

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS JATAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

**ANA PAULA DE SOUZA**

**POLÍTICA DE COTAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFG:** como os  
cotistas do ensino médio se inserem nelas?

JATAÍ  
2021

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese                          | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação        | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização   | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação               | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional |   |

Nome Completo do Autor: **Ana Paula de Souza**

Matrícula: **20182020280149**

Título do Trabalho: **POLÍTICA DE COTAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?**

#### Autorização - Marque uma das opções

1. ( X ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ( ) O documento está sujeito a registro de patente.  
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
( ) Outra justificativa: \_\_\_\_\_

## DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 10/05/2021.

*Ana Paula de Souza*

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

**ANA PAULA DE SOUZA**

**POLÍTICA DE COTAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFG: como os  
cotistas do ensino médio se inserem nelas?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás-Câmpus Jataí, para obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

JATAÍ  
2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)**

Souza, Ana Paula de.

Política de cotas e ações de permanência e êxito no IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas? [manuscrito] / Ana Paula de Souza. -- 2021.

180 f.; il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2021.

Bibliografia. Apêndices.

1. Lei de Cotas. 2. Permanência e êxito. 3. Ensino Médio. 4. IFG. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Campus Jataí. III. Título.



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS JATAÍ

**ANA PAULA DE SOUZA**

**POLÍTICA DE COTAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFG: COMO OS COTISTAS DO ENSINO MÉDIO SE INSEREM NELAS?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 25 de março de 2021, pela banca examinadora constituída por: **Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz** - Presidente da banca / Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; **Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza** - Membro interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e **Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira** - Membro externo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

*(assinado eletronicamente)*

**Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**

Presidente da banca / Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/03/2021 11:19:09.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/03/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 137098

Código de Autenticação: 3d9849ae61



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**

Rua Maria Vieira Cunha, nº 775, Residencial Flamboyant, JATAÍ / GO, CEP 75804-714

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o exercício de olhar para trás e perceber que não ando só, assim, considero “agradecer” uma tarefa prazerosa.

Por isso, agradeço à Deus por estar sempre presente na caminhada da vida, desde a superação das dificuldades até as maiores realizações. Aos meus pais, por todo apoio e incentivo aos estudos que eles não puderam usufruir e, mesmo sem entenderem ao certo o significado do Mestrado, mantêm-se sempre no apoio. Obrigada por permitirem perseguir na crença de que “não se perde por andar certo”.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, por todo acolhimento, respeito e orientação no desenvolvimento da pesquisa. Obrigada pelo direcionamento nos caminhos que percorremos juntas e por permitir que estejamos sempre nos re(construindo).

Aos membros da banca, Dr. Paulo Henrique de Souza e Dra. Denise Lima de Oliveira, agradeço pela disponibilidade de auxiliar nos percursos da pesquisa, com novos direcionamentos e sugestões. Grata por cada contribuição.

Agradeço a todas as minhas amigas “IFGeanas”, que sempre torceram por mim e que juntas representam resistência, colo e força para seguir, mesmo diante de tantas adversidades. Em especial à amiga Daisy, que foi a responsável pelo meu ingresso no Programa de Pós-Graduação, desde o incentivo moral até o desenvolvimento do pré-projeto de seleção. Obrigada por ser luz na minha vida e do nosso círculo de amizade (Cecília, Itala, Maísa e Marciela).

Aos demais amigos, Carla, Érica, Iramaia, Marcos Antônio, Romilson, Simone e Wania, agradeço por sempre estarem presentes na minha vida e por serem exatamente como são.

Aos amigos da turma 2018/2, que juntos partilhamos os dias de luta e de glória. Obrigada pelos poucos mais de 600km percorridos semanalmente durante 1 ano, (Ewerson, Gabriela e Jordana). Agradeço por nossa união, escuta, apoio e amizade construída – do mestrado para a vida. À amiga Karine, por todo acolhimento, carinho e equilíbrio.

Obrigada a todos que estiveram presentes nessa realização. É gratificante poder olhar ao meu redor e sentir orgulho de nós.

## EPÍGRAFE

### **Cota Não É Esmola**

*Existe muita coisa que não te disseram na escola  
Cota não é esmola  
Experimenta nascer preto na favela, pra você ver  
O que rola com preto e pobre não aparece na TV  
Opressão, humilhação, preconceito  
A gente sabe como termina quando começa desse jeito  
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais  
Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais  
Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé  
Não tem dinheiro pro busão  
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão  
E já que ela tá cansada quer carona no busão  
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!  
E essa é só a primeira porta que se fecha  
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa  
Chega na escola, outro portão se fecha  
Você demorou, não vai entrar na aula de história  
Espera, senta aí, já já dá uma hora  
Espera mais um pouco e entra na segunda aula  
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala  
Chega na sala, agora o sono vai batendo  
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que  
Se a passagem é três e oitenta, e você tem três na mão  
Ela interrompe a professora e diz: Então não vai ter pão  
E os amigos que riem dela todo dia  
Riêm mais e a humilham mais, o que você faria?  
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola  
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola  
O tempo foi passando e ela foi crescendo  
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento*

*Que alisa o cabelo pra se sentir aceita  
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita  
Agora ela cresceu, quer muito estudar  
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular  
E a boca seca, seca, nem um cuspe  
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP  
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola  
Que todos são iguais e que cota é esmola*

*Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade  
Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade  
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades*

*E nem venha me dizer que isso é vitimismo  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo  
E nem venha me dizer que isso é vitimi  
Que isso é vitimi  
Que isso é vitimismo*

*E nem venha me dizer que isso é vitimismo  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo  
E nem venha me dizer que isso é vitimi  
Que isso é vitimi  
Que isso é vitimismo*

*São nações escravizadas  
E culturas assassinadas  
A voz que ecoa no tambor*

*Chega junto e venha cá  
Você também pode lutar  
E aprender a respeitar  
Porque o povo preto veio para revolucionar*

*Não deixem calar a nossa voz não!  
Não deixem calar a nossa voz não!*

*Não deixem calar a nossa voz não!*

*Re-vo-lu-ção*

*Não deixe calar a nossa voz não!*

*Não deixe calar a nossa voz não!*

*Não deixe calar a nossa voz não!*

*Re-vo-lu-ção*

*Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai*

*Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai*

*Nascem milhares (Marielle Franco, presente)*

*Dos nossos*

*Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai*

*E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!*

*É peito aberto, espadachim do gueto, nigga*

*Peito aberto, espadachim do gueto, nigga*

*Peito aberto, espadachim do gueto, nigga*

*Peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!*

*(Peito aberto, espadachim) É peito aberto, espadachim do gueto, nigga*

*(Peito aberto, espadachim) É peito aberto, espadachim do gueto, nigga*

*É peito aberto, espadachim do gueto, nigga*

*É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!*

*Vamo pro canto onde o relógio para*

*E no silêncio o coração dispara*

*Vamo reinar igual Zumbi e Dandara*

*Ô Dara, ô Dara*

*Vamo pro canto onde o relógio para*

*No silêncio o coração dispara*

*Ô Dara, ô Dara*

*Experimenta nascer preto, pobre na comunidade*

*Cê vai ver como são diferentes as oportunidades*

*E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein*

*Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo*

*Existe muita coisa que não te disseram na escola*

*Eu disse, cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*Eu disse, cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*Eu disse, cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*Cota não é esmola*

*São nações escravizadas*

*E culturas assassinadas*

*É a voz que ecoa do tambor*

*Chega junto e venha cá*

*Você também pode lutar*

*E aprender a respeitar*

*Porque o povo preto veio re-vo-lu-cio-nar*

**(Bia Ferreira – compositora)**

## RESUMO

A política de cotas, implementada nas universidades e institutos federais pela Lei 12.711/2012, determina a reserva de 50% das vagas de todos os cursos para estudantes egressos da rede pública de ensino. Considerando a escolarização como direito de todos, a importância das ações afirmativas para garantia desse direito a parcelas historicamente excluídas e a problemática da permanência e êxito estudantil atrelada à evasão escolar, esta pesquisa propôs a investigação do problema na forma das seguintes questões: *Como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, tomando como unidade de estudo os estudantes dos CTIEMEd dos campi Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia? Os cotistas representam, de fato, o contingente maior quanto à saída em relação aos do sistema universal? A instituição adota medidas para o enfrentamento da saída dos estudantes cotistas? Se afirmativamente, quais?* A pesquisa, do tipo estudo de caso, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, desenvolveu-se a partir da análise documental dos seguintes documentos: “Planilha de dados dos estudantes” (com informações referentes aos anos 2013 a 2019) e “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”. Os resultados encontrados foram: (i) os cotistas apresentaram diferentes situações nos aspectos que envolvem a permanência e êxito (saída, conclusão e vínculo) em cada campus estudado, mas sem discrepâncias significativas em relação aos do sistema universal; (ii) os números revelaram índices elevados de evasão dentro dos dois grupos analisados, o que permitiu concluir que os cotistas não são “o” problema da permanência e êxito, mas que todos os estudantes demandam preocupação quanto à saída; (iii) a instituição adota medidas de enfrentamento à evasão, sem, contudo, distinguir grupos que apresentem mais ou menos necessidade de intervenção. Foi possível avaliar que, do ponto de vista ideal, elas são adequadas, mas, do ponto de vista prático, são necessárias novas pesquisas que abranjam a materialização delas em ação; (iv) os dados revelaram que as vagas destinadas aos cotistas não são ocupadas na sua integralidade, apresentando-se como achado da pesquisa que merece investigação em outras pesquisas. Como produto educacional, apresenta-se uma cartilha digital direcionada a estudantes do 9º ano da rede pública (público-alvo das cotas do ensino médio do IFG), na forma de História em Quadrinhos (HQ), em que se apresentam informações sobre a Lei de Cotas e os requisitos para inscrição à vaga no IFG.

**Palavras-chave:** Lei de Cotas. Permanência e Êxito. Ensino Médio IFG.

## ABSTRACT

The quota, implemented in universities and federal institutes by Law 12.711 / 2012, determines the reservation of 50% of the vacancies in all courses for students graduating from the public school system. Considering schooling as everyone's right, the importance of affirmative actions to guarantee this right to historically excluded plots and the problem of permanence and student success linked to school dropout, this research proposed the investigation of the problem in the form of the following questions: *How students Are quota holders included in the problem of IFG's permanence and success, taking CTIEMEd students from the Anápolis, Aparecida de Goiânia and Goiânia campuses as a study unit? Do quota holders, in fact, represent the largest contingent in terms of withdrawal from those in the universal system? Does the institution adopt measures to face the withdrawal of quota students? If so, which ones?* The research, of the case study type, based on the theoretical-methodological assumptions of historical dialectical materialism, was developed based on the documentary analysis of the following documents: "Student data spreadsheet" (with information referring to the years 2013 to 2019) and "Summary of the IFG Intervention Plan for Permanence and Success. The results found were: (i) the quota holders presented different situations in the aspects that involve permanence and success (exit, conclusion and bond) in each studied campus, but without significant discrepancies in relation to those of the universal system; (ii) the numbers revealed high dropout rates within the two groups analyzed, which allowed us to conclude that quota holders are not "the" problem of permanence and success, but that all students demand concern about their exit; (iii) the institution adopts measures to face evasion, without, however, distinguishing groups that present more or less need for intervention. It was possible to evaluate that, from the ideal point of view, they are adequate, but, from a practical point of view, further research is needed that covers their materialization in action; (iv) the data revealed that the vacancies destined to quota holders are not fully occupied, presenting itself as a finding of the research that deserves investigation in other surveys. As an educational product, a digital booklet directed to 9th grade public school students (target audience of IFG high school quotas) is presented, in the form of HQ Comics, in which information about the Quota Law and requirements is presented to apply for the vacancy at the IFG.

Keywords: Quota Law. Permanence and Success. High School IFG.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de distribuição de vagas pela Lei 12.711/2012, em 29 de agosto de 2012 .....	48
Figura 2 – Exemplo de distribuição de vagas pela Lei 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409, em 28 de dezembro de 2016 .....	53
Figura 3 - Mapa dos câmpus do Instituto Federal de Goiás .....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de estudantes e situação de matrícula – 151 amostras – Câmpus Anápolis .....	81
Tabela 2 - Saída, conclusão e vínculo – Cotistas e Sistema Universal – Câmpus Anápolis .....	81
Tabela 3 - Distribuição de estudantes e situação de matrícula – 150 amostras – Câmpus Aparecida de Goiânia .....	82
Tabela 4 - Saída, conclusão e vínculo – Cotistas e Sistema Universal – Câmpus Aparecida de Goiânia .....	83
Tabela 5 - Distribuição de estudantes e situação de matrícula – 212 amostras – Câmpus Goiânia .....	84
Tabela 6 - Saída, conclusão e vínculo – Cotistas e Sistema Universal – Câmpus Goiânia ... .....	84
Tabela 7 - Quantidade de estudantes ingressantes nos Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia – ciclos analisados do Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019 .....	85
Tabela 8- Percentual de saída, conclusão e vínculo dos estudantes cotistas e do sistema universal, ingressantes nos Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia – ciclos analisados do Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019 .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição da situação de matrícula no Sistema Q-acadêmico do IFG .....	79
Quadro 2 - Conceito dos fatores influentes na permanência e êxito .....	93
Quadro 3 - Rol de questionamentos abordados nas reuniões diagnósticas/questionários aplicados – Subcomissões Locais .....	99
Quadro 4 - Fatores individuais dos estudantes e medidas de intervenção .....	102
Quadro 5 - Ações da assistência estudantil do IFG .....	105
Quadro 6 - Fatores internos à instituição e medidas de intervenção .....	106
Quadro 7 - Fatores externos à instituição e medidas de intervenção .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAA AE	Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
Capedisc	Coordenação de Apoio Psicopedagógico ao Discente
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CGAE	Coordenação-Geral de Assistência Estudantil
CoRAE	Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares
CTIEM	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
CTIEMEd	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações
DGA	Diretoria de Gestão Acadêmica
DAA	Departamento de Áreas Acadêmicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIET	Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
ETG	Escola Técnica de Goiânia
FNB	Frente Negra Brasileira
GEMMA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GEPEX	Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
HQ	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFG	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PL	Projeto de Lei
PLP	Projeto de Lei Complementar
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Q-Acadêmico	Sistema Acadêmico
SEPPIR	Secretaria Especial de Política para Promoção da Igualdade Racial
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIC/IFG	Serviço de Informação ao Cidadão do IFG
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TEN	Teatro Experimental Negro

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UHC	União dos Homens de Cor
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>AÇÕES AFIRMATIVAS, MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICA DE COTAS DO BRASIL.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Ações afirmativas como políticas públicas .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>O Movimento Negro e as ações afirmativas .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.1</b>	<i>A luta de classes no Brasil e o protagonismo dos movimentos negros .....</i>	<i>34</i>
<b>2.2.2</b>	<i>As ações afirmativas e seus desdobramentos políticos .....</i>	<i>38</i>
<b>2.3</b>	<b>Os dispositivos legais da instituição da política de cotas .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.1</b>	<i>A Lei 12.711/2012: a implantação do sistema de cotas .....</i>	<i>45</i>
<b>2.3.2</b>	<i>A Lei 13.409/2016: a alteração da Lei de Cotas .....</i>	<i>50</i>
<b>3</b>	<b>INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: o campo estudado .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>A educação profissional no Brasil: da educação dualista à educação integrada ...</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>O IFG e os desafios da educação pública de qualidade social .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2.1</b>	<i>O panorama da oferta de cursos do IFG .....</i>	<i>74</i>
<b>4</b>	<b>PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFG: o que os dados revelam? .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>A situação dos estudantes do CTIEMEd nos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia: saída, conclusão e vínculo .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.2</b>	<i>Saída, conclusão e vínculo dos estudantes do CTIEMEd dos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia: o que dizem os números .....</i>	<i>85</i>
<b>4.2</b>	<b>Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFG .....</b>	<b>93</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Plano de permanência e êxito do IFG: fatores condicionantes e medidas .....</i>	<i>96</i>
<b>4.2.2</b>	<i>Análise da Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito ..</i>	<i>101</i>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Goiás (IFG), buscou compreender como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, tomando como unidade de estudo os estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações (CTIEMEd) ofertado em três câmpus<sup>1</sup> da instituição: Câmpus Goiânia, Câmpus Aparecida de Goiânia e Câmpus Anápolis.

O interesse pelo tema das cotas e a questão da permanência e êxito originou-se de minhas inquietações relacionadas ao meu trabalho e à minha compreensão da educação como direito inalienável de todas as pessoas. No ano de 2012, ingressei na carreira de Técnico Administrativo, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no IFG, ano que coincidiu com a implantação da Lei de Cotas – Lei 12.711/2012 – que vigora até o presente no Brasil. Essa lei representou e continua representando um importante instrumento de desenvolvimento social a grupos historicamente excluídos, ao garantir-lhes o direito de escolarização. A minha experiência na instituição desde o início da carreira foi com editais de processos seletivos de estudantes ingressantes, matrículas e manutenção de atividades no Sistema Acadêmico da Instituição (diários de professores e vida acadêmica dos estudantes), o que me permitiu conhecer a problemática do ingresso e da permanência de estudantes que se matriculam pelo sistema de cotas.

Atuando na função havia oito anos, e apesar da consolidação da Lei de Cotas, deparava-me com dificuldades de entendimento do que sejam “Ações Afirmativas/Reserva de Vagas/Cotas”, tanto por parte da comunidade escolar como de candidatos que poderiam usufruir da lei. Na grande maioria, as pessoas demonstravam não entender o significado dos termos e muito menos o princípio fundamental da lei, que é garantir o direito do público ao qual se destina. Por várias vezes ouvimos comentários de pais e dos próprios candidatos depreciando o ingresso por cotas: “cotista é mais fraco”, “cotista rebaixa a qualidade do ensino”, “quem é bom não precisa de cotas”. Comentários assim reforçam preconceitos e, ao encontrarem eco na instituição, seguem estigmatizando parcela da sociedade a quem a lei se destina, afugentando

---

<sup>1</sup> De acordo com Memorando Circular nº 10/2015/GAB/IFG, que se refere à utilização dos vocábulos “campi” e “câmpus” no IFG, foi adotada a forma “câmpus”, aportuguesada e grifada com acento circunflexo, tanto para o singular, quanto para o plural, como forma adotada para os documentos institucionais do IFG. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1008/memorandocircular102015.pdf>. Acesso em 04 fev. 2021.

estudantes aptos ao ingresso pelo sistema de cotas.

Quanto à permanência (refere-se ao estudante que se mantém vinculado à instituição) e ao êxito (refere-se ao estudante que conclui o curso no tempo previsto), no manuseio de documentos, deparava-me com situações de evasão e reprovação que muito me chamavam a atenção. Uma das minhas atividades dentro da instituição é impressão de boletim escolar e expedição de históricos escolares. Ao realizar a produção destes documentos e analisando-os antes da entrega, verificava, com frequência, que a maior ocorrência de evasões e reprovações de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (CTIEM) se dava no 1º ano. Entre os reprovados e evadidos encontravam-se alunos cotistas. Minha percepção era de que estes constituiriam o grupo maior e sobre o qual a instituição precisava voltar sua atenção, de forma a garantir que a política de cotas alcançasse sua finalidade.

Assim, por entender que o conhecimento da práxis educativa, sobretudo após a implementação da Lei 12.711/2012, representa interesse institucional, na medida em que propicia tomada de decisões importantes de prevenção e de enfrentamento ao problema da evasão e reprovação escolar, é que propus investigar especificamente como os estudantes cotistas se inserem nessa problemática, no sentido de verificar se esse grupo constitui mesmo o maior número de evasão e se o IFG tem adotado medidas de enfrentamento ao problema para esse grupo. O estudo se concentrou nos CTIEMEd ofertados nos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia. A escolha desse curso se deu em razão de ele ser o mais recorrente nos câmpus localizados com mais proximidade geográfica à metrópole de Goiânia, o que releva sua importância no conjunto dos cursos de formação profissional buscada pelos jovens locais. O problema investigado se apresenta na forma das seguintes questões: *Como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, tomando como unidade de estudo os estudantes dos CTIEMEd dos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia? Os cotistas representam, de fato, o contingente maior quanto à saída em relação aos do sistema universal? A instituição adota medidas para o enfrentamento da saída dos estudantes cotistas? Se afirmativamente, quais?*

Esta pesquisa se mostra relevante do ponto de vista acadêmico, científico e social, ao abordar questões que ampliam o repertório de pesquisas sobre cotas, no sentido de fortalecer a defesa da lei e da adoção de processos internos institucionais de efetividade das ações afirmativas e do sucesso escolar dos grupos de cotas. O conhecimento de fatores intervenientes no fracasso ou sucesso escolar é fundamental para a proposição de intervenções institucionais exitosas no combate à evasão dos estudantes.

Toda pesquisa científica pressupõe um caminho que se percorre desde o ponto de partida (problema) até o ponto de chegada (respostas). A esse caminho denominamos método. Entendemos que a escolha do método, além de ser imperativa, não pode ser aleatória, sob pena de se comprometer a qualidade da pesquisa. Portanto, é importante que o pesquisador apresente um posicionamento epistemológico e escolha uma metodologia adequada ao método, de forma a garantir que o conhecimento, posto que não é neutro, explicita uma forma de ser e estar no mundo coerente com a teoria adotada. Com essa compreensão, buscamos fundamentar a pesquisa no método materialismo histórico dialético, cujos pressupostos balizaram nossa análise da realidade estudada. Um desses pressupostos diz respeito à própria realidade e ao conhecimento que se pode ter dela. Segundo Gamboa (2013, p. 70),

a abordagem dialética é característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela, o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto, os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica e social. Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo.

O que Gamboa ressalta é que tanto o mundo quanto o que se sabe dele é uma construção histórica, portanto, passível de ser transformado. Outro pressuposto é de que o mundo e o ser humano não estão prontos e acabados, mas em permanente transformação. Conforme Magalhães e Souza (2014, p. 113):

o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômicos, político e cultural; é passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto.

