



## A RETENÇÃO EM DOIS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

### Retention in Two Technical Courses Integrated to High School at the Federal Institute of São Paulo

Leandro Aparecido de Souza<sup>1</sup>

Tamara de Lima<sup>2</sup>

Renata Portela Rinaldi<sup>3</sup>

José Gilberto Spasiani Rinaldi<sup>4</sup>

**Resumo:** Este estudo investiga o fenômeno da retenção escolar em dois cursos técnicos de Informática integrados ao ensino médio localizados em diferentes *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. A temática em questão suscita uma importante problemática que envolve a expansão da modalidade de ensino técnico e profissional em nível médio por todo o país. Este artigo utiliza-se da abordagem quali-quantitativa, com recorte temporal que abrange os anos de 2016 a 2018. O estudo permitiu identificar, corroborando resultados de outras pesquisas, que as taxas de retenção se apresentam mais elevadas no 1º ano dos cursos, o que é igualmente convergente com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Além disso, no período considerado, as taxas de retenção nos *campi* investigados foram decrescentes no decorrer dos anos, o que também converge com os mesmos dados oficiais. No caso dos cursos analisados, esse decréscimo pode se relacionar às ações preventivas e interventivas realizadas por docentes e equipe técnico-pedagógica. O estudo evidenciou ainda que as causas da retenção se relacionam com um frágil processo de escolarização no ensino fundamental, o que se configura como dificultador da adaptação do estudante à modalidade profissional e tecnológica, e ao modelo integrado e em tempo integral.

**Palavras-chave:** Cursos técnicos integrados ao ensino médio. Retenção escolar. Instituto Federal de São Paulo.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Birigui, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6939-5501>, e-mail: leandrosouza@ifsp.edu.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Presidente Epitácio, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9839-3217>, e-mail: tamara.lima@ifsp.edu.br.

<sup>3</sup> Doutorado em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7772-6705>, e-mail: renata.rinaldi@unesp.br.

<sup>4</sup> Doutorado em Engenharia de Produção. Professor do Departamento de Estatística na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1939-6223>. E-mail: gilberto.rinaldi@unesp.br

**Abstract:** In this study, we analyze the phenomenon of school retention in two technical courses in computer science integrated into high school located on different campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. The subject in question raises an important problem that involves the expansion of the modality of technical and professional education in high school throughout the country. This article uses a quantitative-qualitative approach, with a temporal cut that covers the years 2016 to 2018. The study allowed us to identify, corroborating the results of other research, that retention rates are higher in the 1st years of the courses, which is also in agreement with official data from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira. In addition, in the time frame investigated, retention rates on campuses have decreased over the years, which also converges with the same official data. In the case of the analyzed courses, this decrease may be related to preventive and interventional actions carried out by professors and the technical-pedagogical team. The study also showed that the causes of retention are related to a fragile process of schooling in elementary school, which makes it difficult for the student to adapt to the professional and technological modality and to the integrated, full-time model.

**Keywords:** Technical education integrated to high school. School retention. Federal Institute of São Paulo.

## 1 Introdução

No Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito subjetivo de todos e dever do Estado e da família. Um dos princípios defendidos nesse normativo, precisamente no inciso I do artigo 206, diz respeito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além disso, estabelece no artigo 208, inciso VII, que também é dever do Estado o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, como formas de garantir o acesso e a permanência do aluno na escola (BRASIL, 1988, s. p.).

Em consonância com o referido normativo, a homologação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e instituiu no artigo 4º, inciso I, que a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos no país, é organizada em três etapas: educação infantil (pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos), ensino fundamental (para crianças a partir de 6 anos de idade, com duração de 9 anos) e o ensino médio (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que o ensino médio nesse aparato legal foi configurado a partir da regulamentação da LDBEN, com duração de três anos e teve como responsabilidades precípuas três funções clássicas, a saber: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa (CURY, 2002). É importante lembrar que essa etapa da educação básica tem sofrido inúmeras alterações em seu estatuto, notadamente a partir da segunda metade da década de 1990. Atualmente, o ensino médio, desde que atendida a formação geral do educando, poderá habilitá-lo para a atuação em profissões técnicas. De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma articulada à oferta regular de ensino médio –

integrada ou concomitante<sup>5</sup> – ou de maneira subsequente, para aqueles que já concluíram essa etapa da educação básica.

O ensino médio está imerso em tensões e contradições geradas por mudanças históricas que têm questionado seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social. Discute-se, por exemplo, se o melhor para os jovens, principalmente aqueles oriundos das camadas populares, seria retardar sua entrada no mundo do trabalho priorizando sua formação educacional, social, cultural e profissional ou, por outro lado, facilitar sua inserção profissional a partir dos 16 anos dando-lhes condições de aferir renda para si e sua família (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Em 2017, essa etapa da educação básica passou por mudanças significativas a partir da Medida Provisória (MP) 746, de 2016, instituída pelo então presidente Michel Temer e convertida na Lei Federal nº 13.415, de 2017.

