pelo número de alunos matriculados e o resultado é multiplicado por 100:

Figura 20: Relação Ingresso / Aluno

$$\text{Relação} = \frac{\text{Ingressos}}{\text{Alunos Matriculados}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O *método de aferição* se refere aos dados extraídos do banco de dados e o resultado do indicador no exercício, pode ser visto no quadro 6 abaixo que traz a relação Ingressos/aluno do 1º semestre de 2008. Esta relação é maior no primeiro semestre, tendo em vista a maior oferta de vagas neste semestre. Comparado com o dado de 2007, este indicador não sofreu

alteração. Para o Ensino Técnico, os valores de 40,5% e 38,0% para o primeiro e segundo semestres indicam que cerca de um quarto dos alunos ingressam a cada semestre (curso de quatro semestres), sendo que o ingresso é maior no primeiro semestre (IFSP8, 2008).

Quadro 6: Relação Ingressos/aluno 1º semestre de 2008

Curso		Alunos Matriculados – 1º. Semestre									Ingresso	Relação x 100
		SP	CBT	SRT	GRU	SBV	CAR	SLT	BRA	Total		
Anual	Médio	669	254	-	-	-	-	-	-	923	0	0
	Médio EJA	18	36	-	-	-	-	-	-	54	0	0
	Integrado	200	-	82	-	-	-	-	-	282	282	100%
	Integrado EJA	40	-	155	-	-	-	-	-	195	120	61,5%
Semestral	Técnico concomitante	754	364	52	429	339	325	227	174	2 664	1080	40,5%
	Tecnológicos	1600	348	80	-	-	-	-	-	2 028	480	23,6%
	Engenharias	118	-	-	-	-	-	-	-	118	80	67,8%
	Licenciaturas	376	-	-	-	-	-	-	-	376	160	42,5%
	Lato Sensu	217	-	-	-	-	-	-	-	217	65	29,9%
TOTAL		3992	1002	359	429	339	325	227	174	6 857	2 267	33,06%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O quadro 7 abaixo mostra agora a relação Ingressos/aluno referente ao 2º semestre de 2008:

Quadro 7: Relação Ingressos/aluno 2º semestre de 2008

Curso		Alunos Matriculados – 2º. Semestre											Ingresso	Relação x 100
		S P	CBT	SRT	GRU	SBV	CAR	SLT	BRA	SRO	SCL	Total		
Anual	Médio	669	254	-		-	-	-	-			923	0	0
	Médio EJA	18	36	-	-	-	-	-	-			54	0	0
	Integrado	200	-	80		-	-	-	-			280	280	100%
	Integrado EJA	40		149	-	-	-	-	-			189	120	63.5%
	Técnico concomitante	724	321	50	421	398	429	311	315	80	-	3 049	1 160	38.%
	Tecnológicos	1603	359	80	45	45	-	-	-	-	80	2 207	480	21.8%
	Engenharias	186	-	-	-	-	-	-	-	-	-	186	80	43.%
	Licenciaturas	440		40	40							520	200	38.4%
	Lato Sensu	197										197	25	12.7%
TOTAL		4077	970	399	506	443	429	311	315	80	80	7 605	2 345	30.8%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

1.11 Relação Concluinte / Aluno

Vejamos que o método de cálculo do índice é dado pelo número de concluintes multiplicado por 100 e o resultado é dividido pelo número de alunos matriculados:

Figura 21: Relação Concluinte / Aluno

$$\text{Índice} = \frac{\text{Número de Concluintes}}{\text{Número de alunos matriculados}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O método de aferição se baseia nos dados extraídos do banco de dados e por fim o resultado do indicador no exercício é representado nos quadros 8, 9 e 10 a seguir, nos quais observa-se que a média de 7,6% e 15,1% (primeiro e segundo semestres) dos alunos dos cursos técnicos concomitantes conclui o curso a cada semestre, o que está abaixo do esperado a evasão existente nesta modalidade e fato de estarmos com cursos que ainda não integralizaram suas cargas horárias totais. Para o Ensino Médio o percentual de 44% está dentro do esperado para um curso de três anos. Para os cursos superiores, o número de concluintes vem aumentando, pois estes ainda estão em fase de implementação principalmente nas novas unidades possuindo, ainda, um tempo maior de duração para complementação da carga horária (IFSP8, 2008).

Quadro 8: Relação concluintes/aluno ano de 2008

Curso		Alunos Matriculados em 2008				concluinte	Relação x 100
		SP	CBT	SRT	Total		
Anual	Médio	669	254	-	923	406	44%
	Médio EJA	18	36	-	54	17	31.5%
	Integrado EJA	40	-	155	195	18	9.3%
	Técnico Subsequente	-	-	50	50	27	54%
TOTAL CEFET-SP		727	290	205	1222	468	38.3%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Quadro 9: Relação concluintes/aluno 1º semestre 2008

Curso		Alunos Matriculados 1º. Semestre					concluinte	Relação x 100
		SP	CBT	GRU	SBV	Total		
Sem.	Técnico concomitante	754	364	429	339	1886	144	7.6%
	Tecnológico	1600	348	-	-	1948	136	6.4%
	Licenciaturas	376	-	-	-	376	8	2.1%
TOTAL CEFET-SP			712	429	339	4210	288	6.8%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Quadro 10: Relação concluintes/aluno 1º semestre 2008

Curso		Alunos Matriculados no 2º. Semestre						concluinte	Relação x 100
		S P	CBT	GRU	SBV	CAR	Total		
Sem	Técnico concomitante	724	364	421	398	429	2.336	353	15.1%
	Tecnológicos	1561	350	45	45		2.001	124	6.2%
	Licenciaturas	440	-	40			480	22	4.5%
TOTAL CEFET-SP		2725	714	506	443	429	4.917	499	10.1%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Cabe ressaltar que as unidades que não foram apresentadas no quadro 8, não oferecem cursos anuais, bem como, os cursos não mencionados nos quadros 9 e 10, não possuem concluintes por não terem carga horária total integralizada e por fim, as unidades que também não foram apresentadas nos quadros 9 e 10 não possuem cursos com alunos concluintes.

1.12 Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

O *método de cálculo* do índice se baseia no número de concluintes divididos pelo número de ingressos ocorridos por período equivalente e o resultado é multiplicado por 100:

Figura 22: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

$$\text{Índice} = \frac{\text{Número de Concluintes}}{\text{Número de Ingressos ocorrido por período equivalente}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O *método de aferição* naturalmente se orienta pelos dados extraídos do banco de dados, enquanto o *resultado do indicador no exercício*, está representado nos quadros a seguir, nos quais observa-se que para os cursos técnicos, cerca de 30% e 44% dos alunos ingressantes no primeiro e segundo semestres, respectivamente, concluem o curso, o que aponta para uma evasão elevada nesta modalidade.

No ensino médio, as quase totalidades dos alunos concluem o curso. Para o ensino superior, temos cerca de 50% e 31 % de eficiência. Este resultado é baixo pelo fato de que alguns destes cursos ainda estão em fase de implementação, não tendo sua carga horária total integralizada.

Quadro 11: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes – ano de 2008

Ingresso	Curso da Unidade São Paulo - Anuais	Concluintes	Ingresso período Equivalente	Relação x 100
2006	Médio	324	360	90%
2007	Médio EJA	13	40	32.5%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O quadro 12 a seguir demonstra o Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes, para o 1º semestre de 2008:

Quadro 12: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes – 1º semestre 2008

Ingresso	Cursos da Unidade São Paulo 1º. Semestre	Número de Concluintes	Ingresso período Equivalente	Relação x 100
2006-2	Técnico em Eletrotécnica	20	40	50%
	Técnico em Planejamento e Projeto	6	40	15%
	Técnico em Gerenciamento Execução de Obras	14	40	35.0%
	Técnico em Telecomunicações	10	40	25%
	Técnico em Eletrônica	12	40	30%
	Técnico em Planejamento e Controle da Produção	16	80	20%
Total Técnico		78	240	32.5%
2005-2	Tecnologia em Automação Industrial	27	40	67.5
	Tecnologia em Gestão da Produção	22	40	55%
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	21	40	52.5%
	Tecnologia em Construção Civil	16	40	40%
2006-1	Tecnologia em Gestão do Turismo	37	80	46.3%
Total Superior		123	240	51.3%
2004-2	Licenciatura em Física	8	40	20%
Total Superior		131	280	54.6%
TOTAL CEFET-SP		209	520	40.2%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

No quadro 13 tem-se o Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes, para o 2º semestre de 2008:

Quadro 13: Comparativo entre unidades Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes – 1º semestre 2008

Ingresso	Cursos da Unidade São Paulo 2º. Semestre	Concluintes	Ingresso período Equivalente	Relação x 100
2007-1	Técnico em Eletrotécnica	21	40	52.5%
	Técnico em Eletrônica	17	40	42.5%
	Técnico em Informática	40	80	50%
	Técnico em Planejamento e Projeto	18	40	
	Técnico em Gerenciamento e Execução de Obras	27	40	67.5%
	Técnico em Telecomunicações	20	40	50%
	Técnico em Planejamento e Controle da Produção	30	80	37.5%
Total Técnico		173	360	48%
2006-1	Tecnologia em Automação Industrial	27	40	67.5%
	Tecnologia em Gestão da Produção	15	40	37.5%
	Tecnologia em Sistemas Eletrônicos	9	40	22.5%
	Tecnologia em Construção Civil	19	40	47.5%
2006-2	Tecnologia em Gestão do Turismo	41	80	51.3%
Total Tecnológico		111	310	35.8
2005-1	Licenciatura em Física	22	40	55%
Total Superior		133	350	3.33%
TOTAL CEFET-SP		306	710	43.1%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O quadro 14 a seguir relaciona os dados da unidade de São Paulo, com outras unidades do estado, com os alunos concluintes do 1º semestre de 2008:

Quadro 14: Comparativo entre unidades Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Curso	Número de alunos concluintes 1º. Semestre 2008				Ingresso Período Equivalente	Relação x 100
	SP	CBT	GRU	Total		
Técnico concomitante	78	35	23	136	480	28.3%
Tecnológico	123	8	-	131	280	46.8%
Licenciaturas	8	-	-		40	20%
TOTAL CEFET-SP	209	42	23	275	800	34.4%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Neste outro quadro há os dados da unidade de São Paulo, comparados a outras unidades do estado, com os alunos concluintes do 2º semestre de 2008:

Quadro 15: Comparativo entre unidades Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Curso	Número de alunos concluintes 2º. Semestre 2008						Ingresso Período Equivalente	Relação x 100
	SP	CBT	GRU	SBV	CAR	Total		
Técnico concomitante	173	40	65	22	41	341	760	44.9%
Tecnológico	111	13				124	390	31.8%
Licenciaturas	22					22	40	55%
TOTAL CEFET-SP	306	53	65	22	41	482	1.190	40.5%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

Os cursos não mencionados nos quadros não possuem concluintes por não terem carga horária total integralizada e as unidades que não foram apresentadas nos quadros não possuem cursos com alunos concluintes.

1.13 Índice de Retenção do Fluxo Escolar

O método de cálculo, utiliza as variáveis *Número de Alunos Retidos*, *Reprovação*, *Trancamento* e *Alunos Matriculados*:

Figura 23: Índice de Retenção do Fluxo Escolar

$$\text{Índice} = \frac{\text{Número de Alunos Retidos (Reprovação + Trancamento)}}{\text{Alunos Matriculados}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2008

O método de aferição é baseado nos dados extraídos do banco de dados e o resultado do indicador no exercício é aferido nos quadros a seguir, nos quais pode ser observado que o índice de retenção nos Cursos Técnicos é de 17.3% e 19.4% nos dois semestres, respectivamente, o que demonstra um índice não elevado. Entretanto, este índice é menor para o Ensino Médio.

Quadro 16: Índice de Retenção do Fluxo Escolar – 1º semestre 2008

Curso		Alunos Matriculados – 1º. Semestre									Retidos + trancamentos	Relação x 100
		SP	CBT	SRT	GRU	SBV	CAR	SLT	BRA	Total		
Anual	Médio	669	254	-	-	-	-	-	-	923	28	3%
	Médio EJA	18	36	-	-	-	-	-	-	54	28	51.8%
	Integrado	200	-	82	-	-	-	-	-	282	49	17.3%
	Integrado EJA	40	-	155	-	-	-	-	-	195	41	21%
Semestral	Técnico concomitante	754	364	52	429	339	325	227	174	2 664	285	10.7%
	Tecnológicos	1600	348	80	-	-	-	-	-	2 028	417	20.6%
	Engenharias	118	-	-	-	-	-	-	-	118	20	17.0%
	Licenciaturas	376	-	-	-	-	-	-	-	376	91	24.2%

Relatório de Gestão 2008

Quadro 17: Índice de Retenção do Fluxo Escolar – 2º semestre 2008

Curso		Alunos Matriculados – 2º. Semestre											Retidos + trancamentos	Relação x 100
		S P	CBT	SRT	GRU	SBV	CAR	SLT	BRA	SRO	SCL	Total		
Semestral	Técnico concomitante	724	321	50	421	398	429	311	315	80	-	3 049	593	19.4%
	Tecnológicos	1603	359	80	45	45	-	-	-	-	80	2 207	442	20%
	Engenharias	186	-	-	-	-	-	-	-	-	-	186	55	29.5%
	Licenciaturas	440		40	40							520	180	34.6%

Fonte: Relatório de Gestão 2008

1.14 Ano de 2009 – transformações na educação profissional

O Relatório de Gestão do ano de 2009¹⁶, destaca que aquele ano principiou com novas e importantes transformações para a educação nacional, em especial para a Educação Profissional e Tecnológica. De maneira geral, todas as escolas federais anteriormente denominadas como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) observaram as alterações determinadas pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que as transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e assim definiu nova estruturação e propósito (IFSP9, 2009, p.7).

Dessa forma, o processo de expansão das unidades de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que estabelece uma política pública que une educação, ciência e tecnologia às questões relacionadas ao desenvolvimento local e regional, obteve importante aceleração no período, como pode ser visto no quadro a seguir, que representa os 12 campus do IFSP implantados e em pleno funcionamento na época, de acordo com os instrumentos legais pertinentes, além dos demais legalmente constituídos, porém com prazos de implantação e funcionamento posteriores ao ano de 2009 (idem).

¹⁶ Relatório de Gestão do ano de 2009. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/TFO0l6NGutGOOJI#pdfviewer>. Acessado em 19 de outubro de 2019.

Quadro 18: Relação dos campus do IFSP

<i>Campus</i>	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
São Paulo	Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909	24/02/1910
Cubatão	Portaria MEC n.º 158, de 12/03/1987	01/04/1987
Sertãozinho	Portaria MEC n.º 403, de 30/04/1996	01/1996
Guarulhos	Portaria MEC n.º 2.113, de 17/06/2005	13/02/2006
São João da Boa Vista	Portaria MEC n.º 1.715, de 20/12/2006	02/01/2007
Caraguatatuba	Portaria MEC n.º 1.714, de 20/12/2006	12/02/2007
Bragança Paulista	Portaria MEC n.º 1.712, de 20/12/2006	30/07/2007
Salto	Portaria MEC n.º 1.713, de 20/12/2006	02/08/2007
São Carlos	Portaria MEC n.º 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008
São Roque	Portaria MEC n.º 710, de 09/06/2008	11/08/2008
Campos do Jordão	Portaria MEC n.º 711, de 09/06/2008	02/2009
Boituva (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 28, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	Segundo semestre de 2009
Birigui	Portaria MEC n.º 116, de 29/01/2010	Segundo semestre de 2010
Catanduva	Portaria MEC n.º 120, de 29/01/2010	Segundo semestre de 2010
Piracicaba	Portaria MEC n.º 104, de 29/01/2010	Segundo semestre de 2010
Capivari (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 30, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	Segundo semestre de 2010
Matão (núcleo avançado)	Resolução n.º 29, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	Segundo semestre de 2010
Itapetininga	Portaria Ministerial n.º 127, de 29/01/2010	Segundo semestre de 2010
Araraquara	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Avaré	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Barretos	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Hortolândia	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Registro	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Suzano	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Votuporanga	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Presidente Epitácio	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010
Campinas	Em fase de implementação	Segundo semestre de 2010

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Um fato importante que se observa na elaboração dos relatórios de 2008 em relação a 2009, é que há diferenças e algumas mudanças na produção desses dados de um ano para o outro. Como exemplo tem-se que inicialmente as representações de dados de entrada do ano de 2008, somavam os números de todos os campus, além disso havia uma separação por semestres, ou seja, há representações de todos os indicadores para o 1º semestre e em seguida foram apresentados os quadros para o 2º semestre, por outro lado, no ano de 2009 cada campus reproduziu os seus dados e indicadores de forma separada e os quadros seguiram essa lógica, ou seja, cada campus possuía seu conjunto de quadros de indicadores. Além disso, houve uma unificação dos elementos semestrais e os dados passaram a ser apresentados num mesmo quadro e por fim, no ano de 2008 os dados dos quadros também eram representados através de gráficos de setores e a partir de 2009 essa representação foi suprimida dos Relatórios de Gestão. Dessa forma, fica evidenciado que não há uma padronização quando da elaboração de alguns

quadros e por conta disso, a interpretação dos dados torna-se custosa e por vezes, obrigou a criação de um outro quadro visando estabelecer um elo comparativo com o ano anterior.

Outro aspecto importante que cabe destacar, é que em decorrência da expansão, do expressivo número de unidades do IFSP e, principalmente em função de o objeto de estudo da presente tese ser o Campus São Paulo, localizado na capital do estado, no bairro do Canindé, foi feito um recorte espacial com o objetivo de delimitar o *locus* da observação, ou seja, o local onde o fenômeno em estudo ocorre. Com isso, os quadros a seguir e dos próximos anos demonstrarão somente dados de indicadores acadêmicos relativos ao Campus São Paulo. A fonte de pesquisa continuou a ser o Relatório de Gestão, cujo objetivo foi anteriormente explicado e sua produção é feita pela Reitoria do IFSP, iniciando com a relação candidato/vaga:

1.15 Relação Candidato / Vaga

Este indicador tem por objetivo identificar a relação de quantos candidatos concorrem por uma vaga, sendo obtido a partir da fórmula abaixo, conforme explicado anteriormente no ano de 2008 (p. 89):

Figura 24: Relação Candidato / Vaga

$$\text{Relação Candidato / Vaga} = \frac{\text{Inscrições}}{\text{Vaga}}$$

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Quadro 19: Relação candidato/vaga no Campus São Paulo - 1º e 2º semestres 2009

Curso	Turno	Vagas		Inscritos		Candidato/vaga	
		1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09
Técnico em Qualidade - PROEJA (integrado)	noite	40	-	53	-	1	-
Técnico em Eletrotécnica - concomitante/subsequente	noite	40	40	153	66	4	2
Técnico em Telecomunicações	noite	40	40	114	53	3	1
Técnico Integrado - Mecânica	manhã	40	-	704	-	18	-
Técnico Integrado - Mecânica	tarde	40	-	271	-	7	-
Técnico Integrado - Eletrotécnica	tarde	40	-	293	-	7	-
Técnico Integrado - Eletrônica	manhã	40	-	994	-	25	-
Técnico Integrado - Informática	tarde	40	-	2	-	50	-
Técnico em Edificações	tarde	40	40	228	55	6	1
Técnico em Edificações	noite	40	40	139	54	3	1
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	manhã	40	-	227	-	6	-
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	noite	40	40	436	215	11	5
Tecnologia em Automação Industrial	noite	40	40	391	192	10	5
Tecnologia em Sistemas Eletrônicos	manhã	40	40	124	65	3	2
Tecnologia em Gestão de Turismo	manhã	40	40	149	33	4	1
Tecnologia em Gestão de Turismo	noite	40	40	126	51	3	1
Tecnologia em Processos Gerenciais	noite	40	40	308	82	8	2
Tecnologia em Sistemas Elétricos	noite	40	40	228	160	6	4
Tecnologia em Gestão de Produção	noite	-	40	-	251	6	-
Tecnologia em Gestão de Produção Industrial	noite	40	40	-	106	-	3
Licenciatura em Física	manhã	80	40	180	48	2	1
Licenciatura em Geografia	manhã	40	-	190	-	5	-
Licenciatura em Geografia	noite	40	-	277	-	7	-
Licenciatura em Matemática	manhã	40	40	145	57	4	1
Licenciatura em Química	manhã	40	-	169	-	4	-
Licenciatura em Ciências Biológicas	tarde	-	40	-	54	-	1
Engenharia em Controle e Automação	manhã	40	40	580	175	15	4
Engenharia em Construção Civil	manhã	40	-	604	-	15	-
Engenharia de Produção Mecânica	integral	-	40	-	157	-	4

Fonte: Relatório de Gestão 2009

A obtenção dos dados continuou a ser dimensionada conforme foi explicado no ano de 2008 (p. 89), seguindo a fórmula própria. Observa-se no quadro que há campos sem dados. Isso ocorreu porque alguns cursos não ofereceram vagas em determinados semestres, como por exemplo, o Técnico em Qualidade – PROEJA (Integrado) do período noturno; Técnico Integrado – Mecânica dos períodos matutino e noturno; Técnico Integrado – Eletrotécnica e Informática do período vespertino; e Técnico Integrado – Eletrônica do período matutino; etc. O quadro apresenta um erro quanto ao número de inscritos no curso Técnico Integrado – Informática, que ao invés de 2 inscritos apenas, o correto é 2002 candidatos.

1.16 Relação Ingresso / Aluno

Este indicador tem por objetivo verificar a quantidade da taxa de alunos ingressos em relação ao total de alunos matriculados. A obtenção deste importante indicador é realizada a partir da relação abaixo, conforme explicado anteriormente no ano de 2008 (p. 92):

Figura 25: Relação Ingresso / Aluno

$$\text{Relação} = \frac{\text{Ingressos}}{\text{Alunos Matriculados}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Quadro 20: Relação Ingresso / Aluno no Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Ingressos		Matrículas		Relação (%)	
Cursos anuais						
Ensino Médio	0		330		0,00	
Técnico Integrado	217		417		52,03	
Técnico Integrado EJA	43		71		60,56	
Cursos semestrais	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09
Técnico Concomitante	175	152	573	509	30,54	29,87
Superior de Tecnologia	374	338	1735	1730	21,56	19,54
Licenciatura	309	124	661	612	46,75	20,26
Engenharia	92	86	266	317	34,59	27,13
Especialização <i>lato sensu</i>	75	0	147	106	51,02	0,00
Mestrado	14	0	14	14	100,00	0,00

Fonte: Relatório de Gestão 2009

O método de cálculo obedece ao que foi explicado no ano de 2008 (p. 92). Alguns campos têm entradas de valores, como nos cursos Ensino Médio, Especialização *lato sensu* e Mestrado, em função da não realização de processo seletivo para ingresso de alunos no ano de 2009, para o Ensino Médio e no segundo semestre para os demais.

1.17 Relação Concluinte / Aluno

O indicador consiste em verificar a taxa de alunos concluintes em relação ao total de alunos matriculados. Considerou-se como aluno concluinte, para a modalidade de ensino técnico concomitante e/ou subsequente, o aluno que integralizou os componentes curriculares de forma presencial. O cálculo do índice permanece como no ano anterior (p. 92), ou seja, o número de concluintes multiplicado por 100 e o resultado é dividido pelo número de alunos matriculados, conforme a fórmula abaixo:

Figura 26: Relação Concluinte / Aluno

$$\text{Índice} = \frac{\text{Número de Concluintes}}{\text{Número de alunos matriculados}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Quadro 21: Relação Concluinte / Aluno no Campus São Paulo

Modalidade de ensino						
Cursos anuais	Concluintes		Matrículas		Relação (%)	
Ensino Médio	322		330		97,57	
Técnico Integrado	0		417		0,00	
Técnico Integrado EJA	0		71		0,00	
Cursos semestrais	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09
Técnico Concomitante	66	36	573	509	11,52	7,07
Superior de Tecnologia	143	148	1735	1730	8,24	8,55
Licenciatura	11	29	661	612	1,66	4,74
Engenharia	0	0	266	317	0,00	0,00
Especialização <i>lato sensu</i>	22	9	147	106	14,96	8,49
Mestrado	0	0	14	14	0,00	0,00

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Observa-se no quadro que há campos que não produziram resultados na relação candidato/vaga e isso ocorreu porque há campos sem entradas de valores, como pode ser visto Técnico Integrado, Técnico Integrado EJA, Engenharia e Mestrado, em função de que estes cursos não tiveram alunos concluintes durante ano letivo ou nos dois semestres letivos.

1.18 Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Este indicador quantifica a eficiência das instituições, observando o número de concluintes do ano em exercício pelo número de alunos ingressos no período equivalente. Esse período é considerado como a quantidade de períodos para integralização do curso. A obtenção do índice conforme explicado no cálculo do anterior, obedecer às regras de 2008 e se baseia no número de concluintes divididos pelo número de ingressos ocorridos por período equivalente e o resultado é multiplicado por 100, conforme a fórmula abaixo:

Figura 27: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

$$\text{Índice} = \frac{\text{Número de Concluintes}}{\text{Número de Ingressos ocorrido por período equivalente}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Quadro 22: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Modalidade de ensino	Concluintes	Ingressos por período equivalente	Relação (%)
Cursos anuais			
Ensino Médio	322	383	84,07
Técnico Integrado	0	0	0
Técnico Integrado EJA	0	0	0
Cursos semestrais			
Técnico Concomitante	102	441	23,13
Superior de Tecnologia	239	775	37,55
Licenciatura	40	138	28,98
Engenharia	0	0	0,00
Especialização <i>Lato sensu</i>	31	70	44,28
Mestrado	0	0	0,00

Fonte: Relatório de Gestão 2009

No quadro o resultado do indicador no exercício não possui valores em determinados campos, porque a exemplo de quadros anteriores não houve entradas, pela ausência de alunos concluintes nos respectivos cursos durante ano letivo ou nos dois semestres letivos. A apuração deste índice traz importantes subsídios e aponta para a evasão na modalidade de curso.

1.19 Índice de Retenção do Fluxo Escolar

Este indicador quantifica a taxa de retenção do fluxo escolar em relação ao total de alunos e produzido pela seguinte fórmula:

Figura 28: Índice de Retenção do Fluxo Escolar

$$\text{Índice} = \frac{\text{Número de Alunos Retidos (Reprovação + Trancamento)}}{\text{Alunos Matriculados}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2009

Quadro 23: Índice de Retenção do Fluxo Escolar

Modalidade de ensino						
Cursos anuais	Retidos		Matrículas		Relação (%)	
Ensino Médio	2		330		0,61	
Técnico Integrado	33		417		7,91	
Técnico Integrado EJA	33		71		46,48	
Cursos semestrais	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09	1.º sem/09	2.º sem/09
Técnico Concomitante	152,00	188,00	573	509	26,53	36,93
Superior de Tecnologia	424,06	505,07	1735	1730	24,44	29,19
Licenciatura	187,02	205,99	661	612	28,29	33,66
Engenharia	55,41	64,09	266	317	20,83	20,22
Especialização <i>lato sensu</i>	36,50	24,00	147	106	24,83	22,64
Mestrado	0,33	0,67	14	14	2,36	4,78

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o Relatório de gestão, o ano de 2009 foi marcado pelas dificuldades ligadas à limitação orçamentária, que restringiu a capacidade de investimentos em manutenção, aquisição de equipamentos, modernização de laboratórios, construção de novos espaços para abrigar os cursos recém-criados, assistência aos alunos e capacitação de docentes e administrativos, somando-se a isso o fato de não haver autorização para realização de concurso público para preenchimento das vagas de servidores, em especial docentes, que deixam o quadro de pessoal por aposentadoria, exoneração ou falecimento. A consequência do déficit de professores foi o comprometimento do desempenho dos alunos, do atendimento ao corpo discente, no que concerne à atuação de servidores técnico-administrativos, e da atuação do Campus São Paulo como referência no ensino, atendendo aos objetivos definidos pela instituição (IFSP9, 2009).

De acordo com o IFSP9, outro aspecto importante que impactou em alguns resultados do ano de 2009, se deu notadamente pela mudança estrutural, com a descentralização de atividades anteriormente restritas à Reitoria, e caracterização da escola como campus de um instituto federal, com determinação de novo cadastro de nacional de pessoa jurídica – CNPJ e de unidade gestora, além da colaboração na construção do novo estatuto e do plano de desenvolvimento institucional para os anos de 2009 a 2013, exigiram intensos esforços de adaptação à nova realidade e mobilizaram substancialmente o quadro de servidores e de alunos, havendo adiamento da solução de questões internas ao campus (2009, p.36).

1.20 Ano de 2010 – consolidações de mudanças estruturais na Instituição

Este período, de acordo com o Relatório de Gestão de 2010¹⁷ foi marcado pelas mudanças advindas com o Plano de Expansão da Rede Federal e a abertura de novos campus no Estado de São Paulo e somente no ano foram inaugurados nove campus demandando grandes esforços da Instituição em relação à implementação da infraestrutura das novas escolas, assim como na organização do quadro de servidores e planejamento pedagógico dos cursos, retratando uma fase de consolidação das mudanças estruturais ocorridas na Instituição, por força da Lei n.º 11.982, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais (IFSP10, 2010).

Novos campus foram implantados e entraram em funcionamento a exemplo de 2009, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 24: Relação dos campus do IFSP

Campus	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
São Paulo	Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909	24/02/1910
Cubatão	Portaria MEC n.º 158, de 12/03/1987	01/04/1987
Sertãozinho	Portaria MEC n.º 403, de 30/04/1996	01/1996
Guarulhos	Portaria MEC n.º 2.113, de 17/06/2005	13/02/2006
São João da Boa Vista	Portaria MEC n.º 1.715, de 20/12/2006	02/01/2007
Caraguatatuba	Portaria MEC n.º 1.714, de 20/12/2006	12/02/2007
Bragança Paulista	Portaria MEC n.º 1.712, de 20/12/2006	30/07/2007
Salto	Portaria MEC n.º 1.713, de 20/12/2006	02/08/2007
São Carlos	Portaria MEC n.º 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008
São Roque	Portaria MEC n.º 710, de 09/06/2008	11/08/2008
Campos do Jordão	Portaria MEC n.º 711, de 09/06/2008	02/02/2009
Boituva (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 28, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	08/2009
Capivari (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 30, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	09/08/2010
Matão (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 29, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	12/08/2010
Araraquara	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Barretos	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Birigui	Portaria MEC n.º 116, de 29/01/2010	16/08/2010
Catanduva	Portaria MEC n.º 120, de 29/01/2010	16/08/2010
Itapetininga	Portaria MEC n.º 127, de 29/01/2010	16/08/2010
Piracicaba	Portaria MEC n.º 104, de 29/01/2010	16/08/2010
Suzano	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Avaré	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2011
Hortolândia	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2011
Presidente Epitácio	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2011
Votuporanga	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2011
Registro	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Segundo semestre de 2011
Jacareí (<i>campus avançado</i>)	Em processo de implementação	Segundo semestre de 2011
Campinas	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2012

Fonte: Relatório de Gestão 2010

¹⁷ Relatório de Gestão do ano de 2010. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/27lai1uC6oYvwkp#pdfviewer>. Acessado em 19 de outubro de 2019.

Os quadros a seguir, apresentam os dados relativos ao desempenho institucional, a partir de apontamentos e levantamentos executados a partir do relatório de gestão. A análise dos indicadores que seguem foi realizada pelos gestores de cada campus a partir dos dados fornecidos pelo Sistema Acadêmico do IFSP, por meio da Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional. A Pró-reitora de Ensino foi responsável pela análise geral dos dados, dando um panorama dos resultados acadêmicos obtidos pela Instituição durante o ano de 2010, no entanto como destacado anteriormente, serão exibidos somente os dados relativos ao campus São Paulo, pelos motivos expostos.

1.21 Relação Candidato / Vaga

Segue a mesma metodologia de cálculo e fundamentações técnicas e de dados explicadas no ano anterior (p. 102)

Quadro 25: Relação candidato / vaga Campus São Paulo

Curso	Turno	Vagas			Inscritos			Candidato/vaga		
		2009	2010		2009	2010		2009	2010	
			1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem
Técnico em Qualidade PROEJA (integrado)	noite	40	40*	40*	53	436*	215*	1,33	10,9*	5,3*
Técnico em Eletrotécnica concomitante/subsequente	noite	80	40	40	219	182	219*	2,74	4,55	5,47*
Técnico em Telecomunicações	noite	80	40	40	167	109	120	2,09	2,73	3
Técnico Integrado Mecânica	manhã	40	40	-	704	538	-	17,60	13,45	-
Técnico Integrado Mecânica	tarde	40	40	-	271	296	-	6,78	7,40	-
Técnico Integrado Eletrotécnica	tarde	40	40	-	293	228	-	7,33	5,70	-
Técnico Integrado Eletrônica	manhã	40	40	-	994	802	-	24,85	20,05	-
Técnico Integrado Eletrônica	tarde	-	40	-	-	258	-	-	6,45	-
Técnico Integrado Informática	tarde	40	80	-	2	1690	-	0,05	21,13	-
Técnico em Edificações	tarde	80	40	40	283	214	173	3,54	5,35	4,33
Técnico em Edificações	noite	80	40	40	193	182	219	2,41	4,55	5,48
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	manhã	40	40	40	227	1521	1172	5,68	38,03	29,30
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	noite	80	40	40	651	1651	1984	8,14	41,28	49,60
Tecnologia em Automação Industrial	noite	80	40	40	583	1116	1335	7,29	27,90	33,38
Tecnologia em Sistemas Eletrônicos	manhã	80	40	40	189	891*	907*	2,36	22,27*	22,67*
Tecnologia em Gestão de Turismo	manhã	80	40	40	182	1184	951	2,28	29,6	23,78
Tecnologia em Gestão de Turismo	noite	80	40	40	177	1262	1301	2,21	31,55	32,53
Tecnologia em Processos Gerenciais	noite	80	40	40	390	1283	1702	4,88	32,08	42,55
Tecnologia em Sistemas Elétricos	noite	80	40	40	388	497*	688*	4,85	12,42*	17,24*
Tecnologia em Gestão de Produção	noite	40	-	-	251	-	-	6,28	-	-
Tecnologia em Gestão de Produção Industrial	noite	80	40	40	106	925	1240	1,33	23,13	31
Licenciatura em Física	manhã	120	40	40	228	366	569	1,90	9,15	14,23
Licenciatura em Geografia	manhã	40	40	-	190	808	-	4,75	20,2	-
Licenciatura em Geografia	noite	40	40	-	277	888	-	6,93	22,2	-
Licenciatura em Matemática	manhã	80	40	40	202	641	733	2,53	16,03	18,33
Licenciatura em Química	manhã	40	40	-	169	592	-	4,23	14,8	-

Fonte: Relatório de Gestão 2010

Quadro 26: Relação candidato / vaga Campus São Paulo

Curso	Turno	Vagas			Inscritos			Candidato/vaga		
		2009	2010		2009	2010		2009	2010	
			1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem
Licenciatura em Ciências Biológicas	tarde	40	-	40	54	-	1538	1,35	-	38,45
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional em Nível Médio	-	40	-	-	78	-	-	1,95	-	-
Engenharia em Controle e Automação	manhã	80	40	-	755	1137	-	9,44	28,43	-
Engenharia em Construção Civil	manhã	40	-	-	604	-	-	15,10	-	-
Engenharia Civil	manhã	-	40	-	-	2866	-	-	71,65	-
Engenharia de Produção Mecânica	integral	40	-	40	157	-	2551	3,93	-	63,78
Especialização <i>Lato Sensu</i> em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior	-	40	40	-	112	122	-	2,80	3,05	-
Especialização <i>Lato Sensu</i> em Tecnologias e Operações em Infra-Estrutura da Construção Civil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Especialização <i>Lato Sensu</i> em Projeto e Tecnologia do Ambiente Construído	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Especialização <i>Lato Sensu</i> em Aeroportos - Projeto e Construção	-	25	-	-	32	-	-	1,28	-	-
Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos	-	15	20	-	18	37	-	1,20	1,85	-
Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	-	-	40	-	-	55	-	-	1,38	-

Fonte: Relatório de Gestão 2010

O quadro 26 mostra que houve uma mudança na apresentação de dados em relação ao ano de 2009, com a exibição dos dados de 2009 e 2010 no mesmo quadro, isso representa uma nova forma de abordagem e exibição dos dados adotada pelo gestão da instituição, para a confecção do relatório.