Como ser social e histórico, o homem pode intervir em sua realidade e transformá-la. A realidade não é, pois, um dado, mas uma construção humana, possibilitada pelo movimento próprio do real, que se efetiva pela categoria ontológica da contradição. Nesse movimento dialético do real é que se encontra a possibilidade da transformação, do novo, que se inscreve tanto no homem, como nas suas relações com os outros e com o mundo (QUEIROZ, 2014).

Também a categoria de totalidade permite apreender o real como histórico e dinâmico. “O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (CURY, 1985, p. 36). Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de

determinação, de contradições atuais ou superadas. Contradição e totalidade são, pois, categorias indispensáveis para apreender-se o real como histórico, como produto humano.

No enfoque dialético, o conhecimento da realidade se dá na e pela práxis, em prol da ação transformadora. A práxis, nesse enfoque, é entendida como a unidade de teoria e prática, em que “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1991, p. 81). Para transformar é preciso conhecer. Por isso, a importância da pesquisa como instrumento de conhecimento. Se a pesquisa produz conhecimento teórico sobre a realidade, esse conhecimento, para ser transformador, necessita ser crítico e questionador da realidade. O papel desse conhecimento é o de negar o dado, o aparente, de colocar sob suspeita o que se intitula real. Ao fazê-lo, ele se torna “força produtiva prática”. (QUEIROZ, 2014, p. 3422).

Uma investigação que se orienta na perspectiva da práxis não pretende menos do que transformar a realidade [...] Contudo, essa transformação precisa de ser compreendida nos marcos de uma pesquisa. A transformação da realidade não se dá de forma direta ou imediata pela pesquisa. A pesquisa, no campo das ciências humanas e sociais, tal como o trabalho docente, é de natureza teórica. É trabalho não-material, mediação no seio das práticas sociais mais amplas. É práxis, na medida em que ela ultrapassa a afirmação do dado e expressa compromisso com a ruptura das relações sociais sob a égide do capitalismo, gerador de desigualdades, injustiças, alienação e coisificação do homem (QUEIROZ, 2014, p. 3420).

A transformação do real visada se refere às rupturas individuais de consciência, que, no caso desta pesquisa é a quebra de estigmatizações acerca das cotas. Pela práxis investigativa sobre o universo cotista, por meio de instrumentos diversos de apreensão do real, poderemos utilizar a pesquisa como gatilho para quebrar o conformismo do pensamento em massa e apresentar uma visão emancipadora do real, em vista de uma coletividade esclarecida.

Com base nesses pressupostos epistemológicos, esta pesquisa percorreu os arranjos que envolvem a práxis pedagógica da instituição pesquisada, buscando a compreensão da missão institucional da comunidade acadêmica dessa instituição. Para tanto, realizamos uma contextualização sociopolítica das ações afirmativas, como forma de compreender a história das lutas que precedem os processos de conquista dos direitos sociais, e as proposições institucionais relacionadas a essas ações, considerando a totalidade como categoria necessária à compreensão do real e a contradição como categoria possibilitadora da transformação da realidade histórica.

A pesquisa caracteriza-se como do tipo estudo de caso, com base na conceituação de Triviños (1987, p. 133, grifo do autor): o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa

cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”, podendo ser um sujeito, uma turma de alunos, uma instituição, uma comunidade entre outras. No caso desta pesquisa, a unidade de estudo foram os estudantes do CTIEMEd ofertados nos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia.

A pesquisa se desenvolveu a partir da análise de dois documentos do IFG: “Planilha de dados dos estudantes” (ANEXO 1) e “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito” (ANEXO 2). A “Planilha de dados dos estudantes” foi obtida a partir dos dados do Sistema de Gestão Acadêmica do IFG (Q-Acadêmico), que foi disponibilizado pela Diretoria de Gestão Acadêmica do IFG (DGA/IFG) a pedido da pesquisadora. Já o “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito” é um documento de acesso ao público, disponível na página eletrônica do IFG, que representa as ações de curto, médio e longo prazo, desenvolvido pelos câmpus para o combate à evasão e promover a ampliação do êxito escolar.

O corpus da pesquisa foi composto dos dados dos estudantes ingressantes no 1º ano de cada ciclo anual no CTIEMEd, nos ciclos de 2013 a 2019, para os três câmpus lócus da pesquisa. No recorte temporal levamos em consideração o período após a implementação da Lei 12.711/2012 no IFG, que determinou, desde então, que 50% das vagas dos cursos técnicos e superiores fossem reservadas para os estudantes cotistas. Recolhemos dos três câmpus um total de 513 amostras/estudantes, em todos os anos solicitados. Desse total temos: Anápolis: 151 amostras; Aparecida de Goiânia: 150 amostras; Goiânia: 212 amostras.

Estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: compreender como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, no sentido de verificar se esse grupo constitui mesmo o maior número de evasão e se o IFG tem adotado medidas de enfrentamento ao problema para esse grupo. Estabelecemos como objetivos específicos da pesquisa:

- a) Analisar o contexto sócio-histórico-político do Brasil e os fatores que levaram à implementação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012);
- b) Apresentar o IFG como lócus da pesquisa e contextualizar sua história com relação à implementação da educação integrada e da política de cotas, construindo uma base conceitual de perspectiva crítica sobre educação, democratização da educação e qualidade educacional;
- c) Analisar a situação de saída, conclusão e vínculo de estudantes cotistas e não cotistas no CTIEMEd dos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia do IFG, no período entre 2013 a 2019;
- d) Analisar a “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”

como medida adotada no combate à evasão escolar e ampliação do êxito, a fim de verificar se tais medidas possuem alguma especificidade no tratamento aos cotistas.

- e) Produzir uma cartilha digital sobre as cotas no ensino médio do IFG, direcionada aos estudantes do 9º ano da rede pública de Goiás, esclarecendo os aspectos que envolvem a política de cotas para ingresso nas instituições de ensino federais.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira, analisamos o documento “Planilha de dados dos estudantes”, disponibilizado pela DGA/IFG. Esses dados, referentes aos ingressantes no 1º ano dos ciclos anuais dos anos de 2013 a 2019, apresentaram um panorama geral do IFG e permitiram verificar a situação dos estudantes do CTIEMEd quanto à saída, conclusão e vínculo, a partir da análise da situação de cada grupo separadamente. Consideramos para a nossa análise alunos vinculado à vaga (matriculados, concludentes, trancados) e àqueles sem vínculo com a instituição, ou seja, que saíram por algum motivo (evasão, transferência externa, cancelamento, jubulado). Distribuímos a análise das 513 amostras por câmpus lócus da pesquisa, a fim de verificarmos a distribuição entre o grupo cotista e grupo sistema universal em cada câmpus, analisando a permanência e o êxito na totalidade. Nesse panorama geral, o intuito foi verificar se existe discrepância entre os dois grupos de estudantes, para lidarmos com as estigmatizações ecoadas na sociedade que consideram os cotistas o grupo que apresenta maiores dificuldades de adaptação escolar devido às dificuldades de aprendizagem que possam apresentar em comparação com os estudantes oriundos do sistema universal. Também, a partir da interpretação dessas informações, verificar se a maior preocupação com as questões de permanência e êxito deve se voltar para o grupo cotistas.

Na segunda etapa, analisamos o documento institucional “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”, estabelecendo uma conexão dos dados informados pela DGA/IFG com as medidas desse plano no combate à evasão e ampliação do êxito, a fim de apreender se tais medidas atendem ao grupo dos estudantes cotistas.

Na terceira etapa, dedicamo-nos à produção de uma cartilha (APÊNDICE 1), que denominamos “Cotas para o ensino médio do IFG: vamos falar sobre o assunto?”, que se refere ao produto educacional, componente curricular do Mestrado Profissional. A cartilha foi desenvolvida pela pesquisadora, utilizando a plataforma online *Storyboard That*, que oportuniza a criação de cenários, imagens, personagem e diálogos. Produzimos um texto dirigido ao público alvo que participa da seleção do ensino médio do IFG, que são os estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Destinamos o material, prioritariamente, para

a rede pública de educação do estado de Goiás, em razão de que as cotas das universidades e institutos federais são destinadas àqueles que tenham estudado integralmente na escola pública nos anos anteriores ao nível de ensino que almejam cursar nessas instituições.

Finalizada a pesquisa, apresentamos o relatório na forma desta dissertação, dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro esta *Introdução*, seguidos até as Considerações Finais.

No segundo capítulo, *Ações afirmativas, movimento negro e política de cotas no Brasil*, analisamos o contexto sócio-histórico-político do Brasil e os fatores que levaram à implementação da Lei de Cotas. O capítulo está subdividido em três seções: na primeira, tratamos das ações afirmativas como políticas públicas, abordando seu arcabouço teórico, além dos aspectos constitucionais e universais que instituem a educação como direito de todos; na segunda, apresentamos a história do Movimento Negro no contexto da luta de classes e seu protagonismo na busca por direitos sociais devidos, o que culminou em desdobramentos políticos das ações afirmativas, entre elas a política de cotas; na terceira, tratamos dos dispositivos legais que instituíram a política de cotas, com destaque para as leis 12.711/2012, que implantou o sistema de cotas, e a 13.409/2016, que a alterou a primeira para incluir outros grupos.

No terceiro capítulo, *O Instituto Federal de Goiás: o campo pesquisado*, apresentamos o IFG como instituição estudada. O capítulo está subdividido em duas seções: na primeira, contextualizamos historicamente a implementação da educação integrada e abordamos a educação profissional no Brasil, com foco no tipo de educação ofertada ao longo dos anos e na busca pela efetivação da educação integrada. Na segunda, apresentamos os desafios institucionais do IFG como escola pública na busca por consolidar uma educação pública de qualidade socialmente referenciada por meio da oferta de formação integrada e estabelecemos um panorama dos cursos ofertados nos câmpus lócus da pesquisa, afim se caracterizá-los e indentificá-los no escopo da pesquisa.

No quarto capítulo, *Permanência e Êxito no IFG: o que os dados revelam?*, procedemos à análise dos dados para construção da resposta ao problema, tomando por base os documentos “Planilha de dados dos estudantes” e “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”. O capítulo está subdividido em duas seções. Na primeira, tomando os dados do primeiro documento, analisamos a situação de saída, conclusão e vínculo dos estudantes do 1º ano do CTIEMEd cotistas e não cotistas, desde a implementação das cotas no IFG, nos ciclos anuais de 2013 a 2019, nos três câmpus lócus da pesquisa. Nessa análise, buscamos responder se os cotistas compõem o grupo de estudantes com os quais a instituição deve se preocupar mais, relativamente à permanência e ao êxito. Na segunda seção,

apresentamos o documento “Plano Estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFG”, historicizando em qual contexto surge esse documento, como foi produzido e suas finalidades. Na análise da síntese do plano estratégico de intervenção, buscamos responder se a instituição propõe ações interventivas para o enfrentamento da saída dos estudantes cotistas e, se afirmativamente, quais ações são apresentadas.

Por fim, no quinto capítulo, em *Considerações Finais*, retomamos algumas conclusões como forma de apreendermos o objeto em suas múltiplas determinações.

Esperamos, com esta pesquisa, instigar a reflexão sobre nossas ações como participantes da formação dos estudantes da Rede Federal e propiciar uma percepção mais fundamentada acerca da problemática que os estudantes do sistema de cotas dessas instituições enfrentam para concluírem com êxito seus estudos, buscando, assim, efetivar como práxis o objetivo do IFG, que é oferecer educação pública, gratuita e de qualidade aos jovens desse país.

## **2 AÇÕES AFIRMATIVAS, MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL**

Neste capítulo, o objetivo é analisar o contexto sócio-histórico-político do Brasil no qual se originou e se implementou a política de cotas étnico-raciais na educação pública para compreendermos os fatores que levaram à implementação delas bem como os atores que atuaram pela proposição e na implementação dessa política no Brasil. Para tanto, o capítulo está dividido em três seções: na primeira, discutimos as ações afirmativas como política pública; na segunda, discorremos sobre o Movimento Negro, principal protagonista da luta no combate ao racismo, destacando as ações desse movimento para a implementação de políticas sociais com foco na correção das desigualdades sociais e raciais; na terceira, apresentamos os dispositivos legais que implementaram e garantem o sistema de cotas na educação pública brasileira.

### **2.1 Ações afirmativas como política pública**

Para compreendermos o conceito de ações afirmativas, necessitamos considerar o contexto social, local e político no qual essas ações são implementadas e os vários parâmetros que influenciam a objetivação delas. Para nosso estudo, tomaremos a conceituação de pesquisadores brasileiros interessados na temática e que desenvolvem estudos no âmbito de grupos acadêmicos e de entidades da sociedade civil organizada.

O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) é um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da ação afirmativa, com inscrição no CNPq e sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Além de aglutinar um conjunto de projetos de pesquisa acadêmica acerca da temática a partir de uma variedade de abordagens metodológicas e objetivos, o GEMAA também organiza eventos e discussões sobre o tema. Conforme descrito em sua página, seus colaboradores definem ações afirmativas como sendo:

políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando

a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, s.d/s.p).

No material desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil, as ações afirmativas são definidas como uma medida que objetiva: “eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (SANTOS, 1999, p. 25).

Outros pesquisadores conceituam ações afirmativas como sendo:

políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. [...] a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2002, p.128-129).

uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos (PIOVESAN, 2005, p. 49).

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007, p. 30).

Por essas conceituações, é possível perceber que, ao longo dos anos, a objetivação das ações afirmativas, de maneira geral, segue uma mesma sequência lógica. Essas ações são mecanismo de combate à discriminação estrutural enraizada na sociedade para: atender os grupos socialmente marginalizados e vulneráveis devido a fatores históricos, culturais, étnicos e econômicos; fazer cumprir, por essas ações, a equidade de direitos, de fato, conforme a garantia constitucional; promover aos grupos historicamente excluídos a igualdade de oportunidades e tratamento.

Como política pública, as ações afirmativas são compreendidas como política de discriminação positiva, pela qual “discrimina-se para incluir em outro”. Diferentemente das políticas antidiscriminatórias, que se preocupam apenas em coibir práticas de discriminação, a política de discriminação positiva se preocupa tanto com a prevenção da discriminação quanto com a reparação dos efeitos causados por ela. Conforme Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 306)

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados. No Brasil tais políticas foram adotadas somente a partir do processo de redemocratização do país, quando diferentes grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente.

Na concepção de Abreu e Lima (2018, p. 182), “A construção do conceito das ações afirmativas perpassa por dimensões sociais, econômicas, históricas, geográficas, políticas e étnicas entre outros. Discussões relacionadas à equidade, inclusão, qualidade e afins se unem para uma democratização de direitos”. Assim, em diversas instâncias da sociedade civil e política e em diversas localidades do mundo, são elaborados documentos no sentido de mitigar as desigualdades sociais, seja a motivação para elaboração desses documentos o atendimento às demandas populares por direitos seja o atendimento a interesses estritamente econômicos.

Em nível mundial, o documento mais importante elaborado até o presente, no qual inúmeros outros se fundamentam, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. A partir dele, foram elaborados dois tratados sobre direitos humanos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Elaborada por representantes de vários países do mundo após a Segunda Guerra Mundial, a Declaração ensejava a construção da paz mundial e de uma visão de mundo mais igualitário em face da democracia, com consequências políticas importantes como as políticas públicas de promoção da equidade social. A Declaração, no art. 1, proclama que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. (Declaração

Universal dos Direitos Humanos, 1948). E no art. 26, que a instrução é direito de todos, para o pleno desenvolvimento da personalidade humana:

Art. 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito<sup>2</sup>.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

No Brasil, no ano de 1988, com a redemocratização do país após mais de duas décadas sob a Ditadura Militar, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, considerada a Constituição Cidadã, por recuperar garantias individuais que haviam sido subtraídas dos cidadãos pelo governo militar. No art. 1º, inciso III, reafirma um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito: a dignidade da pessoa humana, valor moral e espiritual inerente à pessoa, ou seja, todo ser humano é dotado desse preceito. No art. 5º estabelece um rol de direitos e deveres com base no fato de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Baseando-se nos preceitos constitucionais e na Declaração Universal de Direitos Humanos, a adoção de ações afirmativas no Brasil nada mais é do que buscar fazer cumprir o que está previsto em lei, garantindo a acessibilidade e o direito à educação a todas as classes, principalmente àquelas que se encontram em condição de desvantagem social, econômica, cultural e étnica. Um dos caminhos para que a democracia seja de fato consolidada se dá a partir da educação, prática social de transmissão de conhecimentos, atitudes e valores, em vista da construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e igualitária em direitos.

Cury (2005), corroborando as ideias expostas, ao tratar das políticas inclusivas, afirma que as ações afirmativas são estratégias voltadas para a universalização de direitos civis,

---

<sup>2</sup> A questão do mérito aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos como possibilidade de se romper com algum privilégio de que gozavam os filhos da elite, que entravam na universidade por algum mecanismo que não o próprio mérito. Mais tarde, o mérito passa a ser utilizado como mecanismo de exclusão, como hoje se apresenta aos filhos da classe trabalhadora, que, impedidos da escolarização de boa qualidade e em idade certa, se encontram em desvantagens para concorrer às vagas das universidades públicas.

políticos e sociais, as quais buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade.

Em uma sociedade tão plural como a nossa, no que se refere a etnias e culturas, sobretudo por sermos tão regionalmente ricos em costumes diversos, cabe ao Estado gerir as políticas públicas assegurando direitos e respeitando a coletividade e a liberdade individual. A toda essa diversidade, considerada riqueza, embora nem sempre respeitada pela sociedade, contrapõe-se a desigualdade social, marcada pela divisão de classe e pelo racismo estrutural.

De acordo com o Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe, publicado pelo GEMAA:

Desde 2007, os autodeclarados ‘brancos’ não são mais o grupo de cor/raça majoritário na população. Os dados recentes confirmam a tendência de queda da proporção desses indivíduos, que correspondiam a 44,7% da população em 2016. Os autoclassificados “pardos” representam a maior parcela da população brasileira, correspondendo a 46,2%, enquanto os autodeclarados “pretos” somam 8,3% (CAMPOS; FRANÇA; FERES JÚNIOR, 2018. p. 3).

O livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil” de Carlos Hasenbalg, publicado no ano de 1979, representou um marco na produção sociológica brasileira. Além do impacto causado na área acadêmica, repercutiu entre os militantes do movimento negro brasileiro, pois as conclusões apresentadas pelo autor, ao longo do livro, convergiam para as reivindicações daqueles que lutavam em favor da igualdade racial.

Para Hasenbalg (1979), após a abolição da escravatura, o povo negro não teve acesso a bens materiais e simbólicos, o que os forçou a permanecer nas camadas menos favorecidas na sociedade brasileira. E assim o foi, porque a raça é um fator determinante para a ocupação de posições nas estruturas de classes e no sistema de estratificação social.

Jaccoud (2008) em seu artigo “Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil”, reforça que após a abolição da escravatura o racismo se estrutura como discurso, mesmo que ele tenha nascido associado à escravidão. As desconstruções dos valores associados às designações de cor não aconteceram após a libertação dos escravos. Coincidindo a abolição da escravatura (1888) com o início da República brasileira (1889), temos que esse governo não promoveu ações em defesa de oportunidades para a população negra. Consolida-se nas décadas de 20 e 30 a tese do branqueamento como projeto nacional, que conciliava a crença da superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro.

Assim, no Brasil, o início da República não foi marcado pela construção de uma dimensão política formuladora de ideais de igualdade e homogeneidade do corpo social. Ao contrário, foi a teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido. A ideia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas [...] O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país (JACCOUD, 2008, p.49).

Influenciado pela Europa desde a primeira metade do século XIX, o Brasil passa a adotar “a aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas imanentes a uma sociedade multirracial somaram-se à ideia de que a miscigenação permitiria alcançar a predominância da raça branca” (JACCOUD, 2008, p. 49).

Ainda de acordo com Jaccoud (2008). “A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país”.

O desaparecimento do discurso racista teve destaque a partir dos anos 1930, onde emerge um pensamento racial, positivando a mestiçagem no Brasil, ancorando-se ao discurso da democracia racial.

[...]emerge um pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países. [...] a democracia racial afirma-se como deslegitimadora da hierarquia social ancorada na identificação racial, ela não deixa de fortalecer o ideal do branqueamento ao promover a mestiçagem e seu produto, o mulato.

Mas a interpretação do problema racial passa a sofrer uma efetiva transformação com a disseminação da ideia da democracia racial como expressão da experiência brasileira. [...] Assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil (JACCOUD, 2008, p. 50-51).

Até o final dos anos 1980 o ideal da democracia racial mantém sua hegemonia e a questão racial passa a ganhar destaque no debate nacional, não havendo dúvidas de que a melhoria das condições de vida e de oportunidades para os negros estiveram ofertadas com limitações, estando esse grupo ocupando as piores redes de trabalho.

Para Hasenbalg (1979), o racismo é uma característica comum de todas as sociedades multirraciais, nas quais o branco, para tentar manter seus privilégios, propaga o mito de democracia racial e ideologia racista. Já ao negro fica atribuída a condição de subalternidade dentro da sociedade para perpetuar a condição de privilegiado do branco. Tais condições de desvantagem sofrida pelo negro em todos os setores impossibilitam a promoção do status e reduzem as oportunidades de ascensão dessa população em relação à educação e a postos de trabalho.

Por essa razão, concordando com esse autor, reafirma-se a importância de se monitorar a evolução das desigualdades, para avaliar os efeitos dos retrocessos econômicos e sociais das classes empobrecidas e intervir neles. E uma das formas de se combater as desigualdades sociais brasileiras, é o incremento das ações afirmativas e das políticas que as objetivam.

Entre as várias ações afirmativas e políticas que delas derivam, para o objetivo deste trabalho, concentraremos nossa atenção na política de cotas educacionais, sobretudo as de caráter racial, dada a urgência de correção da desigualdade gerada pelo racismo como condição para o enfrentamento das demais desigualdades sociais. No próximo tópico, abordaremos a luta do Movimento Negro a fim de compreendermos as políticas públicas destinadas a esses grupos como conquistas populares e não como benesses de “políticos bem-intencionados”.