Dentre as mudanças advindas com a nova legislação, o chamado “Novo Ensino Médio” passa a ter um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos: ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, linguagem e suas tecnologias, e formação técnica e profissional. Sem que tenha sido amplamente discutida com a sociedade diretamente interessada e envolvida, a reforma do ensino médio tem sido alvo de críticas por parte dos pesquisadores brasileiros. Argumenta-se, por exemplo, que essa etapa da educação básica passa por uma flexibilização da formação com ênfase (precária) na preparação para o mundo do trabalho, de caráter tecnicista em detrimento de seu caráter propedêutico, o que amplia as desigualdades educacionais já existentes; legitima a privatização do ensino público, além de não considerar as condições de trabalho dos professores, dos materiais e da infraestrutura das escolas (DUARTE *et al.*, 2020; PONCIANO *et al.*, 2019).

Diante desse contexto complexo que envolve o ensino médio, este estudo se propõe a investigar a problemática da retenção escolar, entendida como a descontinuidade regular da progressão do estudante no processo de escolarização em decorrência de rendimento insatisfatório nos estudos e/ou de baixa frequência às aulas. A retenção, motivada por baixo rendimento, pode ser entendida como uma oportunidade de o estudante sanar os problemas de aprendizagem verificados ao longo do ano letivo ao cursar novamente determinada série ou etapa da escolarização. Todavia, a retenção ocasiona atraso na escolaridade e pode ter como consequências o abandono e/ou a evasão, além de atuar negativamente na subjetividade dos estudantes e gerar problemas de ordem emocional e social (FREITAS, 2010).

As taxas de retenção escolar na educação básica, particularmente no ensino médio, merecem a atenção dos pesquisadores da área de Educação, uma vez que se apresentam mais elevadas se comparadas ao ensino fundamental (BRASIL, 2019). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) coletados pelo Censo Escolar, revelam que cerca de 10% dos estudantes foram retidos nessa etapa da educação básica entre os anos de 2016 e 2018 (Tabela 1).

---

<sup>5</sup>“I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;  
b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;  
c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.” (BRASIL, 1996, s. p.).



Tabela 1 – Taxas de retenção no ensino médio (2016-2018)

Ano	1°	2°	3°	Total
2016	17,3%	10,7%	6%	11,3%
2017	15,8%	9,6%	5,5%	10,3%
2018	15,4%	9,4%	5,4%	10,1%

Fonte: Dados sistematizados pelos autores com base nas informações do Inep (BRASIL, 2019).

Os dados apontam os anos iniciais do ensino médio como aqueles em que o fenômeno da retenção é maior, diminuindo nos anos subsequentes. Assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar o fenômeno da retenção em dois cursos técnicos de Informática integrados ao ensino médio. É importante ressaltar que esses cursos são oferecidos em dois *campi* distintos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), localizados no interior do estado de São Paulo, que ofertam cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. A opção por trabalhar com os dois *campi* justifica-se pela localização geográfica com características sociais, econômicas e culturais semelhantes, que não serão apresentadas no espaço deste artigo em razão de procedimentos éticos da pesquisa em preservar as identidades das unidades. Da mesma forma, como se trata de uma análise comparativa, optou-se por analisar o fenômeno da retenção em dois cursos técnicos integrados ao ensino médio que oferecem o curso profissionalizante de Informática devido aos problemas conceituais e metodológicos que uma análise de cursos distintos acarretaria. A fim de preservar a identidade dos *campi* optou-se por denominá-los de “*campus A*” e “*campus B*”.

Dessa forma, a fim de atingir o objetivo proposto, no que concerne à estrutura deste artigo, na primeira parte abordamos historicamente a educação profissional técnica de nível médio, localizando essa modalidade de ensino no panorama da educação brasileira, descrevendo suas transmutações ao longo de mais de cem anos de existência e elucidando, além de suas especificidades, sua conjuntura atual. Em seguida explicitamos o caminho metodológico escolhido para a consecução do objetivo proposto. Na sequência apresentamos a análise qualiquantitativa da retenção no curso técnico em Informática integrado ao ensino médio em dois *campi* dos IFSP. E, por fim, algumas considerações finais.

## 2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio: panorama histórico

Sob a justificativa de prover à classe proletária meios que garantissem sua sobrevivência, em 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, criando em quase todas as capitais as Escolas de Aprendizes e Artífices. De acordo com o documento “Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, referência principal para a elaboração deste histórico, os seus objetivos “associavam-se à qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos ‘nocivos’ à sociedade e à construção da nação” (BRASIL, 2010, p. 10, destaques no original).

Associa-se o surgimento dessas instituições ao caráter do governo no exercício de uma política não somente de caráter moral, mas também com um viés assistencialista. Além disso,

a educação ali presente – profissional e tecnológica – corrobora o enfrentamento das necessidades que começavam a despontar no processo de desenvolvimento da economia brasileira. Elas surgem em um período em que as atividades econômicas eram dominadas pelo capital agrário-exportador, deslocando-se, posteriormente, para o setor industrial. As Escolas de Aprendizizes e Artífices compõem ações políticas voltadas ao desenvolvimento econômico do país visando a qualificação de mão de obra necessária para um estado capitalista moderno em ascensão.

