

Retenção e evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP - Campus Suzano: um estudo de caso com considerações sobre a lei de cotas

Retention and Dropout in Technical Courses Integrated into Secondary Education at IFSP - Suzano Campus: A Case Study with considerations on the Quota Law

Recebido: 25/11/2024 | **Revisado:** 27/05/2025 | **Aceito:** 31/09/2025 | **Publicado:** 14/07/2025

Cristiane Tolentino Fujimoto

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8989-5764>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – campus Poços de Caldas
E-mail: crisfujimoto@gmail.com

Jane Piton Serra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8876-6566>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – campus Poços de Caldas
E-mail: jane.sanches@ifsuldeminas.edu.br

Como citar: FUJIMOTO, C. T.; SERRA, J. P. Retenção e evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP - Campus Suzano: um estudo de caso com considerações sobre a lei de cotas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-23 e18024, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

A retenção e a evasão são desafios educacionais complexos, decorrentes de múltiplas causas. Com o advento da Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso em universidades e instituições federais de ensino através de cotas que contemplam questões sociais e raciais, tornou-se relevante refletir sobre o impacto da reserva de vagas na permanência e êxito. Deste modo, realizamos um estudo de caso sobre retenção e evasão entre os alunos dos cursos técnicos de automação industrial, química e administração integrados ao ensino médio do IFSP – Campus Suzano. A pesquisa revelou que a retenção é maior no grupo de alunos cotistas, contudo, superadas as dificuldades de adaptação, bem como recebendo uma assistência estudantil consistente, inexistem diferenças significativas em relação à evasão.

Palavras-chave: Retenção; Evasão; Educação; Profissional; Integrado.

Abstract

Retention and dropout are complex educational challenges resulting from multiple causes. With the enactment of Law No. 12,711/12, which regulates admissions to universities and federal educational institutions through quotas addressing social and racial issues, it has become relevant to examine the impact of reserved places on student retention and success. Thus, we conducted a case study on retention and dropout among students in the technical courses of Industrial Automation, Chemistry, and Administration integrated into secondary education at IFSP – Suzano Campus. The research revealed that retention rates are higher among quota students; however, once adaptation difficulties are overcome and consistent student support is provided, no significant differences in dropout rates are observed.

Keywords: Retention; Evasion; Education; Professional; Integrated.

1 INTRODUÇÃO

A educação, direito de todos e dever da família e do Estado, deve ser promovida e incentivada para alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que tem por finalidade a preparação do cidadão para o exercício das profissões (Brasil, 1996, art. 39), tendo como base a integração entre ciência, cultura, tecnologia e conhecimentos específicos, contribuindo para a inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Assim sendo, esta pesquisa investigou os fenômenos de retenção e evasão na EPT, especificamente nos cursos técnicos de automação industrial, química e administração¹ integrados ao ensino médio, ofertados pelo campus Suzano do IFSP².

Sobre o conceito de Ensino Médio Integrado (EMI), Ciavatta (2005, p. 2) nos chama à reflexão:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144 *apud* Ciavatta, 2005, p. 2).

De acordo com o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao ensino médio, o EMI expressa “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos” (Moura; Garcia; Ramos, 2007, p. 40), pressupondo a preparação do homem completo, abrangendo os aspectos físico, intelectual e social, em suas dimensões produtiva, reflexiva e crítica (Marx; Engels, 2004).

O EMI é, desta forma, um projeto unitário do ponto de vista organizacional (Dias, 2015), cujo propósito é o de superar a luta histórica da formação profissional, por meio da associação dos fundamentos da técnica e das tecnologias ao preparo intelectual dos trabalhadores, sem reduzir a relação entre trabalho e educação para

¹ Turmas de 2018 e 2019, uma vez que este curso não é mais ofertado pelo campus.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

apenas emprego ou profissão (Ciavatta, 2005), com a finalidade de fortalecer o vínculo entre “saber fazer” e o “saber pensar” (Araujo; Silva, 2017) por meio de um constante processo dialógico entre teoria, prática e reflexão.

Contudo, episódios de evasão – interrupção do ciclo de estudos (Riffel; Malacarne, 2010) – ou de retenção – reprovação por aproveitamento ou frequência (Freitas, 2010) – reprimem a permanência destes jovens na escola, comprometendo tanto sua formação integral quanto a superação da dualidade estrutural presente na sociedade.

É relevante mencionar que a evasão pode ainda estar ligada à retenção, pois quanto maior o tempo de atraso, maior a chance de o aluno abandonar os estudos (Lüscher; Dore, 2011). De acordo com Evangelista (2020, p.5), a retenção e a evasão são “problemáticas equivalentes, [...] um fator causal de retenção, se não percebido e devidamente considerado pelo gestor educacional, pode tornar-se causa de elevação nos índices de evasão”. Aprofundando essa discussão, Lima (2014, p. 17) ressalta que estes fenômenos ocorrem por uma combinação de motivos, pois suas causas “são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente”. Portanto, a identificação destas dificuldades é fundamental para garantir a permanência e êxito do aluno no ambiente acadêmico.

Dentro desse escopo foram comparadas as trajetórias escolares de alunos cotistas e não cotistas em relação à retenção e a evasão no intuito de verificar se o ingresso por cotas tem alguma influência nessas questões. Investigou-se os fatores principais: Por que a retenção e a evasão acontecem? Quais os números da retenção e evasão no EMI do campus Suzano? Ocorrem com maior frequência em qual curso integrado ofertado pela instituição? Elas atingem igualmente todos os públicos ou são mais acentuadas nos alunos provenientes da reserva de vagas? São resultantes de problemas pessoais? Decorrem da necessidade de trabalhar para o sustento da família? Há falta de identificação com a disciplina ou com os professores? Dentre outros fatores internos e externos.