## **2.2 O Movimento Negro e as ações afirmativas**

A adoção de políticas de ações afirmativas, sobretudo as cotas, vem mudando o quadro de acessibilidade educacional brasileira, no sentido de permitir às classes pobres, aos pretos, pardos e indígenas, entre outros segmentos, o acesso à educação pública nos mais variados níveis. Porém, o quadro de desigualdade racial na educação entre brancos e pretos ainda é discrepante no país, conforme aponta o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada no ano de 2018 e publicação no ano de 2019, produzido pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE).

Iniciada em 2012, a PNAD Contínua vem, desde então, levantando, trimestralmente, por meio do questionário, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos acima, com a finalidade de retratar o panorama educacional da população do Brasil (IBGE, 2017). No último relatório publicado, apresentam-se os resultados do questionário anual de educação com referência no segundo trimestre de 2018, assim como algumas comparações com os resultados do mesmo trimestre dos anos de 2016 e 2017. Destacamos desse relatório informações acerca das questões de raça e cor como prova da

desigualdade entre brancos e pretos, apenas nas questões educacionais, sem considerar os vários outros aspectos que também corroboram com o fato de que a desigualdade no país vai além da questão social: ela é fundamentalmente racial.

A PNAD Contínua de 2018 revela que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018, porém persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça: mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens e pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2019).

Com relação ao *analfabetismo*, na análise por cor ou raça, chamamos a atenção para diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. “Em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda”. Analisando o grupo etário de 60 anos ou mais, “a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3%; entre as pessoas pretas ou pardas o percentual atinge 27,5%”. Apesar de percentual mais elevado, o analfabetismo entre as pessoas de 60 anos ou mais de cor preta ou parda teve a maior redução, 3,2%, entre 2016 e 2018 (IBGE, 2019, p. 2).

Dos que finalizaram a *educação básica obrigatória*, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais passou de 46,2% para 47,4%, entre 2017 e 2018. Considerando-se pela cor ou raça, esse percentual foi maior entre brancos (55,8%) do que entre pretos ou pardos (40,3%), e entre mulheres (49,5%) do que entre homens (45,0%) (IBGE, 2019).

Considerando-se o quesito “taxa de escolarização de pessoas de 18 a 24 anos de idade” o relatório apresenta que,

Em 2018, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,7% [...]. Desses jovens, somente 25,2% frequentaram cursos da educação superior ou haviam completado esse nível. Entre os estudantes 18 a 24 anos, 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica (IBGE, 2019, p. 7, grifos do autor)

Por cor e raça, nessa mesma faixa etária (18 a 24 anos), esse indicador foi maior entre as pessoas brancas com percentual de 36,1%, enquanto as pretas e pardas tiveram um percentual de 18,3% (IBGE, 2019).

Apresentando o relatório, referindo-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos que

Em 2018, 831 mil pessoas frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental e 833 mil pessoas a EJA do ensino médio [...] Dos estudantes da EJA do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7% eram pessoas de cor preta ou parda. Já na EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%), mas o percentual de pessoas pretas ou pardas continuou alto (65,7%)” (IBGE, 2019, p. 8).

Ante o exposto, verificamos que a disparidade entre brancos e negros (pretos e pardos) no âmbito educacional prevalece, mesmo que, ainda de acordo com o relatório, comparando os dados de 2018 aos anos anteriores, há uma melhoria no quadro com relação à ascensão dos negros, mas nada que supere a dos brancos. As informações descortinam e deixam evidente o quadro da desigualdade racial no Brasil. A comunidade negra permanece refém do racismo estrutural, que se reflete nos mais diversos setores sociais.

A despeito dessa situação, precisamos reconhecer que os resultados positivos advindos com as ações afirmativas são fruto da luta empreendida pelos movimentos sociais organizados em busca da garantia dos direitos sociais básicos devidos às classes trabalhadoras pobres, formadas majoritariamente por homens e mulheres negras, as quais, historicamente, tiveram direitos negados e subtraídos desde a constituição da sociedade brasileira. É sobre a atuação dos movimentos negros no âmbito da luta de classes que tratamos na seção a seguir.

### ***2.2.1 A luta de classes no Brasil e o protagonismo dos movimentos negros***

Entre as distintas teorias da história da humanidade, a mais consistente fundamenta-se nas teses de Karl Marx, sobretudo a de que a sociedade é constituída por classes sociais, e que essas se encontram em permanente luta. Para Marx e Engels (2005, p. 7):

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. [...] Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição têm vivido em uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta.

Ainda segundo Marx e Engels (2005), o crescimento da indústria levou ao aumento massivo dos proletários. A crescente concorrência dos burgueses entre si, devido às crises comerciais; a instabilidade nos salários; o aperfeiçoamento de máquinas, tudo isso torna a vida do operário cada vez mais precária e gera cada vez mais choque entre as duas classes

Aqui e ali a luta se transforma em motim. Os operários triunfam às vezes; mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. Esta união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre os operários de localidades diferentes. Ora, basta esse contato para concentrar as numerosas lutas locais, que têm o mesmo caráter em toda parte, em uma luta nacional, em uma luta de classes. Mas toda luta de classes é uma luta política (MARX; ENGELS, 2005, p. 22).

A sociedade retratada por Marx e Engels é uma sociedade dividida em classes, as quais se opõem de acordo com suas realidades, crenças e ideologias. Em que pesem as diferenças da sociedade inglesa para as demais sociedades capitalistas, dado o estágio de desenvolvimento que aquela se encontrava, o modelo se reproduziu em todas as partes do mundo que adotaram o capitalismo. No Brasil, a luta de classes se mostrou desde a formação da sociedade brasileira e perdura até os dias de hoje, agravada por questões de gênero, etnia, raça.

Tratando especificamente dos negros, a divisão social é pautada pela questão de cor e pela herança da escravatura. Após a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, os negros foram deixados “livres”, sem, no entanto, nenhuma política de reparação e integração. O negro foi “lançado” na sociedade e entregue à própria sorte, permanecendo vítima do racismo e dos estigmas sociais e, por consequência, marginalizado e excluído.

As relações e condições de trabalho, o acesso à educação, para falar somente desses direitos sociais, permanecem como uma dívida histórica às populações negras, a despeito da luta empreendida pelos atores do Movimento Negro em prol de políticas que garantam a essas populações dignidade e poder de participação na sociedade. Mesmo assim, é importante ressaltar que foi em razão das reivindicações do Movimento Negro por oportunidades igualitárias que o governo desenvolveu as políticas de ação afirmativa, que contemplam diversas áreas da esfera social, na busca por mitigar as iniquidades raciais entre negros e brancos pela distribuição igualitária de oportunidades para todos.

Segundo Domingues (2007), em seu estudo sobre Movimento Negro no Brasil, durante a República, a partir de 1889, o Movimento Negro empreendeu diversas estratégias de lutas em prol da população negra, a fim de tentar reverter o quadro da marginalização dessa população. No alvorecer da República, os ex-escravos instituíam os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando grupos de grêmios, clubes ou associações por meio dos quais desenvolviam atividades de cunho assistencialista, recreativa/ou cultural. Esses movimentos precederam o Movimento Negro, que teve maior destaque na

historiografia brasileira, a partir da década de 1930.

Na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926. Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas (DOMINGUES, 2007, p. 105-106).

O movimento Frente Negra Brasileira foi a mais importante entidade negra do país, com caráter político e de articulação nacional, que promovia a educação e entretenimento para seus membros. Entre 1940 e 1950, quando da implantação do Estado Novo em 1937, ele se desarticulou, assim como outras organizações negras.

Segundo Domingues (2007, p. 107, grifo do autor),

os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Mas, com a queda da ditadura “Varguista”, ressurgiu, na cena política do país, o movimento negro organizado que, por sinal, ampliou seu raio de ação.

O autor relata sobre o surgimento de dois grupos fortes: a União dos Homens de Cor (UHC), ou também intitulada Ugacê, em 1943, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944.

UHC: Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”.

TEN: A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo [...]. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 108-109, grifo do autor).

Em 1964, o golpe militar interrompeu o movimento negro e os demais movimentos sociais, acusados pelos militares de criar um problema que não existia: o racismo no Brasil.

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do ‘preconceito de cor’ no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Após esse período da Ditadura Militar, o movimento negro recuperou suas forças, tendo 1978 como marco da sua rearticulação, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), cujo objetivo era fortalecer o poder político do Movimento Negro.

[..] o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção, alguns apontamentos históricos de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 112-113).

Esse ato foi um importante marco para a luta do Movimento Negro, cujos principais pontos de luta, segundo Domingues (2007, p. 114), foram:

a desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; enfrentamento policial; organização de sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Foi também a partir desse movimento que o termo “negro” passou a ser tratado com orgulho pelos ativistas e não mais com conotação pejorativa. Domingues (2007, p. 113, grifo do autor), afirma que

o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo ‘homem de cor’, por sua vez, foi praticamente proscrito.

É por intermédio desses diversos movimentos citados aqui, e de vários outros ocorridos simultaneamente a estes, que o movimento negro vem dialogando com o Estado e a sociedade em prol de sua visibilidade, equidade de direitos, democratização de acesso e permanência em diferentes esferas sociais, e respeito ao seu processo histórico de afirmação ao longo dos anos. Há quase 130 anos da abolição da escravatura, a indiferença

de muitos a essas questões perduram, mantendo os negros reféns do racismo institucional. Daí a importância de reconhecer as lutas do movimento negro em prol da implementação de ações afirmativas no Brasil por meio de políticas públicas consistentes e contínuas.

### ***2.2.2 As ações afirmativas e seus desdobramentos políticos***

Moehlecke (2002) afirma em seu estudo “Ação afirmativa: história e debates no Brasil” que, entre as ações afirmativas, uma das configurações mais comuns e talvez a mais conhecida é o sistema ou política de cotas, que estabelece um determinado número ou percentual de vagas a serem ocupadas numa área específica por grupos definidos, de maneira proporcional ou não, com diferentes graus de flexibilidade.

A implementação de tal política é oriunda de todo um contexto histórico, de luta do movimento negro pela equidade de direitos e participação na vida social do país. Mas, para que uma política seja implementada tal qual como a política de cotas, é necessário que ela seja justificada, o que envolve amplas discussões nos âmbitos legislativo e jurídico e com a sociedade civil por meio de debates públicos.

Segundo Moehlecke (2002), na história do país, vários projetos foram propostos, sobretudo no que diz respeito à educação. Sobre as justificativas que legitimam os projetos educacionais propostos, encontramos:

referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a idéia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do Poder Público para com esses setores (MOEHLECKE, 2002. p. 208-209).

No Brasil, as políticas afirmativas voltadas para o combate à desigualdade racial e social ganharam força na década de 1990. Contudo, alguns anos antes, já se desenhavam medidas nesse sentido, embora algumas delas tenham favorecido a classe dominante, que sempre se articulou para garantir privilégios para si. Exemplo de medidas assim é a Lei n. 5.465/68, editada na Ditadura Militar, que instituiu reserva de vagas a grupos de trabalhadores da área agrícola. A lei previa em seu Art. 1º que

estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União, reservarão, anualmente, de preferência 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimento de ensino médio (BRASIL, 1968).<sup>3</sup>

Em 1984, o governo de João Baptista Figueiredo (1979 – 1985), o último presidente da Ditadura Militar, pressionado por constantes mobilizações do Movimento Negro, editou decreto, tornando a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país. Em 1988, o presidente José Sarney (1985 – 1990), primeiro presidente após a redemocratização do país, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, criou a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra. Ainda no ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, que traz em seu texto vários dispositivos garantidores de combate ao racismo e à discriminação.

No artigo 5º da Constituição de 1988, estabelece-se que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”, seguindo-se um rol de especificações.

As primeiras ações afirmativas surgidas no Brasil por imposição legal, após a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, foram as instituídas pela Lei n. 8.213/1991, que determinava no artigo 93 que toda empresa com mais de 100 empregados estaria “obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências, habilitadas”.

Segundo Penha-Lopes (2008, p. 105), “a ideia de ação afirmativa tomou corpo no Brasil. Após haver promovido o mito da democracia racial durante quase um século, no ano de 1995, o Brasil passou a reconhecer o racismo que havia vitimado os afrobrasileiros há tanto tempo”, passando a formular políticas afirmativas para pôr fim às desigualdades raciais. De acordo com a autora, a partir de 1995, surgiram algumas iniciativas de ações afirmativas: a “liberação de bolsas de estudo para afrodescendentes se prepararem para a carreira diplomática, [...] o estabelecimento da cota de 20% das vagas nos empregos federais para afrodescendentes”.

---

<sup>3</sup> Tal lei, apelidada de Lei do Boi, que na prática favorecia a elite rural, foi revogada em 1985, durante o mandato do presidente José Sarney (1985 – 1990).

Em 1995, o Movimento Negro enviou ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2002) um documento com várias sugestões de políticas públicas para população negra, reunidas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, o que ensejou a criação, pelo governo, de um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Tal medida representou uma conquista considerável, pois significou o reconhecimento inédito das desigualdades raciais pelo discurso oficial.

O Grupo de Trabalho Interministerial, editado pelo Decreto 3.531/1995, teve como finalidade, desenvolver políticas para a valorização da população negra, entre elas: ações de combate à discriminação racial, elaboração de políticas antidiscriminatórias; estabelecimento de diálogos com instituições e entidades do Movimento Negro (BRASIL, 1995).

Em 1996, o Ministério da Justiça, com o objetivo de criar um Plano Nacional dos Direitos Humanos, organizou um seminário internacional denominado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, no qual se reuniram “acadêmicos que há tempos pensavam a questão das relações raciais no Brasil, no esforço de organizar uma reflexão qualificada” sobre o assunto, com objetivo de obter proposta para as demandas dos movimentos negros, sendo a primeira vez “que o então chefe de governo reconhecia [...] a existência de racismo, algo inusitado, e que abriu caminho para demandas mais específicas dos movimentos sociais que se organizaram em torno das questões étnicas” (PAIVA; ALMEIDA, 2010, p. 77).

Com a criação da Secretaria de Direitos Humanos, em 1997, pelo Ministério da Justiça, foi possível sistematizar políticas de combate ao racismo entre outras questões do direito da pessoa. O Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), editado pela referida secretaria, teve como um dos objetivos:

desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva (BRASIL, 1996a, p. 30).

Mas, segundo Paiva e Almeida (2010), foi somente a partir dos desdobramentos da “III Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata”, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que as ações afirmativas ganharam lugar na agenda social do Brasil, quando, então, foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra, tendo como base o sistema de cotas e

a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade.

Tendo em vista que os vários movimentos sociais brasileiros desenvolveram uma agenda unificada para participar do evento, a consequência foi a apresentação de demandas efetivas de políticas públicas, obtendo ressonância na esfera pública para suas propostas, entre elas as ações afirmativas (PAIVA; ALMEIDA, 2010, p. 79).

No Programa de Ação de Durban, políticas orientadas à adoção de medidas e planos de ação, incluindo ações afirmativas para assegurar a não-discriminação relativas, foram ditadas e atribuídas ao Estado.

Art. 99 - Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação. A Conferência Mundial incentiva os Estados que desenvolverem e elaborarem os planos de ação, para que estabeleçam e reforcem o diálogo com organizações não-governamentais para que elas sejam intimamente envolvidas na formulação, implementação e avaliação de políticas e de programas. (BRASIL, 2001).

Várias ações isoladas foram acontecendo, tal como a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDAA), criado pelo Projeto de Lei Complementar (PLP 217/2001), cuja aprovação se deu em 2003. O projeto previa a utilização do Fundo preferencialmente para o desenvolvimento de ações voltadas à população negra, em especial os segmentos situados abaixo da linha de pobreza, indicada pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e que tivessem no registro de nascimento a denominação de pretos, negros ou pardos.

Entre os programas previstos no Fundo estavam: o financiamento da implantação de pesquisas nas áreas de educação, saúde e emprego, com vistas à melhoria da qualidade de vida da comunidade negra; o incentivo à criação e manutenção de microempresas administradas por essa população; a concessão de bolsas de estudos em todos os níveis; o apoio financeiro a programas e projetos dos governos federal, estaduais, municipais e de entidades da sociedade civil que promovam a igualdade de oportunidades aos afro-brasileiros, bem como outras iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003).

Em 2003, no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), foi criada a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Medida Provisória n. 111 e convertida na Lei n. 10.678/2003. Assim como apresentado por Paiva (2010, p. 80, grifo da autora), “a referida secretaria, com *status* de Ministério, centralizou ações voltadas para o combate ao racismo e à desigualdade com penetração em várias outras áreas do governo federal, tais como a educação”. Outra importante ação afirmativa foi a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nas escolas, por meio da Lei n. 11.645/2008. Essas leis reforçaram as políticas voltadas para a valorização da memória, cultura e da identidade negra.

No tocante à política de cotas nas universidades, a primeira experiência partiu do Estado do Rio de Janeiro, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Em 28 de dezembro de 2000, já havia sido sancionada a Lei n. 3.524, que instituiu 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas; em 9 de novembro de 2001, de acordo com a Lei Estadual n. 3.708, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a população negra e parda. Assim, 90% de todas as vagas estariam destinadas ao sistema de cotas, 50% para alunos de escola pública, e 40% para a população negra e parda.

Entretanto, segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 307), no primeiro vestibular sob esse sistema, ocorrido em 2003, essas universidades “decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública”, o que gerou várias críticas à época. Em resposta a elas, o governo estadual editou as leis 4.151/2003, e a 5.074/2007, que alteraram a proporção e distribuição das vagas reservadas. Da nova proporção da reserva de vaga, 20% foram destinadas a alunos oriundos da escola pública, 20% a “candidatos negros” e 5% para “pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço”, tendo os candidatos que optam pelas cotas que atender ao critério de carência socioeconômica, ou seja, que comprovassem a baixa renda.

Depois da UERJ e da UENF, foi a vez da Universidade de Brasília (UnB) adotar seu próprio sistema de cotas. Aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), em 2003, o programa estabelecia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a “candidatos negros”, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas, de acordo com demanda específica, diferentemente das cotas das universidades fluminenses que englobavam negros e pardos. O primeiro vestibular da UnB com a adoção de cotas se deu no ano de 2004.

Ao contrário das cotas do Rio de Janeiro, a autodeclaração racial não foi considerada suficiente para que um estudante se candidate às cotas na UnB. No manual do processo de seleção dessa universidade, constava que “o candidato deve ser preto ou pardo”, “se declarar como negro” e, além disso, se submeter a uma “comissão de verificação racial”, incumbida de determinar a identidade racial dos beneficiários potenciais, basicamente através de entrevistas e da avaliação de suas fotos (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p. 275, grifos dos autores).

De acordo com Penha-Lopes (2008), após essas universidades terem adotado as cotas raciais em seus sistemas de seleção de discentes, no ano de 2008, eram mais de 30 universidades contando com algum sistema de reserva de vagas raciais. Mas não sem alguma reação por parte da sociedade política.

Decoridos cinco anos de implantação do sistema de cotas na UnB, em 2009, foi protocolada, no Supremo Tribunal Federal (STF), uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF/186, que advogava a inconstitucionalidade da política de cotas em vigor na UnB, protocolado pelo Partido dos Democratas (DEM).

Feres Júnior e Campos (2016, p. 284) relatam que,

em abril de 2012, o plenário do STF se reuniu para julgar a procedência da ADPF 186. Após três dias de julgamento, os ministros decidiram por unanimidade pela improcedência da ação, seguindo o voto do relator, Ministro Ricardo Lewandowski, e considerando, portanto, a política de cotas raciais adotadas pela UnB absolutamente compatível com a Constituição de 1988.

Paralelo a essa discussão, em 20 de junho de 2010, ainda no governo Lula, um importante estatuto foi sancionado, o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010. Tal estatuto tramitava por dez anos no Congresso Nacional, proposto, inicialmente, pelo deputado Paulo Paim, oriundo do debate do Movimento Negro. A redação original do PL n. 3.198/2000 reunia, em 36 artigos, propostas nas áreas da saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, acesso à terra e à justiça. O Estatuto da Igualdade Racial representa importante conquista para o Movimento negro, apresentando um conjunto de regras e princípios jurídicos que visam coibir a discriminação racial, com proposição de políticas que diminuam a desigualdade social. Alguns pontos merecem destaque:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País (BRASIL, 2010).

Por fim, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), foi sancionada e implementada a Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre a obrigatoriedade da adoção da reserva de vagas sociais e raciais para o ingresso em todas as universidades públicas federais e em todos os institutos federais, sendo mais tarde alterada pela Lei n. 13.409/2016, cujos teores serão analisados na seção a seguir.

### **2.3 Os dispositivos legais da instituição da política de cotas**

Nesta seção, apresentaremos as leis que implementaram o sistema de cotas em instituições públicas federais de educação superior e de ensino profissional de nível médio para ingresso de estudantes, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, egressos de escola pública. Dentre os documentos legais relativos às cotas, destacaremos a Lei n. 12.711/2012, que implantou o sistema de cotas, e a Lei n. 13.409/ 2016, que retificou a Lei de Cotas.

### 2.3.1 A Lei n. 12.711/2012: a implantação do sistema de cotas

A Lei n. 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, e denominada Lei de Cotas, alterou significativamente as primeiras iniciativas de ação afirmativa em universidades públicas brasileiras com a definição da política de reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, egressos de escola pública, em todo o sistema de educação superior e de ensino profissional de nível médio federal.

De acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), até a aprovação dessa lei, predominou o caráter fragmentado das políticas de ação afirmativa, que se disseminaram pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. A efetivação das ações afirmativas eram heterogêneas e diversas, porém, com essa lei em vigor, a proporcionalidade de vagas passou a considerar a distribuição dos grupos sociorraciais em cada federação, ditados pelo IBGE, em busca de uma homogeneidade.

