

**FERNANDA ROMANEZI
DA SILVEIRA**

**A EVASÃO DE ESTUDANTES NO
IFSP: UMA CONTRIBUIÇÃO AO
CONHECIMENTO DAS DIFICULDADES
NA IDENTIFICAÇÃO DE SEUS
DETERMINANTES**



A EVASÃO DE ESTUDANTES NO IFSP:

UMA CONTRIBUIÇÃO AO
CONHECIMENTO DAS
DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO
DE SEUS DETERMINANTES

FERNANDA ROMANEZI
DA SILVEIRA



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
São Paulo



Publicado por
EDIFSP - Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo

Reitor
Eduardo Antonio Modena

Coordenador da Editora
Rubens Lacerda de Sá

Revisão
Larissa Silva Costa e
Nathalia Rafaella Marcondes Camargo

Diagramação
Larissa Silva Costa e
Nathalia Rafaella Marcondes Camargo

ISBN 978-65-5823-082-2

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

S587e Silveira, Fernanda Romanezi da
A evasão de estudantes no IFSP : uma contribuição ao
conhecimento das dificuldades na identificação de seus
determinantes / Fernanda Romanezi da Silveira. – São Paulo :
EDIFSP, 2021.
306 p. – (Selo Teses & Dissertações)

E-book
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5823-089-2

1. Educação profissional. 2. Evasão. 3. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia. I. Título. II. Coleção.
CDD 371.295

*"Deve-se viver a vida olhando para a frente,
mas só se pode entendê-la olhando para trás".*

Soren Kierkegaard

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais uma etapa da minha trajetória acadêmica, faz-se necessário um “olhar para trás” para lembrar-se daqueles que, direta ou indiretamente, participaram da construção desta tese. Agradeço:

À Professora Dra. Elizabeth Mercuri, minha orientadora, sempre disposta a ensinar e a aprender, a compartilhar certezas e dúvidas. Obrigada Beth pelas incansáveis horas de orientação e leituras dos meus textos, pela paciência diante das minhas “resistências”, por me mostrar caminhos dando autonomia para que eu escolhesse o melhor, e por me ensinar, desde os tempos de iniciação científica, todas as etapas que envolvem o ato de pesquisar.

Ao Professor Me. Geraldo Gonçalves Jr., pelos questionamentos a respeito dos objetivos do trabalho, pelos ensinamentos e pelas sugestões que foram fundamentais para o redirecionamento da pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, Professora Dra. Soely Polydoro, Professora Dra. Marilda Dantas e Professor Dilermando Piva Jr., pelos apontamentos e orientações que permitiram o aprimoramento do estudo.

Aos membros do grupo de pesquisa PES – Psicologia e Educação Superior, com os quais pude compartilhar dúvidas, preocupações e preciosos conhecimentos ao longo do percurso, em particular à Lígia, Lu, Mari e Rafa.

Aos amigos que, de perto ou de longe, me apoiaram e torceram pelo êxito deste trabalho. Em especial à Ariana, pelas acolhidas em Campinas, pelas conversas, pelas orações; à Cacilda, pelos conselhos, pelas leituras e contribuições preciosas ao texto; à Dorinha, pelo incentivo e pela revisão do texto de qualificação; à Emilia, pelo auxílio na revisão final da tese, pelos choros, pelas risadas, pelo apoio incondicional.

A minha família, por serem sempre os primeiros a acreditarem em mim incentivando-me a ir além e nunca desistir diante das dificuldades.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, pela concessão do afastamento para qualificação, permitindo que eu me dedicasse, exclusivamente, ao doutorado.

Aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que aceitaram participar deste estudo.

APRESENTAÇÃO

Ao final do ano de 2008, a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica em todo o Brasil foi transformada em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com essa mudança, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – instituição onde sou concursada como pedagoga e na qual atuo como orientadora e supervisora educacional - teve um crescimento vertiginoso, em diferentes aspectos: na quantidade de *campi* distribuídos pelo estado, de vagas de ensino ofertadas, de alunos atendidos, de profissionais contratados e, também, na quantidade de dificuldades a serem superadas decorrentes, em parte, do próprio processo de expansão.

Desde o meu ingresso no IFSP, senti-me desafiada a contribuir com a instituição na manutenção dos alunos e no desenvolvimento de ações em prol do controle de evasão e, no começo de 2009, apresentei uma proposta para o acompanhamento da evasão à direção do *campus* onde estou lotada.

No ano de 2010, a Pró-Reitoria de Ensino do IFSP elaborou um projeto cujo objetivo principal era o de diagnosticar e conter a evasão escolar nos *campi* da instituição. Ainda que o projeto não tenha dado o retorno esperado em termos de controle e contenção da evasão, ele não só colocou o problema em evidência, como

também motivou a criação de um setor com grandes responsabilidades no que se refere ao acompanhamento da evasão: a Coordenadoria Sociopedagógica, que viria reunir, em um único espaço, diferentes profissionais – assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais – que até então estavam trabalhando de forma individualizada dentro da instituição. Apesar deste setor ter sido oficialmente criado só no final de 2014, com a Resolução nº 138 de 4 de novembro, em 2011 passei a atuar como pedagoga na Coordenadoria Sociopedagógica do *campus* em que estava alocada.

Até o meu ingresso no doutorado, o IFSP tinha poucos *campi* que desenvolviam ações ou trabalhos para combater a evasão. Aqueles que possuíam alguma iniciativa, nesse sentido, trabalhavam de forma isolada, tentando identificar os motivos que levavam os estudantes a abandonarem seus cursos e buscando algumas alternativas para minimizar o problema.

Após a regulamentação da Coordenadoria Sociopedagógica e com a criação, no final de 2015, da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a instituição tem vivenciado um momento de construção de alternativas e estratégias para mensurar seus índices de evasão, conhecer os motivos que têm ocasionado o fenômeno e pensar em possibilidades para o seu controle.

A compreensão do que é evasão não se dá apenas na definição do seu conceito, mas, principalmente, no conhecimento das variáveis a ela associadas, a fim de se propor ações que possam efetivamente controlar e conter a evasão dentro da instituição. Os estudos que se voltaram para compreensão dos determinantes da evasão em instituições de ensino médio ou ensino superior podem auxiliar o IFSP a compreender os motivos que têm levado seus estudantes a abandonarem a instituição. Porém, a natureza singular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino – demanda a realização de investigações para se entender como os determinantes da evasão têm atuado localmente.

As dificuldades enfrentadas pelo IFSP para identificar as variáveis associadas à evasão de seus estudantes, a fim de direcionar as ações de combate ao fenômeno, foram uma forte motivação para a realização do presente estudo, que se voltou para a análise das dificuldades enfrentadas pela instituição na identificação dos motivos da evasão de seus estudantes visando a proposta de ações que possam auxiliar a instituição a superar estas dificuldades.

O relato deste estudo está organizado em seis capítulos. No capítulo 1, é apresentado um breve histórico da educação profissional federal no Brasil, desde a criação da Escola de Aprendizizes Artífices, passando pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, até a implantação dos Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia. Também busca-se informar o leitor a respeito da instituição de ensino pesquisada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, relatando sua trajetória histórica e apresentando dados mais recentes da instituição, que mostram que a evasão é um dos grandes desafios para os dirigentes do IFSP nos dias atuais.

No capítulo 2, são discutidos os trabalhos de autores, nacionais e internacionais, que serviram de base teórica para a compreensão das dimensões que envolvem o processo de evasão: conceito e mensuração do fenômeno, busca por fatores e condições associadas, e os meios e formas de intervenção.

No capítulo 3, a evasão é tratada especificamente dentro do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São apresentadas as iniciativas que a instituição tem desenvolvido para diagnosticar e controlar o fenômeno: o Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar do IFSP e o surgimento da Coordenadoria Sociopedagógica; o Projeto de Assistência Estudantil; e a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes. O capítulo é finalizado com a apresentação dos objetivos da pesquisa.

No capítulo 4, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o estudo: a abordagem e a natureza da pesquisa, a descrição da instituição onde a pesquisa foi realizada, bem como os procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

No capítulo 5, são apresentados os resultados da pesquisa. A apresentação dos resultados está organizada em cinco grandes seções, de acordo com os cinco objetivos deste estudo.

No capítulo 6, são discutidos e interpretados os resultados obtidos, considerando-se a literatura e os conhecimentos existentes em relação às questões investigadas. E, no capítulo 7, são feitas considerações a respeito dos resultados deste estudo, apontadas suas principais contribuições e indicações de perspectivas para realização de pesquisas futuras.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: 1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL NO BRASIL 16

Da Escola de Aprendizizes Artífices à Criação do Centro
Federal de Educação Tecnológica 16

Criação e Expansão da Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e Tecnológica 21

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Novas
Perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional,
Científica e Tecnológica 29

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
São Paulo 42

CAPÍTULO 2: A EVASÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO 55

Evasão: Conceitos e Mensuração 55

Evasão: Fatores Associados ao Fenômeno 68

Evasão: Ações de Combate ao Fenômeno 88

CAPÍTULO 3: A EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO 101

O Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção
da Evasão Escolar do IFSP e o Surgimento da
Coordenadoria Sociopedagógica 103

A Assistência Estudantil no Brasil e o Projeto de
Assistência Estudantil no IFSP 118

O Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas
da União e o Surgimento da Comissão Interna de
Acompanhamento das Ações da Comissão Interna de
Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos
Estudantes no IFSP 132

CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIA DA PESQUISA 143

A Instituição e os Participantes da Pesquisa	143
Instrumento para Coleta de Dados	145
A Coleta dos Dados	147
A Análise dos Dados	150
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	158
Ações Desenvolvidas para o Conhecimento dos Motivos da Evasão de Estudantes de uma Instituição de Ensino	158
Consequências da Falta de Informações sobre os Motivos da Evasão de Estudantes para uma Instituição de Ensino	183
Causas da Falta de Informações sobre os Motivos da Evasão de Estudantes para uma Instituição de Ensino	186
Baixo Comprometimento com a Evasão	187
Ausência de uma Política Institucional de Combate à Evasão	190
Baixo Envolvimento dos Servidores da Instituição	192
Visão distorcida do papel do Servidor Público	194
Pouco conhecimento acerca do fenômeno da Evasão	195
Inexistência de padronização e rotinas de trabalho	197
Deficiências Estruturais	197
Limitações no Sistema de Gestão Acadêmica Institucional	198
Deficiências relacionadas à Funcionalidade do Sistema	199
Inexistência de procedimentos operacionais padrão para Coleta e Análise de Dados sobre Evasão	201
Limitações na Atuação da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPEE	203
Limitações na Atuação da Coordenadoria Sociopedagógica	

– CSP	205
Deficiências no Relacionamento entre Setores	206
Dificuldades de atuação conjunta entre setores	207
Dificuldades de comunicação entre setores	208
Atuação da Coordenadoria Sociopedagógica para o	
Conhecimento dos Motivos da Evasão de Estudantes	209
Proposta de Ações para Instituição de Ensino Pesquisada	
Superar as Dificuldades para Obter Informações sobre os	
Motivos da Evasão de seus Estudantes	234
CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO	240
Baixo Comprometimento com a Evasão	244
Deficiências Estruturais	253
Deficiências no Relacionamento entre Setores	274
CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E	
PERSPECTIVAS DE PESQUISAS FUTURAS	278
REFERÊNCIAS	287
RESUMO	301
SOBRE A AUTORA	305

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL NO BRASIL

Neste capítulo será apresentada a trajetória do ensino profissionalizante federal no Brasil, desde o seu início, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, passando pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e culminando com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES À CRIAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

As primeiras notícias acerca de iniciativas governamentais em direção à oferta de ensino profissional, no Brasil, datam do início do século XIX. Porém, as primeiras escolas profissionais surgiriam apenas no século seguinte, durante o governo do então presidente da República Nilo Peçanha (1909-1910): as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 escolas “voltadas para o ensino de ofícios manufatureiros e sediadas em 19 diferentes estados brasileiros” (NASCIMENTO, 2007, p.111). O objetivo dessas escolas era 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).

As Escolas de Aprendizes Artífices 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, e assim permaneceram até o ano de 1930.

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspetoria 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).

De acordo com Alves (2014), a Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar, especificamente, de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo 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).

Assim, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei nº 378 que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices nos Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

A partir de 1941, passou a vigorar uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”, 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).

No ano de 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. No mesmo

ano, com o Decreto-Lei nº 4.127, 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. 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).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, ganhando 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).

Ao mesmo tempo, ocorreu no país 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, essas escolas-fazendas passaram para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas técnicas federais - Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná - foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009).

Durante os anos de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica instituída em 1994, com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, 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).

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, considerada como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 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.

No ano de 1998, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais. De acordo com Silva (2009, p.7), 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”. 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 (SILVA, 2009, p.7).

Após 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, em 2005, com a alteração na lei que vedava a expansão da Rede Federal.

CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional, e cabe aqui ressaltar alguns marcos em sua trajetória. Como no item anterior deste capítulo já foi apresentado um panorama do período inicial do ensino profissionalizante no Brasil, a intenção agora é voltar-se apenas aos momentos que fazem referência direta à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e não ao ensino profissionalizante ofertado em outras esferas (municipal e estadual).

Pode-se afirmar que o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deu-se com a criação, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, das primeiras escolas voltadas ao ensino profissionalizante no Brasil. De acordo com Silva (2009), todas as instituições que formam essa rede, atualmente, são originárias, em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por esse decreto.

As 19 escolas formavam um sistema educacional perfeitamente definido, principalmente em função de uma legislação específica que as tornava distintas das demais instituições de ensino profissional existentes. Essas escolas foram criadas com prédios, currículos e metodologia didática e pedagógica próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada para os que nelas ingressassem, o que as distinguiam de todas as demais instituições de ensino elementar mantidas pelo Estado. As demais já existentes eram mantidas por particulares (organizações religiosas ou não), por governos estaduais e até mesmo pelo próprio governo federal, como era o caso do Instituto Profissional Masculino do Distrito Federal (NASCIMENTO, 2007, p.110).

Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1937, que tratou pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial no país, o governo buscou com o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, definir as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. A rede seria constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais

e de aprendizagem, sendo que as duas primeiras – as técnicas e industriais – estariam sob a administração do Ministério da Educação.

Segundo Tavares (2012), nos anos de 1950 o setor industrial passou a apresentar uma nova configuração, com empresas multinacionais instalando-se no país. Essas empresas passaram a exigir investimentos na qualificação de mão de obra, o que acabou impactando na ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir dos anos de 1980, essa Rede entra em um período de estagnação, pois a expansão da educação ocorreria prioritariamente na rede privada. Palladino (2012) afirma que em 1987, durante o governo do presidente José Sarney, foi apresentada uma proposta para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o plano de criação de mais 200 escolas. Essa proposta, porém, acabou não sendo concretizada. A ampliação da rede em menor proporção foi realizada através da implantação de Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) vinculadas aos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs) já existentes.

Nos anos de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso realizou mudanças profundas na legislação educacional que regulamentava o ensino profissionalizante, com o objetivo claro de diminuir a participação, em relação a recursos financeiros, da esfera federal (TAVARES, 2012). Com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de

1997, todos os sistemas de ensino (federal, estaduais e privados) foram obrigados a oferecer apenas ensino técnico concomitante ou subsequente¹, sendo extinto o ensino técnico integrado ao ensino médio, o que impactou severamente as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Apenas em 2002 ocorreria a retomada da expansão da rede. O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97, instituindo que cada sistema de ensino (federal, estadual ou privado) poderia voltar a oferecer o ensino técnico integrado ao ensino médio ou continuar oferecendo apenas ensino técnico concomitante, ou subsequente.

De acordo com Tavares (2012), a expansão ganhou ainda mais força com a Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005, considerada um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que a Lei determinava que a oferta da educação profissional deveria ocorrer *preferencialmente* em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Foi também nesse ano que ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Ainda nesse ano, o CEFET Paraná tornou-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

1 O ensino técnico concomitante ou subsequente é oferecido a alunos que, no ato da matrícula, tenham concluído pelo menos a primeira série do ensino médio ou que já concluíram esse nível de ensino.

O grande marco histórico nessa trajetória da rede, porém, aconteceu com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui “oficialmente” a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo, em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Silva (2009) afirma que, até a criação dessa Lei, a denominação “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” vinha sendo utilizada como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior.

Pode-se observar, portanto, que a denominação de rede federal tem correspondido principalmente a uma certa identidade que se estabeleceu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (SILVA, 2009, p.15).

Na Lei nº 11.892/2008, ainda de acordo com Silva (2009), o termo “Rede” é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra rede (SILVA, 2009, p.17).

O plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi lançado oficialmente no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para execução em duas fases: Fase I, de 2005 a 2007, e Fase II, de 2007 a 2010. A Fase II acabou sendo finalizada em 2011 pelo governo Dilma Rousseff, que apresentou a Fase III da expansão. Segundo informações divulgadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em seu site, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas

técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou as 214 escolas previstas no plano de expansão, quase dobrando o número em um curtíssimo espaço de tempo.

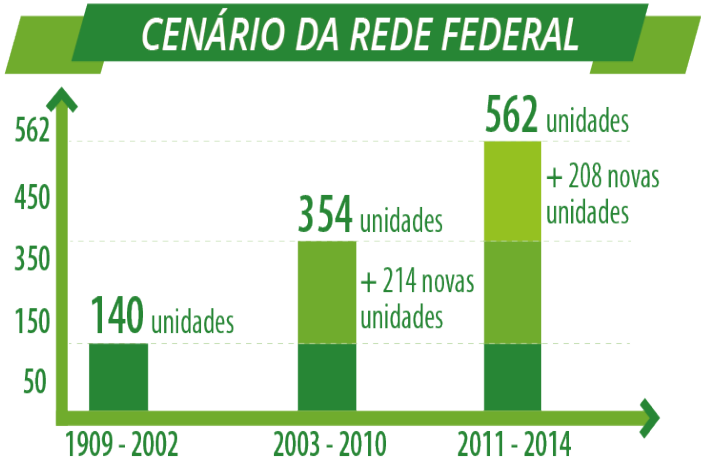
Em conformidade com as Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica 2003-2010, a Fase I teve como objetivo implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. Em termos de concepção pedagógica, pretendia-se que a expansão da rede viesse acompanhada do fortalecimento da relação entre educação profissional e educação básica, em uma perspectiva de educação integral.

A Fase II foi marcada pelo slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. A definição das “cidades-polo” ocorreu com base nos critérios, segundo a SETEC/ MEC, de distribuição territorial equilibrada das novas unidades, cobertura do maior número possível de mesorregiões, sintonia com os arranjos produtivos locais, aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias.

A expansão programada para o Brasil no período de 2011 a 2014 – Fase III - previa um total de 252 Instituições de Ensino Federal, sendo 208 Institutos Federais e 44 Universidades Federais. Assim, a Rede Federal

de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se faria presente em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, pós-graduação *lato sensu* com os cursos de especialização, pós-graduação *stricto sensu* com a oferta de mestrado e doutorado, além dos cursos de formação inicial e continuada. Em 2014, de acordo com informações obtidas no portal do MEC, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 562 unidades, como apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – 2014



FONTE: SITE DO MEC: [HTTP://REDEFEDERAL.MEC.GOV.BR/EXPANSAO-DA-REDE-FEDERAL](http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal)

O processo de expansão da rede colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização das instituições de educação profissional e tecnológica, bem como de se explicitar seu papel no desenvolvimento social do país, abrindo caminho para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Em novembro de 2006, o Ministério da Educação promoveu a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que, segundo Ortigara e Ganzeli (2013), teve ampla participação da comunidade educacional que atuava no setor da educação profissional e tecnológica. De acordo com Pacheco (2010), a Conferência representou um marco na história da educação profissional brasileira, pois, após quase cem anos de existência, era a primeira vez em que ocorria um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento.

De acordo com Brezinski (2011), a Conferência representou o momento de consolidação das reformas que já estavam em andamento na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Rede mobilizou-se política e administrativamente [...] objetivando adquirir direitos e condições para o desenvolvimento institucional, que passava não só pela implantação do ensino superior, mas também pelo fortalecimento e desenvolvimento da pesquisa. Nas instâncias superiores, MEC, buscava-se a configuração adequada para a nova realidade educacional, com vista não somente ao atendimento das expectativas da Rede, como também corresponder às intenções do Governo em relação ao seu projeto de expansão da educação profissional (BREZINSKI, 2011, p.26).

Em 24 de abril de 2007, foi editado o Decreto nº 6.095, que em sua ementa estabelece “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. A edição do decreto, segundo Brezinski (2011), ocorreu de forma inesperada, e obrigou os envolvidos a reverem seus conceitos e posicionamentos diante das inevitáveis mudanças que se anunciavam para a educação profissional brasileira. Para a autora, “a novidade faria estabelecer um novo desenho para a educação brasileira, com contornos desconhecidos, uma vez que a figura dos institutos era totalmente estranha para a maioria” (p.41). Ortigara e Ganzeli (2013) corroboram o relato de Brezinski (2011), afirmando que durante a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, “não houve em nenhum momento menção a uma nova forma de organização da oferta de educação profissional e tecnológica pelas instituições federais” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p.269).

O Decreto nº 6.095, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs, contempla em seus quatro capítulos a forma de reorganização e integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica, pautado pelo modelo de instituto federal de educação, ciência e tecnologia, bem como o processo que levaria à implantação dos IFETs nos estados brasileiros.

No artigo 1º, parágrafo 2º, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é definido como

(...) instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (...) (BRASIL, 2007).

Já em relação ao processo de integração das instituições federais, o artigo 3º esclarece que ele se dará com a

(...) celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (BRASIL, 2007).

Colombo (2013), em artigo intitulado “Educação para um novo tempo: o Instituto Federal”, afirma que vários foram os fatores que levaram o Ministério da Educação a propor um novo modelo de instituição educacional.

Um dos fatores que nos leva a este modelo é a baixa qualidade científica da nossa formação educacional brasileira. O outro é fornecer base tecnológica para a economia e para o próprio sistema de educação, além da necessidade de técnicos para o crescimento econômico que estamos vivenciando. (...) precisamos também dar suporte para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em todos os estados (p.2).

Ainda de acordo com o autor, os Institutos Federais seriam transformados a partir de alguma instituição existente – conforme disposto no artigo 3º do Decreto nº 6.095, já exposto anteriormente.

Em cada estado haverá pelo menos um Instituto Federal, com reitoria na capital e vários *campi*, geográfica e adequadamente distribuídos. Surgirá a partir de solicitação junto ao MEC, a partir de uma escola técnica federal, de um CEFET ou de escola vinculada a uma Universidade Federal. Ou ainda a partir da fusão de duas ou mais instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Depois de aderir ao projeto e feitas as tratativas de apoio do MEC para sua adequação futura, em termos materiais e de recursos humanos, será submetida ao Congresso Nacional a criação conjunta de inúmeros Institutos Federais através de Projeto de Lei (COLOMBO, 2013, p.3).

Conforme relato de Otranto (2010), as Escolas Agrotécnicas Federais foram surpreendidas pelo decreto em questão, uma vez que o objetivo principal dessas escolas era a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições, como afirma Otranto (2010), foi olhada com desconfiança e gerou, de início, reações contrárias na maioria delas, pois havia uma preocupação com a perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal.

Muitas demonstraram preocupação com a possível extinção do ensino médio e até do profissional técnico avaliando que a intenção do governo era transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para os estados (OTRANTO, 2010, p. 93).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica também receberam com desconfiança a proposta de transformação em IFET. Ainda conforme a autora, quando a proposta dos IFETs surgiu, o grande sonho dos CEFETs era o de alcançarem o status de Universidade Tecnológica – como havia acontecido com o CEFET do Paraná, em 2005.

É importante considerar, conforme afirma Otranto (2010), que dentre as instituições integrantes dos IFETs, os CEFETs poderiam ser os que se sentiriam mais à vontade dentro do novo modelo, por já contarem, em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação.

Trabalham com os três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação. Esses fatores foram levantados em quase todas as discussões como elementos favoráveis à adesão (OTRANTO, 2010, p.97).

Os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais optaram por não se constituírem como IFETs, e continuarem tentando a transformação em Universidade Tecnológica. Alegavam que haviam ascendido à condição de CEFET juntamente com o do Paraná em

1978, e que apresentavam os requisitos básicos para a transformação em universidade. Entretanto, para Brezinski (2011), devido a implicações políticas e legais, a possibilidade de transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas foi descartada pelo MEC. Para Colombo (2013, p.3), o Instituto Federal seria como “uma universidade federal em termos de funcionalidade, acesso ao fomento de pesquisa e extensão”, mas ao contrário da universidade federal, não teria autonomia plena, “por ter que cumprir uma missão republicana, ou seja, ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais professores na área científica para os sistemas educacionais”.

Ao longo do ano de 2007 e em parte de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) trabalhou incansavelmente, junto com o MEC, para convencer as instituições federais de educação profissional e tecnológica a aderirem ao IFET. A chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 estabeleceu prazo de 90 dias para adesão, e o resultado da seleção foi divulgado em 31 de março de 2008. Segundo Otranto (2010), evidenciou-se a prioridade que o MEC daria às escolas que passassem para os IFETs no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas escolas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas.

Oliveira e Campos (2013) afirmam que o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

(CONCEFET) acabou por posicionar favoravelmente à implantação dos IFETs. Para o Conselho, esse movimento proporcionaria:

(...) maior abrangência da formação profissional e tecnológica; contribuição para o desenvolvimento regional; acolhimento de novos públicos (Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Educação de Portadores de Deficiência; Formação Continuada de Técnicos, Tecnólogos, Bacharéis e Licenciados; Educação para a Diversidade Cultural) (OLIVEIRA; CAMPOS, 2013, p.3).

Como resultado desses debates realizados em várias instâncias, e dentro do contexto de expansão e valorização da educação profissional, desencadeado pelo Governo Lula por meio de um plano estruturante de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, criou no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica.

No ano de 2008 – ano do centenário da rede federal - 31 centros federais de educação tecnológica, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que estão presentes em todos os estados (PORTAL MEC - <http://redefederal.mec.gov.br/>).

O parágrafo único do artigo 1º revela que os Institutos Federais possuem “[...] natureza jurídica de autarquia,

detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. De acordo com o artigo 2º da Lei 11.892/2008, os IFETs são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Segundo Silva (2009), a denominação *instituições de educação superior, básica e profissional* confere aos institutos federais uma natureza singular, já que não é comum, no sistema educacional brasileiro, atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Essa característica possibilita uma atuação incrivelmente diversificada em termos de ofertas educativas e, ao mesmo tempo, lança um grande desafio aos profissionais que atuam ou irão atuar nos IFETs.

Os objetivos dos Institutos Federais são descritos no artigo 7º da Lei 11.892/2008, que esclarece pontualmente cada uma das ofertas de ensino e campos de atuação dessas instituições:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de

soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Para Ortigara e Ganzeli (2013), a Lei instituiu, através do inciso I do parágrafo acima citado, a possibilidade

de integração do ensino propedêutico com o ensino profissional - ensino técnico integrado ao médio - ao mesmo tempo em que manteve a possibilidade de segmentação, com a oferta de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes. A lei prioriza a forma integrada, mas não a torna exclusiva, respeitando as características regionais e institucionais.

Pacheco (2010, p.13) afirma que essa “organização verticalizada”, onde são oferecidas desde a educação básica até a superior, permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que “os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado”.

Para Silva (2009, p.23), essa diversidade na oferta de cursos não pode ser confundida com dispersão, pois não se trata de um conjunto aleatório de cursos:

O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. (...) O que está posto para os institutos federais é formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam para a realização de suas atividades profissionais de formação em nível superior, como para os que precisam da formação em nível médio técnico, como para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas.

A atuação no ensino superior, explicitada no inciso VI, estende-se a praticamente todos os tipos de graduação: cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, com ênfase para as engenharias. Com relação à pós-graduação, são ressaltados os programas especiais de formação docente para a educação básica e outras especializações nas diferentes áreas do conhecimento, além de cursos de mestrado e doutorado.

É importante frisar que a pesquisa (inciso III) também aparece como um dos objetivos dos Institutos Federais. Silva (2009, p.43) chama a atenção para o fato de que essas “instituições que originaram os Institutos eram entendidas como destinadas exclusivamente ao ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão, em sentido restrito”. Com o texto legal, consolidam-se critérios específicos para realização da pesquisa – “ela deve ter suas raízes em problemas concretos da comunidade e buscar, para estes, soluções técnicas e tecnológicas” – além de facilitar o acesso dos Institutos junto às agências de fomento à pesquisa.

No artigo 8º da mesma Lei, estão explicitados os percentuais com relação à distribuição de vagas: o Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Também estabelece um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica

com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Deduz-se que os restantes 30% (trinta por cento) serão preenchidos pela oferta de cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em consonância com o artigo 7º da Lei 11.892/2008, anteriormente citado. Vale ressaltar que, ainda nesse artigo, no parágrafo 2º, estabelece-se que:

Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008).

Reforça-se, com esse parágrafo, que a oferta de ensino técnico de nível médio deve ser o principal foco de atuação institucional, porém garantindo abertura para os demais níveis de atuação, sempre alinhados aos objetivos dos Institutos Federais. De acordo com Pacheco (2013), em artigo intitulado “O novo momento da educação profissional brasileira”, os Institutos Federais também assumem um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, “identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social” (p.2).

De fato, Ortigara e Ganzeli (2013) afirmam que o modelo dos Institutos Federais buscou fortalecer a

regionalização da administração e da oferta de educação profissional:

A expansão da Rede Federal, enfim, propunha a criação de uma unidade em cada cidade considerada pelo MEC como polo de desenvolvimento regional. Assim, a reorganização local das instituições conferiria maior organicidade à Rede e favoreceria o atendimento às demandas educativas considerando os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos de cada base territorial em que atuaria o novo instituto (p.271).

De acordo com os autores, o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica previa atender aos estados da federação que ainda não tinham sido contemplados com instituições federais de educação profissional. Previa, também, que todas as cidades consideradas pelo MEC como polos de desenvolvimento regional deveriam ser contempladas com uma unidade da rede – objetivo que seria atingido com a criação dos *campi* dos Institutos.

Todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal possuem Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme informações do site do MEC, os IFETs do Amapá e de Roraima são os que possuem a menor quantidade de *campi* – cinco cada um. Já o IFET de São Paulo é o que possui o maior número de *campi* – 38 no total. O próximo item deste capítulo se voltará para o contexto do surgimento e desenvolvimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi instituído pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mas sua história teve início em 24 de fevereiro de 1910, com a implantação da Escola de Aprendizes Artífices na capital, oferecendo os cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas (NASCIMENTO, 2007).

Sob a denominação de Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, a instituição permaneceu de 1909 a 1937, quando a Lei Nº 378, de 13 de janeiro, transformou-a em Liceu Industrial de São Paulo. A nova denominação perdurou até o ano de 1942, quando o Decreto-Lei Nº 4.127, assinado em 25 de fevereiro, instituiu a criação da Escola Industrial de São Paulo e o Decreto-Lei Nº 11.447/1943 mudou a denominação para Escola Técnica de São Paulo.

A transformação para Escola Técnica Federal, deu-se com a Lei Nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, que abrangeu todas as escolas técnicas do sistema federal. Segundo D´Angelo (2007, p.57), a Escola Técnica Federal de São Paulo transforma-se em excelência nacional.

As máquinas adquiridas do Leste Europeu no final da década de 1960 (segundo o interventor da instituição, Luiz Gonzaga Ferreira) acrescidas de outros equipamentos, marcaram a escola como um polo de “modernidade” no sentido do ensino tecnológico e suas disciplinas.

Foi na condição de Escola Técnica Federal de São Paulo que ocorreu, no dia 23 de setembro de 1976, a mudança para as instalações no Bairro do Canindé, na Rua Pedro Vicente, 625, onde atualmente funciona o *campus* São Paulo, bem como a Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, 2009).

No ano de 1987, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou a ser feita por meio da criação de Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs). Com a Lei Nº 7.816, de 12 de setembro de 1987, criou-se no estado de São Paulo a primeira UNED do país, na cidade de Cubatão, vinculada à Escola Técnica Federal de São Paulo. Só em 1996 seria implantada a segunda UNED do estado, no município de Sertãozinho.

Em 18 de janeiro de 1999, o presidente Fernando Henrique Cardoso baixou um Decreto que oficializou a mudança de denominação de Escola Técnica Federal de São Paulo para Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). De acordo com Camargo e Villela (2010, p.48), o CEFET-SP tinha como objetivo a

(...) construção de uma escola comprometida com a sociedade. Para tanto, suas ações apontavam para a formação social e crítica do cidadão, proporcionando-lhe formas de intervir no processo de produzir cultura, conhecimento e desenvolvimento de novas tecnologias.

A obtenção do *status* de CEFET agilizou a oferta de cursos superiores, foram implantados diversos deles voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias (IFSP, PDI 2009-2013). A partir do Decreto N° 5.224/2004, o CEFET-SP passou a ministrar o ensino superior de graduação e de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica.

Em 2008, quando o CEFET-SP foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a instituição já contava com nove Unidades Descentralizadas de Ensino: Cubatão, Sertãozinho, Guarulhos, Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba, São João da Boa Vista, São Carlos e São Roque. A UNED de Guarulhos iniciou suas atividades no ano de 2006; já as UNEDs de Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba e São João da Boa Vista, em 2007; finalmente, São Carlos e São Roque no ano de 2008. Todas, segundo Camargo e Villela (2010, p.49), “com a obrigatoriedade em manter o foco no atendimento às demandas da sociedade da localidade onde cada Unidade de Ensino se instalava”. As UNEDs do CEFET-SP, posteriormente, foram transformadas em *campi* do IFSP.

Conforme Relatório de Gestão de 2015, o IFSP se fazia presente na capital e em outros 42 municípios do estado: Araraquara, Araras, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Fernandópolis, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Limeira,

Matão, Mococa, Piracicaba, Pirassununga, Pirituba, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã, Ubatuba e Votuporanga.

A criação dos *campi* de Bragança Paulista, Campos do Jordão, Caraguatatuba, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista e São Roque corresponde à primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada em 2005 pelo governo federal. Durante a segunda fase do Plano de Expansão, que teve seu lançamento no ano de 2007, foram criados os *campi* de Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Campinas, Capivari, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Suzano e Votuporanga. Os demais *campi* foram implantados durante a terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que teve início em 2011.

Estão previstas, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP para 2014-2018, as implantações de novos *campi* nas cidades de Bauru, Carapicuíba, Francisco Morato, Itapeceira da Serra, Itapeva e Marília, além de mais um *campus* na cidade de São Paulo (Zona Noroeste). Também estão previstas as implantações de *campi* avançados² nas

² “O conceito de *Campus* Avançado, conforme Portaria Nº 1.291 de 30/12/2013, é a Instituição de Ensino vinculada administrativamente a um *Campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada” (IFSP, 2015, p.97).

idades de Tiradentes, Lapa, Mauá, Osasco, Paraguaçu Paulista, Parelheiros, Ribeirão Preto, Santo André e São Miguel Paulista.

De acordo com o primeiro PDI do IFSP, elaborado para o quinquênio 2009-2013, a desconcentração territorial das suas atividades da capital para o entorno metropolitano e para o interior procurou dar uma resposta educacional ao desenvolvimento econômico e regional do Estado de São Paulo. Vale ressaltar que, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as Reitorias são unidades descentralizadas e os *campi* são unidades desconcentradas.

Gomes, Carril e Camargo (2013, p.1) afirmam que a questão da inserção regional do IFSP e o seu processo de desconcentração territorial da capital para o interior se insere

(...) não somente como um paralelo à regionalização do Estado de São Paulo, mas como conteúdo deste processo, pois tanto a difusão para o interior quanto a oferta de cursos vem responder a reestruturação produtiva e a metropolização de São Paulo num contexto da inserção da economia brasileira ao processo de mundialização da economia (...).

Trata-se, conforme PDI 2014-2018, de levar aos antigos e novos centros regionais do estado uma oferta de vagas de ensino técnico, tecnológico e de licenciaturas às regiões nas quais as empresas capitalistas tendem a investir em novas unidades produtivas, dentro do processo de desconcentração

espacial da produção. Simultaneamente, amplia-se a oferta de vagas na capital paulista e seu entorno (região Metropolitana), “para garantir o atendimento das novas demandas de mão de obra geradas pelas empresas de alta tecnologia e do setor de serviços concentradas no vértice paulistano da megalópole do sudeste do Brasil” (p.136).

Ainda de acordo com o PDI 2014-2018, a desconcentração do IFSP procura atender as demandas crescentes por escolaridade técnica, tecnológica e licenciaturas nas diversas regiões do estado. Porém, não se justifica abrir vagas dessas modalidades de ensino em absolutamente todas as regiões paulistas, dado que “as unidades produtivas tendem a ser instaladas ao redor dos eixos rodoviários principais e no entorno das cidades sedes dos três núcleos metropolitanos maiores - São Paulo, Campinas e Santos” (p.138). Portanto, ainda que o desejo manifesto do MEC seja a abertura de unidades do IFSP nas áreas carentes de ensino público de qualidade, a prioridade deve continuar sendo a instalação de *campi* novos em cidades situadas ao longo das grandes rodovias.

Conforme Relatório de Gestão de 2015, o IFSP – somando todos os seus *campi* – possui um total de 42.032 alunos matriculados em cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, integrado ao ensino médio e integrado ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); em cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado; em cursos de

pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Mestrado e Mestrado Profissional); e em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Na Tabela 1 é possível visualizar o total de alunos matriculados distribuídos pelos 43 *campi* do IFSP.

**TABELA 1 - RELAÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS
NOS CAMPUS DO IFSP NO ANO DE 2015**

	CAMPUS	MATRICULADOS	%
1	São Paulo	9114	21,68
2	Barretos	2693	6,41
3	Guarulhos	2181	5,19
4	Bragança Paulista	1988	4,73
5	Cubatão	1739	4,14
6	Caraguatatuba	1539	3,66
7	São João da Boa Vista	1420	3,38
8	Itapetininga	1349	3,21
9	São Roque	1325	3,15
10	Presidente Epitácio	1210	2,88
11	Sertãozinho	1189	2,83
12	Birigui	1188	2,83
13	São Carlos	1171	2,79
14	Salto	1135	2,70
15	Suzano	1107	2,63
16	Votuporanga	1092	2,60
17	Araraquara	1048	2,49
18	Campos do Jordão	955	2,27
19	Boituva	934	2,22
20	Avaré	823	1,96
21	Hortolândia	804	1,91
22	Piracicaba	739	1,76
23	São José dos Campos	725	1,72
24	Catanduva	683	1,62
25	Registro	650	1,55

26	Capivari	569	1,35
27	Jacareí	487	1,16
28	Avançado Jundiáí	363	0,86
29	Matão	358	0,85
30	Avançado Sorocaba	317	0,75
31	Avançado Ilha Solteira	312	0,74
32	Campinas	285	0,68
33	Avançado Araras	118	0,28
34	Avançado Presidente Prudente	111	0,26
35	Avançado Tupã	91	0,22
36	Avançado Mococa	50	0,12
37	Avançado Rio Claro	38	0,09
38	Avançado Fernandópolis	35	0,08
39	Avançado Limeira	23	0,05
40	Itaquaquecetuba	21	0,05
41	Avançado Ubatuba	21	0,05
42	Avançado Pirassununga	20	0,05
43	Pirituba	12	0,03
	TOTAL	42032	

FONTE: RELATÓRIO DE GESTÃO DO IFSP REFERENTE AO ANO DE 2015

Nota-se que o número de alunos matriculados no *campus* São Paulo é muito superior ao número de alunos matriculados nos demais *campi*, totalizando quase 22% das matrículas de todo o IFSP. O *campus* Barretos ocupa o 2º lugar em número de matrículas, seguido pelo *campus* Guarulhos – ambos somados com aproximadamente 12% do total de alunos do IFSP. O *campus* que apresenta o menor número de alunos é o de Pirituba, com apenas 12 matrículas, o que se justifica pelo seu pouco tempo de existência,

já que dos 43 *campi* do IFSP ele foi o último a entrar em funcionamento.

A SETEC/MEC tem produzido, anualmente, relatórios de análise dos indicadores de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo por base o relatório mais recente, referente ao exercício de 2015, serão apresentados alguns indicadores³ (relação de candidatos por vaga, relação de concluintes por matrícula, eficiência acadêmica de concluintes, retenção do fluxo escolar) do IFSP. A extração dos dados para cálculo destes indicadores⁴ é feita de forma padronizada e automatizada pelo MEC a partir de consultas ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) - e encaminhada aos institutos federais para análise.

O indicador Relação de Candidatos por Vaga (RCV) mede a consonância entre a oferta de vagas em relação à procura do público e é expresso pela seguinte fórmula:

$$RCV = \frac{INSCRITOS}{VAGAS OFERTADAS}$$

No ano de 2015, o IFSP ofertou 19.623 vagas e teve um total de 71.636 inscritos, e seu RCV foi de

³ De acordo com Andrade (2014, p.125), o IFSP ainda não possui meios que disponibilizem o número real de alunos evadidos. Nos relatórios de gestão são apresentadas "tabelas que fazem relação entre o número de concluintes e o número de matrículas no período, não deixando clara a quantidade de alunos evadidos ou transferidos para outra instituição de ensino ou para outro curso, permanecendo na instituição, e a de matrículas canceladas".

⁴ De acordo com a SETEC/MEC (2016), todos os indicadores calculados foram feitos com base apenas nos cursos regulares, que não possuem fomento específico por meio de programas. Dessa forma, não foram consideradas as matrículas em cursos FIC.

3,65. A procura pelos cursos ofertados nos *campi* do IFSP ainda está distante do esperado pela instituição (PDI 2014-2018), mas deve-se considerar que o RCV cresce à medida que o número de inscritos aumenta e o número de vagas ofertadas sofre estagnação. O IFSP, entretanto, continua a ampliar a quantidade de vagas ofertadas com a implantação de novos *campi*: em 2015 foi o instituto federal que ofertou a maior quantidade, seguido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, com 15.801 vagas e RCV de 2,53.

O indicador Relação de Concluintes por Matrícula (RCM) mede a capacidade de alcançar êxito escolar, por meio da equação:

$$RCM = \frac{CONCLUINTES}{MATRÍCULAS ATENDIDAS} \times 100$$

No ano de 2015, o IFSP contava com 43.197 alunos matriculados⁵ e teve um total de 8.817 alunos concluintes e seu RCM foi de 20,41%. O IFSP ocupou a 4a posição em porcentagem de concluintes dentre os 38 institutos federais no ano de 2015. De acordo com a SETEC/MEC (2016), ao longo dos anos analisados, o percentual de concluintes tem se estabilizado, indicando que para haver aumento neste indicador, “medidas mitigadoras e

⁵ Enquanto o Relatório de análise dos indicadores de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia produzido pela SETEC/MEC, referente ao exercício de 2015, apresenta um total de 43.197 alunos matriculados no IFSP, o Relatório de Gestão do IFSP, também referente ao exercício de 2015, apresenta um total de 42.032 alunos matriculados, conforme Tabela 1. Entretanto, para análise dos indicadores no presente trabalho, foram consideradas as informações do Relatório da SETEC/MEC.

inovadoras devem ser adotadas, tanto na permanência como no êxito dos alunos” (p.26).

O indicador Eficiência Acadêmica de Concluintes (EAC) mede a capacidade de alcançar êxito entre os alunos que finalizam, por meio do cálculo:

$$EAC = \frac{CONCLUINTES}{FINALIZADOS} \times 100$$

Entende-se por concluintes os estudantes que concluíram o curso com êxito e estão aptos a colar grau, enquanto que finalizados corresponde aos estudantes que deixaram a instituição com ou sem êxito. Em 2015, o IFSP registrou 17.534 finalizados e 8.817 concluintes e seu EAC foi de 50,29%. O IFSP ficou em 9º lugar dentre os 38 institutos federais considerando seu EAC. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá ficou em 1º, com EAC de 78,97%, conforme visto anteriormente, é o instituto com a menor quantidade de *campi*, juntamente com o de Roraima.

O indicador Retenção do Fluxo Escolar (RFE) mede a relação de alunos que não concluem seus cursos no período previsto, sendo expresso pela seguinte fórmula:

$$RFE = \frac{RETIDOS}{MATRÍCULAS ATENDIDAS} \times 100$$

Entende-se por retidos as matrículas que estiveram ativas (em curso ou integralizadas em fase escolar) após a data prevista para o término de seus ciclos

de matrícula, enquanto que matrículas atendidas correspondem às matrículas ativas (em curso ou integralizado em fase escolar). Em 2015, o IFSP registrou 13.230 retidos e 43.197 matriculados, e seu RFE foi de 30,63%, ocupando a 35a posição. Esse resultado pode ser considerado satisfatório, tendo em vista que o instituto federal que assumiu a 1a posição em termos de retenção atingiu um RFE de 69,21%. Segundo a SETEC/MEC (2016), a retenção do fluxo escolar tem sofrido um aumento progressivo do valor do indicador ao longo dos anos, em praticamente todos os institutos federais, representando um quadro preocupante para o governo federal, principalmente, se considerar que constantes reprovações podem afetar a permanência dos estudantes em seus cursos (SALES JR., 2013). A SETEC/MEC (2016) acredita que a elaboração e implementação de planos estratégicos que visem a permanência e êxito dos estudantes poderão melhorar esse quadro.