Com a transformação dessas instituições em Escolas Industriais e Técnicas, no início da década de 1940, elas começam a oferecer formação equivalente ao ensino médio – chamado à época de secundário – passando a fazer parte da estrutura educacional do país, pois os egressos podiam dar continuidade aos estudos no ensino superior em área equivalente à sua formação. A partir de 1959, com a transformação das escolas em autarquias, elas passam a ser chamadas de Escolas Técnicas, ganhando autonomia didática e de gestão. Foi também nesse período que a indústria automobilística começou a crescer no país, além da aplicação de capital na área de infraestrutura, direcionando que os investimentos em educação se voltassem à formação de profissionais técnicos.

As transformações na educação profissional e técnica vinculam-se ao histórico de desenvolvimento do país, atendendo às necessidades da estrutura produtiva industrial vigente. As mudanças ocorridas no início da década de 1970, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), refletindo a conjuntura histórica, realiza mudanças no currículo do segundo grau, transformando-o em técnico-profissional. No período subsequente, os organismos internacionais de financiamento condicionam as políticas de desenvolvimento, situação que se perdura e condiciona alterações e mudanças posteriores na educação.

As questões apresentadas até o momento evidenciam que as alterações na educação profissional e técnica ocorridas desde a criação da primeira instituição voltada a esse fim – Escolas de Aprendizizes e Artífices – atrelam-se a um projeto de desenvolvimento em âmbito mais geral, focalizando as capitais e seu entorno. Na segunda metade da década de 1990, na contramão do movimento até então vigente, sinalizava-se para um novo paradigma dessas instituições cujo objetivo era a promoção de uma reforma que permeasse não somente a estrutura curricular, mas que construísse uma pedagogia institucional – “O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais” (BRASIL, 2010, p. 10). De acordo com o documento consultado para este histórico, a transformação ocorrida altera o viés unicamente econômico, até então central para as decisões no âmbito da educação profissional, para um viés social, movendo seu fazer pedagógico e com o intento de contribuir para o desenvolvimento social, local e regional.

Em consonância com as mudanças em curso, em 1994, a Lei nº 8.984 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Em seguida, houve a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.396, e, no ano posterior, 1997, o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), regulamentando os artigos que tratam da educação profissional. No entanto, as alterações realizadas representaram um impeditivo – e conseqüentemente um retrocesso – para aquilo que havia sido proposto pelas instituições no tocante à pedagogia institucional, tirando a integração da educação profissional com o ensino médio, restabelecendo “o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

Finalmente, em 2004, por meio do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que revogou o decreto supracitado, retirou-se os impeditivos existentes em relação à organização curricular e pedagógica da educação profissional, restabelecendo a possibilidade de integração curricular entre ensino médio e ensino técnico nas formas: integrada, ofertada àqueles que tenham terminado o ensino fundamental; concomitante, oferecida àqueles que tenham concluído o ensino fundamental, na forma em que o aluno curse a habilitação técnica de nível médio concomitante ao ensino médio; e a subsequente, àqueles que já tenham concluído o ensino médio.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, foi fundada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São integrantes dessa rede os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Ainda que o histórico de criação da rede seja recente, as instituições federais de ensino estão presentes no estado de São Paulo desde 1909. A mudança na denominação da nomenclatura de centro para instituto resultou numa transformação qualitativa do IFSP, passando a se tornar autarquia, adquirindo, assim, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando-se às universidades federais.

Os IFs configuram-se como um modelo desafiador de instituição educacional, uma vez que trabalham com o viés da chamada verticalização da educação, conforme expresso em uma de suas finalidades e características: “III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). Isso quer dizer que a instituição oferece cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino ao mesmo tempo: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC); de educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados ou concomitantes/subsequentes ao ensino médio e para o público da Educação de Jovens e Adultos (Proeja); superiores de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado; de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Além disso, a lei de criação estabeleceu que as vagas ofertadas deveriam seguir os percentuais de 50% para cursos da 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, e um mínimo de 20% para cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de ciências e matemática. O IFSP é organizado em uma estrutura multicampi, possuindo mais de 40 mil alunos distribuídos em 37 unidades no estado de São Paulo (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2022). Assim, tendo como prioridade a oferta de cursos integrados de educação profissional técnica de nível médio, no ano de 2018, o IFSP contou com 87 cursos nessa modalidade.

O fato de possuir autonomia na proposição e elaboração de cursos da educação profissional técnica de nível médio permite à instituição a tentativa de atendimento às necessidades específicas de sua localização para que possa estimular o desenvolvimento regional em sua área de atuação. Dessa forma, os cursos oferecidos pelo IFSP devem contar em sua proposição com a participação da comunidade civil, tendo como um de seus objetivos precípuos atender à demanda por mão de obra qualificada, estimulando o desenvolvimento não só nacional e regional, como também nos âmbitos econômico, social e tecnológico, conforme consta na lei de sua criação, mais precisamente no inciso V, do Art. 7º: “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;” (BRASIL, 2008, s. p.).

Este breve panorama histórico não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas de apresentar a transformação pela qual passou a educação profissional, mais especificamente o ensino técnico integrado ao médio, na trajetória da educação brasileira. As escolas profissionais surgem inicialmente por ações políticas direcionadas a corroborarem o desenvolvimento econômico, qualificando mão de obra. Percebe-se também, considerando as mudanças ocorridas na educação e na participação da educação profissional, um movimento de progresso, retrocesso e um progresso novamente. A educação profissional surge inicialmente para atender às demandas do mundo do trabalho, de um país com desenvolvimento em ascensão, posteriormente, passa a compor a estrutura educacional do país. As instituições que a ofertam vão ganhando autonomia didática e pedagógica, ocorre um retrocesso ao inabilitar sua integração ao ensino médio, mas logo em seguida volta a possibilidade de integração.