No quadro observa-se que em relação às vagas oferecidas em 2009 e 2010, os números são bastante semelhantes, 1.920 vagas em 2009 e 1.940 vagas em 2010. Já em relação ao número de candidatos inscritos, observa-se um incremento bastante expressivo, pois de 9.199 candidatos em 2009, passamos em 2010 a 40.394 candidatos.

Os dados mostram que o IFSP, na cidade de São Paulo, a mais populosa do país, está se tornando uma instituição de ensino bastante conhecida e procurada, mas o Campus São Paulo, por ausência de investimentos importantes, não consegue atender ao aumento da demanda e oferecer mais turmas e cursos, pois, no momento, tem sua cota autorizada de professores totalmente ocupada. Os cursos ressaltados em negrito foram os que tiveram incremento maior de candidatos inscritos, notadamente cursos de tecnologia e licenciaturas (IFSP10, 2010).

1.22 Relação Ingresso / Aluno

Não houve alterações em relação a metodologia de cálculo e fundamentações técnicas e de dados explicadas no ano anterior (p. 102)

Quadro 27: Relação ingresso / aluno Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Ingressos			Matrículas			Relação (%)		
Cursos anuais	2009	2010		2009	2010		2009	2010	
Ensino Médio	0	0		330	3		0	0	
Técnico Integrado	217	317		417	653		52,03	48,54	
Técnico Integrado EJA	43	44		71	87		60,56	47,31	
Cursos semestrais	2009	2010		2009	2010		2009	2010	
		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	327	175	179	1082	520	513	30,22	33,65	34,89
Superior de Tecnologia	712	397	383	3465	1824	1856	20,55	21,77	20,64
Licenciatura	433	236	130	1273	724	688	34,01	32,60	18,90
Engenharia	178	95	47	583	394	407	30,53	24,11	11,55
Especialização <i>lato sensu</i>	75	77	0	253	158	94	29,64	48,73	0
Mestrado	14	20	0	28	34	21	50	58,82	0
Prog. Especial de Form. Pedagógica	-	-	0*	-	-	0*	-	-	-
PROEJA-FIC	-	-	-*	-	-	64*	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão 2010

O quadro 27 exhibe em relação ao ingresso de alunos, de 2009 para 2010 o aumento foi pequeno, de apenas 0,95%. As matrículas tiveram incremento de 5% , devido ao quarto ano do ensino integrado e novas engenharias (IFSP10, 2010).

1.23 Relação Concluinte / Aluno

A obtenção deste indicador de gestão não sofreu nenhuma alteração de sua estrutura em relação ao ano anterior (p. 102)

Quadro 28: Relação concluinte / aluno Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes			Matrículas			Relação (%)		
Cursos anuais	2009	2010		2009	2010		2009	2010	
Ensino Médio	322	3		330	3		97,57	100	
Técnico Integrado	0	0		417	653		0	0	
Técnico Integrado EJA	0	10		71	87		0	10,75	
Cursos semestrais	2009	2010		2009	2010		2009	2010	
		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	102	14	6	1082	520	513	9,43	2,69	1,17
Superior de Tecnologia	291	113	70	3465	1824	1856	8,40	6,20	3,77
Licenciatura	40	6	22	1273	724	688	3,14	0,83	3,20
Engenharia	0	0	0	583	394	407	0	0	0
Especialização <i>lato sensu</i>	31	0	0	253	158	94	12,25	0	0
Mestrado	0	0	0	28	34	21	0	0	0

Fonte: Relatório de Gestão 2010

Sobre a relação concluintes/matrículas representada no quadro 28, observa-se que, aparentemente, houve um decréscimo no número de concluintes, o que pode ser explicado pelo fato de termos vários cursos, em especial as licenciaturas, engenharias e mestrado, que se iniciaram recentemente, não tendo ainda alunos concluintes (IFSP10, 2010).

1.24 Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

A exemplo dos índices anteriores deste ano, aqui seguiu-se as mesmas regras do ano anterior, conforme explicações dadas (p. 103)

Quadro 29: Índice de eficiência acadêmica/ concluintes do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes		Ingressos por período equivalente		Relação (%)	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Cursos anuais	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Ensino Médio	322	3	383	8	84,07	37,50
Técnico Integrado	0	0	0	0	0	0
Técnico Integrado EJA	0	10	0	44	0	22,73
Cursos semestrais	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Técnico Concomitante	102	20	441	272	23,13	7,35
Superior de Tecnologia	239	183	775	653	37,55	28,02
Licenciatura	40	28	138	86	28,98	32,56
Engenharia	0	0	0	0	0	0
Especialização <i>lato sensu</i>	31	0	70	75	44,28	0
Mestrado	0	0	0	0	0	0

Fonte: Relatório de Gestão 2010

Os dados que representam a definição do índice de eficiência acadêmica apresenta números mais baixos em 2010, pela mesma razão apontada no quadro 28, pois temos

um grande número de cursos com turmas que se iniciaram recentemente, ainda sem alunos concluintes (IFSP10, 2010).

1.25 Índice de Retenção do Fluxo Escolar

O indicador de retenção do fluxo escolar em relação ao total de alunos, continua sendo produzido sem alterações em relação ao ano anterior (p. 104).

Quadro 30: Índice de Retenção do Fluxo Escolar do Campus São

Modalidade de ensino	Retidos			Matrículas			Relação (%)		
Cursos anuais	2009	2010		2009	2010		2009	2010	
Ensino Médio	2	0		330	3		0,61	0	
Técnico Integrado	33	219		417	653		7,91	33,54	
Técnico Integrado EJA	33	47		71	87		46,48	50,53	
Cursos semestrais	2009	2010		2009	2010		2009	2010	
		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem		1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	340	190,34	199,91	1082	520	513	31,42	36,60	38,97
Superior de Tecnologia	929,13	587,09	568,33	3465	1824	1856	26,81	32,19	30,62
Licenciatura	393,01	248,35	242,07	1273	724	688	30,87	34,30	35,18
Engenharia	119,50	88,93	100,84	583	394	407	20,50	22,57	24,78
Especialização <i>lato sensu</i>	60,50	66,67	53	253	158	94	23,91	42,20	56,38
Mestrado	1	1,83	1	28	34	21	3,57	5,38	4,76

Fonte: Relatório de Gestão 2010

No processo de análise dos dados apresentados no quadro 30, os índices de retenção do fluxo escolar mostram que houve um aumento significativo no número de alunos retidos de 2009 para 2010, de 73,10%, demonstrando necessidade de adequação do trabalho docente e de políticas de capacitação dos professores em novas metodologias e modernização do processo de ensino aprendizagem (IFSP10, 2010).

De acordo com IFSP10 (2010, p. 44), verificou-se que “entre 2009 e 2010 o campus não apresentou grandes alterações, devido à falta de investimentos no campus mais antigo e com maior número de alunos, favorecendo-se os novos campus em fase de implantação”. Como já constatado nos apontamentos feitos no ano de 2009, houve um aumento da demanda também em 2010 e novamente o número de vagas não foi alterado para atender à crescente demanda, consequentemente não sendo “possível oferecer mais cursos e mais vagas, pois o número de professores se manteve o mesmo, assim como não houve grande variação na sua titulação. Houve, no entanto, incremento de 5% no número de matrículas. É preocupante o número de alunos reprovados, demonstrando necessidade urgente de intervenção no processo ensino-aprendizagem” IFSP10 (2010, p. 44).

1. 26 Ano de 2011 – novos cursos, ampliação de vagas e áreas, de níveis de ensino e segmentos sociais

No período, o Relatório de Gestão¹⁸ destaca que o IFSP ampliou sua área de atuação, inaugurando quatro novos campus, além de dar continuidade às obras de construção dos demais. Além disso, avançou em outras fronteiras com a consolidação da educação a distância e das práticas de uso da tecnologia da informação para o desenvolvimento do trabalho das escolas em conjunto. Houve progresso também no entendimento da função social da escola. Mais do que manter o padrão de qualidade do ensino, o IFSP permitiu-se, investir no cunho de um programa completo de formação técnica integrada ao ensino médio, em parceria inédita, para suprir uma das maiores demandas de ensino detectadas na educação brasileira: vagas no ensino médio gratuito e de qualidade (IFSP11, 2011).

Quadro 31: Relação dos campus do IFSP

Campus	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
São Paulo	Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909	24/02/1910
Cubatão	Portaria MEC n.º 158, de 12/03/1987	01/04/1987
Sertãozinho	Portaria MEC n.º 403, de 30/04/1996	01/1996
Guarulhos	Portaria MEC n.º 2.113, de 17/06/2005	13/02/2006
São João da Boa Vista	Portaria MEC n.º 1.715, de 20/12/2006	02/01/2007
Caraguatatuba	Portaria MEC n.º 1.714, de 20/12/2006	12/02/2007
Bragança Paulista	Portaria MEC n.º 1.712, de 20/12/2006	30/07/2007
Salto	Portaria MEC n.º 1.713, de 20/12/2006	02/08/2007
São Carlos	Portaria MEC n.º 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008
São Roque	Portaria MEC n.º 710, de 09/06/2008	11/08/2008
Campos do Jordão	Portaria MEC n.º 711, de 09/06/2008	02/02/2009
Boituva (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 28, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	08/ 2009
Capivari (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 30, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	09/08/2010
Matão (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 29, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	12/08/2010
Araraquara	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Barretos	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Birigui	Portaria MEC n.º 116, de 29/01/2010	16/08/2010
Catanduva	Portaria MEC n.º 120, de 29/01/2010	16/08/2010
Itapetininga	Portaria MEC n.º 127, de 29/01/2010	16/08/2010
Piracicaba	Portaria MEC n.º 104, de 29/01/2010	16/08/2010
Suzano	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Avaré	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	07/02/2011
Hortolândia	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	14/02/2011
Presidente Epitácio	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	08/02/2011
Votuporanga	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	21/01/2011
Registro	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Segundo semestre de 2011
Jacarei (<i>campus avançado</i>)	Em processo de implementação	Segundo semestre de 2011
Campinas	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2012

Fonte: Relatório de Gestão 2011

¹⁸Relatório de Gestão do ano de 2011. Disponível em <<https://drive.ifsp.edu.br/s/7PWV9pWXJrneAyV#pdfviewer>>. Acessado em 19 de outubro de 2019.

Em relação aos indicadores de gestão (IFSP11, 2011, p.37), para a extração dos dados referente ao ano letivo de 2011, foi proposta uma universalização do conceito de algumas informações. Havia diversos entendimentos sobre como classificar um aluno segundo sua situação. Uma equipe foi formada a fim de levantar todas as divergências e discuti-las até alcançar um consenso sobre como definir tais situações. Desta forma, para o cálculo dos indicadores, foram utilizados como base conceitos como (i) Quantidade de Alunos Matriculados, (ii) Quantidade de Alunos Ingressantes, (iii) Quantidade de Alunos Retidos e (iv) Quantidade de Alunos Concluintes. As seguintes definições foram estabelecidas e utilizadas para contabilizar tais quantitativos: (i) Quantidade de Alunos Matriculados: a quantidade de alunos que, entre todas as suas matrículas em componentes curriculares, a de maior data de início esteja entre o período letivo que engloba a consulta, independentemente do status desta matrícula; (ii) Quantidade de Alunos Ingressantes: a quantidade de alunos que, entre todas as suas matrículas em componentes curriculares, a de menor data de início esteja entre o período letivo que engloba a consulta, independentemente do status desta matrícula; (iii) Quantidade de Alunos Retidos: a somatória da razão entre a quantidade de matrículas com status “trancada” ou “retida” pelo total de matrículas realizadas, sendo estas com a data de início entre o período letivo que engloba a consulta; e (iv) Quantidade de Alunos Concluintes: quantidade de alunos que possuem ao menos uma matrícula com status “aprovada” ou “dispensada” em todos os componentes curriculares de suas grades, sendo que a última matrícula em um destes status deve estar entre o período letivo que engloba a consulta.

A forma de como os indicadores são calculados baseados nestes quantitativos foi mantida, no entanto as regras descritas anteriormente foram implementadas em um sistema de software de modo a automatizar e agilizar o cálculo dos indicadores, além de minimizar as possibilidades de erro. Outra alteração notada iniciada no ano de 2011, foi a inserção de dados dos três últimos anos no mesmo quadro (2009, 2010 e 2011), no entendimento da gestão, a proposta surgiu como uma forma de comparar de forma mais direta os dados dos três anos.

Observadas as tabelas, nota-se que algumas informações do Campus São Paulo não estão fechadas, pois, em virtude do movimento de paralisação de professores ocorrido no segundo semestre de 2011, muitas notas foram entregues somente em 2012 e as turmas não estão ainda fechadas, com número correto de alunos aprovados e concluintes (IFSP11, 2011, p. 45). Em pesquisas realizadas posteriormente ao período, não foram localizadas publicações de tabelas ou quadros de correção dos dados de 2011.

1. 27 Relação Candidato / Vaga

Após as observações, alterações e novas propostas a identificação da relação de candidatos por vaga, seguiu a mesma equação de cálculo de anos anteriores.

Quadro 32: Relação candidato / vaga Campus São Paulo

Curso	Turno	Vagas						Inscritos						Candidato/vaga					
		2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
		1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico em Qualidade PROEJA (integrado)	noite	40	-	40	40	40	-	53	-	436	215	-	-	1,325	-	10,9	5,375	0	-
Técnico em Eletrotécnica concomitante/subsequente	noite	40	40	40	40	40	40	153	66	182	219	542	865	3,825	1,65	4,55	5,475	13,55	21,625
Técnico em Telecomunicações	noite	40	40	40	40	40	40	114	53	109	120	420	1002	2,85	1,325	2,725	3	10,5	25,05
Técnico Integrado Mecânica	manhã	40	-	40	-	40	-	704	-	538	-	746	-	17,6	-	13,45	-	18,65	-
Técnico Integrado Mecânica	tarde	40	-	40	-	40	-	271	-	296	-	448	-	6,775	-	7,4	-	11,2	-
Técnico Integrado Eletrotécnica	tarde	40	-	40	-	40	-	293	-	228	-	362	-	7,325	-	5,7	-	9,05	-
Técnico Integrado Eletrônica	manhã	40	-	40	-	40	-	994	-	802	-	1173	-	24,85	-	20,05	-	29,325	-
Técnico Integrado Eletrônica	tarde	-	-	40	-	40	-	-	-	258	-	509	-	-	-	6,45	-	12,725	-
Técnico Integrado Informática	tarde	40	-	80	-	80	-	2	-	1690	-	2916	-	0,05	-	21,125	-	36,45	-
Técnico em Edificações	tarde	40	40	40	40	40	80	228	55	214	173	501	575	5,7	1,375	5,35	4,325	12,525	7,1875
Técnico em Edificações	noite	40	40	40	40	40	40	139	54	182	219	630	1060	3,475	1,35	4,55	5,475	15,75	26,5
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	manhã	40	-	40	40	40	-	227	-	1521	1172	1890	-	5,675	-	38,025	29,3	47,25	-
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	noite	40	40	40	40	40	40	436	215	1651	1984	3455	3909	10,9	5,375	41,275	49,6	86,375	97,725
Tecnologia em Automação Industrial	noite	40	40	40	40	40	40	391	192	1116	1335	1769	2059	9,775	4,8	27,9	33,375	44,225	51,475
Tecnologia em Sistemas Eletrônicos	manhã	40	40	40	40	40	40	124	65	891	907	1181	1163	3,1	1,625	22,275	22,675	29,525	29,075
Tecnologia em Gestão de Turismo	manhã	40	40	40	40	40	40	149	33	1184	951	1364	1789	3,725	0,825	29,6	23,775	34,1	44,725
Tecnologia em Gestão de Turismo	noite	40	40	40	40	40	40	126	51	1262	1301	2025	2510	3,15	1,275	31,55	32,525	50,625	62,75
Tecnologia em Sistemas Elétricos	noite	40	40	40	40	40	40	228	160	497	688	1379	1316	5,7	4	12,425	17,2	34,475	32,9
Tecnologia em Gestão de Produção Industrial	noite	40	40	40	40	40	40	106	925	1240	1677	2133	0	2,65	23,125	31	41,925	53,325	
Licenciatura em Física	manhã	80	40	40	40	40	40	180	48	366	569	540	1117	2,25	1,2	9,15	14,225	13,5	27,925
Licenciatura em Geografia	manhã	40	-	40	-	40	-	190	-	808	-	815	-	4,75	-	20,2	-	20,375	-
Licenciatura em Geografia	noite	40	-	40	-	40	-	277	-	888	-	1229	-	6,925	-	22,2	-	30,725	-
Licenciatura em Matemática	manhã	40	40	40	40	40	40	145	57	641	733	798	1275	3,625	1,425	16,025	18,325	19,95	31,875
Licenciatura em Química	manhã	40	-	40	-	40	-	169	-	592	-	756	-	4,225	-	14,8	-	18,9	-
Licenciatura em Ciências Biológicas	tarde	-	40	-	40	-	40	-	54	-	1538	-	2559	-	1,35	-	38,45	-	63,975
Engenharia em Controle e Automação	manhã	40	40	40	-	40	-	580	175	1137	-	1512	-	14,5	4,375	28,425	-	37,8	-
Engenharia Civil	manhã	40	-	40	-	40	-	604	-	2866	-	3606	-	15,1	-	71,65	-	90,15	-
Engenharia de Produção Mecânica	integral	-	40	-	40	-	40	-	157	-	2551	-	3808	-	3,925	-	63,775	-	95,2
Especialização <i>latu sensu</i> em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior	-	40	-	40	-	40	50	112	-	122	-	163	166	2,8	-	3,05	-	4,075	3,32
Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos	-	15	-	20	-	20	-	18	-	37	-	48	-	1,2	-	1,85	-	2,4	-
Especialização em Educação Profissional integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja	-	-	-	40	-	50	-	-	-	55	-	88	-	-	-	1,375	-	1,76	-

Fonte: Relatório de Gestão 2011

A análise do quadro 32 permite visualizar um aumento significativo na relação candidato/vaga na grande maioria dos cursos do campus. Um exemplo desta situação é o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que teve aumento de 40% na demanda em relação ao ano de 2010 (IFSP11, 2011).

A análise da relação candidato/vaga nos campus do IFSP no ano de 2011 mostra que, em linhas gerais, houve crescimento da procura pelos cursos oferecidos pelos campus em relação ao ano de 2010. Mas, na maioria dos campus analisados, houve menor procura pelos cursos oferecidos no período diurno. A constatação desse fato pode ser vista em alguns, onde vários cursos não foram ofertados: Piracicaba, Catanduva entre outros, ao contrário de Salto e Bragança Paulista que tiveram um aumento na relação candidato-vaga por conta da oferta do Técnico Integrado. Em relação ao ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), registre-se grande dificuldade na matrícula dos alunos, ainda que a procura pelas vagas tenha sido significativa. Houve o acréscimo na procura nos cursos no início do ano, o que corrobora o notado nos anos anteriores. Cabe registrar o aumento da oferta de licenciaturas nos campus do IFSP, o que demonstra que, além de ser excelência nos cursos técnicos, tecnológicos e bacharelados, oferta qualidade também nos cursos de formação de professores, embora a lei dos institutos federais aponte para a oferta de cursos de licenciatura. Outro aspecto a ser apontado é a necessidade de praticamente todos os campus terem realizado um processo simplificado para preenchimento de suas vagas e, embora algumas cidades circunvizinhas tenham tido maior procura pelos cursos, fica evidente a divulgação dos campus do IFSP nas cidades em que se encontram. Uma das causas deste fato é de que alguns campus vêm realizando ações como *workshops*, palestras, eventos (IFSP11, 2011).

1.28 Relação Ingresso / Aluno

Este indicador tomou como base as novas implicações e diretrizes definidas pela gestão e seguiu a fórmula de cálculo já estabelecida.

Quadro 33: Relação ingresso / aluno Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Ingressos						Matrículas						Relação (%)					
Cursos anuais	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
Ensino Médio	0		0		0		330		3		0		0		0		0	
Técnico Integrado	217		317		288		417		653		886		52,04		48,54		32,51	
Técnico Integrado EJA	43		44		43		71		87		84		60,56		50,57		0	
Cursos semestrais	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	175	152	175	179	165	214	573	509	520	513	546	550	30,54	29,86	33,65	34,89	30,00	38,91
Superior de Tecnologia	374	338	397	383	331	356	1735	1730	1824	1856	1738	1727	21,56	19,54	21,77	20,64	19,04	20,61
Licenciatura	309	124	236	130	207	152	661	612	724	688	808	759	46,75	20,26	32,60	18,90	25,62	20,03
Engenharia	92	86	95	47	79	51	266	317	394	407	461	488	34,59	27,13	24,11	11,55	17,14	10,45
Especialização <i>latu sensu</i>	75	0	77	0	97	54	147	106	158	94	115	164	51,02	0,00	48,73	0,00	84,35	32,93
Mestrado	14	0	20	0	20	1	14	14	34	21	50	50	100	0,00	58,82	0,00	40,00	2,00

Fonte: Relatório de Gestão 2011

O quadro 33 mostra que houve um pequeno decréscimo de vagas disponibilizadas em 2011 (2336 vagas) em relação a 2010 (2460), em virtude de turmas e cursos terem sido extintos. Já em relação às matrículas, o Quadro III mostra um pequeno acréscimo. Na verdade, houve aumento significativo de 10% no primeiro semestre e 15% no segundo, por meio de vagas disponibilizadas em cursos de extensão, convênio com a Prefeitura de São Paulo e cursos novos, tais como os de Engenharia, que ainda não chegaram nos últimos semestres, ou seja, ainda em fase de implementação.

A análise do indicador ingresso/aluno ficou bastante comprometida devido ao número de novos campus. Um fator a ser destacado é o impacto da evasão nesses índices e a busca de ações para diminuição desse fenômeno. Espera-se, contudo, a consolidação do campus complete as metas de oferta de cursos e vagas e que haja diminuição drástica da evasão, tornando a relação de ingresso e de alunos matriculados estável e dentro dos padrões propostos nos termos de metas de cada escola. Cabe ressaltar que alguns campus conseguem manter a mesma relação de ingressantes e matrículas devido às ações em conjunto com a prefeitura local e suas secretarias: comunicação, educação e trabalho. A maioria dos campus têm mantido o número da ocupação de vagas principalmente nos cursos técnicos concomitantes (IFSP11, 2011).

1.29 Relação Concluinte / Aluno

A exemplo dos outros indicadores do ano, a fórmula de cálculo permaneceu inalterada, mesmo a partir das novas sistemáticas de obtenção de dados.

Quadro 34: Relação concluinte / aluno Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes						Matrículas						Relação (%)					
	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
Cursos anuais	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
Ensino Médio	322		3		0		330		3		0		97,58		100,00		0	
Técnico Integrado	0		0		0		417		653		886		0,00		0,00		0	
Técnico Integrado EJA	0		10		0		71		87		84		0,00		11,49		0	
Cursos semestrais	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem	sem
Técnico Concomitante	66	36	14	6	65*	32*	573	509	520	513	546	546	11,52	7,07	2,69	1,17	11,90	5,86
Superior de Tecnologia	143	148	113	70	114*	129*	1735	1730	1824	1856	1738	1727	8,24	8,55	6,20	3,77	6,56	7,47
Licenciatura	11	29	6	22	24*	13*	661	612	724	688	808	759	1,66	4,74	0,83	3,20	2,97	1,71
Engenharia	0	0	0	0	0*	0*	266	317	394	407	461	488	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Especialização <i>lato sensu</i>	22	9	0	0	16*	16*	147	106	158	94	115	164	14,97	8,49	0,00	0,00	13,91	9,76
Mestrado	0	0	0	0	1*	3*	14	14	34	21	21	24	0,00	0,00	0,00	0,00	4,76	12,50

Fonte: Relatório de Gestão 2011

O quadro 34 que se refere a relação alunos concluintes, observa-se um aumento importante no número de alunos. Comparado ao ano de 2010, houve o expressivo índice de 70% de acréscimo no número total de concluintes. O segundo semestre de 2011 apresentou aumento de 97% de concluintes, influenciado pelos cursos que já chegaram ao final de sua implementação e ao aumento no número de técnicos concomitantes formados (IFSP11, 2011).

No relatório do ano de 2011 (IFSP11) há uma observação importante acerca desse indicador, numa análise dos dados de todas as unidades do IFSP, que vai além do Campus São Paulo

Na análise da relação de concluintes/alunos, feita a partir dos dados fornecidos pelos campus, pode ser considerado que mais da metade dos campus ainda não possui concluintes ou registra a conclusão de uma única turma. Naqueles campus em que é possível analisar esse indicador de forma mais consistente, registre-se três situações: em alguns deles há registro de aumento no número de concluintes, com predominância desse desempenho nos cursos técnicos; há ainda os campis que registram baixo número de concluintes e menor relação concluintes/alunos comparativamente ao ano de 2010, indicando a manutenção de índices de evasão e repetência acima do esperado, em especial nos cursos superiores; e existem aqueles que apontam para a impossibilidade da realização desta análise, uma vez que, devido ao movimento de greve, esse índice não pode ser apurado (p. 276).

Este índice é um importante indicador de evasão escolar e, portanto, a instituição a partir de medidas tomadas desde a orientação do TCU, assunto que foi explicado neste trabalho (p. 75), busca soluções para contenção do problema

Não obstante essa análise seja muito prejudicada dada a situação exposta, é importante destacar que as ações de contenção de evasão escolar que estão em andamento no IFSP e que, certamente, poderão ser mais efetivas quando o quadro de pessoal das escolas estiver estruturado, garantindo-se assim melhor atendimento aos alunos e maior acompanhamento e apoio ao trabalho docente. Atualmente, as ações de contenção de evasão e acompanhamento estão concentradas no serviço sociopedagógico, que é formado por pedagogos, técnico em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais e professores (IFSP11, 2011, p. 276).

1.30 Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Para este indicador a fórmula de cálculo permaneceu inalterada, mesmo a partir das novas sistemáticas de obtenção de dados.

Quadro 35: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes			Ingressos por período equivalente			Relação (%)		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Cursos anuais	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Ensino Médio	322	3	0	383	8	0	84,07	37,50	0
Técnico Integrado	0	0	0	0	0	288	0,00	0,00	0
Técnico Integrado EJA	0	10	0	0	44	43	0,00	22,73	0
Cursos semestrais	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Técnico Concomitante	102	20	97*	441	272	429	23,13	7,35	22,61
Superior de Tecnologia	239	183	243*	775	653	593	30,84	28,02	40,98
Licenciatura	40	28	37*	138	86	271	28,99	32,56	13,65
Engenharia	0	0	0*	0	0	121	0,00	0,00	0,00
Especialização <i>lato sensu</i>	31	0	32*	70	75	140	44,29	0,00	22,86
Mestrado	0	0	4*	0	20	20	0,00	0,00	20,00

Fonte: Relatório de Gestão 2011

O índice de eficiência acadêmica (quadro 35) mostra índices melhores nos cursos técnicos concomitantes e nos cursos de tecnologia e inferiores nas licenciaturas, pois estas ainda não têm turmas concluídas em todos os cursos, assim como os de engenharia. No entanto, estes números não são totalmente fiéis à realidade, pois não houve a relação correta de alunos concluintes em todos os cursos, com muitas turmas prejudicadas pela paralisação de professores (IFSP11, 2011). Em pesquisas posteriores ao período em referência, não houve as atualizações dos dados, por parte do setor responsável e, com isso o quadro permaneceu prejudicado em relação ao fornecimento de dados atualizados.

O índice de eficiência acadêmica do IFSP acompanha, em grande parte, a situação diagnosticada em relação indicados de alunos/concluintes. Considerando-se a situação de que metade dos campus ainda não possui concluintes ou registrou a conclusão de uma única turma, o resultado geral fica bastante prejudicado. Entretanto, considerados os dados dos campus em que esse indicador pode ser levantado, a situação é de que houve, em alguns deles, melhoria no índice de eficiência, em especial nos cursos técnicos; em outros, houve baixo desempenho, comparativamente ao ano de 2010, em especial nos cursos

superiores. Não houve possibilidade de apuração desses dados nos campus em que ocorreu o movimento de greve, uma vez que o ano letivo de 2011 ainda não foi concluído. Registre-se que, embora o índice de eficiência acadêmica do IFSP tenha de ser analisado com todas as imperfeições registradas na sua construção, as melhorias apontadas em relação ao ano de 2010 resultam da ação realizada pela Reitoria e pelos próprios campus na busca de aprimoramento no atendimento aos alunos em situação de vulnerabilidade social por meio da assistência estudantil, na realização de processos administrativos mais eficientes, que resultaram na aquisição de materiais permanentes e de consumo e em menor tempo, na realização de obras e serviços que garantiram maior possibilidade de funcionamento e, ainda, no crescimento no quadro de pessoal dos campus. Destaque-se um fator que contribuiu negativamente para que a elevação do índice não tenha sido maior: as dificuldades de nomeação de docentes para o primeiro semestre de 2011, ocasionando desmotivação no corpo docente, situação que só foi plenamente equalizada a partir do segundo bimestre do ano e no segundo semestre (IFSP11, 2011).

1.31 Índice de Retenção do Fluxo Escolar

Mesmo com as novas sistemáticas de obtenção de dados, não houve alteração no método de cálculo deste indicador.

Quadro 36: Índice de Retenção do Fluxo Escolar Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Retidos						Matriculas						Relação (%)					
	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
Cursos anuais	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
Ensino Médio	2		0		0		330		3		0		0.61		0.00		0.00	
Técnico Integrado	33		219		0		417		653		886		7.91		33.54		0	
Técnico Integrado EJA	33		47		0		71		87		84		46.48		54.02		0	
	2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
Cursos semestrais	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	152.00	188.00	190.34	199.91	148.25	0.00	573.00	509.00	520	513	546	550	26.53	36.94	36.60	38.97	27.15	0.00
Superior de Tecnologia	424.06	505.07	587.09	568.33	601.16	68.93	1735	1730	1824	1856	1738	1727	24.44	29.19	32.19	30.62	34.59	3.99
Licenciatura	187.02	205.99	248.35	242.07	304.38	36.73	661.00	612.00	724	688	808	759	28.29	33.66	34.30	35.18	37.67	4.84
Engenharia	55.41	64.09	88.93	100.84	101.25	6.04	266.00	317.00	394	407	461	488	20.83	20.22	22.57	24.78	21.96	1.24
Especialização <i>lato sensu</i>	36.50	24.00	66.67	53.00	29.75	3.00	147.00	106.00	158	94	115	164	24.83	22.64	42.20	56.38	25.87	1.83
Mestrado	0.33	0.67	1.83	1.00	1.00	0.00	14.00	14.00	34	21	21	24	2.36	4.79	5.38	4.76	4.76	0.00

Fonte: Relatório de Gestão 2011

No quadro 36, em relação ao primeiro semestre, observamos que os números continuam bem altos, em relação a 2009 e 2010, com aumento nos cursos de tecnologia. Há urgente necessidade de capacitação de professores para os cursos superiores quanto à melhoria do processo de ensino aprendizagem e de reformulação curricular dos cursos existentes. A entrada de alunos unicamente via SISU provavelmente também aumenta o

número de reprovados, pois muitos escolhem o curso aleatoriamente, sem conhecer o currículo e o perfil profissional do formando (IFSP11, 2011, p. 51). Alguns dados não foram inseridos, conforme informa o relatório de gestão, em função de greve ocorrida no campus durante os meses de agosto e setembro de 2011 e com isso, não foi possível finalizar o semestre devido à greve citada anteriormente. Em pesquisas posteriores não foram localizados novos quadros e tabelas de correção do fato.

O relatório (IFSP11) destaca a questão do desempenho escolar ao definir que:

Analisar a retenção do fluxo escolar é essencial para construir programas e soluções eficazes. Pode-se entender como retenção os alunos que se enquadram nestas três situações: aluno reprovado por falta, por nota ou o aluno que evadiu o módulo ou o curso. Em alguns campus, é sabido, principalmente nos cursos subsequentes, que parte dos alunos estava há vários anos sem frequentar a escola, reconhecendo-se este como fator de desmotivação. Para minimizá-lo, foram desenvolvidas ações, no decorrer do segundo semestre, como a oferta de cursos FIC de capacitação em Língua Portuguesa e em Matemática Básica, além do acompanhamento das monitorias, ciclo de palestras, seminários, visitas técnicas e plantões de professores para sanar as dúvidas dos alunos (2011, p. 276).

O relatório evidencia ainda situações pontuais ocorridas em campus específico como

No Campus Presidente Epitácio, outro fator que contribuiu para o número de evasão e trancamentos de matrículas, no segundo semestre, foi o fechamento da principal fonte de serviço no município, o Grupo JBS Friboi, o que fez com que os alunos que eram funcionários desta empresa buscassem outra colocação no mercado de trabalho, ou que se deslocassem para outro local como transferência no trabalho. Já no Campus São Roque, houve uma estabilização deste indicador e, em outros campus, houve redução significativa de 2010 para 2011 (2011, p. 277).

Alguns resultados em relação a análise do presente indicador, dão alguns indicativos e sinais para os setores competentes do IFSP no trato com o tema desempenho escolar:

Outro dado que pôde ser percebido ao analisar este indicador é que a retenção ocorre prioritariamente nos módulos iniciais, o que pode ser constatado pelo acompanhamento do serviço sociopedagógico, o que demonstra que o problema vai além das dificuldades acadêmicas, chegando também à falta de identificação com o curso (IFSP11, 2011, p. 277).

1.32 Ano de 2012 – crescimento, desenvolvimento e alcance de metas - construção coletiva e participativa

No exercício de 2012 a projeção do IFSP, conforme destaca o Relatório de Gestão¹⁹, foi além da atuação no Estado de São Paulo, pois parcerias com instituições de ensino estrangeiras foram sedimentadas e os convênios firmados proporcionaram trocas de conhecimento, aperfeiçoamento de técnicas e oportunidades de incremento acadêmico aos alunos; os estudantes do IFSP, por meio do programa federal “Ciência sem Fronteiras”,

¹⁹ Relatório de Gestão do ano de 2012. Disponível em < <https://drive.ifsp.edu.br/s/SF6kXLyjmj6E0PO#pdfviewer>>. Acessado em 19 de outubro de 2019

também difundiram o nome da Instituição nas universidades de diversos países; e no ano foi inaugurado o Campus Registro, dando prosseguimento ao processo de expansão da rede (IFSP12, 2012, p. 8).