Desde o ano de 2002, quando se iniciaram as políticas de ações afirmativas locais, até a promulgação da Lei de Cotas, os alunos egressos de escola pública, seguidos pelos pretos, pardos e indígenas, já constituíam o grupo de beneficiários das políticas de ação afirmativa na universidade brasileira.

A opção por estudantes egressos de escola pública como beneficiários retrata aspectos estruturais da educação no Brasil, aliados a fatores extraescolares produtores de desvantagens educacionais. Esses estudantes, que compõem o quadro majoritário da educação básica pública, são expostos a uma competição intensa e desigual com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública<sup>4</sup>. “A preferência pelas ações

---

<sup>4</sup> Nos dados da Síntese de Indicadores Sociais da população brasileira produzidos pelo IBGE em 2020, conforme a investigação da PNAD Contínua sobre o tipo de rede de ensino frequentada (se pública ou privada), nas três etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio), há amplo predomínio da rede pública. No ensino superior, a situação se inverte. Comparando o perfil de rendimento dos estudantes das redes públicas e privadas, no ensino médio e no ensino superior, temos a análise dos Quintos populacionais de rendimento mensal domiciliar *per capita*: classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita. O 1º quinto corresponde à classe até 20%, o 2º quinto à classe entre 20% e 40%, e assim por diante. Na população de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, os pertencentes à Rede Pública possuem um maior percentual (30,9%) no 1º quinto de rendimento; enquanto que os pertencentes à Rede Privada possuem um maior percentual (46,5%) no 5º quinto de rendimento. Na população de jovens de 18 a 24 anos do Ensino Superior, os pertencentes à Rede Pública possuem maior percentual (29,2%) no 5º quinto de rendimento; enquanto que os pertencentes à Rede Privada possuem maior percentual (34,7%) no 5º quinto de rendimento. Os dados demonstram que, majoritariamente, os estudantes da educação básica da rede pública possuem renda baixa; quanto ao ensino superior, a maioria dos estudantes, tanto da rede pública quanto da privada, são pessoas com renda maior. Logo, os estudantes de classe baixa têm menos acesso à educação superior que os estudantes da classe média e alta. IBGE (2020). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> . Acesso em 12 jan. 2021.

afirmativas sociais é, possivelmente, a expressão da resistência em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, ainda na defesa da ideia de ‘democracia racial’” (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 310, grifos dos autores).

A aprovação da Lei de Cotas no contexto brasileiro impôs o desafio de repensar a estrutura da educação pública superior e profissional de nível médio, de forma a assegurar o caráter democrático e a qualidade da educação a todos os cidadãos e cidadãs do país. Com a implementação da lei, o Estado cedeu a pressões da sociedade civil para que fossem garantidos às classes sociais historicamente excluídas os direitos básicos da cidadania, entre eles o de escolarização. Assim, reconheceu-se que o regime de cotas é um processo que se faz necessário à realidade brasileira, diante da desigualdade socioeconômica e da histórica perpetuação da estrutura desigual de oportunidades educacionais e profissionais a parcelas que compõem a classe trabalhadora do país.

Imbuída desse reconhecimento, a Lei de Cotas dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais do ensino técnico de nível médio, estabelecendo que 50% das vagas sejam destinadas aos alunos oriundos da rede pública de ensino. Logo, para ser cotista nas universidades e institutos federais para os cursos superiores e técnicos de nível médio, é preciso que a escolaridade precedente da dos cursos pretendidos (técnico de nível médio ou superior) tenha sido obtida integralmente na rede pública de ensino: 1º ao 9º ano do ensino fundamental para cota do ensino médio federal; 1º ao 3º ano do ensino médio para cota de cursos superiores da universidade ou instituto federal. Nesse grupo incluem-se os pretos, pardos, indígenas e demais candidatos.

Nos artigos 1º ao 4º, na primeira vigência da lei 12.711/2012, dispõe-se:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

---

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012a).

Pelo exposto na lei, na distribuição das vagas reservadas, havia quatro formas possíveis de ingresso:

- a) Egresso de escola pública, com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, autodeclarados pretos, pardos e indígenas;
- b) Egresso de escola pública, com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, não-declarados;
- c) Egresso de escola pública, com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, autodeclarados pretos, pardos e indígenas;
- d) Egresso de escola pública, com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, não-declarados.

Na distribuição das vagas para ingresso nas instituições federais de ensino, alguns critérios foram estabelecidos:

Primeiro critério: do total de vagas ofertadas, 50% são destinadas às cotas e os outros 50% aos demais candidatos, ou seja, àqueles que não se incluem nas características dos cotistas (não oriundos da rede pública em sua integralidade).

Segundo critério: dos 50% das vagas destinadas aos alunos oriundos da rede pública, 25% serão reservadas a estudantes com *renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita*; e os outros 25%, a estudantes com renda familiar bruta maior que 1,5 salário mínimo per capita.

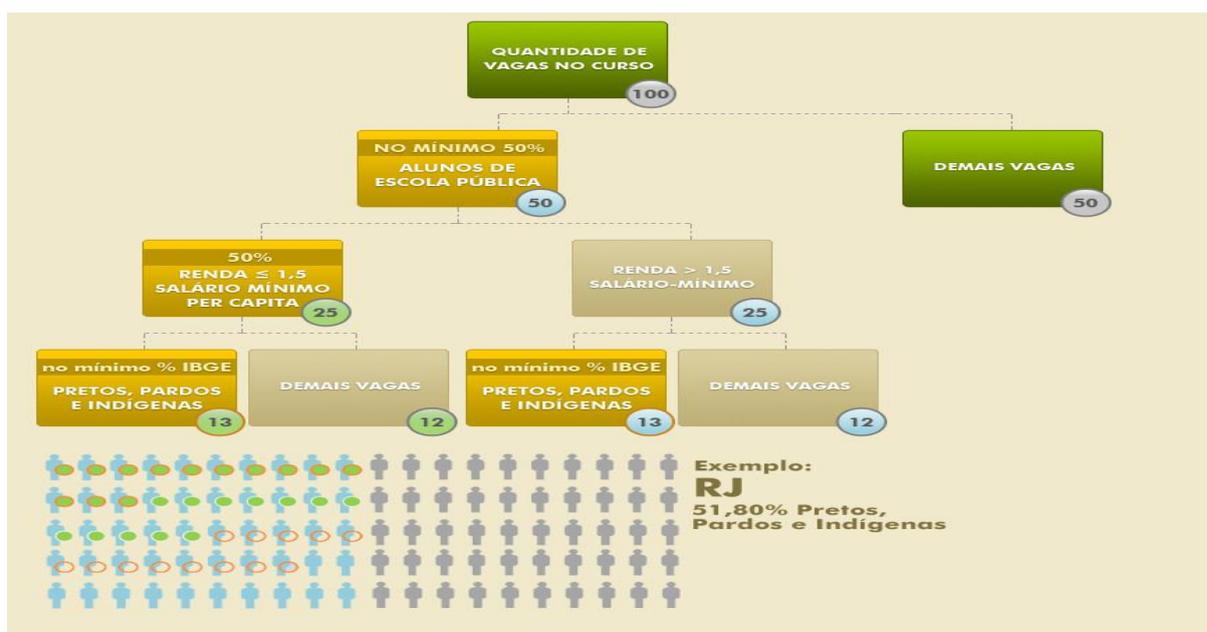
Terceiro critério: dos 25% das vagas dos alunos oriundos da rede pública, com *renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo*, destinam-se as vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE; e o restante da

percentual para os demais candidatos que não se enquadram nos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Quarto critério: dos 25% das vagas dos alunos oriundos da rede pública, com *renda familiar per capita maior que 1,5 salário mínimo*, destinam-se as vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE; e o restante da percentual para os demais candidatos que não se enquadram nos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Para entendimento da aplicação desses critérios, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um organograma, utilizando-se da legislação do estado do Rio de Janeiro como base (Figura 1).

**Figura 1 – Exemplo de distribuição de vagas pela Lei 12.711/2012, em 29 de agosto de 2012**



Fonte: MEC (2012).

Com relação à proporcionalidade das vagas que serão reservadas para cada grupo, no Decreto n. 7.824/2012, que regulamentou a Lei de Cotas, estabeleceu-se:

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

**II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.**

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

**II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.** (BRASIL, 2012b, grifos nossos).

Além disso, o referido Decreto definiu quem poderia concorrer às vagas destinadas às cotas, nos seguintes termos:

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º.

I - para os cursos de graduação, os estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino;

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput (BRASIL, 2012b).

Quando a lei entrou em vigor, dispôs-se no Art. 7º que o poder executivo promoveria, no prazo de 10 anos a contar da publicação da lei, “a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente

o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior”; e também em seu Art. 8º, que “as instituições federais deveriam implementar 25% da reserva de vagas prevista na lei, a cada ano, e teriam o prazo máximo de 4 anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto” (BRASIL, 2012a).

Após quatro anos de implementação da Lei de Cotas, tanto a Lei n. 12.711/2012 quanto o Decreto n. 7.824/2012 que a regulamenta, sofreram retificações pela Lei n. 13.409/2016, das quais tratamos a seguir.

### **2.3.2 A Lei 13.409/2016: a alteração da Lei de Cotas**

As alterações que foram feitas na Lei de Cotas visaram contemplar pessoas que ficaram de fora das prerrogativas que também lhes eram devidas. Assim, em 28 de dezembro de 2016 foi sancionada a Lei n. 13.409, que alterou a Lei n. 12.711/2012, para incluir pessoas com deficiência no percentual de reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Embora justa a demanda, isso resultou uma divisão ainda maior do percentual de 50% reservado aos egressos da escola pública.

A lei 13.409/2016 é resultado do projeto de lei (PL n. 46/2015) do senador Cássio Cunha Lima (PSDB), apresentado na sessão de 24 de fevereiro de 2015 e publicado no Diário do Senado Federal n. 17, de 25/02/2015, páginas 125 e 126, onde se lê:

A proposição que ora trago à apreciação dos ilustres pares deixa-se entender desta forma: trata-se de estender a proteção equalizante da “lógica das cotas” às pessoas com deficiência, que, no momento da criação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012, não foram nitidamente divisados pelo legislador, embora, com justo título, devessem tê-lo sido. Os cidadãos e cidadãs com deficiência, percebemos hoje, podem contribuir muito para o desenvolvimento social, se receberem as oportunidades que lhes são devidas – o que buscamos providenciar com a presente proposição. Não é proposição de difícil justificativa, visto tratar-se apenas de uma ampliação no escopo da lei, que se faz necessária para compatibilizar as responsabilidades normativas desta Casa com os anseios da sociedade, claramente expressos nas últimas duas décadas (BRASIL, 2015, grifo do autor).

Em 25 de agosto de 2015 são publicados os pareceres 679/2015, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, e 680/2015, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, ambos aprovados com emendas de redação no Diário do Senado Federal, n. 137, páginas 177 e 181. Tais pareceres confirmam a ideia de estender as cotas às pessoas com deficiência, o que resultou na alteração da redação da Lei de Cotas, aprovada como Lei Ordinária

13.409/2016. Dessa nova lei, destacamos apenas os artigos que foram alterados:

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados **pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência** na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados **pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência** na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Com a nova Lei, estabeleceram-se oito formas de ingresso:

- a) Egresso de escola pública, com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, autodeclarados pretos, pardos e indígenas;
- b) Egresso de escola pública, com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, autodeclarados pretos, pardos e indígenas com deficiência;
- c) Egresso de escola pública, com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, não-declarados;
- d) Egresso de escola pública, com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*, não-declarados com deficiência;
- e) Egresso de escola pública, com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, autodeclarados pretos, pardos e indígenas;
- f) Egresso de escola pública, com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, autodeclarados pretos, pardos e indígenas com deficiência;
- g) Egresso de escola pública, com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, não-declarados.
- h) Egresso de escola pública, com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*, não-declarados com deficiência.

Os critérios também são alterados, ficando assim estabelecidos:

Primeiro critério: mantém-se o critério de distribuição meio a meio do total de vagas ofertadas para egressos de escolas públicas e demais candidatos: 50% são destinadas às cotas e os outros 50% aos demais, ou seja, àqueles que não se incluem nas características dos cotistas (não oriundos da rede pública em sua integralidade).

Segundo critério: este critério também se mantém inalterado: 25% das vagas são destinadas a alunos pertencentes ao grupo familiar com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo e 25%, a alunos pertencentes ao grupo familiar com renda per capita maior que 1.5 salário mínimo.

Terceiro critério: este é alterado, com a subdivisão dos outros 25% destinados a egressos de escola pública, com renda familiar per capita *menor ou igual a 1,5 salário mínimo*, em quatro categorias:

I - destinação das vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE;

II - destinação das vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional de vagas no mínimo igual à da soma de *pretos, pardos, indígenas com deficiência* na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE;

III - destinação de percentual para os demais candidatos que não se enquadram nos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

IV - destinação de percentual para os *demais candidatos que não se enquadram nos autodeclarados pretos, pardos e indígenas com deficiência*;

Quarto critério: este também é alterado, com a subdivisão dos outros 25% destinados a egressos da escola pública, com renda familiar per capita *maior que 1,5 salário mínimo*, em quatro categorias:

I - destinação das vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional de vagas no mínimo igual à da soma de *pretos, pardos e indígenas* na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE;

II - destinação das vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional de vagas no mínimo igual à da soma de *pretos, pardos e indígenas com deficiência* na população

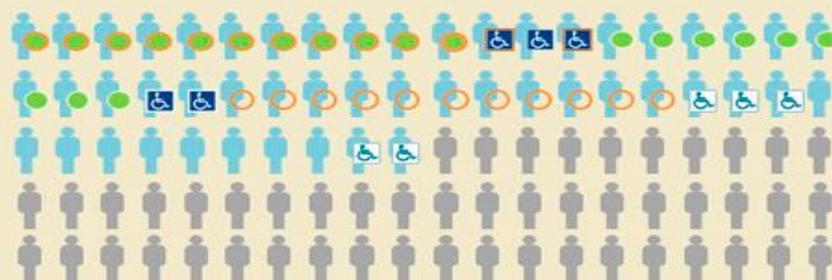
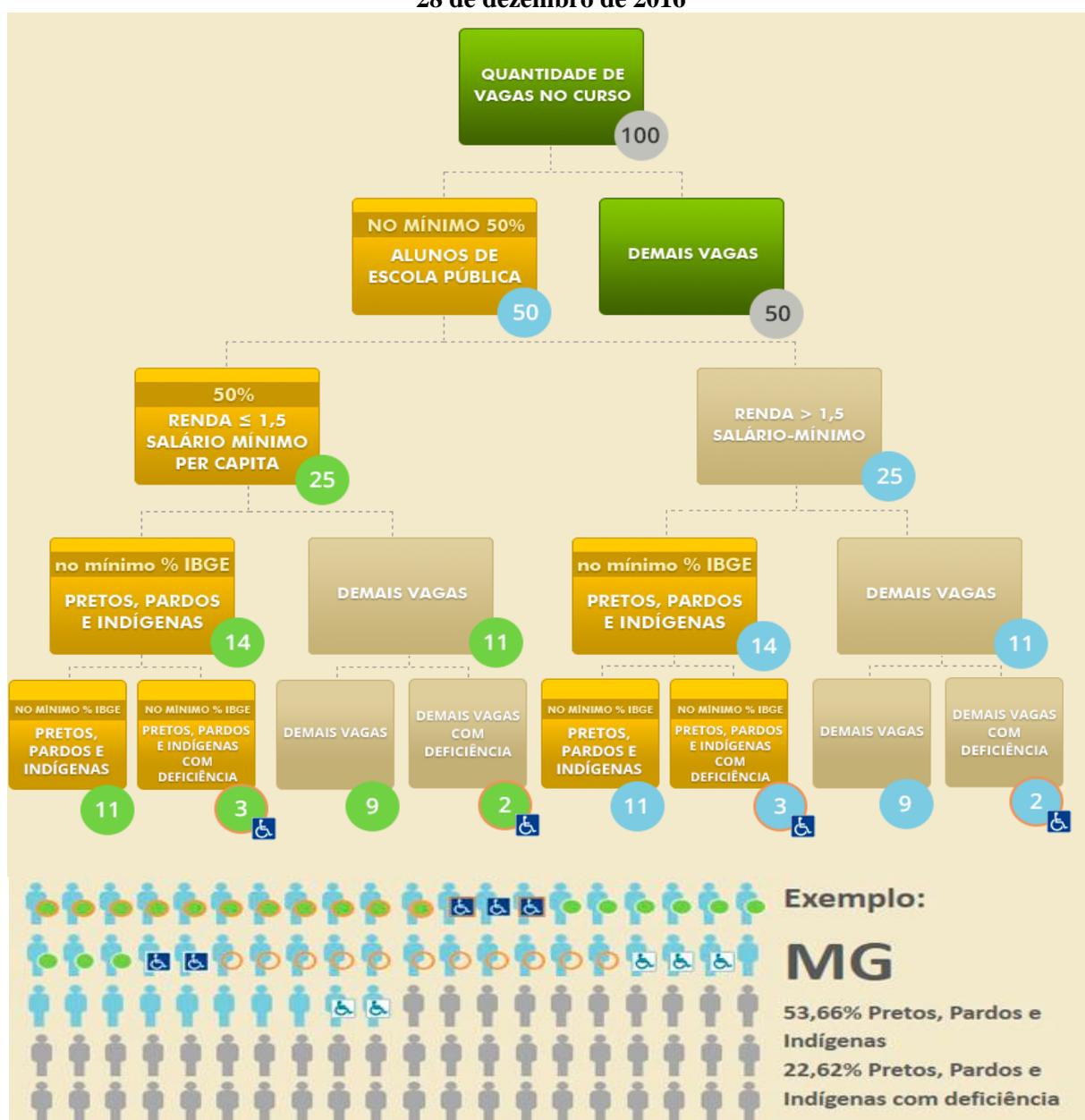
da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE;

III - destinação de percentual para os demais candidatos que não se enquadram nos autodeclarados *pretos, pardos e indígenas*.

IV - destinação de percentual para os demais candidatos que não se enquadram nos autodeclarados *pretos, pardos e indígenas com deficiência*;

A Figura 2 ilustra a distribuição de vagas pelos novos critérios, tomando dados de Minas Gerais como exemplo.

**Figura 2 – Exemplo de distribuição de vagas pela Lei 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409, em 28 de dezembro de 2016**



Exemplo:

**MG**

53,66% Pretos, Pardos e Indígenas

22,62% Pretos, Pardos e Indígenas com deficiência

Fonte: MEC (2012).

Quando se fala no critério étnico-racial, dos pretos, pardos e indígenas, a lei utiliza o termo “autodeclarados”, ou seja, o julgamento da etnia do candidato ingressante no processo seletivo parte dele mesmo, por meio do preenchimento de uma ficha na qual se declara sua etnia. Grandes discussões tomaram o país sobre esse critério, com denúncias de que candidatos que não se enquadram no perfil étnico inscrito estejam usufruindo das cotas étnico-raciais. Isso porque tal critério favorece que a subjetividade do julgamento pessoal prevaleça sobre a objetividade da definição de raça. Essas denúncias foram amplamente divulgadas por veículos de imprensa, envolvendo fraudes em universidades como a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na UFPel, após as denúncias feitas pelo jornal Zero Hora (2016), 24 estudantes de Medicina denunciados tiveram matrículas canceladas, e as vagas foram ocupadas por alunos que vieram transferidos de outras universidades. A denúncia foi protocolada pelo Setorial de Negros e Negras da UFPel junto à reitoria, e desde então, foi criada uma comissão, formada por 12 pessoas, entre professores da UFPel e vinculados ao Movimento Negro, que avaliaram as declarações dos 31 alunos denunciados e as comparou com características fenotípicas de cada um deles – e 24 declarações foram indeferidas.

Na UFRGS, após denúncias também do jornal Zero Hora (2017), 334 estudantes foram convocados a comparecer diante de uma comissão de aferição. A UFRGS vinha investigando alguns casos isolados até que, no ano de 2017, coletivos negros ligados a diferentes cursos começaram a fazer levantamentos sobre fraudes. A partir da união desses coletivos, surgiu o Balanta, movimento que entregou à universidade, um dossiê que apontava mais de 400 possíveis fraudadores. A partir dessa denúncia, a universidade fez uma triagem que resultou nos 334 casos.

E também na UFMG, conforme matéria do jornal Estado de Minas Gerais (2018), no ano de 2018, 62 alunos foram investigados, sendo que, desses, 34 já foram submetidos a processo administrativo disciplinar. No caso da UFMG, o escândalo das cotas ganhou força em setembro de 2017, quando um grupo de alunos denunciou três outros que teriam burlado o sistema para ingressar no curso de medicina, entre eles, um jovem loiro dos olhos azuis.

Essas não foram as únicas universidades vítimas de fraudes por candidatos que se autodeclararam negros ou pardos. Uma reportagem do *site* Brasil Escola (2016), apresentou o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que, em 2015, indeferiu a matrícula de um calouro branco que se autodeclarou pardo. De acordo com o mesmo *site*, somam a esses casos, os verificados nas universidades federais do Espírito Santo (UFES) e do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Diante de tantos casos que foram encaminhados ao Ministério Público Federal, em 2018, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), enviou aos 41 institutos federais e a 63 universidades federais das cinco regiões do país um pedido de avaliação sobre quais deles adotavam comissões de verificação para atestar a veracidade da autodeclaração de pretos e pardos no sistema de acesso via cotas raciais (BRASIL, 2018a).

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), nosso campo de estudo, adotou comissão de verificação, publicado pela Instrução Normativa de nº 02 de 04 de junho de 2018 (IN/02/2018)<sup>5</sup>, a qual tem a seguinte finalidade:

Art. 1º Esta instrução normativa objetiva orientar os procedimentos de heteroidentificação Étnico-Racial nos processos seletivos para ingresso de estudantes nas modalidades Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Técnico Subsequente ao Ensino Médio e Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG.

Parágrafo Único - O processo de heteroidentificação tem por objetivo complementar o procedimento de autodeclaração Étnico-Racial para preenchimento das vagas reservadas nos processos seletivos realizados pelo IFG.