Este estudo ganha relevância uma vez que se relaciona às problemáticas suscitadas pela ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos e pelo aumento dos cursos técnicos integrados ao médio. Para exemplificar, no estado de São Paulo, de 2012 a 2018 houve uma ampliação de 44% das unidades, que passaram de 25 para 36 nesse período. Em relação aos cursos técnicos integrados ao médio, em 2016, dentre os 30 *campi* existentes, 23 ofertavam cursos nessa modalidade, enquanto, em 2018, todos os 36 *campi* passaram a ofertá-los (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2019). Assim, apresentamos as relações históricas entre educação profissional e o ensino médio regular (propedêutico) para, a partir deste momento, adentrarmos à problemática da retenção em dois cursos técnicos de Informática integrados ao ensino médio, na tentativa de elucidar questões importantes acerca de uma das dimensões do fracasso escolar que acometem os estudantes matriculados nessa modalidade de ensino.

### 3 Metodologia

No espaço deste artigo objetivamos analisar o fenômeno da retenção e, na tentativa de melhor compreendê-lo, optamos pela perspectiva da abordagem quali-quantitativa. O debate “pesquisa quantitativa *versus* qualitativa” já está, em grande medida, sendo superado (DUARTE, 2009; SANDÍN ESTEBAN, 2010; SOUZA; KERBAUY, 2017). Atualmente propõe-se o fim dessa dicotomia por meio da integração entre os dois métodos, considerando as múltiplas faces dos fenômenos analisados.

Os dados quantitativos dizem respeito às taxas de retenção dos IFs e da Rede Federal de ensino. As informações referentes aos *campi* do IFSP, em específico, foram obtidas junto a documentos institucionais – Relatórios de Gestão (2016, 2017, 2018); Relatório Anual dos Cursos Integrados produzidos pelas Comissões de Elaboração e Implementação de Cursos (CEICs); e documentos oriundos da Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) dos *campi*. Esse setor é responsável pelos procedimentos de realização, cancelamento e trancamento de matrícula, pelo recebimento e lançamento do rendimento escolar discente, além do registro, emissão e expedição de documentos. As informações acerca do ensino médio em tempo integral e da Rede Federal de ensino foram obtidas junto aos Indicadores Educacionais do Censo Escolar (Taxas de Rendimento) – Inep.

Em relação aos dados qualitativos realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. As informações a respeito da retenção foram obtidas junto aos Relatórios Anuais dos Cursos Integrados produzidos pelas CEICs, em que os professores explicitam suas visões sobre as

causas da retenção. Além disso, comparamos os resultados obtidos em nossa análise com aqueles oriundos de pesquisas realizadas em IFs de outros estados: Bahia, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que foram encontrados junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>6</sup>.

O recorte temporal da pesquisa refere-se aos anos de 2016 a 2018, pois quando os *campi* iniciaram suas atividades com o ensino médio integrado oferecido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC/SP) (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2012). Assim, enquanto o núcleo comum (disciplinas propedêuticas) era de responsabilidade das escolas estaduais, o IFSP se encarregava das disciplinas do núcleo profissionalizante. Com o fim dessa parceria em 2015, os *campi* do IFSP assumiram a responsabilidade pela oferta integral dos cursos de ensino médio integrado. O *campus A* assumiu essa responsabilidade no ano de 2015 e o *campus B* em 2016, por isso, a opção em trabalhar com os dados da retenção a partir de 2016, de modo que a análise comparativa partisse dos mesmos parâmetros na busca pela interpretação do fenômeno investigado.

Em se tratando de uma pesquisa qualiquantitativa, podemos afirmar que este estudo realiza uma triangulação de dados, ou seja, “refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (DUARTE, 2009, p. 11). Como procedimento de análise desses dados optamos pela triangulação metodológica na perspectiva da combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Assim, busca-se a superação da dicotomia qualitativa/quantitativa, integrando perspectivas distintas do objeto de pesquisa, possibilitando uma abordagem mais ampla do fenômeno em questão (DUARTE, 2009).

#### 4 Resultados e discussões

Partimos do entendimento de que a retenção é considerada a não progressão do aluno em seus estudos para a série subsequente decorrente de reprovação por faltas ou por baixo desempenho demonstrado pelas médias finais. De acordo com a Organização Didática da Educação Básica do IFSP 2018<sup>7</sup>, documento institucional que, em consonância com a LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), normatiza os procedimentos didático-pedagógicos de todos os *campi* do IFSP:

Art. 65. Considera-se REPROVADO:

I. o estudante que obtiver frequência global menor que 75% (setenta e cinco por cento), das aulas dadas e demais atividades no período letivo, independentemente da nota que tiver alcançado;

II. o estudante com frequência global mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas e demais atividades no período letivo, que, após reavaliação, obtenha média das notas finais menor que 6.0 (seis) em pelo menos uma área do conhecimento e, após análise do Conselho Deliberativo, for considerado reprovado. (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2018, p. 33).