Quadro 37: Relação dos campus do IFSP

Campus	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
São Paulo	Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909	24/02/1910
Cubatão	Portaria MEC n.º 158, de 12/03/1987	01/04/1987
Sertãozinho	Portaria MEC n.º 403, de 30/04/1996	01/1996
Guarulhos	Portaria MEC n.º 2.113, de 17/06/2005	13/02/2006
São João da Boa Vista	Portaria MEC n.º 1.715, de 20/12/2006	02/01/2007
Caraguatatuba	Portaria MEC n.º 1.714, de 20/12/2006	12/02/2007
Bragança Paulista	Portaria MEC n.º 1.712, de 20/12/2006	30/07/2007
Salto	Portaria MEC n.º 1.713, de 20/12/2006	02/08/2007
São Carlos	Portaria MEC n.º 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008
São Roque	Portaria MEC n.º 710, de 09/06/2008	11/08/2008
Campos do Jordão	Portaria MEC n.º 711, de 09/06/2008	02/02/2009
Boituva (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 28, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	08/ 2009
Capivari (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 30, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	09/08/2010
Matão (<i>campus avançado</i>)	Resolução n.º 29, do Conselho Superior do IFSP, de 23/12/2009	12/08/2010
Araraquara	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Barretos	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Birigui	Portaria MEC n.º 116, de 29/01/2010	16/08/2010
Catanduva	Portaria MEC n.º 120, de 29/01/2010	16/08/2010
Itapetininga	Portaria MEC n.º 127, de 29/01/2010	16/08/2010
Piracicaba	Portaria MEC n.º 104, de 29/01/2010	16/08/2010
Suzano	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	16/08/2010
Avaré	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	07/02/2011
Hortolândia	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	14/02/2011
Presidente Epitácio	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	08/02/2011
Votuporanga	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	21/01/2011
Registro	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	01/03/2012
Jacareí (<i>campus avançado</i>)	Em processo de implementação	Segundo semestre de 2011
Campinas	Portaria MEC n.º 1.170, de 21/09/2010	Primeiro semestre de 2012

Fonte: Relatório de Gestão 2012

Em relação aos dados acadêmicos, seguindo a metodologia do ano de 2011, para a extração dos dados referentes ao ano letivo de 2012, foi proposta uma universalização do conceito de algumas informações, conforme já foi explicitado anteriormente (p. 116). A exemplo do ano anterior, aqui os dados representam os três últimos anos, ou seja, de 2010 a 2012.

1.33 Relação Candidato / Vaga

A obtenção do indicador para a relação de candidatos por vaga, seguiu a mesma equação de cálculo de anos anteriores.

Quadro 38: Relação candidatos / vaga do Campus São Paulo

Curso	Turno	Vagas						Inscritos						Candidato/vaga					
		2009		2010		2011		2009		2010		2011		2009		2010		2011	
		1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico em Qualidade PROEJA (integrado)	noite	40	-	40	40	40	-	53	-	436	215	-	-	1,325		10,9	5,375	0	-
Técnico em Eletrotécnica concomitante/subsequente	noite	40	40	40	40	40	40	153	66	182	219	542	865	3,825	1,65	4,55	5,475	13,55	21,625
Técnico em Telecomunicações	noite	40	40	40	40	40	40	114	53	109	120	420	1002	2,85	1,325	2,725	3	10,5	25,05
Técnico Integrado Mecânica	manhã	40	-	40	-	40	-	704	-	538	-	746	-	17,6	-	13,45	-	18,65	-
Técnico Integrado Mecânica	tarde	40	-	40	-	40	-	271	-	296	-	448	-	6,775	-	7,4	-	11,2	-
Técnico Integrado Eletrotécnica	tarde	40	-	40	-	40	-	293	-	228	-	362	-	7,325	-	5,7	-	9,05	-
Técnico Integrado Eletrônica	manhã	40	-	40	-	40	-	994	-	802	-	1173	-	24,85	-	20,05	-	29,325	-
Técnico Integrado Eletrônica	tarde	-	-	40	-	40	-	-	-	258	-	509	-	-	-	6,45	-	12,725	-
Técnico Integrado Informática	tarde	40	-	80	-	80	-	2	-	1690	-	2916	-	0,05	-	21,125	-	36,45	-
Técnico em Edificações	tarde	40	40	40	40	40	80	228	55	214	173	501	575	5,7	1,375	5,35	4,325	12,525	7,1875
Técnico em Edificações	noite	40	40	40	40	40	40	139	54	182	219	630	1060	3,475	1,35	4,55	5,475	15,75	26,5
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	manhã	40	-	40	40	40	-	227		1521	1172	1890	-	5,675	-	38,025	29,3	47,25	-
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	noite	40	40	40	40	40	40	436	215	1651	1984	3455	3909	10,9	5,375	41,275	49,6	86,375	97,725
Tecnologia em Automação Industrial	noite	40	40	40	40	40	40	391	192	1116	1335	1769	2059	9,775	4,8	27,9	33,375	44,225	51,475
Tecnologia em Sistemas Eletrônicos	manhã	40	40	40	40	40	40	124	65	891	907	1181	1163	3,1	1,625	22,275	22,675	29,525	29,075
Tecnologia em Gestão de Turismo	manhã	40	40	40	40	40	40	149	33	1184	951	1364	1789	3,725	0,825	29,6	23,775	34,1	44,725
Tecnologia em Gestão de Turismo	noite	40	40	40	40	40	40	126	51	1262	1301	2025	2510	3,15	1,275	31,55	32,525	50,625	62,75
Tecnologia em Sistemas Elétricos	noite	40	40	40	40	40	40	228	160	497	688	1379	1316	5,7	4	12,425	17,2	34,475	32,9
Tecnologia em Gestão de Produção Industrial	noite	40	40	40	40	40	40		106	925	1240	1677	2133	0	2,65	23,125	31	41,925	53,325
Licenciatura em Física	manhã	80	40	40	40	40	40	180	48	366	569	540	1117	2,25	1,2	9,15	14,225	13,5	27,925
Licenciatura em Geografia	manhã	40	-	40	-	40	-	190	-	808	-	815	-	4,75	-	20,2	-	20,375	-
Licenciatura em Geografia	noite	40	-	40	-	40	-	277	-	888	-	1229	-	6,925	-	22,2	-	30,725	-
Licenciatura em Matemática	manhã	40	40	40	40	40	40	145	57	641	733	798	1275	3,625	1,425	16,025	18,325	19,95	31,875
Licenciatura em Química	manhã	40	-	40	-	40	-	169		592	-	756	-	4,225	-	14,8	-	18,9	-
Licenciatura em Ciências Biológicas	tarde	-	40	-	40	-	40	-	54	-	1538	-	2559	-	1,35	-	38,45	-	63,975
Engenharia em Controle e Automação	manhã	40	40	40	-	40	-	580	175	1137	-	1512	-	14,5	4,375	28,425	-	37,8	-
Engenharia Civil	manhã	40	-	40	-	40	-	604	-	2866	-	3606	-	15,1	-	71,65	-	90,15	-
Engenharia de Produção Mecânica	integral	-	40	-	40	-	40	-	157	-	2551	-	3808	-	3,925	-	63,775	-	95,2
Especialização lato sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior	-	40	-	40	-	40	50	112	-	122	-	163	166	2,8	-	3,05	-	4,075	3,32
Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos	-	15	-	20	-	20	-	18	-	37	-	48	-	1,2	-	1,85	-	2,4	-
Especialização em Educação Profissional integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja	-	-	-	40	-	50	-	-	-	55	-	88	-	-	-	1,375	-	1,76	-

Fonte: Relatório de Gestão 2012

O Quadro 38 apresenta aumento significativo na relação candidato/vaga dos cursos do Campus, conforme descreve o IFSP12 (2012), sendo que o curso no qual esse aumento foi mais elevado foi o de Engenharia Civil, com 224,08 candidatos por vaga no 1º semestre de 2012, ou seja, 148.56% a mais no comparativo com 2011 (90,15 candidatos por vaga) e de 212.74% se comparado o índice a 2010 (71,65 candidatos por vaga), confirmando cada vez mais a vocação do Campus para a área tecnológica. No curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, o aumento foi de 114.4% e de 88.35% no curso de Engenharia de Controle e Automação. Além disso, nas licenciaturas, houve um aumento de 130.32% na relação candidato/vaga em Matemática; de 120.1% em Química; 95.24% em Geografia; 37.07% no curso de Ciências Biológicas; e de 26.92% na licenciatura em Física.

De acordo com o relatório de gestão, todos esses dados confirmam que os trabalhos de divulgação e os investimentos em novos equipamentos, laboratórios e obras têm se refletido na qualidade dos cursos do Campus, averbada pelo maior número de inscritos. Nos cursos Técnicos Integrados e concomitantes, houve uma pequena redução na relação candidato/vaga, o que pode ser atribuído ao calendário, que apresentou um atraso para o início das aulas no ano de 2012, em função da greve ocorrida em 2011; ainda assim, os números são bem mais significativos que muitos cursos de outras instituições. É necessário informar que a divulgação ocorreu de diversas maneiras: olimpíadas da Matemática, do conhecimento, da Física, da Bolsa de Valores, da Geografia e de Português, os eventos organizados pela área da Informática, participação em programas de televisão, entrevistas, parceria de divulgação como a do “Armazém de ideias”, distribuição gratuita de uniformes, entre outros IFSP12 (2012, p. 86).

1.34 Relação Ingresso / Aluno

Este indicador não apresentou nenhuma alteração na sua estruturação e também seguiu as mesmas regras do ano anterior.

Quadro 39: Relação ingresso / aluno do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Ingressos						Matrículas						Relação (%)					
Cursos anuais	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
Técnico Integrado	317		288		285		653		886		994		48,55		32,51		28,67	
Técnico Integrado EJA	44		43		46		87		84		86		50,57		51,19		53,49	
Cursos semestrais	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	175	179	215	214	158	153	520	513	546	550	608	572	33,65	34,89	39,38	38,91	25,99	26,75
Técnico EAD	-	-	-	-	-	300	-	-	-	-	-	289	-	-	-	-	-	103,81
Superior de Tecnologia	397	383	240	353	312	295	1824	1856	1738	1727	1701	1638	21,77	20,64	13,81	20,44	18,34	18,01
Licenciatura	236	130	119	152	231	122	724	688	808	759	981	798	32,60	18,90	14,73	20,03	23,55	15,29
Formação Pedagógica EAD	-	-	-	-	81	2	-	-	-	-	81	203	-	-	-	-	100,00	0,99
Engenharia	95	47	70	51	104	43	394	407	461	488	571	577	24,11	11,55	15,18	10,45	18,21	7,45
Especialização <i>lato sensu</i>	77	0	90	50	96	40	158	94	115	164	193	185	48,73	0,00	78,26	30,49	49,74	21,62
Mestrado	20	0	19	1	20	0	34	21	40	24	39	20	58,82	0,00	47,50	4,17	51,28	0,00
TOTAL	1361	739	1084	821	1333	955	4394	4319	4678	4682	5254	5362	-	-	-	-	-	-
Mestrado / Orientação	-	-	-	-	-	-	18	31	14	33	24	31	-	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão 2012

No índice acadêmico Relação de ingressos/alunos do Campus São Paulo, identificado no quadro 39, verificamos aumento no número de matrículas no Médio Integrado e no Integrado EJA em relação a 2011, na faixa de 1%, e os ingressos se mantiveram estáveis. Nos cursos com entrada semestral, tanto concomitantes quanto de nível superior, constatamos uma relativa redução de ingressos nas licenciaturas e nos superiores de tecnologia, mas aumento de matrículas nos dois segmentos. Nas Engenharias, ingressos e matrículas tiveram aumento, em média, de 20.9%. Para os cursos de Especialização e de Mestrado, o aumento foi de 27.4% nas matrículas. É importante destacarmos a abertura do curso Técnico EAD e o de Formação Pedagógica EAD, que contaram juntos, 381 ingressos e 492 matrículas. Assim, no que se refere à relação de ingressos/matrículas, o saldo é amplamente positivo, demonstrando que o Campus vem desenvolvendo ações de ampliação que proporcionam aumento significativo nas ofertas de vagas (IFSP12, 2012, p. 87).

1.35 Relação Concluinte / Aluno

Para este cálculo, não foi identificada nenhuma modificação neste indicador, em relação ao período anterior.

Quadro 40: Relação concluinte / aluno do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes						Matrículas						Relação (%)					
	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
Cursos anuais	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
Ensino Médio	3		0		0		3		0		0		100.00		-		-	
Técnico Integrado	0		0		157		653		886		994		0.00		0.00		15.79	
Técnico Integrado EJA	10		0		11		87		84		86		11.49		0.00		12.79	
Cursos semestrais	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	14	6	65	32	60	108	520	513	546	550	608	572	2.69	1.17	11.90	5.82	9.87	18.88
Técnico EAD	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	289	-	-	-	-	-	0.00
Superior de Tecnologia	113	70	114	129	113	133	1824	1856	1738	1727	1701	1638	6.20	3.77	6.56	7.47	6.64	8.12
Licenciatura	6	22	24	13	6	36	724	688	808	759	981	798	0.83	3.20	2.97	1.71	0.61	4.51
Formação Pedagógica EAD	-	-	-	-	0	0	-	-	-	-	81	203	-	-	-	-	0.00	0.00
Engenharia	0	0	0	0	11	32	394	407	461	488	571	577	0.00	0.00	0.00	0.00	1.93	5.55
Especialização <i>lato sensu</i>	0	0	16	16	1	22	158	94	115	164	193	185	0.00	0.00	13.91	9.76	0.52	11.89
Mestrado	0	0	1	3	0	0	34	21	40	24	39	20	0.00	0.00	2.50	12.50	0.00	0.00

Fonte: Relatório de Gestão 2012

Para o Quadro 40, Relação de concluintes/alunos do Campus São Paulo, os números demonstram que apenas no curso de Mestrado houve redução de concluintes/matrículas. Em todos os outros cursos, o aumento de concluintes ocorreu, com destaque para o Técnico Concomitante – 80% a mais que em 2011, e a relação de matrículas manteve-se de estável a leve aumento; no entanto, a implementação de 2 novos cursos, Técnico EAD e Formação Pedagógica, elevaram essa relação, com a criação de 492 matrículas. No caso da Engenharia, verificamos os primeiros concluintes, com um número expressivo de 43 finalistas. Dessa maneira, constatamos que o Campus vem mantendo equilibrada a relação de concluintes/alunos, sempre implementando ações que auxiliem o amplo desenvolvimento da escola (IFSP12, 2012, p.88).

1. 36 Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Este índice também não apresentou nenhuma modificação na sua estrutura, mantendo fiel ao modelo de cálculo anterior.

Quadro 41: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes						Ingressos no período equivalente				Relação (%)		
	2010		2011		2012		2010	2011	2012		2010	2011	2012
Cursos anuais	2010		2011		2012		2010	2011	2012		2010	2011	2012
Ensino Médio	3		0		0		8	0	0		37.50	0.00	0.00
Técnico Integrado	0		0		157		0	288	217		0.00	0.00	0.00
Técnico Integrado EJA	10		0		11		44	43	43		22.73	0.00	0.00
Cursos Semestrais	2010		2011		2012		2010 2.º sem	2011	2012		2010	2011	2012
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem			1.º sem	2.º sem			
Técnico Concomitante	14	6	65	32	60	108	272	429	173	167	7.35	22.61	28.53
Técnico EAD	-	-	-	-	-	0	-	-	0	0	-	-	-
Superior de Tecnologia	113	70	114	129	113	133	653	593	353	355	28.02	40.98	34.32
Licenciatura	6	22	24	13	6	36	86	271	126	265	32.56	13.65	9.46
Form. Pedagógica EAD	-	-	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-	-
Engenharia	0	0	0	0	11	32	0	121	45	89	0.00	0.00	0.00
Especialização <i>lato sensu</i>	0	0	16	16	1	22	75	140	84	50	0.00	22.86	23.88
Mestrado	0	0	1	3	0	0	20	20	20	1	0.00	20.00	19.05

Fonte: Relatório de Gestão 2012

Vale lembrar que este indicador quantifica a eficiência das instituições, observando o número de concluintes do ano em exercício pelo número de alunos ingressos no período equivalente. Esse período é considerado como a quantidade de períodos para integralização do curso, como pode ser visto a seguir, pela fórmula a seguir, ressaltando-se que, quanto maior o índice, melhor é a eficiência acadêmica da Instituição:

Figura 29: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

$$\text{índice} = \frac{\sum \text{concluintes}}{\sum \text{ingressos_período_equivalente}} \times 100$$

Fonte: Relatório de Gestão 2012

No exercício de 2012, o IFSP processou algumas nomeações e contratações e a maioria dos campus, com exceção dos mais novos, ainda não apresentava a meta de 20 alunos por professor, porém, nos outros campus que já a possuíam, percebeu-se um aumento tanto do número de concluintes como de eficiência acadêmica, dessa forma, quando todos os campus atingirem a meta, esses indicadores aumentarão devido à oferta (IFSP12, 2012).

1.37 Índice de Retenção do Fluxo Escolar

Observou-se também que mesmo com as novas sistemáticas de obtenção de dados, não foi identificada qualquer mudança no método de cálculo deste indicador, em relação ao ano anterior.

Figura 30: Índice de Retenção do Fluxo Escolar do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Retidos						Matriculas						Relação (%)					
	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
Cursos anuais	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
Técnico Integrado	219		0		70		653		886		994		33,54		0,00		7,04	
Técnico Integrado EJA	47		0		25		87		84		86		54,02		0,00		29,07	
Cursos semestrais	2010		2011		2012		2010		2011		2012		2010		2011		2012	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	190,34	199,91	148,25	147,25	194,58	165,83	520,00	513,00	546,00	550,00	608,00	572,00	36,60	38,97	27,15	26,77	32,00	28,99
Técnico EAD	-	-	-	-	-	0,00	-	-	-	-	-	289,00	-	-	-	-	-	0,00
Superior de Tecnologia	587,09	568,33	601,16	68,93	605,51	684,29	1824,00	1856,00	1738,00	1727,00	1701,00	1638,00	32,19	30,62	34,59	3,99	35,60	41,78
Licenciatura	248,35	242,07	304,38	36,73	354,64	350,06	724,00	688,00	808,00	759,00	981,00	798,00	34,30	35,18	37,67	4,84	36,15	43,87
Form. Pedagógica EAD	-	-	-	-	6,00	1,00	-	-	-	-	81,00	203,00	-	-	-	-	7,41	0,49
Engenharia	88,93	100,84	101,25	6,04	123,93	125,59	394,00	407,00	461,00	488,00	571,00	577,00	22,57	24,78	21,96	1,24	21,70	21,77
Especialização lato sensu	66,67	53,00	29,75	3,00	34,68	39,00	158,00	94,00	115,00	164,00	193,00	185,00	42,20	56,38	25,87	1,83	17,97	21,08
Mestrado	1,83	1,00	1,00	1,00	2,20	1,00	34,00	21,00	21,00	24,00	39,00	20,00	5,38	4,76	4,76	4,17	5,64	5,00
TOTAL	1449,21	1165,15	1185,79	357,95	1416,54	2106,78	4394	4319	4678	4682	5254	5362						

Fonte: Relatório de Gestão 2012

No quadro 41, observa-se que os números continuam expressando variações importantes em relação a exercícios anteriores, com o crescimento da entrada de alunos, e a exemplo do ano de 2011, a entrada de alunos unicamente via SISU impactou no resultado, pelos perfis de muitos alunos, que fazem escolhas de cursos de formas não muito criteriosas, além de desconhecem o currículo do curso e o perfil do egresso, como já mencionado em 2011. O técnico integrado que é o foco principal deste estudo, apresentou números bem mais satisfatórios em relações ao biênio anterior.

1.38 Ano de 2013 – inteligências e ação, planejamento e execução

Novamente o processo para obtenção dos dados acadêmicos de forma consolidada, obedeceu a metodologia dos anos anteriores, conforme já foi explicado (p.116), com isso, a extração dos dados referentes ao ano letivo de 2013, seguiu proposta de universalização do conceito de algumas informações, conforme já foi comentado, sendo que a forma de como os indicadores são calculados baseados nestes quantitativos foi mantida, porem as regras descritas anteriormente foram implementadas em um sistema de software de modo a automatizar e agilizar o cálculo dos indicadores, além de minimizar as possibilidades de erros.

Novamente pode ser observado no Relatório de Gestão de 2013²⁰ que os quadros fizeram novamente uma abordagem com dados trienais (de 2011 a 2013)

1.39 Relação Candidato / Vaga

Em função da manutenção das regras de cálculo, este indicador não apresentou nenhuma alteração na sua estruturação e também seguiu as mesmas regras do ano anterior.

²⁰ Relatório de Gestão do ano de 2013. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2013TCU.pdf>. Acessado em 19 de outubro de 2019

Quadro 42: Relação candidato / vaga do Campus São Paulo

Curso	Turno	Vagas						Inscritos						Candidato/vaga					
		2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
		1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico em Qualidade PROEJA (integrado)	Noite	40	-	40	-	40	-	215	-	41	-	42	-	5,38	-	1,03	-	1,0	-
Técnico em Eletrotécnica	Noite	40	40	40	40	40	40	542	865	214	184	216	151	13,55	21,63	5,35	4,60	5,4	3,78
Técnico em Telecomunicações	Noite	40	40	40	40	40	40	420	1002	131	77	94	71	10,50	25,05	3,28	1,93	2,35	1,78
Técnico Integrado em Mecânica	Manhã	40	-	40	-	40	-	746	-	555	-	773	-	18,65	-	13,88	-	9,66	-
Técnico Integrado em Mecânica	Tarde	40	-	40	-	40	-	448	-	265	-	375	-	11,2	-	6,63	-	9,38	-
Técnico Integrado em Eletrotécnica	Tarde	40	-	40	-	40	-	362	-	254	-	308	-	9,05	-	6,35	-	7,7	-
Técnico Integrado em Eletrônica	Manhã	40	-	40	-	40	-	1173	-	768	-	854	-	29,33	-	19,20	-	21,35	-
Técnico Integrado em Eletrônica	Tarde	40	-	40	-	40	-	509	-	293	-	215	-	12,73	-	7,33	-	5,38	-
Técnico Integrado em Informática	Tarde	80	-	80	-	80	-	2916	-	1792	-	1991	-	36,45	-	22,40	-	24,89	-
Técnico em Edificações	Tarde	40	80	40	40	80	40	501	575	463	214	304	139	12,53	7,19	11,58	5,35	3,8	3,48
Técnico em Edificações	Noite	40	40	40	40	40	40	630	1060	253	181	261	154	15,75	26,50	6,33	4,53	6,53	3,85
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Manhã	40	-	40	40	40	-	1890	-	4652	3040	4467	-	47,25	-	116,3	76,00	111,7	-
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noite	40	40	40	40	40	40	3455	3909	7408	3908	8150	5840	86,38	97,73	185,2	98,45	203,8	146,0
Tecnologia em Automação Industrial	Noite	40	40	40	40	40	40	1769	2059	3953	2484	4474	2955	44,23	51,48	98,83	62,10	111,9	73,88
Tecnologia em Sistemas Eletrônicos	Manhã	40	40	40	40	-	-	1181	1163	2258	1631	-	-	29,53	29,08	56,45	40,78	-	-
Tecnologia em Gestão de turismo	Manhã	40	40	40	-	40	40	1364	1789	3499	-	3571	2907	34,10	44,73	87,48	-	89,28	72,68
Tecnologia em Gestão de turismo	Noite	40	40	40	40	40	40	2025	2510	5033	3933	5016	3747	50,63	62,75	125,8	98,33	125,4	93,68
Tecnologia em Sistemas Elétricos	Noite	40	40	40	40	40	40	1379	1316	2778	1811	3319	2166	34,48	32,90	69,45	45,28	82,98	54,15
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	Noite	40	40	40	40	40	40	1677	2133	4073	2807	4056	3003	41,93	53,33	101,8	70,18	101,4	75,08
Licenciatura em Física	Manhã	40	-	40	-	40	-	540	-	890	-	1108	-	13,50	-	22,25	-	27,7	-
Licenciatura em Física	Noite	-	40	-	40	-	40	-	1117	-	1418	-	1867	-	27,93	-	35,45	-	46,68
Licenciatura em Geografia	Manhã	40	-	40	-	40	-	815	-	1689	-	1694	-	20,38	-	42,23	-	42,35	-
Licenciatura em Geografia	Noite	40	-	40	-	40	-	1229	-	2400	-	2405	-	30,73	-	60,00	-	60,13	-
Licenciatura em Matemática	Manhã	40	40	40	40	40	40	798	1275	1838	1738	2034	2291	19,95	31,88	49,95	43,45	50,85	54,28
Licenciatura em Química	Manhã	40	-	40	-	40	-	756	-	1667	-	1735	-	18,90	-	41,68	-	43,38	-
Licenciatura em Letras	-	-	-	-	-	40	-	-	-	-	-	4348	-	-	-	-	-	108,7	-
Licenciatura em Ciências Biológicas	Tarde	-	40	-	40	-	40	-	2559	-	3508	-	4191	-	63,98	-	87,70	-	104,8
Engenharia de Controle e Automação	Integral	40	-	40	-	40	-	1512	-	2848	-	3097	-	37,80	-	71,20	-	77,93	-
Engenharia Civil	Integral	40	-	40	-	40	-	3606	-	8963	-	9530	-	90,15	-	224,1	-	238,3	-
Engenharia de Produção Mecânica	Integral	-	40	40	-	-	40	-	3808	4966	-	-	6143	-	95,20	124,2	-	-	153,6
Engenharia Eletrônica	Integral	-	-	-	-	-	40	-	-	-	-	-	3790	-	-	-	-	-	94,75
Pós-Graduação Lato-Sensu Magistério Superior-Especialização	Manhã	40	-	50	-	40	-	163	-	65	-	99	-	4,08	-	1,03	-	2,47	-
Pós-Graduação Lato-Sensu Magistério Superior-Especialização	Noite	-	50	-	-	-	-	-	166	-	-	-	-	-	3,32	-	-	-	-
Pós-Graduação Lato-Sensu Educação Básica-Especialização	Manhã	-	-	-	40	-	40	-	-	-	125	-	117	-	-	-	3,13	-	2,92
Mestrado Profissional em Automação Industrial	Manhã	20	-	20	-	20	-	48	-	44	-	52	-	2,40	-	2,20	-	2,6	-
Especialização em Educação profissional integrada a educação básica na modalidade EJA- Proeja	Manhã	50	-	46	-	-	40	88	-	50	-	-	53	1,76	-	1,09	-	-	1,32
Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização em	Noite	-	-	-	-	-	25	-	-	-	-	-	36	-	-	-	-	-	-
Aeroportos – Projeto e Construção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Engenharia Mecânica	Tarde e Noite	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-	31	-	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão 2013

O Quadro 42 apresenta aumento significativo na relação candidato/vaga dos cursos do campus, sendo que um dos cursos está em destaque pela procura: o de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, período noturno, com 203,08 candidatos por vaga no 1º semestre de 2013, no qual, no período correspondente em 2012, a demanda era de 185,2 candidatos por vaga; no primeiro semestre de 2011, a relação era de 86,38 candidatos por vaga. Os dados confirmam, cada vez mais, a vocação do campus para a área tecnológica. No curso de Engenharia Civil, o aumento da demanda foi de 238,3%, em relação a 2011, e de 77,93%, em relação a 2012, no curso de Engenharia de Controle e Automação. Além disso, nas licenciaturas, houve um aumento na procura de vagas quando comparada aos índices de 2012, sendo o aumento da relação de candidatos por vaga de 43,38% em Química, de 60,13% em Geografia, de 104,8% no curso de Ciências Biológicas, de 46,68% na licenciatura em Física e de 108,7% em licenciatura em Letras. Todos esses dados confirmam que os trabalhos de divulgação e os investimentos em novos equipamentos, laboratórios e obras têm se refletido na qualidade dos cursos do campus, confirmada pelo maior número de inscritos.

Nos cursos Técnicos Integrados e concomitantes, houve uma pequena redução na relação candidato/vaga; ainda assim, os números são bem mais significativos do que os de muitos cursos de outras instituições. É necessário informar que a divulgação ocorreu de diversas maneiras: olimpíadas – da Matemática, do conhecimento, da Física, da Geografia e do Português –, eventos organizados pelas áreas e pela comunicação social do Campus, participação em programas de televisão, entrevistas e parceria de divulgação, como a feita com o “Armazém de ideias”, entre outras (IFSP13, 2013).

1.40 Relação Ingresso / Aluno

Não houve alterações em relação a metodologia de cálculo e fundamentações técnicas e de dados explicadas no ano anterior

Quadro 43: Relação ingresso / aluno do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Ingressos						Matrículas						Relação (%)					
Cursos anuais	2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
Técnico Integrado	288		285		262		886		994		998		32,51		28,67		26	
Técnico Integrado EJA	43		46		30		84		86		74		51,19		53,49		24,66	
Cursos semestrais	2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	215	214	158	153	175	156	546	550	608	572	579	601	39,38	38,91	25,99	26,75	30,23	25,95
Técnico Subsequente EAD	-	-	-	300	0	0	-	-	-	289	176		-	-	-	103,81		
Superior de Tecnologia	240	353	312	295	298	240	1738	1727	1701	1638	1359	1315	13,81	20,44	18,34	18,01	21,93	18,25
Licenciatura	119	152	231	122	268	114	808	759	981	798	850	796	14,73	20,03	23,55	15,29	31,53	
Engenharia	70	51	104	43	100	108	461	488	571	577	669	628	15,18	10,45	18,21	7,45	14,95	17,20
Formação Pedagógica EAD	-	-	81	2	0	0	-	-	81	203	202	25	-	-	100,00	0,99		
Especialização lato sensu	90	50	96	40	47	91	115	146	193	185	145	209	78,26	30,49	49,74	21,62	32,41	43,54
Mestrado	19	1	20	0	21	24	40	24	39	20	36	44	47,50	4,17	51,28	0,00	58,33	54,54
TOTAL	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764						
Mestrado/Orientação	-	-	-	-	-	-	14	33	24	31			-	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão 2013

No quadro acima, Relação de ingressos/alunos do Campus São Paulo, verificou-se aumento no número de matrículas no Médio Integrado e no Integrado EJA em relação a 2012, e os ingressos se mantiveram estáveis. Nos cursos com entrada semestral, tanto concomitantes quanto de nível superior, constatamos uma relativa redução de ingressos nos cursos superiores de tecnologia, mas aumento de matrículas no segmento. Nas Engenharias, ingressos e matrículas tiveram aumento. Para os cursos de Especialização e de Mestrado, o aumento se repetiu nas matrículas. É importante destacarmos a abertura dos cursos: Mestrado Acadêmico em Engenharia Mecânica, Especialização em Aeroportos – Projeto e Construção. Assim, no que se refere à relação de ingressos/matrículas, o saldo é positivo, demonstrando que o campus vem desenvolvendo ações de ampliação que proporcionam aumento significativo nas ofertas de vagas.

1.41 Relação Concluinte / Aluno

A obtenção do indicador para a relação de concluinte/aluno, seguiu a mesma equação de cálculo de anos anteriores.

Quadro 44: Relação concluinte / aluno do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes						Matrículas						Relação (%)					
Cursos anuais	2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
Técnico Integrado	0		157		180		886		994		998		0,00		15,79		18,03	
Técnico Integrado EJA	0		11		5		84		86		74		0,00		12,79		6,75	
Cursos semestrais	2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	65	32	60	108	56		546	550	608	572	579	601	11,90	5,82	9,87	18,88	10,33	
Técnico Subsequente EAD	-	-	-	0	0	0	-	-	-	289	176		-	-	-	0,00		
Superior de Tecnologia	114	129	113	133	157	132	1738	1727	1701	1638	1359	1315	6,56	7,47	6,64	8,12	8,65	9,96
Licenciatura	24	13	6	36	27	32	808	759	981	798	850	795	2,97	1,71	0,61	4,51	31,48	24,84
Engenharia	0	0	11	32	30	38	461	488	571	577	669	628	0,00	0,00	1,93	5,55	22,30	16,52
Formação Pedagógica EAD	-	-	0	0	34	8	-	-	81	203	202	25	-	-	0,00	0,00	5,94	3,12
Especialização lato sensu	16	16	1	22	8	7	115	164	193	185	145	209	13,91	9,76	0,52	11,89	18,12	29,85
Mestrado	1	3	0	0	10	4	40	24	39	20	36	44	2,50	12,50	0,00		3,60	11,00

Fonte: Relatório de Gestão 2013

Para o Quadro 44, os números demonstram que apenas nos cursos de Especialização lato sensu e no Técnico Integrado EJA houve redução de concluintes/matrículas. O aumento de concluintes é apresentado nos demais cursos ofertados, e a relação de matrículas manteve-se estável, com leve aumento. No caso da Formação Pedagógica EAD, verificamos os primeiros concluintes, com um número de 42 finalistas. Dessa maneira, constatamos que estão sendo adotadas medidas para que se mantenha equilibrada a relação de concluintes/alunos, sempre implementando ações que auxiliem o amplo desenvolvimento do campus como um todo (IFSP13, 2013).

1.42 Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes

Para este cálculo, foi observado no Relatório de Gestão que nenhuma modificação neste indicador, em relação ao período anterior.

Quadro 45: Índice de Eficiência Acadêmica dos Concluintes do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Concluintes			Ingressos por período equivalente			Relação (%)		
Cursos anuais	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Técnico Integrado	0	157	180	288	217	262	0,00	0,00	68,70
Técnico Integrado EJA	0	11	5	43	43	30	0,00	0,00	16,66
Cursos semestrais	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Técnico Concomitante	97	168	-	429	340	331	22,61	28,53	-
Técnico Subsequente EAD	-	-	-	271	391	-	13,65	9,46	-
Superior de Tecnologia	243	244	289	593	708	538	40,98	34,32	53,71
Licenciatura	37	42	59	271	391	382	13,65	9,46	15,44
Engenharia	-	43	68	121	134	208	-	-	32,69
Formação Pedagógica EAD	-	-	42	-	0	-	-	-	-
Especialização lato sensu	32	23	15	140	134	138	22,86	23,88	10,86
Mestrado	4	-	14	20	21	45	20,00	19,05	31,11

Fonte: Relatório de Gestão 2013

O índice de eficiência acadêmica/concluintes do Campus São Paulo aumentou em relação ao ano anterior, reflexo do aumento de número de vagas ofertadas pela abertura de novos cursos nas modalidades Engenharia e Licenciatura. Esse aumento de concluintes também pode ser reflexo da crescente oferta de cursos de pós-graduação, com novas perspectivas de continuidade dos estudos acadêmicos, principalmente para as Engenharias e Licenciaturas. Também é possível perceber a conclusão/defesa de dissertações das primeiras turmas de Mestrado e a conclusão da primeira turma de Formação Pedagógica para Graduados na modalidade EaD.

1.43 Índice de Retenção do Fluxo Escolar

De acordo com o Relatório de Gestão, também não foi identificada nenhuma modificação neste indicador, em relação ao período anterior.