Com mais de 100 anos de existência, o IFSP passou por diversas transformações, sendo a mais relevante a ocorrida em 2008, com a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, ampliando a sua atuação, quantidade de *campi* e oferta de vagas. O notável crescimento que levou a instituição para outro patamar no oferecimento de ensino profissionalizante no estado de São Paulo, tornando a instituição uma das maiores do país, também levou a um crescimento na quantidade de problemas a serem superados.

Os pontos vulneráveis são muitos, considerando a mudança de identidade que ocorreu paralelamente a uma expansão que há décadas vinha de maneira tímida, quase inexistente. Até 2005, quando foi lançada a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFSP era formado por três unidades; de 2005 a 2008 esse número subiu para onze; em 2013 chegou a 28 unidades e uma reitoria, e em 2014, além da reitoria, foram implantados mais nove *campi* (ANDRADE, 2014, p.119).

De acordo com Andrade (2014), dentre as consequências provenientes desta rápida expansão, a autora aponta as cinco principais: 1) infraestrutura deficiente ou inadequada dos *campi*; 2) *déficit* e insatisfações de docentes com a verticalização do ensino; 3) *déficit* e alta rotatividade de técnico-administrativos; 4) falta de ações de acompanhamento de alunos egressos; e 5) a evasão de alunos.

Conforme PDI 2014-2018, 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 *campi* 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 *campi* do IFSP.

CAPÍTULO 2

A EVASÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A evasão tem sido o foco de uma quantidade significativa de pesquisas que buscam desde o conhecimento do índice ou da sua taxa de ocorrência, até a compreensão dos seus determinantes e a elaboração de propostas de intervenção. Neste capítulo, apesar dessas três dimensões – mensuração, determinantes e intervenções – estarem interligadas, elas serão tratadas separadamente.

EVASÃO: CONCEITOS E MENSURAÇÃO

Um dos problemas apontados pelos pesquisadores que têm se voltado para a compreensão da evasão diz respeito à própria conceituação do fenômeno. A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada no ano de 1995 durante o Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, teve como um de seus principais objetivos esclarecer o conceito de evasão, a fim de estabelecer uma metodologia adequada e única a ser adotada pelas instituições de ensino superior brasileiras para realizarem o acompanhamento desse fenômeno. A Comissão decidiu por caracterizar a evasão distinguindo-a em três níveis: de curso, de instituição e de sistema. A evasão de curso é considerada como a saída definitiva do estudante de seu 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. Entende-se por evasão de instituição o desligamento da instituição, na qual o estudante estava matriculado. E quando o estudante abandona o ensino superior, tem-se a evasão do sistema educacional (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, 1997).

De acordo com Heijmans, Fini e Luscher (2013), a evasão é um fenômeno que apresenta múltiplas formas, podendo se manifestar como saída do curso, da instituição, do sistema de ensino, não conclusão de certo nível de ensino ou, ainda, abandono e posterior retorno aos estudos.

Verdum e Guidotti (2014), em trabalho que apresenta um estudo analítico da produção científica brasileira nas primeiras três edições – 2011, 2012 e 2013 - da Conferência Latino Americana sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES), buscaram identificar o conceito de evasão adotado pelos autores dos trabalhos analisados. Os resultados apontaram a diversidade de conceitos adotados em relação ao tema.

Referente ao conceito de evasão, boa parte dos estudos salienta a dificuldade de conceituação, tendo em vista tratar-se de um fenômeno complexo. Porém, nem todos os trabalhos identificam claramente a concepção da qual partem. Naqueles artigos que destacam claramente o conceito utilizado, a maioria associa evasão a não continuidade no curso (...) Todavia, a evasão também pode ser pensada em relação a uma disciplina, à

instituição, ao nível superior, ou, ainda, estar relacionada à mobilidade: troca de curso ou de instituição (VERDUM; GUIDOTTI, 2014, p.4).

Não há uma definição única para o termo evasão, como também é possível encontrar diferentes termos sendo utilizados para se referir ao fenômeno. Porém, é necessário que o pesquisador tenha clareza a respeito do conceito adotado ao estudar esse fenômeno. Polydoro (2000) afirma que os estudos a respeito da evasão têm confirmado essa necessidade de uma definição precisa em relação ao conceito adotado, para evitar a pesquisa de diferentes modalidades de evasão ao mesmo tempo. A autora afirma que é necessário delimitar as diferentes formas de manifestação da evasão, a partir da adoção de alguns critérios: instância da qual o estudante evadiu (curso, instituição e sistema); autoria da decisão (voluntária ou desligamento institucional); forma como o estudante evadiu (aluno comunicou ou não sua decisão de evadir – cancelamento ou abandono, respectivamente – transferência interna ou externa, trancamento, dentre outras possibilidades de evasão); período em que o estudante permanece evadido (evasão definitiva ou temporária); momento em que ocorre a evasão (início, meio ou no final do curso).

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.

Não há 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, há 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.

Freitas (2016) investiga o procedimento da mensuração da evasão no ensino superior a partir de três componentes considerados pelo autor como fundamentais para esta finalidade: o conceito assumido em relação ao fenômeno estudado, a natureza dos dados disponíveis e a operação matemática utilizada para o cálculo. De acordo com o autor, esses três componentes estão interligados: a definição conceitual impacta na coleta de dados e no cálculo utilizado. Para Freitas (2016, p. 42), a “importância do conceito está na necessidade de se saber o que se deseja mensurar”.

Segundo Palharini (2010), três problemas são bastante recorrentes em pesquisas que têm como objeto

de estudo a evasão: o conceito, a contemporaneidade e a aferição da evasão. Enquanto alguns estudos demonstram demasiado rigor para conceituar a evasão, outros apresentam grande “elasticidade” conceitual, o que pode gerar “uma variedade intensa de índices, sem que se tenha concordância a respeito do número de evadidos de um curso ou de uma universidade” (PALHARINI, 2010, p.13).

Em relação à contemporaneidade, existe um embate entre fidedignidade e atualidade da ocorrência da evasão: alguns estudos envolvem uma geração completa de alunos, sendo mais fidedignos ao momento da ocorrência do fenômeno, porém seus resultados não podem ser estendidos a gerações mais atuais de estudantes. Outros estudos se propõem a entender a evasão nos anos mais recentes, mas enfrentam barreiras acadêmicas que acabam não permitindo uma visão mais apurada sobre os índices do fenômeno. E, no que diz respeito à aferição, Palharini (2010) afirma que são encontradas diferentes modalidades de cálculo para a evasão nas pesquisas sobre o fenômeno.

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1997, p.21), no relatório que apresenta os resultados a respeito da evasão em cursos de graduação de 53 instituições de ensino superior públicas brasileiras, adotou a metodologia definida como fluxo ou acompanhamento de aluno, que consiste em “acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização curricular do referido curso”, utilizando as chamadas “gerações completas”.

Por geração completa entende-se aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes no ano-base (Ni), considerando o tempo máximo de integralização do curso, seja $Ni = Nd + Ne + Nr$ (MEC, 1997, p.21).

A Comissão considerou, para calcular a evasão de curso, os dados de uma turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular dessa turma. Assim, são evadidos do curso os alunos que não se diplomaram neste período e que não estão mais vinculados ao curso em questão. Nesse contexto, o cálculo de evasão se expressa pela seguinte fórmula:

$$\%Evas\tilde{a}o = \frac{(Ni - Nd - Nr) * 100}{Ni}$$

Já o Instituto Lobo (LOBO, 2012) adotava em seus estudos, para realizar o cálculo da evasão de cursos no ensino superior brasileiro a partir de dados agregados, uma fórmula usada internacionalmente: $P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$, onde P = Permanência; $M(n)$ = matrículas num certo ano; $Ig(n)$ = novos ingressantes (no ano n); $M(n-1)$ = matrículas do ano anterior a n ; $Eg(n-1)$ = egressos do ano anterior (ou seja, concluintes). O índice de evasão ou abandono anual seria a diferença da taxa de permanência em relação a 100% e é dado por: $Evas\tilde{a}o = 1 - P$ (multiplicar por 100 para obter %).

Silva Filho et al. (2007) ressaltam que a evasão pode ser medida em uma instituição de ensino superior, em um curso ou área de conhecimento, desde que tenhamos à disposição uma base de dados adequada e consistente. O estudo em uma Instituição de Ensino Superior (IES) possibilita a criação de mecanismos mais detalhados de acompanhamento da evasão, permitindo a identificação de diferentes casos (cancelamento, trancamento, transferência, desistência e outros), bem como o acompanhamento da evolução da mesma (se aumentou ou diminuiu ao longo dos semestres/anos, diferenças de índices entre os cursos ofertados) para, a partir daí, buscar formas mais eficazes de combatê-la, com base nesses resultados.

De acordo com Lobo (2012, p.33), seja qual for o método utilizado para realizar o cálculo da evasão, o importante é conseguir “medir a evolução da evasão corretamente e de forma a garantir o melhor e mais imparcial entendimento possível do problema para definir as diferentes tendências sobre o tema e as políticas adequadas para cada uma delas”.

No Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, elaborado pelo Ministério da Educação em 2014, um dos capítulos é dedicado à discussão dos indicadores de evasão, retenção e conclusão. Para a mensuração desses indicadores, são usados os referenciais definidos

pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

De acordo com informações retiradas do site do MEC, o SISTEC é “pioneiro” e “inovador” no país por disponibilizar, mensalmente, informações sobre cursos técnicos de nível médio, respectivas escolas e alunos desse nível de ensino, além de ser um instrumento de validação nacional dos diplomas de cursos técnicos.

Nesse sistema, as instituições de ensino profissionalizante devem, obrigatoriamente, cadastrar os estudantes matriculados nos cursos técnicos de nível médio ofertados, independentemente, da sua categoria administrativa (pública ou privada) e sistema de ensino (federal, estadual ou municipal), e manter atualizada a situação do estudante ao longo do ciclo de matrícula⁶ em que foi inserido.

Castilho (2013), pesquisadora do Ministério da Educação (MEC) que atuou como gestora no projeto de desenvolvimento do SISTEC e realizou um estudo a respeito do sistema, ressalta a importância da criação

⁶ De acordo com o Manual do SISTEC (2012, p.22), ciclo de matrícula é “um conceito associado à oferta de curso, no qual um conjunto de alunos irá ingressar visando a obtenção de uma mesma certificação ou diploma, tendo o curso uma mesma carga horária, data de início e data de fim prevista. O conceito de ciclo de matrícula está ligado à oferta de cursos e não de turmas. Os alunos de diferentes turmas que iniciam um curso de mesma certificação e mesma carga horária, numa mesma data podem pertencer a um mesmo ciclo de matrículas. O termo ciclo de matrículas representa uma visão relativa a dois momentos do aluno no curso, que são a sua entrada no curso (situação inicial) e a sua saída do curso (situação final). Esta última pode ser por conclusão, evasão, desligamento ou transferência”. Ciclos de Matrícula representa uma agregação de cursos: por exemplo, o ciclo de matrícula do curso médio integrado de química de determinado *campus* abrange todos os cursos médios integrados de química ministrados nesse *campus* (diurnos, noturnos, integrais e a distância).

do SISTEC. De acordo com a autora, na época da fase inicial de implementação do sistema, em 2009:

(...) a equipe do MEC verificou que em muitos Estados não havia em seus Conselhos Estaduais ou demais Órgãos Validadores⁷ sequer um simples sistema informatizado que permitisse uma organização dos dados de suas escolas técnicas para conferência de informações, quanto mais um sistema tão complexo como o SISTEC que gerasse indicadores consolidados da educação profissional de seu próprio Estado (CASTILHO, 2013, p.15).

Dentre os principais objetivos do SISTEC, podemos destacar a sua proposta em ser a base nacional de dados oficial contendo informações sobre a educação profissional e tecnológica no país, gerando indicadores sobre unidades de ensino, cursos técnicos e alunos da educação profissional, bem como indicadores de índice de evasão, conclusão, desligamento, dentre outros, além de ser a base da matriz orçamentária dos Institutos Federais.

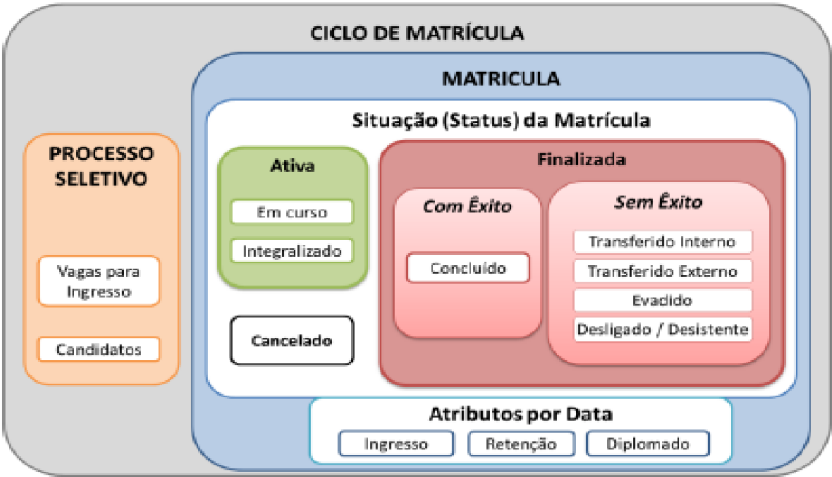
Segundo Castilho (2013), por meio de um Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre o MEC e a Rede Federal, o SISTEC tornou-se, desde 2010, uma ferramenta para a base da matriz orçamentária dos Institutos – e é por isso que apesar do sistema focar o ensino profissionalizante de nível médio, “as Unidades

⁷ Dentre os principais atores responsáveis pelo desenvolvimento do sistema, destacam-se: o MEC, os Órgãos Validadores e as Unidades de Ensino. O MEC é o órgão do Governo Federal responsável pela manutenção e desenvolvimento do sistema, além de oferecer suporte técnico a todos os usuários. Os Órgãos Validadores são os Conselhos Estaduais de Educação ou órgãos/instituições com funções de credenciamento e autorização das unidades de ensino de nível técnico e correspondentes cursos. E as Unidades de Ensino são escolas que ofertam pelo menos um curso técnico em sua grade curricular (CASTILHO, 2013).

de Ensino pertencentes à rede federal devem cadastrar, obrigatoriamente, todos os tipos de cursos ofertados em suas unidades, seja do ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior” (p.30). Com isso, todos os dados das ofertas de matrículas dos alunos e cursos das instituições federais de educação profissional e tecnológica geram indicadores que possibilitam a composição da matriz orçamentária automaticamente.

O sistema trabalha com o conceito de ciclo de matrícula, sendo possível acompanhar todo o percurso escolar do estudante nesse ciclo por meio de conceitos como aluno “em curso”, “desligado”, “evadido”, “concluído”, “transferido externo” e “transferido interno”. A Figura 2 apresenta esquematicamente a organização do ciclo de matrícula no sistema.

FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE MATRÍCULA NO SISTEC



FONTE: EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO MEC (2014)

A situação de matrícula dos estudantes cadastrados no SISTEC é denominada como *matrícula ativa* (em curso ou integralizado) ou *matrícula finalizada* (concluído, desligado, evadido, transferido interno ou transferido externo). A opção “Cancelado” é utilizada em caso de cadastro errado do aluno no ciclo de matrícula, ou outra situação na qual o cadastro foi realizado erroneamente. O estudante que tem sua matrícula “ativa em curso” é aquele que está regularmente matriculado; o estudante que já concluiu todas as disciplinas ou módulos do curso, mas ainda precisa cumprir outros requisitos (estágio, trabalho de conclusão de curso) tem sua matrícula “ativa integralizado”.

A matrícula finalizada pode se dar “com êxito/sucesso” ou “sem êxito/insucesso”. No primeiro caso, temos o estudante que finalizou todos os componentes curriculares do curso e que está apto a receber o diploma. Já no segundo caso, podem ocorrer quatro situações diferentes: 1) transferido interno - o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino; 2) transferido externo: o estudante mudou de unidade de ensino (na mesma instituição) ou mudou de instituição; 3) evadido⁸: o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso; 4) desligado/desistente: o estudante comunicou formalmente, de

⁸ Conforme o Manual do SISTEC (2012, p.29) deve ser considerado evadido “o aluno que possui mais de 25% de falta. Recomenda-se modificar o status evadido somente no final do ano quando todas as possibilidades de chances do aluno estejam esgotadas”.

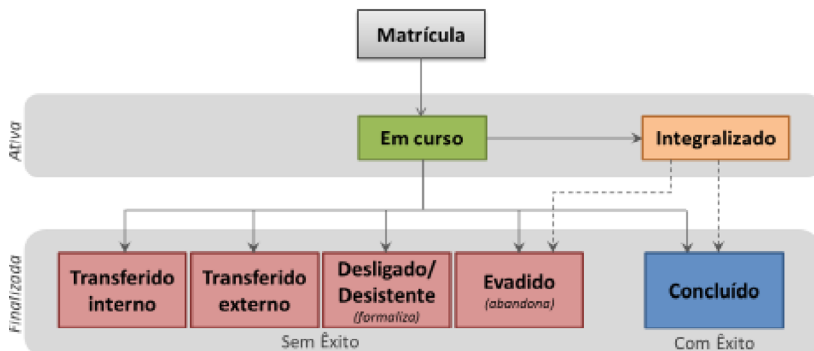
forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso.

É importante salientar que no SISTEC o termo evadido refere-se a um tipo específico de não finalização de curso e, portanto, engloba apenas uma parte dos estudantes que não terminaram o curso – aqueles que abandonaram o curso sem formalizarem o desligamento. No entanto, as transferências – internas e externas – e o desligamento também são incorporados ao cálculo realizado pelo SISTEC para mensurar o número total de evadidos da instituição⁹.

O sistema permite o registro da trajetória do estudante ou de um conjunto de estudantes (ciclo de matrículas) na instituição, desde seu ingresso até sua saída, e as mudanças que ocorrem durante esse período. A Figura 3 descreve as possibilidades de situação (*status*) de matrícula dos estudantes em um ciclo.

9 A pesquisadora entrou em contato com o MEC, em 13/10/2015, através do balcão de atendimento on-line, e encaminhou as seguintes questões: 1. O SISTEC não oferece a opção de matrícula “Trancado”, mas essa é uma prática comum nos Institutos Federais. Por quê? Há uma previsão de mudança no sistema?; 2. A condição de “Evadido” no SISTEC refere-se a um tipo específico de evasão, o que poderíamos chamar de abandono na literatura sobre o fenômeno. Mas os casos de desligamento e transferência interna/externa também são tipos de evasão. Como o MEC tem calculado a evasão nos Institutos Federais? Apenas somando os casos de “Evadido” do sistema?. A resposta encaminhada, em 13/11/2015, no protocolo 23480015253201512, foi a seguinte: “Em atendimento a sua solicitação, no tocante à opção de matrícula, informamos que o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC, para as matrículas regulares dos Institutos Federais, não possui a situação de matrícula Trancado. O entendimento é de que todo aluno que faz trancamento de matrícula pode retornar e, portanto, está em condição temporária, sem necessidade de registro no sistema. Tal situação, sendo final, não seria passível de alteração ou retorno às atividades discentes. Nesse sentido, no âmbito do SISTEC, esclarecemos que os casos de desligamento e transferência interna/externa também são tipos de evasão”.

FIGURA 3 - POSSIBILIDADES DE SITUAÇÃO (STATUS) DE MATRÍCULA DOS ESTUDANTES NO SISTEC EM UM CICLO



FONTE: EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO MEC (2014)

Especificamente, no que se refere à evasão, a partir das situações de matrícula já descritas estabelece-se o conceito de “total de abandono” que será utilizado no cálculo do índice de evasão. Esse cálculo pode ser realizado considerando “a amostra escolhida como sendo os estudantes matriculados no período em análise (análise no período) ou como sendo os estudantes matriculados em um ciclo de matrícula (análise de ciclo), a partir dos dados de matrículas ativas ou finalizadas” (MEC, 2014, p.23).

De forma simplificada, a taxa de evasão no período seria obtida através da relação de estudantes que tiveram a matrícula finalizada sem êxito, dividido pela quantidade de estudantes com matrícula ativa; e a taxa de evasão do ciclo seria obtida com a relação de estudantes que tiveram a matrícula finalizada sem êxito

no ciclo, dividido pela quantidade de ingressantes do ciclo (MEC, 2014).

Os cálculos desenvolvidos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, pelo Instituto Lobo e pelo MEC (com base no SISTEC), apresentam diferentes caminhos para se chegar à mensuração do fenômeno. Porém, medir a evasão, como afirma Lobo (2012, p.26):

não se trata só de verificar um “saldo de caixa”, ou seja, quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo.

Assim, a partir do momento em que identificamos a ocorrência de evasão em uma instituição de ensino, faz-se necessário, a fim de atuar de forma eficiente no enfrentamento do problema, conhecer as “razões” e as causas que têm levado os estudantes a abandonarem seus cursos.

EVASÃO: FATORES ASSOCIADOS AO FENÔMENO

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1997) apresentou uma série de fatores¹⁰ que contribuem para que os estudantes abandonem seus cursos de graduação. Esses fatores foram classificados em três categorias: em primeiro lugar, aqueles relacionados ao próprio estudante; em segundo,

¹⁰ De acordo com a Comissão, os fatores destacados como determinantes do fenômeno da evasão foram apreendidos em parte de outros estudos análogos e em parte da experiência e atuação institucional dos professores que compuseram a Comissão.

os relacionados ao curso e à instituição e, por último, os fatores de natureza social e econômica, externos à instituição.

a) Fatores referentes a características individuais do estudante:

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

b) Fatores internos às instituições:

- peculiares a questões acadêmicas, currículos desatualizados, rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;
- relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
- relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
- vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica,

Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento) etc.;

- decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
- decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática etc.

c) Fatores externos às instituições:

- relativos ao mercado de trabalho;
- relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;
- afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;
- vinculados a conjunturas econômicas específicas;
- relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o “caso” das Licenciaturas;
- vinculados a dificuldades financeiras do estudante;
- relacionados às dificuldades de atualização das instituições frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;
- relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (MEC, 1997, p.137-139).

A Comissão ressalta que esse conjunto de fatores não influenciaria os estudantes de maneira isolada, mas atuaria de maneira inter-relacionada, o que evidencia a complexidade de entendimento do fenômeno.

O estudo de Souza, Petró e Gessinger (2012) apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema “evasão no ensino superior” no Brasil, entre os anos de 2000 a 2011, tomando como referência a produção acadêmica durante este período. Para isso, foi realizada uma busca em resumos de dissertações e teses sobre

o assunto no site da Capes, tendo sido localizado um total de vinte e oito resumos de dissertações e quatro de teses no período considerado.

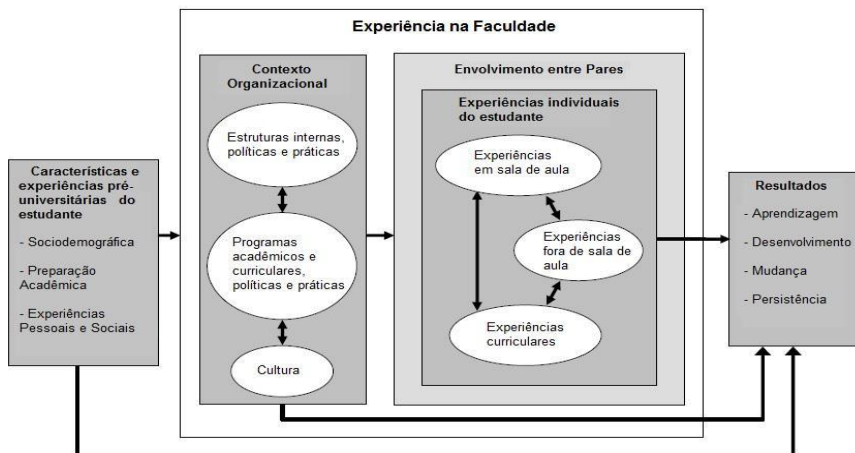
A análise dos resumos evidenciou que 64% das pesquisas visam compreender os fatores que levam o aluno à evasão em uma determinada Instituição de Ensino Superior. A partir desses trabalhos, foi possível identificar alguns dos fatores que levam os alunos a evadirem, sendo que apareceram com maior frequência aqueles relacionados à falta de condições financeiras para manter-se em um curso superior, a influência familiar, a falta de vocação para a profissão, a repetência em disciplinas que envolvem o conhecimento matemático, a qualidade do curso escolhido, a localização da instituição de ensino, as condições relacionadas ao trabalho e a idade do aluno. Também apareceram fatores como a insatisfação com o projeto pedagógico, com os professores, com a infraestrutura e recursos disponíveis, o excesso de oferta de vagas, os problemas financeiros, o desemprego e as dificuldades na aprendizagem.

Os estudos que buscaram compreender as causas da evasão têm mostrado que a pergunta “o que leva o estudante a abandonar seu curso, sem concluí-lo?” não tem uma única resposta. A evasão é um processo complexo e suas causas estão relacionadas a uma diversidade de variáveis (pessoais, acadêmicas, socioeconômicas e institucionais) que devem ser compreendidas sob diferentes perspectivas teóricas, sejam elas psicológicas, sociológicas, pedagógicas, econômicas ou organizacionais.

A abrangência e complexidade dos fatores que atuam sobre a evasão no ensino superior podem ser claramente verificadas nos modelos teóricos mais recentes que buscam explicar o impacto do ensino superior sobre o estudante. Entre esses modelos pode-se destacar o de Terenzini e Reason (2005) que, a partir da literatura sobre o estudante no ensino superior, concluíram que os modelos teóricos até então existentes, ao mesmo tempo que contribuíram para a compreensão do desempenho e permanência no ensino superior, mantiveram-se muito focados em apenas algumas áreas que afetam a vida acadêmica dos estudantes. Buscando um modelo mais abrangente e integrado, os autores formularam uma estrutura conceitual com base em modelos clássicos anteriormente elaborados por Astin, Tinto, Pascarella, Berger e Milem, o que veio a congregar, em um único modelo conceitual, fundamentos de natureza sociológica, da psicologia social e de pesquisas a respeito do impacto organizacional sobre os estudantes.

Terenzini e Reason (2005), com esse trabalho, buscam incentivar os pesquisadores do ensino superior a olhar de forma mais ampla para as múltiplas forças que afetam o desempenho dos estudantes. O modelo proposto incorpora a ampla gama de influências sobre esses estudantes, indicada na literatura sobre o assunto: características e experiências pré-universitárias dos estudantes; experiências na instituição, que inclui o contexto organizacional, o ambiente estudantil, a interação entre pares e, finalmente, a experiência individual do aluno. Na Figura 4 é apresentado o modelo traduzido.

FIGURA 4 - MODELO ABRANGENTE DE INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM E NA PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES



FONTE: TEREZINI; REASON (2005)¹¹

No que se refere às características e experiências pré-universitárias, de acordo com Terenzini e Reason (2005), os estudantes do ensino superior variam não apenas em relação às características sociodemográficas (sexo, etnia, idade, escolaridade dos pais, renda familiar etc.), mas também em relação à preparação acadêmica (qualidade do currículo escolar e desempenho no ensino médio) e às experiências pessoais/sociais e disposições (metas pessoais, acadêmicas e profissionais, motivação e prontidão para mudança). Essas diferenças, segundo os autores, afetam a probabilidade de um aluno abandonar ou permanecer e concluir o ensino superior.

Bean (1980), ao explicar o processo de permanência dos estudantes no ensino superior, também enfatizou

¹¹ Tradução realizada pela autora. No trabalho de Terenzini e Reason (2005), o modelo é chamado de *Comprehensive model of influences on student learning and persistence*.

a importância que os fatores externos à instituição (desempenho na formação acadêmica anterior, *status* socioeconômico, influência da família e amigos) e os fatores internos ligados aos aspectos organizacionais da instituição (rotina, qualidade da instituição, integração, relação com os docentes) desempenham na modulação de atitudes e decisões dos estudantes em relação à permanência no ensino superior.

O contexto organizacional (padrões diários de funcionamento e as crenças, atitudes, ideologias e valores da instituição), por sua vez, também têm o poder de moldar o comportamento do estudante e influenciar seu sucesso ou fracasso. De acordo com Berger e Milem (2000), as pesquisas voltadas para compreensão do impacto do ensino superior sobre os estudantes, em sua maioria, têm ignorado o comportamento organizacional como uma fonte de influência, apesar de Bean (1980) já apontar nos anos 80 os fatores organizacionais dentre aqueles que podem influenciar a decisão do estudante em permanecer ou não em uma instituição de ensino. O estudo de Berger e Milem (2000) buscou explorar como as dimensões do comportamento organizacional das instituições de ensino superior se combinam para formar vários tipos de ambientes organizacionais que afetam os resultados acadêmicos dos alunos.

Os autores apontam cinco dimensões do comportamento organizacional: burocrática, colegial, política, simbólica e sistêmica. A dimensão burocrática centra-se na abordagem racional/estrutural da tomada de decisão e do funcionamento organizacional, que se caracteriza por

uma ênfase nas regras, regulamentos, hierarquias e metas formais. A dimensão colegial descreve o comportamento organizacional destinado a fomentar a colaboração, a igualdade de participação, a preocupação com os recursos humanos e o uso do consenso para estabelecer metas e tomar outras decisões importantes. A dimensão política enfatiza o comportamento organizacional que emerge da competição por recursos e da existência de interesses variados entre indivíduos e grupos dentro de uma mesma organização. A dimensão simbólica volta-se para a história, mitos e símbolos para criar a cultura da organização, a ser compartilhada por seus membros. E a dimensão sistêmica incide sobre a natureza de um sistema aberto e interconectado de organizações educacionais, que reconhecem que o comportamento é influenciado por outros de dentro e de fora da organização (BERGER; MILEM, 2000; REASON, 2009). Reason (2009) aponta que apesar das organizações, em geral, apresentarem algum grau das características de cada uma das dimensões, uma delas tende a dominar.

Para Terenzini e Reason (2005), organizações que funcionam de forma sistêmica influenciam, positivamente, a permanência dos estudantes, pois reforçam as interrelações entre os subsistemas dentro de organizações maiores. Assim, as políticas e práticas atuam de forma integrada, em prol do sucesso desses estudantes, que se tornam mais propensos a continuarem com os estudos, à medida que acreditam que a instituição está comprometida com o bem-estar dos seus alunos. Braxton et al. (2014) apontam que tanto a percepção

do estudante com relação ao compromisso institucional com o bem-estar dos estudantes, quanto a percepção da integridade institucional, entendida como o grau de congruência entre a missão e objetivos divulgados pela instituição e as ações de seus administradores, corpo docente e quadro de funcionários, constituem-se em fatores fortemente associados com a permanência dos estudantes no ensino superior.

De acordo com Terenzini e Reason (2005), qualquer esforço para compreender as múltiplas influências que afetam a permanência dos estudantes no ensino superior também deve levar em consideração as influências exercidas pelo grupo de pares, o que incorpora o impacto do sistema de valores dominantes e normativos, crenças, atitudes e expectativas que caracterizam o corpo estudantil do *campus*. Astin (1993), baseado em amplo estudo sobre as mudanças que ocorrem com os estudantes durante os anos de ensino superior, concluiu que o grupo de pares é a fonte mais potente de influências sobre o crescimento e desenvolvimento durante os anos de graduação e, como consequência, sobre o processo de evasão/permanência.

Finalmente, as próprias experiências dos alunos em diversas áreas de suas vidas acadêmicas e não acadêmicas - experiências curriculares, experiências em sala de aula e fora da sala de aula - também acabam sendo determinantes para a permanência no ensino superior. De modo geral, quanto maior for o envolvimento do aluno com as atividades educacionais propostas, quanto maior o número de interações positivas com os

professores e colegas, quanto maior o envolvimento em diversas atividades extracurriculares, maior a probabilidade dos alunos permanecerem na instituição.

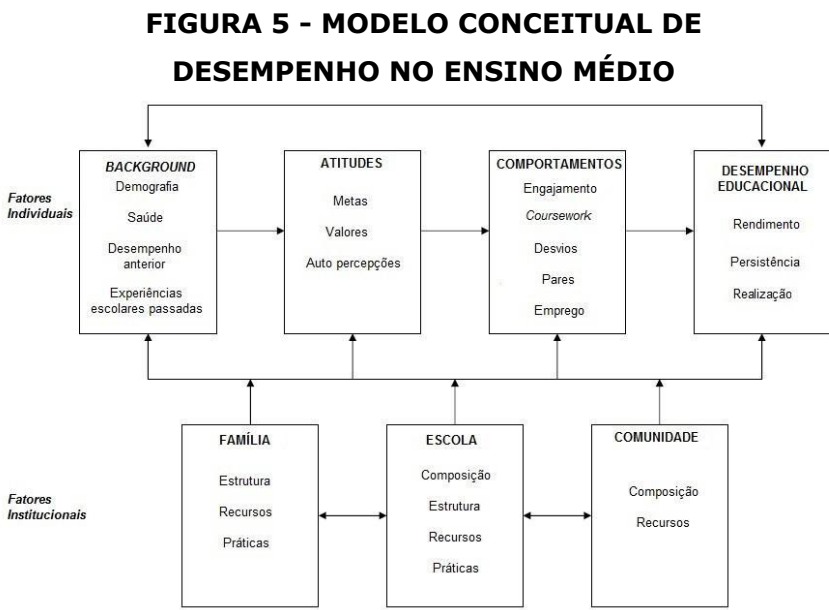
Russell W. Rumberger também vem realizando pesquisas sobre a evasão escolar, mas seu foco de estudo é a evasão que incide sobre o ensino médio. No relatório intitulado *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, de 2008, Rumberger e seu colega Lim afirmam que é necessária uma melhor compreensão a respeito do “porquê” os alunos abandonam a escola, para se enfrentar de fato esse problema. Embora os próprios estudantes relatem uma variedade de motivos para deixarem a escola, esses motivos, segundo o autor, não revelam as causas subjacentes que podem influenciar as atitudes dos alunos, os comportamentos e o desempenho na escola, fatores estes que acabam levando ao abandono dos estudos.

Buscando entender melhor essas causas subjacentes do abandono, Rumberger e Lim (2008) analisaram os últimos 25 anos de pesquisa (anteriores a 2008) sobre alunos evadidos, baseando o estudo em 203 publicações que avaliaram o fenômeno nos Estados Unidos - tanto no âmbito nacional, quanto estadual e local - avaliando, estatisticamente, a relevância dos fatores apontados como preditores de abandono no ensino médio¹².

Tendo em vista os diferentes modelos estudados, os autores elaboraram uma estrutura conceitual voltada à compreensão do processo de evasão/conclusão:

12 Ainda que os autores tenham buscado compreender a evasão no ensino médio, muitos dos modelos analisados por eles eram voltados para o conhecimento das causas da evasão no ensino superior.

o “Modelo Conceitual de Desempenho no Ensino Médio”¹³. Com este modelo, Rumberger e Lim (2008) identificaram dois tipos de fatores que impactam no processo do aluno concluir ou não seus estudos: fatores individuais associados aos estudantes, e fatores institucionais associados às famílias, escolas e comunidades. Na Figura 5 é apresentado o modelo traduzido.



FONTE: RUMBERGER; LIM (2008)¹⁴

Os autores destacam que, apesar do diagrama apontar uma ordem entre os fatores, os modelos que lhes dão origem indicam menor relação linear. O propósito da estrutura, segundo eles, “não é sugerir um particular modelo do processo de evasão, mas”

13 Tradução realizada pela autora. No relatório de Rumberger e Lim (2008), o modelo é chamado de *Conceptual Model of High School Performance*.

14 O modelo foi traduzido pela autora.

simplesmente uma estrutura para organizar a revisão da literatura” (RUMBERGER; LIM, 2008, p.12). Além disso, acrescentam que as categorias conceituais dentro de cada grupo podem ser mensuradas por um ou mais indicadores, ou variáveis específicas.

Os fatores individuais, que incidem sobre os atributos dos estudantes, são agrupados em quatro domínios: 1) *background*; 2) atitudes; 3) comportamentos e 4) desempenho educacional.

O *background* refere-se às características demográficas, de saúde, de desempenho escolar anterior e de experiências escolares passadas. Os estudos selecionados por Rumberger e Lim (2008) mostraram que as taxas de evasão ou conclusão dos estudos variavam amplamente conforme as características demográficas dos estudantes. Por exemplo, as taxas de abandono eram maiores para os homens do que para as mulheres, e maiores para os negros, os hispânicos e os nativos americanos do que para os asiáticos e brancos. Os autores nos alertam, porém, que os estudos sugerem que a relação observada entre as taxas de abandono e etnia, muitas vezes, pode ser explicada por outros fatores, tais como antecedentes familiares ou desempenho escolar.

Uma boa saúde pode influenciar positivamente na continuidade dos estudos. De acordo com os autores, um estudo realizado com mais de 15.000 adolescentes constatou que aqueles entrevistados que relataram que tinham excelente saúde eram menos propensos

a abandonarem os estudos em relação àqueles que relataram problemas de saúde. Outros estudos concluíram que adolescentes que relatavam sintomas de depressão eram mais propensos a deixarem a escola, mesmo apresentando bom desempenho acadêmico (RUMBERGER; LIM, 2008).

O desempenho escolar anterior e as experiências escolares passadas, tais como pré-escola, atividades extraescolares, realização de cursos durante as férias escolares etc., podem influenciar as atitudes, comportamentos e desempenho atuais do estudante, impactando na sua decisão de continuar ou não os estudos. Um estudante, que apresentou um baixo desempenho nos anos iniciais da escola ou que não possui boas experiências no ambiente escolar, tem maior chance de não concluir seus estudos.

O segundo domínio consiste em atitudes - rótulo usado para representar uma ampla gama de fatores psicológicos, incluindo expectativas, metas, valores e autopercepção (ex.: percepção de competência, de autonomia, de sentimento de pertença). De acordo com Rumberger e Lim (2008, p. 35), “para serem bem-sucedidos na escola, os alunos têm que valorizá-la. Ou seja, eles têm que acreditar que ela - a escola - será fundamental na concretização de suas metas de curto ou de longo prazo”. Os alunos não só devem valorizar a escola, mas também devem acreditar que são capazes de alcançar o sucesso escolar. A percepção acerca de si mesmo e de suas habilidades foi apontada, na pesquisa feita pelos autores, como componente chave para realização

acadêmica e um importante precursor de envolvimento educacional dos alunos.

O terceiro domínio é composto por uma variedade de comportamentos que estão associados ao desempenho educacional do estudante: engajamento, *coursework*¹⁵, desvios de comportamento, relação entre pares e emprego.

O engajamento, que pode ser entendido como o envolvimento ou compromisso dos alunos nas atividades escolares – frequência às aulas, realização de trabalhos acadêmicos, participação em esportes ou outras atividades extracurriculares – é, em muitos dos modelos conceituais, como afirmam Rumberger e Lim (2008, p.24) “um dos mais importantes precursores comportamentais para o abandono”. Os estudos analisados pelos autores mostraram que altos níveis de engajamento reduziram a probabilidade de os alunos abandonarem a escola e aumentaram a probabilidade de eles terminarem com êxito o ensino médio.

No que se refere aos desvios de comportamento, a literatura pesquisada demonstrou que quaisquer desses comportamentos - mau comportamento na escola, comportamento delinquente fora da escola, uso de drogas e álcool, gravidez na adolescência – aumenta o risco de o estudante abandonar os estudos.

A relação entre pares – seja entre colegas de escola ou entre amigos da vizinhança – também pode

¹⁵ Segundo Rumberger e Lim (2008), *coursework* refere-se à quantidade e tipos específicos de cursos realizados para os estudantes das escolas secundárias americanas, que podem diferir no conteúdo e na qualidade do professor e, por isso, afetar a aprendizagem dos estudantes.

influenciar o comportamento escolar dos estudantes. Alguns estudos apontam que ter amigos que estão interessados na escola e em estudar reduz as chances de o aluno evadir, do mesmo modo que ter amigos com desvios de comportamento ou que abandonaram os estudos aumentam as chances de evasão.

A questão do emprego pode ter impacto positivo ou negativo na vida acadêmica. Positivo quando o fato de trabalhar representar uma experiência valiosa ao estudante, bem como gerar uma fonte de renda que permita que ele continue na escola. Mas o emprego pode tornar-se negativo quando as horas trabalhadas, em excesso, passam a prejudicar o envolvimento do estudante nas atividades escolares.

Embora um estudo tenha concluído que estudantes que trabalham são mais propensos a abandonarem (...) e outro estudo constatou que o número de horas trabalhadas foi um preditor significativo de abandono (...), vários estudos concluíram que somente os estudantes que trabalhavam mais de 20 horas por semana eram significativamente mais propensos a abandonarem. (...). Curiosamente, alguns estudos constataram que os estudantes que trabalhavam menos de 20 horas (...) ou de forma mais consistente ao longo das suas carreiras do ensino médio (...) eram na verdade menos propensos a abandonarem a escola, em comparação aos estudantes que trabalhavam mais horas ou não trabalhavam (RUMBERGER; LIM, 2008, p.33).

O quarto domínio dos fatores individuais - desempenho educacional - engloba três dimensões

inter-relacionadas: rendimento acadêmico, refletido nas notas e resultados obtidos nas avaliações e testes; a persistência educacional, entendida como permanência na mesma escola ou transferência para dar continuidade aos estudos; e a realização educacional, que corresponde à progressão escolar (promoção de uma série a outra), até a conclusão dos estudos. De acordo com Rumberger e Lim (2008, p.19), “a maioria dos estudos concluiu que o desempenho educacional teve, estatisticamente, um efeito significativo sobre a probabilidade de abandonar a escola ou formar-se”.

Ainda conforme os autores, as pesquisas apontaram que alunos com baixo desempenho educacional são menos propensos a progredirem e se formarem, assim como aqueles estudantes que, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, interromperam os estudos. A conclusão do ensino estaria diretamente relacionada às três dimensões do desempenho educacional.

Quanto aos fatores institucionais que incidem sobre o desempenho do estudante, eles – os fatores – foram agrupados em três domínios: 1) família; 2) escola e 3) comunidade.

A estrutura familiar diz respeito ao número e aos tipos de pessoas que compõem a família do indivíduo. Como mostram os trabalhos reunidos por Rumberger e Lim (2008, p.44), “essa estrutura afeta o desenvolvimento físico, social e cognitivo de crianças por meio de sua relação com outras características das famílias, em especial os seus recursos e práticas”. Mais da metade

dos trabalhos concluíram que os estudantes que viviam com os pais tinham menores taxas de evasão e maiores taxas de conclusão, em comparação com estudantes que viviam em outras condições de vida familiar. Ainda de acordo com os trabalhos apresentados por Rumberger e Lim (2008), as chances de abandono eram maiores em famílias monoparentais e em famílias maiores – o que pode ser justificado, por exemplo, pelo fato de famílias maiores terem menos recursos para investir em educação.

Os recursos proporcionam os meios para promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Esses recursos podem ser de natureza financeira, humana ou social. Conforme Rumberger e Lim (2008, p.48),

(1) recursos financeiros podem fornecer os meios para proporcionar um ambiente mais rico em casa (mais livros, computadores) e acesso a escolas melhores e oportunidades de aprendizagem suplementares (extraescolar, programas de verão, tutores etc.); (2) recursos humanos de pais, que se refletem na sua própria educação, que fornecem os meios para melhorar diretamente o desenvolvimento cognitivo de seus filhos através da leitura, ajudando nos trabalhos de casa (...); e (3) os recursos sociais, que se manifestam nas relações que pais têm com seus filhos, outras famílias e as escolas.

Já as práticas reais e os comportamentos dos pais podem melhorar o desenvolvimento e os resultados educacionais das crianças. Essas práticas, que se manifestam nas relações que os pais mantêm com seus

filhos, com as escolas que estes frequentam e com as comunidades a que pertencem, diminuem o risco de abandono. Como exemplo, podem ser citados: altas expectativas de escolaridade em relação aos filhos; supervisão e ajuda com trabalhos de casa; participação em atividades escolares.

As características da escola também exercem forte influência sobre o desempenho do estudante e sobre as taxas de evasão e conclusão. Rumberger e Lim (2008) apresentam quatro tipos de características: composição ou corpo estudantil; recursos; características estruturais; e processos e práticas. Os três primeiros fatores são considerados, às vezes, como “insumos escolares”, por economistas e outros estudiosos, porque se referem aos *inputs* para o processo de escolarização, que são em grande parte “dados” a uma escola e, portanto, não modificáveis pela própria escola.

A composição estudantil de uma escola pode influenciar o desempenho dos seus alunos de duas maneiras, conforme Rumberger e Lim (2008, p.54),

em primeiro lugar, ela pode simplesmente servir como uma representação para outras características das escolas, na medida em que essas características estão correlacionadas com a composição social (por exemplo, escolas com alto nível socioeconômico têm melhores professores); ou pode afetar o desempenho do aluno diretamente através do efeito entre pares - aprendizagem entre pares, a motivação dos pares, o comportamento dos pares.

As características estruturais da escola, tais como localização, urbana, suburbana ou rural, tamanho e tipo da escola, pública ou privada, também têm sido investigadas para verificação do impacto no desempenho acadêmico. Os recursos da escola - professores mais e melhores qualificados, por exemplo, se há contribuição para a melhoria dos resultados educacionais.

É na área de práticas escolares, porém, que muitos pesquisadores acreditam que seja mais fácil compreender e melhorar o desempenho escolar. De acordo com Rumberger e Lim (2008, p.60), “enquanto muitas escolas, especialmente as públicas, têm pouco controle sobre as características dos alunos, seu tamanho e localização, e os recursos que recebem, elas têm controle sobre as práticas de ensino que utilizam”, podendo criar um clima favorável ao aprendizado. A escola pode promover, por meio de políticas, normas e práticas, o engajamento do estudante, evitando que ele abandone os estudos.