O artigo se refere a uma das cinco áreas do conhecimento que são compostas da seguinte forma: Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); Linguagens (Artes, Educação Física e Língua Portuguesa);

<sup>6</sup> Período considerado na pesquisa: estudos de 2010 a 2018, que tiveram como foco a análise da retenção nos IFs, no ensino médio integrado.

<sup>7</sup> Esse documento foi publicado pela primeira vez em 2013, sofrendo atualizações em 2016 e 2018. Entretanto, os critérios de aprovação e retenção não sofreram modificações nesse período.



Matemática e os Componentes Curriculares (CCs) da Área Técnica e Projeto Integrador. Dessa forma, a verificação do rendimento escolar não ocorre por CCs, mas por área do conhecimento. Ao final do período letivo, quando o aluno não atinge média 6.0 em uma ou mais áreas do conhecimento, sua aprovação fica condicionada à decisão do Conselho Deliberativo, órgão composto pelos professores das turmas e presidido pelo pedagogo ou técnico em assuntos educacionais do *campus* (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2018).

Nas Tabelas 2 e 3, respectivamente, consta a apresentação dos dados e análise da retenção nos dois *campi*. Considera-se “Aluno Ativo” (A) no final do período, o número de matrículas realizadas no ano deduzido do número de evasões (transferências) do mesmo período.

Para o *campus* A, temos a seguinte realidade para o triênio 2016 a 2018:

Tabela 2 – Retenção no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – *campus* A

Ano	2016		2017		2018	
	M (-) E = A	R	M (-) E = A	R	M (-) E = A	R
1º ano	48 - 7 = 41	13	49 - 6 = 43	12	52 - 10 = 42	5
2º ano	Não houve turma		34 - 5 = 29	2	33 - 5 = 28	5
3º ano	Não houve turma		Não houve turma		28 - 2 = 26	0
<b>Totais</b>	41	13	72	14	96	10

Em que: M = matrícula; E = evasão; R = retenção; A = alunos ativos

Fonte: Relatório Anual dos Cursos Integrados elaborado pela CEIC com base em informações disponibilizadas pela CRA – exercício 2018; modificado pelos autores.

Observamos, no *campus* A que há maior incidência das retenções no 1º ano do curso. Sobre o total de alunos matriculados (deduzidos os evadidos), os percentuais de retenção entre os anos de 2016 a 2018 são, respectivamente, de 31,7%, 27,9% e 11,9%. Outras pesquisas acerca da retenção em cursos técnicos integrados ao ensino médio realizadas nos estados do Rio de Janeiro, Paraná, Bahia e Minas Gerais também evidenciaram um maior número de alunos retidos no 1º ano (CRUS, 2010; SILVA, 2015; FERRAZ, 2015; SOUZA, 2016).

Na comparação entre os totais dos três anos investigados do curso, os percentuais de retenção são: 31,7%, 19,4% e 10,4%. É possível observar uma queda acentuada dos percentuais de retenção no decorrer dos três anos. Nos 1ºs anos, essa queda foi significativa, sobretudo, entre os anos de 2017 e 2018, enquanto, considerando os três anos, a queda foi maior entre os anos de 2016 e 2017.

Segundo informações do Relatório Anual da CEIC, as causas da retenção apontadas relacionam-se à falta de conhecimentos considerados como pré-requisitos básicos para alguns CCs, além da dificuldade em adaptação ao modelo integrado em que o número de CCs é bastante elevado, podendo chegar a 18 em um mesmo ano. Evidenciam, ainda, que muitos alunos não possuem hábitos de estudo e têm dificuldades em se organizar para “dar conta” de estudar e realizar todas as avaliações, já que os professores devem aplicar, bimestralmente, dois instrumentos avaliativos diferentes. Com 18 CCs, isso equivale a 36 instrumentos avaliativos, no mínimo, a cada bimestre, podendo ser listas de exercícios, trabalhos individuais ou em



grupos, seminários, autoavaliação, provas escritas, orais ou práticas etc. (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2018).

Ainda, de acordo com o Relatório Anual, o *campus* A tem atuado com vistas a minimizar o problema da retenção, especialmente nos 1<sup>os</sup> anos. Como ações preventivas ao processo de retenção destacam-se o oferecimento de Recuperação Paralela e Contínua para aqueles alunos que apresentem baixo rendimento; encaminhamento de alunos para Estudos Complementares em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos dos 1<sup>os</sup> anos que, após realização de avaliação diagnóstica e ao longo dos bimestres, não apresentam rendimento satisfatório. São realizados acompanhamentos específicos de casos de alunos indicados pelos docentes à Coordenadoria Sócio-Pedagógica (CSP)<sup>8</sup>, além de oferecimento de auxílio na organização e planejamento de estudos realizados pelo mesmo setor. Pela queda acentuada na taxa de retenção, sobretudo entre os anos de 2017 e 2018, ao que tudo indica, tais ações estariam surtindo efeito no rendimento escolar dos alunos.

Com relação ao *campus* B, apresentamos os dados da retenção sistematizados na Tabela 3:

Tabela 3 – Retenção no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – *campus* B

Ano	2016		2017		2018	
	M (-) E = A	R	M (-) E = A	R	M (-) E = A	R
1 <sup>o</sup> ano	32 - 4 = 28	3	43 - 4 = 39	5	44 - 5 = 39	0
2 <sup>o</sup> ano	Não houve turma		25 - 1 = 24	0	34 - 2 = 32	1
3 <sup>o</sup> ano	Não houve turma		Não houve turma		24 - 1 = 23	0
<b>Totais</b>	28	3	63	5	94	1

Em que: M = matrícula; E = evasão; R = retenção; A = alunos ativos.