Assegurar a aquisição de conhecimento para todos os alunos é fundamental, uma vez que a educação, como projeto político, tem grande influência no futuro da comunidade e da sociedade. Deve-se levar em conta que a escola não é um local unicamente de transmissão de conhecimentos, mas também onde são adquiridos hábitos, modos de ser e de se relacionar, comportamentos e valores, contribuindo para a constituição da identidade dos sujeitos (Paro, 2000). Dessa forma, a escola pode ser entendida como um instrumento de educação que deve contribuir para a formação integral do ser humano, permitindo-lhe o acesso aos múltiplos aspectos culturais, historicamente produzidos (Saviani, 2018). Assim sendo, o ambiente escolar deve ser acessível, provido com qualidade, dignidade, respeito e igualdade de oportunidades (Barroso, 2005).

Um dos grandes desafios das escolas é garantir o ensino de qualidade, inclusive no âmbito da educação profissional e tecnológica, de modo a formar sujeitos críticos e emancipados, sem os rotular como “aprovados” ou “não-aprovados” ou culpá-los pelo fracasso escolar, uma vez que a legítima eficiência das instituições de

ensino está no desenvolvimento de personalidades histórico-humanas, com orientações culturais e políticas voltadas à cidadania (Paro, 2000).

À luz das considerações iniciais, este artigo está estruturado da seguinte forma: a segunda seção aborda o contexto das políticas afirmativas de acesso à Rede Federal de Ensino; a terceira descreve a metodologia utilizada na pesquisa; a quarta seção apresenta e discute os resultados obtidos; por fim, a quinta seção reúne as considerações finais.

2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO NA REDE FEDERAL DE ENSINO

O acesso ao ensino técnico geralmente possui uma limitação atrelada à política educacional e ao desempenho dos estudantes no ensino fundamental, apesar da expansão da rede de ensino técnico federal. Em razão do escasso número de vagas, o ingresso em grande parte dos Institutos Federais ainda se dá por meio de processo seletivo, seja por meio de provas objetivas, análise do histórico escolar ou sorteio (Garcia *et al.*, 2023), e acarreta inúmeras questões. Ainda não há consenso sobre o modo mais indicado e/ou justo para o ingresso, tendo em vista que qualquer decisão trará como consequência critérios de inclusão e exclusão. Desta forma, os Institutos Federais, tais como o IFSP, buscam desenvolver critérios de seleção que considerem a justiça e a igualdade entre os estudantes de diferentes escolas, buscando equilibrar mérito individual e justiça distributiva em seus processos seletivos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2018).

Ao longo dos anos houve avanços em relação às políticas de acesso à educação, um exemplo foi a criação da Lei nº 12.711/2012, denominada Lei de Cotas, que reservou 50% das vagas em universidades e instituições federais de ensino para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2012). A mencionada norma foi alterada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que incluiu nesta Política Pública os quilombolas, reduziu a renda *per capita* familiar para 1 salário-mínimo e passou a contar as vagas reservadas pelo programa especial somente após a classificação dos inscritos pela ampla concorrência, dentre outras renovações (Brasil, 2023), de modo a proporcionar maior inclusão.

Diante dos fatores de vulnerabilidade social, as ações afirmativas foram estabelecidas para proteger grupos minoritários que tenham sido discriminados no passado (Bobbio, 1997). Visam remover barreiras formais e informais que dificultem ou impossibilitem o acesso democrático às instituições de ensino, e consequentemente ao mundo do trabalho e lugares de destaque na sociedade. Em termos práticos, elas estimulam as organizações a acolherem pessoas de segmentos sociais marginalizados e dar oportunidade de ascensão social. Dessa forma, a lei busca contribuir para a construção de um ambiente educacional mais plural e equitativo, alinhado aos princípios de justiça social e igualdade de oportunidades (Previtali; Fujimoto; Serra, 2023).

Apesar da clara relevância das cotas na atuação contra a exclusão de parcela considerável da população, segundo Previtalli, Fujimoto e Serra (2023), os estudos nessa temática são ainda incipientes, visto a criação relativamente recente da lei. Os dados sobre a aplicação da lei são escassos especialmente na EPT, que ainda carece de relatórios oficiais específicos, tornando essa temática um importante foco de investigação na Rede Federal, de modo a se compreender a forma com que os cotistas desenvolvem seus cursos nesta Rede.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso sobre retenção e evasão escolar com foco nos alunos do segundo e terceiro anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Suzano IFSP, tendo como campo de análise os cursos de automação industrial, química e administração. Segundo Ventura (2007, p. 385), o estudo de caso “[...] parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes”. Adequa-se à temática da retenção e da evasão, uma vez que:

[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (Gil, 2008, p. 55).

O método adotado teve abordagem qualiquantitativa. Sobre esta combinação, Fonseca (2002, p. 20) defende: “A utilização da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”, possibilitando a melhoria da interpretação qualitativa, através da objetividade dos dados quantitativos. Para além da confirmação dos números de alunos retidos e evadidos, buscou-se a compreensão e interpretação dos fenômenos através da aplicação de questionários e entrevistas. Os fins da pesquisa foram descritivos e exploratórios. Para a interpretação das entrevistas e questões discursivas, definiu-se como método a análise de conteúdo, em razão da grande quantidade de dados brutos que necessitaram ser compreendidos e organizados por meio de um processo rigoroso (Bardin, 2016).

Inicialmente, buscou-se quantificar a retenção e evasão por meio da análise das informações disponíveis no sistema acadêmico, durante o período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 (início da oferta do EMI pelo campus) e o primeiro semestre de 2023 e, a partir dos dados encontrados, foram observados e analisados como estes episódios ocorreram, inclusive realizando uma comparação com as cotas

de ingresso. A análise desse conjunto de dados foi realizada através de plotagem em planilha do Excel, obtendo os valores brutos, a média das respostas para cada pergunta, bem como a porcentagem de ocorrência de cada resposta.