Para finalizar o modelo conceitual de desempenho, Rumberger e Lim (2008) discutem, como fator institucional, o papel da comunidade – da qual o estudante faz parte, no desempenho. Os autores afirmam que as comunidades têm um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, juntamente com as famílias e as escolas. Essas comunidades influenciariam crianças e jovens por meio de três mecanismos principais: (1) acesso a recursos institucionais (por exemplo, o cuidado com as crianças, a oferta de instalações médicas, as oportunidades de emprego); (2) relações parentais que

podem possibilitar o convívio com família e amigos, bem como conexões sociais com a vizinhança; e (3) relações sociais (ou o *capital social*) que surgem da confiança mútua e de valores partilhados dentro da comunidade, ajudando a supervisionar e monitorar as atividades dos seus residentes, particularmente, da juventude.

Rumberger e Lim (2008) concluíram seu amplo trabalho de revisão apresentando quatro “lições” valiosas aprendidas nesse percurso: 1ª.) nenhum fator pode ser completamente responsável pela decisão de um aluno continuar na escola até se formar. Assim como, os próprios alunos relatam uma variedade de razões para abandonar a escola, a literatura pesquisada também identifica uma série de fatores importantes que parecem influenciar essa decisão; 2ª.) a decisão de abandonar não é simplesmente um resultado do que acontece na escola. O comportamento e o desempenho dos alunos na escola influenciam a sua decisão de ficar ou sair, mas as atividades e os comportamentos fora da escola também influenciam a probabilidade de permanência; 3ª.) o abandono é mais um processo do que um evento. Para muitos estudantes, o processo começa cedo, na escola primária. Uma série de estudos longitudinais que acompanharam grupos de alunos desde a pré-escola ou início da escola primária até o final do ensino médio foram capazes de identificar os indicadores que poderiam predizer significativamente se os alunos eram propensos a abandonar, ou terminar o ensino médio. Os dois indicadores mais consistentes eram

desempenho acadêmico e comportamentos acadêmicos e sociais dos alunos; 4^a.) os contextos são importantes. A literatura pesquisada identificou uma série de fatores dentro das famílias, escolas e comunidades que tornam os alunos mais propensos a abandonar ou concluírem o ensino médio. Estes incluem o acesso não apenas a recursos materiais, mas também a recursos sociais, sob a forma de relações de apoio em famílias, escolas e comunidades.

Tanto os estudos voltados para a compreensão das causas que levam os estudantes a evadirem do ensino superior, como aqueles que debruçaram-se sobre os fatores que levam os alunos a permanecerem e concluírem seus estudos, devem servir de base teórica para a elaboração de programas e ações de intervenção cujo enfoque recaia sobre a contenção do fenômeno. Reason (2009), porém, nos alerta para o fato de que não podemos assumir que qualquer intervenção é eficaz para todos os alunos, nem devemos supor que intervenções influenciam os estudantes da mesma forma ou com a mesma magnitude. É necessário buscar modelos de intervenção que reflitam, de forma mais próxima e em condições mais próximas, a realidade daqueles estudantes aos quais pretende-se atingir.

EVASÃO: AÇÕES DE COMBATE AO FENÔMENO

Pela diversidade de fatores que afetam a evasão, pode-se inferir que desenhar políticas ou práticas de combate ao fenômeno constitui-se em uma tarefa bastante complexa.

O guia *Dropout Prevention* (DYNARSKI et al., 2008), desenvolvido pelo *Institute of Education Sciences*¹⁶, apresenta uma série de seis recomendações para reduzir as taxas de evasão, baseadas em observações dos pesquisadores, acerca de programas de prevenção ao abandono no ensino médio. As recomendações foram divididas em três categorias: a) processos de diagnóstico para identificar o nível dos alunos e problemas de abandono na escola; b) intervenções voltadas para um subconjunto de estudantes identificados como em risco de abandono; e c) reformas projetadas para melhorar o envolvimento de todos os alunos e evitar a evasão de uma forma geral.

A primeira recomendação aconselha as instituições de ensino a utilizarem sistemas de dados que ofereçam um diagnóstico “realista” do número de estudantes que abandonaram seus cursos, de modo a auxiliar na identificação de estudantes em alto risco de abandono. De acordo com os autores do guia, o diagnóstico é essencial para se definir as estratégias de combate à evasão, e um sistema de dados confiável permite monitorar o sucesso (ou não) dessas estratégias. Informações sobre ausências, baixo desempenho acadêmico e reprovações dos estudantes devem estar presentes no banco de dados, precisando ser revistas regularmente.

16 Instituto fundado em 2002, com sede em Washington, D.C., USA. De acordo com informações do site do *Institute of Education Sciences* (<https://ies.ed.gov/>), ele é o departamento de estatística, pesquisa e avaliação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, e tem por missão fornecer evidências científicas para fundamentar a prática e a política de educação, compartilhando essas informações em formatos que sejam úteis e acessíveis aos educadores, pais, formuladores de políticas, pesquisadores e ao público em geral.

As recomendações dois, três e quatro sugerem a segmentação dos estudantes, identificados como em risco de abandono por fatores acadêmicos, sociais ou pessoais, permitindo a execução de intervenções específicas. A recomendação dois sugere a atribuição de mentores adultos para os alunos em risco de abandono escolar. A três consiste em fornecer apoio acadêmico para melhorar o desempenho do estudante. Quanto à recomendação quatro, compreende a implementação de programas para melhorar as habilidades sociais e o comportamento dos alunos em sala de aula.

As recomendações cinco e seis sugerem estratégias para a instituição de ensino como um todo, visando aumentar o envolvimento dos estudantes, uma vez que a evasão não se dá, exclusivamente, em função de fatores externos ao ambiente acadêmico ou em função de atitudes e comportamentos individuais. “Se a escola é parte do problema”, como afirmam Dynarski et al. (2008, p.5), é necessário “propor esforços ambiciosos para mudar o ambiente, currículo e cultura da escola”. A recomendação cinco orienta a personalização do ambiente de aprendizagem e do processo instrucional, criando um sentimento de pertença por parte dos estudantes e professores. Já a recomendação seis sugere que sejam fornecidas instruções para melhorar e envolver os alunos na aprendizagem, “proporcionando as competências necessárias para se formar (os estudantes) e para atendê-los depois que eles deixarem a escola” (DYNARSKI ET AL., 2008, p.6).

Os autores explicam, ao longo do trabalho, como implantar essas seis recomendações:

1ª recomendação – as instituições de ensino devem usar o sistema de dados para responder as seguintes questões: “(1) Qual é o escopo do problema do abandono escolar? (2) Quais estudantes estão em alto risco de abandono? (3) Por que os alunos (pensando individualmente) abandonam? (4) Quando os alunos estão em risco de abandono?” (DYNARSKI ET AL., 2008, p.13). As escolas devem designar um funcionário do seu quadro, ou uma equipe, para monitorar os dados dos novos estudantes, dos estudantes em curso e daqueles que recentemente abandonaram a instituição. E não se trata apenas de monitorar, mas de realizar um acompanhamento dos estudantes, quando necessário.

Para obter uma leitura precisa a respeito das taxas de evasão ou conclusão, é importante trabalhar com dados longitudinais, com os quais seja possível acompanhar a trajetória individual dos estudantes. Essa base de dados permite que a instituição formule políticas para medir as taxas de evasão ou conclusão, usando definições específicas. De acordo com o exemplo de Dynarski et al. (2008, p.14), “as taxas de evasão podem ser definidas como a porcentagem de estudantes que abandonam a escola sem se formar depois de quatro, cinco ou seis anos desde que entraram no ensino médio”.

Uma base de dados confiável também permite identificar e monitorar estudantes com problemas

acadêmicos, como ausências, repetências e baixo desempenho.

As escolas podem utilizar este tipo de dados para identificar os estudantes que recentemente experimentaram um evento de vida, desafios acadêmicos, ou outros problemas sociais ou de comportamento que podem indicar um maior risco de abandono escolar. O ônus da monitorização de dados pode ser reduzido pelo uso de alertas automáticos nos sistemas de dados eletrônicos para chamar a atenção para os alunos cujo comportamento ou progresso sugere aumento do risco de abandono escolar (DYNARSKI ET AL. 2008, p.6).

Os autores também fazem um alerta a respeito da importância de monitorar o “clima escolar”, o engajamento dos alunos, seus sentimentos de pertencimento à instituição e as interações professor-aluno, identificando assim áreas de melhoria. As escolas podem, por exemplo, selecionar pequenos grupos de estudantes e entrevistá-los, abrangendo temas como “o suporte do ambiente escolar, as percepções de segurança, o rigor acadêmico e as interações com adultos e outros estudantes” (DYNARSKI ET AL., 2008, p.15).

2ª recomendação – as necessidades dos estudantes podem ser abordadas por meio de um relacionamento acadêmico com alguém mais velho, um mentor: docentes, conselheiros, funcionários da escola, membros da comunidade ou outros estudantes devidamente orientados para atenderem às necessidades daqueles alunos em risco de abandono.

Nesse relacionamento, a construção de confiança é fundamental, e o mentor deve trabalhar com um número reduzido de estudantes, em reuniões periódicas de orientação. Os mentores devem estar preparados para ajudar os alunos a superarem obstáculos que podem variar de transporte escolar até problemas de relacionamento com professores.

3ª recomendação – as instituições de ensino devem providenciar apoio acadêmico para auxiliar no desempenho do estudante. O suporte pode ser individual ou em pequenos grupos, realizado por docentes ou pares, desenvolvendo habilidades de estudo em “áreas alvo” (leitura, escrita ou matemática, por exemplo).

4ª recomendação – as instituições de ensino devem implementar programas para melhorar o comportamento em sala de aula e as competências sociais dos alunos, por meio da utilização de mentores adultos que se dediquem a ajudar os alunos a estabelecerem objetivos acadêmicos e comportamentais.

A escola deve orientar os alunos a determinarem metas de curto e longo prazo, e reconhecer as realizações do estudante em direção a essas metas. Assim como deve ensinar estratégias para fortalecer habilidades de resolução de problemas e tomada de decisão, através de suas inserções nos currículos existentes ou oferecendo cursos de “habilidades para a vida”. A ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de habilidades de aprendizagem cooperativa e a relações positivas com funcionários, professores e alunos.

5ª recomendação – as instituições de ensino devem personalizar o ambiente de aprendizagem e processo instrucional. Segundo Dynarski et al. (2008), “um ambiente de aprendizagem personalizado cria um sentimento de pertença e promove um senso de comunidade. (...) os alunos em risco de abandono precisam de incentivo acadêmico, social e comportamental dos professores e da escola” (p.30).

Os autores sugerem que as escolas estabeleçam “pequenas comunidades de aprendizagem”. Cada pequena comunidade de aprendizagem seria composta por uma equipe interdisciplinar de professores que trabalham com alunos durante todo o ensino médio. Outra sugestão é a criação de classes menores. A redução do número de alunos, em sala de aula, permite aos professores interagir com os alunos em um nível individual com mais frequência.

Incentivar a participação dos alunos em atividades extracurriculares também é uma das sugestões apontada para melhorar o envolvimento acadêmico. Para Dynarski et al. (2008, p.33), “professores e equipe não devem presumir que os alunos irão participar de atividades por iniciativa própria, e devem, pessoalmente, convidar os alunos em risco de abandono escolar para atividades relacionadas com a escola”. Os interesses de alunos em risco de abandono podem ser contemplados em atividades extracurriculares como esportes, clubes, excursões escolares, palestras etc. Os próprios alunos podem ser consultados para levantamento de seus interesses.

6ª recomendação – as instituições de ensino devem fornecer instruções para melhor envolver os alunos na aprendizagem e para proporcionar as competências necessárias para eles se formarem para “além da escola”. Aos docentes, devem ser fornecidos caminhos contínuos para que expandam seus conhecimentos e melhorem suas habilidades.

Dynarski et al. (2008, p.37) afirmam que “os alunos devem ter a oportunidade de ver a relevância de seu trabalho acadêmico através do uso de habilidades acadêmicas para trabalhar”. As escolas também podem convidar membros da comunidade que trabalham em diferentes áreas para compartilharem suas experiências profissionais.

Seria uma importante tarefa das escolas proporcionar aos alunos assistência extra e informações sobre as exigências da faculdade, principalmente aos estudantes universitários de primeira geração, que podem ter mais dificuldade no processo de admissão das faculdades e com a escolha de carreira, assim como buscar parceria com empresas locais para fornecer oportunidades para a experiência relacionada ao trabalho, tais como estágios, entrevistas de emprego simuladas ou emprego a longo prazo.

No que se refere às propostas de intervenção aplicadas em instituições de ensino superior, Mercuri, Azevedo e Silveira (2015) analisaram 97 trabalhos de diferentes países, que continham propostas voltadas ao controle da evasão, apresentados nas três primeiras

edições (2011, 2012 e 2013) da Conferência Latino Americana sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES). Na primeira fase do estudo, as autoras analisaram o público alvo da intervenção, os responsáveis pelo seu planejamento e execução e o formato da intervenção. Na segunda fase, buscaram identificar os aspectos considerados pelos autores dos trabalhos como facilitadores ou dificultadores do planejamento e do desenvolvimento das propostas.

Como suporte para discussão dos resultados, as autoras assumiram o modelo teórico das influências sobre a aprendizagem e a permanência do estudante de Terenzini e Reason (2005) – já apresentado anteriormente nesse capítulo - e adaptado para o fenômeno da evasão por Reason (2009), e os critérios da excelência dos programas presentes na obra de Barefoots e colaboradores (2005), a saber: 1º) evidência de intencionalidade de controle da evasão por parte da instituição; 2º) evidência de avaliação das várias iniciativas e elementos que constituem um programa; 3º) amplo impacto do programa em relação a um número significativo de alunos; 4º) forte apoio administrativo; e 5º) envolvimento de um amplo leque de setores da instituição de ensino.

De acordo com Mercuri, Azevedo e Silveira (2015), as análises apontaram que as características pré-universitárias dos estudantes, conforme modelo de Terenzini e Reason (2005), são fortemente focalizadas no conjunto das intervenções analisadas, por meio da oferta de auxílio financeiro e de programas e

cursos de nivelamento. As intervenções analisadas também apontam para uma preocupação em promover a integração social-acadêmica dos estudantes. Do conjunto dos quatro fatores presentes no modelo teórico das influências sobre a aprendizagem e permanência do estudante, as autoras assumem, pelas análises realizadas, que são os fatores organizacionais os menos focalizados no conjunto dos trabalhos analisados.

Quanto ao segundo referencial de análise, os critérios de excelência de um programa de Barefoot e col. (2005), as autoras concluíram que os critérios não estão tão fortemente presentes – as intervenções respondem a um ou a outro critério, e não contemplam os cinco, simultaneamente. O 2º critério – evidência de avaliação - esteve bastante ausente nas propostas de intervenção analisadas.

Ao finalizar o estudo, Mercuri, Azevedo e Silveira (2015) afirmam que, baseadas nesses dois suportes teóricos e na análise do conjunto total das publicações analisadas, dois aspectos merecem maior atenção dos responsáveis pelo planejamento e implementação das intervenções voltadas ao combate da evasão dos estudantes de ensino superior: necessidade de intervenções envolvendo aspectos do contexto organizacional e de processos de avaliação das propostas de intervenção.

Vincent Tinto (2006), que se tornou referência para estudos internacionais e nacionais sobre evasão no ensino superior, a partir de sua publicação em 1975,

ao refletir sobre os sucessos e fracassos nos Estados Unidos da América (EUA), afirma ter aprendido duas lições importantes. A primeira é que simplesmente adicionar programas de combate à evasão dentro de uma estrutura existente não resulta em ganhos significativos de persistência¹⁷, pois há uma necessidade de mudar a estrutura em si. A segunda é de que existe uma ligação importante entre a aprendizagem e a persistência, e muitos esforços institucionais foram realizados nesse sentido, sem envolver o corpo docente - em parte, porque as instituições não conseguem entender a relação importante entre o modo como os docentes ensinam, como os alunos aprendem e como o aprendizado do aluno é conectado à persistência.

De acordo com Tinto (2012), muitas instituições de ensino superior investem em ações de intervenção desconectadas umas das outras, e o resultado é uma mistura de ações descoordenadas cuja soma impacta menos do que poderia ou deveria impactar. O autor aponta quatro condições para uma instituição alcançar o sucesso e promover a retenção: 1º) as expectativas são uma condição para a aprendizagem e para o sucesso acadêmico do aluno. Estudantes aprendem melhor em ambientes que possuem grandes expectativas para a sua aprendizagem e fornecem de forma clara e eficaz aconselhamento sobre o que é esperado dos alunos para o seu sucesso; 2º) o apoio é uma condição para

¹⁷ De acordo com Habley, Bloom e Robbins (2012), o termo persistência diz respeito ao aluno, ao seu empenho para conseguir concluir o estudo, atingindo os seus objetivos educacionais de se formar. Já o termo retenção diz respeito à instituição, à capacidade dela manter seu estudante até ele finalizar seu curso e se diplomar.

a aprendizagem do aluno. Ambientes que fornecem apoio acadêmico, social e financeiro acessível a todos os estudantes são ambientes em que os alunos são mais propensos a se tornarem aprendizes de sucesso; 3º) o feedback sobre a aprendizagem é uma condição para a aprendizagem do aluno. Melhor aprendizagem ocorre em ambientes que fornecem feedback frequente aos alunos sobre a sua aprendizagem, de forma que possibilite a ambos – alunos e instituição de ensino - ajustarem seus comportamentos, promovendo o sucesso acadêmico; 4º) o envolvimento é uma condição para a aprendizagem dos alunos e, por sua vez, para a persistência. Ambientes que envolvem ativamente os alunos na aprendizagem, especialmente com outros estudantes, são ambientes que aumentam o rendimento, melhoram a qualidade do esforço, e por sua vez melhoram a persistência e a aprendizagem. Quanto mais os alunos estão acadêmica e socialmente engajados com a instituição e com seus colegas, mais propensos eles estão para o sucesso na faculdade.

Para Tinto (2012), o sucesso institucional não é meramente um somatório de vários programas, mas a reflexão da natureza sistemática desses programas e a capacidade de uma instituição de alinhar as ações, de suas várias partes e membros, a um objetivo único: o sucesso de todos os alunos.

Os estudos e pesquisas apresentadas neste capítulo reforçam a inter-relação existente entre conceito e mensuração da evasão, seus determinantes e propostas de intervenção. Ainda que existam diferentes conceitos

do fenômeno, é necessário que a instituição de ensino defina o tipo de evasão que ela irá investigar, pois isso impactará não só no cálculo para se chegar a um índice confiável de evasão, mas, também, nos procedimentos adotados para se conhecer as causas do fenômeno que têm mais fortemente atuado sobre seus estudantes, o que possibilitará o planejamento de intervenções mais adequadas. Não ter um consenso em relação ao tipo de evasão estudada é não ter um consenso sobre como investigar e lidar com essa evasão, principalmente para aqueles que, dentro de uma instituição de ensino, têm o papel de propor políticas de combate ao fenômeno.

CAPÍTULO 3

A EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Durante o I Encontro Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que ocorreu no final do mês de julho do ano de 2013, a então Pró-Reitora de Ensino realizou uma apresentação a respeito da evasão escolar, e justificou a escolha do tema afirmando ser a evasão um grave problema para o IFSP.

A evasão, no entanto, não se apresentava como um problema novo para a instituição. O primeiro relatório de gestão disponibilizado para consulta pública, referente às atividades desenvolvidas durante o ano de 2001 – quando a instituição ainda era um Centro Federal de Educação Tecnológica e possuía apenas três unidades (São Paulo, Cubatão e Sertãozinho) – a evasão já era uma preocupação para a área de ensino. A unidade de São Paulo havia apresentado naquele ano de 2001 índices de evasão¹⁸, nos cursos técnicos, maiores que o da meta estabelecida – abaixo de 10%. No primeiro semestre foi registrado um índice de evasão de 11% e, no segundo, um índice de 14%.

18 Conforme informação do Relatório de Gestão de 2001 do CEFET-SP, a fórmula utilizada para calcular o índice de evasão foi a seguinte: nº de alunos evadidos / nº de alunos matriculados x 100.

Nos relatórios dos anos posteriores, a evasão continuou a ser retratada como um problema a ser superado pela instituição. No relatório de gestão de 2005, os índices de evasão dos cursos técnicos, somadas as três unidades (São Paulo, Cubatão e Sertãozinho), chegou a 40%. Como não houve redução nas taxas de evasão no ano seguinte, o relatório de gestão de 2006 trouxe a seguinte afirmação: “o objetivo ainda não foi atingido em três das unidades¹⁹. Por este motivo a redução do índice de repetência e evasão passará a ser tema prioritário para o ano de 2007” (p.23). Os relatórios de 2007 e 2008 também trouxeram essa mesma afirmação, porém não foi explicitada a maneira como a instituição pretendia atuar visando a diminuição dos índices de evasão.

Na introdução do relatório de gestão de 2009 – o primeiro produzido após a transformação de CEFET-SP para IFSP – afirma-se que a instituição possui muitos desafios a serem vencidos, dentre eles a “ampliação de políticas de assistência aos alunos carentes e estudos aprofundados sobre evasão e quais medidas para saná-la” (p.2). A expectativa, ainda de acordo com o relatório de 2009, era de que a composição da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), prioritariamente, por servidores cujos cargos eram de técnicos em assuntos educacionais e pedagogos, mudaria a maneira de tratar os problemas intrinsecamente relacionados ao corpo discente – como assistência estudantil e evasão.

19

A unidade de Guarulhos iniciou suas atividades nesse ano, somando assim quatro unidades para o CEFET-SP.

No relatório de gestão de 2010 a evasão foi retratada como “o maior problema enfrentado pelos *campi*” (p.33) do IFSP, e a Pró-Reitoria de Ensino aponta a necessidade de constituição de um núcleo pedagógico que se ocupasse com as ações relacionadas a esta temática. No contexto das ações de apoio para a permanência do alunado do IFSP, a PRE propôs a criação de dois projetos: o Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar – e atrelado a ele, a criação da equipe sociopedagógica - e o Projeto de Assistência Estudantil – em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Estes dois projetos e seus desdobramentos serão apresentados a seguir.

O PROJETO DE CONTROLE, ACOMPANHAMENTO E CONTENÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DO IFSP E O SURGIMENTO DA COORDENADORIA SOCIOPEDAGÓGICA

No ano de 2010, a Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo encaminhou a todos os *campi* o “Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar”, cujo objetivo geral era o de

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).

Como objetivos específicos, o projeto se propunha a:

- Compreender a contenção da evasão escolar como uma política institucional necessária a melhoria da qualidade educativa;
- 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;
- 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 diverso dos estudantes (IFSP, 2010, p.9).

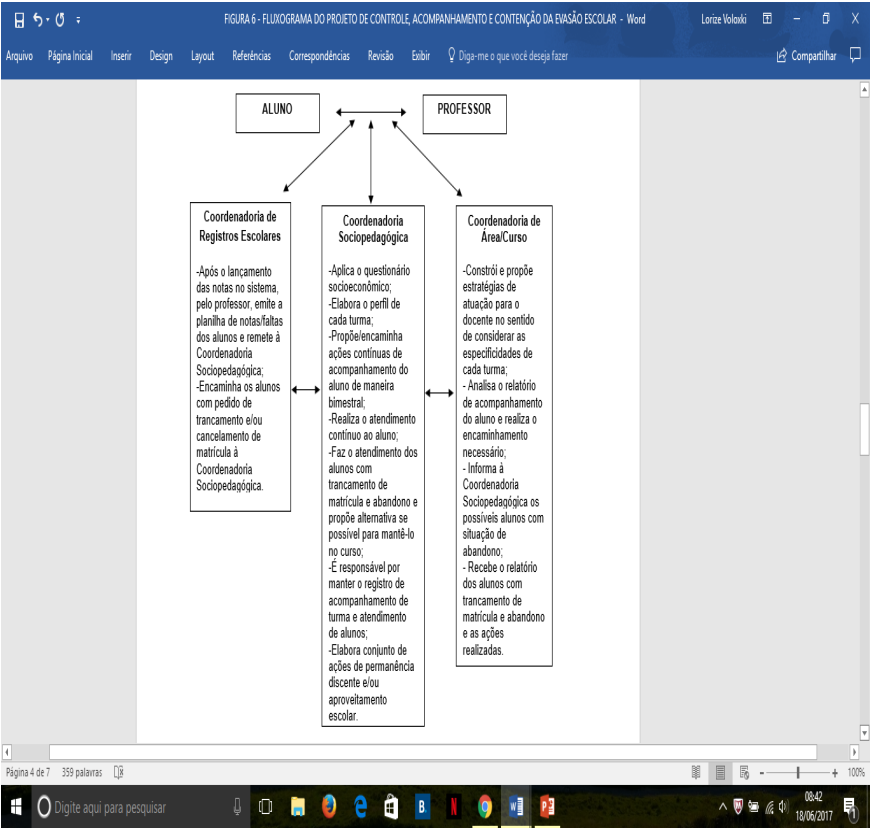
Conforme relatório de gestão de 2010, para a viabilização desse projeto foi feita uma série de ações que envolveu: 1) elaboração do projeto pela PRE; 2) divulgação deste projeto junto aos *campi*, visando coletar sugestões; 3) encontros com representantes dos *campi*, procurando estabelecer a redação final do referido projeto; 4) discussões com os *campi*, visando uma ação sociopedagógica com o intuito de estabelecer procedimentos efetivos de contenção da evasão; 5) diretrizes para a constituição das equipes sociopedagógicas dos *campi*; 6) sugestão de atividades para o início dos trabalhos relacionados à contenção.

O projeto deveria se desenvolver a partir de ações estruturais de controle, acompanhamento e contenção da evasão, tendo como uma de suas ações iniciais a constituição e formação de equipe sociopedagógica para estabelecimento do trabalho. A equipe sociopedagógica, juntamente com outras instâncias - coordenadores de curso, conselhos escolares e colegiados de curso

– teria como funções apoiar e envolver-se no projeto, sensibilizando a comunidade escolar, operacionalizando e assessorando o *campus* durante a vivência do projeto.

O fluxograma a seguir apresenta, de forma resumida, os setores diretamente envolvidos no projeto, bem como as atividades a serem desempenhadas por eles:

FIGURA 6 - FLUXOGRAMA DO PROJETO DE CONTROLE, ACOMPANHAMENTO E CONTENÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR



FONTE: PROJETO DE CONTROLE, ACOMPANHAMENTO E CONTENÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR (IFSP, 2010)

Conforme descrito nesse projeto, a Coordenadoria Sociopedagógica seria composta por pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, mas “a ausência de um ou mais destes membros não inviabilizaria a criação dessa coordenadoria” (2010, p.11). As iniciativas vinculadas ao Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar envolvia um conjunto de procedimentos que necessitava da atuação direta da Coordenadoria Sociopedagógica. No entanto, diferentemente das Coordenadorias de Registros Escolares e de Área/Curso, a Coordenadoria Sociopedagógica não existia oficialmente enquanto setor dos *campi* do IFSP, nem tinha sua existência legitimada em Regimento institucional.

Em agosto de 2011, a Pró-Reitoria de Ensino encaminhou o Memorando Circular nº 26/2011/PRE aos diretores gerais dos *campi*, cujo assunto era a proposta de trabalho do serviço sociopedagógico e envio de dados de coordenadores do referido serviço. Neste memorando são apresentadas as ações que competem ao setor: 1) seleção de estudantes para o programa de assistência estudantil; 2) produção de relatórios sistemáticos sobre os estudantes participantes do programa, com vistas a dimensionar a eficácia das ações; 3) implantação do serviço de acompanhamento permanente ao estudante, a partir do registro de notas e frequências; 4) aplicação do questionário presente no Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar, a fim de traçar o perfil do estudante do *campus*; 5) análise do desempenho dos estudantes a partir de notas obtidas e faltas registradas e produção de

relatórios a respeito; 6) organização, encaminhamento e administração do Conselho de Classe Pedagógico; 7) participação nas reuniões de Colegiado dos Cursos Superiores; 8) garantia das atividades do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE); 9) levantamento de subsídios para a elaboração do projeto político pedagógico dos *campi*. As ações voltadas para os estudantes estariam direcionadas a todo o contingente de estudantes da instituição: do proeja (educação de jovens e adultos), do ensino técnico (integrado e concomitante/subsequente), do ensino superior (tecnologias, licenciaturas e bacharelados) e da pós-graduação (especialização e mestrado).

Ao final do documento, solicita-se ao diretor geral a indicação de um coordenador para o serviço sociopedagógico do *campus* – preferencialmente um de seus integrantes permanentes (assistente social, pedagogo, psicólogo ou técnico em assuntos educacionais). No IFSP, assim como em outras instituições federais de ensino, os funcionários concursados que assumem uma coordenação passam a receber uma remuneração prevista em lei, de acordo com o código da função exercida. É a chamada Função Gratificada (FG), prevista nos Art. 61 e 62 da Lei nº 8.112, de 11/12/90. Excepcionalmente no caso do serviço sociopedagógico, o funcionário que assumisse sua coordenação não receberia um FG, pois este setor, como já mencionado anteriormente, não estava contemplado em Regimento, nem fazia parte do organograma oficial da instituição. Essa situação só seria alterada no final de 2014, com a aprovação

do Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica – passando a ter o *status* de coordenadoria, e não mais de serviço.

No ano de 2013 foi realizado o I Encontro Educacional do IFSP, sob a coordenação da nova equipe que passou a compor a Pró-Reitoria de Ensino²⁰. Pelo Memorando nº 261/2013-GAB, o Reitor convocava para esse encontro os diretores gerais, gerentes educacionais, pedagogos, assistentes sociais e coordenadores de registros escolares para um evento de dois dias (30 e 31 de julho) de capacitação e alinhamento das questões relacionadas ao ensino.

Dentre os diversos temas abordados durante o I Encontro Educacional - licenciatura em EaD; registro acadêmico (matrícula, trancamento e cancelamento); atendimento educacional especializado; programa de assistência estudantil; projeto pedagógico de curso; evasão escolar; cursos de nivelamento e apoio pedagógico – grande parte envolvia a atuação direta da equipe sociopedagógica. Os cursos de nivelamento e apoio pedagógico, por exemplo, foram pensados como parte do programa de contenção à evasão – programa esse sob a responsabilidade da equipe sociopedagógica - no formato de um projeto piloto a ser desenvolvido no segundo semestre de 2013 e implementado durante o primeiro semestre de 2014, com oferta inicial das

²⁰ No ano de 2012, a Reitoria bem como muitos *campi* do IFSP, passaram por processos eleitorais para elegerem um novo reitor e diretores gerais (para aqueles *campi* com pelo menos 4 anos de existência). Com a mudança de grupo no comando da Reitoria, novos servidores assumiram as Pró-Reitorias, incluindo a Pró-Reitoria de Ensino.

disciplinas de matemática, português, física, química e outras²¹.

Ainda nesse Encontro, foi apresentada a Diretoria de Projetos Especiais da PRE – diretoria à qual os serviços sociopedagógicos de todos os *campi* estariam diretamente subordinados. À Diretoria de Projetos Especiais, de acordo com o Art. 55 do Regimento Geral do IFSP (2013), compete:

- I. propor, acompanhar e supervisionar programas e projetos especiais criados pelo IFSP com base nas políticas da Reitoria ou do Ministério da Educação;
- II. propor e implantar as políticas de inclusão e permanência no IFSP;
- III. propor e implantar as políticas de assistência estudantil no IFSP;
- IV. analisar projetos de cursos voltados para a elevação de escolaridade/educação profissional e tecnológica, envolvendo população exposta à vulnerabilidade social, emitindo parecer sobre eles;
- V. executar os programas propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP;
- VI. participar da elaboração de políticas de acesso de discentes no IFSP (IFSP, 2013, p. 22).

Após a realização do I Encontro Educacional, a Pró-Reitoria de Ensino buscou identificar todos os funcionários que faziam parte das Coordenadorias Sociopedagógicas dos *campi*, bem como a maneira como esses servidores vinham atuando, na tentativa

21 Em maio de 2013 foi publicado o Edital nº 156 para Seleção de participantes para o Projeto Institucional de Contenção da Evasão e Retenção - Nivelamento e Apoio Pedagógico. Em outubro do mesmo ano, por meio do Memorando Circular 025/PRE, foi realizada a convocação dos participantes desse projeto, previamente selecionados, para elaboração de material para os cursos de nivelamento. Contudo, o projeto não teve continuidade.

de elaborar políticas para o serviço sociopedagógico²². Assim, em setembro de 2013, encaminhou o Memorando Circular nº 019/2013/DPE/PRE aos diretores gerais, solicitando o levantamento de dados sobre o setor.

Ainda no ano de 2013, no mês de dezembro, foi realizado o 1º Encontro sobre o Serviço Sociopedagógico. O Memorando Circular nº 023/DPE/PRE convocou o gerente educacional e os servidores (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos e assistentes sociais) que atuavam nos serviços sociopedagógicos dos *campi* para o encontro com a Pró-Reitoria de Ensino, nos dias 05 e 06 de dezembro. Durante o evento, a Diretoria de Projetos Especiais apresentou aos participantes do encontro o resultado do levantamento de dados sobre o serviço realizado com todos os *campi*²³. O IFSP contava, até aquele momento, com 38 técnicos em assuntos educacionais, 23 pedagogos, 22 psicólogos e 21 assistentes sociais.

Em 70% dos *campi*, o serviço sociopedagógico ainda não estava em funcionamento, ou seja, esses profissionais trabalhavam de forma isolada ou atuavam em outros setores. Nos outros 30% dos *campi*, que já ofertavam o serviço, 36% não tinham sala própria para o setor, ou seja, a equipe dividia o espaço de trabalho com outros setores. O horário de atendimento era

22 Vale ressaltar que, uma vez que a Coordenadoria Sociopedagógica ainda não tinha sua existência legalmente legitimada, ou seja, ainda não constava do Regimento do IFSP nem possuía Regulamento próprio, as ações dos membros da equipe eram desenvolvidas de acordo com as orientações do diretor geral e gerente educacional dos *campi*, já que não havia uma regulamentação, por parte da Reitoria, sobre a atuação dos servidores que faziam parte dessa Coordenação.

23 A pesquisadora obteve esta informação pois participou do 1º Encontro sobre o Serviço Sociopedagógico e assistiu a apresentação oral da Diretoria de Projetos Especiais. Não há documentos oficiais com o registro destas informações.

misto – manhã, tarde e noite – e muitos relatavam a necessidade de profissionais para completar a equipe.

As principais atividades realizadas pelo serviço, ainda de acordo com esse levantamento, envolviam a orientação de alunos, a supervisão de professores e a implantação e participação do NAPNE. Com relação às atribuições da equipe, foram apontadas: parceria com organizações externas e poder público; atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizado; estudo e controle da evasão e demais ações envolvendo o programa de assistência estudantil; implantação do próprio serviço sociopedagógico; acompanhamento permanente ao aluno; promoção e organização do trote solidário entre discentes e servidores; acompanhamento de alunos a visitas culturais; produção de relatórios sistemáticos para controlar dados estatísticos.

Após a apresentação desse panorama do serviço sociopedagógico do IFSP, elaborado com base nos relatos dos integrantes dos serviços dos *campi*, a Pró-Reitoria de Ensino elencou as atividades que o Instituto/Reitoria considerava serem de responsabilidade da equipe: atendimento ao aluno; administração da assistência estudantil; organização da recepção e acolhimento dos calouros; acompanhamento de faltas e rendimento dos alunos; atendimento aos professores e aos pais de alunos; recepção e orientação dos professores; participação no conselho de classe e na elaboração dos projetos político-pedagógicos; participação nos núcleos de inclusão e participação na elaboração dos eventos culturais dos *campi*. A PRE reforçou a importância de

se pensar a finalidade do serviço sociopedagógico, se ele deveria voltar-se, ou não, majoritariamente para as atividades relacionadas à permanência do estudante na instituição.

Encerradas as apresentações por parte da equipe gestora, foi solicitado aos participantes do encontro que se organizassem por categorias profissionais – pedagogos com outros pedagogos, psicólogos com outros psicólogos, e assim sucessivamente – formando Grupos de Trabalho (GTs) para fomentarem uma discussão sobre as atribuições de cada profissional dentro do serviço sociopedagógico. Com isso pretendia-se, ao final do encontro, chegar a um documento base para a regulamentação do serviço. O encontro, porém, encerrou sem a apresentação das discussões realizadas no interior dos GTs e sem a elaboração do documento base. Ficou sob a responsabilidade dos profissionais que participaram desses GTs a continuidade das discussões por meio de grupos para trocas de e-mails, já que pedagogos, psicólogos e assistentes sociais possuíam essa prática e haviam criado grupos para troca de experiências há um certo tempo, por uma necessidade de manter contato com os colegas de profissão²⁴.

Nos dias 28 e 29 de maio de 2014 ocorreu o 2º Encontro do Serviço Sociopedagógico do IFSP. Novamente, gerentes educacionais e os profissionais que atuavam nos serviços sociopedagógicos dos campi

²⁴ Com a crescente expansão do IFSP, novos profissionais chegavam a todo o momento na instituição e não havia, por parte da Reitoria, um programa de capacitação específico para os servidores recém-chegados. Assim, muitos buscavam com os colegas de profissão que já trabalhavam nos *campi*, as orientações para o desenvolvimento das rotinas de trabalho.

foram convocados (Memorando Circular nº 006/DPE/PRE/2014). O material elaborado pelos GTs durante e após o 1º Encontro foi organizado pela Diretoria de Projetos Especiais, resultando em uma proposta para construção da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) junto aos *campi* e encaminhado, via memorando (Memorando Circular nº 016/DPE/PRE), para os participantes do 2º Encontro, a fim de serem retomadas as discussões para a criação do documento base para o setor.

Após o 2º Encontro, no dia 03 de junho, foi encaminhado aos diretores gerais, gerentes educacionais e equipes sociopedagógicas, o Memorando Circular nº 017/DPE/PRE, contendo a proposta da minuta do regimento para a CSP dos *campi* do IFSP. O memorando informava que parte da proposta para a minuta havia sido apresentada, discutida e consensualizada durante o 2º Encontro, e que a conclusão dessa discussão seria realizada pelos participantes do setor sociopedagógico dos *campi* com seus respectivos pares, por videoconferências ou fóruns, para proposição das atribuições específicas de cada cargo junto ao serviço. O memorando solicitava que, para cada grupo de profissionais, fosse escolhido um relator, que se responsabilizaria por encaminhar à Diretoria de Projetos Especiais as informações discutidas e consensualizadas entre os pares. O memorando ainda ressaltava a importância da participação dos diretores e gerentes na discussão das propostas, para que estes ficassem cientes do andamento. Os resultados dessas discussões deveriam ser encaminhados até 17 de junho, para que o documento fosse finalizado

e apresentado na reunião do Colégio de Dirigentes²⁵, nos dias 24 e 25 de junho. Não houve tempo, porém, para discussão da minuta durante essa reunião. O documento foi distribuído aos diretores e as contribuições dos *campi* foram solicitadas, mas sua aprovação ficou pendente²⁶. A minuta só viria a ser aprovada, com pequenas alterações, na reunião de 30 de setembro²⁷, sendo então encaminhada para apreciação do Conselho Superior²⁸.

Ainda no ano de 2014, nos dias 04 e 05 de novembro, foi realizado o 3º Encontro do Serviço Sociopedagógico. O Memorando Circular nº 031/DPE/PRE, de 17 de setembro, convidava os profissionais que atuavam no serviço sociopedagógico a apresentarem *práticas exitosas* desenvolvidas nos seus respectivos *campi*, com o intuito de fortalecer ações e práticas profissionais dos servidores desse setor. As práticas poderiam ser de natureza pedagógica, inclusiva ou afirmativa, desenvolvidas com alunos e/ou professores, e os interessados deveriam encaminhar um resumo do trabalho à Pró-Reitoria de Ensino um mês antes do 3º Encontro.

No último dia do evento, os participantes foram informados da aprovação do Regulamento da

25 “O 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” (REGIMENTO GERAL DO IFSP, 2013, p.7).

26 Ata nº 5, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/491-atas.html?download=12550%3Aata-no-5-de-25-de-junho-de-2014>>). Acesso em: 30 março 2015.

27 Ata nº 7, de 30 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/491-atas.html?download=12553%3Aata-no-7-de-30-de-setembro-de-2014>>). Acesso em: 30 março 2015.

28 “O Conselho Superior, órgão máximo, tem sua composição, competências, organização e funcionamento definidos e regulados no Estatuto e em Regulamento próprio.” (REGIMENTO GERAL DO IFSP, 2013, p.6).

Coordenadoria Sociopedagógica, por meio da Resolução nº 138, de 04 de novembro de 2014. Ficaram definidas, conforme Art. 2º desse Regulamento, as seguintes atribuições à Coordenadoria:

- I. Acompanhar e implementar políticas em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino do IFSP;
- II. Acompanhar as deliberações dos conselhos consultivos e deliberativos e promover suas implementações;
- III. Apresentar à comunidade escolar as ações vinculadas à Coordenadoria Sociopedagógica;
- IV. Propor e promover ações de acolhimento e integração dos estudantes;
- V. Acompanhar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem;
- VI. Atender, orientar, encaminhar e acompanhar os estudantes e familiares no âmbito sociopsicoeducacional;
- VII. Orientar os estudantes sobre os seus direitos e deveres como cidadãos;
- VIII. Reunir subsídios para a construção, elaboração, atualização e reformulação do Projeto Político-Pedagógico do *campus*;
- IX. Desenvolver, implantar e acompanhar programas e ações de apoio pedagógico, psicológico e social junto aos estudantes;
- X. Identificar demandas, promover propostas e ações de formação continuada de docentes e de servidores que atuem na área educacional;
- XI. Orientar o corpo docente no que se refere às necessidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem;
- XII. Contribuir na ação docente quanto aos procedimentos pedagógicos;
- XIII. Elaborar instrumentos de pesquisas para compreender e analisar os motivos que levem à retenção e à evasão dos estudantes em parceria com outras instâncias do IFSP;
- XIV. Propor, implantar, acompanhar e avaliar propostas de prevenção e intervenção ao

baixo rendimento, retenção e à evasão escolar;

XV. Propor e colaborar com ações inclusivas e adaptativas de acordo com as demandas identificadas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);

XVI. Propor ações afirmativas de acordo com as demandas identificadas;

XVII. Estabelecer parcerias para promoção de ações culturais e educativas na perspectiva da inclusão e do enfrentamento a preconceitos e valorização às diversidades;

XVIII. Articular parcerias nas ações de promoção à saúde do estudante;

XIX. Participar na elaboração e execução de projetos, em parceria com outras instâncias do IFSP, com intuito de proporcionar formação integral aos estudantes;

XX. Acompanhar a implantação e o desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil;

XXI. Participar e contribuir nas instâncias de planejamento pedagógico;

XXII. Organizar e participar de reuniões com pais;

XXIII. Elaborar documentos e relatórios conforme instruções do *campus* e da Pró-Reitoria de Ensino;

XXIV. Dialogar com as instâncias de representação estudantil, como grêmios, centros acadêmicos e representantes de sala;

XXV. Promover e/ou participar da organização de encontros, palestras e seminários destinados à comunidade escolar;

XXVI. Realizar Supervisão Pedagógica;

XXVII. Participar do Conselho de Classe.

No Regulamento da CSP também foram apresentadas as atividades que competiam a cada um dos profissionais da equipe, porém as atribuições do coordenador do setor,

não constavam desse documento. Assim, a Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001, de 23 de fevereiro de 2015, que estabelece orientações para a estruturação da Coordenadoria Sociopedagógica, veio “corrigir” essa falha:

Art. 3º - Cabe ao Coordenador, diante das atividades da Coordenadoria Sociopedagógica:

- zelar pelo cumprimento das atribuições da Coordenadoria Sociopedagógica, conforme a Resolução 138, de 04 de novembro de 2014;
- estruturar, com a equipe, o planejamento anual/semestral estabelecendo objetivos e metas;
- acompanhar, coordenar e avaliar as ações desenvolvidas, assegurando o diálogo e possibilidades de participação de todos os profissionais da equipe;
- participar da elaboração, acompanhamento, implementação e avaliação dos fluxos e procedimentos, visando garantir as articulações necessárias;
- coordenar reuniões da equipe;
- redigir documentos e relatórios gerais da coordenadoria, quando necessário;
- representar a Coordenadoria Sociopedagógica, sempre que preciso;
- participar na elaboração e implementação de políticas pertinentes;
- divulgar informações, conhecimentos e atualizações de informações recebidas.