Fonte: Dados sistematizados pelos autores de acordo com dados fornecidos pela CRA.

Quando comparadas as taxas de retenção do *campus* B com o *campus* A, o primeiro apresenta taxas bem menores de retenção, além de não serem tão altas nos 1<sup>os</sup> anos. Sobre o total de alunos matriculados (deduzidos os evadidos), os percentuais de retenção nos primeiros anos, entre 2016 e 2018, são respectivamente 10,7%, 13,9% e 0%. Na comparação entre os totais dos três anos do curso investigado os percentuais de retenção são: 10,7%, 9,8% e 1,1%. É possível observar, portanto, uma queda acentuada dos percentuais de retenção no decorrer dos três anos, sendo significativa, sobretudo, entre 2017 e 2018.

Segundo o relatório produzido pelos docentes do *campus* B, o número de candidatos por processo seletivo foi se ampliando, o que impactou nos índices de retenção. Se em 2016 foi

<sup>8</sup> A CSP é uma instância vinculada à Diretoria Adjunta Educacional (DAE) dos *campi*, composta por uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar que pode contar entre seus membros com assistente social, nutricionista, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e pedagogo. Tem como objetivo “assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas modalidades de ensino presencial e a distância.” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014, p. 1).



necessária a realização de dois processos para a ocupação das vagas, já nos anos subsequentes a situação se alavancou – em 2017 o número de candidatos aumentou em cerca de 160% e em 2018 cerca de 29%, em relação ao ano anterior. Na percepção dos professores, os ingressantes nesses últimos dois anos apresentaram um perfil acadêmico mais elevado que a primeira turma, o que pode estar relacionado à maior apuração do processo seletivo em razão do aumento na procura. Associamos esse fato considerando, conjuntamente, atividades desenvolvidas ao longo do ano, como algo que contribuiu para a melhora nos índices. Atrelado a essa questão destacamos que os alunos também apresentaram as mesmas dificuldades adaptativas das primeiras turmas, no entanto, a experiência do corpo docente e das áreas de apoio pedagógico favoreceu o processo de prevenção e de intervenção.

A pesquisa de Crus (2010) realizada em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) com professores, alunos, coordenadores de curso e direção concluiu que todos esses segmentos acreditam que o aluno é o principal responsável pela sua reprovação. Ainda, a maioria dos coordenadores, professores e diretores consideram que a reprova é externa à instituição, responsabilizando a trajetória formativa do estudante – o que também compareceu em nossa pesquisa, pois o Relatório Anual do *campus* A aponta a falta de conhecimentos considerados como pré-requisitos básicos em alguns CCs como fator que leva à retenção.

O mesmo estudo (CRUS, 2010) ainda apontou como causas da retenção a filosofia institucional adotada pela unidade “liberdade com responsabilidade”, segundo a qual os alunos são livres para adentrar e sair do *campus* a qualquer momento, podendo ficar no pátio ou em outras dependências. Ao aluno cabe utilizar essa liberdade com responsabilidade. Outros fatores revelados foram a dificuldade de aprendizagem e a relação professor-aluno, além de fatores relacionados à estrutura administrativa e pedagógica.

A investigação de Silva (2015), realizada em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) revelou que a retenção estaria relacionada a uma série de fatores. Dentre eles compareceram a relação professor-aluno, as metodologias de ensino e de avaliação, a inexistência de hábitos de estudo por parte dos alunos, as dificuldades e defasagem de aprendizagem, além de fatores familiares, de origem socioeconômica ou psicológica.

Souza (2016), ao investigar a retenção em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) elencou como fatores que contribuem para o fenômeno: desinteresse do aluno, desmotivação e apatia; indisciplina em sala de aula; falta de participação da família na vida escolar dos filhos; dificuldade financeira do aluno e de sua família; falta de conhecimento dos CCs do ensino fundamental ou falta de base conceitual anterior por parte dos alunos; falta de diversificação das metodologias de ensino pelos professores; falta de oportunizar ao aluno mais chances de recuperação da aprendizagem por parte dos professores e da escola; falta de ofertar plantões tira-dúvidas (reforço-escolar) fora do horário de aula; número excessivo de CCs e de aulas por semana (carga horária extensa do curso na primeira série); aulas mal ministradas ou com didática inadequada ao conteúdo; e a forma como as avaliações são organizadas e aplicadas.

É possível perceber que as pesquisas realizadas em *campi* de estados diferentes revelam uma série de fatores relacionados ao fenômeno da retenção. Verificamos o fator “dificuldades de aprendizagem” diretamente relacionado a um precário processo de escolarização no ensino fundamental atrelado à falta de desenvolvimento de hábitos de estudo, o que dificulta a adaptação do estudante a um curso integrado e em tempo integral, que possui muitos CCs e instrumentos avaliativos diferentes. Além disso, outras diversas questões de âmbito



pedagógico, institucional, socioeconômico, psicológico e familiar também influenciam na retenção.