Na sequência, com o propósito de entender o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se como instrumento para coleta de informações a técnica de questionários eletrônicos, por meio da ferramenta *Google Forms*, direcionados aos e-mails dos discentes e docentes, bem como entrevistas aos coordenadores dos cursos, permitindo aos participantes a exposição de suas percepções e reflexões acerca do tema.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas mais citadas pelos alunos que cogitaram abandonar o EMI no campus Suzano do IFSP incluíram carga horária excessiva, dificuldades de adaptação ao curso técnico integrado ao ensino médio, desmotivação com o curso, desafios com o ensino remoto adotado durante a pandemia de COVID-19, problemas pessoais e a distância entre a escola e suas residências. Obteve-se dos docentes respostas semelhantes à dos estudantes, no entanto, com a exclusão da opção “dificuldades com as formas de avaliação do curso” e inclusão da “falta de afinidade em relação ao curso técnico/profissão”, dentre as principais causas.

A retenção e da evasão no EMI tem como um dos principais fatores a drástica mudança de carga horária e a ampliação da grade curricular em relação ao ensino fundamental. Por essa razão, o alunado passa por um período de adaptação à nova estrutura do EMI e, infelizmente, nem todos conseguem se adequar à dinâmica da modalidade, necessitando de apoio (Cerbino, 2020, Santos, 2022). Verifica-se, desta forma, que a evasão ou a transferência é mais acentuada no primeiro período (Feitosa, 2020; Santos, 2022).

Outra causa importante para o abandono e transferência é a falta de afinidade com o curso escolhido (Feitosa, 2020; Alvarez, 2021; Santos, 2022). O aluno ingressa no EMI muito jovem, muitas vezes não tendo maturidade para decidir por uma profissão, podendo não se identificar com o curso técnico (Dore; Sales; Castro, 2014). Vários deles, mesmo sem identificação, permanecem devido à qualidade do ensino médio, no intuito de ingressar em uma faculdade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou de vestibulares (Nogueira, 2019; Oliveira, 2019), outros pedem transferência, tanto de curso quanto para outra instituição de ensino.

Aos discentes que pensaram em desistir, foi solicitado que informassem se enfrentaram dificuldades em alguma disciplina específica. As respostas mais recorrentes foram: Física, Química Analítica Quantitativa Instrumental, Eletricidade, Eletrônica Industrial e Matemática.

Em geral, os alunos do EMI costumam enfrentar maiores obstáculos nos conteúdos relacionados à parte técnica do curso, tanto devido à especificidade dos assuntos abordados quanto à necessidade de ter uma base sólida nos conteúdos básicos trabalhados no ensino fundamental. Ao ingressar no EMI, eles se deparam

com disciplinas muito diferentes daquelas que estudavam anteriormente. As disciplinas da formação técnica representam um universo totalmente novo para esses estudantes, envolvendo o uso de linguagens específicas e termos técnicos que estão distantes do que já vivenciaram ao longo de sua trajetória escolar (Nogueira, 2019).

Problemas externos à instituição, como os de ordem financeira, familiar e emocional, além das dificuldades relacionadas aos conteúdos básicos prévios, diversas vezes identificados (Cerbino, 2020; Oliveira, 2021) são abordados, na medida do possível, pela política de assistência estudantil (Alvarez, 2021; Oliveira, 2021) em grande parte das instituições de ensino. Apesar disso, a vulnerabilidade socioeconômica ainda é muito significativa e impactante, demonstrando que a educação requer mais atenção e investimento do poder público.

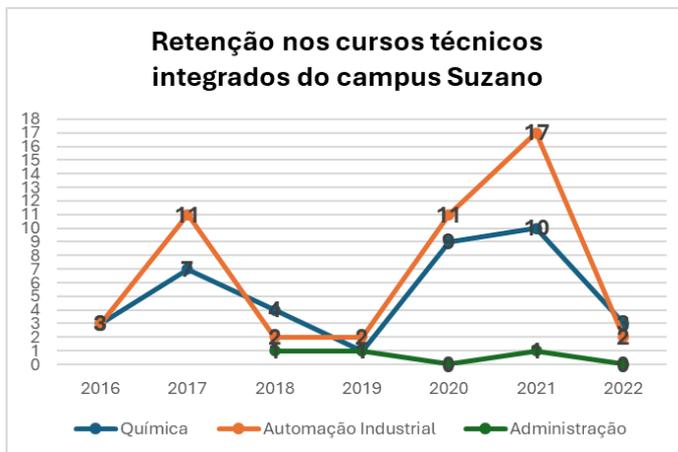
Especificamente no campus Suzano, os docentes mencionaram ações para combater estes fenômenos como auxílio financeiro, acolhimentos (no início dos semestres ou individuais), orientações de estudo (apesar de pouco explorada pelos estudantes, hipoteticamente devido à carga horária do curso), recuperação paralela, projetos de pesquisa e extensão, atendimentos psicossociais e reuniões com pais. Inclusive, foi instituída a Comissão Interna de Permanência e Êxito (CIPEE) local, que iniciou os diagnósticos sobre a evasão com a finalidade de promover políticas e iniciativas de permanência e êxito dos estudantes do campus Suzano junto aos órgãos colegiados dos cursos e demais Coordenadorias Educacionais.

Outra medida significativa do IFSP para mitigar os índices de retenção e evasão tem sido a reformulação das grades curriculares, processo em andamento que visa reduzir a carga horária e otimizar a oferta das disciplinas, tornando-as mais acessíveis e adequadas às necessidades dos alunos.