A proposta contida no Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar de constituição e implementação de equipe sociopedagógica em todos os *campi* do IFSP acabou sendo efetivada apenas no final de 2014. Os relatórios de gestão do

IFSP, produzidos a partir de 2010 até o ano de 2013, apontam algumas iniciativas dos *campi* no sentido de buscar cumprir as exigências do projeto, mas não há registros sistematizados das ações desenvolvidas nem avaliações dos resultados alcançados pelos *campi* em termos de contenção da evasão, o que impossibilita também avaliar os resultados obtidos com a implantação do projeto. Entretanto, de acordo com Daros (2013, p.97), o Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar “não teve adesão por parte dos *campi*” e as ações referentes ao diagnóstico e combate à evasão foram “pulverizadas em cada *campus* se tornando esforços dos profissionais” que se preocuparam em trabalhar com as questões relacionadas à evasão.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E O PROJETO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP

De acordo com Garrido (2012, p.2), a assistência estudantil é um “conjunto de medidas adotadas pelas instituições de ensino superior que estão voltadas para garantir a permanência e a conclusão de curso da população estudantil que dela dependa”. No Brasil, conforme Silveira (2012) e Nascimento e Santos (2014), a assistência estudantil teve seu início no ano de 1930, com a construção da Casa do Estudante do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. No ano seguinte, o Decreto 19.85/031, denominado *Lei Orgânica do Ensino Superior*, constituiu-se na primeira tentativa de regulamentação

da política de assistência estudantil brasileira. Em 1934, de acordo com Nascimento e Santos (2014, p.89), essa Lei atingiu o *status* constitucional, estabelecendo em seu artigo 157 a “prerrogativa legal que parte dos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos e assistência alimentar”.

A assistência estudantil se tornou obrigatória para todos os sistemas de ensino na Constituição de 1946, quando o artigo 172 sinaliza que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (NASCIMENTO; SANTOS, 2014, p.91).

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB nº 4.024/61), a assistência estudantil passou a ser vista enquanto direito à educação, igual para todos os estudantes. Até então, o Estado considerava a política de assistência estudantil uma medida de ajuda aos estudantes carentes. Na Constituição Federal de 1967, em seu artigo 168, a educação foi posta, novamente, como direito de todos, e pela primeira vez é citado que ela deverá assegurar igualdade de oportunidades (SILVEIRA, 2012).

Conforme relatado por Silveira (2012), em 1970 o Governo Federal criou o Departamento de Assistência ao Estudante, vinculado ao MEC, com o objetivo de manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, priorizando os programas de

alimentação, moradia e assistência médica-odontológica. Esse departamento, porém, acabou sendo extinto nos governos subsequentes.

Para Silveira (2012), essa primeira fase da política de assistência estudantil – que teve início na década de 30 e finalização na década de 70 - foi resumida a poucas ações, “tendo em vista que nas décadas citadas a educação superior era privilégio de poucos, de filhos da elite do país que tinham condições financeiras de arcar com as despesas do seu dependente universitário” (p.56).

Assim, a necessidade de implantação de políticas de assistência estudantil mais efetivas justifica-se a partir do momento em que se iniciou, na educação superior, um processo de ampliação das medidas de acesso e inclusão, com a criação de novas universidades e o consequente aumento na oferta de vagas. Um novo perfil de estudante passou a compor o ensino superior, particularmente nas universidades federais brasileiras, tornando a assistência estudantil indispensável para a garantia de condições de permanência dos novos acadêmicos neste grau de ensino.

No ano de 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com a finalidade de promover a integração regional e nacional das instituições de ensino superior públicas visando fortalecer as políticas de assistência ao

estudante. O FONAPRACE defendia, desde a sua criação, a maior incorporação de estudantes de grupos populares nas universidades federais, ressaltando, no entanto, a necessidade da existência de condições concretas para a permanência deste segmento de estudantes. Como afirma Magalhães (2013, p.60), esse Fórum foi um importante protagonista para o fortalecimento do debate acerca da “necessidade de mecanismos legais que garantissem as ações de assistência estudantil que vinham sendo implementadas de forma fragmentada e descontínua nas diversas universidades públicas”.

Segundo Silveira, (2012, p.58) o FONAPRACE é criado com os objetivos de:

- garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições de ensino superior públicas na perspectiva do direito social;
- proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na instituição;
- assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico e,
- contribuir na melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas.

As discussões fomentadas no interior do Fórum ganharam força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206 institui, dentre os princípios base da educação, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também foi aprovada com dispositivos que amparam a assistência estudantil, como em seu artigo 3º, que institui que o ensino deverá ser ministrado com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, reafirmando o que já havia sido escrito na Constituição Federal de 1988.

Mas foi apenas no ano de 2000, segundo Silveira (2012), que as ações de assistência estudantil passaram a ganhar uma perspectiva de política governamental. Nesse ano, o FONAPRACE publicou uma carta intitulada “Assistência estudantil: uma questão de investimento”, com o objetivo de “sensibilizar as autoridades, os legisladores e a comunidade universitária para a importância da assistência como parte de um projeto acadêmico que tem a função fundamental de formar cidadãos qualificados e competentes” (FONAPRACE, 2000). O texto evidencia o quanto a assistência estudantil tem de ser olhada como uma política de investimento e não de gasto, como apoio e não caridade.

Não se trata de ajuda paternalista, ao contrário, verifica-se que as universidades que mantêm programas de assistência e realizam o acompanhamento do desempenho acadêmico destes estudantes constatarem que seu rendimento escolar médio é igual, estatisticamente, ao dos alunos provenientes de camadas sociais de maior poder aquisitivo. Isto comprova que é compensador investir na melhoria das condições e na qualidade de vida dos estudantes carentes enquanto universitários (FONAPRACE, 2000).

Em 2001, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis elaborou uma proposta de um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, com base nos dados levantados na primeira pesquisa realizada pelo FONAPRACE no ano de 1997, sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Segundo Silveira (2012), a proposta procurava listar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil que pudessem reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, agindo de forma preventiva nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O objetivo geral do documento era a definição de verbas específicas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz orçamentária anual do MEC para cada Instituição Federal de Ensino, para a garantia de programas de permanência para todos os alunos provenientes das categorias D e E, que correspondiam a 14% dos alunos regularmente matriculados (SILVEIRA, 2012, p.63).

O Plano Nacional de Assistência elaborado pelo FONAPRACE pontuava os programas a serem ofertados pelas instituições de ensino superior a fim de garantir a manutenção do estudante e de seu desempenho acadêmico, tais como: a) programas que visem manter o aluno na instituição (moradia, restaurante universitário,

bolsas); b) programas que visem à capacitação dos alunos (monitoria, estágio); c) programas que visem à educação sistemática do aluno e o nivelamento acadêmico (cursos de informática, idiomas, tutoria); d) programas que incentivem as práticas culturais e esportivas; e) programas que visem à prevenção da saúde, como atendimento psicológico, odontológico, médico (SILVEIRA, 2012).

O FONAPRACE teve papel fundamental na inclusão da assistência estudantil no Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2010, aprovado em cinco de abril de 2001, que teve como uma de suas metas estimular a adoção, pelas instituições públicas de ensino superior, de programas de assistência estudantil destinados a apoiar estudantes carentes com bom desempenho acadêmico (MAGALHÃES, 2013).

No ano de 2007, por meio do Decreto 6.096 de 24 de abril, é criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI surge com a finalidade de "(...) criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (BRASIL, 2007). Suas principais metas eram: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; a ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas, principalmente no período noturno, e ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Ainda em 2007, o FONAPRACE, juntamente com a ANDIFES, elaborou um novo Plano de Assistência Estudantil, com o objetivo de apresentar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil para as universidades públicas federais. Com base na nova pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação, realizada pelo FONAPRACE em 2004, moradia, alimentação, saúde e transporte foram identificados como necessidades primordiais para manutenção dos estudantes na universidade.

O Plano de Assistência Estudantil elaborado pelo FONAPRACE e ANDIFES culminou na criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, regulamentado pelo Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, da Presidência da República. O PNAES reconhece

a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal (BRASIL, 2007).

Conforme a Portaria Normativa nº 39, o PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil - moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico - vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e

destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação na modalidade presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. As ações de assistência estudantil deverão ser executadas pelas instituições de acordo com suas especificidades, e as despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

O PNAES tem por objetivo garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Por meio do Decreto nº 7.234, institucionalizou-se a assistência estudantil como política de Estado, definindo com clareza as áreas de atuação, os beneficiários e as condições de participação no Programa. O PNAES emergiu como política que visa criar condições de permanência do estudante, combatendo a evasão ou abandono da instituição.

O Decreto é, também, um marco regulatório para a política de assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois a partir de então estes começaram a fazer parte do PNAES. Conforme artigo 4º:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

Conforme informações do relatório de gestão de 2009, os alunos do IFSP possuíam, em sua maioria, renda *per capita* de até dois salários e estes dados, ainda de acordo com esse relatório, apontavam para a necessidade de implementação de políticas e ações que promovessem a assistência social ao aluno a fim de evitar a evasão escolar.

No ano de 2010 o relatório de gestão apresentou a proposta de criação do Projeto de Assistência Estudantil, com a finalidade de organizar as ações a serem implementadas no âmbito da assistência estudantil, com vistas a assegurar a manutenção do estudante no ambiente escolar, contribuindo para conter a evasão. Até aquele momento, o IFSP desenvolvia ações pontuais de assistência aos estudantes, utilizando recursos próprios. Essas ações não estavam organizadas em um programa, sendo executadas de maneiras diversas pelos *campi*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo veio a implantar o Programa Nacional de Assistência Estudantil no ano seguinte ao da publicação do Decreto. Através da Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011, foi aprovado o Regulamento

do Programa de Assistência Estudantil do IFSP. Essa resolução foi revogada no ano de 2014, com a criação da Resolução nº 135, de 4 de novembro, que aprovou a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP. Conforme artigo 2º, o PAE, em consonância com o PNAES, tem os seguintes objetivos:

- I. democratizar as condições de permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica;
- II. minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e êxito no âmbito da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades ofertadas;
- III. contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e atuar preventivamente nas situações de retenção e evasão;
- IV. colaborar para a formação integral dos estudantes na perspectiva da cidadania.

As áreas de atuação do PAE, a serem desenvolvidas nos *campi* do IFSP, estão em consonância com o estabelecido pelo Decreto nº 7.234: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

De acordo com o artigo 13, os recursos do PAE deverão ser distribuídos conforme orientação apresentada no quadro abaixo:

QUADRO 1 – POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PAE) DO IFSP

Programa de Auxílio Permanência <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação; • Apoio didático-pedagógico; • Creche (apoio aos estudantes, pais e mães); • Moradia; • Saúde; • Transporte. 	Porcentagem Destinada <p>No mínimo setenta e dois por cento (72%) do montante repassado para cada <i>campus</i>.</p>
Programa de Ações Universais <ul style="list-style-type: none"> • Acesso e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas; • Cultura; • Esporte; • Inclusão Digital. 	Porcentagem Destinada <p>Até vinte e oito por cento (28%) do montante repassado para cada <i>campus</i>.</p>

FONTE: ADAPTADO DE IFSP. RESOLUÇÃO Nº 135, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2014

Entretanto, o *campus* poderá alterar as áreas de atuação e a proporção da verba recebida²⁹, desde que comunicado previamente e autorizado pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, por meio de justificativa fundamentada, por escrito, proposta pela comunidade escolar, elaborada pela Coordenadoria Sociopedagógica e ratificada pela Direção Geral do *campus*.

Enquanto no Programa de Auxílio Permanência os recursos são destinados, prioritariamente, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e oriundos de escolas públicas, no Programa de Ações Universais os recursos são destinados a todos os estudantes, desde que estes apresentem projetos em parcerias com os docentes da instituição.

²⁹ Não há informações com relação aos critérios adotados para definição da porcentagem atribuída a cada programa.

O processo de seleção dos estudantes a serem beneficiados pelo PAE ficou sob responsabilidade da assistente social da Coordenadoria Sociopedagógica, assim como o envio semestral, à Diretoria de Projetos Especiais da PRE, de informações sobre as ações desenvolvidas quanto à permanência dos estudantes inscritos no PAE.

Com o objetivo de avaliar os impactos das ações de assistência estudantil na permanência e êxito dos estudantes, a PRE lançou, no final do segundo semestre de 2015, uma pesquisa *on-line* sobre a execução da Política de Assistência Estudantil nos *campi* do IFSP. O resultado dessa pesquisa avaliativa foi publicado no Relatório da Política de Assistência Estudantil referente ao triênio 2013-2015.

Em relação ao número de estudantes usuários da assistência estudantil no ano de 2015 - 9.308 estudantes – um total de 1.632 questionários foram finalizados e enviados. Entretanto, o questionário *on-line* era de livre acesso, e não é possível afirmar que a amostra corresponde exclusivamente aos estudantes atendidos pela assistência estudantil.

O impacto da assistência estudantil na vida do estudante foi avaliado por meio de três questões. A primeira questão era “O que mudou em sua vida após o recebimento dos auxílios da assistência estudantil?”. As alternativas para escolha do estudante eram as seguintes: a) Minha alimentação melhorou; b) Parei de trabalhar para somente estudar; c) Comprei os

materiais didáticos solicitados pelos professores; d) Consegui trabalhar menos para me dedicar mais aos estudos; e) Consegui permanecer mais horas do dia no *campus*; f) Participei de projetos de pesquisa, extensão e outras atividades do *campus*; g) Ajudei financeiramente meus familiares; h) Pude morar mais perto do *campus*; i) Pude morar sozinho; j) Escolhi o transporte mais confortável para chegar até o *campus*; k) Consegui faltar menos nas aulas; l) Consegui estudar, sabendo que meu filho(a) estava sendo bem cuidado; m) Minhas notas e rendimento acadêmico melhoraram; n) Outros.

A segunda questão era “Se você não tivesse recebido os auxílios estudantis...”. As alternativas para escolha do estudante eram as seguintes: a) Desistiria do curso; b) Buscaria um emprego e continuaria estudando; c) Continuaria estudando; d) Outros.

E a terceira questão era “Você pretende continuar o seu curso no próximo semestre?”. As alternativas para escolha do estudante eram as seguintes: a) Sim; b) Não; c) Concluí o meu curso no ano de 2015.

Em relação à primeira questão, como o formato dela permitia que o estudante assinalasse mais de uma opção, foram consideradas como totalidade 4.177 respostas. Os principais impactos, cerca de 70% das respostas, estão associados à alimentação, permanência, aquisição de material didático-pedagógico e, ainda, melhoria na qualidade (rapidez, conforto, segurança e outros) do transporte utilizado para deslocamento ao *campus*.

No que se refere à segunda questão, para 32,9% dos estudantes, a ausência de ações de assistência estudantil afetaria diretamente a sua permanência no IFSP. Para outro grupo de estudantes, que representa 28,7% do universo pesquisado, a ausência de ações dessa natureza não os faria desistir do curso, mas os levaria a buscar um emprego para que continuassem estudando.

E, em relação à terceira questão, 80,6% dos estudantes afirmaram que continuariam seus estudos no IFSP no próximo semestre, apenas 2,4% dos estudantes afirmaram que não continuariam os estudos no IFSP. Para a PRE, a baixa porcentagem de evasão de estudantes que recebem auxílios da assistência estudantil no IFSP reforça o potencial da Política de Assistência Estudantil em cada vez mais, se afirmar com um mecanismo que busca assegurar a permanência e êxito dos estudantes na instituição.

O RELATÓRIO DE AUDITORIA DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO E O SURGIMENTO DA COMISSÃO INTERNA DE ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES NO IFSP

No período de 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).

Com base nos dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o TCU realizou o cálculo, por modalidade de curso, de alunos evadidos do ensino profissionalizante. De acordo com o relatório do TCU (2012), 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 2.

TABELA 2 - 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)

Por outro lado, se ao invés de nos determos sobre o percentual de alunos evadidos, analisarmos o percentual de alunos concluintes, veremos que são os cursos superiores os que apresentam menores taxas de conclusão: 25,4% nos cursos de licenciatura e 27,5% nos de bacharelado.

Apesar do nível médio apresentar maiores taxas de evasão, essa situação pode vir a se modificar no momento em que houver a certeza sobre o destino dos alunos na situação “Em curso”. Assim, observa-se que para a avaliação da evasão faz-se necessário acompanhar não somente indicadores de evasão, mas

também indicadores de retenção (entendida como atraso relativo de alunos “Em curso”) e de conclusão (taxa de conclusão dos alunos). De acordo com o relatório de auditoria do TCU (2012, p.12), “o grande número de alunos ‘em curso’ sugere que devem ser analisados os padrões de retenção ou atraso estudantil vivenciado pelos alunos. A premissa é que alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir”.

Com base nesses dados, o TCU alertou para a importância da 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 *campi* 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).

No que se refere especificamente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, apesar de altos índices de evasão escolar serem detectados, o

TCU não encontrou estudos ou registros sistematizados sobre sua ocorrência. De acordo com o relatório de auditoria do TCU (2012, p.107), “o IFSP não possui sistema de dados que possa verificar a quantidade e o perfil dos estudantes que evadem”.

Devido à falta de informações sistematizadas a respeito da evasão no IFSP, o TCU 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 causas³⁰ 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).

Quanto às estratégias de combate à evasão presentes no IFSP, o TCU (2012) descreve o Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar lançado no ano de 2010.

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 *campi* alternativas

30 O TCU não esclarece em que 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.

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 *campi*, o que facilitou a elaboração da versão definitiva do projeto. Desde então, a Pró-Reitoria 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).

O trabalho de auditoria realizado pelo TCU 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. Esse plano deveria contemplar: levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes

modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos *campi*; fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar.

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”. Esse Documento tinha o propósito de

orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (MEC, 2014, p.4).

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”. Essa Comissão orientou o processo de criação de Subcomissões para Permanência e Êxito dos Estudantes nos *campi* do IFSP, que deveriam ser obrigatoriamente compostas pelo coordenador sociopedagógico e, no mínimo, mais um representante do setor, além de contar com a participação do gestor e de todos os coordenadores de curso do *campus*, um representante da coordenação de registros escolares e um representante discente.

Às Subcomissões caberá, dentro de seus *campi*, a responsabilidade de analisar o “Diagnóstico Quantitativo”, por meio de planilhas enviadas pela SETEC a partir de dados extraídos do SISTEC, e elaborar o “Diagnóstico Qualitativo”, conforme sugestões e orientações a serem encaminhadas pela Comissão Interna. Com essas informações, o IFSP deverá elaborar um “Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes”, atendendo à solicitação da SETEC/MEC.

No que se refere especificamente à elaboração do “Diagnóstico Qualitativo”, as orientações encaminhadas pela CIPEE às Subcomissões, conforme Memorando Circular 015/PRE de 18 de dezembro de 2015, são as mesmas contidas no Documento Orientador para a

Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como organização e realização de:

Reuniões diagnósticas por segmento (gestores, professores, estudantes e evadidos), com objetivo de identificar as causas da evasão e/ou retenção no curso sob o ponto de vista de cada segmento separadamente.

Reunião diagnóstica coletiva com representantes de cada segmento, com o objetivo de identificar causas prioritárias que ocasionam a evasão e a retenção no curso analisado; propor as medidas para superação ou mitigação do problema; e propor os responsáveis e os prazos para implementação das ações (MEC, 2014, p.30)³¹.

Assim como no Documento Orientador, a CIPEE indica a utilização, para categorizar as causas da evasão nos *campi* do IFSP, da classificação proposta pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1997), já apresentada no segundo capítulo deste trabalho: fatores individuais, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. O prazo estabelecido pela CIPEE para a realização pelos *campi* de ambos os Diagnósticos – Quantitativo e Qualitativo – é de quatro meses. A etapa seguinte corresponde à elaboração do Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes, ainda sem previsão para início e término³².

31 Os “segmentos” do IFSP também contam com a participação dos servidores técnicos administrativos.

32 No início do ano de 2017, houve uma reestruturação das diretorias subordinadas a PRE e a Diretoria de Projetos Especiais - responsável pelas ações da CSP e da CIPEE - foi extinta devido a cortes no orçamento. A Diretoria de Projetos Especiais foi “absorvida” pela Diretoria de Políticas de Acesso, que passou

Conforme apresentado neste capítulo, o IFSP tem desenvolvido iniciativas direcionadas ao combate à evasão em seus *campi*, entre elas aquelas voltadas à identificação dos motivos que têm levado seus alunos a evadirem. Ainda assim, documentos produzidos pela instituição - como os relatórios de gestão - e documentos produzidos sobre a instituição - como o relatório de auditoria do TCU - indicam a necessidade do IFSP produzir um conhecimento efetivo a respeito das variáveis associadas à evasão na instituição, a fim de que seja possível direcionar as ações de intervenção visando a diminuição dos índices de evasão registrados nos diferentes *campi* do IFSP.

Os estudos, nacionais e internacionais, que se voltaram para compreensão dos determinantes da evasão em instituições de ensino médio ou ensino superior podem auxiliar o IFSP a compreender os motivos que têm levado seus estudantes a abandonarem a instituição. Mas a natureza singular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino - demanda a realização de investigações para entender como os determinantes da evasão têm atuado localmente.

a ser denominada de Diretoria de Políticas de Acesso e Permanência. Devido a essas mudanças, que tiveram início no final de 2016, as atividades da CIPEE ficaram temporariamente suspensas. De acordo com um e-mail encaminhado em abril de 2017, pelo novo presidente da CIPEE, a comissão está retomando os trabalhos para a finalização do documento "Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção", e, ao longo deste ano de 2017, pretende realizar o monitoramento e avaliação do Plano em nível local de atuação. Em relação aos diagnósticos quantitativos e qualitativos elaborados pelos *campi* para subsidiar a elaboração do Plano Estratégico, estes dados só serão disponibilizados como anexos no referido Plano.

Considerando a necessidade do IFSP em identificar as variáveis associadas à evasão de seus estudantes para poder direcionar as ações de combate ao fenômeno, e tendo em vista que as iniciativas institucionais, até o presente momento, não produziram um conhecimento efetivo a respeito dos determinantes da evasão na instituição, o presente estudo direciona-se para a análise das dificuldades enfrentadas pela instituição na identificação dos motivos da evasão de seus estudantes, visando a proposta de ações que possam auxiliar a instituição a superar estas dificuldades, e teve como objetivos:

- » Identificar e analisar ações desenvolvidas pela instituição de ensino para obtenção de informações sobre as variáveis associadas à evasão do seu estudante;

- » Identificar e analisar consequências, para a instituição de ensino, de não ter informações sobre as variáveis associadas à evasão do seu estudante;

- » Identificar e analisar causas que dificultam que a instituição de ensino tenha informações sobre as variáveis associadas à evasão do seu estudante;

- » Identificar dificuldades enfrentadas pela Coordenadoria Sociopedagógica para obter informações sobre as variáveis associadas à evasão dos estudantes da instituição de ensino;

- » Indicar áreas de ações que possam vir auxiliar a instituição de ensino a superar as dificuldades na obtenção de informações sobre as variáveis associadas à evasão de seus estudantes.

CAPÍTULO 4

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritiva. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de abordagem qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um determinado tema, organização ou grupo social. Já a pesquisa de natureza descritiva, segundo Campos (2015, p.48), é aquela que “busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e que descreve o que ocorre na realidade”.

A INSTITUIÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa foi feita em um dos *campi* do IFSP. Descartou-se, logo de início, a realização da coleta em *campi* avançados, não apenas pela pequena quantidade de *campi* avançados em funcionamento – bem menor em relação à quantidade de *campi* existentes – como pelas suas estruturas administrativa e acadêmica, também menores que as dos *campi*. Dentre os mais de trinta *campi* existentes, optou-se por aquele de maior facilidade de acesso e proximidade geográfica da pesquisadora, constituindo-

se assim uma amostra por conveniência. Nesse tipo de amostragem, de acordo com Gil (2008, p.104) “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo”.

A escolha também se justifica pelas semelhanças que o *campus* eleito possui em relação a uma quantidade significativa de outros *campi* do IFSP: características demográficas³³ da cidade onde o *campus* está localizado; modalidades³⁴ de cursos ofertadas; quantidade³⁵ de alunos matriculados; e altos índices de evasão, principalmente, nos cursos técnicos concomitantes e nos cursos superiores de tecnologia – média de 57% entre esses cursos³⁶, conforme relato de um dos membros da Subcomissão de Permanência e Êxito dos Estudantes do *campus* em questão.

Segundo Duarte (2010, p.68), uma boa pesquisa exige fontes “que sejam capazes de ajudar a responder sobre o problema proposto (...) e tenham envolvimento com o assunto pesquisado”. Ainda de acordo com o autor, nos estudos qualitativos, o significado da amostra está mais ligado “à significação e à capacidade que as fontes têm de dar informações confiáveis e relevantes sobre o tema de pesquisa” (DUARTE, 2010, p.68), do que à representatividade estatística. Assim, em

33 Cidade com aproximadamente 100 mil habitantes e grande maioria da população morando na zona urbana. As atividades econômicas estão distribuídas principalmente na indústria, no comércio e em serviços.

34 Cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e cursos superiores de tecnologia.

35 Faixa entre 1000 e 2000 alunos matriculados.

36 Cursos técnicos concomitantes e cursos superiores de tecnologia com ciclos de matrícula encerrados em 2015.

função dos objetivos do trabalho, a fonte de dados foi constituída por um grupo de servidores da instituição de ensino pesquisada – 15 participantes no total, sendo 4 servidores técnicos administrativos e 11 servidores docentes.

O convite para participação na pesquisa ocorreu em função do cargo ou função gratificada que os servidores estavam ocupando no momento de realização das entrevistas: dentre os 4 servidores técnicos administrativos convidados, 2 estavam ocupando funções de coordenadores de setores – da CSP e da CRA; já dentre os 11 servidores docentes convidados, 5 exerciam funções gratificadas – de direção, de direção adjunta educacional e de coordenação de curso. Em relação aos 6 participantes que estavam atuando exclusivamente na docência, buscou-se selecionar docentes que atuavam nas diferentes modalidades de curso oferecidas pela instituição de ensino pesquisada, evitando assim, obter opiniões de docentes que atuavam, por exemplo, apenas em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e recorrente. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), para a realização de entrevistas semiestruturadas, o pesquisador deve organizar “um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado”. Esse tipo de entrevista permite, e às vezes até incentiva, que “o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como

desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.72).

Já as características da entrevista recorrente, de acordo com Contini (1998), permitem um aperfeiçoamento da interação entre o entrevistador e o entrevistado. A interação torna-se o núcleo central para a construção do conhecimento, na medida em que o sujeito participante passa a ter uma atuação maior na relação entrevistador-entrevistado, “pois será ele quem irá fornecer ao pesquisador a confirmação e/ou modificações das interpretações que o mesmo fez dos relatos verbais transformados em relatos escritos” (CONTINI, 1998, p.74). Por meio dessa interação surgem possibilidades de mudanças e aperfeiçoamentos das interpretações, permitindo, assim, a construção do conhecimento a respeito do tema pesquisado.

As entrevistas foram realizadas em duas sessões e, para cada sessão, foi elaborado um roteiro norteador contendo os tópicos a serem abordados. Esses tópicos tiveram sua origem nos objetivos da pesquisa.

Os dois roteiros tinham como ponto de partida a seguinte situação problema: falta de informações, por parte da instituição de ensino pesquisada, a respeito das variáveis associadas à evasão de seus estudantes. O primeiro roteiro continha os seguintes tópicos: a) identificação do participante (cargo e/ou função ocupada na instituição de ensino pesquisada); b) causas da existência da situação problema; c) consequências para a instituição devido à existência da situação problema;

d) identificação de ações – quais e por quem (indivíduo ou setor) – desenvolvidas pela instituição para atuar sobre a situação problema. Já o segundo roteiro continha os seguintes tópicos: a) papel da Coordenadoria Sociopedagógica no que diz respeito à resolução da situação problema; b) ações desenvolvidas pelo setor neste sentido; c) dificuldades enfrentadas pelo setor para atuar neste sentido; d) possíveis parceiros para atuação conjunta sobre a situação problema.

A COLETA DOS DADOS

A pesquisadora entrou em contato com a direção geral do *campus* selecionado para o estudo com o objetivo de apresentar a proposta do projeto de pesquisa e obter permissão para a realização da coleta de dados. Tendo obtido a autorização por parte da direção, e antes de iniciar a fase de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, sendo aprovado no mês de julho de 2016 com o parecer número 56715616.0.0000.5404. A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2016.

O convite para participação como sujeitos da pesquisa ocorreu por meio de e-mails, no quais a pesquisadora se apresentava, relatava o objetivo do estudo e finalizava convidando os servidores a participarem da pesquisa. Todos os servidores que participaram dessa pesquisa o fizeram voluntariamente e a cada um deles foi solicitado, antes do início das entrevistas, que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O

TCLE, especialmente elaborado para esta pesquisa, foi apresentado ao participante pelo próprio pesquisador, que na ocasião esclareceu possíveis dúvidas em relação aos objetivos da pesquisa e ao conteúdo do próprio documento. O TCLE foi apresentado em duas vias: uma que permaneceria de posse do pesquisador, e a outra do entrevistado, para eventual consulta e contato com a pesquisadora ou com o comitê responsável pela aprovação do projeto.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no ambiente da instituição de ensino pesquisada e também local de trabalho dos participantes, em datas e horários definidos pelos próprios participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento de todos os participantes, e o material de transcrição das entrevistas foi identificado com letras e números, para preservar o anonimato dos participantes.

A coleta de dados teve início com a primeira sessão, na qual a pesquisadora explicou ao participante o objetivo do trabalho e os tópicos a serem abordados ao longo da entrevista. Finalizada a primeira fase de entrevistas com os quinze participantes, e após a transcrição e análise de todo o material, agendou-se a segunda sessão de entrevistas.

Nesta segunda e última sessão, além de abordar os tópicos contidos no roteiro, a pesquisadora solicitou ao participante a confirmação das causas, por ele apontadas na primeira entrevista, que têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir informações a respeito

das variáveis associadas à evasão de seus estudantes, assim como as possíveis alterações e novas informações que o sujeito quisesse adicionar ou alterar, esgotando a problemática proposta pela pesquisa. Essa volta ao entrevistado, de acordo com Szymanski (2004), resulta em uma “tomada de consciência” desencadeada pela atuação do entrevistador, garantindo ao entrevistado o direito de ouvir e de discordar ou modificar suas proposições durante uma segunda entrevista. É nesse momento que o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão, na comparação de sua fala com a interpretação do entrevistador.

Durante a segunda sessão de entrevista, foram entregues ao participante pequenas fichas onde estavam descritas as causas apontadas pelo entrevistado como sendo geradoras da situação problema – falta de informações, por parte da instituição de ensino pesquisada, a respeito das variáveis associadas à evasão de seus estudantes. Assim, se ele tivesse relatado cinco causas durante a primeira sessão de entrevista, ele receberia cinco fichas na segunda sessão. Todas as causas foram lidas para verificar se o entrevistado confirmava o que havia relatado na primeira entrevista ou se discordava, tendo assim a possibilidade de alterar, excluir ou até inserir uma nova causa.

Em seguida, foi solicitado ao participante que organizasse essas causas em relação à situação problema por meio de uma representação gráfica no formato de

árvore³⁷, identificando possíveis relações de subordinação entre uma causa e outra. Por exemplo: algumas causas estavam diretamente ligadas à situação problema, enquanto outras causas “menores” estavam ligadas a causas “maiores” que levariam à situação problema. O trabalho com esse tipo de representação gráfica foi usado como uma forma de manter o foco do entrevistado nas relações que ele mesmo estabeleceu entre as causas e a situação problema. A construção de uma árvore por participante possibilitou um aprofundamento e uma reflexão a respeito das respostas anteriormente dadas, e orientou a confecção da Árvore do Problema da pesquisa, apresentada no próximo capítulo do trabalho.

A ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a abordagem, natureza e objetivos desta pesquisa, as transcrições das entrevistas foram submetidas à Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2011, p.48), se constitui em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

37 De acordo com Jones, Pierce e Hunter (1989), representações gráficas são ilustrações visuais de declarações verbais, importantes para auxiliar na compreensão e sintetização de ideias. Uma boa representação gráfica pode mostrar, “em um lance de olho, as partes chave de um todo e suas relações” (p.20). A representação gráfica no formato de árvore é usada para mostrar informação causal, uma hierarquia ou um processo ramificado, ilustrando como as categorias se relacionam (JONES; PIERCE; HUNTER, 1989).

Esses procedimentos sistemáticos permitem a produção de respostas aos questionamentos de pesquisa através do desenvolvimento das seguintes etapas:

1) Pré-análise - etapa de seleção e organização do material a ser analisado por meio de várias leituras, também chamadas de "leitura flutuante" (BARDIN, 2011). Na presente pesquisa, as entrevistas em áudio foram transformadas em texto, a partir de suas transcrições. Em seguida, foram realizadas várias leituras dessas transcrições de modo a possibilitar uma impressão geral sobre todo o material transcrito. Os indicadores a serem considerados durante a interpretação do material coletado, segundo Bardin (2011), foram respeitados. São eles: *exaustividade* (nenhuma das transcrições foi excluída da análise); *representatividade* (a amostra analisada corresponde ao total de entrevistas realizadas); *homogeneidade* (os documentos são homogêneos, uma vez que se trabalhou apenas com entrevistas que seguiram os mesmos roteiros); *pertinência* (a fonte documental, ou seja, as transcrições das entrevistas, respondem adequadamente aos objetivos que se propõe o estudo).

2) Exploração do material - momento de codificação do material a ser analisado (BARDIN, 2011). Inicialmente faz-se um recorte do texto em unidades de registro que serão agrupadas tematicamente dando origem a uma primeira categorização. A elaboração de categorias deve seguir alguns princípios, como *exclusão mútua* (entre categorias), *homogeneidade* (dentro das categorias), *pertinência* na mensagem transmitida (não distorção),

fertilidade (para as inferências posteriores) e *objetividade* (compreensão e clareza) (BARDIN, 2011).

Após a leitura das transcrições das entrevistas, deu-se início ao processo de codificação do material: cada uma das entrevistas recebeu o código P (de Participante), seguido de um número de 01 a 15, indicando a quantidade de participantes da pesquisa. A atribuição do número foi aleatória, ou seja, não correspondendo à sequência em que foram realizadas as entrevistas.

Nesta pesquisa considerou-se mais apropriada a análise categorial por tema, em que se constrói as categorias conforme os temas emergem do texto. De acordo com Franco (2012), a criação de categorias é o marco crucial da análise de conteúdo e compreende dois caminhos que podem ser seguidos: categorias criadas *a priori*, em que as categorias e seus referentes indicadores são predeterminados; e categorias que são definidas *a posteriori*, que surgem do discurso, do conteúdo das respostas e demandam a consulta do material a todo o momento. Para uma primeira análise do material transcrito das entrevistas realizadas, buscou-se localizar as respostas dos entrevistados aos tópicos contidos nos roteiros. Em relação às primeiras entrevistas, foram destacadas: causas da situação problema; consequências da situação problema; e ações para resolução da situação problema. Em relação ao material transcrito das segundas entrevistas, foram destacados: papel da CSP na resolução da situação problema; ações desenvolvidas pelo setor para resolução da situação problema; dificuldades de atuação da CSP;

e possíveis parceiros para atuação conjunta sobre a situação problema. As respostas aos diferentes tópicos foram destacadas com cores diferentes para facilitar a etapa seguinte de análise deste material.

As etapas de análise do material, em relação a cada um dos tópicos, possibilitaram a identificação de núcleos temáticos, que levaram à criação de categorias e subcategorias para os tópicos investigados.

3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – nesta última fase, procede-se à análise das categorias, identificando semelhanças e diferenças, resultando em inferências as quais serão interpretadas à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa e os conhecimentos já acumulados em torno da temática. Para Bardin (2011), esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

As categorias e subcategorias criadas para os tópicos investigados, particularmente, no que diz respeito às causas e consequências da situação problema, serviram de base para a indicação de áreas de ações que possam vir auxiliar a instituição de ensino a superar as dificuldades na obtenção de informações sobre as variáveis associadas à evasão de seus estudantes.

Inicialmente, as categorias e subcategorias referentes às causas e consequências da situação problema foram organizadas em formato de Árvore do Problema, ferramenta utilizada em métodos de planejamento para analisar as causas e efeitos de um determinado problema existente em uma organização. A pesquisadora

teve contato com essa árvore a partir de um método de planejamento conhecido como Método ZOPP. De acordo com Zeuri (2002), esse método foi concebido pela GTZ, uma agência de cooperação técnica alemã, para o planejamento, a gestão, o acompanhamento e a avaliação dos projetos de cooperação internacional do governo alemão. Ainda de acordo com Zeuri (2002, p.66), o método ZOPP deve ser olhado como “um conjunto de técnicas destinadas a uma forma própria de planejamento de projetos, que pode, como de fato o foi, ser adaptado para outras realidades”.

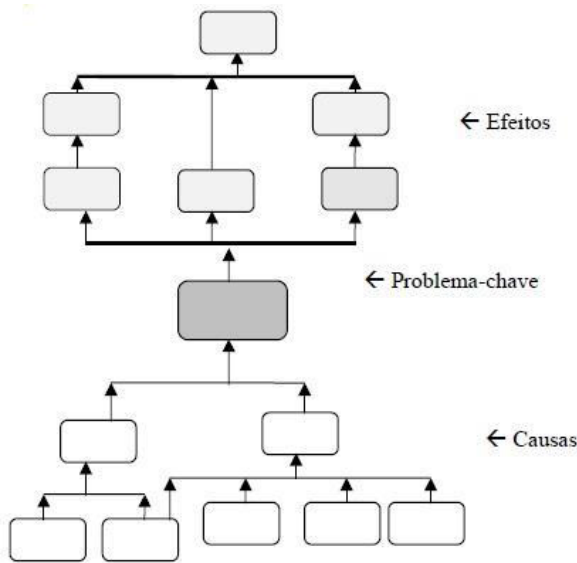
A construção da Árvore do Problema – uma das etapas do Método ZOPP - é a forma usualmente utilizada para elaborar a explicação de um problema. É organizada em torno da identificação do problema central, suas principais causas e principais consequências. Segundo Moraes (2006, p.45) a Árvore do Problema é

um diagrama hierárquico bastante simples, que descreve graficamente a situação problemática que o grupo pretende abordar, sinalizando através de setas as relações causa-efeito entre os principais problemas. A elaboração desta rede de causas e efeitos leva a uma abordagem sistêmica da situação a ser enfrentada baseada tanto em informações técnicas previamente coletadas, quanto na percepção dos participantes do grupo, evitando-se assim um excesso de tecnicismo na descrição dos problemas.

O termo “Árvore” se deve à forma de apresentação do diagrama. De acordo com Zeuri (2002, p.51), a relação entre seus elementos – problema, causas e

efeitos – é apresentada na vertical, com as causas sendo identificadas como “raízes” e os efeitos como “folhas da árvore”, tendo um problema central como tronco. Na Figura 7, temos a representação gráfica de uma Árvore do Problema.

FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UMA ÁRVORE DO PROBLEMA



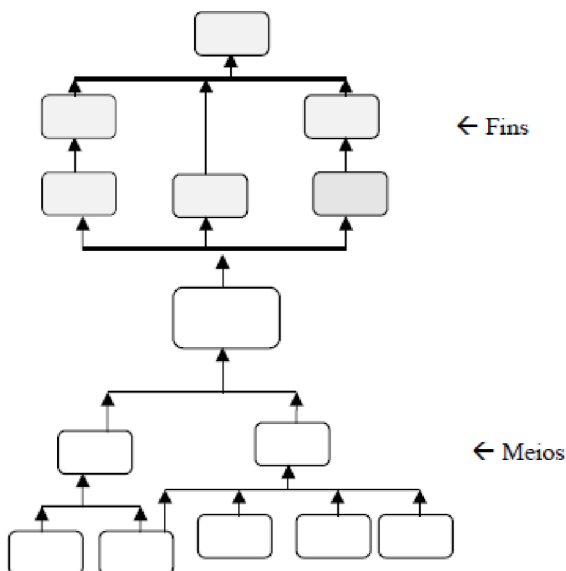
FONTE: MORAES (2006)

A partir da Árvore do Problema elaborada, contendo as categorias e subcategorias referentes às causas e consequências da situação problema existente na instituição de ensino pesquisada, procedeu-se à construção da Árvore dos Objetivos que, segundo Moraes (2006), é uma árvore de relações representando meios e fins. Essa árvore foi construída para apresentar as ações que possam vir auxiliar a instituição de ensino pesquisada

a superar as dificuldades para obter informações sobre as variáveis associadas à evasão de seus estudantes.

De acordo com Zeuri (2002, p.52), a Árvore dos Objetivos é uma “representação gráfica idêntica à árvore do problema” e, durante sua construção, a Árvore do Problema é revista e faz-se a descrição da situação futura desejada, a ser alcançada quando o problema for resolvido. Assim, reformula-se o problema e suas causas, que passam a ser descritos de forma positiva. Na Figura 8, temos a representação gráfica de uma Árvore dos Objetivos.

**FIGURA 8 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
DE UMA ÁRVORE DOS OBJETIVOS**



FONTE: MORAES (2006)

Parte-se então das causas do problema formuladas no passo anterior – a Árvore do Problema - e procede-se à “tradução” de cada uma delas em uma situação positiva a ser alcançada. Na presente pesquisa, “Meios” foi substituído por “Ações” e “Fins” por “Consequências”.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise do conteúdo das transcrições das entrevistas e as categorias criadas, bem como as árvores construídas. Na apresentação dos resultados, foram utilizados trechos dos depoimentos dos entrevistados para dar suporte às interpretações da pesquisadora e ilustrar as categorias e subcategorias criadas.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

A apresentação dos resultados está organizada em cinco grandes seções, de acordo com os objetivos deste estudo: 1) Ações desenvolvidas pela instituição de ensino pesquisada para o conhecimento dos motivos da evasão de seus estudantes; 2) Consequências para a instituição de ensino pesquisada da falta de informações sobre os motivos da evasão de seus estudantes; 3) Causas da falta de informações sobre os motivos da evasão dos estudantes da instituição de ensino pesquisada; 4) Dificuldades enfrentadas pela Coordenadoria Sociopedagógica da instituição de ensino pesquisada para conhecer os motivos da evasão dos estudantes; 5) Proposta de ações para a instituição de ensino pesquisada superar as dificuldades para obter informações sobre os motivos da evasão de seus estudantes.

AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA O CONHECIMENTO DOS MOTIVOS DA EVASÃO DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Quando os participantes foram indagados a respeito das ações desenvolvidas pela instituição para conhecer os motivos que têm levado os alunos a evadirem, a maioria – 11, dos 15 entrevistados – afirmou que a

instituição tem realizado ações nesse sentido. Pelas respostas dos participantes, foi possível identificar ações sendo desenvolvidas pelas seguintes instâncias: Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes; Coordenadoria Sociopedagógica; Conselho de Classe; Comissão Própria de Avaliação; e Docência.

Conforme descrito no terceiro capítulo deste trabalho, a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIPEE) teve sua criação regulamentada por uma portaria³⁸ e levou à criação de subcomissões em cada um dos *campi* do IFSP para operacionalização dos trabalhos. No *campus* pesquisado neste estudo, a subcomissão foi criada no início de 2016, e de acordo com o relato de um dos participantes, deu início ao levantamento local dos motivos que poderiam levar à desistência dos estudantes:

Eu acho que o processo foi iniciado esse ano. Com esse plano de combate à evasão (...) e aí nesse semestre os coordenadores se reuniram com alunos, teve um levantamento, uma pesquisa desse tipo, levantamento de motivos que poderiam levar à desistência e o que eles imaginavam sobre isso. Teve reunião com todos os professores, tentou-se resgatar a opinião de ex-alunos. Foi todo um esforço pra dar resposta à reitoria por causa desse plano. (P04)

O trabalho desenvolvido pela Coordenadoria Sociopedagógica foi apontado por alguns participantes

38

IFSP. Portaria nº 3.528. 2015. Documento interno.

como um outro conjunto de ações que vem ocorrendo na instituição para identificação dos motivos da evasão.

(...) hoje eu sei que o aluno é atendido pelo setor, quando ele aponta lá na Secretaria ele já é atendido no Sociopedagógico, e é relatado o porquê dele estar saindo. O controle de frequência desse aluno, quando esse aluno atinge uma quantidade X de faltas já se tenta entrar em contato com esse aluno, ou os responsáveis, para saber o porquê dele estar faltando. (P08)

O Conselho de Classe também foi mencionado como uma das instâncias do IFSP que tem buscado conhecer os motivos da evasão. De acordo com o P15, *“as discussões relativas a conselhos de classe podem levar a um processo de avaliação”* – avaliação dos motivos que têm levado os estudantes a abandonarem seus cursos.

Conforme descrito na Organização Didática³⁹ dos cursos ofertados pelo IFSP, em seu Art. 39, os Conselhos de Classe são organizados como instâncias consultivas (Conselho de Classe Pedagógico) e deliberativas (Conselho de Classe Deliberativo) e contam com a participação obrigatória dos docentes da respectiva turma, do coordenador de curso e do pedagogo da Coordenadoria Sociopedagógica. De acordo com a descrição das atribuições dos Conselhos, esse levantamento acerca dos motivos da evasão ocorre durante o Conselho de Classe Pedagógico, e com a colaboração da Coordenadoria Sociopedagógica:

³⁹ Aprovada pela Resolução n.º 859, de 7 de maio de 2013. Alterada pelas Resoluções n.º 39/2015, de 02 de junho de 2015 e nº 94/2015, de 29 de setembro de 2015.

Art. 41. O Conselho de Classe Pedagógico acontecerá de acordo com as necessidades apontadas pelo Coordenador do Curso ou pelo Serviço Sociopedagógico de cada *campus*, preferencialmente com periodicidade bimestral e dividido em três partes: a. na primeira, os docentes farão uma análise da turma identificando progressos, detectando dificuldades da turma no processo de ensino e aprendizagem; b. na segunda, o Serviço Sociopedagógico apresentará dados de evasão e outros que auxiliem a compreensão do panorama traçado na primeira parte e também proporá alternativas didático-pedagógicas a serem adotadas visando sanar as dificuldades encontradas; c. na terceira, os membros, se necessário, farão as considerações finais e possíveis encaminhamentos (IFSP, 2013).