Consideramos importante comparar as taxas de retenção encontradas nos dois *campi* investigados com aquelas verificadas pelo Censo Escolar em âmbito nacional, na Rede Federal e na Rede Estadual Federal, na tentativa de observar se os dados verificados nos *campi lócus* do estudo coadunam-se com os dados macros ou divergem deles. Essas informações podem ser verificadas na Tabela 4 e Gráfico 1, respectivamente.

Observamos na Tabela 4, nas unidades administrativas Brasil, Rede Federal e Rede Federal Estadual, uma taxa decrescente contínua de retenção entre os 1ºs e os 3ºs anos no período analisado e em relação à média anual. Nos *campi* A e B, isso ocorreu no ano de 2017, com significativa diminuição entre os 1ºs e 2ºs anos em ambos. Porém, em 2018, a taxa de retenção nos *campi* foi maior no 2º ano. A média anual dos *campi* também se mostrou decrescente com o passar dos anos, sendo que no *campus* A observamos uma grande diminuição entre 2016 e 2017, enquanto que no *campus* B essa diminuição se mostrou maior de 2017 para 2018.

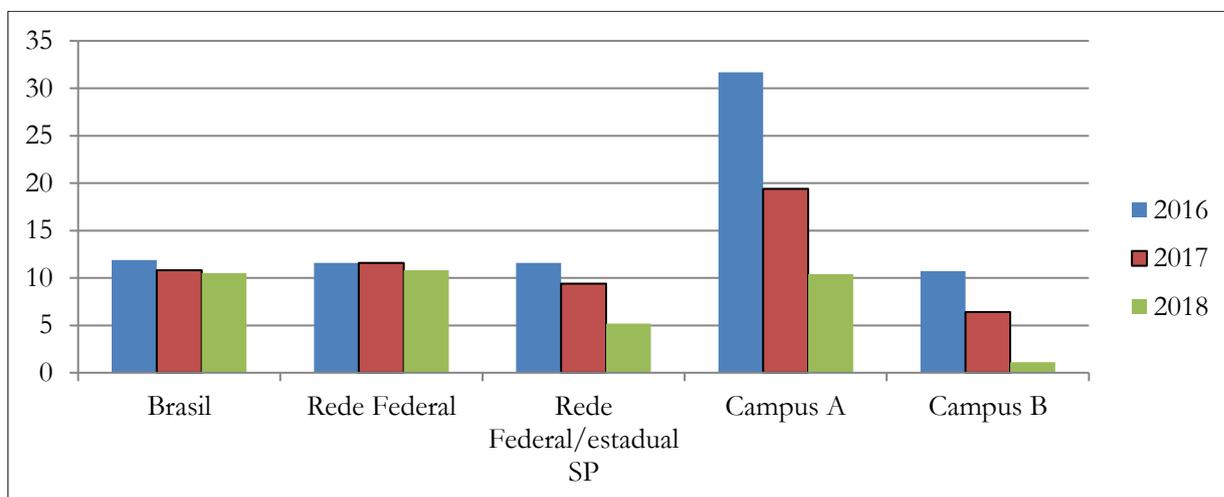
Tabela 4 – Taxas de retenção no ensino médio de 2016 a 2018

Ano	2016				2017				2018			
	1º	2º	3º	M	1º	2º	3º	M	1º	2º	3º	M
Brasil	17,3	10,7	6	11,9	15,8	9,6	5,5	10,8	15,4	9,4	5,4	10,5
Rede Federal	17,1	10,3	5,9	11,6	16,6	10,9	6,4	11,6	15,1	10,3	6,1	10,8
Rede Federal/ estadual SP	16,8	10,4	1,3	11,6	12,7	8	3,2	9,4	6,8	5,4	2,2	5,2
<i>Campus</i> A	31,7	-	-	31,7	27,9	6,9	-	19,4	11,9	17,9	0	10,4
<i>Campus</i> B	10,7	-	-	10,7	12,8	0	-	6,4	0	3,1	0	1,1

Em que: M = Média

Fonte: Dados sistematizados pelos autores de acordo com dados do Inep (BRASIL, 2019) e das CRA dos *campi*.

Gráfico 1: Comparação das taxas de retenção média para os anos de 2016, 2017 e 2018



Fonte: Dados sistematizados pelos autores com base nas informações do Inep (BRASIL, 2019) e da CRA.

Em 2016, verificamos que o *campus* A apresentou taxa de retenção no 1º ano consideravelmente superior às demais instâncias administrativas e, sobretudo, em relação ao *campus* B, que apresentou a menor taxa entre todos. No ano seguinte, em 2017, ocorreu a mesma situação no 1º ano, mas a menor taxa de retenção foi na Rede Federal Estadual. Já no 2º ano, ambos os *campi* ficaram com a taxa abaixo das outras três unidades administrativas. Porém, o *campus* A apresentou a maior média anual de retenção, significativamente superior às demais.

Já em 2018, o *campus* B apresentou a menor taxa anual, enquanto o *campus* A teve média semelhante à nacional e à Rede Federal, mas ficou acima da Rede Federal Estadual. Além disso, o *campus* A apresentou taxa de retenção significativamente maior no 2º ano, porém, assim como o *campus* B, não reteve nenhum aluno no 3º ano, aproximando-se do que se apresenta na Rede Federal Estadual.