4.1 NÚMEROS DA RETENÇÃO E EVASÃO NO CAMPUS SUZANO

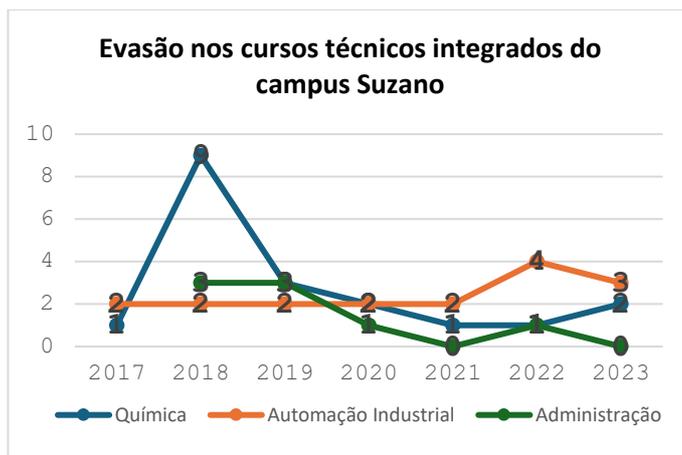
A partir dos dados coletados, passamos a demonstrar os números da retenção (Gráfico 1) e da evasão (Gráfico 2) no campus Suzano do IFSP:

Gráfico 1: Retenção no campus Suzano por ano e curso



Fonte: Elaboração própria, conforme informações levantadas no Sistema do IFSP.

Gráfico 2: Evasão no campus Suzano por ano e curso



Fonte: Elaboração própria, conforme informações levantadas no Sistema do IFSP.

Constatou-se que os índices de retenção no EMI do campus Suzano tendem a ser baixos, exceto no curso de automação industrial, no ano de 2017. No entanto, em 2020, houve um acentuado aumento, provavelmente em razão do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Segundo a WPF³ (2020) *apud* Castilho e Silva (2020, p.19) “com a pandemia declarada, a maioria dos países optou por suspender as aulas e, em abril, 188 deles fecharam suas escolas, afetando, assim, pelo menos, 90% dos estudantes em todo o mundo”. “Dados da UNESCO⁴ revelam que no auge da crise 1,6 bilhão de estudantes foram afetados por essa situação, a instituição chama de ‘a maior interrupção da aprendizagem da história’” (UNESCO, 2020 *apud* Nunes, 2021, p. 2). Nas escolas brasileiras, o ensino remoto foi imposto de forma emergencial e obrigatória em razão do necessário isolamento social para

³ World Population Foundation.

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

conter a disseminação da doença, o que exigiu a adaptação de todos a este novo modelo, do ensino fundamental ao superior (Saviani; Galvão, 2021).

Essa situação demandou uma drástica mudança na rotina familiar, doméstica e de estudos, prejudicando o aprendizado daqueles que não conseguiram se adequar ao ensino remoto (falta de familiaridade com ambientes virtuais e organização do tempo) ou que não possuíam recursos financeiros e/ou tecnológicos suficientes, em meio a uma crise de saúde pública, na qual não havia empregos, vagas em hospitais, tampouco vacinas, no início da pandemia. Sobre este período, Barros *et al.* (2021, p. 5) afirmam que “com a impossibilidade da aula presencial e a falta de acesso de todos com as novas tecnologias, ficou escancarada a desigualdade social no Brasil”. Assim, as escolas tiveram o grande desafio de oferecer condições aos alunos para a realização das atividades, visando manter os percentuais de permanência e êxito.

Segundo Mendes (2022, p. 32), o ensino remoto, da forma abrupta em que foi exigido, desmotivou os alunos:

a carência material dos estudantes e a insuficiência de recursos, considerando neste grupo não apenas os recursos de infraestrutura, mas fatores como o tempo e a disposição individual, entre outros, acentuaram a queda da motivação que naturalmente já acomete o universo estudantil. A motivação exerce, de acordo com autores como Chyung (2001), Levy (2007) e Tinto (1998), um papel primordial na decisão de evadir.

De acordo com a entrevista de um dos coordenadores do EMI – campus Suzano, neste período atípico, muitos estudantes reprovaram de propósito, porque não fizeram as atividades durante o ensino remoto e somente voltaram para a escola após o retorno do ensino presencial. Mencionou, inclusive, a dificuldade por parte de alguns professores, pois nem todos tinham familiaridade com a grande demanda de aplicativos e ambientes virtuais.

Segundo Saviani e Galvão (2021), o ensino remoto inibiu diferentes formas de abordagens pedagógicas, uma vez que os docentes e discentes não compartilharam do mesmo espaço e tempo. Nesta “solução emergencial” houve pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo, pouco ensino, pouca aprendizagem e muita tarefa. Para os autores:

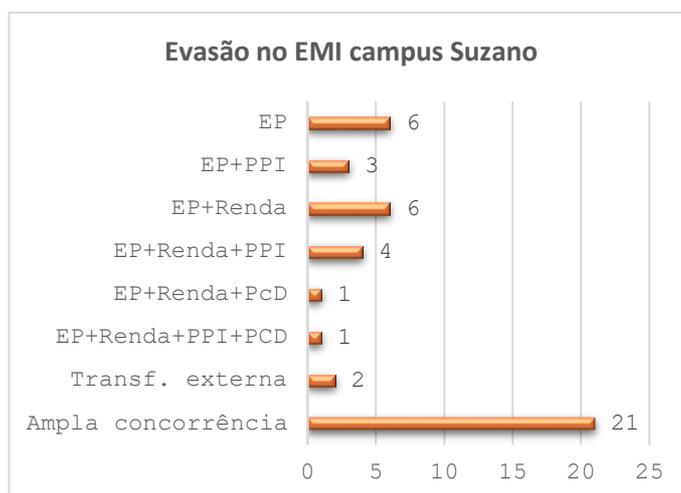
[...] o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer, que esse “outro” na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento (Saviani; Galvão, 2021, p. 42, grifo dos autores).