Quadro 46: Índice de Retenção do Fluxo Escolar do Campus São Paulo

Modalidade de ensino	Retidos						Matrículas						Relação (%)					
Cursos anuais	2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
Técnico Integrado	0		70		151		886		994		998		0,00		7,04		15,13	
Técnico Integrado EJA	0		25		25		84		86		74		0,00		29,07		33,78	
Cursos semestrais	2011		2012		2013		2011		2012		2013		2011		2012		2013	
	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem	1.º sem	2.º sem
Técnico Concomitante	148,25	147,25	194,58	165,83	188,19	-	546	550	608	572	579	601	27,15	26,77	32,00	28,99	15,94	-
Técnico Subsequente EAD	-	-	-	0,00	-	-	-	-	-	289	0	0	-	-	-	0,00	-	-
Superior de Tecnologia	601,16	68,93	605,51	684,29	649,22	-	1738	1727	1701	1638	1359	1315	34,59	3,99	35,6	41,78	24,27	-
Licenciatura	304,38	36,73	354,64	350,06	458,02	-	808	759	981	798	850	795	37,67	4,84	36,15	43,87	27,84	-
Engenharia	101,25	6,04	123,93	125,59	205,04	-	461	488	571	577	669	628	21,96	1,24	21,7	21,77	15,80	-
Formação Pedagógica	-	-	6,00	1,00	10,75	-	-	-	81	203	202	25	-	-	7,41	0,49	4,73	-
Especialização lato sensu	29,75	3,00	34,68	39,00	29,26	-	115	164	193	185	145	209	25,87	1,83	17,97	21,08	8,26	-
Mestrado	1,00	1,00	2,20	1,00	30,38	-	21	24	39	20	36	44	4,76	4,17	5,64	5,00	37,97	-

Fonte: Relatório de Gestão 2013

O quadro demonstra que para modalidades nas quais houve aumento do número de turmas e/ou cursos, o índice de retenção do fluxo escolar cresceu, pois cresceu também o número de alunos no campus. Há elevações também desse índice para modalidades com cursos que integralizam sua grade para as primeiras turmas, como o Mestrado e a Formação Pedagógica. Contra a retenção, o campus desenvolveu ações diversas, por exemplo, na exploração do ambiente de aprendizagem virtual e nas monitorias acadêmicas, com início das bolsas de ensino. Essas ações são imprescindíveis, contribuindo com a formação dos alunos que apresentaram déficit de aprendizagem na formação anterior.

Os indicadores educacionais supracitados divididos por ano de acordo com o recorte temporal da pesquisa (2008 a 2013), proporcionaram uma análise das condições das matrículas em função de resultados obtidos a partir de índices específicos, relativos aos alunos do IFSP em seus cursos – tendo como base os indicadores que sistematizam um conjunto de informações sobre a realidade acadêmica desses estudantes, a partir de variáveis definidas pelo governo, tidas como de relevância para a construção de um quadro abrangente e integrado, considerando as distintas dimensões que envolvem a elaboração de um sistema de indicadores inerentes. Com isso, foi possível ter uma visão da realidade do IFSP, de forma local e regionalizada, que é parte do objetivo deste trabalho.

1.44 Analisando os Indicadores de Gestão

Analisando os dados apresentados pelos indicadores, ano a ano, há variações ocasionadas principalmente por eventos sazonais ou extraordinários, como os comentados dentro de cada ano, com isso este diagnostico inédito contribui não só com a visualização do problema, como também para ensejar ações que possam atuar diretamente nas questões atinentes a cada problema detectado pelas análises dos indicadores, que são vistos pelas gestões como elementos norteadores para a obtenção de subsídios que possam contribuir não somente para a administração de recursos materiais, financeiros e humanos que obviamente precisam ser organizados para contribuírem para o sucesso dos processos e dos resultados da instituição, que no caso do IFSP, estão voltados para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, como também visando atingir a missão da entidade que é “Ser agente no processo de formação de cidadãos capacitados e competentes para atuarem em diversas profissões, pesquisas, difusão de conhecimentos e processos que contribuam para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social da nação”.

Há indicações pontuais apontadas pelo IFSP, que tratam diretamente de questões que possam contribuir de forma efetiva para melhoria da gestão, das quais citamos algumas: i) melhoria da infraestrutura física do campus, com readequação da estrutura hoje existente e construção de novos espaços, por exemplo, o bloco G, ampliando significativamente o número de salas de aula e de pequenos auditórios, garantindo também espaço adequado de trabalho para os professores para realização de suas atividades diversas; ii) atuar nos indicadores acadêmicos, ampliando, por exemplo, a relação candidato/vaga e com a implantação de novos cursos; essa ação se vincula diretamente ao aumento do número de salas de aula e/ou laboratórios didáticos; iii) fomentar ações contra evasão e retenção, por exemplo, com os programas de bolsas discentes (ensino, pesquisa e extensão) e de apoio ao estudante (PAE), de forma a melhorar os

índices de relação de concluintes/alunos, de eficiência acadêmica/concluintes e de retenção do fluxo escolar; e iv) mobilizar diretorias acadêmicas e setores de apoio ao ensino para atividades diversas junto a toda a comunidade do campus, de forma a discutir, por exemplo, as políticas afirmativas, garantindo amplo debate de inclusão e formação cidadã de todos. (IFSP13, 2013, p. 218).

Além desses indicadores de gestão, temos ainda os estudos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC que mostram que apenas a metade dos alunos dos cursos técnicos da rede federal consegue avançar nos estudos e consequentemente concluem o curso escolhido. Como resultante tem-se uma baixa Taxa de Conclusão (TC), que de acordo com levantamentos da própria RFEPT, esse fenômeno negativo se dá fundamentalmente devido à alta Taxa de Evasão e de Retenção de alguns cursos técnicos. De fato, essas escolas profissionalizantes efetuam milhares de matrículas todos os anos, entretanto, menos de 50% desses alunos concluem o curso técnico (BRASIL (a), 2012), desistindo durante o percurso, seja por dificuldade de acesso ou necessidade de renda ou falta de interesse. A abordagem desse tema, baixa Taxa de Conclusão, justifica-se, pois, pela necessidade de tornar os gastos públicos mais eficientes, usando toda a capacidade instalada nas instituições de ensino profissionalizante, formando e qualificando mais cidadãos, com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia (SILVA, 2013)

Diversos estudos têm direcionado seus esforços para a caracterização e identificação de causas geradoras da evasão – no aspecto do seu significado inicialmente a evasão é identificada como sendo fundamentalmente um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005). Atualmente esse fenômeno vem se alastrando a ponto de se tornar um problema de vulto, que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas (BAGGI & LOPES, 2011). Sabe-se que não se trata de um fenômeno específico de determinadas instituições ou cursos, mas sim um fato genérico que demonstra que, a despeito de todos os esforços do Estado, escola, família e aluno, a questão ainda se mantém persistente e contundente. A evasão exige empenho daqueles que estão envolvidos com os processos escolares a fim de que se chegue a uma solução satisfatória do fenômeno em questão, uma das maneiras de o fracasso escolar se manifestar além da reprovação. Tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que se pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola. Esse insucesso vai produzir no sujeito um sentimento de fracasso,

independentemente do nível escolar em que esteja, pois, ao se evadir da escola, ele vê frustradas suas expectativas iniciais (MACHADO, 2009). Acrescente-se a isso que a:

Escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante (DORE, 2013, p. 5).

Por fim, a expressão “fracasso escolar” parece resumir toda a insatisfação e insucesso decorrente de posturas docentes e discentes vivenciadas no dia a dia da sala de aula, pois pensar o fracasso escolar é pensar, também, em reprovação, que segundo Torres (2004, p. 34), é “a solução” interna que o sistema escolar encontra para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem”, não deixando de lado termos como retenção; recuperação; enfim, tantos outros sinônimos que são empregados para caracterizar a palavra fracasso. Mas este ganha mais intensidade quando é empregado para qualificar a “incapacidade” que um sujeito tem para aprender ou assimilar algo.

Uma análise crítica, considerando todo o arcabouço da história da construção do fracasso escolar, a partir de uma pesquisa histórica, entende-se que hoje em dia que a ideia do fracasso escolar, se origina a partir do processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, com seus padrões de produção, e decorrentes crises sociais ou econômicas. Dessa forma, é necessário entender como ocorreu a divulgação e o entendimento das ideias sobre dificuldades de aprendizagem escolar, particularmente, entre crianças oriundas de classes sociais mais pobres e suas culturas inerentes.

Para tanto, Patto (2015) acha que é fundamental conhecer a realidade social, na qual se criou as ideias acerca das diferenças sobre rendimentos escolares existentes entre crianças de diferentes grupos sociais, partindo do pressuposto de que as concepções defendidas por determinados grupos não nascem sozinhas, isoladas de determinado contexto social, mas são frutos de um processo histórico que deu origem às diferenças sociais, no qual estão inclusas as dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, o fracasso escolar.

A ideia de sociedade e seu comportamento, estão relacionadas as suas ideias de cultura, e nesse aspecto Burke ressalta a redescoberta e importância da História Cultural, a partir dos anos de 1970, como justificativa para entender as diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras. Do ponto de vista didático, pode-se dividir as fases da História Cultural nos seguintes períodos: i) História Clássica, de 1800 a 1950; ii) História Social da Arte, de 1930 e 1940; iii) redescoberta da História Cultural Popular, em 1950 e 1960; e iv) a Nova História Cultural a partir dos anos 1970.

Segundo Barros (2005):

Orientando-se em geral por uma noção muito restrita de cultura, os historiadores do século XIX costumavam passar ao largo das manifestações culturais de todos os tipos que aparecem através da cultura popular, além de também ignorarem que qualquer objeto material produzido pelo homem faz também parte da cultura – da cultura material, mais especificamente. Além disto, negligenciava-se o fato de que toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura através dos modos de vida, das práticas culturais e das representações. De fato, ao existir qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. A própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam esta noção mais ampla de Cultura. "Comunicar" é produzir Cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre Cultura Oral e Cultura Escrita (sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu 'modo de vida').

Burke (2005), que enfoca o tema História Cultural – ao falar da redescoberta e relevância da História Cultural a partir dos anos de 1970 – seus apontamentos dão conta de que a ela dedica-se as diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras e desde então vem desfrutando de uma renovação, sobretudo no mundo acadêmico – com suas práticas escolares, práticas administrativas, relações pedagógicas, construção de saberes, cultura da escola e cultura escolar, etc.

De fato, “cada vez mais as questões culturais são apresentadas como explicação para mudanças no mundo político, como revoluções, formação dos Estados” (p. 47), o mesmo acontecendo nas análises de crises econômicas ou sociais. Burke salienta que, “de 30 anos para cá, ocorreu um deslocamento gradual no uso do termo pelos historiadores. Antes empregado para se referir à alta cultura, ele agora inclui também a cultura cotidiana, ou seja, costumes, valores e modos de vida. Em outras palavras, os historiadores se aproximaram da visão de cultura dos antropólogos” (p. 48). Nesse sentido, a escola também passa a ser objeto de estudo dos historiadores conforme será retomado adiante. Nesse sentido, manifestações escolares como a dificuldade de aprendizagem e seus desdobramentos, tem uma relação com a cultura e serve como justificativa para comportamentos sociais. Assim, a pedagogia e a psicologia uniram-se para potencializar as capacidades individuais do educando, quer seja por meio dos estudos da hereditariedade, da psicomетria, ou através da higiene mental escolar. Essas concepções sempre foram elaboradas pelos considerados competentes para interpretar o mundo, sem considerar a divisão de classes a que os homens estão submetidos e, assim, dissimula e oculta os reais motivos do fracasso escolar, criando estereótipos e preconceitos tidos como interpretações legítimas das diferenças individuais, como afirma Patto (2015).

Retomamos então, a temática da cultura escolar e a cultura da escola, assuntos anteriormente abordados nesta tese, a partir dos aportes teóricos de diversos autores citados,

como Jean-Claude Forquin, Antônio Viñao Frago, Dominique Julia, Antônio Nóvoa, Bernard Lahire, Jean Hébrard, André Chervel, Philippe Perrenoud, dentre outros nomes, conforme salientado.

Ao se analisar os trabalhos desses autores, observa-se que eles têm aplicado o conceito de cultura escolar sob formas diversas, cada um buscando adotá-lo sob a ótica orientadora de suas perspectivas de explicação das práticas internas da instituição escolar. Dessa forma, ao se aplicar um olhar voltado para as práticas quotidianas da escola, há um direcionamento e uma fixação nos eventos habituais e rotineiros, do seu funcionamento interno diário.

Acrescento as visões anteriormente citadas, as de Chervel, especificamente no caso do estudo da história das disciplinas escolares, concebe que uma “disciplina” é “em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (1990, p. 180). Dessa forma, empreende-se que o estudo da história das disciplinas pode contribuir para que se compreenda a cultura produzida na e pela escola. Isso porque, para o autor, o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder esse exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que irá impactar diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. Em suas palavras, o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Numa outra abordagem mais contemporânea como a de Barroso (2012), o conceito de cultura escolar tem sido utilizado para evidenciar a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens. Na sua publicação procurou ampliar esse sentido relacionando a “cultura escolar”, por um lado, com a própria forma escolar de educação e, por outro, com a cultura organizacional da escola, com isso enfatizou a descrição da gênese e evolução da organização pedagógica do ensino coletivo para mostrar a sua influência na produção de uma “cultura da homogeneidade” própria deste modelo escolar.

O autor adotou ainda uma perspectiva simultaneamente histórica e sociológica com o fim de mostrar que a mudança em educação tem de ser, sobretudo, uma mudança cultural o que significa, neste caso, ter em conta: i) a impossibilidade de introduzir mudanças substanciais, no funcionamento das escolas, sem pôr em causa o “núcleo duro” da sua organização pedagógica que continua a ser a “classe”, enquanto modalidade de pedagogia coletiva cujo objetivo é “ensinar a muitos como se fossem um só”; e ii) as influências determinantes que o “modo de

trabalho pedagógico, específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores.

A cultura escolar não é constituída por elementos que se formam momentaneamente ou mesmo por elementos que se transformam instantaneamente, ou por elementos que surgem e se dissipam a todo instante. São hábitos e costumes que permanecem na organização e sofrem pequenas modificações, e mesmo com as transformações da escola, as vindas de novas gerações, ocorrências de transformações sociais e culturais, esses hábitos e costumes mantêm-se como próprios da instituição. De forma análoga, no interior das instituições, as pessoas vivem todo esse processo cultural de maneira peculiar. Dessa forma, (re)constroem e lidam com as situações decorrentes de tensões e contradições, bem como, organizam a rotina escolar, seus procedimentos e ações, e ainda as manifestações e reações no cotidiano escolar, e dessa forma produzem a cultura da escola.

As fontes através de pesquisadores da cultura da escola buscam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural. A discussão está voltada aos “processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano”: os acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos. O objetivo principal é desvendar o desconhecido da cultura e da vida dessa instituição de ensino por meio do instituído, do vivido e do construído (MAFRA, 2003, p. 126-128).

De acordo com Forquin (1993, p. 167), devem, também, ser consideradas as práticas e as situações escolares, que, segundo ele a escola “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, ou seja, tem uma cultura própria, a “cultura da escola”. Para o autor, tudo isso deve ser considerado apenas como características da cultura da escola e não da cultura escolar.

Surgem então importantes questionamentos: como essa situação repercute (ou pode repercutir) no planejamento do projeto político-pedagógico da instituição? Como pode contribuir para o estabelecimento de processos que contribuam para o encadeamento da cultura escolar com a cultura da escola?

A transformação legal que sofreu o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) para atingir a estrutura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a partir de seus projetos pedagógicos, apropriou a cultura escolar inerente a legislação que fundamenta a

instituição e funcionamento dos Institutos Federais. O conceito de apropriação é compreendido na perspectiva de Chartier (1990; 1992), que considera serem os bens culturais usados de forma diferente, de modo que a recepção é realizada com criatividade, por meio de resistências, ressignificações e arranjos. Dallabrida (2012) argumenta que nesse sentido, o foco é colocado sobre “os usos diferenciados e opostos dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 1992, p. 233). A “sociologia histórica das práticas culturais” tal qual a concebe Roger Chartier, inspirada em Norbert Elias e Pierre Bourdieu, procura compreender que os usos diferenciados dos bens culturais são realizados levando em conta os marcadores sociais como religião, gênero, etnia e frações de classe social.

A necessidade de perceber a distinção entre cultura e cultura escolar surge no sentido de especificar, em profundidade, a segunda: devido aos diferentes investimentos, simbólicos e materiais, por parte do Estado – às vezes influenciado por outro(s) modelo(s), inclusive estrangeiro(s) – as escolas configuraram-se, em sua generalidade, enquanto espaços estratégicos para inculcação de uma visão de mundo. No caso dos Institutos Federais, por serem autarquias federais, tiveram seus processos de criação, regulamentação e organização estabelecidos em lei – com as suas políticas sociais, propostas de projetos criativos e desafiadores, sinalização da melhor construção da Rede Federal e das políticas de educação profissional e tecnológica, além da busca de ampliação do acesso à educação e permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, entre outras propostas – em face dessa natureza da instituição, há um processo quase que natural de homogeneização.

Nas definições anteriores feitas pelos autores e entre eles está Forquin, há um aceno alertando para este comportamento de análise: homogeneização no processo da relação entre as culturas. Outro apontamento está em Lahire, que tem uma abordagem interessante, que também se refere a “tendência à homogeneização da cultura escolar pode muitas vezes entrar em tensionamento com a cultura da escola. A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente.”. Lahire (2005) argumenta que as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. O indivíduo vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre um e o outro, adquire, constrói, estabelece e solidifica várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas.

A legislação que prevê a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, LDB 9394/96, em seu Art. 12, define que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. De acordo com seu Art. 14, a gestão democrática implica na “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Estes foram os parâmetros iniciais para que o Instituto Federal pudesse investir no processo em busca das possibilidades e os desafios do projeto político pedagógico, que se apresenta como um instrumento de gestão democrática que contribui para a organização coletiva do instituto e consequentemente para o alcance das finalidades educativas, como o sucesso escolar e seus desdobramentos.

Partindo-se da premissa de que o PPP se constitui num importante instrumento de organização e direcionamento das ações educativas, fortalecendo a autonomia e gestão democrática escolar, valendo-se de ação coletiva, ao mesmo tempo em que há esforços dirigidos para avaliar os limites do PPP e suas contribuições para a organização e gestão escolar. No pragmatismo da ação, há uma grande preocupação em identificar quais variáveis e quais fatores interferem na efetivação do PPP, no processo de aglutinação da cultura escolar e cultura da escola. Algumas premissas básicas nortearam o desenvolvimento da investigação: o projeto político pedagógico como um instrumento de gestão democrática que contribui para o alcance das finalidades educativas; o PPP como fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, estabelece através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade, via empenho coletivo (VEIGA, 2002).

Assim sendo, a escola deve realizar o processo de equalização das culturas, no entanto precisa observar como a cultura escolar reage à presença do novo aluno, muito em função da transformação dos CEFETs para IFs e em decorrência da modalidade de ensino integrado e que tensões são produzidas? E por derradeiro, se considerarmos que o ethos é a “marca, a identidade da escola, que cada escola constitui uma realidade, características, traços que a tornam única, que a cultura da escola, sua maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, as vivências das pessoas, alunos, professores, gestores” (MAFRA, 2003), podem surgir outros questionamentos, como: quais as disposições (definidas por Lahire) que movem os sujeitos dentro da escola e de que forma a cultura escolar entra em tensão com o ethos escolar, com a cultura da escola?

Este trabalho de pesquisa – sustentado por consultas a base de dados de sistemas informacionais do Governo Federal (SETEC) e pela investigação de documentos associados,

incluindo literatura, periódicos, registros de alunos, diários de classes – realizou uma análise numa perspectiva sócio histórica dos casos evidenciados de evasão escolar e fracasso escolar, no âmbito da RFEPT, fazendo um recorte no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), na unidade do Campus São Paulo, localizado na capital, no período do ano de 2008 a 2013. Esse período se justifica pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET) em Institutos Federais (IF), de acordo com a Lei 11.892/08 e Portaria MEC 1.291/13 – que implicou em mudanças organizacionais e processos administrativos, com reflexos na *cultura da escola* e desdobramentos na *cultura escolar* – tendo, portanto, a oportunidade de analisar dois períodos de cursos, observando os ingressantes até o período de conclusão e, as consequentes ocorrências relativas aos temas propostos na pesquisa: fracasso, retenção e evasão escolares.

As análises historiográficas ajudaram a dimensionar as análises estatísticas que permitiram identificar no Instituto essas taxas, demonstrar a correlação entre a Taxa de Conclusão e a renda *per capita*, bem como entre Taxa de Conclusão e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), além da identificação de cursos com baixa Taxa de Conclusão – com a finalidade de atingir os objetivos do trabalho. Em um segundo momento, visa-se investigar o que a instituição faz com esses dados, ou seja, como isso impacta (ou não) na sua cultura escolar e no seu planejamento escolar.

É importante ressaltar questionamentos cujas respostas auxiliarão no direcionamento para o objetivo da pesquisa, tais como:

- Por que os alunos evadem no IFSP?
- Se os IFs institucionalmente possuem vínculos com a região onde estão situados é possível sinalizar respostas para todo o sistema ou a resposta tem que ser local?
- Como todos os IFs vem trabalhando essas demandas?
- A investigação feita no IFSP no sentido de identificar como ele atua, permitirá articulações com os territórios?

Os temas em questão, fracasso e evasão, tem recebido uma gama representativa de trabalhos visando conhecer os números reais, coeficientes, taxas e índices de incidência destes eventos, bem como, entender os fatos geradores do problema e partir de então, formular e apresentar propostas e projetos que possam enfrentar o problema na sua magnitude.

1.45 Expressão do Fracasso e Evasão no Instituto Federal de São Paulo

É certo que a educação emprega em sua estrutura um número expressivo de agentes, para uma atuação que os leve a adotar posturas que os mantenha em harmonia para um melhor funcionamento. É necessária uma reflexão profunda, a partir de experiências vividas ou buscadas, com vistas a apresentar o significado do fracasso, bem como os possíveis fatores causadores desse fenômeno, no ambiente escolar em estudo ou de atuação dos envolvidos.

Igualmente importante é procurar a demonstrar a influência que a instituição acarreta o fracasso, seja por falta de planejamento institucional; planejamento pedagógico; formas de avaliação; organização do currículo; entre outros. O planejamento é uma etapa importante, uma vez que o planejar é traçar o caminho, os passos, as ações a serem tomadas durante um tempo preestabelecido. É agir de forma racional, com certeza e precisão das ações que irá tomar. É pensar no futuro, saber onde, como e o que precisa fazer para alcançar o objetivo desejado (GANDIN, 2007).

O planejamento precisa ser elaborado em conjunto para evitar o desperdício de tempo, refazendo alguns pontos que deixaram a desejar na sua aplicação ou que não condizem com a realidade da escola. Deste modo é importante que o planejamento coletivo, envolva toda comunidade escolar, o que permite a discussão de propostas da melhor forma, para que não haja o insucesso das ações. É dessa importância e certeza que surge a necessidade de um plano eficaz, um plano confiável e baseado na verdade e no compromisso que a escola tem em garantir um ensino de qualidade. Muitas vezes a ineficácia dos planos é consequência de alguns fatores óbvios cuja compreensão é simples. Em primeiro lugar, a própria existência do “planejador” bloqueia a execução do plano. Parece claro que, se há “planejadores”, há “executores” e, depois, “avaliadores”. Em geral, os “planejadores” são poucos e os “executores”, uma porção. Como resultado, temos uma pessoa, ou algumas, apontando a direção para um grupo que, se tiver consciência crítica, não aceita tal situação e que, se tiver consciência ingênua ou mítica, pode ser levado pela força ou pelo engodo. Em qualquer destes casos, desprestigia-se o planejamento, que tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes de um grupo (*Idem, ibidem*, p. 13-14).

Estudos também mostram que as dificuldades do professor ou uma má formação, podem prejudicar a aprendizagem dos alunos, assim como, mostram também como o aluno pode colaborar negativamente para seu fracasso, problema que pode ser acarretado pela má formação nas séries anterior deste aluno, como nos casos de existência de entre idade e série – que pode

ocorrer a partir de políticas públicas na educação, como por exemplo a da progressão continuada.

Acrescente-se a isso, o fato de existirem os fatores sociais que também influenciam no fracasso escolar, como aponta e, nesse sentido, a instituição de ensino, na maioria das vezes, tem por hábito relacionar o fracasso escolar como algo resultante das posturas do aluno, ou seja, algo produzido pelo próprio discente, seja por falta de interesse nos estudos por parte deles, ou mesmo, por questões sociais e/ou familiares. No entanto, muitas vezes, a escola é imparcial no que diz respeito à análise de fatores preponderantes e importantes, que muitas vezes ocorrem no próprio ambiente da escola e consequentemente influenciam no desempenho deste aluno.

Os aspectos acima analisados, servem como elementos fundamentais para se poder apontar e propor algumas soluções ou formas que possam servir como ferramentas subsidiárias, para a interveniência no cerne do fracasso.

Em relação a chamada falta de interesses dos alunos, deve haver uma discussão acerca da questão da relação com o saber como ponto de obstrução da atividade racional do aluno, quando do seu aprendizado – esta obstrução configura-se em obstáculos pedagógicos para os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, visando uma investigação mais profunda, Charlot entrevistou uma estudante francesa de 16 anos, filha de imigrantes da Argélia, na ocasião de suas pesquisas sobre a relação com o saber e a escola de estudantes de bairros populares:

O Francês, aquelas coisas de subordinadas, eu não entendo mais nada. O inglês é sempre igual. A Gramática, a História, Hitler e a cambada toda me enchem a cabeça, é sempre igual, não muda nunca. Eles nos explicam. História são coisas que aconteceram antes do meu nascimento. Não estava nem aí, ninguém nem vivia e além do mais, ninguém, vivia, não se pode verificar se é verdadeiro ou se são mentiras. São coisas velhas (...) Eles nos ensinam História, tudo bem, é legal durante uma hora, duas horas, três horas, tudo bem! Mas, um ano inteiro não é possível, eu não consigo suportar (CHARLOT, 2002, p.26).

Antes de abordar o posicionamento do IFSP em relação a identificação e aferição dos volumes de fracasso e evasão, é fundamental fazer um sucinto apanhado cronológico em relação a tratativas globais do tema, que foram medidas de referência para que o IFSP se fomentasse em direção a estudos as tratativas do assunto, incrementado a necessidade de discussões inerentes e acalorando as reuniões nesse sentido. Nesse sentido, vale citar: i) Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras: representou um movimento muito importante, criada em 1995 na ocasião da realização de um Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras. A questão principal dos pesquisadores estava voltada para a

conceituação do tema e nesse sentido, a comissão teve como o cerne de suas ações conceituar evasão, visando criar a melhor metodologia e uniforme, que seria adotada pelas instituições de ensino do Brasil para que pudessem acompanhar o fenômeno. Dessa forma, a comissão visando melhor caracterizar a evasão, optou por dividi-la em três níveis distintos: 1) evasão de curso: ocorre quando há a saída definitiva do curso de origem sem concluí-lo, seja por abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) e exclusão por norma institucional; 2) evasão de instituição: ocorre quando há o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado; e 3) evasão de sistema: é quando o estudante abandona o ensino superior, tem-se a evasão do sistema educacional (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, 1997). ii) Tribunal de Contas da União (TCU). Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2012: agosto de 2011 a maio de 2012, o Tribunal de Contas da União (TCU) auditou todos os Institutos Federais, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em relação aos seguintes temas: caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. De acordo com o relatório de auditoria do TCU (2012), a evasão está presente em todos os Institutos Federais dos estados brasileiros e demais instituições que ofertam o ensino profissionalizante, e em números preocupantes.

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo (TCU, 2012, p.10).

Acórdão nº 506/2013 – TCU: refere-se as prestações de contas baseadas nas recomendações feitas pelas auditorias. iv) trabalhos e pesquisas de professores e/ou profissionais da área pedagógica do IFSP, que a partir de uma pesquisa parcial, foram identificados alguns trabalhos que retratam a questão do fracasso e evasão, com o apontamento de dados baseados em pesquisas, os objetivos destes trabalhos passaram inicialmente por demonstrar o quadro da rede ou da instituição a qual o pesquisador pertence, com a identificação das variáveis associadas à evasão de seus estudantes, visando a proposta de ações que possam auxiliar a instituição de ensino pesquisada a superar estas dificuldades; noutros

trabalhos o objetivo é identificar as causas do fenômeno na rede ou na unidade de atuação do pesquisador; há um trabalho onde a pesquisa está voltada para a identificação do papel do setor assistência social para auxiliar o estudante; além de pesquisas com o objetivo de identificar dificuldades enfrentadas pelo IFSP para categorizar as variáveis associadas à intenção do estudante de evadir, uma vez que muitas vezes, esses desejos são revelados de forma tardia – quando a situação já se encontra em estado irreversível –, até mesmo após a saída do aluno ou quando o discente já possui uma intenção bem clara e definitiva de deixar o curso ou a instituição. Estes exemplos podem ser vistos em trabalhos como a: tese de doutorado de Luciana Neves Lopomo – Juventude e educação profissional: um estudo com alunos do IFSP (PUC/SP - 2010); dissertação de mestrado de Nilo Dela Bandeira Arco Neto – Esforço e “vocação”: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo (USP – 2010); dissertação de mestrado de Juliana Gimenes Gianelli – A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana: o caso do campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (UFSCAR, 2010); dissertação de mestrado Michelli Aparecida Daros – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, a evasão escolar e a atuação do serviço social: uma experiência em construção (2008-2013) (PUC/SP – 2013); dissertação de mestrado de Gisela de Barros Alves Mendonça – O princípio da gratuidade ativa no programa de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Cubatão (UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, 2015); dissertação de mestrado de Aline Rosa Peroni – Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2016); tese de doutorado de Fernanda Romanezi da Silveira – A evasão de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017); pesquisa de Solange Aparecida de Souza Monteiro e Darwin Ianuskiewtza – Evasão Escolar nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP (*Revista Brasileira de Psicologia e Educação* – 2018); v) relatórios de gestão: objetivam levar a público e, em particular, aos Órgãos Superiores e de Controle, as ações desenvolvidas no CEFET/SP e atualmente no IFSP, apresentando os feitos desenvolvidas no ano, tendo como foco atender aos objetivos estratégicos listados no Plano Anual Revisado da Diretoria Geral para o ano de referência de cada relatório. Estes relatório estão em consonância e construído em torno dos principais objetivos institucionais propostos pelo Planejamento

Estratégico, normalmente elaborado para um quadriênio e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); vi) PDI 2014-2018, o IFSP deu início, no mês de junho de 2013, à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional que compreende o período de 2014 a 2018, por meio da Portaria nº 2.552 de 29 de maio de 2013 do IFSP, que institui a Comissão responsável pelos trabalhos de organização e sistematização das propostas oriundas da comunidade sobre o assunto de acordo com o documento em questão, a evasão é um dos maiores desafios para a gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo nos dias atuais.

Pieroni (2016), após realizar uma análise exploratória de dados comparando índices de evasão, conclusão, reprovação e rendimento acadêmico em um dos campus do IFSP, destacou a necessidade da implementação de ações que visem contribuir para diminuir a evasão e melhorar o rendimento acadêmico.

De acordo com a autora, a evasão seria o “tema principal que necessita de investigações mais profundas e ações imediatas” (PIERONI, 2016, p.67), atualmente, nos campus do IFSP. De acordo com a pesquisa de Silveira (2017), além de se ter clareza em relação ao conceito de evasão adotado em um estudo, é necessária também atenção à forma de quantificação da evasão assumida na pesquisa. A imprecisão no conhecimento do índice ou da sua taxa de ocorrência dificulta ou até impossibilita o trabalho das instituições na adoção de medidas eficazes para enfrentar o problema.

Outro fator que corrobora para a ineficiência das ações afirmativas, se prende ao fato de não haver,

um consenso, entre os trabalhos produzidos a respeito da evasão, sobre qual seria a melhor forma de quantificá-la, pois cada uma delas apresenta vantagens e desvantagens. No entanto, fica claro que as diferenças no processo de busca pelo conhecimento do índice de evasão estão associadas não só à fórmula de cálculo adotada, mas, principalmente, à definição do fenômeno a ser mensurado. Diferentes definições para o fenômeno nos levam a diferentes tipos de evasão e, por consequência, a diferentes índices de evasão, o que dificulta a realização de comparações entre resultados obtidos e exige especial atenção daqueles que utilizam desses resultados na tomada de decisões políticas e práticas institucionais (SILVEIRA, 2017).

Apesar de os apontamentos de trabalhos referentes ao tema, a pesquisa bibliográfica mostrou a escassez de estudos sobre a evasão nos cursos técnicos de nível médio, em especial, na Rede Federal de educação profissional em geral e, no caso mais específico do IFSP. Estudos preliminares desta pesquisa, a partir do levantamento de dados na estrutura da Rede Federal de São Paulo, apontou a falta de sistematização dos dados dos alunos egressos, sobretudo dos

evadidos, e a necessidade de implantação de sistemas mais eficientes para a organização das informações.

Charlot destaca o surgimento desde a década de 1980, de novas lógicas econômicas, sociais e educacionais e em relação à última lógica, reforça que “[...] faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam a esse nível e até ao ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho. A escola, portanto, há de encarar um novo desafio. Apesar de não ter resolvido ainda os problemas atinentes a generalização do ensino fundamental, ela deve acolher jovens de classe popular no que era parte mais elitista do sistema escolar: do ensino médio até o superior.” (2013, p.45).

Ainda sobre a escola, o autor ressalta que ela “[...] deve levar em conta as novas lógicas na sua própria organização. Passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente. Deve elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local etc. Essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e identidade dos seus professores (CHARLOT, 2013, p.45). Com isso, a escola precisa passar a ter um novo padrão de comportamento ou uma nova lógica em relação a problemas recorrentes e entre os quais estão questões de fracasso escolar.

Outro componente fundamental a partir da fundamentação e discussão do fracasso e evasão – que se deu a partir dos estudos de autores citados – está relacionado a aspectos da atuação docente, em torno de provocações de como a questão do fracasso escolar é discutida e analisada, a fim de levantar alguns dados e confrontá-los entre si e com a base teórica, visando descrever algumas das compreensões dos docentes sobre as noções de fracasso escolar e evasão.

1.46 Atuação docente em relação ao Fracasso e Evasão no IFSP

Passando por uma análise preliminar em relação ao papel da escola, antes de abordar a atuação docente no contexto, destaca-se que a escola exerce atuações que configuram desdobramentos fundamentais na sociedade, que envolvem desde aspectos necessários para socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, passando por ações objetivando promover a construção moral e ética dos estudantes e, com isso, contribuir para a composição da formação de cidadãos conscientes, críticos, engajados, além de potencializados com o senso de poder de transformação pessoal e da sociedade. Vê-se que a escola tem como função fundamental, transmitir o saber para os alunos, por meio de estratégias pedagógicas e da intervenção de profissionais capacitados, entretanto só se torna possível falar de sucesso escolar

compreendendo que cada criança possui singularidades, conhecimentos, formas de ver e aprender (CHARLOT, 2013).