Essa Instrução Normativa teve com base a Lei nº 12.288/2010 - que institui o Estatuto da Igualdade Racial; na Lei nº 12.711/2012 – dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais do ensino técnico de nível médio, em que 50% das vagas devem ser destinadas aos alunos oriundos da rede pública de ensino; e na Portaria normativa nº 4/2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais.

De acordo com o estabelecido na IN/02/2018 –IFG, com relação a composição da comissão de verificação temos, em seu Art. 5º que “será composta por servidores/as docentes e técnicos/as administrativos/as do quadro ativo permanente da Instituição”. E essa composição deve ser heterogênea:

Art. 10º A composição das bancas de heteroidentificação deverão ser heterogêneas e constituídas observando os critérios de gênero, cor e, preferencialmente, de naturalidade.

---

<sup>5</sup> Instituto Federal de Goiás. Instrução Normativa de nº 02 de 04 de junho de 2018. Goiânia, 04 jun. 2018. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20PROEN%20n%2002%2018%20-%20Heteroidentifica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em 01 abr. 2020

§ 1º Pelo menos dois terços da Banca de Verificação deverão ser composto por pretos/as, pardos/as ou indígenas; § 2º Os membros da Banca de Verificação deverão ser preferencialmente experientes na temática da promoção étnico racial e do enfrentamento ao racismo e formas correlatas.

Desde então, no IFG, todos candidatos que tenham interesse em participar do processo seletivo como cotista, devem obrigatoriamente passar pela Banca de Heteroidentificação, presente em cada um dos câmpus no estado de Goiás, a fim de garantir maior lisura ao processo de seleção.

Analisando o contexto sócio-histórico-político do Brasil, no qual se implementou a política de cotas na educação pública, vimos que o Movimento Negro foi fundamental para a conquista do direito de exercer a “cidadania” pelos grupos marginalizados. A sociedade de que fazem parte, além de ter sido construída pela exploração da força de trabalho da população negra escravizada, ao “libertá-la”, a expôs a todo tipo de privação, tanto material como cultural.

As ações afirmativas definidas como políticas sociais vêm para reparar o dano causado a esse grupo, a fim de corrigir as desigualdades sociais e raciais impostas. No caso deste estudo, a Lei de Cotas tem garantido a esse grupo – e também aos indígenas e outras minorias – o acesso à educação técnica de nível médio e educação superior gratuita, que, antes da implementação da lei, era de acesso quase que exclusivo da elite brasileira. Por essa razão e por entender que a reparação dessa dívida é imperiosa no Estado Democrático de Direito, é que defendemos, intransigentemente, a política de cotas na educação brasileira.

Em que pese todo otimismo que a Lei de Cotas representa, é importante fazer uma ressalva: considerando que, segundo os dados do IBGE<sup>6</sup>, os grupos que compõem a maior parte da população brasileira são autodeclarados pretos e pardos, ao subdividir as vagas por grupos prioritários, a Lei de Cotas fraciona as vagas entre um contingente maior que os do sistema universal, com base em que poderíamos afirmar que 50% é insuficiente para reparar a dívida social que o país tem com esses grupos. Portanto, a revisão de seu alcance é necessária a fim de que os grupos prioritários possam fazer jus ao direito que lhes é garantido constitucionalmente.

---

<sup>6</sup> O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. As pessoas são perguntadas sobre sua cor, de acordo com as seguintes opções: preta, parda, indígena ou amarela. A maioria da população se autodeclara parda com 46,8%, seguida pela branca com 42,7%. A preta compõe 9,4%, indígena e amarela 1,1%. Somados apenas parda e preta, o resultado é 56,2%, maior, portanto que a população autodeclarada branca. (IBGE, 2019).

### **3 INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: o campo estudado**

Neste capítulo, dividido em duas seções, procedemos à contextualização histórica da educação profissional no Brasil com relação à implementação da educação integrada e da política de cotas, com foco no tipo de educação ofertada ao longo dos anos e na busca pela efetivação da educação integrada nas instituições de educação profissional mantidas pelo governo federal. Na sequência, apresentamos os desafios institucionais do IFG como escola pública na busca por consolidar uma educação de qualidade socialmente referenciada por meio da oferta de formação integrada e estabelecemos um panorama dos cursos ofertados nos câmpus lócus da pesquisa.

#### **3.1 A educação profissional no Brasil: da educação dualista à educação integrada**

O conhecimento da realidade, segundo o materialismo histórico dialético, exige considerá-la como complexidade cujos fenômenos e esferas só podem ser compreendidos como síntese de múltiplas determinações se tomados em conjunto com os demais fenômenos do todo de que fazem parte (CURY, 1985). Assim, para compreendermos como os estudantes cotistas do CTIEMEd se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, julgamos necessário abordar a realidade histórica da educação profissional no Brasil como totalidade de determinação das práticas educativas adotadas pelo IFG no momento presente.

Segundo Moura (2007), uma sequência de fatos ocorridos a partir do século XIX deu origem à educação profissional no Brasil: a criação, em 1809, pelo Príncipe Regente D. João VI, do Colégio das Fábricas; a criação, em 1816, da Escola de Belas Artes com objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios realizados em oficinas mecânicas; a criação, em 1861, do Instituto Comercial do Rio de Janeiro para capacitar pessoal para preenchimento de cargos públicos nas secretarias do Estado; a criação, em 1854, de estabelecimentos para menores abandonados, onde se ensinavam a elas as primeiras letras e as encaminhava a oficinas públicas e particulares; a construção, em 1909 a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices; em 1940, de dez Casas de Educandos Artífices.

Até o século XIX, a educação profissional foi marcada por uma perspectiva assistencialista, conforme Moura (2007, p. 6):

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.

No início do século XX, essa modalidade assumiu ares de uma educação, de fato, profissionalizante.

[...] houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia (MOURA, 2007, p. 6).

Um marco dessa mudança de orientação foi a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Sob a presidência de Nilo Peçanha, que publicou o Decreto 7.566/1909, foram criadas e instaladas 19 escolas nas capitais dos estados brasileiros, cujas atividades escolares eram voltadas para a oferta de formação para o trabalho, os chamados Liceus, voltados para o ensino industrial (BRASIL, 1909). Nesse mesmo ano, criou-se também o ensino agrícola, com objetivo de capacitar os filhos de agricultores ou os chefes da cultura.

Essas escolas, tanto as urbanas industriais como as rurais agrícolas, redirecionaram a educação profissional no país, estabelecendo uma dualidade histórica da educação da elite e da classe trabalhadora. A partir daí se estabeleceu dois tipos de educação profissional: educação propedêutica para as elites, voltada para a formação dos futuros dirigentes, e formação profissional para os filhos da classe trabalhadora, voltada para preparação da mão de obra. A estes era negado o conhecimento em sua forma mais elaborada, bastando-lhes os rudimentos da técnica para um fazer específico. Essa dicotomia entre educação geral e profissional sempre esteve atrelada a todo processo histórico da separação do trabalho intelectual e manual. Essa dicotomia vem também atrelada aos modos de produção, influenciados pelo sistema capitalista, que interferiu nos processos educativos da escola, subordinando-os às exigências do mercado de trabalho (MOURA, 2007).

Segundo Kuenzer (1999, p. 122),

até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, aos quais poderiam suceder outras alternativas ao nível ginásial de formação exclusiva para o mundo do trabalho, como eram o normal, o técnico comercial e o técnico agrícola. Estas modalidades eram voltadas para as demandas de um processo produtivo no qual as atividades voltadas para os setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior.

Para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.

Essa dualidade perdurou ainda por muitas décadas. A educação brasileira, desde sua gênese, é marcada por disputas na esfera governamental econômica, o que acaba por determinar a qualidade educacional. Nos anos 1930, mesmo os pioneiros da Educação Nova, que assumiam a perspectiva de uma escola democrática, não modificaram essa estrutura dualista. Ao contrário, a proposta deles organizava a educação em atividades de humanidades e ciências, com natureza mais intelectual; e cursos técnicos, de natureza manual e mecânica. De acordo com Boutin e Silva (2015, p. 4492):

As proposições da Escola Nova embora sinalizassem uma oposição as ideologias defendidas pelos representantes da Igreja católica para a educação, elas se assemelham por demarcam claramente a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e também contribuem para a instauração de uma formação diferenciada para a classe trabalhadora e outra para a elite.

O desenvolvimento das indústrias bélicas, a partir de 1930, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, fez com que o Brasil substituísse as oligarquias cafeeiras pelo processo industrial, o que demandou empenho dos dirigentes para adaptar a escola aos interesses dessa nova realidade, mantendo-se sempre a subordinação aos interesses do mercado. A medida veio com a Reforma Capanema, com a edição das Leis Orgânicas da Educação Nacional. De acordo com Kuenzer (1999, p. 123)

Em 1942, a reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Com essas leis orgânicas e a definição de leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e também para a formação de professores de nível médio, aparentemente, a educação parecia avançar. No entanto, o acesso ao ensino superior continuava restrito à classe de dirigentes: “o acesso ao nível superior se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções de dirigentes” (KUENZER, 1999, p. 123).

No mesmo ano da Reforma Capanema, são criados o sistema privado de ensino de formação profissional – Senai (1942) e Senac (1946) – e as escolas técnicas, a partir das escolas de artes e ofícios, criadas em 1942. De acordo com Moura (2007, p. 9), a criação das escolas “S”, “revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão-de-obra’ para o mundo produtivo”. Como consequência, aprofunda-se a dualidade estrutural, tendo o ensino secundário e o normal formando as elites, e o ensino profissional formando os filhos de operários para as artes e ofícios.

Passados quase 30 anos após a Constituição de 1934 tê-la mencionado e após muitos debates e discussões por anos, promulgou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 4.024/1961. A tramitação do projeto de Lei começou em 1948, até culminar na publicação da lei. Discutiam-se naquele contexto do pós-guerra modelos de desenvolvimento do país. O empresariado, desejoso de expansão, reclamava pela participação econômica e política dos setores populares, como forma de ampliar-se o capital. Para isso, a educação precisava, novamente, ser adaptada para atender aos interesses empresariais.

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a *plena equivalência* entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do Senai e Senac podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio (KUENZER, 1999, p. 124, grifo da autora).

Moura (2007, p. 11) analisa que a primeira LDB envolveu todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissional de ensino, o que proporcionou, “por um lado, a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação”.

Por mais que se considerassem os avanços da educação, sobretudo profissional, com a permissão de que estudantes do colegial e do profissionalizante podiam dar continuidade aos estudos de nível superior, a dualidade estrutural se mantinha,

uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007, p. 11).

Passados 10 anos de vigência da primeira LDB, durante a Ditadura Militar, o governo capitaneado por um general, imbuído da ideia de alçar o país à condição de potência econômica e industrial perante o mundo, atribui à educação o papel de alavancar o desenvolvimento necessário. Assim, de acordo com Moura (2007), propôs-se a reforma da educação nacional para adequá-la às novas demandas, com a publicação da Lei n. 5.692/71, que estabeleceu os termos da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, numa tentativa de estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos. Assim, o 1º grau agrupou os antigos primário e o ginásial e o 2º grau o antigo colegial.

Três aspectos merecem grande destaque nessa reforma. Um deles é o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei nº 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares (MOURA, 2007, p. 12).

Um governo autoritário e com grande interesse na profissionalização de 2º grau redirecionou os rumos da educação básica até a redemocratização. A década de 1970 foi o período que os militares buscaram realizar o “milagre brasileiro”, pondo em ação um projeto de desenvolvimento calcado no endividamento externo para financiar a industrialização. A indústria em expansão demandava mão-de-obra qualificada – técnicos de nível médio – para os serviços especializados. Dessa forma, a educação se materializou, mais uma vez, em favor do capital e não do ser humano, como prática de formação emancipadora (MOURA, 2007).

A profissionalização compulsória do 2º grau proposta pela nova lei era ofertada pelo sistema de ensino público estadual e federal, enquanto que as escolas privadas continuavam

com a educação propedêutica atendendo às elites, consagrando ainda a dualidade estrutural entre a educação básica e profissional. Segundo Moura (2007, p. 13),

ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão.

Com o passar do tempo, as formações técnicas se proliferaram nos sistemas de ensino público estadual e privado, saturando o mercado de profissionais de determinadas áreas, cujos cursos não exigiam investimentos de grande montante, como os cursos técnicos em Administração, Contabilidade e Secretariado (MOURA, 2007). Já nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, a oferta dos cursos se deu de forma a consolidar a vertente industrial, com cursos como Mecânica, Mineração, Edificações, Agrimensura, Eletrotécnica, Agropecuária, e com algum diferencial de qualidade, o que fez com essas escolas fossem se consolidando como referência da educação profissional.

Segundo Moura (2007, p. 13), essas escolas demandaram

financiamento adequado e corpo docente especializado, o que também teve e continua tendo uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela dos demais sistemas públicos de educação.

Nesse processo, as ETFs consolidam-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. Assim, os profissionais egressos dessas instituições compõem quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais.

A ideia de profissionalizar todos em nível médio não logrou sucesso prolongado. Na vigência da Lei 5.692/71, por meio do Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/82, facultou-se a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Para Kuenzer (1999, p. 125), “essa legislação normatizou um novo avanço conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais”. Ou seja, devolvem-se as escolas propedêuticas às elites e mantém-se a destinação das profissionalizantes aos trabalhadores, porém mantendo a equivalência.

Após a redemocratização, ocorrida em 1985, e com a promulgação de nova Constituição Brasileira em 1988, uma nova LDB foi concebida e publicada, tratando-se da Lei nº 9.394/1996. A educação, nesse período, foi marcada por disputa de grupos distintos: os defensores da educação como direito, pública, gratuita e de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica do público discente; e os defensores da educação como serviço, de lógica empresarial, de modo a diminuir os gastos do estado com ela. Nesse embate, segundo Moura (2007, 15), “prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996”.

Em que pese o esforço dos educadores e acadêmicos por uma formação integral, que não separasse conhecimentos das ciências, das letras e das artes dos conhecimentos técnicos e práticos, manteve-se a dualidade estrutural, separando-se a educação básica e a educação profissional, que são tratadas em capítulos distintos no texto da LDB. Para Moura (2007), a dualidade estrutural se tornou mais explícita na nova LDB. Pior que isso: o texto retirou-a da estrutura da educação regular e colocou-a como modalidade.

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2007, p. 16).

Para regulamentar essa modalidade de ensino o governo de FHC tomou algumas medidas. Em 1997, publicou o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou os artigos 36, 39 e 42 da LDB/1996, que se referiam ao ensino médio e à educação profissional, ratificando a separação entre eles, que era anunciada na LDB/1996.

Assim, conforme Moura (2007, p. 16)

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica.

Em seguida, atendendo à política neoliberal determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado e pelas grandes corporações transnacionais, o governo federal criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Objetivo do PROEP era de reestruturar as ofertas educacionais de educação profissional e tornar a Rede Federal Profissional e Tecnológica competitiva no mercado educacional.

Segundo Moura (2007, p. 17),

as instituições federais de educação tecnológica (IFETs) receberam aporte de recursos, via PROEP, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar suas possibilidades de autofinanciamento.

Além do decreto 2.208/1997 e do PROEP, o governo expediu a Portaria n. 646/1997, autorizando as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), a partir de 1998, em observância do disposto na LDB/1996, ofertar vagas no ensino médio com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas para os cursos regulares (BRASIL, 1997).

Para Moura (2007, p. 18) “a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das IFETs com a educação básica. [...] A manutenção dos 50% foi fruto de intenso processo de mobilização ocorrido na Rede [...]”. Essa portaria reduziu a oferta de ensino médio no país e só foi revogada em 1º de outubro de 2003, quando da publicação da Portaria n. 2.736/2003, após intenso debate e movimentação dos profissionais da Rede Federal pela revogação dela.

Segundo esse autor, outra limitação imposta pelo governo de FHC se referiu à limitação da expansão da Rede Federal, pois os objetivos do PROEP determinavam que o aumento da quantidade de centros de educação profissional se daria pela iniciativa dos estados ou municípios, de maneira isolada ou associada com o setor público, ou de entidades privadas sem fins lucrativos. Essas organizações seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

A política educacional sob a lógica neoliberal implementada no final dos anos 1990 produziu graves efeitos sobre a educação brasileira, esvaziando-a de seu sentido emancipador. Adotaram-se, nesses anos, tanto na educação quanto na economia, os conceitos de empregabilidade e competitividade, pelos quais se responsabilizam os indivíduos pela sua

própria formação e inserção no mercado de trabalho. A escolaridade passou a ser requisito para a conquista do status de empregabilidade e fator de competitividade, e isso é tudo o que o indivíduo, lançado à própria sorte, poderia ter. Conforme Saviani (2005, p. 21):

E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

A formação do estudante de nível médio se reduziu à preparação para o trabalho, implicando habilidades de aprendizagem e de adaptação a novos postos de ocupação, conforme explicitado na LDB/1996, no art. 35, inciso II: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996b).

A partir de 2003, sob presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), educadores, formadores, dirigentes, sindicatos, Organizações Não-Governamentais (ONG) e instituições empresariais fomentaram intensas reflexões acerca da educação e dirigiram críticas ao Decreto n. 2.208/1997, com vistas a revogá-lo e a criar novas possibilidades de integração do ensino médio à educação profissional.

Em resposta, o governo publicou o Decreto n.º 5.154/2004, revogando o Decreto n.º 2.208/1997 e estabelecendo novas formas de integração do ensino médio à educação profissional e tecnológica.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;  
 II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e  
 III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, 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; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Moura (2007) avalia que o referido decreto, ao estabelecer a integração do ensino médio à educação profissional técnica, possibilitaria a materialização de uma educação na perspectiva da politecnicidade, fundamentada na integração dos saberes da cultura, da ciência e da técnica. Mas, ressalta o autor, o decreto não é suficiente que se permita articular ensino médio à educação profissional; é necessário construir uma identidade para o ensino médio de modo que seja superada a dualidade estrutural que mantém a formação acadêmica para os estudantes das classes altas e a formação instrumental para os estudantes das classes baixas, o que, nessa perspectiva, é mais desvantajoso para as classes baixas, já que a elas será obstaculizado o acesso aos estudos superiores.

Para Moura (2007, p. 20),

essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto privada. Nessa perspectiva, é necessário de conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média alta e alta).

A dualidade educacional brasileira reproduz a dualidade estrutural da sociedade de classes, dado que a educação é social e historicamente situada, isto é, ela é *de* e *para* uma determinada sociedade. Portanto, a luta contra esse processo é uma luta que reflete as lutas de classe, a qual, segundo Ramos (2009, p. 2), só pode ser travada com muita força coletiva, a fim de se efetivar uma “educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade [...] Não uma educação só para trabalho manual e para segmentos menos favorecidos [...]”.

Essa educação de qualidade citada por Ramos (2009) é uma educação unitária, no sentido de ser para todos e pela qual possam ter acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar, produzir a existência e a riqueza; e também politécnica, não no sentido da etimologia de ensinar muitas técnicas, mas, sim,

uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja **unitária**, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação **politécnica**, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (RAMOS, 2009, p. 2, grifos nossos).

De acordo com Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado exige um comprometimento pedagógico de uma formação inteira, que não se satisfaz com fragmentos da cultura sistematizada, mas que compreende, como um direito de todos, o acesso ao processo formativo de forma que promova o amplo desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais das pessoas.

Assumimos o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer mais que uma organização de conteúdos, mais que um projeto político-pedagógico ou a operacionalização dele apenas; requer também uma prática docente voltada para as práticas sociais mais amplas e a escolha intencional de conteúdo ético-político transformador.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Essa concepção de formação integrada foi sendo apropriada pelas instituições de educação profissional mantidas pelo governo federal, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 2000, quando se consolidou a Rede Federal, que integra todos os institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica do país. Não sem contradições e embates ideológicos, a concepção se materializou no projeto de curso de ensino médio integrado à educação profissional, hoje ofertado em quase todos os câmpus espalhados pelas unidades federativas do Brasil.

Na seção a seguir, abordaremos o IFG e os desafios da educação pública de qualidade socialmente referenciada que exige como requisito a oferta da formação integrada, a qual é alicerçada numa proposta de ensino ligadas às dimensões intelectuais e manuais do trabalho.

### **3.2 O IFG e os desafios da educação pública de qualidade social**

Compreende-se a educação de qualidade social aquela que promove a democratização do acesso uma formação para o desenvolvimento integral do ser humano. Dentre os muitos sentidos que a qualidade educacional referenciada no social possui, destaca-se:

O reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, política e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Os institutos federais foram formados pela junção das escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e Cefet. A Rede foi composta por trinta e oito institutos federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); o Centros Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e o Colégio Pedro II. A legislação que dispõe sobre a instituição da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

A lei 11.892/2008, dispõe em seu Art. 2º

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei (BRASIL, 2008).

A Rede Federal sofreu a maior expansão da sua história.

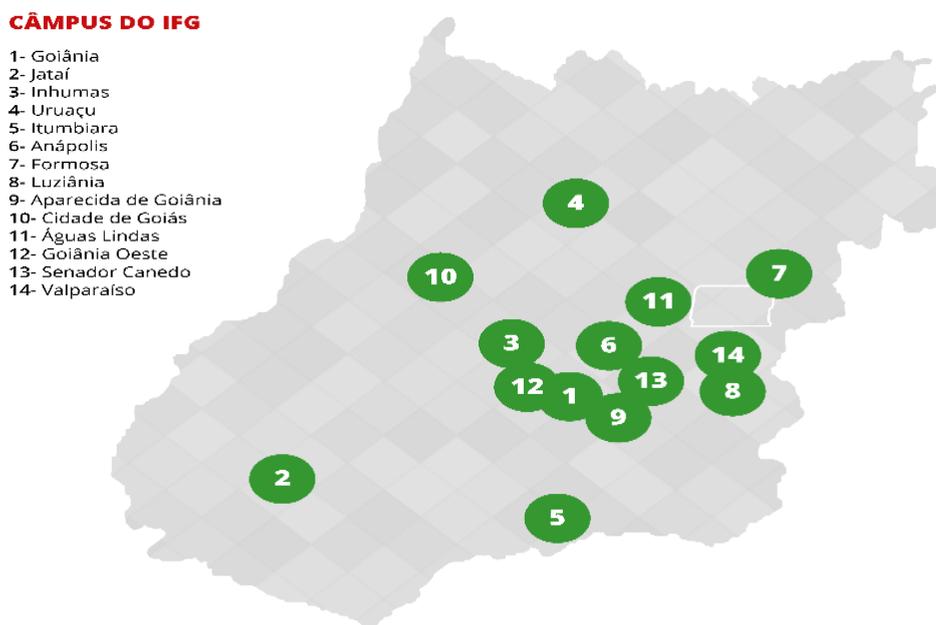
De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (BRASIL, 2018b).