Espera-se que, com o passar dos anos, o número de retenções diminua gradualmente, retornando os índices aos níveis normais observados antes da pandemia de Covid-19.

4.2 INFLUÊNCIA DAS COTAS NA RETENÇÃO E NA EVASÃO

Verificou-se, por meio dos dados coletados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), que a partir do início dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no campus Suzano até 2023 ocorreram 44 evasões, destas, 47,73% de alunos cotistas e 52,27% de alunos não cotistas. A distribuição do ingresso destes discentes é demonstrado no Gráfico 3:

Gráfico 3: Números da evasão por formas de ingresso



Notas:

EP – Escola Pública

PcD – Pessoa com Deficiência

PPI - Autodeclarados pretos, pardos ou indígena

Renda – Até 1 (um) salário-mínimo e meio *per capita*

Fonte: Elaboração própria, conforme informações levantadas no Sistema do IFSP.

A Tabela 1 demonstra a influência da reserva de ingresso no número de evasões no EMI do campus Suzano, divididas por cota e curso:

Tabela 1: Evasão por formas de ingresso (2017 ao 1º semestre de 2023)

Forma de ingresso	Evadidos		
	Química	Automação Industrial	Administração
EP+Renda+PcD	1	0	0
EP+Renda+PPI	1	3	0
EP+Renda+PPI+PcD	0	0	1
EP+Renda	3	3	0
EP+PPI	2	1	0

EP	3	1	2
Ampla Concorrência	8	8	5
Transferência Externa	1	1	0
TOTAL	19	17	8

Notas:

EP – Escola Pública

PcD – Pessoa com Deficiência

PPI - Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas

Renda – Até 1 (um) salário-mínimo e meio *per capita*

Fonte: Elaboração própria, conforme informações levantadas no Sistema do IFSP.

Dentre as evasões registradas no período analisado, 36,36% (16 casos em números absolutos) resultaram de cancelamentos de matrícula e transferências no primeiro ano do curso. Ressalta-se que essas desistências iniciais geralmente ocorrem entre alunos ingressantes pela ampla concorrência, com exceção de apenas 5 casos, evidenciando o maior empenho e persistência dos beneficiados pela política pública de cotas.

Uma das hipóteses levantadas por Sampaio *et al.* (2011) para explicar o maior índice de evasão entre a ampla concorrência é o *background* familiar mais elevado desses alunos. Aqueles com melhor desempenho, provenientes de famílias de maior renda, tendem a abandonar o curso não para ingressar no mundo do trabalho, mas para buscar uma nova formação com mais segurança, uma vez que contam com o suporte familiar necessário para essa mudança, especialmente em casos de desencanto com o curso.

Em contrapartida, de acordo com a percepção de um dos coordenadores de curso entrevistados, as reservas de vagas influenciam positivamente no combate à evasão, pois o cotista vê seu ingresso como uma oportunidade de estudar em um local com todo apoio e suporte institucional, favorecendo a superação de possíveis dificuldades encontradas no percurso de sua formação.

Segundo o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) (Brasil, 2013), muitas vezes, a educação profissional não é a prioridade para os discentes dos Institutos Federais. Em razão da excelência do ensino da Rede Federal, os alunos utilizam o curso técnico integrado ao ensino médio como um trampolim para verticalizar os estudos após a conclusão do curso, visando vestibulares ou o ENEM, haja vista o bom desempenho dos alunos e egressos nos exames oficiais (Nogueira, 2019; Oliveira, 2019). O mesmo fenômeno foi observado no campus Suzano, onde 55,55% dos discentes que participaram da pesquisa afirmaram ter escolhido a escola em função da qualidade do ensino médio propedêutico. Nenhum dos alunos indicou unicamente a identificação com o curso técnico como motivo principal da escolha, e 41% dos participantes selecionaram ambas as opções como fatores influenciadores.

No tocante a esta escolha, um dos coordenadores entrevistados tem a percepção de que falta aos alunos conhecimento do curso ou o que o profissional faz após formado, tendo em vista que os alunos escolhem o curso técnico sem ter ideia do que é um laboratório de química ou o que faz um profissional de automação industrial, podendo gostar ou não gostar do curso.

Principalmente no início do curso, os alunos enfrentam desafios nas cadeiras profissionais. Os professores do curso de automação industrial destacam que a complexidade das disciplinas técnicas se dá por envolver muito cálculo e a compreensão de várias áreas “duras”, como mecânica, elétrica, eletrônica e informática para a realização da automação, exigindo uma boa base de matemática e física. No curso de química, os docentes inferiram que os obstáculos ocorrem, da mesma forma, em razão da alta exigência das disciplinas ligadas às ciências exatas.

É importante salientar que os discentes do curso técnico integrado ao ensino médio têm à disposição as bases necessárias para ingressar no mundo do trabalho ou prosseguir seus estudos em nível superior. Ambas as escolhas são legítimas e oferecem oportunidades significativas, pois “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2005, p. 2).

A Tabela 2 apresenta o impacto da reserva de vagas no número de retenções no EMI do campus Suzano, distribuídas por cota e curso:

Tabela 2: Retenção por formas de ingresso (2016 a 2022)

Forma de ingresso	Retidos		
	Química	Automação Industrial	Administração
EP+Renda+PcD	5	0	0
EP+Renda+PPI	2	4	0
EP+Renda+PPI+PcD	0	1	0
EP+Renda	5	5	0
EP+PPI	6	11	0
EP+PcD	0	2	0
EP	8	6	2
Ampla Concorrência	11	17	1
Transferência Externa	0	2	0
TOTAL	37	48	3

Notas:

EP – Escola Pública

PcD – Pessoa com Deficiência

PPI - Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas

Renda – Até 1 (um) salário-mínimo e meio *per capita*

Fonte: Elaboração própria, conforme informações levantadas no Sistema do IFSP.