Nesse sentido, há estudos que remetem a análises da atuação da escola, em relação a busca de seus objetivos e entre os quais podem ser destacadas as diferentes pesquisas de Patto (1984, 1997, 2000), que destacam aspectos inerentes a aprendizagem e formação dos indivíduos vinculadas as decorrentes consequências relacionadas ao resultado escolar (sucesso ou fracasso). Patto ressalta em seus trabalhos a importância da existência e atuação do psicólogo escolar no contexto, porém fazendo críticas também a sua prática e as instituições, com o propósito de se repensar os processos de atuações dos sujeitos envolvidos, e este repensar se dá a partir do entendimento claro sobre o que é um sistema de ensino eficiente, cuja compreensão passa por aspectos voltados para o sistema político e social, além de destacar a importância do Estado e suas repartições, que são os responsáveis legais pelo sistema de ensino e a interação entre sociedade e escola. Além do mais, a autora tece ainda críticas relacionadas a estrutura das instituições escolares por não destacarem a dimensão política na vida escolar.

Analisando a postura docente, nos apontamentos de Tardif (2002), vê-se a posição dos profissionais como estratégicas frente às relações sociais, diante do fato de unirem os saberes contemporâneos aos que eles produzem, propiciando não só a transmissão de conhecimento, mas a integração de diversos outros. Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. O autor ainda aponta que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p, 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Dessa forma, o saber docente, na visão do autor passa pela agregação da formação profissional, obtida na academia, e os saberes disciplinares, curriculares e das vivências, e dessa forma o docente age de forma mais efetiva, como um grande facilitador que favorece o processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma pode proporcionar aos alunos elementos que farão com que apreendam outros conceitos diversos que sejam transversais as diversas instancias e barreiras de suas trajetórias. Nos destaques de Freire (1996), o autor ressalta que alguns saberes que são necessários aos profissionais no que rege a prática educativa, dentre eles se encontram a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes do educando, criticidade, a ética, assim tais saberes são cruciais para a atuação do profissional. O autor destaca ainda que se deve

levar em consideração aquilo que o aluno já sabe e fazer uso desses conhecimentos para a apreensão de novos conceitos deve ser primordial no desempenho do professor, além de compreender que cada aluno tem uma forma singular de aprender e de fazer leituras sobre diferentes temas, cada aluno faz sua leitura e ela é particular, proveniente da carga de informações e experiências que o aluno construiu ao longo do seu percurso de vida.

Retomando o tema das novas lógicas econômicas, sociais e educacionais, Charlot fala sobre a atuação dos professores sob a nova ordem,

poder-se-ia resumir o desafio novo a ser enfrentado pela escola e seus professores pela seguinte constatação. Outrora, o professor era um funcionário público, cuja função era definida por textos oficiais. Bastava-lhe cumprir as exigências dos textos, em particular quando estava fiscalizado. Se os pais reclamassem dele, podia invocar aqueles textos e concluir que estava cumprindo as suas obrigações e fazendo o seu trabalho. Acabou essa época, Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc.: o que importa é que ele encontre um jeito de resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem sucedidos” (2013, p.45-46).

Na nova configuração socioescolar,

não se discute, porém, o que está acontecendo dentro da escola; debate-se o acesso à escola e a contribuição do ensino para a modernização do país. As contradições relativas à escola são contradições sociais a respeito da escola e não contradições dentro da escola. [...] a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis, O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula” (CHARLOT, 2013, p. 95).

Por fim, o papel e a atuação do professor adquirem um novo caráter:

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver problemas. [...] o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico de autonomia profissional do docente, essa mudança de política implica uma transformação identitária do professor (CHARLOT, p. 99-100).

Com isso, tem-se a percepção de que a atuação do professor vai além de simplesmente repassar conteúdos previamente definidos para os alunos, esperando que todos aprendam uniformemente e no tempo estipulado, porém classificando aqueles que não conseguem atingir esse objetivo em alunos que obtiveram o fracasso escolar, com isso conclui-se que a função do professor não se esgota no nível profissional, como se vê em Nóvoa (1998), mas sim que o professor deve buscar de forma constante e persistente respostas a um recorrente problema que envolve o conhecimento de sua própria prática profissional. Dessa forma, o autor discute que no processo de formação – inclusive na formação continuada, que deve ir de encontro as necessidades dos docentes – o profissional deve ser consciente que terá um longo percurso pela

frente, onde só na prática ele desenvolverá habilidades próprias. Freire dá uma importante contribuição nesse sentido, ao afirmar que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.25).

Por fim, verifica-se em apontamentos de diversos autores que o sucesso escolar ganha status de viabilidade, a partir do momento que a instituição em consonância com o corpo docente tem conhecimento de suas funções no processo de ensino-aprendizagem e quando ambos trabalham em conjunto no desempenho de suas atribuições, buscando uma prática atual e que desperte no aluno o desejo de aprender e de se aprimorar, não apenas considerando as pressões impostas pela sociedade que exigem capacitações e a inclusão imediata no chamado mundo do trabalho, mas sim por existir o desejo de conhecer e de aprender conceitos motivados por curiosidade, por vontade, e como consequência ter um processo de aprendizagem não visto como um fardo pesado para o aluno, mas sim algo leve, estimulante e prazeroso. Obviamente, no sentido de obtenção do sucesso/fracasso, outras variáveis – que já foram destacadas nos estudos apontados pelo trabalho a partir dos autores referenciados – devem ser consideradas para a determinação do resultado final do resultado, como as de âmbito: psicológico e contextual, como as características da família, da comunidade, as características dos professores e dos métodos de ensino e as características da própria escola, com isso todas estas variáveis tendem a ser equacionados na análise do sucesso/fracasso escolar.

Porém, como fazer uma ponte entre a ação docente e o combate ao fracasso escolar? Entendemos que o caminho passa pela coerência entre a missão institucional de uma escola, o projeto político-pedagógico adotado e o trabalho escolar propriamente dito. Nesse sentido, cabe, inicialmente, recuperar a missão institucional do IFSP.

1.47 A Missão Institucional, Fracasso e Evasão

O escopo principal, ou seja, os elementos que compõem a missão institucional do IFSP foram assim definidos: "Ser agente no processo de formação de cidadãos capacitados e competentes para atuarem em diversas profissões, pesquisas, difusão de conhecimentos e processos que contribuam para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social da nação."

A missão deve ser uma declaração abrangente e ao mesmo tempo duradoura do propósito da instituição; distingue a atividade, identifica o escopo das operações da organização em relação ao que produz e em face do mercado. A missão institucional não incorpora apenas

as filosofias da decisão estratégica, ela revela, também, a imagem que a instituição procura projetar, seu conceito próprio e sua área de atuação, assinalando os produtos e serviços com que objetiva satisfazer as necessidades dos consumidores, além disso, a missão descreve seu produto final, seu mercado e sua tecnologia de um modo que reflita seus valores e as prioridades que norteiam suas decisões estratégicas.

Ao analisar a missão do IFSP frente aos desafios do tema desta pesquisa, vale citar que “Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos.” (CHARLOT, 2013, p. 12). Com isso novos desafios acenam para as instituições e passam por “[...] educar crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados” (*Idem*).

Em uma entrevista para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Charlot (2010) fala sem reservas das várias formas de fracasso escolar, da contradição na qual o professor está mergulhado e do processo de individualização que condena a sociedade ao abandono. Questiona os rumos da educação para a cidadania, prescrita apenas para os alunos pobres, discute a tensão social e a explosão de violência no cenário escolar e discorre sobre a necessidade de se redescobrir o prazer de ensinar e de aprender. Ressalta que, apesar de todas as dificuldades, é preciso ter espírito de resistência. Acrescenta que nos bairros onde a escola é a única instituição pública, ela simboliza o público, o político, o poder do estado, a república – e é por isso que as escolas deveriam obter um apoio forte, uma vez que para muitos, ela é a última esperança.

Em relação a chamada crise da escola pública, Charlot argumenta que a escola pública brasileira foi abandonada e que está em crise, mas era de qualidade há 20 ou 30 anos. A política pública de certa forma deixou por fora a escola pública, acentuando o desenvolvimento de escola e universidade particulares.

Sobre o fracasso escolar ter como consequência do abandono da escola pública, o autor responde que:

A própria noção de fracasso escolar não é clara. Fracasso escolar pode ser o fato de um aluno não passar de ano. Geralmente é assim que se entende. Mas fracasso escolar, muitas vezes, é o fato de o aluno não saber nada e passar de ano. Se deveria falar também do fracasso escolar dos bons alunos que passam, que tiram boas notas, mas não têm uma formação que permita refletir sobre a vida e sobre o mundo. Esse é um problema a se refletir. A questão fundamental é que, nas escolas particulares, se trabalha para o aluno ser aprovado no vestibular e isso leva a formação de memorização, da decoreba. Na escola pública tenta-se mais trabalhar sobre o sentido da vida, mas tem o problema de formação dos professores, de recursos. Não existe uma solução simples. Fracasso escolar remete a coisas muito diferentes.

Sobre os meios para combater o fracasso escolar, Charlot (2010) inicia com um questionamento:

O que é necessário fazer para tentar fazer com que os alunos aprendam? A equação pedagógica que vou explicar é: sucesso igual atividade, sentido e prazer. O aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual. Ele não tem atividade intelectual se a situação não faz sentido para aprender. Uma vez um adolescente francês me disse: na escola, gosto de tudo fora os professores e as aulas. Claro que ele não vai aprender. Atividade, sentido e prazer. Prazer não exclui o esforço. O que devemos tentar construir é uma escola com atividade intelectual do aluno, com sentido e com prazer.

Em relação a postura da escola diante do desinteresse do aluno, o autor fala sobre medidas e procedimentos que julga importantes para atrair o interesse do aluno, ele esclarece que a escola,

precisa reencontrar uma lógica do saber que não seja apenas uma lógica do passar-de-ano. Precisa reencontrar a aventura intelectual. Não temos aventura intelectual na escola. Os alunos reclamam. “Chegamos na segunda e já sabemos o tudo o que vai acontecer até o final da semana”. É triste. Ela precisa reencontrar, liberar o prazer de aprender, mas também o prazer de ensinar. Acho que uma escola na qual os professores fossem mais felizes seria melhor para os alunos.

Charlot (2010) ressalta a importância das escolas e fala sobre o fato de a escola ser considerada uma instituição que está desmoronando:

Na França e em muitos bairros populares onde pesquisei, a escola é a única instituição pública que ainda existe. Não tem Correios, Bombeiros, Delegacia, todo mundo foi embora. A única instituição, no Brasil também, que existe em todos os bairros, por mais difícil que seja, é a escola pública, que resiste. Isso ao mesmo tempo é uma honra para essa instituição que resiste em condições difíceis [...] Porque nesses bairros onde a escola é a única instituição pública, ela simboliza o público, o político, o poder do estado, a república. É por isso que as escolas deveriam obter um apoio forte. A escola pública num bairro popular é a república que está presente, o Brasil, a federação, o interesse público. É a última esperança para muitos alunos. A última. Porque para mudar a vida o caminho é a droga ou a escola. Não há muitas formas de mudar a vida. Pode-se ser um Ronaldinho ou um grande cantor, mas poucas são as possibilidades. É a escola que permite mudar a vida. Isso significa que quando a própria escola está sendo considerada podre, como dizem os franceses, quando a própria escola falha, é muito grave, porque a única esperança está ruindo, desmoronando. Por isso, a importância de apoiar a escola pública.

Por fim, em relação a mudanças e novos desafios impostos a nova escola, não se ignora que este desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas, todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos da área da formação e desenvolvimento profissional de professores visando esta finalidade (CHARLOT, 2013, p. 12-13).

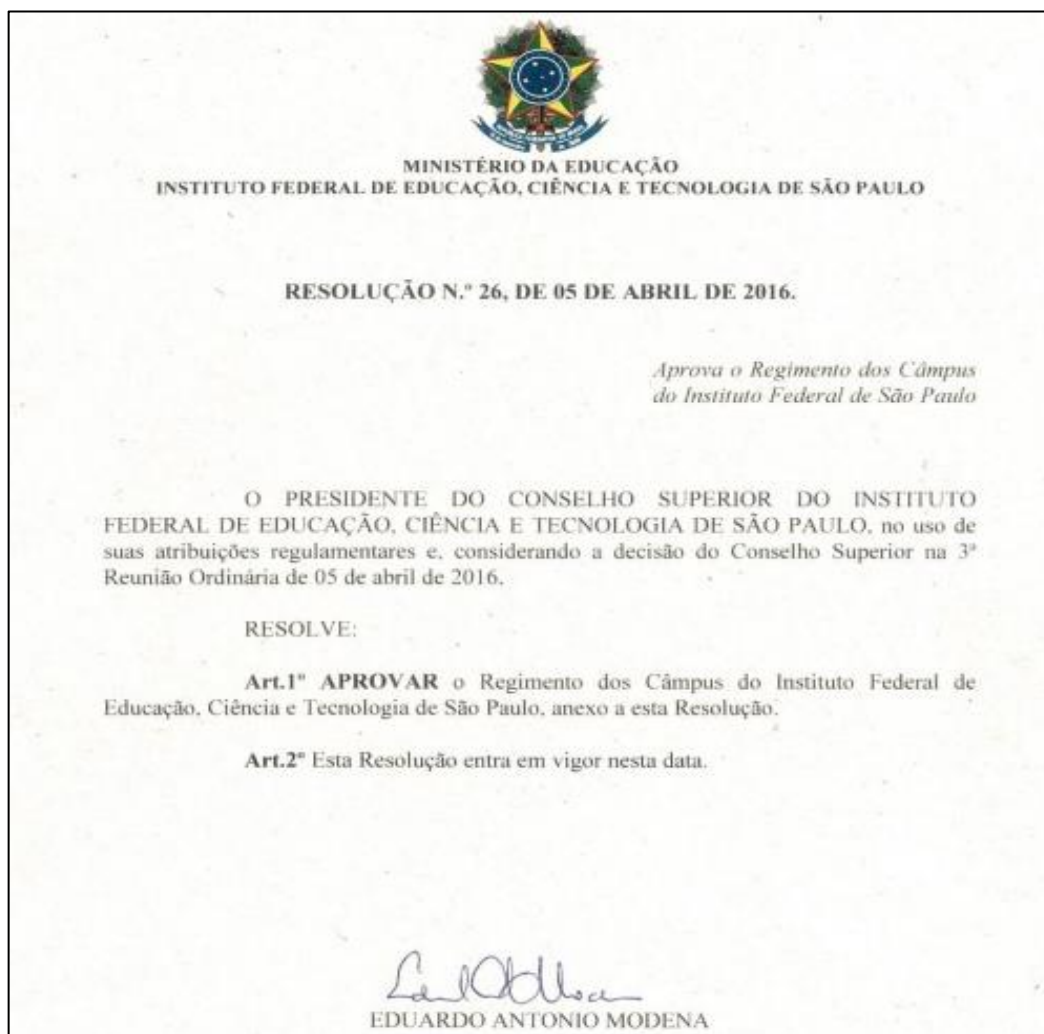
CAPÍTULO 2. COMPREENSÃO DA RETENÇÃO, EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DAS ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS.

O capítulo está voltado para a exposição em relação ao comportamento da instituição, ou seja, como o IFSP lida com os dados referentes aos temas fracasso e evasão, a partir da verificação da forma pela qual estes dados são disseminados para a comunidade acadêmica, bem como, os meios utilizados na divulgação e periodicidade das publicações e por fim, faz uma análise do projeto político pedagógico da instituição e da área de informática, para identificar sumariamente o qual o lugar do caráter político, bem como, do pedagógico no referido projeto.

A exposição em relação ao comportamento da instituição, ou seja, como o IFSP lida com os dados referentes aos temas fracasso e evasão, passam inicialmente pela Resolução nº 26, de 05 de abril de 2016, que aprovou o Regimento dos campus do IFSP, que apresenta a departamentalização da unidade através do organograma próprio. O Regimento é parte integrante do Regimento Geral e disciplina a organização, as competências e o funcionamento dos setores de cada campus.

O Regimento Geral disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do IFSP – a administração do IFSP, sob a coordenação, supervisão e controle da Reitoria, far-se-á pela articulação entre esta, os campus e demais órgãos de apoio do IFSP – e assim o Regimento Geral complementa o Estatuto da instituição, que é um documento publicado no Diário Oficial da União (DOU). Além do mais o organograma organizacional apresentará os setores, com as devidas atribuições e competências, e a partir do rol de atribuições de cada setor, é possível estabelecer uma linha raciocínio e denotar o envolvimento de cada um com os aspectos relacionados aos temas de retenção, evasão e fracasso escolar. A figura 31 a seguir, apresenta a Resolução nº 26 em questão:

Figura 31: Resolução nº 26 - Aprovação regimento dos campus do IFSP



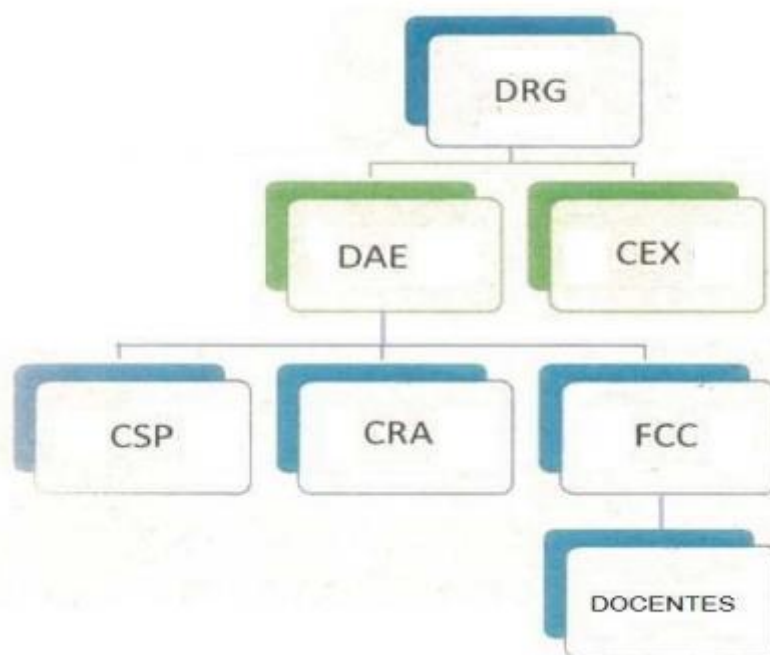
Fonte: Portal IFSP

A partir da resolução, há a nova representação da estrutura organizacional do IFSP que foi definida usando um modelo vertical, com a ordenação e agrupamentos de atividades e recursos de forma simplificada, que visa o alcance dos objetivos e resultados estabelecidos no Regimento. Esta representação gráfica do IFSP é a estruturação dos cargos e das relações hierárquicas existentes no ambiente institucional, representando a estrutura formal do órgão na tentativa de demonstrar a divisão do trabalho, os papéis dos setores, os agrupamentos por áreas de atuação, bem como, aspectos burocráticos definidos em lei. Assim, há uma facilitação na forma como a Reitoria e gestores vão alocar os servidores (técnico administrativos, docentes, etc.) dentro de uma estrutura, de acordo com o cargo, designação, função ou qualificação de cada perfil, de tal forma que o potencial de cada um seja aproveitado da maneira mais satisfatória possível.

Dessa forma, como mostra a estrutura organizacional abaixo, figura 32, a Diretoria Adjunta Educacional (DAE) e a Coordenadoria de Extensão (CEX) estão diretamente subordinadas à Direção Geral do campus (DRG). A Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), a Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) e as Coordenadorias de Cursos (FCC) estão diretamente subordinadas à Diretoria Adjunta Educacional (DAE), enquanto os Docentes estão diretamente subordinados às Coordenadorias de Cursos (FCC). Todas as instâncias, diretamente ou não, estão subordinadas à Direção Geral do campus (DRG).

Optamos por apresentar apenas parte do organograma geral dos campus, somente onde aparecem as instâncias citadas no texto, a fim de mostrar a relação de subordinação entre essas instâncias bem como o envolvimento no tema da pesquisa.

Figura 32: Organograma Campi IFSP



Fonte: Resol. N° 26, de 05/04/2016. Aprova o Regimento dos Campi do IFSP

A Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), ocupa papel de elevada importância em relação a atuações junto à intercorrências para a compreensão da retenção, evasão e fracasso escolares no âmbito do IFSP. Foi formada por equipe multiprofissional de ação interdisciplinar, com intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas diversas modalidades de ensino.

A sua origem se deu a partir da definição e encaminhamento por parte da Pró-reitora de Ensino (PRE) do “Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar”, a todos os campus, cujo objetivo geral é:

Controlar, acompanhar e conter a evasão escolar a fim de efetivar um dos princípios legais e éticos da educação nacional que está voltado ao acesso e políticas de permanência do estudante na instituição educativa para que o mesmo possa concluir sua vida acadêmica (IFSP, 2010, p.9).

De uma forma mais específica, o documento objetivava:

i) Compreender a contenção da evasão escolar como uma política institucional necessária a melhoria da qualidade educativa; ii) estudar a evasão tendo em vista os diagnósticos resultantes como indicadores que configuram o quadro educacional do IFSP a fim de redimensionar seus espaços de aprendizagem; e iii) propiciar o desenvolvimento de propostas educacionais inclusivas que atendam, com qualidade, os alunos com necessidades especiais, e todos os que compõem o conjunto plural e diversos dos estudantes (IFSP, 2010, p.9).

De acordo com o IFSP10 (2010, p. 10), o desenvolvimento do projeto ocorre a partir de ações estruturais de controle, ou seja, procedimentos coordenados visando a sua efetivação para acompanhamento e contenção da evasão, tomando como ações iniciais:

Elaboração do projeto inicial pela Pró-reitora de Ensino, sendo a Gerência de Apoio Acadêmico, o setor diretamente ligado a coordenação do projeto.

Constituição e formação de equipe pedagógica para estabelecimento do trabalho.

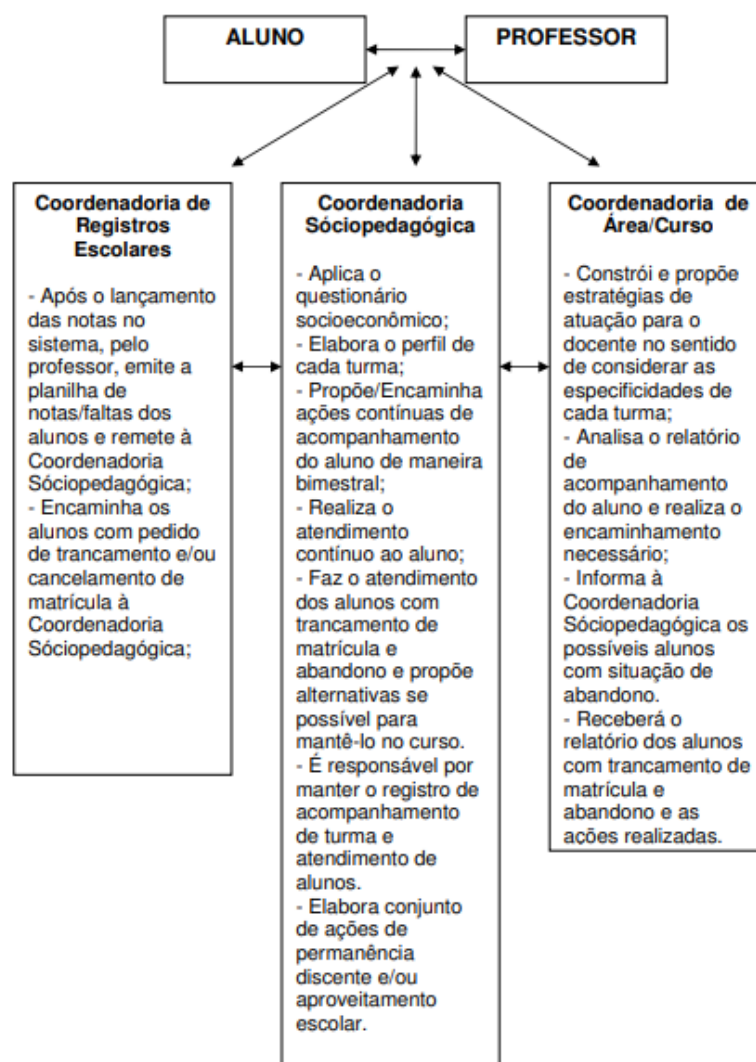
Sensibilização e formação da coordenação de área e curso visando à construção de ações integradas;

Constituição e legitimação de conselhos escolares e colegiado de cursos para apoio/envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar:

1. Busca de critérios para a definição de conselho escolar; e
2. Reconhecimento acadêmico de conselho escolar e colegiados de cursos

O funcionamento do projeto teria como uma de suas ações prioritárias, a constituição e formação de equipe sociopedagógica para encaminhamento do fluxo de trabalho e partir daí buscar a integração com outros atores para viabilizar e operacionalizar o projeto. Dessa forma a criação da CSP, teve um papel fundamental no processo de integração e sensibilização da comunidade acadêmica em relação ao envolvimento no projeto e ainda no que se refere aos papéis de cada integrante (IFSP, 2010), como pode ser visto na figura 33 a seguir:

Figura 33: Fluxograma Resumido - Ações do Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar



Fonte: Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar (IFSP, 2010, p.14)

Dessa forma, uma vez mais a Coordenadoria Sociopedagógica mostra ter um papel de destaque para auxiliar nas investidas do Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar, na execução dos procedimentos necessários para a viabilização dessas ações.

Retomando a definição do organograma, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é a única instância que não faz parte da estrutura organizacional do campus, no entanto, é sempre lembrada como uma possível parceira da CSP na tarefa de compreender os motivos da evasão. De acordo com Silveira²¹ (2017), a Comissão Própria de Avaliação “pode não só trazer os dados - porque a CPA é um repositório - mas até quando for fazer os questionamentos,

²¹ A tese da Professora Fernanda Romanezi da Silveira, considerou a necessidade de investigações mais profundas a respeito dos determinantes do fenômeno e de implementação de ações que contribuam para a diminuição da evasão nos Institutos Federais. O estudo voltou-se para a análise das dificuldades enfrentadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) na identificação das variáveis associadas à evasão de seus estudantes, visando a proposta de ações que possam auxiliar a instituição de ensino pesquisada a superar estas dificuldades.

direcioná-los para ter algumas informações a mais para poder subsidiar (a tarefa da CSP)” e com isso, as características da CPA fazem dela um agente de busca por informações sobre evasão, dentre outros dados e também se constitui num repositório dessas informações.

Uma análise preliminar da pesquisa de Silveira (2017), que estudou o tema evasão no IFSP – que utilizou para a coleta de dados entrevista semiestruturada e recorrente com docentes levando em consideração que algumas argumentações de professores, fazem todo o sentido para auxiliar na detecção das causas do problema e conhecimento de números que elucidem a quantidade de alunos envolvidos. De acordo com as falas dos participantes, o contato direto dos docentes com os estudantes, o convívio diário em sala de aula, o “contato com o aluno que tá evadindo” – relata um professor entrevistado (P13)²², torna o Corpo Docente uma fonte de informação extremamente relevante para que a CSP consiga atuar no sentido de compreender os motivos da evasão na instituição. E as FCC aparecem como possíveis intermediárias nessa troca de informações entre Corpo Docente e CSP, “levantando questões”, “reunindo informações” junto aos docentes e repassando para a CSP. Para outro professor entrevistado (P08), a parceria entre Corpo Docente e CSP também se justificaria pelos conhecimentos técnicos que alguns docentes têm e que poderiam auxiliar os trabalhos da CSP, particularmente no que se refere às questões ligadas à informática, à criação, por exemplo, de um banco de dados com informações sobre os motivos da evasão.

(...) o pessoal que tá no Sociopedagógico não tem esse conhecimento técnico (na área de informática), então eu penso que poderia ter um professor, ou um bolsista ligado a esse professor, com esse conhecimento para poder auxiliar nessas questões tecnológicas (...) para gente manter esse banco de dados. Eu acho que teria que ter alguém, muito parceiro, para administrar isso (P08).

Embora nos últimos anos tenha ocorrido significativo avanço nas discussões a respeito do fracasso escolar ainda existem concepções cristalizadas que culpabilizam a criança e sua família pela não aprendizagem e no caso do IFSP, falta um estudo estrutura e organizado visando cumprir uma pauta que possa evidenciar de forma efetiva as causas do fracasso no corpo discente, formas de manifestações e posteriormente montar políticas de prevenção e/ou diminuição da prática entre os alunos.

Ainda no trabalho de Silveira (2017), para alguns participantes, envolver todas as instâncias na tarefa de compreender os motivos da evasão, juntamente com a CSP, exige um trabalho de convencimento, de mostrar para estas instâncias que elas devem trabalhar em parceria na busca por um objetivo comum, em prol de um bem maior para a instituição.

²² A autora enumerou os participantes da pesquisa através de sequência iniciada por P01, P02, P03, P04 e assim sucessivamente e, com isso não informando o nome do participante.

Na opinião do P12, “tem que colocar as cartas na mesa e falar: Ó, todos a favor de uma parceria pela evasão”. Também é necessário mostrar, de acordo com o P08, que a CSP é um setor que precisa de pesquisas, que precisa do conhecimento do Corpo Docente para o desenvolvimento de suas atividades. É necessário que a CSP deixe de ser encarada como “aquele setor que tá a todo o momento cobrando o bom andamento do aluno (...) tem que se encarar que o setor também, para acompanhar esse aluno, precisa produzir conhecimento” (P08).

E quebrar a resistência do Corpo Docente em desenvolver um trabalho em parceria com a CSP parece ser um grande desafio a ser enfrentado pela instituição. Esta resistência ocorre, conforme relato do P15, porque “muitas vezes, o coordenador de curso ou o docente entende que a ação do Sociopedagógico é uma interferência no processo de autoridade deles”. Ainda de acordo com o participante, “sempre que há um questionamento, sempre que há uma questão entre aluno e professor, e isso perpassa o Sociopedagógico, há sempre um estremecimento porque um tá achando que tá entrando na seara do outro” (P15).

Com base na pesquisa, tendo em vista o conjunto de relatos dos participantes, pode-se concluir que a Coordenadoria Sociopedagógica do campus pesquisado não tem conseguido atuar a fim de compreender e analisar os motivos que têm levado os alunos a evadirem da instituição. E as razões para isso estão localizadas tanto internamente, quanto externamente ao setor. Internamente, foram apontadas dificuldades relacionadas ao quadro atual de servidores da CSP, que está funcionando sem alguns dos seus profissionais; à falta de ações de capacitação para os profissionais que hoje atuam no setor para trabalharem com as questões relacionadas à evasão; o excesso de demanda da CSP, que tem sob sua responsabilidade a assistência estudantil e a participação em diversas comissões criadas pelo IFSP, dentre outras atribuições. Externamente, a dificuldade de se trabalhar em parceria com outras instâncias da instituição e a falta de valores institucionais em relação à evasão não têm favorecido a atuação da CSP no que se refere à produção de informações sobre os motivos da evasão dos estudantes dos campus (SILVEIRA, 2017, p. 160).

Identificar e consequentemente analisar as causas que vêm sendo atribuídas ao fracasso escolar, tem sido uma das jornadas mais trabalhosas por parte das instituições, tendo a atenção para a necessidade de considerar os diversos determinantes que desencadeiam este processo sejam eles sociais, políticos, econômicos ou pedagógicos. Dessa forma, as visões pedagógicas tem auxiliado as instituições, como o caso do IFSP, objetivando diagnosticar as causas e melhor entender as consequências deste fenômeno reproduzidas no ensino, visto que a evasão escolar representa um dos fenômenos que evidencia o fracasso escolar, e dessa forma trazer a explicação de como o fracasso vem ocorrendo e como tem sido compreendido torna-se vital.

No trabalho de Silveira(2017) há encaminhamentos nesse sentido na rede do IFSP, conforme tem sido destacado nessa tese, no entanto, foram encontradas outras fontes de pesquisa não exploradas que dão um balizamento importante do tema, como os trabalhos desenvolvidos pela Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES), que se mostram como pioneiros no estudo do abandono escolar na educação profissional, como pode ser visto nos apontamento localizados na página 169 desta tese. Há ainda a Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²³, em funcionamento a partir de 2018, portanto posterior ao trabalho de Silveira (2017), que vem se constituindo numa importante base de dados educacionais com pesquisas, trabalhos e publicações, inclusive sobre evasão. A PNP nasce da necessidade da constituição de um banco de dados convergente com as características da educação profissional e tecnológica, no qual estejam reunidas as informações necessárias para o monitoramento dos indicadores de gestão definidos pela Setec/MEC em conjunto com os órgãos de controle. A plataforma disponibiliza dados do ano, sendo alimentada com informações de três sistemas do Governo Federal: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE); Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI); e Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) da Setec/MEC com os dados educacionais, no entanto, tem-se verificado que a alimentação dessas bases de dados educacionais é feita pelas instituições e, por diversos problemas isso não ocorre de forma sistemática e usual.

Na área técnica pedagógica do Campus São Paulo, algo mais próximo do que vem sendo apontado não trata diretamente de causas ou motivação para a evasão, mas de apontamentos de alunos com problemas de rendimento escolar que ocorrem através de alguns relatórios e planilhas da Coordenadoria Técnica Pedagógica, informando o histórico/boletim dos alunos para discussão nos conselhos de classe, por exemplo, sendo que fora desse evento, minhas pesquisas não identificaram outra divulgação desses dados. Assim sendo, a existência de documentos que, em tese, poderiam ser utilizados de outra maneira, fazendo o professor e o setor pedagógica terem contato com os dados levantados e contribuir com uma resposta institucional.

No trabalho de Patto (1999), “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, tem-se que esta obra contribuiu significativamente com os estudos

²³ Iniciada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acessado em 21 de novembro de 2021.

da área da Psicologia Escolar, que busca romper com as explicações inadequadas que centravam a culpa pelo fracasso no aluno e sua família, e defende uma compreensão do fracasso como produção da própria escola. A autora chama a atenção para as contradições dessas explicações que culpabilizam a criança e sua família ao afirmar que:

É no mínimo incoerente concluir, a partir do rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. [...] a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela, certamente estão entre as principais ideias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas ideias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção escolar. Como vimos esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos. (p, 407).

Para enfrentamento do fracasso devem ser implementadas políticas educacionais, entretanto o enfrentamento de fato, esbarra nas formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação. E o que é mais grave, a implantação de políticas educacionais sem os necessários investimentos nas condições estruturais imprescindíveis para sua efetivação, levariam a resultados desastrosos. O processo não pode se dar de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas e os/as professores/as. Diante disso destaca-se a importância da discussão dessas políticas pelos atores escolares e os grandes problemas advindos das formas errôneas de implantá-las, como por exemplo, a imposição, colaborando para a manutenção do fracasso nas escolas.

De acordo com Patto, as questões vão além da atribuição de responsabilidade do aprendizado à capacidade individual da criança. Uma delas é o papel atual ocupado pela instituição de ensino e pelos pais²⁴ no processo educativo. O posicionamento de ambos com relação ao seu papel de autoridade frente a criança vem se modificando ao longo do tempo, em um processo de “fuga da responsabilidade” com relação aos limites que devem ser dados. Com relação aos pais, estes podem não se apropriar de sua posição devido ao reduzido tempo disponível para os filhos, devido a uma rotina de trabalho pesada. Dessa forma, há grande

²⁴ O IFSP através da CSP estabelece um canal de comunicação com os pais através de correio eletrônico (e-mail) e chamadas telefônicas e até mesmo correspondência através dos correios. Há alguns relatos de visitas as residências de alunos, por meio de transporte através de veículos oficiais da instituição. Sempre com o objetivo de manter os pais informados sobre a vida acadêmica de seus filhos e com o intuito de buscar soluções conjuntas para sanar o problema do rendimento escolar que pode culminar com a retenção, fracasso escolar.

possibilidade de sentirem-se em dívida com os filhos, num papel de compensar tal ausência com a permissividade. Ou ainda, aqueles que atribuem o papel de educação unicamente à escola, numa tentativa de furtar-se ao menos de uma dentre tantas responsabilidades. No caso dos professores, podemos levantar a hipótese da redução da importância que é dada ao docente enquanto detentor e transmissor de saber. O professor cada vez mais deve se desdobrar em métodos que atraiam a atenção dos alunos, não pelo conhecimento que está sendo transmitido, mas pela forma de transmissão (2002).