Esses dados do ministério da educação referem-se a 2016, na vigência de governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), a qual foi impichada em 31 de agosto de 2016, tendo então a assumência do seu vice Michel Temer de agosto de 2016 a dezembro de 2018. De lá para 2020, não houve expansão significativa quanto como as que ocorreram até 2016. De acordo com o informe mais atualizado do MEC sobre as instituições da rede federal: “Em 2019, já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 institutos federais, 02 centros federais de educação tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e as 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2020).

O IFG, assim como os demais institutos, é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Equiparada às universidades federais, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Antes da reestruturação da Rede Federal, O IFG, com a designação de Cefet, era composto da Unidade de Goiânia, da Unidade Descentralizada de Jataí e da Unidade Descentralizada de Inhumas. A partir de 2006, com o Plano de Expansão da Rede Federal, a instituição ampliou o número de unidades no estado, alcançando em 2020, 14 câmpus: Câmpus Itumbiara e Câmpus Uruaçu, em 2008; Câmpus Anápolis, Câmpus Formosa e Câmpus Luziânia, em 2010; Câmpus Aparecida de Goiânia e Câmpus Cidade de Goiás, em 2012; Câmpus Goiânia Oeste, Câmpus Águas Lindas de Goiás, Câmpus Senador Canedo e Câmpus Valparaíso, em 2014 (Figura3).

**Figura 3 – Mapa dos câmpus do Instituto Federal de Goiás**



Fonte: IFG (2019a).

A escolha dessas cidades para implantação dos câmpus foi baseada em estudos sobre os arranjos produtivos locais e as necessidades formativas das populações dos municípios e regiões circunvizinhas onde seriam instalados. Para isso, a instituição implementou o Observatório do Mundo do Trabalho, que é um espaço estruturado que articula, integra e realiza estudos sobre o mundo do trabalho, a Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), propondo um elo entre a instituição e o seu território (IFG, 2019b).

Os estudos e pesquisas realizado pelo Observatório subsidiam a tomada de decisões envolvidas na expansão da Rede no estado de Goiás. Esses estudos e pesquisas contemplam

os Estudos Microrregionais, que se constituem em uma grade de referências para atuação das instituições de ensino público nas diversas microrregiões do Estado de Goiás. Contempla ainda estudos demandados por Diretorias de Câmpus ou Coordenações de Cursos sobre alguma área ou curso específico; pesquisa sobre estágio; sobre processos seletivos do IFG; sobre Desenvolvimento Regional; e um estudo setorial<sup>7</sup> (IFG, 2019b).

<sup>7</sup> Além desses, o Observatório conta também com um Estudo de Gênero nas instituições, avaliando distribuição de disciplinas por corpo docente, oferecendo subsídios sobre os fatores subjetivos que impactam no cotidiano do IFG. O Observatório é de suma excelência e importância para o conhecimento da dinâmica institucional nos mais diversos aspectos, sejam eles microrregionais, setoriais, oferta de cursos, dentre vários outros. Oferece informações ricas em conteúdo e análise, as quais podem ser base para diversos tipos de pesquisa no IFG. A importância de citar a existência do Observatório é para esclarecer que a expansão da Rede tem um sentido de ser e estar naquela região, para atender às necessidades locais, qualificando a população, a partir da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade.

Pacheco (2010, p.13), traz a importância de se conhecer a missão institucional com compromisso de intervir nas respectivas regiões onde se localizam os câmpus, utilizando-se dos estudos como os que são realizados pelo Observatório do Mundo do Trabalho.

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

Nos catorze câmpus do IFG, são ofertados cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico, em atendimento ao art. 8º da Lei 11.892/2008, no qual se lê que os institutos federais “devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Além desses, o IFG oferta também cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos de nível superior, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e cursos de formação inicial e continuada (cursos de extensão) (BRASIL, 2008).

O objetivo da oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades é preparar cidadãos e cidadãs para atuação profissional nos vários setores da economia do país. O art. 6º, inciso I, da Lei 11.892/2008 afirma que, entre as finalidades e características destas instituições, está a oferta de

educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

No inciso II, do art. 6º desta mesma lei, há a prerrogativa de que a formação de profissionais deve estar com consonância com as demandas tecnológicas da região: “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008).

Conforme se pode depreender do texto da lei, a educação profissional continua

marcada pelo viés economicista e pela lógica do mercado. A formação para o trabalho é aquela voltada para o atendimento das demandas de mão de obra especializada para o desenvolvimento do capital e não, necessariamente, para o desenvolvimento integral do ser humano, em sentido emancipador. Nisso reside uma contradição: ao explicitar-se uma concepção de formação integrada para melhor qualificar o trabalhador exigido pela indústria e pela empresa, as condições para se atuar contra-hegemonicamente são dadas. É no movimento de fazer cumprir a lei que se pode “contrariá-la”, fazendo da formação integrada o que ela, de fato, deve ser: formação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica pela apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente elaborados pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, os quais derivam da cultura, da ciência, das artes, da técnica e do trabalho.

Conforme ficou demonstrado no breve histórico da educação profissional no Brasil, diante da relevância atribuída aos cursos de formação profissional, que tomaram destaque no país desde o início do século XIX, fez-se necessária a qualificação técnica para acompanhar o processo de industrialização. A ressignificação da formação técnica para o mundo atual a tornou algo inerente ao processo de desenvolvimento do país, em que a formação técnica nos institutos federais é procurada tanto pelas classes mais abastadas quanto pela classe trabalhadora.

[...] o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2010, p. 16).

Almeida (2019) corrobora esse entendimento sobre a proposta de formação dos institutos federais ao abordar o currículo integrado e de caráter integral, que tem sido adotado em institutos da rede espalhadas no país. Ao buscar fazer que os cursos não se restrinjam à técnica, conferem aos processos formativos de nível médio um caráter humanizador em integralidade, com base na ideia de que a formação da classe trabalhadora deve ser omnilateral, isto é, envolver todas as dimensões da vida (trabalho, ciência, arte e cultura) no processo educativo.

Sobre a proposta de formação cidadã, integral e omnilateral, em oposição a uma proposta de educação profissional com finalidade imediata ao mercado, mas com foco na formação humanística, no conhecimento científico, com tempo e aprofundamento para esta formação, a organização dos cursos nos Institutos Federais ocorre sob uma proposta de currículo integrado, politécnico e omnilateral, com a oferta em tempo integral na maioria de suas unidades, sendo proporcionadas aos estudantes do Ensino Médio, além das atividades de ensino, atividades ligadas à pesquisa e extensão (ALMEIDA, 2019, p. 56).

No Documento Base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), vinculada ao MEC, afirma-se que:

o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, p. 45).

Considerando a contradição como categoria ontológica dos processos formativos do IFG é que abordamos o curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMIET) ofertado pelo IFG, como campo mais restrito dessa pesquisa. Este curso é ofertado em quase todos os câmpus em tempo integral, com duração de 3 anos. Onde ele não ocorre em tempo integral, a duração é de 4 anos. Ele também é ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com duração de 4 anos. As disciplinas da educação básica e técnica são dispostas no currículo de maneira integrada, independente da oferta em tempo integral ou não.

Em todos os Câmpus do IFG, são ofertadas 30 vagas por ano em cada curso de EMIET. O ingresso ocorre de duas maneiras, a depender da modalidade de oferta: para os ingressantes regulares, ocorre por meio de processo seletivo, com prova de nível de notas (maior para menor) para obter o resultado; e para o ingresso de jovens e adultos, a seleção ocorre por meio de palestra e sorteio de vagas. Em ambos os processos de seleção, estão previstas as reservas de vagas pela política de cotas, que foram implementadas no IFG a

partir da publicação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012a).

Sobre o preenchimento das vagas, é comum observar que, no quantitativo geral da turma, ocorre variação na quantidade de entradas de estudantes cotistas e de estudantes do sistema universal. Isso porque, quando a média dos estudantes cotistas se equipara à dos não cotistas e quando as vagas não são preenchidas, há remanejamento das vagas entre si.

Para atingirmos essa objetivação da formação integrada, precisamos reconhecer que a aplicabilidade das ações afirmativas, é imperativa e que precisamos enfrentar com intransigência as estigmatizações, os preconceitos e a crítica ingênua do público-alvo.

As estruturas físicas do estabelecimento de ensino, a qualidade dos professores, a disponibilidade de laboratórios de qualidade, a organização e o nível dos demais alunos, o desempenho escolar nas disciplinas dos cursos, tudo isso intervém na qualidade da educação ofertada e no resultado acadêmico da instituição como um todo.

Nessa perspectiva, o IFG vem procurando ampliar a oferta dos cursos de EMIET e efetivar uma educação integrada em vista de cumprir sua função social de educar para o trabalho sem descuidar dos aspectos da formação humana integral.

### ***3.2.1 O panorama da oferta de cursos do IFG***

Dos cursos mais ofertados na modalidade de EMIET nos câmpus do IFG localizados próximos à metrópole de Goiânia, destaca-se o CTIEMEd, razão por que escolhemos os estudantes desse curso, ofertado nos Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia. Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2014a), esse curso integra o eixo de Infraestrutura, um dos principais eixos da expansão dos institutos federais, que compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte.

O CTIEMEd, é um dos cursos técnicos mais recorrentes, considerando-se o âmbito institucional. Ele é ofertado em oito câmpus, na modalidade integrada articulada à educação básica, nos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Goiânia, Jataí, Luziânia e Uruaçu; e, na modalidade integrado ao ensino médio para jovens e adultos, no Câmpus Formosa.

O Câmpus Anápolis<sup>8</sup>, foi inaugurado em junho 2010, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e de pós-graduação *stricto sensu*. Os cursos na modalidade de EMIET são: Comércio Exterior, Edificações, Química; e na modalidade EJA:

---

<sup>8</sup> Apresentação do Câmpus Anápolis. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/anapolis/apresentacao>. Acesso em 18 jan. 2021.

Transporte de Cargas e Secretaria Escolar. Na modalidade de cursos superiores: Ciência da Computação, Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado em Engenharia Civil da Mobilidade Tecnologia Logística, Licenciatura em Química. Na modalidade de pós-graduação é um dos polos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

O Câmpus Aparecida de Goiânia<sup>9</sup>, foi inaugurado em abril de 2012, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio e cursos superiores. Na modalidade de EMIET oferta: Agroindústria, Edificações, Química; Integrado na modalidade EJA: Panificação, Modelagem e Vestuário. Na modalidade de Cursos Superiores: Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Libras/Português.

O Câmpus Goiânia<sup>10</sup> se apresenta como patrimônio histórico do estado. Criado em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices, funcionou na cidade de Vila Boa, atual Cidade de Goiás, e antiga capital do estado, até 1942, quando foi transferido para Goiânia, passando a se denominar Escola Técnica de Goiânia (ETG). Em 1965, com mudanças na estrutura da educação profissional, a ETG passou a se denominar Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Em 1999, a ETFG foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) e, a partir de dezembro de 2008, com a criação da rede federal, o Cefet-GO foi reconfigurado como IFG e a unidade de Goiânia passou à condição de Câmpus Goiânia, a primeira e maior de todas as unidades do IFG no estado de Goiás. O Câmpus Goiânia oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, superiores, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Na modalidade EMIET, oferta os cursos: Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Instrumento Musical, Mineração, Telecomunicações; Integrado na modalidade EJA: Cozinha, Informática para Internet, Transporte Rodoviário. Na modalidade técnico subsequente pós-ensino médio: Eletrotécnica, Mecânica e Mineração. Na modalidade de cursos superiores: Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Transportes, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Química, Sistemas de Informação, Turismo; Licenciaturas em Física, História, Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Música. Na modalidade pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Gestão dos Serviços Hospitalares, Matemática, Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, Telecomunicações: prédios

---

<sup>9</sup> Apresentação do Câmpus Aparecida de Goiânia. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/aparecida/apresentacao>. Acesso em 18 jan. 2021.

<sup>10</sup> Apresentação do Câmpus Goiânia. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/goiania/apresentacao>. Acesso em 18 jan. 2021.

inteligentes. E, por fim, na modalidade pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado em Tecnologia de Processos Sustentáveis.

Ao fim deste capítulo, concluímos que a abordagem da realidade histórica da educação profissional no Brasil é de suma importância para entendermos o contexto da dualidade educacional na EPT, desde sua gênese até os dias atuais. Dualidade esta reproduzida na estrutura da sociedade de classes, em que a educação esteve historicamente orientada para melhor atender à parcela mais abastada da sociedade. O IFG figura entre aqueles que tem buscado vencer os desafios que a educação integrada impõe para a consolidação de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada. Como o objeto da pesquisa situa-se no CTIEMEd, analisamos, a seguir, a saída, conclusão e vínculo dos estudantes nos cursos do IFG, como ponto de partida para identificar, se as percepções da pesquisadora, enquanto pertencente ao quadro da Rede Federal, atuante junto aos processos seletivos e expedição de documentos da vida acadêmica dos estudantes, confirma-se se cotistas são os estudantes que se destacam quanto à problemática da permanência e êxito do IFG. Seriam os cotistas o grupo que apresenta os piores índices de saída?

#### **4 PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFG: o que os dados revelam?**

Neste capítulo, tendo em vista compreender como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, no sentido de verificar se esse grupo constitui o maior número de evasão e se o IFG tem adotado medidas de enfrentamento ao problema para esse grupo, apresentamos e analisamos a situação de saída, conclusão e vínculo de todos os estudantes ingressantes nos CTIEMEd dos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia, nos ciclos anuais de 2013 a 2019, a partir da “Planilha de dados dos estudantes”, disponibilizada pela Diretoria de Gestão Acadêmica do IFG (DGA/IFG). Esses dados se referem aos dois grupos de estudantes (cotistas e do sistema universal), considerando que a análise da parte implica tomá-la em relação à totalidade na qual está inserida. Entendemos que analisar a realidade dos estudantes cotistas isoladamente não pode oferecer uma resposta ao problema da pesquisa do ponto de vista do método materialista histórico dialético. Assim, avaliamos a totalidade, que se refere a todos os estudantes ingressantes nos cursos dos referidos câmpus, buscando esclarecer se, de fato, o grupo de cotistas representa maior preocupação para a instituição em questões acadêmicas.

Apresentamos também o documento “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”, que se refere ao plano institucional de enfrentamento à evasão/reprovação e ampliação do êxito escolar. Essa contextualização se faz importante como ponto de partida para compreendermos os condicionantes da permanência e êxito de alunos cotistas da instituição.

O capítulo está dividido em duas seções: na primeira, analisamos a situação de saída, conclusão e vínculo dos estudantes do CTIEMEd dos três câmpus escolhidos e elaboramos a resposta que os dados nos revelam. Na segunda seção, apresentamos o plano institucional para permanência e êxito dos estudantes, abordando como foi ele construído, suas finalidades e as ações propostas ao enfrentamento da saída dos estudantes e analisamos a especificidade dessas ações quanto ao grupo estudado.

##### **4.1 A situação dos estudantes do CTIEMEd nos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia: saída, conclusão e vínculo**

Considerando a Lei de Cotas, sancionada em 2012, e o interesse por desvelar a condição de permanência e êxito da parcela de estudantes contemplados por essa lei, buscamos

obter uma visão geral dos números de saída, conclusão e vínculo dos estudantes do CTIEMEd referentes a 2013 a 2019, e procedemos à análise da situação de cada grupo, ou seja, do grupo cotistas e do grupo sistema universal. Os dados foram obtidos no Sistema de Gestão Acadêmica (Q-acadêmico), onde é realizado o cadastro do estudante e por onde toda sua trajetória acadêmica é monitorada. Assim, todas as atividades desenvolvidas pelo professor com o estudante, estágios e atividades complementares ficam registradas nesse sistema. Para acesso aos dados, solicitamos à Diretoria de Gestão Acadêmica (DGA), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IFG (PROEN/IFG), a disponibilização de uma planilha com os dados solicitados<sup>11</sup> (ANEXO 1).

Os dados gerados pelo Q-acadêmico alimentam os sistemas de gestão de nível nacional, como o censo da educação básica (Educacenso<sup>12</sup>) e o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec<sup>13</sup>). O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro, que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais), quanto da rede privada. Com os dados dessa ferramenta, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Já o Sistec tem a finalidade de fazer o registro e a divulgação dos dados da educação profissional e tecnológica e a validação de diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Os sistemas nacionais alimentados pelo Q-Acadêmico não disponibilizam em separado a forma de ingresso dos estudantes, ou seja, se são cotistas ou do sistema universal. Para obtermos a visão do grupo cotista foi necessário recorrer à fonte de origem do Q-Acadêmico, que disponibilizou a planilha com os dados de ambos os sistemas. Isso porque nosso objetivo foi avaliar, em relação à totalidade, se o grupo cotista – assim como ecoado socialmente em falas preconceituosas – apresenta piores indicadores de permanência e êxito escolar.

No quadro 1, descrevemos os conceitos que caracterizam as situações de matrícula no sistema acadêmico do IFG. As informações apresentadas no quadro 1 estão disponibilizadas em um sistema online, nomeado “Guia DAA- PROEN (Diretoria de Administração Acadêmica – Pró-Reitoria de Ensino)” do IFG, de uso exclusivo dos servidores, necessitando de login e

---

<sup>11</sup> A solicitação dessas informações foi encaminhada à PROEN/IFG por meio do Serviço de Informação ao Consumidor do IFG (SIC/IFG), em observância aos critérios éticos de acesso à informação.

<sup>12</sup> Apresentação do Educacenso. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>. Acesso em 02 fev. 2021.

<sup>13</sup> Apresentação do Sistec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sistec-inicial/>. Acesso em 02 fev. 2021.

senha. Este sistema reúne orientações, manuais, tutoriais, referências rápidas e informações detalhadas sobre conceitos e procedimentos que envolvem as atividades da Diretoria de Gestão Acadêmica e da Coordenação de Expedição e Registro de Diplomas da Pró-Reitoria de Ensino do IFG.

**Quadro 1 – Definição da situação de matrícula no sistema Q-Acadêmico do IFG**

<b>SITUAÇÃO DA MATRÍCULA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
Matriculado	Aluno que está vinculado a um curso.
Concludente	Quando o aluno não cumpriu ainda a carga horária de estágio ou atividades complementares.
Trancado	Consiste no ato de o aluno solicitar voluntariamente a suspensão de seus estudos por um tempo determinado.
Concluído	Alunos que integralizaram a matriz curricular.
Evasão	Quando o aluno deixa de frequentar as aulas, caracterizando o abandono escolar. De acordo com os regulamentos acadêmicos, o aluno terá sua matrícula alterada para “evasão” quando não renovar a matrícula a cada período letivo e o não comparecimento às aulas por 15 (quinze) dias consecutivos após a efetivação de matrícula.
Transferência externa	Alunos que se transferiram para outra instituição de ensino.
Cancelamento	Voluntário – é quando o aluno, por conta própria, solicita o seu desligamento da instituição e do curso, abrindo mão também de sua vaga na instituição.  Compulsório – é quando o aluno extrapola o prazo máximo de integralização; nesse caso, ele é dado por reprovado por falta ou notas em períodos consecutivos ou alternados; ou, ainda, por decisão do reitor.
Jubilamento	Situação que não mais é utilizada, porém, em alguns câmpus, apareceram casos da época em que se usava. Jubilamento se referia a quando o aluno passava do tempo máximo de limite de integralização do curso e perdia sua vaga

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia DAA/IFG disponibilizado pela DGA.

É importante salientar que, nesse relatório, nos câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia, em alguns anos entre 2013 e 2019, todos os estudantes ingressantes no CTIEMEd foram cadastrados como oriundos do sistema universal. A justificativa dada pela DGA foi que ocorreu uma falha ao cadastrar os estudantes no ato da matrícula, o que não significa que nesses anos não houve ingresso de cotistas, visto que a Lei de Cotas assim não permite. Diante disso, na impossibilidade de identificar os grupos, excluímos os anos com esse problema, deixando-os fora da análise.

Outro aspecto importante a ressaltar é a questão da análise dos dados. Antes do levantamento dos dados, esperávamos que os grupos sistema de cotas e sistema universal apresentassem uma proporcionalidade entre eles, visto que a Lei 12.711/2012 determina que 50% das vagas devem ser destinadas aos cotistas. Porém os dados revelaram que essa expectativa não correspondia à realidade encontrada. Assim, nossa análise de saída, conclusão e vínculo foi realizada considerando os números absolutos dessas situações para cada grupo e assim, compreendermos em termos percentuais, a condição do grupo cotista relativamente ao grupo sistema universal, os quais juntos formam o todo. Dessa forma, buscamos dar tratamento aos dados de forma a não utilizar pesos iguais para grupos distintos e de tamanhos diferentes. O Cálculo foi feito em relação ao número total de cada grupo, utilizando a regra de três simples.

Consideramos para a nossa análise como alunos vinculado à vaga: matriculados, concludentes e trancados; alunos que saíram da instituição sem o êxito da conclusão: evadidos, transferidos externamente, cancelamentos e jubilados; e concluído: se refere a todos que chegaram ao fim do curso obtendo diploma. O ano de referência para análise da planilha foi o de 2019, ano em que a planilha foi disponibilizada, precisamente no mês de outubro. A análise dos dados baseia-se na situação dos estudantes ingressantes no 1º ano do CTIEMEd nos ciclos anuais de 2013 até 2019, descrevendo a situação em que cada grupo se encontrava em outubro de 2019. Dos anos analisados em cada câmpus, foram obtidas 513 amostras de estudantes, assim distribuídas: Câmpus Anápolis: 151 amostras; Câmpus Aparecida de Goiânia: 150 amostras; Câmpus Goiânia: 212 amostras.