Ao analisar os dados de retenção (tabela 2), observa-se que a maioria dos casos envolve estudantes ingressantes por meio da política de cotas. No total, os cotistas representam 70,27% das retenções em química, 60,42% em automação e 66,66% em administração, o que pode, à primeira vista, sugerir maior vulnerabilidade desse grupo. Ressalta-se que, apesar desses desafios, os estudantes cotistas demonstram significativa resiliência e, com apoio adequado, tais como programas de assistência estudantil, ações pedagógicas de acolhimento e políticas de permanência, apresentam condições de acompanhar e concluir seus cursos com êxito. Assim, os dados reforçam a importância de fortalecer não apenas o acesso, mas também as

condições de permanência, reafirmando o papel das cotas como instrumento de justiça social e democratização do ensino público de qualidade.

Dentre os alunos evadidos a partir do segundo ano, 82,14% (28 em números absolutos) passaram por episódios de retenção: 2 alunos ficaram retidos por três vezes (7,14%); 6 foram retidos duas vezes (21,43%) e 14 uma única vez (50%). Somente 5 estudantes se transferiram sem retenções (17,86%) e 1 fez reopção de curso (3,57%).

Segundo Fritsch *et al.* (2019, p. 558), “a reprovação é tão importante que pode definir a permanência do estudante na escola”, tornando-se um fator de risco que deve ser acompanhado pela instituição de ensino. Sob o mesmo prisma, Jacomini (2009, p. 565) elucida: “Quando diante do aluno se acumulam os pequenos fracassos, as indicações de que não vai conseguir ir muito longe, pode levá-lo a retirar-se discretamente e sem escândalo”. Isto também ocorre no EMI do campus Suzano, como pode-se observar através dos números, a retenção tem forte influência entre os alunos evadidos.

Para Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020, p. 141), um dos fatores para o bom desempenho dos alunos cotistas nos Institutos Federais são as adequadas condições de trabalho na escola, bem como a qualidade da formação docente. Os educandos apresentam desempenho similar ao de estudantes de escolas privadas, embora tenham um índice socioeconômico médio inferior.

Os dados quantitativos analisados evidenciam a complexidade dos fatores que influenciam a retenção e a evasão escolar no contexto da EPT, especialmente entre os alunos cotistas. No entanto, para compreender de forma mais ampla os processos de permanência e êxito, é necessário considerar os aspectos sociais e culturais que atravessam a trajetória dos estudantes. A seguir, são discutidos os fatores familiares, escolares e comunitários que contribuem para o fortalecimento ou fragilização do vínculo dos alunos com a escola.

4.3 ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: CULTURA, FAMÍLIA E ESCOLA

A menor evasão entre cotistas também é relatada para o ensino superior como pode-se observar na revisão sistemática integrativa da literatura realizada por Calbino, Xavier e Sabino (2020, p. 7), em um recorte temporal de dezembro de 2002 a dezembro de 2019 nas universidades federais brasileiras.

A análise dos autores demonstra que a política pública das cotas proporcionou maior equidade no ingresso dos cursos sem trazer impactos negativos ao desempenho acadêmico”. Segundo o relatório do CMAP⁵ ([2022?], p. 114) “a excelência das universidades parece ter sido preservada não havendo evidências de prejuízo para as instituições ou para os estudantes”, tal afirmação, conforme o próprio documento, refuta uma das maiores críticas a esta política pública, ou seja, a de gerar consequências negativas às instituições de ensino públicas, tais como a perda de

⁵ Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas

qualidade do curso ou a redução do nível de exigência em razão do ingresso de alunos menos preparados.

A forma como os familiares interagem e percebem a educação também desempenha um papel fundamental na trajetória do aluno, influenciando na permanência e êxito. Segundo Silveira e Brittes (2017, p. 30) “A relação entre escola e família é fundamental quando o foco passa a ser o desenvolvimento pleno do estudante. Essa relação é complexa, visto que envolve saberes, experiências e expectativas diferentes sobre a educação”. Rumberger (2011) *apud* Nogueira (2019) afirma que alunos cujos pais mantêm uma supervisão ativa e equilibrada de suas atividades, oferecem suporte emocional constante e encorajam a autonomia na tomada de decisões, tendem a ter menor probabilidade de abandonar os estudos. Isso se deve ao envolvimento positivo dos pais na trajetória escolar dos filhos, fortalecendo seu vínculo com a educação e diminuindo a probabilidade de abandono dos estudos.

Essa influência pode moldar o caminho escolhido pelo aluno e impactar diretamente no seu percurso educacional, pois o sucesso ou fracasso escolar do estudante é amplamente influenciado pelo *background* familiar, incluindo o nível educacional dos pais, renda e estrutura familiar, além da qualidade das relações que os pais mantêm com seus filhos, com outras famílias e com a própria escola (Lüscher; Dore, 2011).

Segundo Bourdieu *apud* Nogueira e Nogueira (2002), o capital cultural é o componente familiar que exerce maior impacto na trajetória educacional. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio da linguagem culta trazidos de casa por alguns estudantes facilitam o processo de aprendizado, atuando como uma conexão entre o ambiente familiar e a cultura escolar.

No entanto, a cultura não é única e universal, tampouco a elitista é superior à diversidade de culturas, confrontando a ideia de padronização, carência e/ou deficiência. Para Bourdieu e Passeron (1992), a escola é um espaço também de produção de conhecimentos, uma vez que possui um padrão cultural que vai além da mera repetição de comportamentos, concentrando-se no desenvolvimento de habilidades de raciocínio para a solução de diferentes problemas. A escola não se limita à reprodução, mas busca promover transformações.