O diagnóstico institucional realizado anualmente, pela Comissão Própria de Avaliação⁴⁰ (CPA), foi lembrado por um dos participantes como uma outra iniciativa para produzir informações a respeito da evasão.

(...) tem esse diagnóstico, já tinha da CPA, que apesar de ser para cursos superiores só, a gente fez para todos cursos aqui. A gente fez um trabalho super legal, porque a gente fez entrevista com todo mundo aqui. (...) Então tem acompanhamento de egresso, tem evasão, tem tudo lá. Já tinham essas questões...quais eram os problemas que os alunos viam aqui e aquilo tudo é indício, né? Do porquê tem evasão. (P07)

40 A função da CPA é coordenar a Autoavaliação Institucional do IFSP, desde a elaboração do método, passando pela sua implementação e pela sistematização dos resultados, até a redação do relatório final. O relatório final subsidia o planejamento administrativo-pedagógico do Instituto e é usado pelo INEP/MEC no credenciamento institucional e no reconhecimento dos cursos, dentre outros. Ela é composta por representantes externos (sociedade civil) e internos ao IFSP (professores, alunos e servidores técnico-administrativos). Fonte: <http://www.ifsp.edu.br/cpa/>

O estudo realizado por iniciativa de um docente do ensino médio integrado que teve como finalidade analisar as causas da evasão neste nível de ensino no *campus*, foi citado por um dos participantes durante o questionamento acerca das ações institucionais para conhecimento dos motivos da evasão.

Existe um estudo do professor de filosofia que ele fez acho que em 2010, analisando as causas da evasão. Mas parece que muitos itens que estavam lá, segundo o estudo que ele fez, não eram causas da própria instituição, não foram significativos, mas eu não cheguei a ver esse estudo. (P13)

Do total de participantes da pesquisa, quatro deles afirmaram que a instituição não possui ações para identificar os motivos que têm levado os alunos a evadirem, ainda que ocorra evasão na instituição. De acordo com o P02, *“há um discurso sobre evasão, agora práticas, ações, políticas de combate à evasão não tem”*. Ainda que do ponto de vista desses participantes a instituição não esteja desenvolvendo ações de diagnóstico, um deles relatou que o *campus* tem tentado mensurar a evasão, enquanto outros dois informaram que a instituição tem algumas ações voltadas para a permanência do estudante.

O P11, ao ser indagado se conseguia citar algumas ações para identificar os motivos que têm levado os alunos a evadirem da instituição, respondeu: *“Pra tentar identificar os motivos eu não consigo. Eu consigo visualizar algumas tentativas de ações para retenção”*.

A pesquisadora perguntou se essas ações para retenção dos estudantes seriam ações de intervenção, de combate à evasão, ao que respondeu afirmativamente: *“Isso. Isso daí eu sei que existe aqui no campus. Existe a preocupação, de alguns professores, e também da direção é lógico, então existe algumas ações voltadas para isso, mas para identificar mesmo, nada”* (P11).

Ao questionar os participantes desta pesquisa acerca da existência de ações voltadas para o conhecimento dos motivos da evasão, não só se buscava saber se havia algo sendo feito nesse sentido e quais eram as instâncias institucionais que estavam envolvidas nessas ações, mas também tentar traçar um panorama da situação atual da instituição em relação ao problema apresentado aos participantes: a falta de informações a respeito das variáveis associadas à evasão. Será que o problema continuava a existir após a divulgação do relatório de auditoria do TCU (2012) e todas suas implicações, como, por exemplo, as orientações⁴¹ encaminhadas pelo MEC em 2014 a todos os institutos federais e a consequente criação de uma comissão e de suas subcomissões, em 2015, para “compreender a evasão no IFSP”? Se o problema persiste, mas ações estão sendo realizadas por diferentes instâncias com a finalidade de encontrar uma solução para esse problema, cabe questionar que ações estão sendo feitas e de que maneira elas estão sendo conduzidas na instituição, bem como os resultados produzidos por essas ações.

41 Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Pode-se começar a análise das ações desenvolvidas para o enfrentamento desse problema com a CIPEE. Ainda que ela tenha sido lembrada por seis participantes que afirmaram que a instituição possuía ações para identificar os motivos da evasão, o número pode ser considerado pequeno, tendo em vista o propósito desta comissão - e de suas subcomissões - e os que deveriam estar envolvidos neste trabalho.

Como já apresentado no terceiro capítulo desse trabalho, as subcomissões, orientadas pela CIPEE, deveriam realizar os diagnósticos quantitativo e qualitativo da evasão em seus respectivos *campi*, visando a criação de um plano estratégico de combate à evasão para o IFSP. As subcomissões também deveriam ser obrigatoriamente compostas pelo coordenador sociopedagógico e no mínimo mais um representante do setor, pelo diretor e gerente educacional, além de todos os coordenadores de cursos do *campus*, um representante da coordenadoria de registros escolares e um representante discente. E, por se tratar de uma comissão que está em pleno funcionamento – ou pelo menos, deveria estar –, seria esperado que todos os participantes da pesquisa mencionassem as ações desenvolvidas pela CIPEE para a identificação dos motivos da evasão. Não foi possível avaliar, apenas pelas falas dos entrevistados, se a comissão não atuou conforme o esperado, ou se não teve seu trabalho divulgado dentre toda a comunidade. Se houve falhas na atuação e/ou divulgação, é difícil afirmar, porém alguns participantes que mencionaram a CIPEE durante as

entrevistas apresentam indícios que podem possibilitar a compreensão acerca das dificuldades enfrentadas para a implantação de ações voltadas para a identificação de variáveis associadas à evasão. Como relatado pelo P05 ao falar da CIPEE:

(...) alguns processos têm sido tentados, mas (...) não achei eficientes. A Reitoria propôs de fazer, mandar os dados, propôs de fazer um plano pra intervir... então assim, estão sendo pensadas algumas questões, mas não é construído de modo concreto, sistematizado, bem participativo, porque a proposta é essa mas na hora de concretizar você não deu tanta abertura pra ouvir os alunos, o prazo foi curto.

Ao afirmar que não achou o processo eficiente, o P05 fornece informações sobre os prováveis motivos que levaram a essa não eficiência: falha na construção, falta de sistematização, pouco participativo, curto prazo para execução do trabalho, além de ter dado pouca abertura para a fala dos alunos. Esses motivos são indicativos da ausência de um procedimento formal e sistematizado para o conhecimento dos motivos que têm levado os estudantes a evadirem, o que pode gerar um conhecimento limitado em relação à temática.

A sistematização dos dados coletados pela CIPEE também foi lembrada por outro participante como ponto falho do trabalho desenvolvido por esta comissão. O P04 afirma que “é um início, ter uma comissão formada pra isso... acho que é uma comissão permanente, se eu não me engano, comissão permanente de combate

à evasão, então é um princípio. Agora a sistematização é que é, né?”. O entrevistado aponta que há dados sendo coletados, mas até aquele momento da entrevista esses dados não haviam sido sistematizados, gerando o conhecimento necessário a respeito dos motivos da evasão na instituição.

Outro participante também aponta falhas na atuação da CIPEE, em particular em relação ao instrumento proposto pela Comissão para obtenção dos dados de evasão:

Criou-se uma comissão de permanência e êxito (...) até fizeram um questionário, mas eu achei ele muito raso. (...) eu enxerguei mais como um cumprimento de obrigações do que um "mexer na ferida" realmente e investir numa ação eficaz. Então essa foi a minha visão...a pessoa tá mais preocupada com os prazos pra se entregar as informações do que outra coisa. (P03)

Quando foi solicitado ao P03 que explicasse em que sentido tinha considerado o questionário encaminhado pela CIPEE “raso”, ele informou que o “raso” se referia à forma como as perguntas haviam sido apresentadas - questões com alternativas - e, na opinião dele, o ideal seria que os alunos fossem entrevistados. Além disso, o mesmo questionário seria aplicado em estudantes e docentes, “(...) *foram pra todos...alunos, servidores, professores*”.

O P03 também criticou o fato dessa comissão e de suas subcomissões não terem um cronograma de trabalho definido, atribuindo à “*constante mudança*

das pessoas na Pró-Reitoria de Ensino, nos campi" essa falta de continuidade nos trabalhos. Além disso, o participante alertou para a necessidade de registro dos resultados dessas ações:

(...) a falta de documentação, para a próxima pessoa que trabalhar com isso continuar a partir de onde a outra parou. Então é isso que eu enxergo no instituto: a falta de continuidade no trabalho. E não é nem uma crítica às pessoas, mas sim à própria forma que o instituto anda. (P03)

É provável que a divulgação dos resultados do trabalho da CIPEE, no que se refere ao diagnóstico qualitativo, não tenha sido feita de forma eficiente, uma vez que muitos dos participantes desconhecem esse resultado, como exemplificado pela fala do P13: *"Eu estou aqui desde 2009 e nunca teve uma discussão ou um retorno: olha, esse aluno saiu por causa disso".*

Quanto à Coordenadoria Sociopedagógica, que tem dentre suas atribuições a tarefa de compreender e analisar os motivos que levam à evasão dos estudantes do IFSP, o setor parece não estar conseguindo desempenhar ações para a identificação dos motivos da evasão de forma satisfatória - em parte, pela falta de planejamento na execução dessas ações, conforme descrito por um dos participantes da pesquisa:

Olha, não sei te dizer...ações isoladas eu vejo que sempre tem. Assim, dependendo de uma preocupação maior de um pai, de um professor, de um grupo de amigos ou de algum encaminhamento que chega pro setor (sociopedagógico), que chame a atenção por algum relato mais bem

feito, eu acho que isso sempre teve. Eu já vi, esse ano mesmo, ações do setor (sociopedagógico) indo na casa do aluno pra conversar com a família...então assim, existe, mas de forma articulada assim...falar assim: eu tenho um histórico dos apontamentos, eu planejei a ação já, as ações que têm a ver com isso ou com aquilo, não. (P01)

O relato do P01 traz indícios de que as ações desenvolvidas pela Coordenadoria Sociopedagógica com o objetivo de identificar os motivos da evasão não foram planejadas. Foram ações isoladas que ocorreram em função de uma demanda específica que necessitou do atendimento do setor, em um determinado momento. A partir do relato do P01, também é possível inferir que, em relação aos atendimentos realizados pelo setor, em caráter emergencial, não há uma prática de registro – registros esses que poderiam fornecer informações relativas aos motivos que têm levado os alunos a evadirem, criando assim um possível histórico de como a evasão tem se manifestado no *campus*.

É apagar incêndio! Mediante demanda, as ações vão sendo conduzidas (...) não se tem um procedimento todo pra identificar previamente alguém que tem maior risco de evasão, algum perfil de aluno que já foi identificado como alguém mais vulnerável, mais suscetível a evadir ou qualquer outra coisa. (P01)

Além disso, as ações desenvolvidas pelo setor de um modo geral – e não apenas aquelas relacionadas à evasão – têm se voltado, prioritariamente, a um dos níveis de ensino atendido na instituição. Ainda de acordo com o

P01, *"tem três modalidades mais presentes no campus: os tecnólogos, os técnicos noturnos concomitantes e o integrado. Boa parte das ações que eu tenho visto tem sido focada no ensino médio integrado"*.

O desenvolvimento de ações voltadas para um nível de ensino específico também foi mencionado por outro participante, não ao se referir à atuação da Coordenadoria Sociopedagógica, mas ao mencionar o Conselho de Classe como uma das instâncias que pode gerar informações a respeito dos motivos de evasão. De acordo com o P15, as discussões de Conselho de Classe só têm ocorrido em relação ao ensino técnico, enquanto que *"no superior posso dizer para você que eu não vejo ação nenhuma"*.

Já o P09 teceu críticas em relação aos encaminhamentos – mais especificamente, à falta deles – dados aos assuntos abordados no Conselho de Classe.

A gente discute alguns problemas pontuais, mas eu vou ser muito sincero (...) é chato pra caramba, é ineficiente! (...) é complicado falar isso, me sinto mal em falar isso, mas eu não vejo continuidade no que é falado, eu não enxergo! Eu não estou falando que não existe, mas eu não enxergo a continuidade daquelas discussões que nós temos nos conselhos. Parece que é uma reunião de desabafo! Ou eu não enxergo! Essa que é a questão, talvez o nosso grande problema seja a comunicação, e não falta de ações. Mas eu não consigo enxergar uma ação pontual que vise resolver aquele problema, pelo menos comigo nunca aconteceu!

Ainda que sejam discutidos, durante a realização dos Conselhos de Classe, os possíveis motivos relacionados à evasão, aparentemente não há uma preocupação em sistematizar essas informações para gerar um conhecimento institucional acerca do fenômeno. Se há essa preocupação e o conhecimento está de fato sendo produzido, a fala do P09 indica que esse conhecimento não está sendo divulgado para todos os envolvidos no processo de evasão. Além disso, a falta de sistematização dos motivos levantados impede o desenvolvimento de ações de intervenção direcionadas:

É esse tipo de coisa que eu sinto falta. Por isso que eu acho que o conselho é extremamente chato, demorado...é interessante, mas é como se você tivesse numa rodinha de fofocas. E obviamente o objetivo não é fofocas, o objetivo é muito claro e nobre, mas se eu falo que há uma dificuldade e eu não ajo, fica vazio, né? (P09)

No que se refere à Comissão Própria de Avaliação, não há críticas em relação a sua atuação, ou ao tipo de informação por ela produzida. A crítica feita pelo P07 é em relação ao destino dado pela instituição ao conhecimento gerado pela CPA. De acordo com esse participante, as informações presentes no diagnóstico qualitativo produzido pela CIPEE em 2016 já haviam sido apresentadas no relatório da CPA em 2015.

(...) se você pegar tudo que foi apontado nesse relatório (da CIPEE em 2016), já tinha sido apontado antes no relatório da CPA. A gente assinou, a comissão (da CPA) em 2015 fez um relatório enorme

com plano de ação, com indicadores que tinham problemas e com plano de ação (...) tá no site (do campus) e foi entregue para o diretor em mãos. Mas nunca foi feito nada, nada, nada. Nenhuma resposta para a CPA (...) todo mundo sabe, o que tem que fazer: a CPA entrega para a gestão, e a gestão tem que devolver no final um relatório explicando o que foi feito e o que precisa ser feito. E isso nunca foi feito...

A partir dos relatos dos participantes desta pesquisa é possível concluir que há uma variedade de ações de diagnóstico de evasão ocorrendo na instituição. Algumas dessas ações, realizadas por diferentes instâncias do *campus*, vêm para responder uma exigência legal – caso do diagnóstico qualitativo gerado pela CIPEE, por exemplo – outras surgem a partir de iniciativas isoladas – como a do professor que realizou uma pesquisa para conhecer os motivos da evasão em um nível de ensino específico. Essas ações são percebidas por alguns dos participantes, enquanto outros parecem desconhecer como as diferentes instâncias vêm atuando no *campus* para identificar os motivos que têm levado os alunos a evadirem. Para aqueles indivíduos que identificaram instâncias atuando nesse sentido, observou-se que em alguns casos as respostas dos participantes basearam-se na própria atuação deles dentro das instâncias apontadas – caso do participante que citou a CPA por ter feito parte dessa comissão em anos anteriores – e em laços profissionais estabelecidos – caso do participante que citou o estudo de um docente que atua no mesmo nível de ensino e com quem o participante mantém uma relação de trabalho bastante próxima.

Apesar da existência de ações em diferentes instâncias do *campus*, os resultados dessas ações não têm sido considerados satisfatórios. A partir da fala dos participantes desta pesquisa é possível concluir que o impacto do resultado dessas ações – produção de informação dos motivos que têm levado os alunos a evadirem – não tem sido significativo para a instituição. Ou porque o conhecimento dessas informações tem ficado condicionado à atuação profissional na instância que as produziu, ou porque os resultados não têm sido suficientes para subsidiar as ações de intervenção desenvolvidas – e isso pode ser atribuído a falta de um procedimento com essa finalidade específica. Com exceção da atuação da CIPEE, as demais instâncias não se têm voltado para esse tipo de ação, com o propósito de conhecer os motivos da evasão na instituição. As informações geradas por essas instâncias parecem ser consequências, um “subproduto” de algumas das ações desempenhadas por elas – ações que não foram pensadas ou planejadas com a finalidade específica de gerar conhecimento em relação aos motivos da evasão.

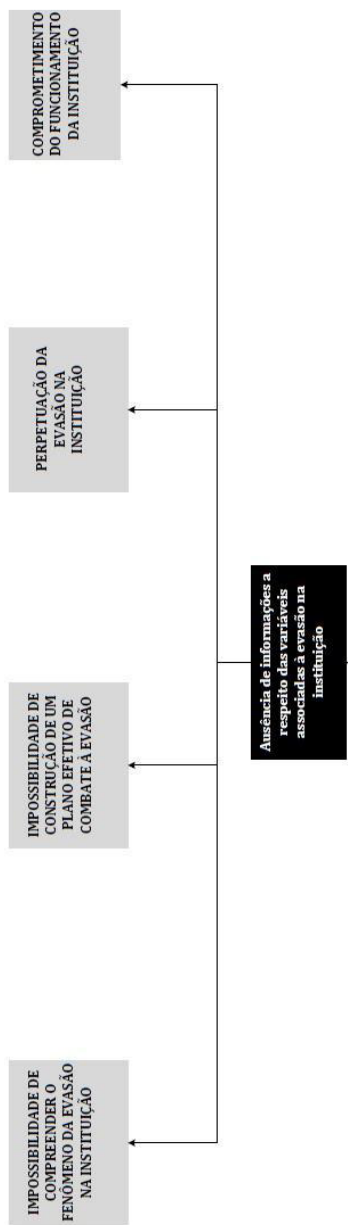
CONSEQUÊNCIAS DA FALTA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS DA EVASÃO DE ESTUDANTES PARA UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Buscando verificar a relevância do problema para a instituição, a partir da percepção dos indivíduos que nela atuam, os participantes da pesquisa foram indagados a respeito das consequências da falta de

informação em relação aos motivos que têm levado os alunos a evadirem. Há consequências para a instituição? Quais seriam elas?

A maioria dos participantes – 14, dos 15 entrevistados – afirmou que o desconhecimento dos motivos da evasão traz consequências para a instituição. E as consequências podem ser assumidas como consequências negativas, de acordo com o que foi relatado por esses 14 participantes. Essas consequências foram agrupadas em quatro categorias: *Impossibilidade de compreender o fenômeno da evasão na instituição; Impossibilidade de construção de um plano efetivo de combate à evasão; Perpetuação da evasão na instituição; e Comprometimento do funcionamento da instituição*, conforme apresentado na Figura 9.

**FIGURA 9 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA -
CONSEQUÊNCIAS DA SITUAÇÃO PROBLEMA**



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

A categoria *Impossibilidade de compreender o fenômeno da evasão na instituição* pode ser entendida como a impossibilidade de conhecer como a evasão tem se manifestado naquela instituição, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

Conforme relato do P05, os dados gerados pela instituição a respeito da evasão são insuficientes para se quantificar os motivos que têm levado os alunos a evadirem. Não é possível saber, por exemplo, se as variáveis associadas à evasão no *campus* são em maior número no que se refere às variáveis de natureza interna à instituição ou às de natureza externa à instituição. E esse conhecimento, como afirma o P05, “é importante para que as pessoas possam compreender a dimensão do impacto que se tem (uma determinada variável)”.

Ainda de acordo com o P05, o desconhecimento dos motivos da evasão impossibilita a sensibilização e a conscientização sobre a responsabilidade de todos no processo.

[...] você precisa saber quantidade pra (...) poder fazer a sensibilização. É uma causa (de evasão) urgente? A gente tem essa realidade aqui no nosso contexto? Então assim, uma grande preocupação de você também não ter esses dados é mais do que não ter esses dados, é não ter a consciência de que a evasão é um problema complexo, multifacetado, que envolve todos os agentes de dentro da instituição.

A categoria *Impossibilidade de construção de um plano efetivo de combate à evasão* refere-se à impossibilidade de uma atuação efetiva da instituição no sentido de diminuir

os índices de evasão. Um plano efetivo de combate à evasão pode ser entendido como aquele elaborado e executado de forma a alcançar seus objetivos, ou seja, um plano que apresente resultados positivos em relação à diminuição da evasão.

O relato do P01 evidencia o descompasso entre as ações de intervenção que estão sendo realizadas na instituição e os motivos que têm levado seus alunos a evadirem:

Sempre que muda o ano, muda a turma, a gente pode conduzir a mesma ação, que não é bem-sucedida, porque a gente supõe que a causa seja aquela. Então, foi um tempo que a causa poderia estar relacionada ao acolhimento, então só ações de acolhimento. Teve um outro que era análise do perfil do aluno ingressante, é só ação para o perfil do aluno ingressante. E mesmo o aluno acolhido, e mesmo o aluno que se inscreveu para a assistência social, ele pode evadir. Então assim, eu vejo mais sério até do que uma ação no campus é uma ação institucional, da reitoria e do MEC. Porque ele (o MEC) pode colocar sempre mais dinheiro achando que o problema é assistencial e pode não ser. (P01 - grifo nosso)

A partir do momento em que a instituição propõe ações de intervenção baseada em suposições, são grandes as chances de não se atingir o resultado esperado - a diminuição dos índices de evasão. Se as ações não são direcionadas para atuar sobre um determinado fator que está levando à evasão, as chances dele continuar ocorrendo são grandes. O desconhecimento dos motivos da evasão, para o P04, faz com que a instituição atue “*um pouco no vazio, numa pressuposição, num pressentimento...*”.

Para que um plano de combate à evasão seja de fato efetivo, a sua elaboração deve obrigatoriamente partir do conhecimento da situação original: como a evasão tem se manifestado? Quais são as principais variáveis associadas ao fenômeno naquela instituição? Se a elaboração é falha, todo o resto fica comprometido.

Para planejar é preciso ter clareza das informações, e a fala do P11 ilustra a dificuldade de se pensar em um plano efetivo de combate à evasão quando a instituição não tem as informações necessárias para sua construção:

(..) a gente não consegue nem pensar, nem estimar. Numa reunião de professores às vezes é abordado o assunto: "Ah, mas a gente tá tendo evasão. A gente precisa de mais alunos. O que vocês acham? Vocês acham que se a gente fizesse um...". Eles até falaram de recuperação paralela no começo, porque eles acham que o aluno evadiu porque tinha dificuldade na matemática. Mas assim...é "achômetro"! Não consegue nem dar ideias, porque a gente não tem esses dados para gente poder ver o plano de ação que vai ser feito. A gente não consegue daí ter nenhum plano de ação para retenção de alunos.

Se há um desconhecimento das variáveis associadas à evasão na instituição, como avaliar se as ações propostas estão sendo eficientes para a redução da evasão, uma vez que essas ações não são direcionadas para atuar sobre causas específicas? Como avaliar se as ações de intervenção desenvolvidas devem ser continuadas, ou se há a necessidade de se pensar em novas ações? A instituição acaba por mantê-las, ainda que não haja uma avaliação a respeito da eficácia dessas ações.

A gente continua fazendo a mesma coisa. Continua fazendo tudo do mesmo jeito, não tem uma mudança que a gente possa justificar...eu, pelo menos, não consegui identificar até hoje. "Ó, essa ação, essa mudança que tá sendo realizada no curso é uma iniciativa por conta desse diagnóstico da evasão", entendeu? (P14)

A categoria *Perpetuação da evasão na instituição*, como o próprio nome deixa implícito, refere-se à duração do fenômeno da evasão na instituição, que tende a tornar-se permanente.

Os participantes são unânicos em afirmar que se a instituição não sabe por que seus alunos evadem, ela não tem como intervir para evitar que a evasão se torne algo recorrente.

Porque nós não conseguimos medicar algo que nós não diagnosticamos. Simples assim! Se eu não sei por que o aluno está evadindo, eu não consigo agir em relação a isso. Então a evasão tende a continuar ou se agravar, eu imagino. Muito dificilmente o problema vai ser resolvido por conta própria. (P09)

Conforme relato do P14, quando a instituição não possui um diagnóstico a respeito das causas da evasão, a respeito dos acontecimentos que têm levado estudantes a se desligarem da escola, ela deixa de ter um histórico: você pode ter um "perfil x" de aluno que costuma evadir por "x" motivo, mas como a instituição não tem um histórico, ou seja, não registrou os motivos de saída daqueles estudantes com "perfil x", ela pode continuar a ter alunos com esse mesmo perfil e não ter o conhecimento de como evitar

que eles continuem a evadir. As situações podem se repetir sem que a instituição saiba como agir para evitá-las, e isso se reflete, de acordo com o P14, diretamente no número de alunos que abandonam a instituição. Como concluiu o P07, *“se você não tem informação, como é que você vai interferir? Como você vai evitar? Não tem como evitar”*.

E o fato de “não ter como evitar” acaba promovendo a manutenção do momento vivenciado pela instituição – o que é extremamente negativo, já que a situação da instituição em termos de índices de evasão não é a desejável. Na opinião do P13, porém, a manutenção do *status quo* pode ser conveniente para algumas pessoas.

Então, o problema...entra aí num campo que é assim: se você for apurar o porquê que evadiu, e você localizar uma causa interna, você vai ter que resolver essa causa interna! Então isso vai tirar as pessoas da zona de conforto. Você vai começar a ter atrito, quer dizer, então muitas vezes não convém que você enxergue todas as causas internas, você entendeu? E deixa a coisa do jeito que tá. (...) Agora, se você soubesse de fato o que está acontecendo, você teria que atacar, mas aí...aí eu acho que ia ser mais complicado.

A última categoria - *Comprometimento do funcionamento da instituição* – pode ser melhor entendida por meio das frases de alguns participantes da pesquisa: *“instituição vai chegar uma hora que vai se tornar insustentável”* (P02), *“instituição fadada ao fracasso”* (P04), *“ela (a instituição) irá desaparecer”* (P15), *“o funcionamento da instituição fica falho”* (P05), *“maior atestado de fracasso que a gente tem”* (P05).

Para o P08, o desconhecimento dos motivos que tem levado os alunos a evadirem faz com que a instituição caminhe sem objetivos claros, pois não é possível avaliar se os cursos ofertados pela instituição estão atendendo às expectativas do público alvo. É o tipo de curso ofertado que tem desmotivado os alunos? É algo diretamente relacionado ao curso ou à instituição que tem feito com que os alunos evadam? A cidade na qual o *campus* está instalado necessitaria de outros cursos, de outras formações? Ainda de acordo com o P08, não saber os motivos da evasão leva a instituição “*a estar numa cidade mas não estar cumprindo com seu objetivo social, de qualificar essa população, de interferir nessa qualidade de vida*”.

Outros participantes alertaram para possíveis dificuldades em relação à questão orçamentária: a redução do número de alunos causada pela evasão tende a impactar no orçamento da instituição. Como apresentado no segundo capítulo deste estudo, todos os dados das ofertas de matrículas dos alunos e cursos dos institutos federais, cadastrados obrigatoriamente no SISTEC, geram indicadores que possibilitam a composição da matriz orçamentária automaticamente, ou seja, o valor do repasse financeiro aos institutos federais está vinculado ao número de estudantes matriculados. O P15 relata um possível futuro cenário para a instituição se nada for feito em relação à evasão:

[...] *you don't receive enough to have a structure, if you don't have a structure you don't give the answer, and if you don't give the answer you reduce your structure, right? You*

vai desaparecer como escola ou não vai ter base para manter uma escola por essas razões: ou porque você não conseguiu desenvolver ou porque não tendo alcançado o objetivo você não recebe dinheiro para desenvolver. De um jeito ou de outro vai levar ao definhamento, ao desaparecimento (da instituição), certo?

Apesar dos participantes não estabelecerem uma ligação direta entre uma consequência e outra – organizadas neste trabalho em quatro categorias - eles conseguem perceber a relação existente entre elas.

Eu acho que essa falta de conhecimento faz com que a gente não tenha controle sobre o processo, não entenda, não diagnostique, não consiga ver o crescimento ou decréscimo dessa evasão. Não consiga melhorar esse processo. Ou seja, interferir pra que ele não aconteça no futuro, quer dizer, aconteça com menos intensidade no futuro. Não aprenda com a história, não faça com que o negócio se evolua. (P06 - grifo nosso)

É possível identificar, na fala do P06, trechos ilustrativos para as diferentes categorias anteriormente apresentadas:

» “*Eu acho que essa falta de conhecimento faz com que a gente (...) não entenda (o processo)*” - *Impossibilidade de compreender o fenômeno da evasão na instituição;*

» “*Não consiga melhorar esse processo*” - *Impossibilidade de construção de um plano efetivo de combate à evasão;*

» “*(Não consiga) interferir pra que ele (o processo de evasão) não aconteça no futuro, quer dizer, aconteça*

com menos intensidade no futuro” - Perpetuação da evasão na instituição;

» *“Não faça com que o negócio se evolua” - Comprometimento do funcionamento da instituição.*

Evidencia-se uma relação de hierarquia entre as quatro categorias: se a falta de compreensão acerca dos motivos que têm levado os alunos a evadirem da instituição impossibilita a construção de um plano efetivo de combate à evasão, é possível afirmar que a instituição continuará a sofrer com altos índices de evasão, o que certamente impactará de forma negativa no funcionamento do *campus* de ensino pesquisado.

As consequências pertencentes aos dois primeiros grupos de categorias - *Impossibilidade de compreender o fenômeno da evasão na instituição* e *Impossibilidade de construção de um plano efetivo de combate à evasão* – representam consequências imediatas para a instituição, ou seja, a instituição vem enfrentando essa situação atualmente, conforme relato dos participantes da pesquisa. Já as consequências integrantes das duas últimas categorias - *Perpetuação da evasão na instituição* e *Comprometimento do funcionamento da instituição* – podem ser vistas como consequências a médio e longo prazos, ou seja, se a instituição não sanar o problema da evasão, ela possivelmente colocará seu funcionamento em risco.

(...) a sinalização que a gente acaba percebendo é que não vai ser impune (manter o status quo), porque a hora que o Ministério ou o TCU começar a ver o absurdo que tá acontecendo, vai ter consequências,

vai ter consequências graves! Uma vez que você não tem dinheiro, e você tem que fechar algum lugar, você vai ver os índices! E você vai fechar aquele lugar que tá ruim, e vai manter aqueles que estão melhores, né? (P13)

Com exceção de um único participante que afirmou que a falta de informações a respeito dos motivos da evasão de alunos não têm gerado consequências para a instituição, todos os demais entrevistados, por meio dos seus respectivos relatos, confirmaram a relevância da situação problema para a instituição de ensino pesquisada.

CAUSAS DA FALTA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS DA EVASÃO DE ESTUDANTES PARA UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Com o objetivo de identificar causas que têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir informações a respeito dos motivos da evasão de seus estudantes, buscou-se conhecer a percepção dos participantes da pesquisa em relação aos fatores determinantes do problema enfrentado pela instituição onde trabalham. Por que a instituição não possui essas informações? O que tem dificultado a obtenção desses dados?

Conforme descrito no quarto capítulo, durante a primeira entrevista o participante foi solicitado a falar a respeito de causas da situação problema. Na segunda entrevista, o participante teve a oportunidade de rever as causas por ele levantadas e, em seguida, foi convidado a organizar estas causas hierarquizando-as por meio de uma representação gráfica no formato de árvore,

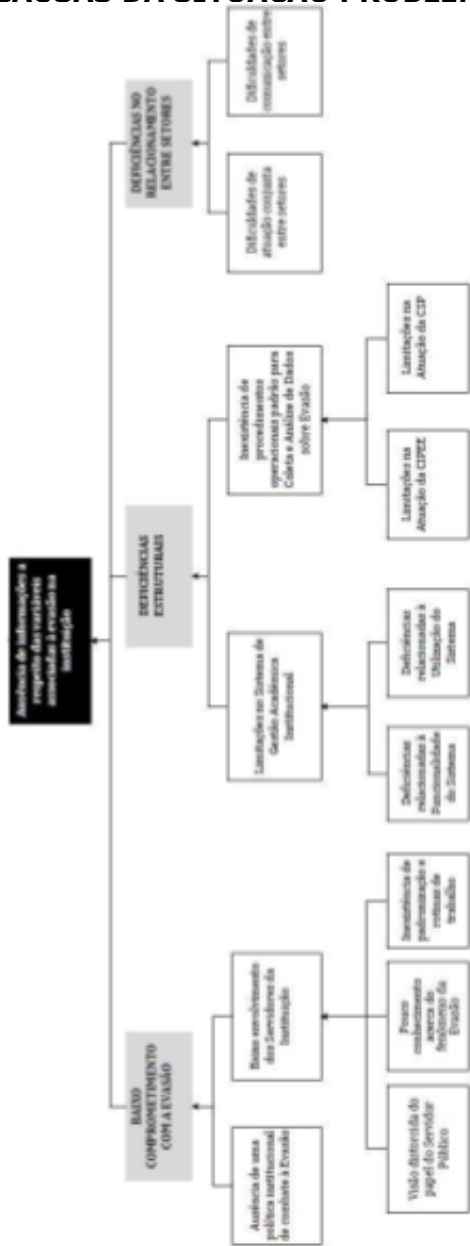
sinalizando com setas as possíveis relações entre causas e a situação problema. A elaboração dessa representação possibilitou ao participante repensar as causas por ele apontadas na primeira entrevista, e também refletir a respeito das relações existentes entre as causas que têm sido determinantes para a existência do problema.

Durante a análise do material das primeiras e segundas entrevistas, buscou-se identificar e categorizar as temáticas levantadas pelos participantes, bem como as relações causais entre essas temáticas. Essas relações foram detectadas a partir das falas dos entrevistados e das árvores individuais por eles construídas. Todo este material foi sistematizado em uma única representação em formato de árvore que incorpora as diferentes relações causais estabelecidas pelos participantes da pesquisa durante a confecção de suas árvores.

As causas mencionadas pelos participantes foram agrupadas em três categorias, entendidas como grandes núcleos geradores do problema: Baixo Comprometimento com a Evasão; Deficiências Estruturais e Deficiências no Relacionamento entre Setores. Cada uma destas três temáticas é constituída de componentes geradores subordinados. Assim, temos causas “menores” atuando de forma contributiva sobre as três causas “maiores” da situação problema. Na Figura 10 temos a representação gráfica em formato de árvore das causas da falta de informações sobre os motivos da evasão de estudantes da instituição de ensino, conforme categorização realizada:

FIGURA 10 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

- CAUSAS DA SITUAÇÃO PROBLEMA



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

BAIXO COMPROMETIMENTO COM A EVASÃO

Neste trabalho, o comprometimento com a evasão foi entendido como o grau de engajamento, de envolvimento, de empenho da instituição para atuar de forma efetiva no combate à evasão. Busca dimensionar o quanto a instituição tem se comprometido e se responsabilizado por resolver o problema da evasão. O conjunto de falas dos participantes aponta o baixo comprometimento da instituição para com a evasão de seus estudantes como uma das três causas principais da falta de dados sobre os motivos da evasão.

Conforme relato do P02, para a instituição de ensino pesquisada, a *“evasão não é uma prioridade”*. Ela é vista como um problema, mas *“um problema que pode esperar pra ser encarado”* (P02). Ainda de acordo com o P02, uma vez que a *“instituição não se preocupa em manter seu aluno, não dá para afirmar que ela (a instituição) está realmente preocupada com a evasão”*.

Para o P10 e P13, é trabalhoso resolver o problema da evasão, e é necessário que a instituição esteja, de fato, comprometida em buscar soluções para o problema. E, de acordo com o P13, uma das possíveis causas para a instituição não se interessar por conhecer os motivos que têm levado os alunos a evadirem está relacionada, contraditoriamente, com a possibilidade de resolver o problema.

(...) se você for apurar o porquê o aluno evadiu, e você localizar uma causa interna, você vai ter que resolver essa causa interna. E isso vai tirar as pessoas da

zona de conforto. Você vai começar a ter atrito, quer dizer, então muitas vezes não convém que você enxergue todas as causas internas, você entendeu? E deixa a coisa do jeito que está. (...) Porque você tem toda uma cadeia de administração que é eleita, então quer dizer, você também não pode ficar batendo em todo mundo para acertar isso. (P13)

Nesse contexto, o desinteresse em conhecer os motivos da evasão parece residir justamente nas consequências das possíveis ações de resolução, caso esses motivos sejam de natureza interna à instituição, o que pode gerar alguns desconfortos entre os servidores, conforme relato do P13.

A seguir, serão apresentadas as causas geradoras do baixo comprometimento com a evasão na instituição de ensino pesquisada: ausência de uma política institucional de combate à evasão e baixo envolvimento dos servidores da instituição.

AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE COMBATE À EVASÃO

De acordo com o relato do P02, existe na instituição de ensino pesquisada um “discurso” a respeito da evasão, mas não existe, de fato, uma política institucional de combate à evasão.

Eu acho que existe (um discurso de combate à evasão) nos documentos, nos discursos. Nós temos uma comissão, temos uma comissão central, a comissão do campus, para estudar e combater a evasão, mas na hora que você vai vendo as decisões, onde vai ser investido recurso humano, onde vai

ser investido recurso financeiro, onde vai ser investido recurso institucional, não se investe de fato no combate à evasão. (P02)

Ainda que uma comissão⁴² e suas subcomissões dedicadas ao estudo e combate da evasão tenham sido criadas – iniciativas que poderiam ser vistas como ações integrantes de uma política institucional de combate à evasão – a forma como essa comissão e a subcomissão do *campus* vêm atuando foi alvo de críticas por parte de alguns participantes da pesquisa.

Eu acho que falta um trabalho mais efetivo em relação à evasão. Criou-se uma comissão de permanência e êxito, mas eles pedem informações muito...até fizeram um questionário para identificar os motivos da evasão, mas eu achei ele muito raso (...) eu enxerguei mais como um cumprimento de obrigações do que um "mexer na ferida" realmente e investir em uma ação eficaz. Essa foi a minha visão: a pessoa tá mais preocupada com os prazos para entregar as informações do que outra coisa. (P03)

Conforme afirmação do P03, a comissão e suas subcomissões aparentemente foram criadas em decorrência de um “cumprimento de obrigações” – provavelmente em função de exigências do MEC, conforme já apresentado no terceiro capítulo deste trabalho - do que com a finalidade de adoção de mecanismos institucionais que atenuem a evasão e integrem uma política institucional de combate à evasão.

Para o P14, ainda é cedo para avaliar os trabalhos dessa comissão. Ele acredita, porém, que seria mais

42 IFSP. Portaria nº 3.528 de 2015 que cria a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPEE.

positivo para o *campus* ter um grupo “*focado na questão, um grupo de servidores diretamente alinhado com essa proposta de combate à evasão para dar uma resposta imediata ao problema*” (P14).

Na opinião do P08, o surgimento de uma cobrança em relação à questão orçamentária – conforme já apresentado no segundo capítulo, o repasse de verbas para os institutos federais é em função do número de alunos, e a situação econômica atual vivenciada pelo país tem gerado preocupação nos dirigentes dos institutos – tem levado a instituição pesquisada a se mobilizar para conhecer a evasão no *campus*. Até então, a evasão “*parecia não incomodar a instituição, parecia que ninguém estava disposto, realmente, a levantar esses dados*” (P08).

Já o P02 parece discordar da opinião do P08:

Na prática não tem combate à evasão, ninguém tá preocupado com a vinculação do orçamento ao número de alunos (...) a instituição não dá bola para isso (...) outras coisas são colocadas como prioridade, mas a evasão não é colocada como prioridade (...) não se pensa em prevenção da evasão, não se pensa em diagnóstico da evasão, não se pensa em combate à evasão, não se pensa em nada relacionado à evasão.
(P02)

Para o P02, o conhecimento a respeito da relação de dependência entre número de alunos e orçamento não tem feito com que a instituição priorize o desenvolvimento de uma política de combate à evasão.

BAIXO ENVOLVIMENTO DOS SERVIDORES DA INSTITUIÇÃO

O baixo envolvimento dos servidores⁴³ da instituição com as questões ligadas à evasão foi apontado por vários participantes da pesquisa. Para o P08, esse baixo envolvimento é sentido na ausência de uma cobrança em relação ao conhecimento das variáveis associadas à evasão na instituição.

Não havia alguém que dissesse assim: "Olha, você é responsável por essa evasão e você tem que responder por ela". E dava a impressão de que ninguém tinha esse tipo de responsabilidade de chamar a atenção para a evasão no campus (...) essa era a minha impressão quando eu cheguei aqui: não tinha ninguém cobrando essas informações. (P08)

Ainda de acordo com o P08, o fato da instituição não responsabilizar um grupo ou setor gerava um jogo de "empurra-empurra" em termos de culpabilização pela falta de informação sobre os motivos da evasão: "Às vezes, sei lá, recaia a culpa no Sociopedagógico, na Secretaria ou no Coordenador de Curso...quer dizer, um ficava jogando para o outro e não se tinha ação nenhuma" (P08).

Na opinião do P07, também há resistência por parte dos servidores em relação às iniciativas institucionais de trabalho conjunto voltado para o diagnóstico da evasão. E o participante relata um episódio ocorrido durante uma das reuniões da subcomissão de permanência e êxito dos estudantes no campus:

⁴³ Nesta pesquisa, o termo *servidor* é usado em referência a todos os profissionais da instituição - docentes e técnicos administrativos.

No dia em que a gente fez a reunião para discutir o diagnóstico qualitativo (...) leu-se a metodologia (como o diagnóstico deveria ser feito) para os professores. Aí teve professor que questionou a metodologia: "Onde se viu fazer pesquisa qualitativa? Quem garante que essa metodologia funciona? Com tantas técnicas de estatística a gente vai fazer isso?". Aí você tem que explicar que pesquisa qualitativa funciona, que a instituição está fazendo as duas. E assim, a arrogância das pessoas, né? (...) É uma coisa institucional nossa, não só para esse caso, mas para coisas mais gerais: tudo que você vai fazer tem esse tipo de resistência. (P07)

Os P03 e P15 mencionam, respectivamente, a falta de dedicação e preocupação de alguns coordenadores de cursos e docentes em conhecer os motivos da evasão dos estudantes da instituição.

Eu acho que falta, às vezes, um pouco de dedicação de alguns coordenadores, aquela coisa própria de um ou de outro servidor, que acaba atrapalhando bastante o levantamento desses dados. (...) Falta de dedicação ao próprio curso, ao tempo dedicado ao campus...dedicação de pegar e pesquisar. Não são todos, mas eu sinto que alguns coordenadores só fazem a parte burocrática, vêm aqui só para cumprir aquilo que está explícito na obrigação deles. (P03)

O aluno tá aqui sentado na sala de aula... ele assiste uma aula, duas, uma semana, duas, três, quatro e aí some! Primeira coisa: sumiu duas semanas, imediatamente o professor tinha que, independente do fato de ter um controle de presença e tudo mais, devia comunicar. E a Coordenadoria Sociopedagógica imediatamente tinha que

ir atrás desse aluno via telefone, via e-mail, e perguntar o que está acontecendo. (P15)

Conforme relato do P02, a falta de envolvimento com as questões ligadas à evasão não se limita aos coordenadores de cursos e docentes; parece ser algo generalizado na instituição.

Hoje ninguém tá preocupado com isso. Nem os professores que estão na sala de aula vendo evasão, nem a gestão, nem a gerência educacional, nem o sociopedagógico, nem a secretaria. Enfim, ninguém tá preocupado com a evasão hoje. (...) Quando você olha as práticas do nosso campus, você não vê nada nesse sentido de preocupação com o diagnóstico de evasão, em compreender a evasão. (P02)

A seguir serão apresentadas as três causas identificadas nesta pesquisa que têm levado ao baixo envolvimento dos servidores da instituição: visão distorcida do papel do servidor público, pouco conhecimento acerca do fenômeno da evasão, e inexistência de padronização e rotinas de trabalho.

VISÃO DISTORCIDA DO PAPEL DO SERVIDOR PÚBLICO

Conforme Artigo 37 da Constituição Federal Brasileira de 1988, os servidores que atuam na administração pública devem obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Considerando os relatos dos participantes da pesquisa, a impressão é que nem todos os servidores da instituição de ensino pesquisada compreendem o real significado da

palavra servir, nem têm se preocupado em cumprirem todos os princípios da administração pública.

O P09 chama a atenção para as omissões de responsabilidade, por parte de alguns servidores da instituição, em relação ao problema da evasão, e associa essa situação à estabilidade do serviço público.

Nosso salário tá garantido, nós somos estáveis, então pouco importa para mim se há ou não evasão, é problema de alguém que não é o meu, eu entrei não foi para isso, então falar para o professor que ele é responsável, no Instituto Federal, pela evasão, é uma ofensa grave, e eu acho que isso tem que ser olhado bem de perto, porque eu acho que todos somos parcela muito relevante no contexto de evasão. Os docentes não são os únicos, não são o fator principal, mas um dos motivos sim. (P09)

O P13 também aponta para a garantia de salário, independente do número de alunos atendidos pela instituição, como um ponto desfavorável para o envolvimento dos servidores públicos em ações voltadas para o diagnóstico e combate à evasão.

(...) o aluno não é um aluno nosso, o aluno é alguém mas não é um problema meu. Então, se vai ter aluno ou não, o professor não se sente como uma chave na solução (...) a carreira ou o rendimento não depende do desempenho da própria escola. (...) Eu te diria o seguinte: na escola particular, o professor tem interesse (em conhecer e combater a evasão) porque o salário dele vem daí (da quantidade de alunos). Aqui, o professor muitas vezes não tem esse interesse porque o salário dele não vem diretamente daí, não é em função do número de alunos da escola.