No *Câmpus Anápolis*, foram realizadas coleta dos anos de 2013, 2014, 2015, 2017, 2019, ou seja, os anos em que foram discriminadas as entradas de cotistas e estudantes do sistema universal. O total de estudantes ingressantes no CTIEMEd desse câmpus nesses anos foi de 151. Desse total, 37 estudantes ingressaram pelo sistema de cotas e 114 estudantes ingressaram pelo sistema universal, todos mediante prova de seleção. Na Tabela 1, apresentamos a distribuição entre cotista e sistema universal e a situação de matrícula desse total de 151 estudantes.

**Tabela 1 – Distribuição de estudantes e situação de matrícula – 151 Amostras – Câmpus Anápolis**

SITUAÇÃO DE MATRÍCULA	COTISTA	SISTEMA UNIVERSAL
Matriculado	09	40
Concluído	14	37
Concludente	01	01
Trancado	-	-
Evasão	01	01
Transferência Externa	10	30
Cancelamento	01	04
Jubilado	01	01
<b>TOTAL 151 ESTUDANTES</b>	<b>37 COTISTAS</b>	<b>114 SISTEMA UNIVERSAL</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.

Desse total de 151, discriminamos na Tabela 2, em números absolutos e percentuais, o total de **saída** (evasões, transferências, cancelamentos e jubramento), de **conclusão** (Êxito – concluídos) **vínculo** (Permanência – matriculados, concludentes e trancados) para o grupo cotista e grupo sistema universal.

**Tabela 2 – Saída, conclusão e vínculo – cotistas e sistema universal – Câmpus Anápolis**

GRUPO	SAÍDA	CONCLUSÃO	VÍNCULO	TOTAL
<b>COTISTAS</b> Anápolis	13 (35,1%)	14 (37,8%)	10 (27,1%)	37 (100%)
<b>SISTEMA UNIVERSAL</b> Anápolis	36 (31,6%)	37 (32,5%)	41 (35,9%)	114 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.

Como podemos ver, o quantitativo de cada grupo apresenta uma diferença significativamente discrepante no total, 37 cotistas e 114 sistema universal.

Quanto à **saída**, o percentual do grupo cotista atingiu 35,1% e o percentual do grupo sistema universal 31,6%. Quanto à **conclusão**, o percentual foi de 37,8% para o grupo cotista e 32,5% para o sistema universal. O **vínculo** dos estudantes que ingressaram nos anos analisados

e se encontravam matriculados no curso em outubro de 2019 registraram 27,1% para o grupo cotista e 35,9% para o sistema universal.

No *Câmpus Aparecida de Goiânia*, foram realizadas coleta dos anos de 2013, 2015, 2016, 2017, 2019, anos em que foram discriminadas as entradas de cotistas e estudantes do sistema universal. O total de estudantes dos referidos anos que ingressaram no CTIEMEd desse câmpus foi de 150. Desse total, 50 estudantes ingressaram pelo sistema de cotas e 100 estudantes pelo sistema universal, todos mediante prova de seleção.

Na Tabela 3, apresentamos a distribuição entre cotista e sistema universal e a situação de matrícula desse total de 150 estudantes.

**Tabela 3 – Distribuição de estudantes e situação de matrícula – 150 Amostras – Câmpus Aparecida de Goiânia**

<b>SITUAÇÃO DE MATRÍCULA</b>	<b>COTISTA</b>	<b>SISTEMA UNIVERSAL</b>
Matriculado	25	34
Concluído	22	54
Concludente	-	01
Trancado	-	-
Evasão	-	03
Transferência Externa	03	07
Cancelamento	-	01
Jubilado	-	-
<b>TOTAL 150 ESTUDANTES</b>	<b>50 COTISTAS</b>	<b>100 SISTEMA UNIVERSAL</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.

Como podemos ver, nos 5 anos pesquisados, dos 150 estudantes ingressantes, 50 ingressaram pelo sistema de cotas e 100 pelo sistema universal. Desse total, discriminamos na Tabela 4, em números absolutos e percentuais, o total de **saída** (evasões, transferências, cancelamentos e jubramento), de **conclusão** (Êxito – concluídos), e **vínculo** (Permanência – matriculados, concludentes e trancados), para o grupo cotista e grupo sistema universal.

**Tabela 4 – Saída, conclusão e vínculo – cotistas e sistema universal – Câmpus Aparecida de Goiânia**

<b>GRUPO</b>	<b>SAÍDA</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>COTISTAS</b> Aparecida de Goiânia	03 (6,0%)	22 (44,0%)	25 (50,0%)	50 (100%)
<b>SISTEMA UNIVERSAL</b> Aparecida de Goiânia	11 (11,0%)	54 (54,0%)	35 (35,0%)	100 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.

Também nesse câmpus, a quantidade de cotistas com relação aos estudantes do sistema universal apresenta uma desproporcionalidade, 50 cotistas para 100 do sistema universal, o que reforça a constatação de que as vagas do sistema de cotas não são preenchidas por alguma razão.

Em relação à **saída**, observamos o percentual de 6,0% de cotistas e 11% do sistema universal. Quanto à **conclusão**, o percentual de concluintes foi de 44,0% do grupo cotista e 54,0% do grupo sistema universal, entre os que ingressaram entre 2013 a 2019. Quanto ao **vínculo**, para os que estavam matriculados no curso até outubro de 2019, o percentual foi de 50,0% de cotistas e 35,0% do sistema universal.

No *Câmpus Goiânia*, foram realizadas coleta dos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, anos em que foram discriminadas as entradas de cotistas e estudantes do sistema universal. O total de estudantes dos referidos anos foi de 212. Desse total, 102 estudantes ingressaram no IFG pelo sistema de cotas e 110 estudantes ingressaram pelo sistema universal, todos mediante prova de seleção.

Na Tabela 5, apresenta-se a distribuição entre cotista e sistema universal para o total de 212 estudantes e a situação de matrícula dessa amostra.

**Tabela 5 – Distribuição de estudantes e situação de matrícula – 212 Amostras – Câmpus Goiânia**

<b>SITUAÇÃO DE MATRÍCULA</b>	<b>COTISTA</b>	<b>SISTEMA UNIVERSAL</b>
Matriculado	51	55
Concluído	23	29
Concludente	-	02
Trancado	-	01
Evasão	10	11
Transferência Externa	12	07
Cancelamento	06	05
Jubilado	-	-
<b>TOTAL 212 ESTUDANTES</b>	<b>102 COTISTAS</b>	<b>110 SISTEMA UNIVERSAL</b>

Fonte: Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019. Elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 5, nos 7 anos pesquisados, dos 212 estudantes ingressantes, 102 ingressaram pelo sistema de cotas e 110 pelo sistema universal. Desse total, discriminamos na Tabela 6, em números absolutos e percentuais, o total de **saída** (evasões, transferências, cancelamentos e jubramento), de **conclusão** (Êxito – concluídos), e de **vínculo** (Permanência – matriculados, concludentes e trancados), para o grupo cotista e grupo sistema universal.

**Tabela 6– Saída, conclusão e vínculo – cotistas e sistema universal – Câmpus Goiânia**

<b>GRUPO</b>	<b>SAÍDA</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>COTISTAS</b>	28 (27,5%)	23 (22,5%)	51 (50,0%)	102 (100%)
Goiânia				
<b>SISTEMA UNIVERSAL</b>	23 (20,9%)	29 (26,4%)	58 (52,7%)	110 (100%)
Goiânia				

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.

O Câmpus Goiânia apresentou uma proporcionalidade amostral condizente com o percentual de vagas reservadas aos dois grupos, podendo aqui dizer que os cotistas estão ocupando as vagas em percentuais esperado. Nesse caso, poderíamos realizar a análise do todo, partindo-se do pressuposto da proporcionalidade de ambos. Porém, para manter a padronização da análise e disposição dos dados, mantivemos a mesma fórmula de análise realizada nos

Câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia, estabelecendo o percentual de cada grupo considerando os números absolutos de cada situação.

Na **saída**, o percentual foi de 27,5% do grupo cotista e 20,9% do sistema universal. Quanto à **conclusão**, o percentual dos que ingressaram entre 2013 a 2019 foi de 22,5% de cotistas e 26,4% do sistema universal. Quanto ao **vínculo**, dos que estavam matriculados no curso até outubro de 2019, o percentual foi de 50,0% de cotistas e 52,7% do sistema universal.

#### ***4.1.2 Saída, conclusão e vínculo dos estudantes dos CTIEMEd dos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia: o que dizem os números?***

Expostos os dados relacionados à saída, conclusão e vínculo dos três câmpus estudados, procedemos à análise com destaque para três aspectos relacionados à questão da permanência e êxito: quantidade de ingressantes cotistas e do sistema universal por câmpus; ciclos de conclusão dos anos analisados; percentuais de saída, conclusão e vínculo entre cotistas e sistema universal.

O primeiro aspecto – quantidade de ingressantes cotistas e do sistema universal por câmpus – foi uma descoberta ao apresentarmos os dados. Ao tratarmos deles em tabelas, verificamos que o Câmpus Anápolis e o Câmpus Aparecida apresentaram variações significativas de ingresso entre o número de estudantes cotistas e estudantes do sistema universal. O Câmpus Goiânia apresentou maior equiparação entre os grupos. Mesmo que a Lei de Cotas determine que 50% das vagas sejam destinadas aos estudantes oriundos da rede pública de ensino (Cotas), observamos que essas vagas, por alguma razão, não foram ocupadas em sua totalidade em nenhum dos câmpus, conforme os dados da Tabela 7:

**Tabela 7 – Quantidade de estudantes ingressantes nos Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia – ciclos analisados do Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019**

<b>CÂMPUS</b>	<b>COTISTAS</b>	<b>SISTEMA UNIVERSAL</b>	<b>TOTAL</b>
Anápolis	37 (24,5%)	114 (74,5%)	151 (100%)
Aparecida de Goiânia	50 (33,3%)	100 (66,6%)	150 (100%)
Goiânia	102 (48,2%)	110 (51,8%)	212 (100%)
	<b>189 (36,8%)</b>	<b>324 (63,2%)</b>	<b>513 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.

Das vagas ofertadas nesses câmpus nos ciclos estudados foram ocupadas 513<sup>14</sup>, sendo 189 pelo sistema de cotas e 324 pelo sistema universal. Considerando esse total, metade delas seriam para o público dos cotistas, ou seja, 75,5 das vagas do Câmpus Anápolis, 75 do Câmpus Aparecida de Goiânia e 106 do Câmpus Goiânia seriam ocupadas pelos estudantes cotistas. Como ficaram ociosas, elas foram remanejadas para o sistema universal, em conformidade os dispositivos legais da instituição. Isso é possível quando as vagas ficam ociosas, seja pela baixa procura do público a quem elas se destinam seja pela reprovação dos candidatos no processo seletivo. Portanto, mesmo que a lei garanta o percentual de 50%, ele pode não ser atingido.

Nota-se que o Câmpus com menor proporção de cotistas com relação ao sistema universal é o de Anápolis, com um percentual de 24,5% de cotistas e 74,5% do sistema universal. O Câmpus Aparecida de Goiânia apresenta um aumento na proporção de cotistas para sistema universal, com o percentual de 33,3% de cotistas e 66,6% do sistema universal. Já o Câmpus Goiânia, por sua vez, apresentou maior aproximação entre a quantidade de cotistas e de estudantes do sistema universal, com um percentual de 48,2% e 51,8% respectivamente, mantendo, contudo, a diferença para menos do grupo cotista.

Os dados mostraram que, em nenhum câmpus, os cotistas ingressaram em número igual ou maior que os do sistema universal, o que nos provocou o seguinte questionamento: Por que o percentual de 50% das vagas destinadas às cotas não fora preenchido, levando a diferenças percentuais entre os grupos? Seriam os critérios de seleção demasiadamente exigentes para esse grupo?

Recorremos ao Edital do Processo Seletivo para Técnico Integrado ao Ensino Médio (EDITAL PROEN nº 037/2019)<sup>15</sup>, a fim de entender se os critérios pudessem ser determinantes para “afugentar” os candidatos cotistas ou se outras questões emergiriam da leitura dele. Na análise desses critérios encontramos algumas exigências que podem, hipoteticamente, desmotivar o candidato à vaga de cotas. No item 8.8 do Edital são apresentados dois critérios de eliminação da prova de seleção: ausência e nota zero no conjunto da prova, critério que se aplica aos dois grupos de candidatos. No item 12.7 do Edital é apresentada a necessidade de comprovação documental da condição declarada para aqueles que se inscrevem para a reserva de vagas (cotas), elencando um rol de documentos que devem ser apresentados. No item 14.7

---

<sup>14</sup> Em situação de ingresso são ofertadas 30 vagas por turma. No ato da matrícula pode ocorrer de ingressarem estudantes via matrícula judicial, o que eleva o número de estudantes por turma. Nos números que compõem esse total, as vagas dos câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia correspondem a 5 (cinco) ciclos de turma e as do Câmpus Goiânia a 7(sete) ciclos de turma.

<sup>15</sup> EDITAL PROEN nº 037/2019 – Processo Seletivo para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. 08 ago. 2019. Edital. Disponível em: [http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1538/edital%20integrado%202020\\_ret.05.pdf](http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1538/edital%20integrado%202020_ret.05.pdf). Acesso em 19 dez. 2020.

do Edital é estabelecido que os candidatos que não comprovarem com documentos a vinculação à reserva de vagas ou que tiverem negadas as análises da reserva de vagas serão direcionados para a concorrência universal. No caso dos cotistas, não basta apenas se inscrever para ingresso neste grupo, é necessário que comprove que seja oriundo da rede pública de ensino em sua integralidade, e, em caso de não comprovação, automaticamente é migrado para o sistema universal. Além disso, caso se inscreva para a cota de renda familiar *per capita*  $\leq 1,5$  salário mínimo, deve-se comprovar a renda com documentação de toda família, caso não comprove será migrado para cota de renda familiar *per capita*  $> 1,5$  salário mínimo. E além dessas exigências, pode ser que o candidato, mesmo que aprovado, não realize sua matrícula no tempo devido, por alguma razão, seja por perda do prazo seja por desistência da vaga, interessando-se em ir para outra escola.

Não podemos afirmar que esses critérios constituam, de fato, um condicionante para a diferença da quantidade de cotistas e de estudantes do sistema universal nos câmpus estudados. Mas os consideramos como uma hipótese a ser investigada. Como não há informações ou estudo sobre o que, de fato, produz essa diferença no IFG, julgamos pertinente problematizar aqui. Outras questões emergiram da leitura, reforçando a necessidade de investigar o problema da quantidade de ingressantes: Haveria falta de informação sobre as cotas por parte da instituição que esclarecesse o candidato sobre seus direitos? Em havendo informações, elas estariam disponíveis e divulgadas com clareza ao público alvo? Haveria fatores externos que desmotivam o ingresso dos estudantes nos cursos, entre os quais, a necessidade de trabalhar, a insuficiência dos recursos oriundos de bolsas? Todo esse conjunto de questões requer um estudo aprofundado em outro momento.

O segundo aspecto – os ciclos de conclusão dos anos analisados – refere-se aos anos de conclusão do curso com êxito, ou seja, à terminalidade do curso no prazo previsto na matriz curricular. Nos câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia, o CTIEMEd tem duração de 3 anos ocorrendo em tempo integral, enquanto no Câmpus Goiânia tem duração de 4 anos ocorrendo em um turno diário. Para o estudo do Câmpus Anápolis colhemos dados de 5 anos dos estudantes ingressantes no CTIEMEd, em cada ciclo anual entre 2013 e 2019, referentes aqueles ciclos em que houve discriminação de matrícula para os grupos, que foram os seguintes: 2013, 2014, 2015, 2017 e 2019. Considerando que cada ciclo anual tem duração de 3 anos e que a cada ano ingressam 30 estudantes em média – com algumas exceções que podem aumentar esse quantitativo como matrícula via judicial – e que os dados foram recolhidos no ano de 2019 antes da finalização do referido ano letivo, só obtivemos o fechamento por completo de 3 ciclos de ingresso (2013, 2014 e 2015), com uma média de 90 estudantes, para analisar saída, conclusão

e vínculo. Já os ciclos de 2017 e 2019 não fecharam os ciclos de 3 anos até a data de coleta, portanto só foram analisados desses ciclos os dados referentes ao vínculo.

Das 151 amostras houve 49 registros de **saída** (13 cotistas e 36 sistema universal), representando um percentual total de 32,4%. Da **conclusão** registrou-se o total de 51 estudantes (14 cotistas e 37 sistema universal), representando um percentual de 33,8%. Nota-se aqui que o total de saída, até então, de todos os ciclos se aproxima do total de concluído. Segundo a amostra “com êxito”, de 90 conclusões esperadas (considerando turmas de 30 estudantes em média), houve 51, indicando que 39 estudantes compuseram o grupo da saída. Do **vínculo**, o total foi de 51 estudantes (10 cotistas e 41 sistema universal), representando um percentual de 33,8%. De igual modo à conclusão, o número de vinculado deveria ser 60 estudantes em média, o que significa que desse total, a saída foi o total de 9. Como o total de amostras extrapolou o número médio de estudantes por turma, 1 estudante do total de amostra compôs o total de saída.

Quanto ao Câmpus Aparecida de Goiânia analisamos 5 anos dos estudantes ingressantes no CTIEMEd, em cada ciclo anual entre 2013 e 2019, que foram os anos de 2013, 2015, 2016, 2017 e 2019. Considerando que nesse câmpus também cada ciclo anual tem duração de 3 anos e que a cada ano ingressam 30 estudantes em média, com algumas exceções que podem aumentar esse quantitativo – matrícula via judicial é um exemplo delas – e que a análise foi realizada no ano de 2019 antes da finalização do referido ano letivo, só pudemos ter o fechamento por completo de 3 ciclos de ingresso analisados (2013, 2015 e 2016), com uma média de 90 estudantes, podendo aqui analisar saída, conclusão, e vínculo. Já os ciclos de 2017 e 2019 não fecharam os ciclos de 3 anos até a data de coleta, portanto só analisamos desses ciclos os dados referentes ao vínculo.

Das 150 amostras houve um total de 14 registros de **saída** (3 cotistas e 11 sistema universal), representando um percentual total de 9,3%. Da **conclusão** o total foi de 76 estudantes (22 cotistas e 54 sistema universal), representando um percentual de 50,7%. Nota-se aqui um maior número de conclusão e menos saída em relação ao Câmpus Anápolis, visto que os dois câmpus apresentam amostras totais aproximadas (151 – Anápolis; 150 Aparecida de Goiânia). O total de concluído – que, segundo a amostra “com êxito”, deveria ter a média de 90 estudantes concluídos em 2019 – foi de 76, indicando que os 14 estudantes que não chegaram ao êxito podem ter reprovado ou fazem parte do grupo da saída (nesse caso, em específico, representa o total de saída). Do **vínculo**, o total foi de 60 estudantes (25 cotistas e 35 sistema universal), representando um percentual de 40%. De igual modo à conclusão, o número de vinculado deveria ser 60 estudantes em média, o que indica que Aparecida de Goiânia estava com os estudantes vinculados à escola dentro do esperado.

Para o estudo do Câmpus Goiânia analisamos 7 anos dos estudantes ingressantes no CTIEMEd, em cada ciclo anual entre 2013 e 2019, que foram os anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Considerando que, exclusivamente, no Câmpus Goiânia cada ciclo de entrada anual tem duração de 4 anos e que a cada ano ingressam 30 estudantes em média, – com algumas exceções que podem aumentar esse quantitativo como matrícula via judicial – e que a análise foi realizada no ano de 2019 antes da finalização do referido ano letivo, só pudemos ter o fechamento por completo de 3 ciclos de ingresso analisados (2013, 2014 e 2015), com uma média de 90 estudantes, podendo aqui analisar saída, conclusão, e vínculo. Já os ciclos de 2016, 2017, 2018 e 2019 não fecharam os ciclos de 4 anos até a data de coleta, portanto só analisamos desses ciclos os dados referentes ao vínculo.

Das 212 amostras houve um total de 51 registros de **saída** (28 cotistas e 23 sistema universal), representando um percentual total de 24%. Da **conclusão** o total foi de 52 estudantes (23 cotistas e 29 sistema universal), representando um percentual de 24,6%. Nota-se aqui, assim como ocorrido no Câmpus Anápolis, uma proporção aproximada entre conclusão e saída. Segundo a amostra “com êxito”, de 90 conclusões esperadas (considerando turmas de 30 estudantes em média), houve 52, indicando que 38 estudantes compuseram o grupo da saída. Do **vínculo**, o total foi de 109 estudantes (51 cotistas e 58 do sistema universal), representando um percentual de 51,4%. De igual modo à conclusão, o número de vinculados deveria ser 120 estudantes em média, o que significa que desse total, a saída foi o total de 11. Como o total de amostras extrapolou o número médio de estudantes por turma, 2 estudantes do total de amostra compuseram o total de saída.

Explorando o panorama geral de saída, conclusão e vínculo de todos os estudantes dos três câmpus, essa análise em totalidade demonstrou que o IFG tem um grande desafio para o enfrentamento da evasão escolar e ampliação do êxito estudantil. Podemos afirmar que os estudantes cotistas estão inseridos nessa problemática da mesma forma que estão os estudantes do sistema universal. A análise dos dados dos três câmpus demonstrou como os grupos de estudantes, em cada um dos câmpus, evoluem na instituição. Não existe um padrão institucional para a desenvoltura do estudante que garanta uma uniformidade nas situações analisadas, o que ressalta o caráter histórico da realidade. As diferenciações dos resultados de um câmpus para outro ressaltam que cada realidade impõe condicionantes específicos para os sujeitos que ali se inserem. Assim, podemos dizer que os estudantes do IFG, cotistas e do sistema universal, estão inseridos em realidades singulares que lhe fornecerão condições de permanência ou não na instituição. Tanto a realidade interna dos câmpus quanto a do entorno onde os câmpus se

localizam influenciam na trajetória que o estudante terá na instituição, o que se confirma na análise a seguir.