De acordo com Hidalgo (2014), a escola desempenha um papel significativo como uma instituição social que molda sua existência através da ritualização de uma cultura própria, dentro do contexto do campo ao qual pertence. No entanto, essa cultura não é autônoma, pois está intrinsecamente relacionada às interações sociais que permeiam e qualificam suas características culturais e sociais. A escola possui atitudes e identidade próprias, bem como um modo específico de criar, agir, transformar e inculcar comportamentos, que são moldados pelas diferentes formas com as quais os agentes sociais acreditam, entendem, pensam, se integram e interpretam ideologicamente.

Dore e Lüscher (2011) enfatizam que a interação positiva com a comunidade escolar é fundamental para a permanência dos estudantes. A maioria das teorias sobre evasão destaca dois tipos principais de engajamento: o acadêmico e o social. Ambos influenciam decisivamente a decisão de permanecer ou deixar a escola.

A participação dos estudantes não apenas assegura o desempenho escolar superior, mas também contribui para o sentimento de pertencimento à escola. Isso, por sua vez, intensifica a conexão do aluno com os objetivos da instituição educacional. Conseqüentemente, surge um círculo positivo em que a participação ativa, o sucesso acadêmico e a identificação com a escola e seus propósitos se fortalecem mutuamente (Fini; Heijmans; Lüscher, 2013).

Dentre os múltiplos contextos, “a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão” (Dore; Lüscher, 2011, p. 777). O encorajamento da família, professores, comunidade, amigos e colegas tem forte peso na decisão de o aluno permanecer ou não no curso.

Consoante Batista *et al.* (2021), a ação integralizada da equipe multidisciplinar, a boa relação entre alunos e professores, a existência de diálogo, o reconhecimento do aluno, a efetiva atuação dos núcleos de apoio, a didática docente e o uso de monitorias para sanar possíveis dúvidas aumentam a sensação de pertencimento à escola, diminuindo, portanto, os fenômenos da retenção e da evasão escolar.

Neste sentido, é preciso evidenciar a concepção progressista da educação para atualização do homem como um ser histórico, construtor das relações sociais e de sua humanidade (Paro, 2000). Segundo Dewey (1967), a experiência educativa é um processo social que está em constante reconstrução, na qual devem ser valorizadas a democracia e a troca de experiências individuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora criadas as reservas de vagas de ingresso nas instituições federais de ensino, a meritocracia ainda persiste dentro das respectivas cotas de ingresso, porém de forma mais justa e igualitária, uma vez que ainda não há vagas para todos os candidatos. Deste modo, as instituições federais de ensino buscam combinar, na medida do possível, mérito e justiça equitativa para ingresso nos seus cursos.

No entanto, somente a entrada no sistema não garante o direito educacional de todos os estudantes. Nesta perspectiva, as discussões a respeito da retenção e evasão se tornam significativas, uma vez que estes fenômenos representam um obstáculo para a aprendizagem, permanência e êxito.

Em condições normais (excetuando-se 2020 e 2021, período de isolamento social decorrente da pandemia de Coronavírus), desde o início da oferta até 2022, a retenção no curso de química atingiu apenas 6% dos alunos e, no de automação industrial, 7,5%. Apesar do baixo índice, a retenção ainda é um fator de risco para a saída do aluno, considerando que, dentre os alunos evadidos a partir do segundo ano, 82,14% passaram por pelo menos um episódio de retenção. Portanto, é importante que este fenômeno seja acompanhado com atenção pela escola.

De fato, a retenção ocorre em maior número entre os alunos cotistas. Porém, superadas as dificuldades de adaptação para acompanhar o curso técnico na

modalidade integrada ao ensino médio (principal motivo interno para a retenção e evasão, segundo os questionários respondidos pelos discentes), e com uma assistência estudantil consistente, estes alunos concluem satisfatoriamente seus cursos, não havendo diferenças significativas entre os alunos da ampla concorrência e da reserva de vagas em relação à evasão no EMI do campus Suzano do IFSP.

Assim, confirma-se a hipótese da pesquisa sobre a efetividade da lei de cotas nestes cursos, uma vez que os alunos cotistas são capazes de acompanhar e concluir os cursos com êxito, necessitando, entretanto, de maior atenção em relação à assistência estudantil consistente, demonstrando que a política pública para equilíbrio nas condições de acesso atinge seu propósito de inclusão e democratização do ensino público, gratuito e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Karine Rodrigues. **Evasão e permanência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio**: um estudo no IFMG campus Ribeirão das Neves. 2021. 112f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, Montes Claros, MG, 2021.

ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 8-19. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/ensino-medio-integrado-uma-formacao-humana-para-uma-sociedade-mais-humana-3.pdf>. Acesso em: 01 fevereiro 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade *et al.* Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 18 agosto 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fevereiro 2022.

BATISTA, Rogério Costa *et al.* Balanço da produção científica do ProfEPT sobre evasão escolar. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer**. Jandaia, GO, v.18, n.38, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2021D/balanco.pdf>. Acesso em: 30 julho 2023.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 julho 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 julho 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 31 outubro 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão 506/2013**. Plenário. Relator: Ministro José Jorge. Sessão de 13 março 2013. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/506%252F2013/%2520/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMA%2520CORDAOINT%2520desc/0>. Acesso em: 04 agosto 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 23 julho 2024.

CALBINO, Daniel; XAVIER, Wescley Silva; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. 17 anos das políticas de cotas: um balanço dos desempenhos acadêmicos nas universidades federais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.13, n. 32,

jan./dez.2020, p. 1-23. Disponível em:
<https://ufs.emnuvens.com.br/revtee/article/view/13235>. Acesso em: 01 outubro 2023.