Conforme relato do P13, alguns servidores aparentemente estão confundindo o princípio da impessoalidade com a indiferença; indiferença ao público atendido pela instituição de ensino pesquisada - os seus alunos.

POUCO CONHECIMENTO ACERCA DO FENÔMENO DA EVASÃO

O baixo envolvimento dos servidores com a evasão na instituição pode estar sendo causado, conforme relato de alguns participantes da pesquisa, pelo pouco conhecimento que os mesmos têm a respeito do fenômeno e de suas consequências.

O P06 afirma que antes da criação da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes, *"nunca tinha sido mostrado dados de evasão para o público geral"*. Segundo relato do P06, o surgimento da CIPEE *"forçou"* a direção a mostrar dados de evasão nas reuniões realizadas com docentes para planejamento das ações da Subcomissão de Permanência e o Êxito dos Estudantes no *campus*.

Na visão do P08, os servidores não têm a dimensão de como a evasão afeta negativamente o funcionamento da instituição. O P02 e o P06 reforçam a afirmação do P08: para o P02, os servidores não associam altos índices de evasão a uma futura queda no orçamento da instituição; já para o P06, a evasão é vista pelos servidores como parte natural do processo educacional.

Na teoria o orçamento está ligado à evasão, mas na prática parece que não está. (...) Então eu acho que isso criou uma falsa ilusão de que ter ou não ter aluno não faz diferença para a instituição...que diferença faz se eu tenho poucos alunos? (...) acho que agora começaram a perceber que aluno e orçamento estão ligados, mas ainda não encaixaram a evasão nessa equação. (P02)

Não há um controle de quantos alunos saíram. O professor percebe (que o aluno deixou de frequentar suas aulas), mas ele não identifica isso como um problema. Simplesmente percebe: "ah não, de novo, desistiu mais um"...é hábito, é hábito! É corriqueiro isso acontecer (o aluno desistir). Isso, para o professor, não é um problema. (P06)

Conclui-se, a partir das falas de P02 e de P06, que os servidores desconhecem o impacto da evasão para o funcionamento da instituição, tanto em termos financeiros quanto educacionais.

INEXISTÊNCIA DE PADRONIZAÇÃO E ROTINAS DE TRABALHO

A falta de uma padronização e de rotinas de trabalho tem dificultado o envolvimento dos servidores em ações de diagnóstico e combate à evasão e, por consequência, a construção de um conhecimento a respeito das variáveis associadas à evasão na instituição.

A gente trabalha com pessoas, e seja professor ou administrativo, na falta de uma diretriz ele acaba não desempenhando a atribuição. Então assim, eu não tenho nenhuma determinação que me diga que sou eu o responsável por fazer

essa atividade (investigar os motivos da evasão). Tem alguns servidores, algumas pessoas que têm uma iniciativa e têm aquelas que muitas vezes querem seguir uma padronização e rotinas. (P01)

De acordo com o P14, não há uma preparação, no serviço público, para adoção de padronização e rotinas de trabalho. E, na opinião dele, esse problema é perceptível em todos os setores do *campus* pesquisado.

O servidor tá no setor, começa a desenvolver um trabalho, e esse trabalho tem um tempo de vida que acompanha o tempo de atividade do servidor no setor. A partir do momento que ele sai do setor, muitas vezes não tem um registro, um documento para que seja feito o acompanhamento. (...) Ferramentas existem para isso, mas não são usadas da maneira adequada. (P14)

Sem uma padronização, sem rotinas, a continuidade do trabalho do servidor e os resultados deste trabalho acabam ficando comprometidos. Para o P14, se os setores adotassem uma rotina, uma padronização para execução das atividades que lhe competem, *“não importaria o servidor que estivesse naquele setor, pois ele teria condições de realizar e entender o fluxo de trabalho e, conseqüentemente, o setor iria dar respostas às demandas da instituição”* (P14), como a de conhecer os motivos da evasão.

Do ponto de vista do P07, o *campus* pesquisado é *“bagunçado burocraticamente”*, e uma das principais causas para essa *“bagunça”* refere-se ao fato do *campus* ser relativamente novo em relação ao tempo de existência do IFSP (mais de 100 anos), e à própria

estrutura do IFSP, que é composta por uma Reitoria e grande quantidade de *campi* descentralizados que são subordinados a ela, pois “*cada novo campus parece que tem que começar do zero tudo, não tem uma orientação da Reitoria (...) e a gente fica meio perdido em geral sem saber como fazer as coisas*” (P07).

As falas dos participantes da pesquisa sugerem a necessidade da instituição aperfeiçoar o planejamento, a organização, a orientação e o acompanhamento dos trabalhos dos setores, não só em relação às questões pertinentes à evasão.

DEFICIÊNCIAS ESTRUTURAIS

Pode-se entender por “estrutura” os aspectos relacionados a recursos físicos, humanos, materiais, tecnológicos, procedimentais e financeiros dentro de uma organização. No contexto desta pesquisa, foram identificados dois aspectos que dizem respeito à carência ou insuficiência de recursos tecnológicos e procedimentais: limitações no sistema de gestão acadêmica institucional e inexistência de procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre evasão.

LIMITAÇÕES NO SISTEMA DE GESTÃO ACADÊMICA INSTITUCIONAL

As limitações no sistema de gestão acadêmica institucional⁴⁴ também têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir informações a respeito

⁴⁴ Neste trabalho, o termo *sistema de gestão acadêmica institucional* é usado em referência ao software responsável pelo controle acadêmico da instituição – histórico dos alunos, lançamento de notas e frequências das disciplinas - utilizado por docentes e técnicos administrativos da instituição.

dos motivos da evasão na instituição. Estas limitações, descritas a seguir, referem-se à funcionalidade e à utilização do sistema.

DEFICIÊNCIAS RELACIONADAS À FUNCIONALIDADE DO SISTEMA

Alguns participantes da pesquisa atribuem as dificuldades para o conhecimento dos motivos que têm levado os estudantes a evadirem ao sistema de gestão acadêmica utilizado pela instituição.

Na opinião do P01, o sistema é “*um dificultador para a obtenção desses dados*”. Já o P05 relata as dificuldades que ele identifica no sistema de gestão acadêmica da instituição: instabilidade do sistema e inconsistência nas informações geradas.

A gente não tem uma garantia de lançamento das notas e frequências dos alunos em tempo real (...) porque o sistema falha. Você tenta sensibilizar o professor para que faça o lançamento em tempo real (das notas e frequências), e aí eles trazem diversas informações: de que o sistema não está bom, de que a rede não funciona. E os dados continuam tendo muitas inconsistências...eles precisam ser organizados à mão (...) para você quantificar (a evasão), é quase tudo a mão, trabalha numa planilha básica de Excel, então isso toma tempo! (P05)

O P13 alerta para o fato do sistema de gestão acadêmica da instituição ser muito antigo - “*oriundo da escola técnica federal de São Paulo*” (P13) - e acredita que ele não deve funcionar satisfatoriamente, já que

“como mudou a organização didática, o sistema deve estar todo remendado”, impactando negativamente no andamento do sistema de gestão acadêmica.

DEFICIÊNCIAS RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DO SISTEMA

De acordo com os relatos de alguns participantes da pesquisa, a frequência com que o sistema é alimentado também é prejudicial para a elaboração de um diagnóstico de evasão da instituição.

A gente tá trabalhando, continua trabalhando no sentido de sensibilizar o professor para que ele lance (notas e frequências). A gente tem falado nas reuniões de professores, reuniões de curso, eventualmente a gente manda e-mail, buscando mostrar: "Professor, se você não lançar a gente não tem a confiança nesse dado, o sistema já é falho, o sistema não está gerando as informações necessárias. (P05).

Para o P10, quando os docentes deixam de alimentar o sistema corretamente, eles interferem no andamento de vários setores, “*Secretaria, Sociopedagógico...não sabem se o aluno está frequentando o curso regularmente*”. E o relato do P12 reforça a afirmação feita anteriormente pelo P10.

Se o aluno tem em um módulo 5 disciplinas, e se 2 são alimentadas corretamente e outras 3 não, imagine a situação. De repente tem um professor que deixa para preencher esse sistema só num dia antes de entregar as notas conforme calendário. Como Secretaria ou Sociopedagógico vão poder acompanhar os alunos? E se um

aluno desistiu dessa disciplina logo no início do semestre? (P12).

Na opinião do P01, a falta de obrigatoriedade para utilizar o sistema faz com que parte dos docentes deixe de registrar o andamento de suas disciplinas, o que prejudica a realização de um diagnóstico em relação à evasão na instituição de ensino pesquisada.

(...) se fosse feito o registro obrigatoriamente dentro da semana de aula, na semana posterior o setor (sociopedagógico) poderia tirar o relatório de alunos que faltaram dias seguidos, alunos que têm faltado numa mesma disciplina por semanas seguidas (...) porque o sistema gera esses relatórios para o setor. Mas pelo fato de não ter obrigatoriedade para utilização você não sabe se o aluno está frequentando as aulas ou não porque o professor não lançou nada. Se fosse obrigatório... (P01).

O P01 e P06 alertam para a perda do *time* ocasionada pela alimentação irregular do sistema: na opinião destes participantes, parte da dificuldade em conhecer os motivos da evasão é proveniente da demora em identificar que o aluno de fato evadiu e a tentativa de um contato com esse aluno, pois há um longo intervalo de tempo entre a ocorrência da evasão e a busca do conhecimento dos seus motivos.

Conclui-se que as dificuldades no que diz respeito à obtenção de informações do sistema de gestão acadêmica institucional são causadas tanto pela instabilidade e defasagem do programa, quanto pelos usuários que não o alimentam com a frequência necessária.

INEXISTÊNCIA DE PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS PADRÃO PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS SOBRE EVASÃO

Para o P07, uma vez que o aluno abandona o curso, a instituição deixa de ter acesso a esse aluno *“para descobrir os motivos dele ter saído (...) pois depois que ele sai, muito dificilmente se consegue um contato de volta desse aluno”*. Já o P11 acredita que a instituição desconhece os motivos da evasão porque ela simplesmente não entra em contato com o aluno evadido. No caso dos estudantes que *“vêm fazer o cancelamento pessoalmente na Secretaria, a instituição consegue investigar, mas aqueles alunos que simplesmente abandonam o curso, a instituição não entra em contato para perguntar o motivo”* (P11).

Ainda na opinião do P11, falta hoje na instituição um servidor ou um setor que se responsabilize pelas questões de evasão, por coletar e analisar os dados sobre a evasão, gerando um banco de informações para a instituição. E à medida que a direção não determina um responsável por essa ação, há servidores ou setores atuando de forma isolada, o que é desfavorável para a obtenção destes dados, pois conforme palavras do próprio participante, *“cachorro com muito dono morre de fome”* (P11).

O P07 acredita que com a criação da CIPEE, esse cenário institucional vai, aos poucos, sendo modificado, pois apesar da vontade de se conhecer os motivos da evasão, antes do surgimento desta comissão não havia

nenhuma sistematização de ações para investigar a evasão.

Apesar da criação de uma comissão com a finalidade de diagnosticar quantitativa e qualitativamente a evasão no IFSP, parte dos participantes da pesquisa acredita que a instituição ainda não tem conseguido desenvolver, de forma satisfatória, procedimentos para coleta e análise de dados sobre evasão. Os P09 e P15 afirmam que falta à instituição uma sistemática de trabalho nesse sentido.

Minha visão é a seguinte: a instituição não tem porque nós não temos estrutura para fazer esse levantamento (dos motivos da evasão). Para fazer esse levantamento eu preciso ter estrutura, seja mão de obra, seja sistematização: onde que ficam essas informações, como elas são catalogadas, como elas são descritas (...) E eu não percebo, sinceramente, uma estruturação, seja por condição de mão de obra seja também por condição do repositório de informações, que permita fazer uma análise desse tipo. (P15).

O P05, porém, acredita que a instituição tem alguns dados que poderiam gerar um conhecimento a respeito dos motivos da evasão – *“há dados na Secretaria, tem dados da assistência estudantil, tem dados do questionário socioeconômico do vestibular, questionário do aluno ingressante”* (P05) – mas a instituição precisaria *“tratar”* esses dados, *“transformar esses dados em informações”*, mas como a responsabilidade de trabalhar com esses dados acaba recaindo sobre a Coordenadoria Sociopedagógica,

“o setor não consegue fazer tudo isso a mão (já que não há um sistema para cruzar esses dados), e também não deveria ser responsabilidade de um único setor” (P05).

A seguir, serão apresentadas as limitações de atuação da CIPEE e da CSP para coletar e analisar dados sobre evasão.

LIMITAÇÕES NA ATUAÇÃO DA COMISSÃO INTERNA DE ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES – CIPEE

O P03 aponta alguns problemas em relação aos procedimentos adotados pela CIPEE para o diagnóstico da evasão na instituição. Inicialmente, ele criticou o instrumento utilizado pela comissão para realizar o levantamento dos motivos da evasão. Na opinião do entrevistado, como já apontado, o questionário elaborado era *“muito raso (...) tinha as perguntas e algumas alternativas para escolher. (...) E eu acho que teria que ter entrevistas com alunos, né? Porque o aluno às vezes lê esse questionário e esconde o motivo efetivo da evasão, e ele vai responder o que for mais conveniente, escolher uma daquelas alternativas”* (P03).

Outro problema, na visão do P03, refere-se à falta de informação a respeito de como os envolvidos nas subcomissões dos *campi* deveriam aplicar e analisar esses questionários.

Eu acho que teria que ter uma forma de abordagem clara com os docentes (explicar como esses questionários deveriam ser aplicados). Teve coordenador de curso que fez uma reunião com seus docentes, teve coordenador que simplesmente entregou o questionário para cada docente (havia questionários para alunos e docentes). A reitoria deveria ter dado um treinamento para os servidores que seriam envolvidos no processo. (...) Foi uma iniciativa boa...no final vão mostrar os motivos (da evasão), mas o processo poderia ser melhor. (P03).

Para além das limitações de atuação da CIPEE, o P09 acredita que deixar o estudo da evasão sob a responsabilidade de uma comissão é desfavorável para a instituição conseguir determinar os motivos que têm levado os alunos a evadirem. Na opinião dele, “*as comissões do IFSP não funcionam*”, porque muitas vezes os participantes dessas comissões “*são pessoas que não estão ligadas ao tema*”, ou seja, nem sempre têm o conhecimento necessário para contribuir com o objeto de estudo de uma comissão, e acabam não se interessando nem “*dedicando o tempo necessário para isso*” (P09). Para o P09, o trabalho com a evasão deveria estar sob a responsabilidade de um setor que tivesse isso como uma atribuição definida em suas rotinas de trabalho.

O P03 também critica o fato da CIPEE não possuir um cronograma de trabalho definido, com previsão de início, meio e fim (ou continuidade) das atividades, e questiona se tudo o que está sendo produzido em termos de informação será documentado para permitir uma continuidade dos

trabalhos, seja pela comissão ou por qualquer outro setor que venha a assumir essa responsabilidade.

LIMITAÇÕES NA ATUAÇÃO DA COORDENADORIA SOCIOPEDAGÓGICA – CSP

Para alguns participantes da pesquisa, a Coordenadoria Sociopedagógica acumula um excesso de atribuições, o que pode estar inviabilizando o contato com os alunos evadidos e, conseqüentemente, o levantamento a respeito dos motivos da evasão no *campus*.

Eu olho para o Sociopedagógico do nosso campus e vejo pessoas muito comprometidas em relação a isso (ao conhecimento dos motivos da evasão). Então eu não vejo como má vontade, mas eu vejo como falta de sistematização, talvez uma sobrecarga de trabalho. Porque a gente tem um monte de comissões, e em todas as comissões o Sociopedagógico tem que estar presente. E isso gera um acúmulo de trabalho para eles. (P09).

O P14 acredita que a CSP tem feito o acompanhamento dos alunos evadidos, mas o faz em paralelo a uma série de outras atividades, o que acaba comprometendo a atuação do setor. A CSP possui um instrumento que deve ser aplicado nos alunos que vêm realizar o cancelamento da matrícula na instituição, mas de acordo com o P04, o material aplicado acaba não sendo analisado por se priorizar outras demandas no setor.

Na opinião do P15, falta uma estrutura mais eficiente, maior talvez, para que a Coordenadoria Sociopedagógica consiga acompanhar o aluno evadido.

Para você fazer um levantamento efetivo sobre a evasão você teria que ter um grupo, uma composição, um trabalho que pudesse acompanhar esse aluno de uma forma mais direta (...) Mas além de você anotar, você tem que verificar o que tá acontecendo, senão você não vai conseguir informações precisas, e isso compreenderia uma estrutura sociopedagógica mais eficiente, maior talvez, ou pelo menos mais eficiente, e uma participação tanto dos professores no contato direto com os alunos, quanto dos próprios alunos sendo cobrados a darem uma resposta à instituição.

A Secretaria costuma encaminhar à CSP, de acordo com o P10, a relação de alunos que não fizeram a rematrícula no final de cada semestre para que o setor entre em contato com esses possíveis ex alunos. E, ainda de acordo com o P10, o setor tem atuado no sentido de tentar reverter esse desligamento, e acaba não realizando uma pesquisa, entre aqueles alunos que realmente abandonaram a instituição, para saber o porquê da evasão.

DEFICIÊNCIAS NO RELACIONAMENTO ENTRE SETORES

A temática Deficiências no Relacionamento entre Setores pode ser compreendida enquanto uma falha ou um déficit no trabalho intersetorial da instituição, impossibilitando que os setores tenham uma atuação efetiva em relação à obtenção de informações a respeito dos motivos da evasão. Dificuldades de atuação conjunta e de comunicação são as causas geradoras das Deficiências no Relacionamento entre Setores

dentro da instituição de ensino pesquisada, apontadas pelos participantes entrevistados.

DIFICULDADES DE ATUAÇÃO CONJUNTA ENTRE SETORES

Conforme relato do P05, os setores não têm atuado conjuntamente para obter as informações sobre os motivos que têm levado os estudantes a evadirem. De acordo com o P05, a instituição ainda não conseguiu desenvolver um *“planejamento conjunto entre os setores e as coordenações de curso para que se pudesse construir e direcionar a coleta de dados”* em relação às variáveis associadas à evasão no *campus*.

Essa dificuldade para que os setores atuem conjuntamente acaba por levar uma pessoa ou um setor a ser responsabilizado por uma atividade que deveria estar sendo pensada e executada, de forma integrada, por diferentes setores.

Quando as pessoas pensam em evasão, onde que elas vão procurar, perguntar, pedir informação sobre o assunto? Na Coordenadoria Sociopedagógica. É o único setor responsável por lidar com essas demandas? Não deveria ser. É um setor chave para se concentrar essa informação? É, mas a Coordenadoria Sociopedagógica depende de informações de outros setores, de outros dados que muitas vezes o setor não tem. Ou se tem, não tem como trabalhar com esses dados. (P05).

A fala do P05 evidencia a necessidade de se estabelecer um plano de trabalho conjunto entre os setores que, diretamente ou indiretamente, poderiam colaborar para o

conhecimento dos motivos da evasão na instituição. Ainda que um setor possa se responsabilizar por “*concentrar essas informações*”, cada setor envolvido nesse plano de trabalho teria uma função a desempenhar. Essa atuação conjunta evitaria situações como a de “*correr atrás de outros setores pra conseguir informação*” (P05).

DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ENTRE SETORES

A falta de comunicação entre os setores da instituição, particularmente aqueles que têm contato direto com os estudantes, foi apontada como uma das causas que dificulta o conhecimento a respeito dos motivos da evasão na instituição.

O P13 citou a comunicação entre docentes e Coordenadoria Sociopedagógica para ilustrar essa dificuldade. De acordo com o P13, a CSP depende da comunicação dos docentes para saber quais são os estudantes que não estão frequentando as aulas. A demora do professor em encaminhar essa informação não só impossibilita uma tentativa por parte do setor de reverter a decisão do estudante, como também dificulta o conhecimento a respeito do motivo que levou esse estudante a abandonar seu curso.

Para o P01, como o sistema acadêmico utilizado pela instituição apresenta uma série de problemas, seria essencial que houvesse uma comunicação efetiva entre os setores da instituição que têm acesso às informações dos estudantes.

A Coordenadoria Sociopedagógica analisa um documento (que contém notas e faltas dos estudantes) que só é entregue depois que acabam os semestres. No ensino médio, a CSP analisa um documento só no momento do conselho, e entre esse período depende muito da boa vontade de um professor encaminhar, do pai ligar, da Secretaria informar. Se isso não acontece, é só na renovação da matrícula que a Coordenadoria Sociopedagógica vai descobrir, é só no diário entregue que vai ver que alguns alunos abandonaram. (P01).

Quanto mais tempo levar para o setor responsável entrar em contato com o estudante evadido, menores são as chances da instituição conhecer o motivo da evasão, na opinião do P01.

ATUAÇÃO DA COORDENADORIA SOCIOPEDAGÓGICA PARA O CONHECIMENTO DOS MOTIVOS DA EVASÃO DE ESTUDANTES

Conforme apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, tem sido depositada nas Coordenadorias Sociopedagógicas localizadas nos diferentes *campi* do IFSP, uma responsabilidade em relação ao desenvolvimento de ações voltadas à permanência dos estudantes da instituição. Particularmente no que se refere à identificação das variáveis associadas à evasão, o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica⁴⁵, no seu Art. 2º, Inciso XIII, atribui ao setor a tarefa de “Elaborar instrumentos de pesquisas para compreender e analisar os motivos que levem à retenção e à evasão dos estudantes em parceria com outras instâncias do IFSP”.

Partindo desse inciso, os participantes desta pesquisa foram questionados a respeito de como a CSP do *campus* pesquisado tem atuado no cumprimento dessa atribuição, bem como as dificuldades enfrentadas para a realização da tarefa. Esses questionamentos foram feitos apenas aos participantes que, em função do cargo ocupado e da natureza das suas atividades, tinham conhecimento sobre a atuação do setor e condições para fornecer as respostas solicitadas.

Aos demais participantes da pesquisa, foram realizados questionamentos a respeito da “parceria com outras instâncias do IFSP” mencionada no inciso anteriormente citado. Quais seriam esses outros setores que, juntamente com a Coordenadoria Sociopedagógica, deveriam participar da tarefa de compreender e analisar os motivos da evasão? Como essas parcerias poderiam, de fato, serem efetivadas?

As dificuldades apontadas pelos participantes desta pesquisa em relação à atuação da CSP referem-se àquelas relacionadas *ao quadro atual de servidores do setor; à falta de ações de capacitação para os profissionais que atuam na CSP para que possam trabalhar com as questões relacionadas à evasão; ao excesso de demanda do setor; e à falta de valores institucionais em relação à evasão.*

O quadro atual de servidores na CSP do campus, de acordo com as falas dos participantes, parece ser um grande dificultador para o desenvolvimento de ações voltadas ao conhecimento dos motivos da

evasão. Conforme Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica, o setor é formado por uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar. Essa equipe deve ser composta por Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos e Técnicos em Assuntos Educacionais, podendo contar com a atuação de outros servidores. Os pedagogos que atualmente compõem a CSP do *campus* pesquisado foram contemplados com o Programa de Capacitação e Qualificação que o IFSP possui e estão afastados para qualificação *stricto sensu*. No caso de afastamento de docentes para qualificação, a instituição prevê no regulamento do programa a contratação de professores substitutos, mas quando se trata do afastamento de servidores administrativos, não há previsão orçamentária para contratação dessa categoria de profissionais.

O *campus* pesquisado só voltará a contar com a colaboração dos pedagogos quando eles finalizarem suas respectivas qualificações. Esses afastamentos que já duram alguns anos, conforme relato dos participantes, têm impactado negativamente na atuação da CSP do *campus*.

(...) você sabe que o setor tá desfalcado, né? Os pedagogos fazem falta. (...) Então, eu acho que a maior dificuldade que a Coordenadoria Sociopedagógica tem aqui é a falta da equipe completa. Faltam os pedagogos, que complementam...é uma equipe multifuncional, e eles (os demais profissionais do setor) sentem bastante falta disso. (P03).

Conforme relatado pelo P01, a falta de um pedagogo na CSP acaba levando o setor a atuar no “improviso”, particularmente naquelas situações que exigem a participação de um pedagogo – como as reuniões dos conselhos de classe, por exemplo, que preveem em regulamento a participação deste profissional. E esse “improviso”, como afirmou o P01, compromete o desempenho das atribuições dos demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica.

Para o P06, o pedagogo seria o principal agente, dentro da CSP, responsável por pensar em práticas institucionais de combate à evasão. Sem esse profissional “o setor é deficiente” (P06). De acordo com o P02, a ausência de pedagogos na CSP exigiria que a instituição capacitasse os demais profissionais do setor para trabalharem com as questões relacionadas à evasão, mas isso não vem ocorrendo.

Assistente social e psicólogo não são da área de educação, então eles teriam que ter uma formação (...) para poder ter uma concepção de evasão, da evasão como um problema, da evasão como algo que precisa estar no horizonte de uma instituição escolar. Então eu acho que hoje o setor tá nesse pé: os profissionais que estão lá não têm a dimensão do que é evasão. Como a instituição não forma profissionais para isso, não capacita profissionais para isso, parte daí o problema. (P02).

O relato do P02 ilustra outra dificuldade enfrentada pela CSP para responder de forma satisfatória à atribuição do Inciso XIII prevista em seu regulamento:

a falta de ações de capacitação para os profissionais que atuam na CSP para que possam trabalhar com as questões relacionadas à evasão. E a fala do P05 parece ratificar o que foi falado pelo P02. Segundo o P05, a CSP tem uma *"limitação pedagógica"*, pois não há quem realize, na equipe atual, uma análise dos motivos, relacionados ao contexto escolar, que têm levado os alunos da instituição a evadirem. Apesar das pessoas que atuam na CSP serem profissionais capacitados, os relatos dos participantes desta pesquisa colocam em evidência a necessidade de ações de capacitação interna para esses profissionais, em função dos problemas que estão ocorrendo na instituição neste momento.

O *excesso de demanda* na CSP, também apontado por alguns participantes da pesquisa como uma das dificuldades enfrentadas pela Coordenadoria Sociopedagógica para conhecer os motivos da evasão na instituição, parece ser um dos fatores que leva o setor a priorizar a atuação em determinadas frentes, em detrimento de outras. Para o P05, por exemplo, a CSP não está conseguindo focar na produção de instrumentos para identificação dos motivos da evasão dos estudantes, pois a atuação do setor tem se voltado prioritariamente para ações que contribuam para permanência e êxito do aluno. Conforme relatado pelo P04, o setor *"não tem pernas para isso. É um excesso de demanda, e a CSP tá sempre apagando incêndios, as coisas vão estourando e o setor vai trabalhando por prioridades"*.

O P03 acredita que a assistência estudantil, também sob responsabilidade do setor, consome boa parte do tempo da equipe, pois há a necessidade de avaliação dos alunos para distribuição das bolsas, além da necessidade de um acompanhamento mensal dos alunos bolsistas. Nas palavras do P03, “*são muitos os alunos vulneráveis*” do *campus* que necessitam de assistência estudantil e acompanhamento.

De acordo com o P06, além da CSP estar sobrecarregada com os atendimentos diários e com toda a burocracia que envolve a assistência estudantil, os membros do setor ainda são constantemente solicitados a participarem das diferentes comissões criadas pelo IFSP.

O que eu sei é que geralmente muitas comissões demandam a Coordenadoria Sociopedagógica e isso vem de cima (da Reitoria). São comissões para elaboração do PPC (Projeto Político Pedagógico) do campus, comissão de permanência e êxito, comissão de acompanhamento de curso, comissão de formação docente. Então eu vejo o setor muito sobrecarregado (...) em cumprir as demandas superiores de compor comissões, que são essas comissões que eu acabei de citar. (P06).

Se por um lado, conforme relatado pelo P06, a criação de comissões que exigem a participação de profissionais do setor traz uma carga ainda maior de trabalho para a CSP, o que pode inviabilizar, por exemplo, o desenvolvimento de atividades como a elaboração de instrumentos para identificar os motivos da evasão dos estudantes na instituição

pesquisada, por outro, a criação da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIPEE), nas palavras do P05, *“tirou a centralidade da responsabilidade”* da CSP no que se refere às questões relacionadas à evasão. Não se eximiu a responsabilidade do setor, mas de acordo com o P05 *“o papel ficou mais delimitado”*: a CSP passou a ter um papel de “colaborador” junto à CIPEE, envolvendo-se mais com a execução das ações do que propriamente com o planejamento delas.

A falta de valores institucionais em relação à evasão soma-se também às diversas dificuldades já apontadas pelos participantes desta pesquisa para que a CSP consiga cumprir uma das atribuições prevista em seu regulamento. Para o P02, essa falta de valores inviabiliza o trabalho da CSP de identificar os motivos que têm levado os alunos a evadirem.

(...) dificilmente o setor vai conseguir fazer uma coisa que a instituição como um todo não quer fazer (...) eu acho que o setor não produz esse dado por inviabilidade institucional, do custo que é você levantar esse dado. Se você é um setor que vai levantar esse dado você é um setor que vai causar conflito. (P02).

Conforme relato desse participante, a instituição não teria interesse, de fato, em saber o porquê da evasão de seus alunos, pois isso implicaria uma tomada de posição para agir em relação aos motivos da evasão na instituição – e, na visão do P02, a instituição não está disposta a *“encarar esse problema”*. A fim de

inviabilizar a produção de informações pela CSP a respeito dos motivos da evasão, a instituição acaba agindo de forma bastante questionável, conforme relato do próprio participante.

Quando o funcionário produz informação, a gestão não pega a informação e fala: "Nossa, vamos construir soluções em cima disso!". Não, ela deixa isso pra lá! Primeiro ela não liga, ignora, e depois começam a agredir. (...) você percebe no fundo que a instituição quer que você sente lá, fique quietinho ali, não faça nada, não fale nada, não produza nada (...) e isso é institucionalmente construído. Por isso que não produz, porque é muito cruel você produzir, é uma penalização muito grande você produzir dados sobre evasão. (P02).

Já para o P05, a falta de valores institucionais em relação à evasão também faz com que não haja um planejamento, por parte da gestão do *campus*, que respalde a CSP para *"caminhar nessa linha de elaboração desses instrumentos de pesquisas para identificar os motivos da evasão"* (P05). Do ponto de vista do P04, não está sendo priorizado, dentro da CSP, o *"pensar em um instrumento"* com a finalidade de identificar os motivos da evasão.

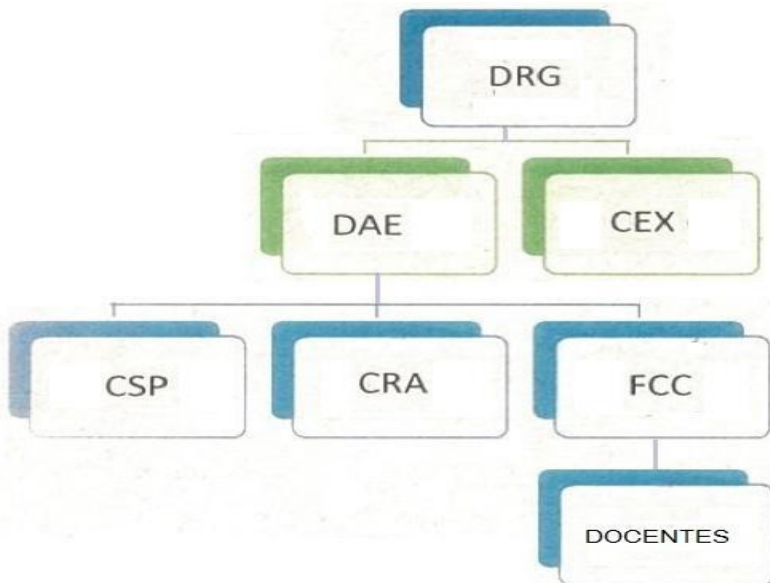
Os relatos desses participantes apontam aspectos que remetem para o quanto a instituição tem se dedicado para superar as dificuldades existentes em relação à atuação da CSP - quadro atual de servidores do setor, falta de ações de capacitação dos seus profissionais, excesso de demanda do setor – para

produzir informações a respeito dos motivos da evasão de seus estudantes. Também se pode questionar o quanto a instituição tem se voltado para estimular e fortalecer parcerias entre a CSP e outras instâncias do IFSP a fim de favorecer o trabalho do setor.

Quando os participantes foram indagados a respeito das instâncias com as quais a Coordenadoria Sociopedagógica poderia estabelecer parcerias para “compreender e analisar os motivos que levam à evasão dos estudantes”, as seguintes instâncias foram citadas: Coordenadorias de Cursos (FCC), Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA), Corpo Docente, Coordenadoria de Extensão (CEX), Diretoria Adjunta Educacional (DAE), Direção Geral do *campus* (DRG) e Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Com exceção da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que está diretamente vinculada à Reitoria do IFSP, todas as demais instâncias fazem parte da estrutura organizacional dos *campi* do IFSP, conforme Figura 11 apresentada a seguir:

FIGURA 11 – INSTÂNCIAS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS *CAMPI* DO IFSP⁴⁶ CITADAS COMO RESPONSÁVEIS PELA COMPREENSÃO DA EVASÃO NA INSTITUIÇÃO



LEGENDA: DRG=Direção Geral/ DAE=Diretoria Adjunta Educacional/ CEX=Coordenadoria de Extensão/ CSP=Coordenadoria Sociopedagógica/ CRA=Coordenadoria de Registros Acadêmicos/ FCC=Coordenadorias de Cursos

FONTE: RESOLUÇÃO Nº 26, DE 05 DE ABRIL DE 2016. APROVA O REGIMENTO DOS *CAMPI* DO IFSP

Como mostrado na estrutura organizacional, 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

⁴⁶ Optou-se por apresentar apenas uma parte do organograma dos *campi*, onde aparecem as instâncias citadas no texto, a fim de mostrar a relação de subordinação entre essas instâncias. Ao final deste capítulo será mostrado o organograma completo dos *campi* do IFSP.

(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).

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) – única instância que não faz parte da estrutura organizacional do *campus* – foi lembrada pelos participantes como uma possível parceira da CSP na tarefa de compreender os motivos da evasão. De acordo com o P15, a Comissão Própria de Avaliação “*pode não só trazer os dados - porque a CPA é um repositório - mas até quando for fazer os questionamentos, direcioná-los para ter algumas informações a mais para poder subsidiar (a tarefa da CSP)*”. Para o P15, as características da CPA fazem dela um agente de busca por informações sobre evasão, e também um repositório dessas informações.

Segundo relato do P01 a pesquisa que a CPA vem realizando no *campus*, não só nos cursos superiores, mas em todos os cursos ofertados pela instituição, retrata as impressões dos estudantes em relação aos cursos ofertados, aos docentes, ao sistema de ensino, à infraestrutura do *campus*. E essas impressões podem ajudar a CSP a identificar e compreender alguns dos motivos que têm levado os alunos a evadirem.

As Coordenadorias de Cursos (FCC) foram lembradas pela maioria dos participantes como instâncias que poderiam atuar enquanto parceiras da Coordenadoria

Sociopedagógica na tarefa de compreender os motivos da evasão no *campus*. E as justificativas para o estabelecimento desta parceria – FCC e CSP – foram as mais diversas:

Todos os coordenadores de curso, até por força da portaria que instituiu essa comissão de permanência e êxito, eles devem participar. (P01).

(...) não sei agora, mas antigamente – digo antigamente porque a partir da criação do Instituto você tem um novo regimento, um novo estatuto – sempre teve citação nas funções deles (coordenadores de cursos) a de "analisar o desempenho da turma, retenção e evasão". Quer dizer, então naturalmente (...) todos os coordenadores tinham que fazer parte disso aí. (P13).

Os coordenadores de curso são parceiros natos nesse problema, porque é a parte interessada e são, entre aspas, agentes também do problema (...) os coordenadores de curso, pela própria ação direta com os alunos e com os professores. (P15).

Uma das justificativas para que as FCC atuem em parceria com a CSP para identificar os motivos da evasão, conforme relato dos participantes, está ligada aos aspectos legais de funcionamento do IFSP. Como lembrado pelo P01, a portaria que instituiu a CIPEE, já apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, prevê que as subcomissões sejam compostas obrigatoriamente por todos os coordenadores de cursos do *campus*, dentre outras instâncias. E, apesar do P13 fazer referência a documentos anteriores

à transformação do CEFET-SP em IFSP (2008), o Regimento dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, aprovado em 2016, em seu Art. 19, Inciso XXV, descreve que compete às Coordenadorias de Cursos: “Acompanhar, junto à Coordenadoria Sociopedagógica, a trajetória dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, propondo soluções para a evasão, a retenção e dependências, tendo em vista a permanência e o êxito dos estudantes no curso”.

Além da participação das FCC por questões legais, o P15 entende que os coordenadores de cursos deveriam atuar com a CSP não apenas por interesse no problema – a evasão – mas, porque, também, são parte deste problema. E a ação direta das FCC junto a estudantes e docentes de seus cursos também reforça a necessidade de parceria entre a CSP e as FCC, ainda de acordo com o P15.

O Corpo Docente foi mencionado como uma outra INSTÂNCIA com a qual a CSP poderia estabelecer uma parceria de trabalho. E, em alguns dos relatos dos participantes, Corpo Docente e FCC são citados conjuntamente, evidenciando a inter-relação existente entre as duas instâncias.

(...) uma vez que o coordenador do curso participa, indiretamente todos os professores devem participar, de alguma forma. Assim, o papel do coordenador é levantar essas questões dentro do seu corpo de docentes e trabalhar elas nessa comissão de permanência e êxito. (P01).

(...) outro parceiro muito importante seriam os professores. Então eu acho que isso deveria ter um encaminhamento para o coordenador do curso, e os coordenadores reuniriam essas informações (sobre motivos de evasão identificados pelos professores junto aos alunos), para tabular essa informação e passar mais fácil para o Sociopedagógico para não ser tão grande o volume de informação. (P11).

O Sociopedagógico tá ali do lado, tá passando, mas ele não tá dentro da sala de aula. Então eu acho que o professor é um parceirão para isso, entendeu? Eu acredito que seria a maior parceria (...) eu acho que é coordenação de curso com seus professores. (P12).

(...) o corpo docente como um todo, e seus coordenadores. (P14).

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*” (P13), 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 o 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).

A Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) – coordenadoria subordinada a Diretoria Adjunta Educacional e que tem dentre suas atribuições a realização de matrículas e rematrículas de todos os cursos oferecidos pelo *campus*, bem como a atualização dos dados cadastrais dos alunos nos sistemas internos e externos – foi lembrada por diferentes participantes⁴⁷ como uma das instâncias que poderia atuar em parceria com a CSP para obtenção de informações sobre a evasão.

(...) a Secretaria, que tem acesso direto a esse aluno. (P08).

Outro parceiro interessante seria a Secretaria (...) tem os alunos que (...) chegam lá diretamente pra fazer o cancelamento ou trancar a matrícula. Eles (os alunos) às vezes não procuram, não vão direto ao Sociopedagógico para contar os seus problemas, mas eles vão na Secretaria. (P11).

47 Os participantes referem-se à CRA como Coordenadoria de Registros Escolares ou simplesmente CRE, denominação usada antes da mudança promovida com a aprovação do Regimento dos *Campi* do IFSP, em 2016. Também é muito comum referirem-se à CRA como Secretaria.

Teria que entrar também a CRE. Porque o aluno que sai passa por lá. (P13).

(...) eu acho que a Secretaria seria o principal parceiro. (P14).

A Secretaria é um repositório de informações burocráticas em relação aos alunos. A questão do controle de notas, essas coisas toda (...) tem acesso ao histórico escolar do aluno, que às vezes também é muito importante. (...) acho que a Secretaria seria outro setor que precisaria estar participando. (P15).

A CRA, assim como o Corpo Docente, tem sua importância enquanto parceira da CSP justificada essencialmente pelo relacionamento com os alunos do *campus*. Como mencionado pelo P13, “*o aluno que sai passa por lá*”, seja para fazer o cancelamento ou o trancamento de matrícula. Além disso, a CRA é um “*repositório de informações burocráticas em relação aos alunos*” (P15), informações que podem ser relevantes para a CSP compreender a evasão na instituição.

A outra coordenadoria apontada pelos participantes, a Coordenadoria de Extensão (CEX), está ligada diretamente à Direção Geral do *campus* (DRG). Dentre suas atribuições está a de ofertar cursos de extensão para toda a comunidade, estabelecer contatos e parcerias com a comunidade alvo das atividades de extensão, acompanhar o itinerário profissional e acadêmico do egresso, mantendo atualizado um banco de dados. E a CEX foi mencionada pelos participantes principalmente por seu trabalho junto aos egressos,

pela possibilidade de conhecer a percepção dos ex-alunos a respeito da instituição.

Eu acho que um outro parceiro poderia ser a Extensão. Porque (...) está na atribuição da Extensão a questão do egresso, e o egresso pode colaborar, por exemplo, na retenção⁴⁸. Então as informações (em relação à pesquisa de egressos) – que eu acho que não está sendo feito, ou pelo menos não da forma que deveria ser feito – mas se a Extensão consegue um banco de dados em relação aos egressos, com relação ao sucesso no mercado de trabalho, ela consegue repassar isso internamente. (P11).

Eu acho que a Extensão é um parceiro bom também, tanto por causa dos contatos, como também pelos próprios processos que ela cria, de cursos. O fato é que a Extensão tem um contato externo (...) mas não só com o egresso, com a própria comunidade, quando ele faz cursos e tudo mais, ele traz as pessoas. Então como um agente que também pode perguntar para comunidade o que pensa, o que vê e tal, é muito importante. (P15).

Já a Diretoria Adjunta Educacional (DAE) e a Direção Geral do *campus* (DRG), também lembradas pelos participantes desta pesquisa, são vistas como tendo uma responsabilidade maior no que se refere ao estabelecimento das parcerias entre a CSP e as demais instâncias anteriormente citadas, do que propriamente atuando como parceiras da CSP na busca pelas informações a respeito dos motivos da evasão na instituição.

⁴⁸ O termo “retenção” não é usado com o sentido de reprovação. O participante usa “retenção” no sentido de reter o estudante na instituição, impedindo que ele evada de seu curso.

(...) você tem que centrar na Direção porque tem a Extensão que responde direto para a Direção e os outros setores respondem para a Diretoria Adjunta Educacional. Não dá nem para centrar no diretor adjunto, vai ter que centrar no diretor, porque eu acho que o diretor que teria que fazer esse meio de campo aí. E daí cada setor faria a sua parte, por exemplo. (P07).

(...) tem que ser colocado junto com a Diretoria Adjunta Educacional...a Diretoria Adjunta tem que participar. Essa sim, porque é quem vai implementar qualquer tipo de estudo. (P10).

Criado o procedimento, eu acho que o papel da Diretoria Adjunta e da Direção seria acompanhar, supervisionar tudo isso e dar todo o apoio que o Sociopedagógico precise. (P11).

Eu acho que tem que estar centrado nele (Diretor Adjunto Educacional). Ele tem que ter isso por missão, você entendeu? Eu acho que ele deveria, junto com o Sociopedagógico, e junto com os seus coordenadores, ver o que acontece. (P13).

Não há um consenso entre os participantes da pesquisa a respeito de qual seria a melhor maneira de se estabelecer e manter essas parcerias. Por um lado, para alguns participantes, ter uma comissão formada com a finalidade de pensar a evasão no *campus*, que envolva as instâncias anteriormente citadas, representa um possível caminho para o desenvolvimento de parcerias.

Você criar uma comissão, um grupo de trabalho. Ter um cronograma de atividades,

atividades colocadas no calendário escolar (...). Quer dizer, um plano a curto, médio e longo prazo. Mas teria que envolver muita gente nisso, só o Sociopedagógico eu acho que não dá conta das informações... tem a Secretaria, que tem os dados dos alunos, dados de matrícula, de evasão. Os professores (...) preencherem o diário corretamente para ver quem evadiu, quem não evadiu, quem tende a evadir. (...) Então é um trabalho em conjunto. (P03).

Eu acho que através da comissão de permanência e êxito, se ela fosse contínua e permanente, e se eu não me engano a proposta dela é ser (...). Uma comissão é um grupo de pessoas que tem o objetivo de pensar, produzir documentos, criar normativas para aquele assunto. E essa comissão de permanência e êxito é composta, se eu não me engano, pelo diretor, pelo diretor adjunto educacional, pelos coordenadores, pelo Sociopedagógico e pela CRE, ou seja, os agentes internos envolvidos (nas questões de evasão). (P06).

Por outro lado, tentar estabelecer parcerias de trabalho por meio de uma comissão, e depositar sobre esta comissão a responsabilidade de compreender os motivos que têm levado os estudantes a evadirem, pode não produzir os resultados esperados pela instituição, na opinião de alguns participantes.

(...) mas isso para mim é um problema institucional: a gente tem muita dificuldade de compor, seguir regras e de fazer as comissões funcionarem. (P06).

Para juntar (todas as instâncias parceiras da CSP) teria que ser uma comissão, mas aí você corre o risco de cair nisso: um ano

ter comissão, outro ano não ter. (P07).

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. 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).

Atuar em parceria, adotar uma nova dinâmica de trabalho ao qual as instâncias parecem não estar habituadas, acaba alterando o *status quo* vigente na instituição, o que pode não ser confortável para todos.