Apesar de o desempenho escolar e a evasão no ensino médio técnico serem um problema, há uma grande lacuna de estudos teóricos e de informações sistematizadas sobre evasão na educação profissional tanto no Brasil quanto em outros países (DORE & LÜSCHER, 2011). A justificativa para isso se encontra, entre outras coisas, na ausência de um conceito ou definição comum sobre a terminologia, podendo ocorrer diversos e diferentes entendimentos. Além disso, há outro fator que colabora com o agravamento do problema, que é a falta de incentivo para o registro da evasão, acarretando carência de registros estatísticos consistentes e uniformes (MADURO SILVA et al, 2021, p.3)

A sistematização do insucesso do aluno e consequente evasão escolar tem sido associada a situações muito diversas. Pode-se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição; à saída do aluno do sistema de ensino; a não conclusão de um determinado nível de ensino; ao abandono da escola e posterior retorno. Abrange indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que conclui uma etapa do ensino, mas se comporta como um *dropout* (DORE & LÜSCHER, 2011, p. 150). Por todas estas agravantes, o desempenho e a evasão escolar dos adolescentes e dos jovens da educação profissional, em especial no nível médio técnico, não é um fenômeno simples de análise, mas complexo e multifacetado.

Apesar da escassez de algumas ações inovadoras no sentido de criar um movimento voltado para identificar e tratar da questão há algumas iniciativas que podem acenar para um caminho mais promissor no futuro, com a apresentação de resultados oriundos destas ações, partindo inicialmente do trabalho do Tribunal de Contas da União (TCU) e posteriormente tomando como referência alguns trabalhos e pesquisas feitos em determinadas instituições da Rede Federal, como pode ser observado adiante nesta tese.

2.1. RESULTADOS APRESENTADOS

Para a compreensão da retenção, evasão e fracasso escolar a partir das estruturas organizacionais, coube verificar alguns resultados apresentados por órgãos superiores, aos quais o IFSP está subordinado.

Uma importante fonte de resultados tem origem nos relatórios do TCU, que no período de agosto de 2011 a maio de 2012, auditou todos os Institutos Federais, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, trabalhando especificamente sobre as seguintes características: caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

De acordo com o relatório de auditoria do TCU (2012), a evasão está presente em todos os Institutos Federais dos estados brasileiros e demais instituições que ofertam o ensino profissionalizante, e em números preocupantes.

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo (TCU, 2012, p.10).

A partir de dados extraídos da base do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o TCU (2012) realizou o cálculo, por modalidade de curso, de alunos evadidos do ensino profissionalizante, identificando que os cursos com maiores taxas de evasão são os de nível médio, principalmente cursos proeja (24%) e cursos técnicos de nível médio subsequente (18,9%), conforme mostrado na tabela a seguir:

Tabela 5: Alunos Evadidos, em Curso e Concluintes, Por Tipos de Cursos, de Ciclos de Matrícula Iniciados a Partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011

Indicador/Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subsequente Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de ciclos de matrícula *	287	1.544	483	163	107	739
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
Percentual de Evadidos	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de alunos em curso	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de concluintes	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: Adaptado de relatório de auditoria do TCU (2012)

O TCU, a partir dos dados apurados, alertou as instituições no sentido de darem importância e prioridade para a realização de um trabalho de análise de dados, por parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a fim de detectar que modalidades de curso, regiões e eixos tecnológicos apresentam maiores taxas de evasão e retenção e menores taxas de conclusão, além de apontar a necessidade de desenvolver e/ou aperfeiçoar os instrumentos voltados ao acompanhamento periódico da elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos. Durante as visitas realizadas pela equipe de auditoria do Tribunal de Contas aos campus dos Institutos Federais de diferentes estados brasileiros, averiguou-se que, “em nenhum dos estados visitados durante os trabalhos de campo foram encontrados estudos realizados por parte dos institutos que identificassem as causas de evasão e os efeitos das medidas de combate adotadas” (TCU, 2012, p.16).

Outros resultados apresentados focam somente trabalhos de instituições públicas, notadamente de Rede Federal, com o objetivo principal de levantar produções deste segmento do setor. Inicialmente, destaca-se um importante trabalho do Instituto Federal de Brasília – IFB, intitulado “Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento”, organizado pelos professores Rosemary Dore Heijmans, Adilson César de Araújo e Josué de Sousa Mendes; Coleção de artigos sobre evasão na educação: Rede Ibero-americana de Trabalho e Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES); Centro de Estudos em Educação Profissional Técnica e Tecnológica (CEPROTEC). O livro é resultante do III Colóquio Internacional de Educação Profissional e Evasão Escolar, realizado nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2013, em Belo Horizonte – MG. O evento teve como suporte a pesquisa, apoiada pela CAPES, CNPq e FAPEMIG, Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal

de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: organização dos IFs, políticas para o trabalho docente, permanência / evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho.

Um fator importante que merece ser ressaltado no evento, está no fato de:

além de congregar vários estudos sob diferentes olhares, o III Colóquio também se constituiu num marco para a consolidação de uma rede de estudos, que veio a configurar-se como Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) - grupo de pesquisa registrado no CNPq e integrado por pesquisadores e estudantes de instituições nacionais e estrangeiras (DORE et al, 2014, p. 7).

A RIMEPES tem como principal objetivo promover estudos para subsidiar a formulação de políticas públicas de prevenção à evasão escolar na educação técnica profissional de nível médio, nos países ibero-americanos, e ao mesmo tempo contribuir para a democratização da educação e da capacitação da juventude para o trabalho, a fim de ampliar suas possibilidades de formação técnica e de inserção na atividade produtiva. O processo de organização e de formalização da RIMEPES começou com a realização do I Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, na Faculdade de Educação da UFMG, em agosto de 2009, seguido pelo II Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, no mesmo lugar, em setembro de 2011 (DORE et al, 2014, p. 7-8). O colóquio possibilitou ainda a ampliação dos conhecimentos sobre o tema da evasão, confrontando conceitos, testando instrumentos de coleta de dados e metodologias produzidas no âmbito das pesquisas que vimos realizando, ganhando mais solidez com a concretização da RIMEPES, o que culminou no lançamento da Associação de Prevenção da Evasão da RIMEPES, bem como na publicação livro, que reúne estudos sobre políticas para educação profissional e evasão escolar para a América Latina e na Europa do Sul.

Entre as publicações do livro relacionadas ao tema, destaquei inicialmente textos nacionais, como: i) Rosângela Fritsch, professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Rio Grande do Sul, escreve com seus colaboradores de pesquisa, Ricardo Vitelli e Cleonice Rocha, o artigo “Para que jovens? Que políticas? Perfil dos alunos ingressantes do ensino médio e políticas educacionais”. O texto resulta de uma pesquisa mais abrangente sobre a evasão no Município de São Leopoldo, no qual se localiza a UNISINOS. Tem como objetivo mapear o perfil do ingressante no ensino médio para acompanhar a sua trajetória de vida escolar e as implicações para algumas políticas educacionais, tais como Aceleração, Educação de Jovens e Adultos e a reforma do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul, implantada em 2012; ii) o artigo “Transição escola-trabalho e perfis de

estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil”, resulta de uma pesquisa de doutorado, realizada no âmbito de um projeto de pesquisa mais amplo sobre a educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional Técnica de Minas Gerais. Seus autores, Edmilson Leite Paixão, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Rosemary Dore, da Universidade Federal de Minas Gerais, Umberto Margiotta, da Universidade Ca’ Foscari de Veneza, e João Bosco Laudares, também do CEFET-MG, analisam a situação ocupacional de estudantes evadidos e diplomados, com base em um survey realizado em instituições federais de educação técnica de Minas Gerais, entre 2006 e 2010 ; e iii) “Evasão nos Cursos Técnicos de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais” é escrito por Rosemary Dore, da Universidade Federal de Minas Gerais, e suas colaboradoras da equipe da RIMEPES, Paula Elizabeth Nogueira Sales e Tatiana Lage de Castro. Trata-se de uma análise de fatores que contribuem para a evasão na educação técnica de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, pesquisados com base em survey, no período entre 2006 e 2010 (DORE et al, 2014, p. 10).

Para representar a diversidade cultural, estabelecendo pluralidade, destaco duas publicações estrangeiras que também abordam o tema: i) O artigo “*El problema de la exclusion de la educacion media uruguaya y una respuesta prometedora: la formación profesional básica*”, escrito por Javier Lasida, professor da Universidade Católica do Uruguai, e a colaboradora de sua equipe, Stefanía Yapor, aborda a questão da evasão e sua representação na realidade do Uruguai; e ii) por fim, encontra-se o artigo “A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: Estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar”, de Matthew LaPlante, professor da Universidade Estadual de Utah, Estados Unidos, e coordenador do Programa NoDropouts (Nenhum evadido). O autor descreve o perfil dos indivíduos evadidos nos Estados Unidos e mostra as tendências recentes de diminuição dos índices estatísticos de manifestação do problema devido a estratégias efetivas adotadas no país. Com base na experiência acumulada pelos programas de combate à evasão nos Estados Unidos, o autor apresenta uma série de procedimentos cuja adoção promoveu grandes progressos na elevação (DORE et al, 2014, p. 13).

Pesquisadores apontam, em seus estudos revisados, que a evasão é associada, principalmente, aos aspectos individuais e socioeconômicos dos alunos. Contudo, o problema da evasão não se reduz aos fatores econômicos, sociais e culturais dos indivíduos. O processo de permanência no sistema escolar também tem estreita relação com aspectos contextuais da

escola, tais como recursos, organização, estrutura e práticas internas (DORE; LÜSCHER, 2011; RUMBERGER, 2011; SILVA, N. V.; HASENBALG, 2002).

Dessa forma, a evasão é um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino. Esse problema deve ser analisado por perspectivas diversas, tais como a perspectiva da escola, do sistema de ensino e do indivíduo. Alguns fatores individuais associados a evasão são: o comportamento do aluno; suas atitudes perante a vida escolar; a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar; o nível educacional dos pais; a renda familiar. Os fatores institucionais da escola, associados à evasão, incluem: os recursos da instituição; as práticas pedagógicas; o perfil do corpo discente; as características estruturais da escola (DORE et AL, 2014, p. 387).

Outra importante contribuição resulta do trabalho de pesquisa que aponta a hierarquia de motivos de evasão escolar de curso técnico na Rede Federal de Educação Profissional e a relação com situação ocupacional, que aponta possíveis causas para a ocorrência da evasão (DORE et al, 2014, p. 333):

Quadro 47: motivos de evasão escolar de curso técnico na Rede Federal de Educação Profissional

Fator – Motivo de Evasão de curso	Rumberger & Lim (2008)		
	Perspectiva	Fator Associado	Subfator Associado
1 – Conciliar trabalho e estudo	Individual	Comportamentos	Trabalho
2 – Desinteresse por profissão/curso	Individual	Comportamentos	Trabalho
3 – Opção por curso superior	Individual	atitudes	Objetivos
4 – Excesso de matérias/ conteúdo	Individual	Comportamentos	Engajamento
5 – Dificuldades financeiras e com professores	Institucional	escola	Rel. Sociais
6 – Falta de apoio pedagógico	Institucional	escola	Recursos
7 – Desinteresse da escola/professor por aluno	Institucional	escola	Estrutura
8 – Má qualidade da escola e dos professores	Institucional	escola	Estrutura

Fonte: OBEDUC, Projeto 89, CAPES. Amostra de evadidos. Tabela e títulos fatoriais elaborados por Paixão (2013) com o emprego de Análise Fatorial, outras técnicas estatísticas e conforme o Modelo de Desempenho Estudantil e Escolar

Na análise dos fatores (DORE et AL, 2014, p. 333-334), tem-se primeiros fatores associados à evasão, divididos em 4 grandes grupos: i) o primeiro deles, “conciliar trabalho e

estudo” (26,1% do total de respondentes da amostra de evadidos), guarda forte relação estatística como motivo de evasão e como principal elemento decisório. Segundo o Modelo de Desempenho Estudantil e Escolar, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, comportamentos (dentro e fora da escola), emprego/trabalho. Nessa perspectiva, conforme as cargas fatorias, a decisão do aluno, vinculada especialmente a questões de aquisição de (maior) renda, se apresenta como “necessidades ocupacionais, de trabalho e ou profissionais” e são determinantes para a tomada de decisão de evadir-se do curso. A centralidade do trabalho nessa decisão também parece estar mais vinculada à necessidade de trabalho e renda do que uma decisão do respondente de evadir-se por motivos vocacionais ou subjetivos, de realização profissional e de emancipação pessoal; ii) o segundo fator mais expressivo como motivo de evasão foi o “desinteresse do aluno por profissão/curso” (17% do total absoluto de respondentes).

Segundo o Modelo de Desempenho Estudantil e Escolar, esse subfator se enquadra preponderantemente na perspectiva individual, comportamentos (dentro e fora da escola), engajamento. Nessa perspectiva, considerando as cargas fatorias, a decisão do aluno de evadir-se de seu curso tem relação com fatores ligados ao não envolvimento com a área profissional do curso. Também o fator curso/conteúdo do curso técnico tem aqui papel pouco menor, mas importante; iii) o motivo “opção por curso superior” (12,3% do total absoluto de respondentes) foi a terceira razão de evasão mais alegada, no caso.

Conforme o Modelo de Desempenho Estudantil e Escolar adotado (RUMBERGER & LIM, 2008), esse subfator se enquadra na perspectiva individual, fator desempenho educacional/subfator objetivo, no qual a decisão do aluno de evadir-se se baseia em suas expectativas sociais e de mercado, idealizadas como curso superior; e iv) o terceiro e o quarto fatores motivadores da evasão escolar foram também individuais: “opção por curso superior” e “excesso de matérias, conteúdo”. Todos os quatro últimos foram fatores institucionais que se apresentaram com pesos bem menores como elementos de influência na decisão de abandono do curso.

Outras instituições da Rede Federal, como o IFMG, possui um grupo de estudos com objetivos de analisar características qualitativas e quantitativas do percurso dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

de MG. Ao analisar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)²⁵ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), equivalente ao PPP do IFSP, é possível visualizar destaques que motivam a criação de um grupo de trabalho no IFSP com esse objetivo, principalmente nos tópicos 1.2 Princípios Filosóficos e Técnico-Metodológicos Gerais que Norteiam as Práticas Acadêmicas da Instituição; 1.3 Organização Didático-Pedagógica da Instituição; e 1.4 Políticas de Ensino.

O grupo do IFMG considera a organização dos Institutos Federais, o trabalho docente, o sucesso dos estudantes, bem como três formas de saída da educação técnica: o abandono, a transição para o mundo do trabalho e a transição para o ensino superior. A metodologia de análise usada consiste em: i) Pesquisa Quali-Quantitativa; ii) Fontes Para Coleta de Dados: questionários e entrevistas semiestruturadas; iii) Análise dos Dados: análise estatística descritiva inferencial e análise de conteúdo; e iv) Sujeitos da Pesquisa: alunos egressos, professores e gestores da Rede Federal de Educação Profissional.

Com o propósito de apresentar algumas experiências práticas realizadas por alguns pesquisadores (Andrade et al. (2015) – CEFET-MG; Matos, Vasconcelos e Santos (2015) – IFTO; Oliveira et al. (2015) – IFRJ; Queiroz, Brandão e Santos (2015) – IFPE; e Silva (2015) – IFPE), tendo como lócus determinadas instituições da Rede Federal, bem como evidenciar elementos que contribuíram para a evasão em cursos da modalidade educação profissional, seguem alguns estudos que mostram de forma resumida, fatores que conduziram estudantes brasileiros da educação profissional, a terem baixo desempenho e consequentemente à evasão (LINS & ARAUJO, 2021, p. 8).

Com base nos resultados de cada pesquisa, houve a sistematização e estruturação dos mesmos e no quadro a seguir há a representação dos fatores que contribuíram para a evasão em cursos técnicos de nível médio:

Quadro 48: Fatores para a evasão em cursos técnicos de nível médio

Autores(s)	Instituição Pesquisada	Fatores que contribuíram para evasão no(s) curso(s)
Andrade et al. (2015)	CEFET-MG	Aprovação para o ensino superior, atividade profissional em área diferente do curso escolhido, situação socioeconômica, falta de afinidade com o curso, problemas familiares e dificuldades em conciliar trabalho e escola.

²⁵Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMG – Disponível em: https://www2.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/institucional/resolucao-012-2014-ppi-09-06-14_projeto-pedagogico.pdf/view. Acessado em 23 de novembro de 2021

Matos, Vasconcelos e Santos (2015)	IFTO	Fatores individuais: dificuldade de adaptação da estrutura curricular, indisciplina, problemas de saúde, gravidez, deficiência, dependentes de substância psicoativas. Fatores internos: corpo docente, infraestrutura e qualificação insuficientes. Ausência de professores e falta de refeitório no campus. Fatores externos: desinteresse pelas atividades escolares, desconhecimento da estrutura curricular, desemprego dos familiares, violência, falta de transporte urbano e intermunicipal.
Oliveira et al. (2015)	IFRJ	Vulnerabilidade socioeconômica; dificuldade de conciliar trabalho e estudo; expectativas não atendidas pelo curso; transferência; reprovações nos primeiros períodos; currículos “inchados”; certificação pelo ENEM e docentes sem formação pedagógica.
Queiroz, Brandão e Santos (2015)	IFPE	Trabalho; não identificação com o curso; entrada no ensino superior; motivos familiares.
Silva (2015)	IFTO	Problemas de aprendizagem ou dificuldades nas disciplinas (em especial matemática, física e química); repetência; dificuldade de relacionamento do estudante (com professor ou colega de sala); frustração de expectativas em relação ao curso; fatores como horário e carga horária do curso; excesso de disciplinas; formação precária do ensino fundamental; motivação, interesse ou compromisso com o curso.

Fonte: Lins & Araujo (2021, p. 8)

A pesquisa bibliográfica mostrou a escassez de estudos sobre a evasão nos cursos técnicos de nível médio, em especial, na Rede Federal de educação profissional. Apesar do quadro apresentado acima, trata-se de uma parcela pequena de trabalhos sobre o tema, em função do grande número de instituições que compõem a Rede Federal de Ensino. Em complemento a isso, o levantamento de dados na Rede Federal de Minas Gerais apontou a falta de sistematização dos dados dos alunos egressos, sobretudo dos evadidos, e a necessidade de implantação de sistemas mais eficientes para a organização das informações.

Nota-se que o governo federal, principalmente nas últimas duas décadas, enfatizou a educação profissional técnica no Brasil, com investimentos expressivos em sua expansão e estruturação. Verifica-se, no entanto, que estes investimentos e o novo cenário não contribuíram para o desaparecimento do problema da evasão escolar na educação profissional. A obrigatoriedade do ensino médio e o aumento de sua cobertura na modalidade técnico-profissional têm relação direta com o tratamento dado ao problema da evasão escolar pelas políticas públicas e requer a necessidade de medidas que visem eliminar a retenção, fracasso e evasão.

Neste aspecto, seria uma medida positiva a criação de grupo análogo aquele criado pelo IFMG, por parte do IFSP, com base nas experiências do seu quadro de docentes e profissionais ligados ao processo de ensino-aprendizagem, além de se nortear pelo seu PPP e

ainda apoiado pelo Relatório do TCU que fornece diretrizes acerca do tema e, finalmente apoiado pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP) do IFSP Campus São Paulo, que integra a Diretoria adjunta Sociopedagógica (DSP) e oferta a possibilidade de atendimentos individuais e/ou em grupos de orientação e acompanhamento pedagógico e psicológico (no âmbito da Psicologia Escolar) aos estudantes. O setor também disponibiliza orientações técnicas ao corpo docente e acolhe as dúvidas e solicitações da comunidade escolar pertinentes à sua área de atuação.

Consolidar bases de dados de alunos egressos (evadidos e diplomados) é uma tarefa fundamental para subsidiar estudos de acompanhamento de egressos pelas instituições escolares. Tais estudos são importantes para avaliar a atuação das escolas, de maneira a reorientar seus planos de ação, quando necessário, principalmente em função da “escassez de estudos acadêmicos sobre a evasão nos cursos técnicos regulares de nível médio no Brasil. Assim, a evasão é um tema que demanda aprofundamento teórico e empírico, que permita a formulação de um conjunto de medidas políticas que contribuam para a sua minimização.” Além do mais, ocorre também “a falta de sistematização dos dados dos alunos nas escolas e a necessidade de implantação de sistemas mais eficientes para a organização das informações.” (DORE et al, 2014, p.410)

De acordo com Silveira (2017), para aumentar ou fortalecer o comprometimento com a evasão no IFSP,

é necessário fomentar a criação de uma política institucional de combate à evasão e melhorar o envolvimento dos servidores da instituição com as questões relacionadas ao fenômeno. Para aumentar o envolvimento dos servidores, a instituição tem que atuar no sentido de modificar a visão sobre o papel do servidor público, aumentar o conhecimento acerca do fenômeno da evasão, e adotar padronização e rotinas de trabalho para os servidores. Com a finalidade de reduzir as deficiências estruturais, a instituição deve promover melhorias no sistema de gestão acadêmica institucional, de modo a reduzir as deficiências relacionadas tanto à funcionalidade quanto à utilização do sistema. Também é necessário implantar procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre evasão, aprimorando a atuação da CIPEE e da CSP nestas tarefas (p. 166).

Outro ponto importante que merece um destaque, está em criar uma mentalidade que seja capaz de abstrair os dados e informações atinentes ao tema, com a finalidade de ensejar um maior envolvimento e, como consequência, uma maior engajamento para encontrar soluções elucidativas para o problema, a partir de divulgações e publicações sistemáticas, através de canais próprios definidos pelo IFSP.

2.1.1 Divulgação e disseminação de dados para a comunidade acadêmica

A divulgação dos dados se dá basicamente através dos relatórios de gestão, que são publicações anuais, apresentando os feitos desenvolvidas no ano, tendo como foco atender aos objetivos estratégicos listados no Plano Anual Revisado pela Reitoria para o ano de referência de cada relatório.

Estes relatórios estão em consonância e construídos em torno dos principais objetivos institucionais propostos pelo Planejamento Estratégico, normalmente elaborado para um quadriênio e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional e sua publicação ocorre de forma online no sítio do IFSP, ficando a critério da comunidade acadêmica a busca deste material para conhecimento. No entanto, dispor apenas de um único canal de divulgação promove uma precariedade de acesso ao conhecimento relativo ao fracasso e a evasão existentes na instituição e dessa forma, limitando os olhares da comunidade acadêmica para propor de forma mais participativa e democrática, sugestões que auxiliem no processo de maximização da aprovação e permanência.

O Relatório de Gestão é um dos pressupostos do processo de prestação de contas aos órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União (TCU), além de permitir que a sociedade verifique como a instituição está atendendo suas demandas, ou seja, gerando valor público. Dessa forma, constitui-se no instrumento que apresenta ao público e, em particular aos órgãos de controle, as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Outra forma de divulgação poderia ocorrer a partir da implantação do Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar – proposto pela PRE em 2010 e, consequentemente da atuação da equipe sociopedagógica, que por ser multidisciplinar, poderia sistematizar rotinas de elaboração de relatórios no sentido de divulgar os dados para a comunidade acadêmica. Estas ações também podem ser compreendidas no PPP da instituição, cuja finalidade envolve a proposta de orientação de suas práticas educacionais, objetivos do ambiente educacional, proposta curricular, gestão administrativa, entre outros fins.

2.1.2. Projeto Político Pedagógico da Instituição

As políticas públicas para a educação nacional se baseiam no escopo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou simplesmente LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reafirma o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público. Nesse aspecto, a LDB incumbiu aos sistemas de ensino a incumbência de definir suas

normas sobre a gestão democrática do ensino, propondo a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando que a escola pudesse planejar e organizar sua ação política e pedagógica, a partir da gestão democrática participativa e com os segmentos da comunidade escolar e local, num processo dinâmico e articulado de acordo com as normas do seu sistema de ensino.

Há diversas definições que trazem o significado da expressão projeto político pedagógico e na visão Veiga (2010, p. 13), “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Portanto, acrescenta que “político e pedagógico têm assim uma significação indissociável”. O autor conceitua o PPP como “um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados”. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2010, p. 110).

Na visão de Cury, a elaboração do projeto pedagógico começa pelos estabelecimentos de ensino que “não pode fazê-lo sem a participação dos profissionais da educação”.

Em razão de,

a gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder. (2005, p. 17)

O PPP leva em consideração, outro aspecto relevante que é a importância da participação no âmbito escolar, referenciada por Veiga (2010, p. 119).

A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro. Esses processos integram o dia a dia. Isso significa dizer que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, no processo de tomada de decisão escolar.

A participação adquire um caráter relevante, ao se constituir num meio de assegurar a gestão democrática dentro da escola e possibilitar o envolvimento de todos no processo de tomadas de decisões sobre a mesma. Nessa linha, Paro (1992, p. 270) afirma que “é como

mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola”.

Mais adiante, através do contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, apresentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, firmado no Decreto 6.094/2007, enfatizando que deve “envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola”. (XVI, art. 2º).

Posteriormente, outras contribuições importantes em relação a estruturação de um PPP, surgiram após reivindicações apresentadas pela Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada em 2010, incorporando visões complementares aos marcos regulatórios das diretrizes e das metas a respeito do PPP, classificando-o como um processo participativo, democrático, que precisa envolver a comunidade escolar e local para ser discutida no Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação:

A Conferência traz a temática do PPP como um processo participativo, democrático, que precisa envolver a comunidade escolar e local para ser discutida no Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação. Entretanto, as premissas do PPP constam nas propostas do Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação Nacional, que dentre outras, destaca-se: d) Articular a construção de projetos político-pedagógicos [...] sintonizados com a realidade e as necessidades; [...] h) Estabelecer mecanismos democráticos de gestão que assegurem a divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local na elaboração e implementação orgânica [...] de projetos político pedagógicos... (CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2010, p. 25-26).

Assim sendo, a instituição deve se cercar de elementos que possibilitem a ela partir para a elaboração do seu PPP, atentando-se as diretrizes e metas do projeto, buscando os princípios ressaltados por Veiga, quando da implantação do projeto no cotidiano escolar: “igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério”, para a escola democrática pública e gratuita. (2010, p. 16), além de obviamente estar atenta a legislação pertinente, no intuito de que a instituição possa planejar e organizar e desenvolver sua ação política e pedagógica, articulada de acordo com as normas legais estabelecidas.

2.1.3 Desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico do IFSP

O processo que deu início a estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFSP, baseia-se preliminarmente na LDB 9394/96, em seu Art. 12, ao definir que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. De acordo com seu Art. 14, a gestão democrática implica na “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da

escola”. Respalhada pela referida Lei, Veiga (2002) afirma que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser construído e vivenciado, em todos os momentos e por todos os envolvidos, com o processo educativo da escola.

A construção do documento buscou a interlocução da comissão responsável pela elaboração com a comunidade do campus, dado que o PPP tem como característica importante apresentar o que a instituição realiza e o que objetiva realizar, sob a perspectiva daquilo que é possível de ser efetivado, na busca pela melhoria na qualidade das ações de ensino, de pesquisa e de extensão.

Do ponto de vista do seu caráter ideológico, “o PPP deve abranger referencial e planejamento comuns a todo o campus, aos quais os seus profissionais possam recorrer para compreender a finalidade da instituição e de sua dimensão pedagógica. Além disso, participando de sua elaboração, a comunidade poderá se reconhecer no documento construído, contribuindo com a identificação dos problemas, assim como na sua resolução, traçando metas e objetivos para a superação de dificuldades.” (IFSP14, 2009).

O PPP também deve dialogar estreitamente com o Projeto Político Institucional (PPI), não devendo apresentar novas conceituações sem resgatar a síntese dos pressupostos formativos que o PPI apresenta para as dimensões de ensino, de pesquisa e de extensão. Ambos compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é um documento que define a missão da Instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos, sendo assim, faz parte do PDI a elaboração do Projeto Político Pedagógico e da sua Organização Didático-Pedagógica.

No tocante a *Estrutura Organizacional*, a Diretoria Geral articula-se diretamente com a Vice direção, com os órgãos colegiados e de apoio e as Diretorias de Administração, de Ensino, de Gestão de Pessoas, e de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, cabendo ao Regimento Interno explicitar as atribuições e o fluxo da gestão. Para garantir o desenvolvimento das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, o campus constantemente reorganiza seu espaço físico de tal forma a garantir que salas de aula, laboratórios, biblioteca, lanchonete, auditórios e salas de apoio, ofereçam condições adequadas de uso e conforto para toda a comunidade docente, técnico-administrativa e discente.

O PPP prevê *programas e ações* do IFSP, que visam à promoção da qualidade educacional e à permanência e êxito dos alunos. No Campus São Paulo o Serviço Sociopedagógico é formado por uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar,

contando com assistentes sociais, pedagogas, psicólogos(as), técnicas em assuntos educacionais, tradutora intérprete de libras e assistente em administração, que tem como objetivo assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo. Para tanto, orienta, acompanha, intervém e propõe ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP. Neste aspecto, conforme IFSP14(2009), destacam-se: i) A assistência estudantil que tem por objetivo democratizar as condições de permanência dos estudantes, minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir as taxas de evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Nessa perspectiva, as ações da assistência estudantil buscam fortalecer as condições de permanência e conclusão do curso ao estudante do IFSP, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem de modo a colaborar para o bom desempenho acadêmico em uma perspectiva da formação geral, voltada para a cidadania. As ações da assistência estudantil possuem dois eixos norteadores: as ações de caráter universal, que visam a atender toda a comunidade discente e as ações de caráter específico, que objetivam atender o estudante em situação de vulnerabilidade social. A partir desses eixos são definidas como áreas de atuação: alimentação, transporte, atenção biopsicossocial, moradia estudantil, creche, esporte, cultura, inclusão digital, apoio didático-pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As ações de caráter específico devem ser prioridades no desenvolvimento das ações, visto que buscam igualar as condições de permanência nos estudos, levando em consideração as diferenças econômicas, sociais e regionais presentes em nossa sociedade; e ii).

O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus São Paulo tem caráter consultivo, não se constituindo enquanto um setor do IFSP.

O NAPNE possui dois tipos de ações: ações permanentes e ações direcionadas. A primeira abrange acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais específicas e a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva; as ações direcionadas configuram-se como atividades que são realizadas esporadicamente de acordo com as necessidades e demandas do campus.

Aspectos de *gestão acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão*, são tratativas importantes que partem dos pressupostos do PPI, a gestão acadêmica deve buscar, por meio de ações, que a formação profissional ultrapasse a dimensão da prática em si, promovendo o conhecimento do mundo do trabalho. Essa perspectiva deve ser contemplada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), cuja estrutura curricular deve abarcar a formação teórica, a

formação prática e a formação profissional, científica e cultural. Reconhecer, delimitar e articular essas formações é o que poderá possibilitar que a formação profissional não fique restrita a uma concepção de seu caráter técnico, possibilitando a transcendência dessa aprendizagem per si, não se restringindo ao mercado de trabalho e favorecendo a compreensão do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia, da inovação e da cultura.

As dimensões acadêmicas - ensino, pesquisa e extensão - têm sido percebidas na medida em que as políticas institucionais são elaboradas e implantadas. Nesse sentido, é importante, nesse processo de construção, que num primeiro momento se debruçam sobre sua natureza específica, porém tão importante quanto é que se estructurem considerando sua necessária articulação. Ressalte-se os dois eixos: *gestão do ensino* e *ações de pesquisa e extensão*.

Na *gestão do ensino*, os cursos do campus são cuidados por coordenações que se vinculam a Departamentos²⁶, com exceção dos cursos de pós-graduação que se vinculam diretamente à Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (DPE).

A gestão do ensino se classifica em: a) Cursos integrados, sendo que no Campus São Paulo há a oferta de 5 (cinco) cursos na modalidade técnica de nível médio integrada ao ensino médio, com formação anual de turmas de 40 alunos, totalizando 320 ingressantes (Técnico em Eletrônica - períodos matutino e vespertino; Técnico em Eletrotécnica - período vespertino; Técnico em Informática - períodos matutino e vespertino; Técnico em Mecânica - períodos matutino e vespertino; Técnico em Qualidade, modalidade PROEJA - período noturno); b) Cursos técnicos concomitantes ou subsequentes são ofertados três cursos técnicos concomitantes ou subsequentes no Campus São Paulo: Edificações, Eletrotécnica e Telecomunicações. São abertas 4 turmas por semestre letivo, sendo 2 de “Edificações” (vespertino e noturno), 1 de “Eletrotécnica” (noturno) e 1 de “Telecomunicações” (noturno). O ingresso de alunos ocorre por edital institucional de processo seletivo unificado. São cursos com duração de 2 anos, porém até a conclusão e certificação, o aluno recebe habilitação técnica por módulo concluído, cuja estrutura é semestral; c) Cursos de licenciatura são seis modalidades de curso de licenciatura ofertados pelo Câmpus São Paulo, além do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio - Modalidade a Distância

²⁶ Um questionamento importante se faz em relação a autonomia que estes setores teriam para desenvolver iniciativas para o combate do fracasso escolar. Nesse sentido, a partir do relatório TCU já explicado neste trabalho, a instituição se mobilizou organizando grupos de trabalho para atingir tal intento. Dessa forma, no Campus São Paulo há a DSP (Diretoria Sócio Pedagógico) que tem como subordinadas a CAE (Coordenadoria de Apoio ao Estudante) e CTP (Coordenaria Técnico Pedagógica). A CTP equivale a CSP definida pela reitoria, que foi bastante explorada neste trabalho e assim somente a unidade do Campus São Paulo recebeu o nome de CTP, que por sua vez atualmente acena e tem realizados trabalhos de maneira muito incipiente, em relação a fracasso/evasão escolar.

para graduados. Com entrada anual no primeiro semestre do ano, há, no período matutino, as licenciaturas em Física, em Geografia, em Letras, em Matemática e em Química, e no período vespertino, em Ciências Biológicas.

Com entrada anual no segundo semestre do ano, há, no período noturno, as licenciaturas em Física e Geografia, e no período matutino a licenciatura em Matemática; d) Cursos de tecnologia Os cinco cursos de tecnologia são ofertados pelo Campus São Paulo da seguinte forma: em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, uma turma no período matutino anualmente e uma turma no período noturno semestralmente; em Automação Industrial, em Gestão da Produção Industrial e em Sistemas Elétricos, uma turma no período noturno semestralmente; e em Gestão de Turismo uma turma nos períodos matutino e noturno semestralmente.