CASTILHO, Mara Lucia; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. A COVID-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18-34, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41>. Acesso em: 17 setembro 2022.

CERBINO, Vânia Dutra Amorim. **Estudo e contribuição para a redução da retenção escolar de alunos da educação profissional técnica de nível médio em uma instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2020. 175f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, Ouro Branco, MG, 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, dezembro 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 4 agosto 2021.

CONSELHO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – CMAP. **Relatório de avaliação da Rede Federal de Universidades**. [Brasília]:[2022?]. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfu-relatorio-de-avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 novembro 2022.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível 123 médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?lang=pt>. Acesso em: 23 outubro 2021.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, e Tatiana Lage. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. *In*: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson; MENDES, Josué (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília, IFB, p. 379-413, 2014. Disponível em: http://rimepes.fae.ufmg.br/livros/livro_dore_et_al.pdf. Acesso em 16 setembro 2023.

EVANGELISTA, Leilane Lima Almeida. **Retenção discente em cursos de graduação**: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, 2020.

FEITOSA, Marivânia da Silva. **Evasão escolar na educação profissional, científica e tecnológica**: reflexões e possibilidades de enfrentamento. 2020. 171f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF Sertão PE, Salgueiro, PE, 2020.

FINI, Roberto; HEIJMANS, Rosemary Dore; LUSCHER, Ana Zuleima. Insucesso, fracasso, abandono, evasão: um debate multifacetado. *In*: CUNHA, D. M. *et al.* **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p. 235-275, 2013.

FONSECA, João José da Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Retenção escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/178-1.pdf>. Acesso em: 31 julho 2021.

FRITSCH, Rosangela *et al.* Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, p. 543-567, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wJ6wnrdWkGbrcjTmL5fMN6r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 setembro 2023.

GARCIA, Andréa Bernadelli, *et al.* Divergências entre os sistemas de ingresso nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **REFAG – Revista FACTHUS de Administração e Gestão**, Uberaba/MG, v. 6, n. 1, p. 286-299, 2023. Disponível em:
<http://publicacoes.facthus.edu.br/index.php/administracao/article/view/459>. Acesso em: 23 julho 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva. Fracasso escolar: uma violência simbólica na perspectiva sociológica de Bourdieu. **Publ. UEPG Ci. Soc. Apl.**, Ponta Grossa, 22 (2): 193-204, jul./dez. 2014. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/6045>. Acesso em: 24 fevereiro 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/127-desenvolvimento-institucional/dadi/533-pdi-2019-2023>. Acesso em: 18 julho 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set/dez. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 setembro 2023.

LIMA, Silvana Siqueira. Evasão escolar: em foco a visão do aluno. **Cadernos PDE**, v. 2. Jacarezinho, 2014. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_pdp_silvana_siqueira_lima.pdf. Acesso em 27 setembro 2023.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 31 dezembro 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MENDES, Ricardo Pertile Frota Teixeira. **Avaliação dos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a evasão estudantil nos cursos superiores de tecnologia do IFSP São Carlos**. 2022. 104f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organização e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, SP, 2022.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 04 agosto 2021.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4358/3721>. Acesso em: 01 outubro 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 junho 2023

NOGUEIRA, Flavinéria de Oliveira. **Evasão escolar no ensino médio integrado: “decifra-me ou devoro-te”**. 2019. 111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, Vitória, ES, 2019.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3. Vargem Grande Paulista, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022/11671>. Acesso em: 30 setembro 2023.

OLIVEIRA, Ronaldo Efigênio. **Evasão escolar no Campus Arraial do Cabo – IFRJ: uma análise do curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. 2019. 111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

OLIVEIRA, Paula Fernanda. **Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio do IFMT – campus São Vicente**: uma proposta de guia como instrumento de apoio aos trabalhos de permanência e êxito. 2021. 196f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT, Cuiabá, MT, 2021.

PARO, Vitor Henrique. Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, julho/setembro 2000.

PREVITALLI, Márcio José; FUJIMOTO, Cristiane Tolentino; SERRA, Jane Piton. A Lei de Cotas como política pública para o fortalecimento das bases da educação profissional e tecnológica. In: OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de; FUINI, Lucas Labigalini; FREITAS, Nathália Luiz (orgs). **Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica**. Rio de Janeiro, Travassos Editora, vol. 1, p. 45-60, 2023. Disponível em:
<https://www.travassoseditora.com/pesquisasemeducacaoprofissioaletecnologica>. Acesso em: 04 setembro 2024.

RIFFEL, Sonia Marmol; MALACARNE, Vilmar. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 20 abril 2022.

SAMPAIO, Breno *et al.* Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Econ. Apl.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/QDTHXdRkZmdRhwhybZ4TZmg/?lang=pt>. Acesso em: 25 fevereiro 2023.

SANTOS, Lidiane Silva. **Evasão e retenção nos cursos técnicos de eletrônica e eletrotécnica integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Roraima – campus Boa Vista**. 2022. 110f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) - Instituto Federal de Roraima - IFRR, Boa Vista, RR, 2022.

SAVIANI, Nereide. Educação Socialista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, ago. 2018, p. 232-239. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27963>. Acesso em: 01 novembro 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Brasília: **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**. Vol. 31, n. 67, jan., 2021, p. 36-49. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1345850>. Acesso em: 23 setembro 2023.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; BRITTES, Letícia Ramalho. A participação da família na escola: descobrimentos sobre a evasão escolar e a educação profissional e tecnológica na lógica neoliberal. **EBR – Educação Básica Revista**, v. 3, n.1, 2017. Disponível em: <http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/ebrv3n12017/6>. Acesso em: 16 setembro 2023.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, p. 383-386, setembro/outubro. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 03 julho 2022.