E, vamos ser bem objetivos, qualquer mudança, qualquer alteração de um status quo traz uma forte variação de humor, traz rebeldia. Porque você está mudando o status quo. "Eu sabia o que eu tinha que fazer, aí você vem mudar o que eu to fazendo? Eu fico nervoso!". Qualquer um fica nervoso, né? O tempo que você fica nervoso e a reatividade aquilo que vem é uma questão do ambiente. O ambiente precisa estar propenso, propício. "Você não gosta mas vai ser bom! Eu sei, no começo é ruim mas a gente vai ter um bem melhor, vai todo mundo melhorar". (P15).

É necessário, diante desse cenário, criar condições que favoreçam e facilitem as mudanças, para que as parcerias de trabalho sejam efetivadas. E isso só é possível, segundo o P15, a partir do momento em que todos tenham a consciência de estarem trabalhando em prol de um mesmo objetivo.

(...) mas o que é importante de participar dessa questão da evasão é que todo mundo tem o mesmo objetivo, que é manter aluno e evitar que ele vá embora. Então quem pode criar esse ambiente? O diretor e o diretor adjunto educacional podem ser agentes, não necessariamente participando, mas necessariamente mostrando a importância, o interesse nisso. (P15).

Para o P14, falta à instituição uma "*filosofia de trabalho*", uma orientação no sentido de mostrar aos seus funcionários para onde a instituição deve caminhar, e um direcionamento

dos trabalhos para que todos caminhem juntos para alcançarem o objetivo traçado.

O que eu acredito é nisso: a gente precisa ter essa questão da filosofia, de entender o que a gente quer enquanto Instituto Federal (...) eu sei que a gente quer se manter em evidência, fazer com que a escola esteja sempre em divulgação, mas parece que não é claro para todos isso, nem como a gente pode fazer isso (...) a gente tem uma escola aqui e, de verdade, cada um pensa de um jeito. (P14).

Já outros participantes acreditam que a única maneira de viabilizar essas parcerias, de fazer com que cada instância atue de forma a contribuir com a CSP na tarefa de compreender os motivos da evasão no *campus*, é “obrigar” os envolvidos a colaborarem, ou estabelecer procedimentos e padrões de trabalho para todos os envolvidos.

(...) eu acho que no instituto tudo tem que funcionar na caneta. Tinha que estar canetado, no sentido de colocar nas minhas atribuições essa responsabilidade. A gente não pode colocar essa responsabilidade só sobre o Sociopedagógico. Eu acho que tem que ter alguma portaria, algum regimento, algo que nos obrigue a colaborar com esse tipo de ação. Ou nos corresponsabilize por isso. (P09).

Primeiro eu acho que tem que ser criada uma metodologia de procedimentos e padrões. Aqui fica muito na questão da conversa. “Ah, eu vou lá ver como é que tá”, “Ah, eu vou lá conversar com fulano”. Então eu acho que é burocrático você colocar tudo no papel, mas fica tudo fácil na hora de você (...) pegar de novo algum

processo que está em andamento. (P11).

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.

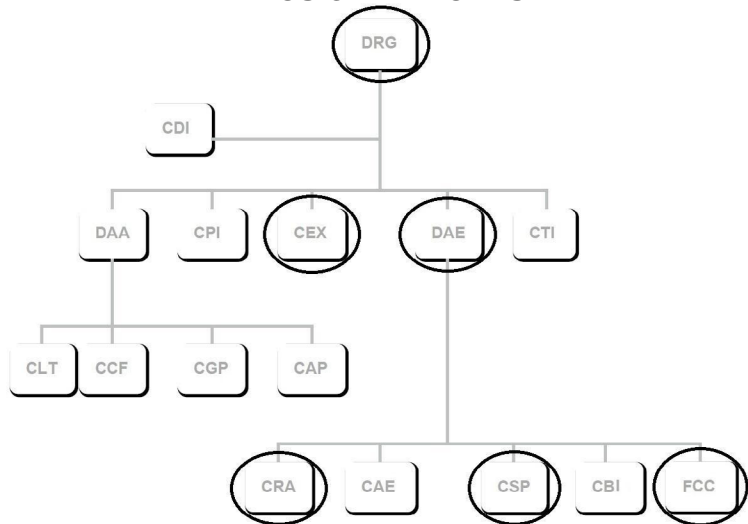
Internamente, foram apontadas dificuldades relacionadas ao quadro atual de servidores da CSP, que está funcionando sem alguns dos seus profissionais; à falta de ações de capacitação para os profissionais que hoje atuam no setor para trabalharem com as questões relacionadas à evasão; o excesso de demanda 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 do *campus*.

As instâncias indicadas pelos participantes da pesquisa como parceiras para a CSP são aquelas que, dentro da estrutura organizacional do *campus*, estão ligadas às questões de ensino e, em sua maioria, realizam atendimentos de natureza diversa aos estudantes da instituição. Na Figura 12, tem-se o organograma completo

dos *campi* do IFSP, com as instâncias indicadas⁴⁹ pelos participantes destacadas por um círculo, assim como a CSP.

**FIGURA 12 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
DOS CAMPI DO IFSP**



LEGENDA: DRG=Direção Geral/ CDI= Coordenadoria de Apoio à Direção/ CEX=Coordenadoria de Extensão/ CTI=Coordenadoria de Tecnologia da Informação/ CPI=Coordenadoria de Pesquisa e Inovação/ DAE=Diretoria Adjunta Educacional/ CSP=Coordenadoria Sociopedagógica/ CRA=Coordenadoria de Registros Acadêmicos/ CAE=Coordenadoria de Apoio ao Ensino/ CBI=Coordenadoria de Biblioteca/ FCC=Coordenadorias de Cursos / DAA=Diretoria Adjunta de Administração/ CLT=Coordenadoria de Licitações e Contratos/ CGP=Coordenadoria de Gestão de Pessoas/ CCF=Coordenadoria de Contabilidade e Finanças/ CAP=Coordenadorias de Almoxtarifado, Manutenção e Patrimônio

FONTE: RESOLUÇÃO Nº 26, DE 05 DE ABRIL DE 2016. APROVA O REGIMENTO DOS CAMPI DO IFSP

49 A instância Corpo Docente, apontada pelos participantes da pesquisa, não consta no organograma pois ela não aparece representada na Estrutura Organizacional dos *Campi* do IFSP.

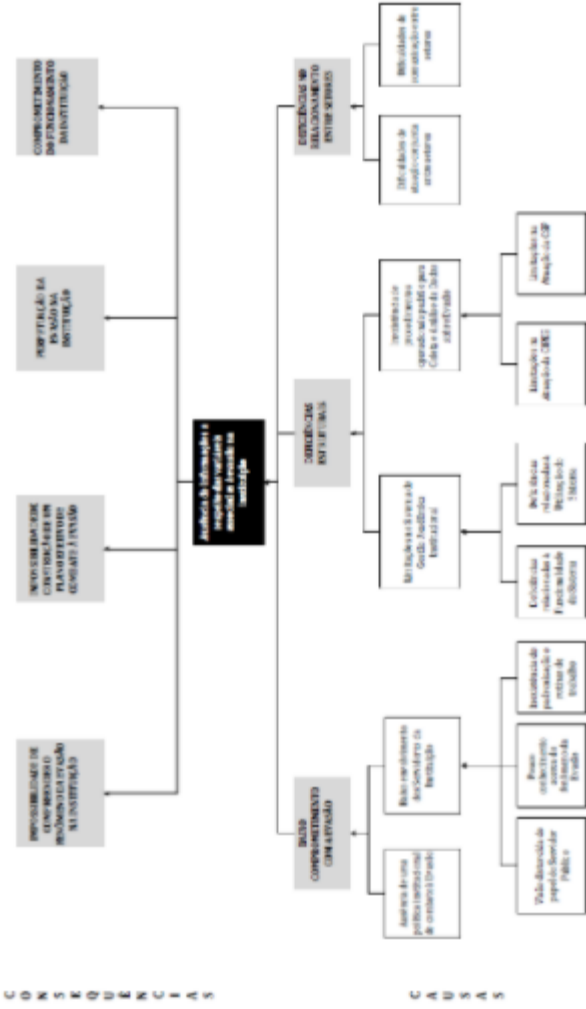
Os participantes da pesquisa, ao fazerem referência a uma série de instâncias que deveriam estar atuando em parceria com a CSP nas questões de evasão, e o porquê destas instâncias serem envolvidas nessa tarefa, demonstram a inviabilidade de se trabalhar a evasão de forma isolada, reafirmando a necessidade de um trabalho em parceria já apontado pelo Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. Em primeiro lugar, porque a evasão deve ser uma preocupação de toda a instituição - *"A gente não pode colocar essa responsabilidade só sobre o Sociopedagógico"* (P09) - e em segundo, é uma tarefa bastante trabalhosa para um único setor - *"(...) teria que envolver muita gente nisso, só o Sociopedagógico eu acho que não dá conta das informações"* (P03).

Como a instituição, conforme relato de participantes da pesquisa, não está disposta a *"encarar esse problema"* da evasão, ela não teria um interesse real em saber o porquê de seus estudantes estarem evadindo. As falas dos participantes ilustram a falta de valores da instituição em relação à evasão: seja deixando de ter uma atuação efetiva junto à CSP, de modo a auxiliar o setor a superar as dificuldades internas e externas para produzir informações a respeito dos motivos da evasão; seja se eximindo da responsabilidade de estimular e fortalecer parcerias entre as instâncias do IFSP implicadas no estudo e combate à evasão.

PROPOSTA DE AÇÕES PARA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA SUPERAR AS DIFICULDADES PARA OBTER INFORMAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS DA EVASÃO DE SEUS ESTUDANTES

Após a definição da situação problema a ser investigada durante a realização deste trabalho, e após a identificação das causas e consequências da situação problema, por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, foi possível construir a Árvore do Problema, apresentada na Figura 13 a seguir:

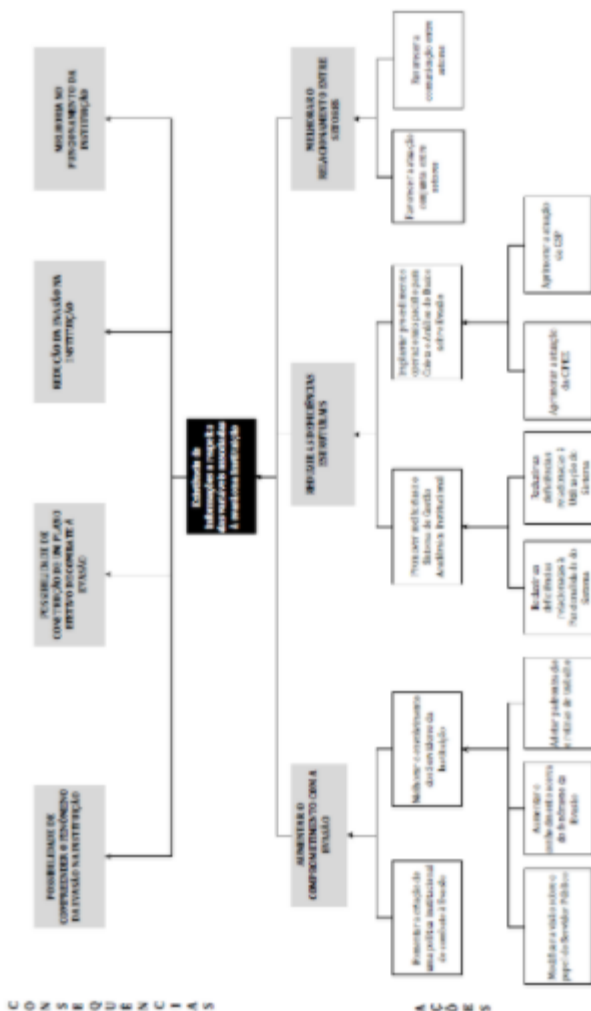
FIGURA 13 - ÁRVORE DO PROBLEMA - CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA FALTA DE INFORMAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS DE EVASÃO DE ESTUDANTES PARA UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

Após a construção da Árvore do Problema, procedeu-se à “*tradução*” de cada uma das causas geradoras da situação problema em ações, levando à elaboração da Árvore dos Objetivos. A Árvore dos Objetivos apresenta uma proposta de possíveis áreas de ações que possam auxiliar a instituição de ensino pesquisada a superar as dificuldades na obtenção de informações sobre as variáveis associadas à evasão de seus estudantes. Na Figura 14 é apresentada a Árvore dos Objetivos:

FIGURA 14 - ÁRVORE DOS OBJETIVOS - PROPOSTA DE AÇÕES PARA UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERAR AS DIFICULDADES EM OBTER INFORMAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS DA EVASÃO DE SEUS ESTUDANTES



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

A existência de informações a respeito das variáveis associadas à evasão de estudantes da instituição de ensino, fundamentando-se na resposta dos participantes desta pesquisa, teria melhores condições de ocorrência com ações voltadas a três grandes objetivos: aumentar o comprometimento da instituição com a evasão; reduzir as deficiências estruturais existentes e melhorar o relacionamento entre setores.

Para aumentar ou fortalecer o comprometimento com a evasão, 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.

E, para melhorar o relacionamento entre setores, a instituição deve favorecer a atuação conjunta e

a comunicação entre os setores que compõem sua estrutura organizacional.

Espera-se, com esse conjunto de ações, que a instituição possa construir um conhecimento sistematizado a respeito das variáveis associadas à evasão de seus estudantes, tendo como consequências positivas da produção deste conhecimento: a possibilidade de compreender o fenômeno da evasão na instituição; possibilidade de construção de um plano efetivo de combate à evasão; redução da evasão na instituição; e melhoria no funcionamento da instituição.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

O estudo da evasão e seus determinantes em instituições de ensino superior brasileiras - públicas e privadas - tem sido, já há algum tempo, o foco de uma quantidade significativa de pesquisas (MERCURI; MORAN; AZZI, 1995; COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO SOBRE A EVASÃO, 1997; POLYDORO, 2000; VELOSO; ALMEIDA, 2002; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; ADACHI, 2009; BRISSAC, 2009; SCALI, 2009; SILVA FILHO, 2012; SANTOS, 2016). Mais recentemente, parte das pesquisas sobre determinantes da evasão tem buscado compreender como o fenômeno vem se manifestando nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos pelos estados brasileiros (SILVA, 2011; JOHANN, 2012; AMARAL, 2013; FREDENHAGEM, 2014, SOUZA, 2014; NARCISO 2015). O surgimento dessas pesquisas é justificado pelos altos índices de evasão registrados nos Institutos Federais e escassez de estudos em relação a seus determinantes (TCU, 2012), como também pela natureza singular destas instituições – direcionadas à educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino.

Os IFs, além de possuírem uma estrutura organizacional diferenciada em relação às IES, também ofertam outros

níveis de ensino, demandando uma compreensão a respeito do como a evasão vem se manifestando nos diferentes grupos de estudantes atendidos por essas instituições. As inúmeras pesquisas que investigaram os determinantes da evasão em cursos de instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras, podem ajudar a compreender o fenômeno nos institutos federais, mas faz-se necessário investigações específicas para o conhecimento dos fatores associados à evasão nos IFs visando as ações de prevenção e de controle do fenômeno.

A análise dos documentos internos produzidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, e as entrevistas realizadas durante esta pesquisa com servidores de um dos *campi* do IFSP, indicam que a instituição vem desenvolvendo ações com o propósito de conhecer os motivos da evasão de seus estudantes. Porém, apesar das diferentes iniciativas nesse sentido, os resultados dessas ações não foram considerados satisfatórios pelos participantes da pesquisa, já que a instituição ainda não conseguiu produzir um conhecimento sistematizado a respeito dos determinantes do fenômeno, capaz de direcionar as ações de intervenção e assim reduzir seus índices de evasão.

Os servidores – docentes e técnicos administrativos – entrevistados durante a realização desta pesquisa também consideram que o desconhecimento dos motivos que têm levado seus estudantes a evadirem traz consequências negativas para a instituição. Duas

delas - *Impossibilidade de compreender o fenômeno da evasão na instituição* e *Impossibilidade de construção de um plano efetivo de combate à evasão* – podem ser entendidas como consequências imediatas para a instituição. As outras duas - *Perpetuação da evasão na instituição* e *Comprometimento do funcionamento da instituição* – podem ser entendidas como consequências a médio e longo prazos para a instituição.

Uma vez que a instituição desconhece como o fenômeno da evasão tem se manifestado dentre seus estudantes, quais os fatores que têm atuado de forma mais determinante para que eles abandonem seus cursos, torna-se difícil elaborar um plano efetivo de combate à evasão. Conforme já apontado, a literatura que tem investigado as variáveis associadas à evasão no ensino superior pode auxiliar nesta tarefa, mas, ainda assim, corre-se o risco de se propor ações que não sejam as mais relevantes, pois a proposta não teve como base o conhecimento das variáveis associadas ao fenômeno naquela instituição em específico. O conhecimento das variáveis associadas à evasão em IES brasileiras, por exemplo, não elimina a necessidade de se conhecer as variáveis associadas à evasão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente naquele IF onde o plano de combate à evasão será implementado.

O desconhecimento dos fatores que têm atuando mais fortemente em uma instituição impossibilita o planejamento de ações mais diretas. E isso pode gerar um descompasso entre as ações de intervenção

que estão sendo desenvolvidas pela instituição e os motivos que têm levado seus alunos a evadirem, além de impossibilitar a avaliação da eficácia destas ações, como apontado pelo TCU (2012, p.111):

(...) não é possível avaliar o impacto dessas políticas de combate à evasão, em razão da inexistência de estudo que identifique as causas de evasão e o efeito das medidas adotadas. O desconhecimento das causas que determinaram o abandono impossibilita mensurar o impacto das ações mitigadoras, e em consequência, avaliar a eficácia das mesmas no combate à evasão escolar. Com isso existe o risco de não redução da evasão em razão da adoção de medidas inadequadas.

Assim, são grandes as chances da evasão continuar ocorrendo, inclusive podendo aumentar sua incidência. Se a instituição desconhece o que tem levado seus alunos a evadirem, ela não tem como intervir diretamente, e isto acaba por comprometer seu funcionamento. Considerando que o IFSP é uma instituição de ensino pública, como nos alerta Andrade (2014, p.136), “a evasão, quando não controlada, reduz o que era inicialmente investimento, e passa a ser prejuízo ao erário público, consequentemente para a sociedade”.

Além disso, a redução do número de alunos causada pela evasão tende a impactar no orçamento da instituição. Quando o aluno abandona a instituição, esta perde receita, mas seu custo operacional permanece praticamente o mesmo. Para Silva Filho et al. (2007, p.642), a evasão, tanto no setor público quanto no setor privado, “é uma fonte de ociosidade de professores,

funcionários, equipamentos e espaço físico”. A crescente queda no número de alunos de uma instituição tende a impactar negativamente na manutenção de sua estrutura de funcionamento, além de impossibilitar a promoção de melhorias.

Ao relatarem as consequências negativas do desconhecimento dos motivos que têm levado os estudantes a evadirem, os participantes reforçam a importância deste conhecimento para uma instituição de ensino. E, ao apontarem as causas para este desconhecimento, indicam os obstáculos a serem superados pela instituição para identificar as variáveis associadas à evasão de seus estudantes. A seguir, serão discutidas estas causas – agrupadas em três grandes núcleos.

BAIXO COMPROMETIMENTO COM A EVASÃO

Conforme apresentado nos resultados deste trabalho, a ausência de uma política institucional de combate à evasão e o baixo envolvimento dos servidores com as questões relacionadas ao fenômeno têm levado a um baixo comprometimento da instituição com a evasão.

Santos (2016), em estudo sobre a evasão de alunos na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), identificou que a universidade pesquisada não dispunha de informações e indicadores sobre os principais motivos de evasão na graduação, apesar dos índices significativos de alunos evadidos. As entrevistas com servidores da UFJF confirmaram a falta de informações precisas sobre a evasão e suas causas, e a ausência de uma política

institucional de combate à evasão. Para Santos (2016), a evasão se mostrou como um “problema de gestão institucional”, e a autora definiu como objetivo geral de seu estudo a elaboração de um instrumento de gestão que proporcionasse à UFJF informações e indicadores sobre as causas da evasão para subsidiar a adoção de mecanismos institucionais que atenuassem o fenômeno. Sua proposta contemplava uma sistematização dos dados – os já existentes e os futuros – e a criação de uma comissão especial para discutir a evasão.

De acordo com Baggi e Lopes (2011, p.356), “são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas”.

O Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar apresentado pelo IFSP em 2010, na opinião de Daros (2013, p.97), não se tratou de “uma política institucional implantada”, mas mais de um esforço individual, por parte de setores ou indivíduos dos *campi* da instituição, interessados nas questões relacionadas à evasão. No final de 2015, o IFSP instituiu uma comissão para conhecer e combater a evasão – a CIPEE - entretanto os participantes da pesquisa parecem não ter a percepção de que essa comissão é parte integrante de uma política institucional de combate à evasão. A CIPEE é vista mais como “um cumprimento de obrigações”, e as ações desta comissão, assim como outras ações desenvolvidas pela instituição no que se refere à evasão, na opinião de alguns dos entrevistados,

têm permanecido mais no campo do discurso do que das práticas.

Apesar dos participantes citarem outras instâncias – CSP, Conselho de Classe, CPA – que têm se envolvido, direta ou indiretamente, com o conhecimento dos motivos que têm levado os alunos a evadirem da instituição, nenhum dos entrevistados foi capaz de relatar um procedimento formal sistematizado realizado pelo IFSP que tenha resultado em um conhecimento efetivo a respeito dos determinantes da evasão entre seus estudantes. Como já apresentado nos resultados deste trabalho, as informações geradas por essas instâncias parecem ser consequências de algumas das ações desempenhadas por elas – porém, ações que nem sempre foram intencionais, que não foram pensadas ou planejadas com a finalidade específica de gerar informações sobre os motivos da evasão. Na CSP, por exemplo, como mencionado por alguns dos participantes da pesquisa, os atendimentos individuais aos alunos e as conversas com docentes e pais acabam por produzir informações a respeito de possíveis determinantes da evasão no *campus*. Essa falta de sistematização e regularidade para conhecer como o fenômeno vem se manifestando na instituição leva a um conhecimento limitado (e limitante), particularmente no que diz respeito à utilização deste conhecimento para planejar e implementar ações de combate à evasão.

Para Tinto (2012), o sucesso do aluno – entendido como a permanência e consequente conclusão dos estudos – é resultado de uma série de ações intencionais,

estruturadas e proativas, aplicadas a longo prazo. Se no IFSP tem predominado ações não intencionais, pouco estruturadas e sem uma periodicidade para o conhecimento dos motivos da evasão, é bastante provável que as ações de mensuração e intervenção sobre o fenômeno também venham ocorrendo dentro dessa mesma dinâmica, visto que as três dimensões do fenômeno estão interligadas.

Os cinco critérios de excelência para o sucesso de programas definidos por Barefoot et al. (2005) - Intencionalidade, Avaliação, Impacto, Apoio Administrativo e Envolvimento Institucional - ainda que tenham sido pensados especificamente para programas de intervenção, podem ser aplicados também aos programas ou ações para o conhecimento dos determinantes da evasão. Assim como Tinto (2012), Barefoot et al. (2005) reforçam a importância da intencionalidade – o primeiro critério de excelência – para alcançar o sucesso em termos de controle da evasão. O estudo da evasão e de todas as dimensões nele implicadas, como mensuração, conhecimento das causas, ações de intervenção, têm que ser feito de forma intencional pelas instituições de ensino, enquanto uma política de combate à evasão. E assumir o combate à evasão como uma política institucional exige disposição e comprometimento da instituição para realizar os investimentos de recursos necessários – físicos ou materiais, financeiros, humanos e administrativos.

O quinto critério de excelência de Barefoot et al. (2005) corresponde ao envolvimento institucional. Todos os

setores da instituição - docentes, profissionais e setores voltados para as questões estudantis, administradores acadêmicos e outros grupos constituintes – devem ser envolvidos nos programas de combate à evasão. E as entrevistas realizadas com os servidores do *campus* do IFSP pesquisado, mostraram uma realidade oposta: baixo envolvimento dos servidores da instituição no que diz respeito às questões relacionadas à evasão. Os relatos apontaram para a necessidade de se pensar em ações que mudem a percepção dos indivíduos em relação ao seu envolvimento e suas responsabilidades diante do problema. É necessário que as pessoas compreendam que elas fazem parte do problema, assim como da solução, e a instituição tem papel fundamental na promoção dessa conscientização.

Segundo Chanlat (1992), em uma sociedade como a nossa, em que a apologia ao sucesso individual se faz bastante presente, é necessário que as organizações procurem desenvolver em seus indivíduos o interesse por elas próprias. Especialmente nas organizações públicas, que têm suas imagens associadas “à imagem de funcionários pouco inclinados a trabalhar e preocupados principalmente com suas vantagens e seus privilégios” (CHANLAT, 2002, p.1). Para o autor, conservar o interesse, o envolvimento e cultivar os valores de dedicação ao serviço daqueles que possuem a capacidade e a experiência necessárias para o desempenho do trabalho, são os grandes desafios da administração pública.

Com base nos relatos dos participantes da pesquisa, conclui-se que esse também é um dos desafios a ser

enfrentado pelo IFSP para modificar o panorama atual da instituição no que se refere ao enfrentamento da evasão. A estabilidade do serviço público e a garantia do salário foram apontadas por vários participantes como aspectos desfavoráveis para o envolvimento dos servidores em ações voltadas para o conhecimento e combate à evasão. Na opinião de alguns dos entrevistados, no serviço público não é viável propor uma série de ações e simplesmente exigir que os servidores a cumpram, mas essas ações têm que ser propostas de forma que as pessoas se sintam parte daquilo que está sendo proposto. E na opinião de Chanlat (1992, p.72), “para que haja um mínimo de consciência de que se é parte efetiva da instituição, é preciso que haja um mínimo de vinculação”, e esse vínculo não pode ser estabelecido se a instituição não se interessar de fato em envolver seus indivíduos, construindo relações por meio de valores compartilhados que “vão definir as regras de ação que inspirarão os julgamentos e as condutas” (CHANLAT, 1992, p.69) dos indivíduos.

Para Fialho, Vieira e Prestes (2013, p.5), as instituições de ensino superior, além de se constituírem por pessoas e equipamentos, também se constituem por “valores, normas, regras e princípios que são internalizados com o passar do tempo de colaborador para colaborador”. Valores, normas, regras e princípios correspondem à cultura organizacional, algo intrínseco a qualquer instituição que influencia “os processos de trabalho, as pessoas e os estudantes” (FIALHO; VIEIRA; PRESTES, 2013, p.5). De acordo com Berger e Milem (2000), a

cultura organizacional vai moldando as pessoas que nela trabalham, e as crenças, atitudes, ideologias e valores da organização influenciam o comportamento organizacional desse grupo de indivíduos. O comportamento organizacional pode e deve ser um meio das instituições de ensino superior funcionarem de modo a promoverem o desenvolvimento de resultados educacionais positivos em relação aos seus alunos (BERGER; MILEM, 2000).

Segundo Amaral (2013, p.84), as instituições de ensino superior precisam se sentir responsáveis pela permanência e sucesso de seus estudantes, pois só assim elas “desenvolverão estratégias que permitam identificar problemas acadêmicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva”. Se os servidores do IFSP não identificam um comprometimento e uma preocupação real da instituição com o problema da evasão – situação evidenciada em muitas das falas dos participantes da pesquisa – é esperado que haja um baixo envolvimento desses indivíduos com todos os aspectos que dizem respeito ao problema – não só com o conhecimento das causas da evasão, mas também com os índices e ações de intervenção. E a gestão tem papel fundamental nesse trabalho de envolvimento dos servidores: uma vez que ela assuma essa tarefa enquanto uma de suas responsabilidades administrativas, que demonstre por meio de valores e atitudes o seu compromisso com o combate à evasão, torna-se possível envolver toda a comunidade acadêmica em iniciativas dessa natureza.

Além disso, a gestão também tem que assumir o compromisso de promover e divulgar dentre seus colaboradores – seja em reuniões de planejamento, por meio de palestras com especialistas ou cursos de capacitação - o conhecimento em relação à evasão. Há relatos dos participantes da pesquisa que informam que a direção da instituição não havia apresentado, até o momento de criação da CIPEE, dados a respeito da evasão em seus cursos. É equivocado assumir o pressuposto de que, por se tratar de uma instituição de ensino, todos que nela trabalham conhecem as causas e consequências do fenômeno, as formas de combatê-lo, bem como o impacto negativo da evasão para o funcionamento da instituição.

Durante seu estudo a respeito da evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Amaral (2013) constatou o pouco conhecimento por parte da comunidade acadêmica a respeito da evasão discente, especialmente a conceituação, suas causas e como o fenômeno ocorre. Goiris, Reinert e Gubiotti (2012) concluíram que a maioria dos coordenadores de cursos da instituição de ensino por eles pesquisada acreditava que a universidade, os professores e seu ensino não eram de grande importância para o aluno no momento de decidir abandonar o curso, pois os coordenadores associavam a evasão às causas externas à instituição. De acordo com Veloso e Almeida (2002), devido à falta de informações a respeito do desempenho acadêmico e acompanhamento psicopedagógico dos estudantes, os coordenadores de cursos da instituição

de ensino por eles pesquisada também atribuíam a evasão aos fatores ligados diretamente aos estudantes. Essas pesquisas indicaram que o conhecimento da evasão, por si só, já é capaz de mudar o comportamento da organização em relação ao fenômeno, a partir do momento em que seus membros passam a entender a dinâmica da evasão.

A inexistência de padronização e rotinas de trabalho, particularmente no que diz respeito ao trabalho com a evasão, também tem dificultado o envolvimento dos servidores em ações de diagnóstico e, por consequência, impossibilitado a construção de um conhecimento a respeito das variáveis associadas à evasão na instituição. Alguns participantes afirmam que essa falta de padronização e rotinas faz com que, muitas vezes, um trabalho já produzido “fique perdido” devido às mudanças dentro do setor onde ele vinha sendo desenvolvido – mudanças de chefia, de servidores envolvidos na atividade – e com isso, além do trabalho ser interrompido, seus resultados não são divulgados ou utilizados pela instituição.

Tinto (2012), ao discutir o desenvolvimento de programas que favoreçam a permanência dos estudantes, afirma que a continuidade destes programas requer da instituição um comprometimento, que surge de uma forte liderança e do conhecimento a respeito da dinâmica da instituição, pois sem esse comprometimento os programas frequentemente fracassam em ser completamente implementados, ou se implementados, fracassam em continuar após certo tempo – “alguns

programas desaparecem porque as pessoas que iniciaram ou se cansaram dos esforços, ou deixaram a instituição e não foram substituídas” (TINTO, 2012, p.88). E isso também se aplica a projetos ou ações que se proponham a investigar as causas da evasão na instituição: é necessário que o IFSP crie padrões e rotinas para o acompanhamento da evasão, a fim de que esse monitoramento ocorra de forma contínua e ininterrupta, independente das mudanças das pessoas que estejam coordenando ou executando essa ação.

DEFICIÊNCIAS ESTRUTURAIS

As limitações no sistema de gestão acadêmica da instituição e a inexistência de procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre evasão, tanto no que diz respeito à atuação da CIPEE quanto da CSP, foram identificadas como deficiências estruturais que têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir informações sobre os motivos da evasão de seus estudantes.

No Relatório de Gestão do IFSP do ano de 2013 já era apontada a necessidade de implantação de um novo sistema de gestão acadêmica, visto que o sistema utilizado pela instituição é “muito limitado, não permitindo manipulação de dados on-line (...) dificultando muito o trabalho dos professores, da secretaria, do setor sociopedagógico, uma vez que o risco de inconsistência dos dados é muito grande” (p.302). A instituição ainda reconhecia que o sistema de gestão acadêmica tem importância fundamental,

“não apenas como instrumento de redução da carga de trabalho burocrático das diversas áreas acadêmicas, mas como uma ferramenta a mais no diagnóstico e prevenção da evasão” (p.302). Para os servidores entrevistados durante a realização desta pesquisa, porém, o sistema de gestão acadêmica da instituição é considerado um dificultador para o conhecimento dos motivos que têm levado os estudantes a evadirem.

Conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho, uma das recomendações de Dynarski et al. (2008) para que as instituições de ensino consigam reduzir as taxas de evasão refere-se à utilização de sistemas que ofereçam uma base de dados confiável, permitindo identificar e monitorar estudantes com problemas acadêmicos - como ausências, repetências e baixo desempenho. Identificação e monitoramento que, de acordo com os relatos de alguns dos participantes, não vem acontecendo na instituição de ensino pesquisada devido às limitações no sistema de gestão acadêmica.

Segundo Dynarski et al. (2008), um dos requisitos para um sistema de monitoramento da evasão é oferecer, a quem faz uso do sistema em questão, um diagnóstico concreto a respeito do número de estudantes que abandonaram os cursos da instituição. Apesar do sistema utilizado pelo IFSP não fornecer informações relativas aos índices de evasão, o sistema nacional de uso obrigatório para os IFs e demais instituições que ofertam educação profissional - o SISTEC - quando alimentado corretamente, é capaz de gerar relatórios contendo os índices de evasão por cursos existentes na

instituição. Entretanto, como apresentado no segundo capítulo, esse sistema possibilita a identificação de apenas três modalidades de evasão: transferência (interna e externa); evasão (abandono de curso, sem formalizar a desistência) e desligamento (formalização da desistência pelo estudante). O SISTEC não é adaptado para coletar dados relativos a outras modalidades de evasão – o sistema acadêmico da instituição de ensino pesquisada por Brissac (2009), por exemplo, contava com onze modalidades (desligamento de ingressante, abandono, matrícula cancelada a pedido, remanejamento interno, ingresso em outro curso regular, óbito, trancamentos excedidos, não renovação de matrícula, transferência para outra IES, integralização excedida, integralização excedida por projeção). Assim, o SISTEC pode ser utilizado pelo IFSP para conhecimento dos índices de evasão, mas é necessário ter à disposição um outro sistema que permita que a instituição seja capaz de medir as taxas de evasão ou conclusão, usando definições específicas (DYNARSKI et al., 2008).

Para Santos (2016), não só os índices de evasão como também suas causas poderiam ser tratadas no sistema acadêmico. Ao pesquisar a ocorrência do fenômeno na UFJF, a autora identificou que as causas da evasão não eram incluídas nos registros acadêmicos, o que impedia que a instituição quantificasse em que medida ela ocorria em relação a determinadas causas. Santos (2016) então elaborou uma proposta de um plano de intervenção que contemplava três ações, de acordo com as necessidades dos usuários do sistema acadêmico

da universidade: relatórios gerenciais que fornecessem informações sobre a evasão em relação aos grupos de ingresso, aos cursos e ao período de ocorrência; criação de um novo formulário para requerimento do cancelamento da matrícula; e inclusão do campo “causa” nos registros do SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFJF.

Ampliar a utilização do sistema acadêmico, não só para acompanhamento de notas e frequências, mas para obtenção de informações de outra natureza que possibilitem às instituições de ensino conhecerem os motivos que têm levado seus alunos a evadirem, tem sido a orientação apresentada em diferentes pesquisas sobre o fenômeno (DYNARSKI et al., 2008; CISLAGHI, 2008; OLAYA; CARPINTERO; MOLINA, 2009; HOFFMANN, 2016).

Os profissionais da Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), localizada na Colômbia, têm publicado uma série de estudos (OLAYA; CARPINTERO; ISAZA, 2006; OLAYA; CARPINTERO; MOLINA, 2009; OLAYA; MOSQUERA; ARTAMONOVA, 2009; OLAYA; CARPINTERO; GARCÍA, 2010; OLAYA; CARPINTERO; DIAZ, 2010; OLAYA; CARPINTERO; REBELLÓN, 2011) na qual relatam a experiência de trabalho com o Observatório Acadêmico - programa desenvolvido pela UTP responsável pela gestão de informações estratégicas para promoção da permanência dos alunos.

O Observatório Acadêmico é um sistema de diagnóstico e caracterização dos estudantes e seu

desempenho acadêmico que se baseia em dados socioeconômicos e acadêmicos dos alunos. De acordo com Olaya, Carpintero e Molina (2009), o sistema possibilita uma monitorização contínua das principais variáveis que incidem sobre a evasão e gera uma quantidade significativa de informações que orienta a definição e os ajustes necessários nas estratégias de intervenção elaboradas e desenvolvidas pela UTP para reduzir a evasão.

Segundo Olaya, Carpintero e Molina (2009), a implementação de um sistema dessa amplitude, capaz de produzir indicadores para monitorar a situação global de todos os alunos da UTP, avaliar o efeito das ações executadas e medir o seu impacto quantitativo e qualitativo na redução da evasão, exigiu o envolvimento de uma equipe de trabalho capacitada e comprometida, com conhecimentos sobre o fenômeno da evasão e sobre sistemas de informação, além de contar com forte apoio da administração. E, após sua implantação, passou também a depender do empenho de todos os usuários do sistema, pois o trabalho seria invalidado se aqueles responsáveis por alimentarem o Observatório Acadêmico não o fizessem correta e regularmente.

Os IFs contam com uma equipe de profissionais qualificados na área de tecnologia, bem como infraestrutura e equipamentos essenciais ao desenvolvimento de programas e sistemas, sem que haja necessidade de onerar financeiramente os institutos (SOUZA, 2014). Mas é indispensável que, assim como na UTP, os servidores com condições (conhecimento e disponibilidade) para

o desenvolvimento desse trabalho sejam envolvidos, e que os dirigentes dos IFs figurem como os maiores apoiadores e incentivadores do desenvolvimento e implantação desse sistema.

Também deve haver um envolvimento daqueles que serão os responsáveis por alimentarem o sistema de gestão acadêmica do IFSP, visto que alguns participantes da pesquisa relataram a falta de frequência com que o sistema atual da instituição é alimentado – fator considerado pelos entrevistados como prejudicial para a elaboração de um diagnóstico de evasão da instituição. Daros (2013, p.124), também em relação à alimentação do sistema do IFSP, concluiu que “as frequências e notas são informadas com atraso, seja por parte do acúmulo de tarefas do setor que digita estas informações no sistema, seja porque os professores não são pontuais em informar estes dados”. Uma alternativa a esse problema, de acordo com Dynarski et al. (2008), seria a instituição designar um funcionário, ou uma equipe, para alimentar e monitorar os dados dos estudantes em curso e daqueles que recentemente abandonaram a instituição.

Se o diagnóstico é essencial para definir as estratégias de combate à evasão (DYNARSKI ET AL., 2008; SOUZA, 2014), o IFSP precisa assumir o compromisso de melhorar seu sistema de gestão acadêmica atual, ou desenvolver um novo sistema capaz de fornecer diagnóstico confiável para as tomadas de decisão da instituição no que se refere às ações de enfrentamento

da evasão, além de assegurar que esse sistema seja alimentado e atualizado regularmente.

Em relação às percepções dos entrevistados no que se refere à inexistência de procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre os motivos da evasão na instituição de ensino pesquisada, os olhares voltam-se particularmente para as ações desenvolvidas pelas instâncias que hoje no IFSP estão mais diretamente ligadas à tarefa de conhecer e combater a evasão: a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) e a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIPEE).

Até a constituição da CIPEE, no final de 2015, eram as Coordenadorias Sociopedagógicas dos *campi* do IFSP que vinham sendo responsabilizadas por coletar informações a respeito da evasão na instituição, por meio de questionários ou de entrevistas realizadas com alunos evadidos. Além da aparente falta de padronização no que se refere ao instrumento adotado pela CSP do *campus* pesquisado⁵⁰ – há pelo menos dois instrumentos: um mais extenso, com questões abertas e de múltipla escolha, e outro bem mais sucinto, com apenas uma questão (“Por qual o motivo está solicitando o trancamento/cancelamento de sua matrícula ou abandonando o curso?”) proposto em 2010 pelo Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar –

o setor tem dificuldades em analisar as respostas já
⁵⁰ Daros (2013, p.98), constatou que os *campi* do IFSP que possuíam informações sobre a evasão de seus estudantes utilizavam metodologias de coleta e análises próprias, não havendo uma padronização.

coletadas provenientes desses instrumentos, bem como em contatar os alunos evadidos, conforme apontado por alguns dos participantes da pesquisa.

Ainda de acordo com esses participantes, a impossibilidade da CSP dedicar mais tempo às questões que dizem respeito à evasão, deve-se aos fatores já apresentados nos resultados deste trabalho: quadro atual de servidores do setor; falta de ações de capacitação para os profissionais que atuam na CSP; excesso de demanda do setor; e falta de valores institucionais em relação à evasão. Esses quatro fatores estão, de certa forma, inter-relacionados: por um lado, a falta de alguns profissionais essenciais para o setor (devido ao afastamento para qualificação) pode estar gerando um excesso de demanda aos demais profissionais que hoje compõem a CSP do *campus*; por outro lado, como a evasão parece não ter sido ainda assumida pela gestão como um problema prioritário para a instituição, o setor muitas vezes atua de maneira isolada, e não de forma conjunta com outros setores do *campus*, além de não haver um investimento institucional para capacitar os profissionais da CSP, particularmente no que diz respeito ao conhecimento da evasão.

Assim, a CSP tem que priorizar a atuação em determinadas frentes, em detrimento de outras, e a percepção de parte dos entrevistados é de que o setor tem se voltado prioritariamente para ações que contribuam para permanência e êxito do aluno, e não para ações de identificação dos motivos da evasão. Entretanto, se a instituição não tem um conhecimento

sistematizado sobre os determinantes da evasão de seus estudantes, as ações que vêm sendo desenvolvidas pela CSP podem não ser as mais adequadas para reduzir os índices de evasão no *campus*, e os dados de evasão parecem corroborar isto.

Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciaram a necessidade do estabelecimento e fortalecimento de parcerias entre a CSP e outras instâncias do IFSP a fim de favorecer as ações de acompanhamento e contenção da evasão. Para Daros (2013, p.137), ainda que o trabalho com a evasão seja parte do trabalho da CSP, “é necessário que toda a equipe do IFSP esteja atenta para estas questões”.

Segundo Souza (2014), apesar das instituições de ensino superior possuírem setores que atuam mais diretamente no acompanhamento dos estudantes, outras instâncias ou profissionais da instituição têm papel fundamental no sentido de dar suporte ao desenvolvimento do trabalho desses setores. E a autora relaciona os principais deles: direção acadêmica, secretaria escolar, coordenação de curso e docentes – instâncias e profissionais que também foram mencionados pelos servidores do IFSP durante a realização da pesquisa.

A Diretoria Adjunta Educacional e a Direção Geral do *campus*, na opinião dos entrevistados, seriam as responsáveis por promoverem as parcerias entre a CSP e as demais instâncias da instituição para acompanhamento e contenção da evasão. De acordo com Souza (2014), a direção tem um papel fundamental na implementação

dessas parcerias, servindo de setor mobilizador para a efetivação das mesmas. A direção deve assumir o papel de sensibilizar todos os setores ligados ao “fazer pedagógico” para o problema da evasão, discutir estratégias de enfrentamento do fenômeno, bem como realizar o acompanhamento das ações de todos os setores envolvidos.

A Coordenadoria de Registros Acadêmicos, pela quantidade de informações que detém sobre os estudantes da instituição e, principalmente, pelo contato frequente com os alunos, foi apontada por diferentes participantes da pesquisa como uma das instâncias que deveria atuar em parceria com a CSP para obtenção de informações sobre a evasão. Para Souza (2014), apesar do caráter burocrático da secretaria, ela pode contribuir com o trabalho da equipe pedagógica encaminhando solicitações de “trancamento, transferências internas e cancelamento de matrícula para emissão de pareceres para que este setor passe a diagnosticar as causas que levam o aluno a fazer o desligamento do curso” (p.130). Além disso, a secretaria também pode contribuir alimentando o sistema de gestão acadêmica da instituição com informações relevantes – desempenho acadêmico, perfil socioeconômico - dos estudantes.

As Coordenadorias de Cursos também foram lembradas pelos entrevistados como instâncias parceiras da CSP, não só por sua atuação junto aos docentes e estudantes da instituição, mas também pelos aspectos legais que incidem sobre o papel do coordenador de curso. Segundo Diogo et al. (2016, p.145),

(...) os profissionais responsáveis pela coordenação de cursos de graduação desempenham uma interface extremamente importante no contexto acadêmico, pois eles são os elementos desse sistema capazes de elaborar avaliações e dirigir ações que possam efetivamente fazer frente aos fenômenos da evasão e reprovação universitária.

Os autores alertam, porém, para a necessidade de repensar a organização das atividades administrativas sob a responsabilidade desses profissionais, já que frequentemente os coordenadores “não têm tempo ou condições de pensar estrategicamente os cursos, pois estão envolvidos com outras atividades (...) além de ficarem, em muitos casos, sem parceria e apoio de seus colegas docentes” (DIOGO ET AL., 2016, p.145).

Souza (2014) afirma que as coordenadorias de cursos precisam pensar, juntamente com a equipe pedagógica, em ações e estratégias de favorecimento da permanência do estudante, e devem

(...) realizar conversas com docentes sobre alunos em situação de evasão e de baixo desempenho acadêmico e encaminhar ao setor mais adequado (...); acompanhar a infrequência do aluno (...); participar e levar demandas para a reunião de coordenação de curso (...); além de articular o desenvolvimento de um plano estratégico para divulgação do curso (SOUZA, 2014, p.130).