O ingresso nas turmas iniciais é por meio do SiSU. Os cursos de tecnologia são integralizados em três anos, permitindo rápida inserção no universo profissional. São cursos estruturados com a maior parte das disciplinas práticas ocupando os laboratórios do campus, associando a formação técnica à formação profissional; e) Cursos de bacharelado, o Campus São Paulo oferta atualmente cinco cursos de bacharelado: Engenharias Civil e de Controle e Automação, com entrada anual no período matutino no primeiro semestre do ano, Engenharias de Produção e Eletrônica, com entrada anual no período matutino no segundo semestre, e Arquitetura e Urbanismo, com uma turma de entrada no período matutino no primeiro semestre do ano.

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Civil, respectivamente, são o primeiro e o segundo em número de inscrição do SISU, único processo seletivo. Seguindo a vocação do campus, são cursos estruturados com disciplinas de natureza teórico-prática, bem suportadas pelos laboratórios da instituição e que buscam reforçar a dimensão acadêmica da pesquisa, além da extensão; e f) Cursos de pós-graduação, no campus são ofertados cursos de pós-graduação lato (especializações) e stricto sensu (programas de mestrado), todos com edital de ingresso publicados pelo IFSP e com entrada anual. São dois cursos de especialização em educação (em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA-PROEJA e em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior), um em Aeroportos - Projeto e Construção, e um em Gestão da Tecnologia da Informação. São quatro programas de mestrado, três profissionais (Profissional em Automação e Controle de Processos, Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, em Matemática (PROFMAT) e um acadêmico (em Engenharia Mecânica).

Em relação às ações de pesquisa e extensão, entende-se que o incremento de ações e programas estimula a produção científica e tecnológica dos servidores e estudantes.

As atividades de extensão desenvolvidas no Campus São Paulo visam cumprir seu papel com a comunidade interna e externa, promovendo interações transformadoras entre a instituição educacional e os diversos setores da sociedade.

As ações de extensão têm como intenção proporcionar à escola e à sociedade um enriquecimento cultural, educacional e social. São ações de extensão: curso de extensão, programa, projeto, eventos e prestação de serviços. Nos projetos de extensão, há o engajamento de diversos participantes, desde a sua submissão até sua avaliação e implementação no campus. Em síntese, os projetos reúnem em suas ações a participação de escolas de educação básica, empresas e instituições públicas e privadas e instituições não governamentais; contemplando diversas áreas temáticas de extensão, a saber: Cultura, Educação, Tecnologia e Produção, Comunicação, Direitos Humanos e Justiça e Trabalho.

Os cursos de extensão são oferecidos à comunidade interna e externa e podem ser classificados como Curso Livre de Extensão, com carga horária de 8 a 40 horas e Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC ou Curso de Qualificação Profissional. Os cursos de formação inicial visam a formação inicial em uma área profissional específica do conhecimento, com carga horária mínima de 160 horas e os cursos de formação continuada objetivam a atualização, aprofundamento e a ampliação do conhecimento de uma área específica, com carga horária mínima de 40 horas.

E por fim, na abordagem do PPP em relação aos Princípios Político-Pedagógicos: desafios e ações, buscou-se compreender os princípios político-pedagógicos à luz do PDI. Nesse sentido, e como síntese dos princípios filosóficos, o IFSP, e, portanto, os campus devem prezar pela formação integrada que reúne o trabalho, a ciência e a cultura. Assim, é importante que se mantenha o debate sobre seu caráter de instituição pública, que se compreenda o ser humano e a sociedade contemporânea. Enquanto escola, deve promover uma educação que tome como princípio o trabalho, a ciência e a cultura, uma escola que promova educação profissional e tecnológica vislumbrando o mundo do trabalho e a formação integrada. Essas ideias devem subsidiar e perpassar as dimensões acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão, que articuladas e indissociadas poderão favorecer uma formação emancipadora.

Segundo o PDI, dentre os princípios pedagógicos estão: a pesquisa, a integração entre teoria e prática, o currículo construído a partir do perfil do egresso, metodologia pautada em

situações problema que simulem a realidade, a aprendizagem significativa dos estudantes, o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, recursos didáticos com materiais que estimulem a pesquisa e a busca de novos conhecimentos favorecendo a cultura investigativa e o uso do que se aprende em situações reais, e avaliação diagnóstica, contínua, processual e formativa. Esses princípios podem estar contemplados na redação dos documentos institucionais, porém é importante considerar que são amplos, como deveria ser, cuja concretização é uma construção e uma conquista. Dessa forma, é importante compreendê-los para que se possa persegui-los e efetivá-los. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os PPCs dos cursos do Campus São Paulo estão sob constante avaliação e, sempre que necessário, são atualizados e/ou reformulados de forma a atender os documentos legais e institucionais, o que inclui os princípios filosóficos e pedagógicos e a promoção da articulação ensino-pesquisa extensão.

2.1.4. Análise do projeto político pedagógico do IFSP

Na análise do projeto político pedagógico da instituição, o combate ao fracasso surge de maneira tímida e de certa forma subjetiva. Numa análise mais criteriosa a partir da proposta da PRE, que ensejava no Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar, que tinha como objetivo:

Controlar, acompanhar e conter a evasão escolar a fim de efetivar um dos princípios legais e éticos da educação nacional que está voltado ao acesso e políticas de permanência do estudante na instituição educativa para que o mesmo possa concluir sua vida acadêmica (IFSP, 2010, p.9)

Além disso, o Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar definiu a necessidade da formação de equipe multidisciplinar de trabalho sociopedagógico, em todas as unidades do IFSP, acabou sendo efetivada apenas no final do ano de 2014, com uma defasagem de 4 anos em relação a proposta inicial. Outro fato relevante é relatado por Daros:

O Projeto não teve adesão por parte dos campus e as ações referentes ao diagnóstico e combate à evasão foram pulverizadas em cada campi se tornando “esforços” dos profissionais que se preocuparam em trabalhar com esta questão e não política institucional implantada (2013, p.97)

Nos relatórios de gestão do IFSP, que são importantes instrumentos de apresentação, divulgação e disseminação de atividades desenvolvidas pela equipe gestora da instituição – que começaram a ser produzidos e disponibilizados para consultas na rede, a partir do ano de 2001, dados relativos ao tema são encontrados de maneira tímida e esparsos. No período histórico abordado por esta tese (2008 a 2013), há pequenos registros somente nas edições do ano de 2010 a 2013, no entanto, um fato que chama bastante a atenção, é que não há uma forma

padronizada de divulgação, ou seja, a cada ano havia um modelo de formatação nos quadros ou tabelas, mostrando diferenças relevantes na formatação desses dados ao se comparar o relatório de um determinado ano, com as especificações de outro ano. Os dados são divulgados, porém não são contextualizados de forma que possam subsidiar medidas que serviriam de base para adoção de políticas voltadas ao combate efetivo do problema e dessa forma estes relatórios “apontam algumas iniciativas dos campus no sentido de buscar cumprir as exigências do projeto, mas não há registros sistematizados das ações desenvolvidas nem avaliações dos resultados alcançados pelos campus em termos de contenção da evasão, o que impossibilita também avaliar os resultados obtidos com a implantação do projeto”, acrescenta Silveira (2017, p. 85) .

Apontamentos de Dore, ratificam levantamentos desta tese, ao afirmar que “O IFSP não possui dados sistematizados da evasão de seus estudantes. Como já mencionado anteriormente, apenas alguns campus apresentam informações sobre a evasão escolar, utilizando metodologias de coleta e análises próprias (2013, p.99). A partir desta constatação, uma conclusão preliminar é que não existe uma correlação entre a produção de dados e as políticas de combate ao fracasso escolar, seja em termos de projeto pedagógico já construído; seja em termos de ações específicas e sistematizadas para assistência ao estudante necessitado e não se pode afirmar que os dados efetivamente expressam a questão do fracasso escolar, pela existência precária de metodologias de obtenção e mensuração desses dados.

Cabe salientar que o Tribunal de Contas da União (TCU, 2012), já alertava o IFSP sobre a falta de informações sistematizadas a respeito da evasão na instituição, com isso, realizou algumas entrevistas com profissionais da instituição na expectativa de conhecer as causas que têm levado os alunos a abandonarem seus cursos. O então Reitor do IFSP apontou algumas causas²⁷ que estariam levando à ocorrência de evasão na instituição: falta de identificação com o curso de ingresso; aprovação em cursos de outras instituições (geralmente cursos superiores diferentes dos oferecidos pelo IFSP); incompatibilidade com o horário de trabalho; questões socioeconômicas; abandono do curso devido ao ingresso no mercado de trabalho; e deficiências formativas anteriores (TCU, 2012). Na oportunidade, também foram analisadas as estratégias de combate à evasão presentes no IFSP e com isso o TCU ressalta o Projeto de Controle,

²⁷ O relatório do TCU não esclarece em quais estudos ou documentos o Reitor do IFSP se baseou para apontar as causas da evasão na instituição. O relatório do TCU (2012, p.106) apenas cita que o “IFSP iniciou, em 2010, projeto de contenção de evasão que no momento está levantando os dados de todos os *campi* para que possa adotar ações mais efetivas” de combate à evasão.

Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar – lançado em 2010, já citado anteriormente neste trabalho:

Procurando identificar e combater os problemas relacionados à evasão escolar, o IFSP apresentou à comunidade, em maio/2010, o “Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção de Evasão”, que tem como objetivo principal construir junto aos campus alternativas para a redução dos índices de evasão. O Projeto propôs a criação de um serviço sociopedagógico em cada campus, que deveria contar permanentemente com pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais que trabalhariam para assegurar o acompanhamento permanente do estudante, a partir de informações fornecidas por professores e coordenadores referentes às faltas e notas. Várias foram as contribuições encaminhadas pelos campus, o que facilitou a elaboração da versão definitiva do projeto. Desde então, a Pró-reitora de Ensino realiza encontros com professores e pessoal técnico administrativo das unidades com o intuito de apresentar e discutir os procedimentos para a constituição do Serviço Sociopedagógico e fornecer subsídios para a elaboração dos projetos relacionados à Assistência Estudantil em cada campus, o que impõe a necessidade primeira do levantamento da renda per capita dos estudantes, visando atender o Programa Nacional de Assistência Estudantil (TCU, 2012, p.107).

As ações do TCU culminaram com a tomada de medidas posteriores ao período de pesquisa desta tese, como: i) gerou o acórdão nº 506/2013, no qual foi recomendado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que instituisse, em conjunto com os Institutos Federais, um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; ii) Em resposta à recomendação do TCU, o MEC elaborou no ano de 2014 o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”; e iii) Em 28 de setembro de 2015, atendendo a uma das exigências contidas no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2014), o IFSP constituiu, conforme Portaria nº 3.528, uma Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIPEE) que, conforme Art. 1º, Incisos I e II respectivamente, deve “Compreender a evasão no IFSP, examinando as taxas de evasão, retenção e conclusão em seu conjunto - Diagnóstico Quantitativo” e “Orientar, receber e organizar a análise da evasão e retenção, conhecendo e avaliando a complexidade de fatores que levam ao êxito ou à desistência do curso – Diagnóstico Qualitativo”.

A questão propriamente da pesquisa, está relacionada ao que o IFSP está fazendo com os dados e isso está condicionado as análises de outras fontes de dados, como os relatórios da Comissão de Estudos de Evasão Escolar, que constituem uma importante base de análise, porque espelham as ações efetivas dos participantes na direção de apurar dados, identificar causas e dar encaminhamentos no sentido de tomar medidas que visem a diminuição do fenômeno do fracasso e seus desdobramentos.

Outro aspecto importante está relacionado a localização de publicações referentes ao tema, que sejam do âmbito do IFSP, ou seja, trabalhos de professores e profissionais da área de ensino/pedagógica da rede – visando identificar como estas fontes abordam a questão do fracasso escolar –, uma vez que através de catalogação de artigos, publicações, etc., o trabalho de levantamento, catalogação, identificação e interpretação dessas fontes foram elementos importantes da pesquisa histórica e representaram o alicerce para a preservação da memória histórica, além de constituir elementos que puderam ajudar a responder o problema da pesquisa e são condições indispensáveis tanto para a produção de novos conhecimentos, bem como, para dar um direcionamento ao raciocínio no sentido de buscar as respostas que satisfizessem a linha da pesquisa.

Numa conclusão parcial, pode ser afirmado que em relação ao problema do desempenho escolar e evasão, se caso houvesse processos de gestão da instituição, bem como, procedimentos operacionais voltados para o tratamento destes problemas recorrentes (fracasso/evasão escolar) e, se houvesse a condução das questões de forma prioritária nas tratativas cotidianas, os resultados aparentes no sentido de amenizar os números e os problemas decorrentes, estariam mais confortáveis.

Dada a gravidade e incidência nas instituições, a evasão escolar se configura também como um problema de gestão institucional, conforme pode ser visto nos apontamentos de Monteiro & Ianuskiewtz (2018).

Nesse cenário a evasão escolar ainda não foi encaminhada pela gestão institucional como pauta essencial do ambiente institucional. Em um espaço público de pouco debate, não se constituiu uma estrutura democrática suficiente para constituir um planejamento integrado para dar conta de identificá-la como problema de gestão institucional, estabelecer prioridades, mas também fosse chamada a responsabilização dos desvios da função social do IFSP causados por esse fenômeno (p. 266).

A dificuldade de registrar de maneira sistematizada e documental, retratam a dificuldade da instituição para lidar com o problema:

Os documentos institucionais comprovam a complexidade deste enfrentamento para a gestão. Se por um lado se estabeleceu um conjunto de documentos que previam a atuação em torno dos problemas de evasão escolar, por outro, há o distanciamento entre o que se definiu como prioridade nesses documentos e o que, de fato, foi encaminhado a partir dessas normas. Comprovou-se a partir do estudo dos documentos institucionais que embora o MEC pactuou metas para serem cumpridas sobre a evasão escolar no IFSP, na prática a gestão institucional, essas demandas não apareceram no cotidiano de nenhum dos dois órgãos (Op. cit.).

Com isso, a instituição necessita criar mecanismos para esse debate e unificação que vão além das instâncias já estabelecidas, um diretor-geral pode conduzir o planejamento do campus em um espaço de diálogo institucional, a partir de debates que resultem em

acumulação democrática. Não é um empenho institucional e dentro de uma institucionalidade, mas um espaço de interlocução horizontal, que construa efetivamente um plano de proposições e ações e que persiga um projeto maior para o IFSP. Balizados no PDI, esses espaços devem ser perenizados para a consolidação desse ambiente democrático institucional (*Idem, Ibidem*, p. 267).

Além do mais é preciso valorizar e incentivar a participação da gestão e a comunidade escolar no processo, notadamente o professor. Na Pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani (1999), professor e aluno são sujeitos ativos, situados numa realidade e o professor o mediador do processo pedagógico, interferindo e criando as condições para que este se aproprie do conhecimento. O docente deve conhecer o contexto em que seu aluno está inserido e ser consciente que a ação de ensinar é política e por isso, tem comprometimento político com a socialização, tanto do conhecimento científico, como cultural.

Uma nova postura diante do cenário no qual está inserido o IFSP, pode ensejar uma nova configuração, considerando a integração, a construção do currículo baseado numa nova prática pedagógica e as relações com a cultura escolar e da escola. De acordo com Julia (2001, p.10) a cultura escolar se forma pelo “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”. O autor acrescenta que é preciso atentar que:

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...].

As instituições escolares, naturalmente possuem diferenças que nem sempre eram consideradas, porém tem alcançado notoriedade na atualidade e se tornam atributos chaves na busca da qualificação das atividades educativas, como exemplo, temos o caso dos Institutos Federais, que apesar da criação e constituição obedecerem a uma mesma legislação, adquirem características da regionalidade geográfica de sua localização, o que os diferencia. Dessa forma, Nóvoa (1995) afirma que vem se consolidando uma visão em que “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (1995, p. 15). Assim, a escola é espaço de produção de saberes com uma cultura própria, à qual é resultado das relações e ações

dos atores que a compõem e se revertem em uma identidade da instituição. Nesse aspecto, conhecer as causas que levam os alunos a evasão, geram novos encaminhamentos da questão, que podem alterar o posicionamento da instituição frente a necessidade de nova(s) prática(s) pedagógicas permeadas por ações resultantes da atuação da equipe sociopedagógica, por exemplo.

Daros salienta que, alternativas pedagógicas a estas questões eram propostas, tais como: projetos de nivelamento dos conteúdos. Entre ações planejadas, estudava-se a possibilidade de “reforço escolar” em contraturno e tarefas extraclasse, utilizando a tecnologia do ensino à distância. Ainda que iniciadas estas ideias, não há propostas de revisão da metodologia de ensino utilizada pelos professores em sala de aula e dos conteúdos necessários a cada curso. O que se tem, são tímidas reflexões sobre o projeto político pedagógico dos cursos e, na maioria das vezes, realizadas por pedagogas (os) e não pelos próprios docentes. O valor meritocrático de que o aluno pode aprender por si só, se superar diante das dificuldades (mesmo que não sejam apresentadas condições para esta superação), é bastante valorizado por parte do corpo docente da instituição (2013, p. 105).

Nas visões de Nóvoa (1995), Viñao Frago (2001, 2006), o fato de haver na escola uma cultura própria e predominante não significa a inexistência de conflitos entre os que compõem a instituição. De forma resumida, o que acontece no dia a dia escolar são relações de poder entre grupos distintos, que definem rumos e encaminhamentos que a escola adota e essas relações e interesses distintos estabelecidos no interior das escolas, aliadas aos aspectos formais, dão corpo à estrutura e à organização escolar das mesmas.

Dessa forma, é possível afirmar que o contexto escolar é constituído por grupos e concepções distintos, que adquirem característica hibridização e dão forma à cultura escolar. Nesse caso, a cultura escolar forma-se dos conflitos estabelecidos entre as diferentes percepções da escola, que em um campo de disputas vão configurando a cultura escolar a partir da articulação entre diversos modelos. Esse movimento produz uma cultura escolar hibridizada, que aproxima o atual e o antigo ou o tradicional e o inovador (MARCOLLA, 2012, p. 811). Um fator importante que deve ser buscado pelo IFSP nesse sentido, é verificar em função da relevância do problema para a instituição, a partir da percepção da comunidade que nele atua e através dos setores que gerenciam as atividades pedagógicas, quais são as informações que identificam as causas que levam os alunos à evasão. Como professor do instituto, percebo que há um distanciamento entre a concepção da estrutura teórica do currículo integrado e as práticas empregadas na relação ensino aprendizagem, que se manifestam na rotina escolar, existindo

uma dificuldade de aproximação entre Ensino Médio e a educação profissional. Este certo distanciamento provoca uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados entre as áreas, o que empobrece a integração de currículo entre as áreas de formação comum (propedêutica) e a técnica (profissional), com isso duas realidades educacionais na formação do aluno: uma propedêutica, que visa o ingresso do aluno em instâncias superiores de ensino e a outra profissional, voltada para a formação de mão de obra técnica para o mundo do trabalho.

Além disso, pela trajetória histórica da Escola Técnica Federal, passando pelo CEFET até atingir a atual estrutura dos Institutos Federais, tradicionalmente o ensino técnico é “endeusado” e este comportamento é atinente a cultura escolar da Instituição, bem como é impregnado na cultura da escola, atingindo a comunidade escolar (professores, alunos, técnicos, regras, normas, visões, etc.). Ainda reforçando a ideia da cultura escolar, nessa linha de raciocínio, para Viñao Frago (2006), ela é um “conjunto de aspectos institucionalizados”, que abrange práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos cotidianos do fazer escolar, objetos materiais (função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbólica, introdução, transformação, transposição ou superação, etc.) e modos de pensar. É também um conjunto de significados e de ideias compartilhadas. Com isso, argumenta o autor – percebe-se que as políticas, principalmente aquelas que pretendam mexer no cotidiano escolar, têm que levar em conta as dinâmicas deste cotidiano e construir as mudanças pretendidas, tendo como pressuposto uma interlocução com os sujeitos que fazem esta cultura – e isso configura uma linha de ação que aparentemente não acontece no IFSP.

O IFSP tem em seu bojo a educação profissional, e nestes mais de 100 anos de história da Educação Profissional no Brasil, confundindo-se com a história do Brasil, observamos durante esta pesquisa que a Educação Profissional no Brasil atendeu em cada tempo histórico, as necessidades de qualificação da época, procurando adaptar-se aos modelos vigentes. A sua configuração atual adota o modelo de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para suprir demandas e necessidades do mundo do trabalho, “realizando pesquisa e desenvolvimento de novos processos em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade. Com objetivo de qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, o atendimento regional e nacional se

baseia no catálogo nacional de cursos do MEC”²⁸. O processo de ingresso dos alunos na instituição, obedece a processos de lógicas de seletividade, sob orientações de editais específicos publicados de forma aberta, para conhecimento do público em geral. A busca por uma formação seja ela do ensino médio, técnica ou técnica integrada, gera uma grande procura pelo IFSP, isso influencia na alta relação candidato/vaga nos seus vestibulares. Vejamos estes números nos anos que envolvem a pesquisa deste trabalho:

Quadro 49: Relação candidato/vaga Campus São Paulo (2008 a 2013)

RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA – CAMPUS SÃO PAULO – 2008 / 2013			
CURSO TÉCNICO INTEGRADO			
Ano	Vagas	Inscritos	Candidato/vaga
2008	40	2052	51,3
2009	40	2002	50
2010	40	1690	42,25
2011	80	2916	36,45
2012	80	1792	22,40
2013	80	1991	24,89

Fonte: Relatórios de Gestão (adaptação do autor)

A alta relação candidato/vaga e a utilização deste sistema de ingresso privilegiaram os alunos mais abastados e melhor preparados. Esta lógica seletiva representa o que Bourdieu chama de poder simbólico, que “[...] é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (1989, p. 7). É a partir dos símbolos que uma determinada comunidade linguística, artística, religiosa, entra em consenso acerca dos sentidos e representações que circulam neste meio e que contribuem para a reafirmação e reprodução de paradigmas, de ideias e de uma ordem social (BOURDIEU, 1989, p. 10). Desta forma, os símbolos são parte do modo como representamos a realidade e o mundo, o meio pelo qual uma cultura e seus valores se expressam e se reafirmam através dos sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos cumprem, assim, sua função social e política, a partir das suas produções, pelo acúmulo de poder material e simbólico da classe detentora desses poderes.

²⁸ De acordo com definições do Relatório de Gestão do IFSP – Campus São Paulo – 2018 (p.11). Disponível em https://www.ifsp.edu.br/images/prd/relatoriogestao/Relatorio_de_gesto2018_site.pdf. Acessado em 17 de dezembro de 2021

É importante destacar que os números de ingressantes finais remetiam em sua maioria para candidatos que possuíam capital cultural superior, notadamente em função de características do sistema escolar do IFSP que pela sua natureza, realiza o processo seletivo mantendo, mesmo que involuntariamente, “a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes”. (BOURDIEU, 2007, 37). Este perfil de aluno acaba tendo um bom rendimento escolar e isso fez com que não houvesse uma preocupação em desenvolver um plano de construção de projeto efetivo de combate à evasão. Este plano efetivo pode ser compreendido como aquele elaborado e executado visando atingir seus objetivos, isto, um projeto que retorne os resultados pretendidos no que se refere a diminuição ou erradicação da evasão. Este comportamento passivo era determinante para observar a impossibilidade de uma atuação efetiva da instituição no sentido de diminuir os índices de evasão, fato que começou a ser mudado, de maneira bem singela, a partir da intervenção do TCU, conforme já tratado anteriormente neste trabalho.

Para Viñao Frago (2001, 2006), o caráter essencialmente histórico da cultura escolar e “a-histórico” das reformas educacionais, que desconhecem a existência da cultura própria da instituição e ignoram o “Conjunto de tradições e regularidades institucionais” sedimentadas ao longo do tempo. Para ele, esse fato pode explicar a superficialidade das tentativas de câmbio propostas pelos governos, que, em sua maioria, limitam-se a “Roçar a epiderme da atividade educativa sem modificar, apesar do que às vezes se manifesta, a escola real, a realidade cotidiana de tal atividade e a vida dos estabelecimentos” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 30).

Os resultados referentes à evasão, mostram que esse é um grande problema a ser enfrentado pelo IFSP. Os resultados contribuem para afirmar, através de dados efetivos, a constatação publicada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018, de que “a evasão continua a ser um dos maiores desafios para a gestão do IFSP” (IFSP15, 2014, p. 141). Em adição, a quantidade de alunos concluintes mostrou índices bem baixos, se comparar a quantidade de ingressos com os que de fato se formam. Essa realidade tem consequências também financeiras, uma vez que um dos critérios considerados na elaboração das propostas orçamentárias é “o número de matrículas e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes em todos os níveis e modalidades de ensino em cada período” (BRASIL, 2010).

Na atuação dos professores do IFSP pelo fato de ser a escola uma instituição que atende diretamente aos requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças ao invés de promover a igualdade e a liberdade prometida, podem ser movidos a conviver com a angústia. Com isso, os professores, a partir dos processos de conscientização e investidas motivadas a partir dos projetos voltados para o combate à evasão, desde que tomados por um sentimento de mudança e transformação social, inquietam-se perante o enfrentamento da realidade, questionando sobre o que resta a fazer se a escola contribui eficazmente para a reprodução desse sistema. Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos conforme aponta Bourdieu (1998, p. 53). Da mesma forma, há um crescimento dos níveis de descontentamento e inquietação no processo de compreensão dos esquemas de dominação e reprodução, no entanto, a acomodação persiste como sendo uma realidade presente, e dessa forma descartando as possibilidades de enfrentamento e mudanças dos esquemas sociais estabelecidos.

Em o Sociólogo e o Historiador, Bourdier & Chartirer (2011, p.32) ao tratar do sujeito, destaca que ele pode tornar-se dono do seu pensamento, ensejando liberdade “[...] penso que, na condição de nos apropriarmos dos instrumentos de pensamento, é que podemos nos tornar um pouco o sujeito de nossos pensamentos; ninguém nasce sujeito de seus pensamentos, mas se torna o sujeito deles, com a condição, entre outras coisas – penso que há outros instrumentos, há também a psicanálise, etc. –, de se reapropriar do conhecimento a respeito dos determinismos.”. Uma questão importante remete a entender como a apropriação do conhecimento pode se dar no âmbito do pensamento do IFSP, por parte dos sujeitos que estão pensando esta questão do fracasso escolar, produz esses dados para a instituição ter um papel mais ativo e mais eficiente. Isso perpassa certamente pela busca de trabalhos que possam identificar as causas desse evento no IFSP, a partir de ações positivas que resultem em trabalhos dos setores socio pedagógicos, além de relatórios dos grupos especiais voltados para o estudo da questão, como por exemplo os resultados da Comissão de Estudos de Evasão escolar da própria instituição, além de outras fontes citadas nessa tese, como o RIMEPES e Plataforma Nilo Peçanha.

Os autores comentam sobre os mecanismos de dominação, sobre a predominância de determinados discursos tidos como “verdades”, dos “mecanismos simbólicos de

dominação”, de um discurso sociológico gerado em um espaço social, num campo científico em que há lutas e disputas. Travando com isso um diálogo efervescente de explicações de ideias em que, Bourdieu, defende um papel possível para a sociologia frente a tal dominação simbólica, assim “creio que a sociologia – de qualquer maneira, tal como a concebo – produz, por um lado, mecanismos de autodefesa contra a agressão simbólica, contra a manipulação simbólica, ou seja, essencialmente contra os produtores profissionais de discurso” (2011, p. 38).

Ao analisar os comportamentos dos atores da comunidade escolar do IFSP, é preciso abstrair o que Bourdieu (1983) chama de *habitus* – na obra *Questões de Sociologia* –, que na sua definição ampla é compreendido como um conjunto de valores, costumes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Ao conjunto dessas práticas o autor denominou campo. Cada campo é definido por leis próprias que determinam a entrada, a permanência ou a saída dos atores sociais que incorporam, desde cedo, as estruturas objetivas relativas ao meio em que vivem.

Para o autor:

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio (BOURDIEU, 1983, p.7-36.)

Na perspectiva de Bourdieu (1983) o sistema educacional pode ser caracterizado como um campo, pois é constituído por instituições e agentes. Desse ponto de vista, com o conceito de *habitus*, Bourdieu coloca fim à oposição entre indivíduo e sociedade dentro da sociologia estruturalista, pois o *habitus* refere-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada por agentes por meio de disposições para sentir, agir e pensar e recupera a noção de sujeitos ativos como produtos de sua história em determinado campo social e de suas experiências acumuladas durante a trajetória individual. Assim, os *habitus* individuais são produtos da socialização por diferentes sistemas e em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos.

Bourdier & Chartirer (2011) trazem discussões que ganham certa amplitude ao discorrem a respeito do processo pelo qual os indivíduos interiorizam estruturas do mundo social, assim em *habitus* e campo – quarto capítulo do livro – torna-se um momento em que os autores procuram descrever primeiramente o conceito de *habitus*, para em

seguida explorarem a noção de campo. Em sua argumentação Bourdieu mostra que o *habitus* não se trata de uma noção recente, mas de uma concepção antiga, que remonta a Aristóteles, passando por São Tomás, entre outros. O autor esclarece que “*habitus* não é um destino (...) contrariamente às afirmações que me são atribuídas, é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo [...]” (p.62). Acrescentam ainda ressaltando o fato de que, para se compreender a noção de *habitus*, torna-se relevante ressaltar que os agentes possuem uma historicidade por serem o resultado de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem produto de uma coletividade, ou seja, os agentes se constituem de particularidades e singularidades linguísticas, cognitivas, morais, sociais, afetivas ou comportamentais, referem-se a “produtos de uma incorporação de estruturas sociais” (p.58).

Bourdier & Chartirer (2011) discutem também sobre a estruturação do campo científico, o acúmulo de um capital cultural, a constituição do campo da sociologia, como também a articulação da linguagem, visto que “talvez tenha sentido procurar compreender o tipo de discurso mediante o qual podem ser visados objetos, em seguida, serão constituídos como objetos próprios de um campo científico, no caso concreto, sociológico” (p. 75).

No âmbito do IFSP, é preciso delinear o conceito de campo e sua atuação, para definir a atuação da instituição percorrendo a trajetória de criação da nova estrutura a partir de 2008, nesse intervalo de cerca de 14 anos, observa-se que alguns esforços no sentido identificar, classificar, quantificar e criar estratégias de combate relacionados à evasão escolar e passados tantos anos, ainda não há um consenso de ação a ser tomada a respeito do tema. Maduro Silva (2021), aponta que:

Nesse processo também desempenhou papel fundamental a falta de uma estrutura gestora para a informação. É uma complexa dinâmica de gestão, que envolve: controle central e autonomia da instituição de ensino, operacionalização dos registros acadêmicos em um sistema eletrônico de registro e elaboração de cálculos que permitam dizer do todo e das partes ao mesmo tempo que estas se relacionam com as demais situações de registros existentes. Porém, é fundamental entender que apenas a existência dos sistemas eletrônicos para o registro e seu monitoramento quantitativo não garante a eficiência do combate à evasão escolar. Conclui-se da análise dos Relatórios de Gestão da SETEC/MEC, entre 2008 e 2015, que as modificações nos conceitos e fórmulas para se calcular quantitativos que possam dizer da evasão escolar na RFEPT constituíram-se em um processo lento e intimamente relacionado à falta de um consenso teórico e prático do que seria a evasão na EPT.

Diante das evidências pesquisadas, em vista das discussões apresentadas, e visando atender o propósito de investigar nas fontes pesquisadas, os dados efetivos de fracasso escolar

e evasão escolar existentes no Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo, no período de 2008 a 2013, em atendimento a hipótese da tese, e assim compreender de que forma estes dados foram utilizados pelo Instituto Federal de São Paulo e ainda como impactam na sua proposta educacional seja no planejamento, currículo, políticas de desenvolvimento, entre outros e, mais especificamente na elaboração do seu Projeto Político pedagógico, buscando atender a interesses e necessidades de aprendizagem de alunos com dificuldades.

Dessa forma, o trabalho buscou, a princípio, a identificação de indicadores que apontassem para os quadros de alunos em situações de baixo desempenho escolar, denominado de fracasso escolar, e que dessa forma possa constituir o quadro de evasão e em outro momento e num outro momento quais medidas foram tomadas para prestar assistência a estes alunos inseridos nesse critério de desempenho escolar, antes mesmo que eles se encontrassem em dificuldades no desenvolvimento de seus estudos, ou seja, uma pré análise do capital cultural desses alunos e aplicação de uma política de acolhimento. Com base nessa premissa, foram feitas pesquisas junto a diversos documentos institucionais e outras fontes, cujos resultados serão reproduzidos a seguir neste trabalho.

A partir das análises do PDI foram encontradas citações a respeito do tema, voltadas para a criação de projeto (quadro 50), a cargo da PRE, com objetivos, metas e prazos de execução, como o projeto para “promover ações de suporte aos cursos presenciais, disponibilizando a plataforma para uso em ações de contenção da evasão e retenção.”, conforme consta na página 109, do PDI (2014-2018), conforme pode ser visto no extrato do quadro abaixo:

Quadro 50: Programação de abertura de cursos de extensão

OBJETIVO GERAL	7	Garantir o acesso, a permanência e o êxito de alunos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		METAS	EXECUÇÃO
Garantir apoio pedagógico aos discentes nas questões de aprendizagem		Criar condições de acesso a conteúdos necessários aos pré-requisitos do curso.	2014-2018
		Sistematizar procedimentos de acompanhamento do estudante.	2014-2018
		Promover a efetivação das horas de trabalho docente, destinadas ao acompanhamento de estudantes em seus estudos e plantão de dúvidas.	2014-2018
		Promover ações de suporte aos cursos presenciais, disponibilizando a plataforma para uso em ações de contenção da evasão e retenção.	2014-2018

Fonte: PDI (2014-2018)

Em outro trecho do PDI (2014-2018) há uma proposta de abertura de um curso de extensão, como pode ser visto no quadro 51, intitulado “Desigualdades socioeducativas: razões do sucesso e do fracasso escolar” (p. 223).

Quadro 51: Programação de abertura de cursos de extensão

Nome do curso	Modalidade	Quantidade de		Turno(s) de funcionamento	Local de funcionamento	Ano previsto para solicitação
		alunos/turma	turmas			
Gestão de Energia	Elétrica	20	2	Diurno/Noturno	CEL-SPO	2015
Gerenciamento de Redes	Telecomunicações	20	2	Diurno/Noturno	Campus SP	2017
Formação de Tradutores e Intérpretes Educacionais – LIBRAS	Semipresencial	20	1	Vespertino	CCL-SPO	2014
Formação de professores do ensino superior	Presencial	20	1	Vespertino	CCL-SPO	2014
Metodologia do trabalho científico	Presencial	30	1	Matutino	CCL-SPO	2014
Cinema e educação	Presencial	40	1	Vespertino	CCL-SPO	2014
Educação infantil	Presencial	40	1	Vespertino	CCL-SPO	2014
Tecnologia da informação	Presencial	40	1	Noturno	CCL-SPO	2014
Desigualdades socioeducativas: razões do sucesso e do fracasso escolar	Presencial	40	1	Vespertino/Noturno	CCL-SPO	2014

Fonte: PDI (2014-2018)

O PDI destaca também que em consonância às orientações apresentadas pelo MEC, a instituição “poderia” estabelecer algumas diretrizes para o ensino, como “[...] Desenvolvimento de programa de acompanhamento do estudante por equipe multiprofissional – Serviço Sociopedagógico – vinculado aos coordenadores de curso (combate à evasão e à retenção e incentivo à permanência, ao êxito e à conclusão/diplomação) [...]” (p. 172), fazendo mais uma alusão ao desenvolvimento de alguma ação referente ao tema.