Pelo exposto identificamos que existem divergências e convergências entre as taxas de retenção em âmbito micro (*campus*) e macro (Brasil, Rede Federal e Rede Federal Estadual de SP). Comparativamente, podemos afirmar que o *campus* A apresenta taxas de retenção mais elevadas, com exceção do ano de 2018, em que as taxas sofreram uma queda significativa frente aos dois anos anteriores. Neste mesmo ano de 2018, inclusive, as taxas de retenção ficaram mais próximas dos demais eixos analisados. Já o *campus* B apresenta taxas de retenção menores que os demais, demonstrando uma maior eficiência acadêmica. Segundo relatório dos docentes, a queda nas taxas de retenção em ambos *campi* se deve ao aumento da procura pelo curso e à efetividade das ações de prevenção e intervenção realizadas no decorrer dos anos.

## 5 Considerações Finais

Com a recente criação da Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008), o ensino médio integrado se amplia tanto na esfera nacional quanto regional, conseqüentemente, novos questionamentos emergem no sentido de investigar a efetividade de sua implementação. Dentre eles encontra-se a retenção enquanto constitutiva do fracasso escolar de estudantes que cursam essa modalidade da educação básica. Assim, no âmbito deste artigo, buscamos analisar o fenômeno da retenção escolar em dois cursos técnicos de Informática integrados ao ensino médio, de dois diferentes *campi* do IFSP localizados no interior do estado.

O estudo evidenciou que a retenção no *campus* A apresentou taxas maiores nos 1ºs anos do curso, o que converge com os resultados de outras pesquisas realizadas no âmbito do IFRJ, IFPR, IFBA, IF Sudeste MG e com os dados disponibilizados pelo Inep nos eixos “Brasil, Rede Federal e Rede Federal Estadual”, considerando-se o mesmo período (2016-2018). Já o *campus* B, em comparação com o *campus* A, apresenta menores taxas de retenção, sendo decrescente no decorrer dos 3 anos. Os docentes e a equipe gestora creditam essa diminuição ao aumento da relação candidato/vaga nos processos seletivos realizados em 2017 e 2018, o que acabou “selecionando” estudantes com um perfil acadêmico mais elevado; como também as ações de prevenção e intervenção realizadas pelos docentes e equipe técnico-pedagógica.

Ao compararmos os dados oficiais do Inep em relação à Rede Federal e os encontrados nos dois *campi* do IFSP, de modo geral, percebemos também uma queda acentuada dos percentuais de retenção entre os 1ºs e 3ºs anos de um mesmo período, sendo maiores nos 1ºs e menores nos 3ºs anos; e no decorrer dos 3 anos, o que aponta para uma melhora no quadro. Nos dois *campi* são realizadas ações preventivas e interventivas que visam combater a retenção: Recuperação Paralela e Contínua; Estudos Complementares para os estudantes ingressantes;

acompanhamento multidisciplinar realizado pela CSP em âmbito pedagógico, psicológico e assistencial etc. Em linhas gerais, o estudo demonstrou que, nos dois *campi*, houve uma melhora nas taxas de retenção, sendo o ano de 2018 como aquele em que a diminuição foi significativa. Entendemos que esse quadro se deve à existência de uma preocupação por parte dos docentes e equipe técnico-pedagógica para com a retenção, já que ações têm sido realizadas para atenuá-la.

À guisa de conclusão, o estudo indicou que as causas da retenção estão relacionadas a múltiplos fatores, principalmente, àqueles que dizem respeito a um frágil domínio dos conhecimentos prévios/básicos pertencentes aos distintos CCs do curso. O processo de escolarização precário no ensino fundamental configura-se como dificultador da adaptação do estudante à modalidade profissional, integrada e em tempo integral – que possui uma carga horária elevada, muitos CCs e instrumentos avaliativos bimestrais que exigem maior organização e planejamento por parte dos estudantes. Por fim, intencionamos que esta pesquisa, ao abordar a retenção escolar no âmbito do ensino técnico integrado ao médio, fomente a reflexão acerca de ações de prevenção e intervenção, contribuindo para melhores resultados e para o aumento da qualidade da educação profissional e tecnológica ofertada.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019].



INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução nº 564, de 26 de março de 2012.** São Paulo: 2012. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/cursos/tecnico-integrado-parceria-see.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução nº 62 de 7 de agosto de 2018.** São Paulo: IFSP, 2018. Disponível em: [https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/CSP/2019/1/Resol\\_62\\_2018\\_Aprova-Organizacao-Didtica\\_Educao-Bsica.pdf](https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/CSP/2019/1/Resol_62_2018_Aprova-Organizacao-Didtica_Educao-Bsica.pdf). Acesso em: 2 maio 2019.

PONCIANO, J. K.; CASTANGE, R. D.; LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A “Base Nacional Comum Curricular” e a Lei n. 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

SILVA, T. O. C. **A rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma proposta para a diminuição da taxa de reprovação no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Ivaiporã.** 2015. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em Educação. **Revista de Educação e Filosofia**, v. 3, n. 61, p. 21-44, 2017.

SOUZA, P. S. D. **A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - campus Juiz de Fora.** 2016. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

Recebido em abril de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.