Já o Corpo Docente, por seu contato direto com os estudantes, na opinião dos participantes da pesquisa, torna-se uma fonte de informação extremamente

relevante para que a CSP consiga atuar no sentido de compreender os motivos da evasão na instituição. Souza (2014, p.130) também acredita que o professor tem papel fundamental nesse processo por estar cotidianamente com o aluno, podendo ser o elo entre equipe pedagógica e estudantes. E a autora sugere aos docentes “conversar com aqueles alunos em possível situação de risco de evasão e encaminhá-los para o setor mais apropriado (...); informar à equipe e à coordenação de curso os casos de alunos com baixo rendimento escolar e com infrequência elevada” (SOUZA, 2014, p.130).

Além dessas instâncias já citadas, a Comissão Própria de Avaliação – CPA, devido à natureza do trabalho por ela desenvolvido no *campus* pesquisado, também foi apontada como uma possível parceira da CSP, visto que os relatórios produzidos pela CPA podem fornecer informações sobre alguns dos motivos que têm levado os alunos a abandonarem a instituição.

Diferentes autores - Dias Sobrinho (2008); Gadotti (2010); Baggi e Lopes (2011) - têm reforçado a importância da avaliação institucional para o ensino superior, devido a sua capacidade de gerar informações que podem orientar as tomadas de decisão das IES. Para Gadotti (2010), a avaliação institucional tem por escopo repensar a instituição com a finalidade de melhorar a qualidade dos serviços prestados, e deve ser entendida como um processo de autocrítica envolvendo todos os seus segmentos.

A crítica feita por um dos participantes da pesquisa – e que já foi membro da CPA – é em relação ao destino dado pelo *campus* pesquisado às informações produzidas pela CPA, indicando que a instituição ainda não tem se utilizado dos relatórios da CPA para promover um “processo de autocrítica”. Segundo Tinto (2012), a avaliação institucional irá apontar os aspectos relacionados ao funcionamento da instituição que requerem melhoria. Sendo assim, o uso de pesquisas de avaliação deve fazer parte do cotidiano da instituição.

Nos trabalhos analisados por Baggi e Lopes (2011), a relação entre avaliação institucional e evasão ainda é pouco abordada, apesar de a avaliação aparecer como instrumento auxiliar na redução da evasão. Entretanto, para as autoras,

(...) a evasão e a retenção não podem dissociar-se do processo mais amplo da avaliação institucional, sob o risco de os indicadores parciais não contemplarem as causas mais significativas dos cursos de graduação, como as questões internas da instituição (...). A avaliação institucional, por participar ativamente da vida da instituição, é detentora de uma visão privilegiada da universidade e pode contribuir, sobremaneira, com os processos acadêmicos e administrativos, sendo um importante instrumento de correção de metas e objetivos. Em relação à evasão escolar, pode antecipar procedimentos institucionais que evitem a saída dos alunos (BAGGI; LOPES, 2011, p.358).

Ainda de acordo com Baggi e Lopes (2011), a avaliação institucional é um processo permanente de reflexão sobre

todos os aspectos institucionais - estrutura, ensino, pesquisa, extensão, relações externas e internas – e resulta em conhecimentos necessários para orientar a direção da IES. E todo esse conhecimento institucional produzido deve orientar

(...) programas que proponham mudanças que possam reverter, entre outras medidas, o elevado número de alunos evadidos. Isto significa que é possível desenvolver programas nas IES por meio da avaliação institucional, um importante instrumento acadêmico e de gestão, a qual envolve não somente a prestação de contas, a mensuração ou o mero controle, mas também a revisão e construção de processos de melhoria da qualidade de ensino; seus resultados podem facilitar, significativamente, todas as ações avaliativas, sendo um organizador de ideias dispersas e fragmentadas na instituição (BAGGI; LOPES, 2011, p.366).

Para alguns dos participantes da pesquisa, envolver todas as instâncias anteriormente citadas na tarefa de compreender os motivos da evasão juntamente com a CSP exige, além de um trabalho de sensibilização e convencimento por parte da direção do *campus*, uma maneira de articular as atividades dessas diferentes instâncias. E esta articulação poderia ser pensada através da instituição de uma comissão focada no estudo da evasão como a CIPEE, o que reforça uma das conclusões a que chegou Daros (2013) ao estudar a evasão no IFSP: a da necessidade de criação de comissões de estudos que compreendam as razões da evasão de maneira mais ampla e objetiva.

Em relação aos procedimentos adotados pela CIPEE para o diagnóstico da evasão na instituição, um dos entrevistados fez duras críticas, especialmente ao instrumento utilizado por esta comissão para realizar o levantamento dos motivos da evasão no IFSP. A pesquisadora teve acesso às orientações que foram encaminhadas pela CIPEE às Subcomissões para Permanência e Êxito dos Estudantes dos *campi*, e pode constatar que essas orientações são fiéis àquelas contidas no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2014). O instrumento adotado pela CIPEE para realização do levantamento dos fatores promotores da retenção e evasão foi o mesmo contido nesse documento, no qual os fatores estão organizados em individuais, internos às instituições e externos às instituições – conforme apresentado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1997).

Os fatores deveriam ser levantados em cada curso oferecido pelo *campus*, entre alunos e evadidos, gestores, docentes e técnicos administrativos. O instrumento deveria ser preenchido pelos coordenadores de cursos, indicando os principais fatores promotores da evasão identificados em seus respectivos cursos. O diagnóstico deveria ser realizado durante reuniões (com alunos e evadidos, gestores, docentes e técnicos administrativos), identificando as causas da evasão no curso sob o ponto de vista de cada segmento separadamente e, em seguida, coletivamente. A pesquisadora não conseguiu

determinar, por meio das leituras dos documentos produzidos pela CIPEE e das entrevistas realizadas com servidores, como deveriam ser conduzidas essas reuniões de diagnóstico, e nem se foi possível contatar evadidos e garantir a participação deles nessas reuniões.

A criação de uma comissão para conhecer a evasão, analisar, discutir e formular políticas institucionais de combate ao fenômeno fazia parte da proposta elaborada por Santos (2016) e apresentada à UFJF, que segundo a autora não possuía informações sobre a evasão em seus cursos até o momento de realização da pesquisa. Para Santos (2016, p.87), a instituição de uma comissão especial para tratar a evasão, “além de permitir a seus membros um melhor entendimento sobre a dimensão e as causas, oferece um espaço de debate e proposição de ideias”.

As etapas pensadas por Santos (2016) a serem cumpridas por essa comissão se assemelham às etapas a serem desempenhadas pela CIPEE: levantamento de dados sobre a evasão na instituição; discussão e análise dos dados; apresentação da proposta de intervenção. Ainda de acordo com a autora, essa comissão deveria ser provisória, pois o monitoramento das ações de combate à evasão passaria a ser de responsabilidade dos setores que integraram esta comissão.

Os servidores do *campus* do IFSP que foram entrevistados durante a pesquisa não souberam informar se a CIPEE era uma comissão provisória ou permanente na instituição, pois desconheciam a existência de um

cronograma de trabalho definido, com previsão de início, meio e fim (ou continuidade) das atividades. Alguns dos participantes também não foram capazes de afirmar se os diagnósticos quantitativo e qualitativo já haviam sido finalizados ou se o plano de intervenção já havia sido formulado - resultados esperados do trabalho feito pela CIPEE e suas Subcomissões. A resposta da PRE a um e-mail da pesquisadora encaminhado em abril de 2017, em relação ao questionamento feito sobre os resultados alcançados e o atual momento vivenciado pela CIPEE, informava que os diagnósticos elaborados pelas Subcomissões dos *campi* seriam disponibilizados como anexos no plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão. Os trabalhos da CIPEE estavam temporariamente suspensos, mas seriam retomados para finalização do referido plano.

A descontinuidade de ações representa uma ameaça à própria existência e manutenção de comissões criadas em instituições de ensino para atuarem em problemas ou temáticas específicas. De acordo com Tinto (2012), um programa que começa, interrompe suas atividades, recomeça, para novamente, em um ciclo de ações esporádicas, gera um descrédito a respeito do comprometimento da instituição para com essa iniciativa, o que pode dificultar o envolvimento dos indivíduos em novos esforços. O descrédito ao qual o autor faz referência parece ser um sentimento comum entre os servidores do IFSP no que diz respeito às comissões criadas pela instituição, não apenas para estudar a evasão, mas também outros temas. A

falta de continuidade nos trabalhos das comissões do IFSP parece ser algo recorrente e, para alguns participantes da pesquisa, deixar o estudo da evasão sob a responsabilidade de uma comissão é desfavorável para que a instituição consiga determinar os motivos da evasão de seus estudantes e propor medidas de contenção.

É importante salientar que a desconfiança com que uma comissão, criada com a finalidade de pensar e atuar em relação a uma temática específica, é vista por membros da instituição na qual ela foi instituída, corresponde a uma situação observável em diferentes instituições de ensino, não sendo exclusividade do IFSP. Guimarães (2012, p.11), ao descrever o processo de formação e consolidação de uma comissão de trabalho criada com o objetivo de organizar um projeto de combate à evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), afirma que um dos grandes desafios desta comissão “foi trabalhar enfrentando certo descrédito institucional por parte de uma parcela de servidores que afirmava: quando não se quer resolver um problema, organiza-se um GT (Grupo de Trabalho)”.

Naquele período, em reuniões ou nos corredores do IFSC, era comum escutar comentários ou indagações do gênero: “E aí, tem muita evasão no grupo da evasão?” Ou: “Pra que perder tempo com isto? Nunca dá em nada!” Ou, ainda: “Esse negócio de participar de GT é coisa pra quem não tem o que fazer” (GUIMARÃES, 2012, p.12).

Para Guimarães (2012, p.11), o “descrédito” vinha acompanhado de um certo “incômodo”, uma vez que a comissão “questionava o número de concluintes do curso”, desagradando professores e coordenadores. A autora também ressalta outro aspecto importante: o grupo de trabalho estava sendo chamado a problematizar “o senso comum desta instituição, cujo discurso associava os índices de fracasso escolar às greves, à falta de base dos alunos e a seu respectivo desinteresse”.

Esse “descrédito” institucional cristalizado parecia se sustentar na crença de que as respostas buscadas pelo GT já eram conhecidas e, mais que isso, que essas apontavam para problemas fora do alcance do trabalho institucional. Esse cenário revela uma posição institucional por vezes contraditória, pois, por um lado, buscavam-se respostas aos problemas institucionais e, por outro, evidenciava-se uma resistência por parte de vários servidores e gestores a este trabalho (GUIMARÃES, 2012, p.11).

Mas o grupo de trabalho – “do qual pouco se esperava, uma vez que a cultura institucional já o desqualificava quanto a um efetivo resultado” (GUIMARÃES, 2012, p.11) - permaneceu unido e ativo, e em dois anos de trabalho organizou seminários institucionais – com o foco em “informar, sensibilizar e mobilizar os servidores docentes, técnicos administrativos e gestores para o problema do fracasso escolar e suas implicações” (p.12) - publicou artigos, apresentou trabalhos em eventos nacionais e internacionais, superando o descrédito inicial e se fortalecendo, passando a integrar a política institucional de combate à evasão da instituição.

Para Tinto (2012), saber em “quais” ações e programas investir não é o mesmo que saber “como” implementar de forma bem-sucedida essas ações e programas. É necessário que a instituição promova a continuidade e busque caminhos que possibilitem melhorias com o passar do tempo. Se a perspectiva do IFSP é a de que o estudo da evasão fique sob a responsabilidade de uma comissão, é necessário que aja um investimento institucional nesse sentido, pois segundo Tinto (2012), programas levam de três a quatro anos para se tornarem efetivos. A implementação de um programa deve resistir não só à fase inicial, mas também às mudanças que ocasionalmente irão ocorrer ao longo de seu funcionamento, como por exemplo, a saída daqueles que iniciaram o programa. E, ainda conforme o autor, é preciso investir em avaliação dos programas para identificar o que precisa ser melhorado.

Tinto (2012) afirma que as ações e programas institucionais que tenham como foco o estudante devem ser colocadas no “centro da vida institucional”, ou o mais perto possível, onde seu impacto possa ser sentido mais fortemente. Mercuri, Azevedo e Silveira (2015) identificaram que quando as intervenções de combate à evasão estavam localizadas na esfera institucional – e não em um setor ou em indivíduos – o resultado dessas ações mostrava-se positivo, pois quando se tinha uma esfera superior planejando e executando as ações o resultado seria mais eficaz – tem-se uma ação mais ampla, que encontra suporte para sua realização

e aumenta sua chance de tornar-se algo institucional e durável.

Para Santos (2016), não compete a apenas um setor da instituição atuar em prol da permanência dos estudantes. No entanto, para evitar que existam diversos setores empenhados em resolver a mesma situação, a criação de uma comissão especial, na qual cada segmento atue de acordo com suas competências e de acordo com as metas preestabelecidas, pode representar uma alternativa eficiente para que se consiga construir um plano integrado de acompanhamento e combate à evasão.

Foi possível constatar, a partir das análises de documentos do IFSP e das entrevistas realizadas com servidores, que a criação da CIPEE tirou a centralidade da responsabilidade de um único setor – a CSP – de se envolver com as questões relacionadas à evasão. Entretanto, essa comissão aparentemente tem encontrado dificuldades para realizar as articulações necessárias de modo a promover o envolvimento das diferentes instâncias que deveriam estar pensando e buscando soluções para o problema, e assim ter uma atuação efetiva em relação ao enfrentamento da evasão.

É necessário que as instituições de ensino compreendam que, independentemente de quem irá assumir a tarefa de conhecer e combater a evasão – se um setor ou se uma comissão – o apoio da gestão é fundamental. Como afirmam Barefoot et al. (2005), o forte apoio administrativo – o quarto critério de

excelência – é condição para o sucesso de um programa institucional. É o apoio administrativo que garante as condições para institucionalização e durabilidade dos programas e o alcance dos resultados esperados.

DEFICIÊNCIAS NO RELACIONAMENTO ENTRE SETORES

As dificuldades de atuação conjunta e de comunicação - principalmente entre aqueles setores que têm uma atuação mais direta com os estudantes - ainda que tenham sido mencionadas por um número menor de participantes, se comparadas às deficiências estruturais, também foram apontadas como causas que têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir um conhecimento efetivo a respeito das variáveis associadas à evasão de seus estudantes.

Souza (2014), ao estudar a evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, identificou a necessidade de uma maior integração e permanente diálogo entre os profissionais e setores que estavam mais diretamente atuando junto aos alunos – docentes e coordenadores de curso, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, funcionários da secretaria acadêmica. Essa falta de integração e diálogo, segundo a autora, vinha dificultando o sucesso das ações voltadas à permanência discente. Para Souza (2014, p.116), essas ações “precisam ser bem planejadas e integradas/articuladas, pois a instituição terá um ganho de tempo, de esforços, de energias e de resultados”.

No *campus* de ensino do IFSP pesquisado, alguns participantes referiram-se à falta de integração entre os setores como um dificultador para o conhecimento dos motivos que têm levado os estudantes a abandonarem a instituição. Guimarães (2012, p.132) afirma ter observado na instituição de ensino por ela pesquisada um distanciamento entre o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica e os trabalhos propostos nas coordenações dos cursos. Para a autora, “as reuniões que ocorrem entre (ou com) esses setores demandam tarefas relacionadas a problemas pontuais, mas não garantem o efetivo pensar de forma articulada ou interdisciplinar”. Cada setor acabava cumprindo seu papel dentro de uma lógica produtiva estabelecida na instituição.

Souza (2014, p.115) percebeu que muitas ações eram realizadas para o enfrentamento da evasão na instituição de ensino por ela pesquisada, porém de forma pontual, muitas vezes isoladas, originárias da iniciativa de determinados setores ou pessoas. Ao constatar a necessidade institucional de um planejamento sistêmico para enfrentamento da evasão, a autora propôs a implementação de um plano de intervenção, que tinha dentre suas etapas a promoção do planejamento de forma intersetorial.

Essa necessidade ficou bem evidenciada na pesquisa, por isso estamos abordando o assunto como sendo uma boa possibilidade de alcance de objetivos para este plano de intervenção pedagógica. (...) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte dispõe de uma estrutura

administrativa bastante incrementada composta por uma série de setores que, ao nosso entendimento, alguns deles precisam de um maior engajamento e de um trabalho articulado para garantir uma maior eficácia de suas ações de favorecimento da permanência escolar (SOUZA, 2014, p.123 e 124).

O que caracteriza a intersetorialidade é a possibilidade de síntese de práticas, e sua viabilidade está no reconhecimento dos limites de poder e de atuação das pessoas e dos setores envolvidos. A ideia de síntese não desconsidera as tarefas e atribuições de cada setor em questão, mas, a partir do respeito à individualidade de atuação de cada um, deve-se buscar a construção de objetivos comuns.

E o planejamento – que não deve ser entendido como um dificultador, mas como um espaço de negociação de interesses – seria a ferramenta necessária para articular áreas de conhecimento e de práticas institucionais específicas. O planejamento deve ser a “tradução da articulação entre saberes e práticas setoriais, considerando-se que no âmbito do planejamento conjunto a intersetorialidade deve se concretizar como síntese de conhecimentos diversos para atuar sobre problemas concretos” (MONNERAT; SOUZA, 2009 apud SOUZA, 2014, p.124).

Os resultados deste estudo apontam que as dificuldades de comunicação entre os setores também prejudicam o andamento de algumas ações na instituição de ensino pesquisada. Mas de acordo com Souza (2014),

o trabalho intersetorial romperia com esses obstáculos comunicacionais que dificultam o diálogo entre os diferentes setores.

Atuar em parceria, adotar uma nova dinâmica de trabalho ao qual as instâncias parecem não estar habituadas, acaba alterando o *status quo* vigente na instituição, o que pode não ser confortável para todos. Para Souza (2014, p.124), é um desafio “romper com práticas já cristalizadas, que operam com uma lógica parcializada de organização e produção do saber”, resultando em práticas institucionais fragmentadas.

Diante desse cenário, é necessário criar condições que favoreçam e facilitem as mudanças, para que as parcerias de trabalho sejam efetivadas. Esse também é um dos desafios a ser enfrentado pelo IFSP para construir um conhecimento que possibilite o planejamento de ações efetivas de combate à evasão.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS FUTURAS

O caminho percorrido para a realização desta pesquisa envolveu um processo de transformação dos seus objetivos iniciais. A análise de documentos institucionais do IFSP e a busca realizada junto a alguns setores acadêmicos da instituição mostraram que, apesar de algumas iniciativas voltadas para o acompanhamento e combate à evasão, o IFSP ainda não possuía um conhecimento sistematizado sobre os motivos da evasão de seus estudantes. Segundo Gilioli (2016), as iniciativas de caráter nacional promovidas pelo governo federal para conhecimento e contenção da evasão “não são suficientes se desarticuladas das realidades locais de cada instituição e mesmo de cada *campus* e curso” (p.26). Ainda de acordo com o autor, os resultados de diversas pesquisas reforçam a ideia de que a eficácia de boa parte das medidas de combate ao fenômeno nas instituições de ensino superior depende de ações de caráter institucional, pois a organização do *campus*, as rotinas, os valores e a qualidade de ensino da instituição são fatores que podem determinar a evasão.

Assim, a proposta inicial do projeto contemplava a elaboração de um protocolo de ações, a ser disponibilizado às Coordenadorias Sociopedagógicas dos *campi* do IFSP, voltado à identificação das variáveis associadas à evasão na instituição. Simultaneamente ao desenvolvimento desta pesquisa e ao amadurecimento do formato desse protocolo, o IFSP instituiu uma comissão e subcomissões para se responsabilizarem pelo acompanhamento da evasão nos *campi*. As primeiras entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa apontaram que, devido ao surgimento da CIPEE, o acompanhamento e combate à evasão deixaram de ser uma responsabilidade exclusiva da CSP, ainda que o setor tivesse papel fundamental no desenvolvimento dos trabalhos das Subcomissões de Permanência e Êxito dos Estudantes dos *campi*. As falas dos entrevistados também indicaram que o combate à evasão, bem como a produção de informações a respeito das variáveis associadas ao fenômeno, ainda não tinham sido assumidos como uma das prioridades para a administração da instituição. Diante desse cenário, mais do que propor uma sistematização de ações para que um setor fosse capaz de identificar os motivos da evasão no IFSP – proposta que tinha grandes chances de ser “ignorada” pela instituição, na visão de alguns dos entrevistados – a continuidade da pesquisa passou a ser pensada sob uma nova perspectiva: optou-se pela realização de um estudo a respeito das causas e consequências, para uma instituição de ensino,

do desconhecimento dos motivos da evasão de seus estudantes, a partir da percepção dos servidores de um dos *campi* do IFSP e de documentos institucionais até aquele momento produzidos. Ampliou-se o número de entrevistas em relação ao que inicialmente havia sido planejado, de modo a ter representantes da gestão, dos coordenadores de curso, dos técnicos administrativos e do corpo docente, com o objetivo de identificar as causas e consequências do desconhecimento dos motivos da evasão de estudantes para uma instituição de ensino que vem apresentando altos índices de evasão.

A instituição de ensino pesquisada não tem sido capaz de avaliar o impacto das ações de combate à evasão que vem desenvolvendo, em razão da inexistência de um conhecimento sistematizado a respeito dos motivos da evasão – conclusão a que também chegou Moura (2015), ao pesquisar um dos *campi* do IFSP. Esse desconhecimento impossibilita mensurar o impacto das ações de intervenção, e em consequência, avaliar a eficácia delas na diminuição dos índices de evasão, além da possível adoção de medidas inadequadas para conter o fenômeno. Antes de iniciar programas que visem a permanência dos estudantes na instituição, é indispensável conhecer como a evasão tem se manifestado, pois “não basta saber quem e quantos abandonam, mas o porquê da decisão” (GAIOSO, 2005, p.63).

Se o contexto organizacional – estrutura, políticas e práticas – exerce influência sobre a persistência do

estudante em relação à continuidade e conclusão de seus estudos (BERGER; MILEM, 2000; TEREZINI; REASON, 2005; RUMBERGER; LIM, 2008; REASON, 2009), é realmente necessário que sejam desenvolvidas pesquisas para o conhecimento dos determinantes da evasão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois a própria estrutura dos IFs – instituição pluricurricular e multicampi, que oferta diversas modalidades de ensino – pode estar dificultando o conhecimento dos motivos da evasão dos seus estudantes.

Os resultados da pesquisa apontaram as necessidades de se tratar a evasão como um problema de gestão institucional e as lideranças do IFSP estabelecerem políticas que guiem as ações de enfrentamento à evasão – não só a identificação das variáveis associadas à evasão, mas também mensuração e propostas de intervenção - apoiando aqueles que serão os responsáveis por implementar essas ações (TINTO, 2012).

A compreensão do processo de evasão passa por diferentes aspectos. A evasão só pode ser trabalhada quando se tem uma visão integrada deste processo. Os resultados da pesquisa confirmam a relevância dos aspectos organizacionais – considerando o modelo de influências na aprendizagem e na persistência dos estudantes proposto por Terenzini e Reason (2005) - para o entendimento do próprio processo de evasão na instituição de ensino pesquisada, pois a permanência do estudante também é determinada pelo que uma

instituição de ensino faz ou deixa de fazer. De acordo com Moura (2015 p.105), ao analisar as respostas obtidas com a aplicação de questionários em alunos evadidos de um dos *campi* do IFSP, chamou-lhe a atenção o fato de os estudantes relatarem que aquela era a primeira vez que alguém da instituição perguntava a eles sobre as razões da desistência do curso. A afirmação feita por estes alunos demonstra a ausência da própria instituição no acompanhamento do processo de evasão.

Além disso, a instituição precisa sensibilizar os servidores para que haja um maior envolvimento destes com as questões relacionadas à evasão; superar suas deficiências estruturais; e promover um trabalho conjunto entre setores. Guimarães (2012, p.12) afirma que “a partir da apresentação de dados e indicadores institucionais a respeito da evasão, é possível haver a convocação dos servidores para terem um novo olhar e uma nova atitude frente ao tema”.

Os resultados também apontaram para a necessidade da instituição pensar em processos de gestão do conhecimento (CISLAGHI, 2008; HOFFMANN, 2016). Há alguns anos o IFSP vem realizando ações para conhecer os motivos da evasão em seus *campi*, mas essas ações não têm produzido um conhecimento efetivo capaz de direcionar as ações de combate ao fenômeno dentro da instituição. Os relatos dos entrevistados indicam que a descontinuidade dessas ações é um dos fatores que tem dificultado a produção de conhecimento a respeito da evasão. É provável

que haja, nos diferentes *campi* do IFSP, muitos dados coletados, analisados, compreendidos, mas que acabam permanecendo restritos às pessoas ou setores que se responsabilizaram – ou foram responsabilizados - por trabalhar com esses dados.

É estratégico para a instituição estabelecer uma padronização para coleta e análise de dados sobre evasão e uma sistematização de trabalho que garanta a continuidade do estudo e monitoramento do fenômeno, independente de mudanças nos cargos de gestão ou no quadro de servidores responsáveis por desenvolver e/ou implantar ações relacionadas ao acompanhamento e contenção da evasão. Especialmente por se tratar de uma instituição que sofre frequentemente com problemas de flutuações de funcionários, seja devido à competitividade existente no setor público, ou à constante expansão pela qual o Instituto Federal vem passando no estado de São Paulo – a remoção ou redistribuição de funcionários é uma política do IFSP e a grande oferta de *campi* distribuídos pelo estado faz com que muitos funcionários não permaneçam nos *campi* para os quais fizeram concurso (Relatório de Gestão do IFSP, 2014).

Os resultados obtidos no presente estudo, a partir dos dados coletados em apenas um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, não permite uma visão ampla da problemática vivida pelo IFSP, porém, dada as características do *campus* pesquisado, semelhante a outros da instituição, pode auxiliar um significativo número de instituições

componentes do IFSP. Os procedimentos metodológicos adotados e seus resultados, além de revelarem aspectos da realidade institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, podem ajudar a conhecer a realidade institucional de outros IFs espalhados pelos estados brasileiros. E, apesar das particularidades nas características dos IFs, acredita-se que os resultados do presente estudo, em função de sua natureza, podem servir de alerta para o conjunto geral de IES.

As falas dos sujeitos que participaram da pesquisa refletem a experiência dos próprios sujeitos com as ações desenvolvidas pela instituição em relação à evasão. Entretanto, é preciso levar em consideração que, mesmo com a adoção de certos cuidados para que o conjunto de entrevistas pudesse refletir o universo da instituição, os entrevistados foram aqueles que se mostraram receptivos e interessados em discutir o assunto abordado pela pesquisa. Desta forma, é possível que os resultados aqui divulgados não incluam outras experiências e diferentes percepções dos servidores, se considerados no seu todo.

Como perspectiva para uma continuidade deste estudo, ou de futuros estudos a serem realizados por outros pesquisadores, considera-se importante que sejam contempladas entrevistas com estudantes que abandonaram o *campus* pesquisado. A percepção desses sujeitos a respeito do comportamento da instituição em relação à busca por conhecer os motivos da evasão, ampliaria a compreensão em relação aos “porquês” da

instituição não possuir um conhecimento sistematizado dos determinantes da evasão. Olhar para uma situação ou fenômeno sob a perspectiva de outros sujeitos envolvidos só enriquece o conhecimento sobre ele, e por causa disso há a necessidade de estudos a partir da visão de diferentes atores da instituição.

Também se mostrou relevante a continuidade do trabalho a partir de uma maior exploração das ações propostas na Árvore dos Objetivos. É necessário avançar no nível de propostas, partindo-se daquilo que foi considerado desejável para instituição. O passo seguinte, que obrigatoriamente envolveria a participação dos servidores da instituição, seria o de se pensar em qual estratégia seguir para intervir na realidade problemática, destacando da Árvore dos Objetivos aqueles objetivos que seriam priorizados, considerando restrições como tempo e recursos disponíveis (MORAES, 2006). A instituição poderia priorizar, por exemplo, a melhoria do envolvimento dos servidores e do sistema de gestão acadêmica da instituição. Priorizado os objetivos, a instituição então passaria à fase de planejamento da execução destes objetivos. Esse avanço permitiria avaliar a viabilidade de implantação das ações apresentadas na Árvore dos Objetivos, e os resultados dessas ações.

Considera-se que os objetivos propostos na pesquisa foram atingidos. E a pesquisadora assume o compromisso de retornar à instituição de ensino pesquisada para apresentar os resultados do trabalho, e conjuntamente com os servidores da instituição, se

assim desejarem, buscar dar sequência à proposta. Como dizia Paulo Freire, “a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

ALVES, J. R. M. O ensino técnico no Brasil: de suas origens aos dias atuais. **Carta Mensal Educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. Ano 22, nº 162, p.1-4, fev. 2014.

AMARAL, J. B. do. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

ANDRADE, A. **A expansão dos Institutos Federais**: causas e consequências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. e MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365 – 382, jul./set. 2006.

ASTIN, A. W. **What matters in college? Four critical years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

BAGGI, C. A. dos S. e LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAREFOOTS, B. O. e cols. **Achieving and sustaining Institutional Excellence for the first year of college**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

BEAN, J.P. Dropouts and Turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, [S.L.]: 12(2), p. 155-187, 1980.

BERGER, J. B. e MILEM, J. F. Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Ed.), **Higher**

education: Handbook of theory and research (Vol. XV, pp. 268–338). New York: Agathon, 2000.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em dez. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em dez. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 6096 de 24 de Abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acessado em: 30 out. 2015.

BRASIL. **Decreto nº. 6.095/2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acessado em: 30 out. 2015.

BRASIL. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Seção 1, P. 23935.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 29 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em: 30 out. 2015

BRASIL. **Lei nº. 11.892, 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 378, 13/01/1937**. Transformação em Liceus Industriais.

BRASIL. **Lei nº. 8.948 de 1994**. Transformação gradativa em Centros Federais de Educação Tecnológica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da rede federal**. Disponível

em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: dez.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010**. Disponível em: <www.ia.ufrrj.br/ppgea/EIEA/versao/.../encontro%20maio-09%20II.ppt>. Acesso em: nov. 2013.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de Dezembro de 2007**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015

BRAXTON, J. M. *et al.* **Rethinking college student retention**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

BREZINSKI, M. A. S. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

BRISSAC, R. de M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

CAMARGO, R. e VILLELA, J. E. N. Da Escola de Aprendizizes 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.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

CASTILHO, P. B. **A utilização do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) como dispositivo governamental para a formulação de políticas públicas de ensino profissionalizante**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

CHANLAT, J. F. A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 32(3): 68-73 jul./Ago.1992.

CHANLAT, J. F. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. **Anais...VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

CISLAGHI, R. **Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um *Framework* para a Promoção da Discente no Ensino de Graduação**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo: o Instituto Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso em jun. 2013.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO SOBRE A EVASÃO. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasil: MEC, 1997.

CONTINI, M. L. J. **O Psicólogo e a Promoção de Saúde na Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

D ´ANGELO, M. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986.)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DAROS, M. 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.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 13, p 193-207, mar. 2008.

DIOGO, M. F. ET AL. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J. e BARROS, A. (orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 62-83.

DYNARSKI, M. *et al.* **Dropout Prevention: A Practice Guide** (NCEE 2008-4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., 2008.

FIALHO, M. G. D.; VIEIRA, M. das G. e PRESTES, E. M. da T. Cultura organizacional Algo Único e Distinto em um Contexto Particular: Um Estudo de Caso na Universidade Norte do Paraná. **Colóquio Internacional de Pesquisa em Educação Superior: Políticas de Inclusão e Igualdade Social**. João Pessoa, 2013.

FREDENHAGEM, S. V. Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. **Revista EIXO**, Brasília, v.3, n.2, jul/dez 2014, p. 49-71.

FONAPRACE. **Assistência Estudantil**: uma questão de investimento, 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html>. Acessado em: 30 out. 2015

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª. edição: Liber Livro, 2012.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior** – uma análise das diferentes formas de mensurar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

GADOTTI, M. **Avaliação institucional**: necessidade e condições para a sua realização. Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/AvaliInstitucional.pdf> . Acesso em: 30 out. 2015

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GARRIDO, E. N. **Assistência Estudantil**: sua importância, atores envolvidos e panorama atual no Brasil. Texto apresentado no Seminário Universidade Sociedade, Bahia, 2012.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. Brasil:** Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/publicacoes-e-acervos/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso: 30 out. 2015

GOIRIS, M. C.; REINERT, J. N. e GUBIOTTI, B. *Influência da Falta de Informação na Evasão Escolar na Percepção dos Coordenadores de Curso de Graduação do CCHS/UFMS. Revista de Iniciação Científica CESUMAR*, Maringá (PR), jul./dez. 2012, v. 14, n. 2, p. 179-189.

GOMES, M. F.; CARRIL, L. de F. B. e CAMARGO, L. F. de F. **A desconcentração territorial e a educação profissionalizante do IFSP no contexto da reestruturação produtiva e da metropolização de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.agb.org.br/xvieng/anais/edp.php>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

GUIMARÃES, S. L. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um Curso Superior de Tecnologia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

GUIMARÃES, R. B. Regiões de saúde e escalas geográficas. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(4):1017-1025, jul-ago, 2005.

HABLEY, W.; BLOOM, J. L. e ROBBINS, S. **Increasing persistence: research-based strategies for college student success.** San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

HEIJMANS, R. D.; FINI, R. e LUSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão...um debate multifacetado. In: CUNHA, D. M. et al. **Formação/Profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica.** Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2013, p.235-271.

HOFFMANN, I. L. **Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

IFSP. Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001, de 23 de fevereiro de 2015. Estabelece orientações para a estruturação da Coordenadoria Sociopedagógica. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 26/2011/PRE. 01 ag. 2011. Documento interno.

IFSP. Memorando nº 261/2013-GAB. 18 jul. 2013. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 019/2013/DPE/PRE. 27 set. 2013. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 023/DPE/PRE. 14 nov. 2013. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 006/DPE/PRE/2014. 31 mar. 2014. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 016/DPE/PRE. 20 maio 2014. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 017/DPE/PRE. 03 jun. 2014. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular nº 031/DPE/PRE. 17 set. 2014. Documento interno.

IFSP. Memorando Circular 015/PRE. 2015. Documento interno.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

IFSP. Portaria nº 3.528 de 2015. Cria a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPEE. Documento interno.

IFSP. Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar. 2010. Documento interno.

IFSP. Relatório da Política de Assistência Estudantil referente ao triênio 2013-2015. Documento interno.

IFSP. Relatório de Gestão. 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

IFSP. **Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011.** Aprova o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/olu%C3%A7%C3%A3o+351&ordering=newest&searchphrase=all>>. Acesso em: 30 março 2015.

IFSP. **Resolução n.º 859, de 7 de maio de 2013.** Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/320-2013.html?download=6903%3Aresolucao-no-859-de-07-de-maio-de-2013>>. Acesso em: 30 março 2016.

IFSP. **Resolução n.º 871, de 4 de junho de 2013.** Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/regimentogeralifsp.html>>. Acesso em: 30 março 2015.

IFSP. **Resolução nº 135, 04 de novembro de 2014.** Aprova a Normatização dos auxílios da Política de Assistência Estudantil. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/%A7%C3%A3o+n%C2%B0+136&ordering=&searchphrase=all>>. Acesso em: 30 março 2015.

IFSP. **Resolução nº 138, de 04 de novembro de 2014.** Aprova o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/417-resolucoes-2014.html?download=12371%3Aresolucao-no-138-de-4-de-novembro-de-2014>>. Acesso em: 30 março 2015.

IFSP. **Resolução nº 26, de 05 de abril de 2016.** Aprova o Regimento dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/568-resolucoes-2016.html?download=15889%3Aresolucao-no-262016-de-05-de-abril-de-2016>> Acesso em: 30 novembro 2016.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2012.

JONES, B. F.; PIERCE, J. e HUNTER, B. Teaching students to construct graphic representations, **Educational Leadership**, v.46, n.4, 1989, p.20-25.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (Org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012, p.9-58.

MAGALHÃES, R. P. **Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação**: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2014

MEC. **Manual do SISTEC**. 2012

MENDES, L. O. **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.

MERCURI, E. N. G. da S.; MORAN, R. C. e AZZI, R. G. Estudo da Evasão de Curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, maio/1995.

MERCURI, E. N. G. da S.; AZEVEDO, J. B. G. de e SILVEIRA, F. R. da. Análise das intervenções de controle à evasão no ensino superior: propostas apresentadas no CLABES. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION SUPERIOR, 5, 2015, Chile. **Anais eletrônicos...** Madrid: E.U.I.T. de Telecomunicacion.

MORAES, V. V. de. **Planejamento participativo como instrumento de aprendizado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MOURA, S. C. A. **Poderia ter sido diferente? A evasão discente na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

NARCISO, L. G. de S. **Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Arinos: exclusão da escola ou exclusão na escola?** Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, A. P. L e SANTOS, J. S. **Assistência Estudantil no IFS.** Acaraju: Edifs, 2014.

NASCIMENTO, O. V. do. **Cem Anos de Ensino Profissional no Brasil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

OLAYA, P. C.; CARPINTERO, A. A. T. e DIAZ, J. E. B. Factores de la entrevista de ingreso a la universidad tecnológica de Pereira y su relación con el rendimiento académico. **Scientia et Technica**, Año XVI, No 45, p.278-283, Agosto de 2010.

OLAYA, P. C.; CARPINTERO, A. A. T. e GARCIA, H. H. M. Competencia lectora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira y rendimiento académico. **Scientia et Technica**, Año XVI, No 44, p.134-139, Abril de 2010.

OLAYA, P. C.; CARPINTERO, A. A. T. e MOLINA, R. H. G. **Gerencia Estratégica para Disminuir la Deserción.** Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: Una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil en la Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda: Editorial Publiprint Ltda, 2009.

OLAYA, P. C.; CARPINTERO, A. A. T. e ISAZA, C. A. C. Estudio de causas de deserción de los estudiantes de la universidad tecnológica de pereira entre enero/2000 – diciembre/2004 utilizando la técnica de analisis de correspondencias simples. **Scientia et Technica**, Año XII, No 30, p.261-266, Mayo de 2006.

OLAYA, P. C.; CARPINTERO, A. A. T. e REBELLÓN, M. B. Factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el Departamento de Risaralda 2010. **Scientia et Technica**, Año XVI, No 48, p.71-76, Agosto de 2011.

OLAYA, P. C.; MOSQUERA, J. C. e ARTAMONOVA, I. Modelos de predicción del rendimiento académico en Matemáticas I en La Universidad Tecnológica de Pereira. **Scientia et Technica**, Año XV, No 43, p.258-263, Diciembre de 2009.

OLIVEIRA, M. A. M. de & CAMPOS, F. A. C. **Políticas Públicas para a Educação Profissional: Governo FHC x Governo Lula.**

Disponível em: <www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC41.pdf>. Acesso em 06/2013.

ORTIGARA, C. e GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Permanências e Mudanças. MULLER, M. T. e BATISTA, E. L. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 257-280.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Vol. I, nº 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874>. Acesso em 06/2013.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PALHARINI, F. A. Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF: passado, presente e futuro. **Cadernos do ICHF: Série Estudos e Pesquisas**. Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosóficas. Niterói, 2010.

PALLADINO, A. A. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Considerações sobre a Expansão no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, 2012.

PIERONI, A. R. **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.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à Instituição**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

REASON, R. D. An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. **Journal of College Student Development**, 50(6), p.659-682, 2009.

RUMBERGER, R. W. e LIM, S. A. **Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research**. California Dropout Research Project Report #15. October 2008.

SALES JR., J. S. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: 2013.

SANTOS, M. A. **Evasão, um problema comum, origens diversas**: um estudo sobre a evasão entre os diferentes grupos de alunos da UFJF. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

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

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>. Acesso em: dez. 2013.

SETEC/MEC. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Exercício 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2016-pdf/45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf/file>>. Acesso em: dez. 2016.

SILVA. C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, W. F. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados do IFBA Campus Eunápolis. ANPAE, 2011. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0548.pdf>. Acesso em: set. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, V-37, N-132. (set/dez 2007), p. 641-659.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das

universidades federais brasileiras. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS: 2012.

SOUZA, J. A. da S. **Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

SOUZA, C. T. de; PETRÓ, C. da S. e GESSINGER, R. M. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION SUPERIOR, 2, 2012, Brasil. **Anais eletrônicos...** Madrid: E.U.I.T. de Telecomunicacion.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 9 – 61

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Anais da IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 30 out. 2015.

TERENZINI, P. T. e REASON, R.D. **Parsing the first year of college: a conceptual framework for studying college impacts.** Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA., November 19, 2005.

TINTO, V. Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. **Análise Psicológica**, 1 (XXIV): 7-13, 2006.

TINTO, V. **Completing College: rethinking institutional action.** Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

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>>. Acesso em: 30 out. 2015

VELOSO, T. C. M. A. e ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá - um processo de exclusão. **Periódico do**

Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n.13, p.133-148, jan./jun. 2002.

VERDUM, P. e GUIDOTTI, V. A produção científica sobre os fatores de abandono do ensino superior no Brasil: um estado de conhecimento dos estudos publicados na CLABES 2011-2013. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION SUPERIOR, 4, 2014, Colômbia. **Anais eletrônicos...** Madrid: E.U.I.T. de Telecomunicacion.

ZEURI, M. **Análise crítica do ZOPP** – Planejamento de Projeto Orientado por Objetivo enquanto método de planejamento e gestão compartilhada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

RESUMO

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica resultou na criação de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A rápida expansão dos Institutos Federais pelo território brasileiro, e a natureza singular destas instituições, impõem vários desafios a serem enfrentados por seus dirigentes, sendo a evasão de alunos um dos maiores. Considerando 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 presente 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. A coleta de dados da pesquisa foi realizada em um dos campi do IFSP e o instrumento utilizado para a coleta foi a entrevista semiestruturada e recorrente. A fonte de dados foi constituída por um grupo de 15 servidores da instituição de ensino pesquisada – sendo 4 servidores técnicos administrativos e 11 servidores docentes. As transcrições das entrevistas foram submetidas à Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram que, apesar das diferentes ações desenvolvidas pela instituição para conhecer os motivos da evasão de seus estudantes, os resultados destas ações não foram considerados satisfatórios pelos participantes da pesquisa, já que ainda não se produziu um conhecimento sistematizado a respeito dos determinantes do fenômeno capaz de direcionar as ações de intervenção, o que acaba gerando consequências negativas para a instituição de ensino pesquisada. As causas apontadas pelos sujeitos entrevistados que têm levado a este desconhecimento foram agrupadas em três

grandes categorias: 1) Baixo comprometimento com a evasão; 2) Deficiências estruturais; e 3) Deficiências no relacionamento entre setores. A ausência de uma política institucional de combate à evasão e o baixo envolvimento dos servidores têm levado a um baixo comprometimento da instituição com a evasão. As limitações no sistema de gestão acadêmica da instituição e a inexistência de procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre evasão foram identificadas como deficiências estruturais que têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir informações sobre os motivos da evasão de seus estudantes. As dificuldades de atuação conjunta e de comunicação - principalmente entre aqueles setores que têm uma atuação mais direta com os estudantes - têm levado às deficiências no relacionamento entre setores. Os resultados da pesquisa apontaram as necessidades de se tratar a evasão como um problema de gestão institucional e das lideranças do IFSP estabelecerem políticas que guiem as ações de enfrentamento à evasão.

Palavras-chave: Educação Profissional; Evasão; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

ABSTRACT

The expansion process of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education resulted in the creation of a new model of professional and technological education institution: the Federal Institutes of Education, Science and Technology - institutions of higher, basic and professional education, pluricurricular and multicampi, specialized in the offer of professional and technological education in the different teaching modalities. The fast expansion of the Federal Institutes throughout the Brazilian territory, and the unique nature of these institutions, impose several challenges to be faced by its leaders, being students drop out one of the greatest. Considering the need for more deeper investigations regarding the determinants of the phenomenon and the implementation of actions that aim to contribute to the drop out reduction in the Federal Institutes, the present study turned to the analysis of the difficulties faced by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) in the identification of the variables associated to its students drop out, aiming at the proposal of actions that may help the researched teaching institution overcome these difficulties. The data collection of the research was carried out in one of the campuses of the IFSP and the instrument used for the collection was the semistructured and recurrent interview. The data source consisted of a group of 15 public workers of the researched teaching institution: 4 administrative technical workers and 11 teaching ones. The transcripts of the interviews were submitted to Content Analysis. The results showed that, in spite of the different actions developed by the institution to know the reasons for its students drop out, the outcome of these actions were not considered satisfactory by the participants of the research, since a systematized knowledge about the determinants of the phenomenon capable of directing the intervention actions has not yet been produced, which ends up generating negative consequences for the researched teaching institution. The causes pointed out by the people interviewed that have led to this lack of knowledge were grouped into three

broad categories: 1) Low commitment to drop out; 2) Structural deficiencies; and 3) Deficiencies in the relationship among sectors. The absence of an institutional policy to fight drop out and the low involvement of public workers have led to a low commitment of the institution regarding drop out. The limitations in the institution's academic management system and the lack of standard operating procedures for collecting and analyzing drop out data have been identified as structural deficiencies that have led the researched teaching institution to lack information on the reasons for its students drop out. The difficulties of joint action and communication - mainly among those sectors that have a more direct interaction with students - have led to the deficiencies in the relationship among sectors. The research results pointed out to the need to consider the drop out as an institutional management problem and the IFSP leadership should establish policies to guide drop out coping.

Key words: Professional Education; Drop out; Federal Institutes of Education, Science and Technology

SOBRE A AUTORA

FERNANDA ROMANEZI DA SILVEIRA é Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Salto e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: fernandaromanezi@ifsp.edu.br