A proposta do Plano de Controle; Combate a Evasão Escolar; relatórios do TCU; análise estrutura da Coordenadoria multidisciplinar Sociopedagógica; Relatórios de Gestão do período da pesquisa e até mesmo subsequentes até o ano de 2020; consulta a Plataforma Nilo Peçanha, gestada no ano de 2017 e instituída pela Portaria SETEC n.1, de 03 de janeiro de 2018, que surge com a finalidade de reunir informações acadêmicas e administrativas de todas as unidades da RFEPT; análise de indicadores acadêmicos; mapeamento da evasão a partir de alguns instrumentos disponíveis; análise do Projeto Político Pedagógico da instituição; além de percorrer por diversos trabalhos acadêmicos e de pesquisas sobre os temas desempenho, evasão, fracasso escolares, não foi possível detectar nenhum projeto ou medida que proporcione ao

aluno ingressante medidas de acolhimento e assistência estudantil, no sentido de proporcionar ao aluno ingressante, medidas que possam proporcionar a ele um Modelo Pedagógico e de Gestão, visando à melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes, atuando de maneira preventiva para que, assim, incontáveis trajetórias estudantis sejam interrompidas, em função da defasagem cultural, que comprometa o desenvolvimento do aluno na sua trajetória cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória trilhada para o desenvolvimento desta pesquisa acarretou um trabalhoso processo na busca de fontes documentais, em função de dificuldades encontradas para as localizações de documentos institucionais do IFSP, acesso ao acervo digital, que por estar em fase de organização, gerou alterações nos links de acesso aos sítios, que por muitas vezes apresentaram falhas e acessos negados, alterações de layouts, bloqueios, entre outros motivos, além do embaraço para a obtenção de documentos junto a alguns setores acadêmicos. No entanto, a tarefa foi amenizada a partir do acesso ao Centro de Documentação e Memória do IFSP, que se constitui num importante setor com a finalidade de preservar a história e a memória institucional, por meio da guarda, conservação, preservação e difusão do seu patrimônio documental. Seu acervo permite testificar os caminhos percorridos pela instituição em suas atividades cotidianas remetendo ao passado e ao presente.

Ao longo do trabalho busquei inserir comentários alusivos as reflexões e interpretações sobre assuntos e dados tratados, acreditando que dessa forma pudessem ser mais bem compreendidas as intercorrências do IFSP no seu processo de criação, estruturação e solidificação ao longo de sua trajetória histórica e a partir dessas análises e ponderações, destaco algumas considerações relevantes para a conclusão dessa tese.

O ano de 2009 marcou o centenário de um conjunto de instituições de ensino, vocacionadas para a educação profissional, que foram fundadas em 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, criando assim por meio do Decreto nº 7566, as primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas principais capitais brasileiras, com o objetivo de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo *technico* e intelectual”, conforme afirma o decreto. A instituição de São Paulo, também nascida em 1909, que ao longo de sua trajetória passou diversas mudanças estruturais e curriculares, hoje é parte do projeto de expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico iniciada em 2008 e busca manter-se como instituição de referência no ensino de educação profissional.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica trouxe mudanças significativas para as instituições que a compõe, visto que a natureza pluricurricular e multicampi oferta cursos de qualificação profissional em diversas modalidades e níveis de ensino, favorecendo atualmente o atendimento a uma faixa mais ampla da população.

O IFSP como instituição de ensino, possui características particulares que formam uma cultura própria. Em toda a sua singularidade tem experimentado ao longo de sua trajetória

histórica, diversas situações que evidenciam níveis positivos no seu ensino, no entanto, há outras situações que encaminham a instituição a enfrentar um preocupante problema educacional, caracterizado pelos fenômenos relativos ao fracasso escolar. Nesse sentido, o meu trabalho de pesquisa articulado com a experiência docente, trouxeram a percepção de que são problemas que permeiam todas as atividades educacionais cotidianas, bem como, a necessidade de aprofundar o entendimento de como isso impacta no destino social do alunado, constituindo um dano educacional que causa perdas nas áreas culturais, sociais, políticas, entre outras.

Embora existam inúmeros fatores que colaboram para os sintomas do fracasso escolar, como a retenção, casos de preconceito, discriminação, entre outros, a evasão escolar ainda se constitui o sintoma mais crítico. No caso específico do IFSP, a evasão é tida como principal fator do fracasso escolar. Isso ocorre em função de os dados estatísticos da evasão escolar serem usados desde a década de 1980, como um elemento fundamental na gestão administrativa para a elaboração de planos orçamentários. Essa cultura perdura até os dias atuais e faz com que os elementos pedagógicos apropriados para sanar o sintoma da evasão, não sejam incorporados adequadamente no planejamento pedagógico, subsistindo de forma bastante preocupante no interior da instituição.

Diante desse cenário, procurei mergulhar neste universo de estudo do fracasso escolar visando conhecer trabalhos de reflexões e ações para identificar, compreender o problema, suas causas e desenvolver soluções. Conforme apontou a literatura estudada e também esta pesquisa, numa visão macro do problema, a sua manifestação se dá por causas múltiplas, bem como, é influenciada por fatores individuais, internos e externos à instituição. Como o problema é bastante complexo, seu enfrentamento também é bastante desafiador.

A busca por fontes documentais que nortearam esta pesquisa se caracterizou por diversas formas de localização em documentos institucionais, legislações internas e externas, documentos históricos, entre outros. Para elucidar as análises documentais que orientam essa tese, coube destacar considerações ao longo do texto, de maneira que pudesse ser feito um acompanhamento em cada fase do trabalho, os encaminhamentos e resultados da pesquisa. Assim sendo, a partir de agora, viso organizá-los de tal forma que possa oferecer uma visão mais integral do que se pode constatar a partir dos dados obtidos e assim permitir identificar o nível de aproximação dos objetivos traçados na tese.

No Capítulo 1, a partir Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT), se estabelece um breve repensar sobre a educação tecnológica federal no Brasil,

com um exame da atividade do Poder Público, se inserindo na análise do Panorama do Instituto Federal de São Paulo.

O IFSP – Campus São Paulo, local do objeto desta pesquisa é parte integrante da REFEPT. Passados mais de um século de trajetória, as escolas de formação profissional da rede federal receberam diversas denominações e passaram por muitas e importantes mudanças estruturais, no que se refere aos seus objetivos, direcionamentos e eixos. Estas variações importantes ocorreram ao longo do ciclo histórico, porém, somente na história mais recente há números de evidente expansão da rede principalmente a partir dos anos da década de 2000. Os Institutos Federais de cada Estado são constituídos por diversos campi, distribuídos geograficamente em torno da reitoria, atuando em diferentes níveis e modalidades de ensino, focando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Analisando os documentos históricos no período da pesquisa (2008 a 2013), verifica-se que o IFSP apresentou números considerados positivos em relação a empregabilidade, retornando uma taxa média de 72% de alunos egressos empregados. Estes números serviram para manter a instituição em destaque no cenário acadêmico do Estado, provocando aumentos expressivos no número de matriculados.

Na apresentação de índices regionais que a partir de recomendações do TCU passaram a integralizar bases de dados e relatórios diversos confeccionados pelo MEC/SETEC e por instituições da rede federal, objetivou-se trazer informes para regular as taxas de evasão, retenção e conclusão, além de conhecer os números da relação aluno por professor e o custo por aluno para cada instituição. Estes indicadores totalizam 13 itens, porém o trabalho retratou apenas os mais aderentes a pesquisa.

O que chamou a atenção inicialmente foi o índice de relação candidato/vaga que é obtido pela divisão de inscritos no processo seletivo pelo número de vagas ofertadas em cada curso. Nesse caso, nos anos iniciais da pesquisa há números expressivos que indicam em média 50 candidatos por vaga. Nos anos finais esta relação mudou para cerca de 35 candidatos, conforme apresentado no texto. Cabe ressaltar que não é objetivo desta pesquisa identificar as causas da diminuição do valor deste índice, o que ensejaria um outro trabalho, porém foi um dado que chamou a minha atenção como pesquisador. Em relação aos demais indicadores, procurei no decorrer das apresentações, inserir comentários referentes aos dados retratados, com base em análises realizadas nos relatórios de gestão, documentos institucionais publicados anualmente.

Os indicadores são importantes instrumentos para que o IFSP possa fundamentar estratégias e posturas visando atingir sua missão institucional e buscar o que se denomina de excelência no ensino profissional. Têm a sua relevância no âmbito geral da instituição, destacando-se inicialmente a abordagem da equipe que cuida das questões orçamentárias e financeiras, uma vez que a dotação orçamentária para a instituição está atrelada ao número de alunos ativos regularmente matriculados. Portanto, a captação orçamentária e seu recebimento por parte dos órgãos competentes e posteriormente a gestão desses recursos públicos, são elementos primordiais para a sustentação da gestão do IFSP.

A partir de considerações acerca dos indicadores é possível também constatar o prestígio do IFSP no cenário acadêmico da educação profissional no Estado. Devido ao grande número de inscrições de candidatos a cada processo seletivo e, pelo fato de não surgirem novas vagas, ou seja, o número de vagas oferecidas tem se mantido estável conforme pode ser visto nos quadros que estabelecem a relação candidato/vaga e como consequência vê-se que a concorrência na disputa para ingresso é acirrada há muitos anos.

Para os autores que embasam esta pesquisa acerca de fracasso escolar (BOURDIEU, CHARLOT e PATTO) constatei que os critérios de seleção adotados pelo IFSP privilegiam os considerados “melhores alunos” – a partir de uma lógica seletiva na qual os detentores de maior capital cultural, oriundos das classes sociais mais abastadas se tornam favorecidos no processo de seleção. Nesse sentido, as classes dominantes se apropriam desse recurso e assim mantem acentuadas as desigualdades e como consequência, o capital cultural e o econômico se transformam em grandes instrumentos ou sintomas de dominação, contribuindo para a manutenção das diferenças sociais existentes e garantindo que a estrutura social seja reproduzida. Dessa forma, tem-se aqui uma importante fundamentação, que aponta para um caminho que possibilita compreender o fracasso escolar de uma maneira mais ampla no IFSP.

A escola num aspecto geral, distingue alunos herdeiros de capital social, cultural e econômico daqueles que são desprovidos destes recursos, contribuindo para a manutenção das diferenças na estratificação social existente e garantindo que essas sejam reproduzidas. Notadamente o IFSP reproduz essa cultura dominante, desfavorecendo aqueles de menor capital cultural, que por não dominarem os códigos culturais e linguagens valorizados pela instituição, apresentam dificuldades mais acentuadas na apreensão dos conteúdos, caracterizando uma violência simbólica exercida de forma involuntária pela escola. O que se nota então, é que o sistema escolar é um reprodutor dessa violência, não dando suporte aos alunos menos favorecidos, ao passo que, de outro lado, passa a privilegiar àqueles oriundos de

melhores recursos e por assim dizer, põe em risco os conceitos de igualdade e democracia que a escola tanto dissemina.

Uma possível solução para o problema da violência simbólica, que é exercida de forma involuntária pela escola, está no caminho da necessidade de a instituição criar mecanismos para tornar público e de maneira explícita, toda forma velada de funcionamento. No entanto, o que se nota no cotidiano é que o sistema de ensino é um reprodutor da violência simbólica, a partir do processo de reprodução das relações sociais, além de promover a imposição e manifestação de um arbitrário cultural capaz de gerar no aluno a capacidade de ao se inteirar das relações, acaba se apropriando da experiência vivida, incorporando-a através de práticas rotineiras, a partir dos incentivos dados pelo espaço de detenção de poder simbólico.

Ainda ao analisar o ambiente escolar na relação com os alunos, de fato ocorre a distinção de classe social no ambiente institucional. No que tange ao IF, este fato ficou evidenciado com o crescimento de matrículas a partir do plano de expansão, uma vez que o acesso de ingressantes de diferentes classes sociais tornou-se uma realidade interna.

Com isso, esta configuração representa uma visão atualizada a respeito de possíveis causas gerais que desencadeiam o fracasso escolar, que passou a ser pensado não apenas como “desigualdade social e injustiça política, mas, sim, como desperdício econômico”.

Nessa linha, não foram encontradas informações no IFSP que indiquem a existência de algum trabalho mais acentuado, com a finalidade de investigar os perfis dos ingressantes e, com isso, detectar os casos de “carência cultural”, o que acena para o desenvolvimento de situações de “alunos em situação de fracasso”. Estes quadros são manifestados por aqueles “alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão”, entre outros, causando um desperdício financeiro ao governo nas unidades de ensino, nas quais representam um reinvestimento em um mesmo aluno em matrícula futura.

A escola apesar de se constituir como um espaço democrático e acolhedor, não é naturalmente adequada e preparada para os alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas, ou seja, elas foram pensadas e dirigidas aos alunos provenientes de classes mais abastadas social, cultural e economicamente. Essas classes mais favorecidas, incorporam uma realidade de um grupo social com capital cultural superior, que no cotidiano escolar apresentam diferenças de rendimentos na apreensão do conhecimento. A não estagnação dessas classes mais favorecidas implica num processo de ascensão sempre superior, reproduzindo as

desvantagens promovidas pelas diferenças do *habitus* entre as classes mais ou menos favorecidas.

Os indicadores mesmo de forma não abrangente, fornecem elementos importantes para os profissionais que atuam na área educacional, estabelecerem metas e subsídios capazes de orientar, criar, ampliar ou aperfeiçoar políticas afirmativas com vistas ao combate do fracasso escolar.

No Capítulo 2, a pesquisa se direciona em busca de resultados para compreender a ocorrência da retenção, evasão e fracasso escolar, a partir das estruturas organizacionais definidas pela configuração do IF a partir da sua transformação de 2008 em seus documentos regulamentares – inicialmente a partir de ações de entidades, organizações, instituições de ensino e pesquisadores acadêmicos, visando identificar inicialmente a existência do problema, identificar suas causas, promover estudos, análises quantitativas e qualitativas do tema e subsidiar políticas públicas de prevenção, entre outras ações para ao final entender como o IFSP lida com os dados referentes ao tema fracasso escolar.

De acordo com os documentos de registros no Centro de Memória do IFSP anteriores a 2008, o acompanhamento do desempenho escolar, foram verificadas ações que identificavam os alunos com déficit de aprendizagem no 1º bimestre de cada ano e, a partir do 2º bimestre procedeu-se ações efetivas visando atender ao aluno necessitado de acompanhamento pedagógico. Portanto, Isso demonstra que havia uma preocupação sistemática em relação ao fracasso e a evasão escolar na instituição. Este acompanhamento teve o seu auge no período em que a instituição se solidificara como Escola Técnica Federal de São Paulo e foi seguido até meados da transição para Centro Federal de Educação, cuja missão se configurava de outra maneira. Constata-se nos levantamentos elaborados pela antiga Coordenadoria de Orientação Educacional (COE), dados estatísticos que demonstram níveis de fracasso escolar bem anteriores a 2008, cujas proposições dos departamentos de ensino indicavam ações para amenizar o fenômeno no ano seguinte. No entanto, estes dados não são apresentados nesta pesquisa, por não terem uma aderência ao recorte temporal de interesse da tese, mas demonstram que este fenômeno não é desconhecido na instituição. Análises mais profundas destas ricas fontes experienciariam um objeto de pesquisa para futuros trabalhos.

Com a reestruturação da educação profissional a partir do projeto de expansão dos IF's no ano de 2008, verificou-se alterações nas estruturas dos setores relativas ao acompanhamento da vida escolar do aluno, observando-se que o tema passou a ser tratado de forma distinta

daquela detectada antes do período de transição de CEFET para IF. Observa-se que a nova configuração do IF mantém as exigências legais para a indicação de índices educacionais junto a SISTEC, disponibilizando internamente de acordo com os indicadores educacionais presentes nos relatórios de gestão.

Outra fonte de pesquisa denominada de *Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção de Evasão Escolar*, tinha como uma das primeiras ações a realização de questionário socioeconômico no ato da matrícula, seguido por acompanhamento dos alunos e relatórios de rendimentos e entrevistas de desligamento. Estas ações foram atribuídas ao serviço sociopedagógico, representado pelos pedagogos, assistentes sociais e serviço de apoio psicopedagógico. No entanto, o projeto não teve adesão por parte dos campus e todos os esforços no sentido de diagnosticar e desenvolver ações de combate à evasão foram desaparecendo em cada campi acionado. Verifica-se que as ações que pudessem caminhar para a concretização do projeto e consequentemente trazer soluções para o problema, ficaram representadas apenas em posturas de alguns profissionais que em particular tinham preocupações com a temática em contraponto com a instituição como um todo, que deveria ter transformado o projeto proposto em uma política institucional implantada, a partir dos esforços iniciais.

Dessa forma, apesar da expectativa criada, pesquisando sobre o Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção de Evasão Escolar, não há indicações nas fontes, nos registros de ações ou relatórios que trouxessem referências ou contribuições objetivas que pudessem ser registradas, bem como uma ação docente coordenada e dirigida de forma significativa e objetiva.

Em outro ponto, a compreensão da missão do IFSP como um marco referencial que carrega consigo a definição de sua identidade e remete a gestão administrativa e pedagógica a trazer para o ambiente escolar elementos sobre processos de melhorias na qualidade de ensino e de atendimento a sua comunidade, visando com isso, a manutenção de ambiente que minimize a reprodução do fracasso escolar e seus desdobramentos, entra em colisão com registros de procedimentos nesse sentido. Houve dificuldades para encontrar documentos internos do IFSP, que relatassem minimamente as causas do fracasso escolar, para uma análise inicial e mais profunda do tema, bem como, planejamento, estratégias e ações efetivas visando sanar o problema. Assim sendo, o resultado da pesquisa poderia ter sido mais substancial e se caracterizar como fonte de referência para outros trabalhos ligados a este fenômeno muito presente na educação e aqui, em particular, na educação profissional e tecnológica.

Outra questão importante está relacionada ao aspecto da divulgação dos dados inerentes aos temas, para manter a comunidade acadêmica ciente e engajada no processo do tratamento dos problemas. No entanto, os relatórios de gestão são hoje a principal e praticamente a única ferramenta regular e periódica de divulgação. Observa-se que a Coordenadoria Sociopedagógica tem um papel estratégico e de elevada importância, inicialmente em relação às ações efetivas para a identificação e compreensão da retenção, evasão e fracasso escolares no âmbito do IFSP, a qual contribui para a materialização e posterior disseminação de dados referentes ao trabalho.

No entanto, contatou-se que ainda hoje, persistem diversas dificuldades para auxiliar a instituição a organizar, instaurar e promover políticas públicas de combate ao fracasso escolar em seus diversos níveis e modalidades de ensino, em especial no que tange ao ensino integrado. Observa-se ainda a necessidade de criação de outros canais de comunicação que promovam o amplo acesso aos documentos que tratam de questões relativas ao desempenho escolar, acreditando-se que a partir dessa ação possa surgir um envolvimento maior e mais efetivo da comunidade escolar.

O PPP do IFSP, apesar de seu papel maior estar voltado para o planejamento e organização de ações políticas e pedagógicas, visando a gestão participativa com toda a comunidade, conforme estabelece a legislação do sistema federal de ensino, deveria também funcionar como instrumento de divulgação de propostas relativas à erradicação destes problemas. Todavia, considerando a sua definição de promover a qualidade no ensino, a permanência e êxito dos alunos em concordância com a teoria, a função maior do PPP não contempla de forma persistente o tema e são esparsos os registros em seu corpo documental que façam menção criteriosa e objetiva, afim de surgir uma tomada de decisão pragmática, voltada para ações que se dirijam para o foco do problema do fracasso escolar que por hora faz parte do cotidiano institucional.

A escola é naturalmente vista como um espaço democrático, no qual o conhecimento deve ser acessado por todos, ou seja, deveria atuar como permissionária e facilitadora para o acesso ao conhecimento a todas as pessoas de forma igualitária. No entanto, na escola de forma geral e no IFSP, os comportamentos não são diferentes. Ainda são reproduzidos o que a sociedade impõe e isso se manifesta por meio da reprodução das desigualdades sociais.

Ressalta-se nesse caminho, que a existência e possibilidade do fracasso escolar, geram os sentimentos de impotência e frustração nos alunos, refletindo inclusive no seio familiar. Tais

sentimentos conduzem menos esforços e investimentos até mesmo no aprendizado formal, configurando um sistema persistente que alimenta esta ideia desestimulante. Não obstante a isso, o PPP não enseja na sua estrutura indicações concretas de políticas afirmativas de forma mais detalhada, em alusão a este problema tão preocupante na educação nacional, com vistas a apresentar soluções.

Conclui-se que há na vida escolar do aluno, uma ausência de atitudes preventivas para detecção das causas do fracasso escolar e evasão escolar e, conseqüentemente inexistem ações efetivas por parte dos setores educacionais visando combater ou mesmo diminuir os índices referentes ao tema, caracterizando que a instituição não possui ações para identificar os motivos que têm levado os alunos a integrar estes quadros estatísticos negativos.

A pesquisa se encaminhou para encontrar ações voltadas para a identificação dos motivos que levam ao fracasso escolar dos alunos, buscando também saber se havia algo desenvolvido nessa direção, identificando os setores da instituição envolvidos nessas ações. O resultado foi que ao tentar estabelecer um cenário da situação da instituição em relação ao problema aqui discutido, não houve localização de informações sistematizadas e estruturadas a respeito da identificação dos motivos e variáveis que desencadearam a questão. Dessa forma, presume-se que de certa forma a instituição ainda não se ajustou completamente às medidas que deveriam ser adotadas principalmente após a divulgação do relatório de auditoria do TCU de 2012 e suas intercorrências e desdobramentos, bem como, orientações encaminhadas pelo MEC/SETEC.

A falta de ações coordenadas tem impossibilitado a instituição de reconhecer e conhecer a manifestação do fracasso escolar em seu cotidiano. Além disso, por não ter mecanismos para identificá-los seja de forma quantitativa ou qualitativa, diante dos dados insuficientes gerados pela instituição para que se realize um estudo mais aprofundado e substancial sobre a questão, constata-se que não há de fato a construção de um projeto de combate efetivo que leva a instituição a diminuir os índices intrínsecos. Como decorrência verifica-se a manutenção do problema em seu ambiente interno corroborando para uma situação de caráter permanente. Nota-se ainda, que a ausência de atitudes mais positivas caracteriza um certo grau de passividade, comprometendo a missão institucional na oferta de ensino de qualidade e êxito escolar.

Julgo como ação afirmativa, a necessidade de um novo passo na instituição para criar políticas – que principie do plano do diálogo para um projeto institucional de fato – que envolva

a comunidade escolar promovendo um maior engajamento na solução do problema e identificando na estrutura organizacional, por meio dos setores sociopedagógicos, atividades propícias que resultem em soluções duradoras. Além disso, criar fluxos de trabalho que estabeleçam elos mais positivos entre a sala de aula e a alta gestão, buscando uma hegemonia administrativa e procedural visando acima de tudo combater o problema e erradicá-lo de forma mais contundente.

Cabe ainda ressaltar que o acesso à educação profissional e tecnológica tem sido uma das frentes do governo federal e para isso tem adotado medidas para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consequentemente o IFSP adota estas medidas para seus processos seletivos que como dito anteriormente é muito procurado. No entanto, sente-se a falta de criação de um projeto político inovador, que busque a formação do aluno, transformando-o e capacitando-o para ultrapassar as barreiras naturais escolares, minimizando as dificuldades – como o fracasso e a evasão – e assim prepará-lo como cidadão para agir rumo às suas transformações, sejam elas profissionais, políticas, econômicas e sociais e pessoais, tão necessárias para a sua formação.

Testemunha-se ainda hoje que há dificuldades dos governos em promover políticas públicas de combate à evasão escolar nas diferentes modalidades e níveis de ensino, das três esferas. Nesse sentido, assegura-se que o IFSP está inserido neste contexto de crise educacional.

Ao me debruçar sobre as fontes que dão suporte a este trabalho de pesquisa, não foi possível detectar nenhum projeto ou medida que proporcione ou mesmo acene com ideias e ações preventivas de acolhimento e assistência, ao aluno ingressante do IFSP. Ações estas, no sentido de proporcionar direcionamentos que o leve a compor o quadro estatístico de bons indicadores educacionais. Tal medida possibilitaria ao IFSP ficar de fora dos quadros estatísticos que compõem as incontáveis trajetórias estudantis que foram interrompidas de forma abrupta, em função das defasagens trazidas em suas bagagens e que comprometem o desenvolvimento do aluno na sua trajetória escolar.

A pesquisa mostrou que de fato há uma defasagem dos bens de capital econômico, social e cultural entre grupos de alunos do curso integrado do IFSP e não há metodologias próprias e diferenciadas da instituição que identifiquem as causas de defasagens daqueles que pertencem as classes menos favorecidas e que estudam na instituição. Contudo, a atitude de buscar pela qualidade no IFSP nesse sentido, exigirá uma prática avaliativa conjunta dos processos administrativos e pedagógicos, além da necessidade de realizar análises periódicas e

sistemáticas dos resultados obtidos anualmente, com os olhares voltados para adquirir e manter níveis de excelência educacional, bem como, o aperfeiçoamento institucional. Essa postura não deve ser meramente encarada como um processo permeado de ações e ferramentas visando cumprir exigências e parâmetros legais, mas sim como um processo de acompanhamento contínuo dos alunos da instituição, no qual todos os gestores e profissionais envolvidos se empenhem, cada um nas suas atribuições, na revisão incessante da melhoria da educação em nível nacional.

Por fim, creio que foram alcançados os objetivos propostos e discutidos na pesquisa e a hipótese foi confirmada. Meu desejo é que o presente trabalho possa servir como fonte para auxiliar futuros pesquisadores interessados em dar sequência a este tema tão complicado da educação brasileira. Além do mais, ensejo disponibilizar ao IFSP os resultados desta tese, com a finalidade de alguma forma contribuir com a gestão administrativa e pedagógica na condução de problemas tratados, visando a melhoria de condições dos respectivos processos.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45): Ribeirão Preto: 1992.

BACELLAR, Carlos. *Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos*. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo; Contexto, 2005.

BAGGI, Cristiane A. dos S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *AVALIAÇÃO*, Campinas, Sorocaba, vol. 16, n. 2, jul. 2011.

BARROS, José D'Assunção. História cultural e história das ideias. *Revista Cultura* [Online], vol. 21, 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cultura/3353>. Acessado em 19/05/2020.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola - volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012 - Graduação em Pedagogia. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acessado em 13/11/2020.

BISSOTO, Maria Luisa. (2009). O Fracasso na escola. In *Revista Ibero-americana de Educación*, n.º 50.

BOURDIEU, Pierre (1977). A economia das trocas linguísticas. In: *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. ORTIZ, Renato (org.). Rio de Janeiro : Olho D'água, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro : Bertrand, 1989.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____.; CHARTIER, Roger. *O Sociólogo e o Historiador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____.; CHARTIER, Roger. A leitura - uma prática cultural. In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François; CHARTIER, Roger (orgs.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOVO. A., A. *Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática*. 2011. 195p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) -, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.127*, de 25 de fevereiro de 1942 Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial>. Acesso em 02/03/2022.

_____. *Lei 8948/94* de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-894894#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Sistema,Munic%C3%ADpios%20e%20do%20Distrito%20Federal>. Acesso em 02/03/2022.

_____. *Lei nº 11.892*, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

_____. *Lei Nº 11.195*, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em 02/03/2022.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pesquisa revela empregabilidade de ex-alunos da rede federal. 07 de maio de 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=209&id=13381:pesquisa-revela-empregabilidade-de-ex-alunos-da-rede-federal&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede Federal de Educação Profissional, Científica E Tecnológica. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/iftoreitoria/proreitorias/proen/diretorias/assuntos-estudantis/permanencia-e-exito/tcu-e-setec/documentoorientador-para-a-superacao-da-evasao-e-retencao-na-rede-federal-de-educacao-profissionalcientifica-e-tecnologica/view>. Acessado em 09/10/2020.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Arquivos. Linha do Tempo do MEC. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acessado em 28 de março de 2018.

_____. *LDB*. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em 07 de março de 2019.

_____. Tribunal de Contas da União (TCU). *Acórdão nº 506/2013* – TCU – Plenário, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 13 de março de 2013.

_____. Tribunal de Contas da União (TCU). *Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/inicio/index.htm>>. Acessado em junho de 2019.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. *O que é História Cultural?* Trad. Sergio Goes de Paula 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

_____. *Hibridismo cultural*. 4. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

CAMARGO, Rosana e VILLELA, José E. N. *Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: Cem Anos de Ensino Público Federal*. Sinergia, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 45-52, jan./jun. 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, Marta M. C. *Saber teórico/saber escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural*. São Paulo: FEUSP, 1991. (Estudos e Documentos, v. 30)

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, C. P. de; CATANI, D. B. (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CERTEAU, Michel de. (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.

_____. (2000). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

CERVO, Luiz Amado; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson, 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, p. 47-63, maio, 1996. Trad. Neide Luzia de Rezende

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto socio mediático ao objeto da pesquisa. In Arroyo, M. G. e Abramowicz, A. (Orgs.) *A Reconfiguração da Escola*. São Paulo: Papirus, 2009.

_____. Entrevista com Bernard Charlot à jornalista Daniela Arbex. Publicada pelo *Jornal Tribuna de Minas* no dia 04 de abril de 2010. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev., 2010.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Roger. 1990. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, DIFEL.

CHERVEL, André. (1990). *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria e Educação, nº 02.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO SOBRE A EVASÃO. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasil: MEC, 1997

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. de (org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. 2001. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis, Cidade Futura.

_____. 2008. A força da tradição: ex-alunos do Colégio Catarinense em destaque e em rede. *História da Educação*, 12(26).

_____. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE/Autores Associados/Campinas, v.12, n.1 (28), p.167-192, jan./abr., 2012.

DAROS, Michelle A. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, a evasão escolar e a atuação do serviço social: uma experiência em construção (2008-2013)*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

DORE, Rosemary. *Evasão e Repetência na Rede Federal de Educação Profissional*. XXXVII Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec). Maceió – Alagoas. Set. 2013.

_____.; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

_____.; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES, 2014, 466p. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/livros.html>>. Acessado em 19 de outubro de 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 01. São Paulo, jan/abr. 2004.

_____. RESENDE, Fernanda M. (1999). História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 195, p. 197-210, 1999.

_____. NEVES, L. S.; CALDEIRA, S. M. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, A. (Coord.). *Modernidade, educação e estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005.

FEITOSA, Marivania S. *Evasão escolar na educação profissional, científica e tecnológica: reflexões e possibilidades de enfrentamento*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do sertão pernambucano, Campus Salgueiro, Salgueiro - PE, 170f., 2020.

FORQUIN, Jean Claude. Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In.: FORQUIN, Jean Claude (Org). *Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. (1993). *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1993). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação* nº 5. Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 7.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA. Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. 75 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2005.

GANDIN, Danilo. (1983). *Planejamento Como Prática Educativa*. 15. ed.: São Paulo: Edições Loyola.

GEERTZ, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan. IFSP. Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar. Pro-Reitoria de Ensino (2010). Disponível em https://sistemas2.slt.ifsp.edu.br/slt/phocadownload/Socio-Pedagogico/Supervisao-Pedagogica/Projetos/projeto_de_evasao.pdf. Acessado em 16 de março de 2021.

IFSP8, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. *Relatório de Gestão* – exercício 2008. Disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

IFSP9, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. *Relatório de Gestão* – exercício 2009. Disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

IFSP10, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. *Relatório de Gestão* – exercício 2010. Disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

IFSP11, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. *Relatório de Gestão* – exercício 2011. Disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

IFSP12, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. *Relatório de Gestão* – exercício 2012. Disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

IFSP13, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. *Relatório de Gestão* – exercício 2013. Disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

IFSP14, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Projeto Pedagógico Institucional. In: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013. São Paulo, 2009.

IFSP15, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Projeto Pedagógico Institucional. In: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018. São Paulo, 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Na Medida. *Boletim de Estudos educacionais do INEP*. ANO 3, NÚMERO 7, 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/Boletim+Na+Medida+-+N%C2%BA+7/6cce10ab-424a-4f44-8425-f4e8701f61e9?version=1.6>>. Acessado em 17 de novembro de 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, 2001.

LEVIN, Jack. *Estatística aplicada às Ciências Humanas*. São Paulo: Pearson, 2004.

LINS, Patrícia Gomes. ARAUJO, Fernando Oliveira de. Fatores Causadores da evasão escolar na educação Profissional De Uma Instituição Federal. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 03, Vol. 13, pp. 19-47. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/instituicao-federal>. Acessado em 19/11/2021.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas, história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKI, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

LUCIANO, Francisco Veríssimo. *O uso de sistemas de informação nos serviços técnico-administrativos do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo: um estudo de caso*. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜSCHER, Ana Z.; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. *RBPG*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez. 2011. (Políticas, Sociedade e Educação). Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/artigos.html>> Acesso em 15 jul. 2020.

MACHADO, Márcia R. *A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG (2002 a 2006)*. 2009. 136 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

MADURO SILVA, Denise B., Castioni, Remi & Thompson Martínez, Rogfel (2021). *Evasão escolar e os Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil entre 2003 e 2015*. Vértices (Campos dos Goitacazes), 23(2).

MAFRA, Lilian de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). *Tecendo Nexos: história das instituições Educativas*. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: MARX, Karl & Engels, Friedrich. *Obras escolhidas*. Moscou: Progresso, 1982.

MENDES, Laudenir Otavio. *Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

MONTEIRO, Solange A. de S.; IANUSKIEWTZ, Darwin. A evasão escolar nos cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de são paulo - IFSP. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 256-271, jul./dez., 2018. e-ISSN: 2594-8385. DOI: 10.30715/doxa.v20i2.12024.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação* – 3. ed.– Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p. – (Pensadores & Educação, v. 4)

NÓVOA, António. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote. Lisboa-Portugal.

- _____. (1998). Os professores e sua formação. Dom Quixote. Lisboa-Portugal.
- PARO, Vitor Henrique. (1992). Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, mai./ago.
- _____. (2001). Reprovação Escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã.
- PATTO, Maria Helena Souza. (1984) . *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- _____. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo.
- _____. (2000). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. EdUSP.
- _____. (2002). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- PIERONI, Aline Rosa. *Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas. Varginha, 2016.
- RIBEIRO, Solange Lucca. *Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo*. Sitientibus. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.
- SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: D.T. Mendes (Coord). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- _____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 35. ed., 2002.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 10 ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- _____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª Ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior. *EducAtiva Revista de Educação*, PUC-GO, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2010.
- SETEC/MEC. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_

profissional.pdf>. Acessado em 12/ 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. São Paulo: PUC [Tese de Doutorado], 2003.

SILVA[09], Caetana J. R. (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

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

SILVA, Vagner Alencar. *A disseminação do fracasso escolar na e pela imprensa brasileira (1964-2014)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo: 2016.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. *A evasão de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes, Petrópolis. 2ª Ed.

TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. *Metodologias para diferentes fontes históricas. Métodos e Técnicas de Pesquisa em História*. Disponível em <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13553006102014Metodologia_da_Pesquisa_Historica_Aula_4.pdf>. Acessado em 05 de agosto de 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível*. 28ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

_____. *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2ª ed. Madrid: Morata, 2006.