Na análise do terceiro aspecto – percentuais de saída, conclusão e vínculo entre cotistas e do sistema universal –, analisamos as proporções de cotistas e do sistema universal para cada uma das situações analisadas.

Na Tabela 8 apresentamos o resumo dos percentuais de saída, conclusão e vínculo dos estudantes cotistas e do sistema universal ingressantes nos Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia, representados anteriormente nas tabelas.

**Tabela 8 – Percentual de saída, conclusão e vínculo dos estudantes cotistas e do sistema universal, ingressantes nos Câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia – ciclos analisados do Relatório da DGA/IFG referentes aos anos 2013 a 2019**

CÂMPUS	SAÍDA		CONCLUSÃO		VÍNCULO	
	C	SU	C	SU	C	SU
<b>Anápolis</b> 37 C / 114 SU	35,1%	31,6%	37,8%	32,5%	27,1%	35,9%
<b>Aparecida de Goiânia</b> 50 C / 100 SU	6,0%	11,0%	44,0%	54,0%	50,0%	35,0%
<b>Goiânia</b> 102 C / 110 SU	27,5%	20,9%	22,5%	26,4%	50,0%	52,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da DGA/IFG referentes aos anos de 2013 a 2019.  
C – Cotistas / SU – Sistema universal.

Iniciamos a análise dos dados pelo Câmpus Anápolis, onde obtivemos 151 amostras (37 cotistas / 114 sistema universal). Com relação à **saída**, os cotistas apresentaram 3,5 p.p. a mais que os estudantes do sistema universal. Analisando a **conclusão**, também nessa situação os cotistas apresentaram maior índice percentual, alcançando 5,3 p.p. a mais de conclusão que os estudantes do sistema universal. Já quanto ao **vínculo**, os do sistema universal apresentaram maior índice percentual de vínculo comparativamente aos estudantes cotistas, alcançando 8,8 p.p. a mais. Resultou que os cotistas saíram e concluíram percentualmente mais e estão com vínculo institucional percentualmente menor quando comparados ao sistema universal.

Analisando os dados do Câmpus Aparecida de Goiânia, onde obtivemos 150 amostras (50 cotistas / 100 sistema universal), encontramos o seguinte resultado: em relação à **saída**, os estudantes do sistema universal apresentaram maior índice percentual de saída, com 5 p.p. a mais que os estudantes cotistas. Quanto à **conclusão**, o grupo sistema universal apresentou 10 p.p. a mais que o grupo de cotistas. Já em relação ao **vínculo**, os cotistas apresentaram maior índice percentual de vínculo, com 15 p.p. a mais. Resultou que os cotistas saíram e concluíram percentualmente menos e estão com vínculo institucional percentualmente maior, quando comparados ao sistema universal.

No Câmpus Goiânia, onde obtivemos 212 amostras (102 cotistas / 110 sistema universal), os resultados indicaram: quanto à **saída**, os cotistas apresentaram 6,6 p.p. a mais que os estudantes do sistema universal. Em relação à **conclusão**, os estudantes do sistema universal apresentaram 3,9 p.p. a mais que os cotistas. E quanto ao **vínculo**, também o grupo sistema universal apresentou maior índice percentual de vínculo, alcançando 2,7 p.p. a mais que o grupo cotista. Resultou que os cotistas saíram percentualmente mais, concluíram percentualmente menos, e estão com vínculo institucional percentualmente menor, quando comparados ao sistema universal.

Explorando o panorama geral do que apresentamos, pudemos elaborar algumas conclusões. Uma delas diz respeito aos índices de saída, conclusão e vínculo. Quando comparamos um grupo com outro, vimos que existem oscilações sobre melhores ou piores índices de evolução em cada situação. Há câmpus em que os cotistas concluíram em maior índice percentual (Anápolis) e outro em que saíram menos em índice percentual e estão mais vinculados à vaga, ou seja, não desistiram (Aparecida de Goiânia). Já no Câmpus Goiânia, o resultado foi desfavorável a eles, pois apresentaram piores índices em todas as situações, ou seja, saíram mais, concluíram menos e estão menos vinculados à vaga.

Comparando os três câmpus, os resultados indicam que o Câmpus Aparecida de Goiânia está à frente dos outros no sentido de manter o índice de permanência e êxito dos estudantes com mais estabilidade. Os maiores índices percentuais de conclusão e vínculo e menores percentuais de saída estão nesse câmpus. Em seguida está posicionado Câmpus Anápolis e, por último, o Câmpus Goiânia com os percentuais mais baixos relacionados à permanência e êxito. Esses resultados evidenciam a importância de se pesquisarem as realidades singulares em consideração à totalidade, o que permite um melhor dimensionamento dos problemas de cada realidade para o estabelecimento de diálogos intercâmpus em busca de melhorias para aqueles que se encontram em situações mais desvantajosas.

Outra conclusão a que chegamos diz respeito a possíveis discrepâncias entre os dois grupos de estudantes quanto à saída e conclusão. Com esta análise por segmento constatamos que as discrepâncias entre o grupo cotista e o grupo sistema universal não são tão significativas a ponto de afirmarmos que a problemática acerca da permanência e êxito é restrita ao grupo cotistas, como frequentemente é ecoado socialmente de forma preconceituosa, com a alegação de que “os cotistas constituem o grupo dos mais fracos”. Salienciamos que, em vista da análise dos ciclos de conclusão dos anos analisados, tão importante quanto desvelar os preconceitos nos bastidores institucionais e na sociedade quanto aos cotistas está o enfrentamento à evasão dos estudantes em geral e em nível institucional. Este, a nosso ver, constitui o maior desafio do IFG.

Os dados nos revelaram, ainda, que aquilo que nos preocupava no início da pesquisa – a saber: o desconhecimento das pessoas sobre o significado do termo “cotas” e o princípio fundamental da lei, que é garantir o direito do público ao qual se destina – se confirmou tanto como forma de desconhecimento como de preconceito, que acaba por criminalizar a proposta das cotas universitárias com alegação de que elas são um “privilégio” para uma parcela da sociedade. Conforme já relatado nesse estudo, a política de cotas para os diversos grupos que dela usufruem não foi obra de governos bondosos e sensíveis à causa das minorias e nem foi proposta de um dia para o outro. Ao contrário, ela é fruto da luta reivindicatória da classe trabalhadora, sobretudo do Movimento Negro, com muita resistência e insistência, para chegar ao que vigora hoje como Lei de Cotas. Podemos afirmar que essa legislação chega com muito atraso, considerando a luta que se travou por décadas. Embora ela já esteja vigorando há quase dez anos, os números revelam que ainda carecemos de medidas que efetivem sua finalidade, que é democratizar o acesso à educação ofertada nos institutos federais e universidades públicas aos grupos historicamente excluídos no nosso país, a qual sempre foi, em grande parte, disputada pela elite do país.

Uma das preocupações que guiaram este estudo, aliada à questão do preconceito que estigmatiza a parcela da sociedade que compõe o universo cotista, é a questão da permanência e êxito dos estudantes cotistas. Por isso, na problematização, questionamos se a instituição tem desenvolvido medidas para o combate à evasão e o incentivo à permanência e êxito dos estudantes cotistas e, se afirmativamente, quais seriam essas medidas. Para responder ao questionamento, recorreremos ao Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFG do qual trataremos na seção seguinte.

## 4.2 Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFG

A permanência e o êxito constituem mecanismos de avaliação institucional em vista de lograrem-se os melhores índices educacionais relativamente ao conjunto das instituições educacionais do país. Concebe-se permanência como sendo o período em que a matrícula do estudante permanece ativa, ou seja, o caminho percorrido desde seu ingresso até a sua conclusão. Já o êxito, como o resultado alcançado pelo estudante que conclui o curso no prazo de integralização previsto na matriz curricular. Logo, a permanência do estudante na instituição, para obtenção desses índices, vem atrelada ao êxito, ou seja, a conclusão do curso dentro do prazo previsto. Fatores como a evasão e retenção estudantil influenciam diretamente na permanência e êxito, rebaixando os índices pretendidos.

Tratamos os fatores que envolvem a problemática da permanência e êxito dos estudantes com os conceitos utilizados na Resolução nº 10 do CONSUP/IFG/2018 (IFG, 2018), que se basearam no conceito da Nota Informativa nº 138/2015 da SETEC/MEC, conforme descrição do Quadro 2.

**Quadro 2 – Conceito dos fatores influentes na permanência e êxito**

<b>Evasão</b>	Decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa. Nesse caso, não há mais qualquer vínculo de matrícula do estudante com a instituição.
<b>Retenção</b>	Consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão. Alunos retidos são os que mantêm o vínculo de matrícula ativo, mas não concluíram ou não concluirão o curso no tempo previsto.
<b>Êxito</b>	É a conclusão do curso pelo estudante no tempo mínimo previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução nº 10 do CONSUP/IFG/2018 (IFG, 2018).

Adotamos esses conceitos de evasão, retenção e êxito, porém, com ressalvas, sobretudo o conceito de êxito. O conceito que o IFG tomou para o êxito, que se refere à conclusão do curso no seu prazo previsto, nos faz refletir sobre essa determinação do que se considera êxito. Será que podemos reduzir o êxito ao tempo de terminalidade? Um aluno que apresente dificuldades acadêmicas no início, mas que, com a mediação do trabalho pedagógico, venha a superar suas dificuldades em um tempo mais prolongado que o estipulado não seria considerado exitoso? De outro modo, um aluno que tenha um desempenho mediano, mas que

consegue concluir no prazo, é mais exitoso que aquele que conseguiu superar suas dificuldades iniciais?

Ao que parece, esse conceito de êxito reduz a função social da escola à produção de certificados em tempos cada vez mais curtos, a fim de se contabilizarem pontos nas avaliações externas. Poderíamos dizer que o conceito assume uma função meramente estatística para uso de prestação de contas. Ao nosso ver, estabelecer como padrão de excelência apenas o cumprimento dos prazos tanto empobrece o ensino como contribui para manter afastadas da escola os estudantes das camadas mais empobrecidas. Entendemos que o êxito deve envolver, além dos prazos de conclusão, também a aprendizagem e o sucesso individual do aluno, que só pode ser avaliado a partir das condições de entrada. Nesse sentido o conceito de êxito assume uma função pedagógica, voltada para o estudante, para a busca do sucesso escolar em todos os aspectos envolvidos. Portanto, é importante que se considere o universo individual de cada estudante, a fim de se desenvolver um ensino estratégico que tenha efeitos preventivos sobre o fracasso escolar, sobretudo daqueles estudantes das classes sociais inferiores cujas experiências escolares tenham sido pouco satisfatórias.

Para Almeida (2019, p. 47), do ponto de vista individual, o êxito escolar depende de alguns investimentos pessoais como tempo dedicação e recursos financeiros, sendo que os indivíduos pertencentes às classes sociais superiores apresentam mais probabilidades de alcançá-lo.

[...] os membros de cada grupo social tendem a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. Assim, o êxito escolar é alcançado, principalmente, pelos indivíduos pertencentes às classes sociais superiores, pois possuem um *habitus* mais próximo ao que é proposto pela escola e, por alguns indivíduos das classes trabalhadores que demonstram um esforço pessoal e conseguem romper, por seu próprio mérito, os limites estabelecidos.

Além do conceito de êxito, tratamos do conceito de evasão escolar, que decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada por abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa. Esse conceito adotado pelo IFG nos leva a questionar se a transferência interna poderia ser considerada evasão. Isso porque, nesse tipo de transferência, o aluno muda de um curso para outro dentro da mesma instituição, o que não configuraria evasão, pois o estudante permanece na instituição, devendo ser contabilizado como vinculado. Entendemos que esse conceito também necessita ser melhor conceituado, uma vez que ele incide sobre os resultados institucionais.

Mais importante que entender o conceito é compreender os fatores que levam à evasão. Uma análise realizada por Dore e Lucher (2011, p. 778) propõe que, quando analisamos a evasão escolar, devemos associar o estudo dela “ao estudo de fatores sociais, institucionais e individuais que podem interferir na decisão de estudantes sobre permanecer na escola ou abandoná-la antes da conclusão de um curso”. Para enfrentar esses fatores a instituição deve, primeiro, identificar as causas da evasão e, em seguida, tomar medidas de prevenção à evasão tomando a realidade social e individual dos estudantes como ponto de partida. É necessário, pois, um trabalho multidisciplinar para identificação dos casos que apresentem probabilidades de abandono.

A evasão nos institutos federais, que ofertam o ensino médio integrado à formação profissional, é uma preocupação que deve ser levada em consideração nas pesquisas a fim de se reunirem informações relevantes para o enfrentamento do problema. Conforme já tratamos nesse estudo, a educação profissional de nível médio passou por várias propostas o até chegar ao formato presente nos institutos federais com a oferta do ensino médio integrado ao curso técnico. Segundo Dore e Luscher (2011, p. 181-182):

A expansão do ensino técnico de nível médio e a abertura de novas oportunidades de acesso à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho para os jovens possibilitam um maior grau de democratização da educação técnica. O estudo das condições para a permanência ou não de estudantes na escola técnica está relacionado a outro relevante contexto da pesquisa sobre evasão escolar nessa modalidade de ensino: a escassez de informações.

No estudo sobre “Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais”, Dore e Luscher (2011) relatam que faltam pesquisa ou informações sobre evasão escolar, quando se trata da educação técnica, verificada em pesquisa realizada na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essas autoras verificaram que, enquanto o nível fundamental e médio da educação básica possui uma gama de estudos com indicadores da evasão, as escolas técnicas sofrem com a falta de parâmetros indicativos de evasão.

Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil no ensino técnico somam-se as dificuldades existentes no campo empírico. O Ministério de Educação – MEC –, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, realiza anualmente o Censo Escolar de toda a educação básica e profissional. No entanto, os dados relacionados ao desempenho escolar (aprovação, reprovação, abandono, transferência, dentre outros) dos estudantes dos cursos

técnicos não constituem um campo de preenchimento obrigatório no censo, e nem são devidamente sistematizados pela equipe do Inep (DORE e LUSCHER, 2011, p. 783).

Com esta pesquisa buscamos preencher lacunas do conhecimento sobre a questão da evasão, ao investigarmos a problemática da permanência e êxito das instituições federais de educação profissional, voltando nossa atenção para o segmento de estudantes cotistas. Feitas essas considerações sobre os conceitos, passaremos à análise do trabalho que vem sendo desenvolvido pela Rede Federal de Educação sobre o combate à evasão e ampliação do êxito na Rede Federal, em específico pelo IFG.

#### ***4.2.1 Plano de permanência e êxito do IFG: fatores condicionantes e medidas***

Com a expansão da Rede Federal no Brasil, sobretudo no estado de Goiás, houve a ampliação de vagas e a democratização de acesso ao ensino profissional técnico de nível médio e superior. Porém, os números relacionados à evasão e ao êxito dos estudantes obtidos dos dados do sistema acadêmico do IFG (Q-acadêmico) expõem a fragilidade educacional da instituição. Na Resolução nº 10 do CONSUP/IFG/2018, justifica-se que:

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual o IFG está inserido, oportunizou no período de 2008 a 2014, a maior expansão da educação profissional no Brasil [...]. As questões de acesso foram priorizadas nesse momento, mas sem deixar de mitigar as questões de permanência e êxito. Contudo, mesmo com esforços, houve um descompasso entre o ingresso e o êxito. A evasão se tornou uma das fragilidades educacionais [...] (IFG, 2018).

Toda essa fragilidade chamou atenção do Tribunal de Contas da União (TCU), que, por meio do Acórdão nº 506/2013, determinou à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), que estabelecesse uma política de combate à evasão e ampliação do êxito da Rede Federal. O acórdão determinou que:

9.1.1. institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc.); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios

PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos **campi**; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (BRASIL, 2013, grifos do autor).

Atendendo a esta demanda, o MEC propôs uma metodologia nacional para que cada instituição da Rede Federal elaborasse o seu Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes. O documento orientador foi elaborado pela própria SETEC, por meio da Portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013, que instituiu um grupo de trabalho para elaborar um documento intitulado “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, em que foram categorizadas as principais razões da evasão, bem como estratégias para o trabalho das instituições federais. O documento categorizou as causas da evasão e da retenção para o plano estratégico de intervenção e monitoramento, organizando os seguintes fatores ou categorias motivadoras da evasão e da retenção: fatores individuais (destacam aspectos peculiares às características do estudante); fatores internos às instituições (problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso); fatores externos às instituições (relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão) (BRASIL, 2014).

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFG foi aprovado pela Resolução CONSUP/IFG nº 10, de 19 de março de 2018. Foi criada uma Comissão Geral, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e demais Pró-Reitorias. A partir dessa comissão, foram criadas as subcomissões locais nos 14 câmpus, responsáveis por diagnosticar as causas da evasão/retenção e a proposição de medidas interventivas para minimizá-las. Essas subcomissões foram constituídas por servidores de vários setores, responsáveis por analisar e levantar as variáveis locais e gerais envolvidas na permanência e êxito de cada câmpus.

O plano sistêmico, de acordo com o Plano Estratégico Institucional, avalia os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes, considerando que “tais indícios podem levar ao êxito ou à desistência do curso, bem como à adoção de medidas institucionais que visam sanar o que foi apontado [...]” (IFG, 2018, p. 22). Esse plano propõe uma política institucional

de ações pedagógicas e de gestão, em curto, médio e longo prazo, a fim de minimizar os fatores internos e externos que levam à reprovação, à desistência e ao abandono dos estudos.

Espera-se que este Plano de Permanência e Êxito seja capaz de apontar e minimizar as razões da evasão, sem adentrar em uma lógica maniqueísta de busca de culpados, que em muitos casos o/a estudante é apontado como o principal motivo da própria evasão. Torna-se importante que se priorize também a compreensão das questões de ordem acadêmica, administrativa e financeira que possam encorajar e dar condições para a conclusão do curso pelo/a estudante (IFG, 2018, p. 23).

A metodologia proposta pela Comissão Geral indicou que a sistematização dos indicadores de retenção, evasão e conclusão que as subcomissões de cada câmpus deveriam levantar referentes aos anos de 2011 a 2015 seria tabulada pelo Núcleo de Planejamento e Estatística do IFG, a partir do Sistema Visão – sistema institucional que fornece relatórios de apoio à gestão acadêmica, possibilitando aos câmpus a qualificação dos indicadores.

Assim, a Comissão Geral propôs aos câmpus instrumentos de diagnóstico, tais como entrevistas e/ou aplicação de questionários. Tais instrumentos deveriam ser aplicados aos estudantes matriculados e evadidos, aos setores de ensino, pesquisa, extensão, à Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares (CoRAE), à Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE) e à Coordenação de Apoio Psicopedagógico ao Discente (Capedisc).

Foi disponibilizado pela Comissão Geral um rol de questionamentos que abordavam fatores internos, externos e individuais que levavam à retenção/evasão. Cada câmpus pôde escolher ampliar ou reduzir esse rol, com a obrigatoriedade de trabalhar os espectros dos fatores, conforme estão representados (Quadro 3).

**Quadro 3 – Rol de questionamentos abordados nas reuniões diagnósticas/questionários aplicados – Subcomissões Locais**

<p><b>FATORES INDIVIDUAIS</b></p>	<p>Descoberta de novos interesses          Dificuldade de adaptação à vida acadêmica          Dificuldade financeira pessoal ou familiar          Dificuldade de aprendizagem          Dificuldade para realização do estágio          Dificuldade para realização do TCC          Falta de conhecimento sobre o perfil profissional do curso          Falta de conhecimentos básicos para acompanhar o curso pretendido          Falta de tempo para se dedicar aos estudos          Gravidez          Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências da família          Ingresso em outro curso ou instituição          Não identificação com o curso iniciado          Perda de motivação pelo curso escolhido          Reprovação em componentes curriculares          Retenção no período letivo          Saúde familiar          Outros</p>
<p><b>FATORES INTERNOS</b></p>	<p>Ausência dos professores em sala de aula          Chamadas tardias pelo processo seletivo          Dificuldade com as avaliações de aprendizagem          Dificuldade com as metodologias de ensino          Dificuldade de acesso a serviços acadêmicos no turno noturno          Dificuldade para dialogar com os funcionários          Dificuldade para dialogar com os professores          Excesso de atividades didáticas          Excesso de componentes curriculares por período          Excesso de componentes curriculares por período          Existência de pré-requisitos em componentes curriculares          Falta de acesso a programas de assistência estudantil          Falta de atendimento com pedagogo, psicólogo ou assistente social          Falta de infraestrutura da instituição (laboratórios, biblioteca, etc.)          Falta de regularidade no pagamento de bolsas          Greves de servidores (professores ou funcionários)          Outros</p>
<p><b>FATORES EXTERNOS</b></p>	<p>Avanços tecnológicos promovendo a defasagem do curso          Dificuldade de acesso ao Campus          Dificuldade de deslocamento ou de transporte para frequência às aulas          Falta de perspectiva profissional          Greves interferindo na frequência das aulas (transporte público, polícia, etc.)          Interferência de fenômenos da natureza (calamidades, etc.)          Mudança de cidade          Mudança de endereço          Oportunidade de trabalho incompatível com horário de aulas          Oportunidade restrita de trabalho para egressos do curso          Reconhecimento social da profissão          Remuneração da profissão          Situação econômica e social da região          Outros</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução nº 10 do CONSUP/IFG/2018 (IFG, 2018).

Cada um dos fatores do rol de questionamentos apresenta uma pontuação de níveis (1, 2, 3, 4), onde: (1) se o motivo for indiferente; (2) se for pouco importante; (3) se for importante; (4) se for muito importante (IFG, 2018, p. 28). A partir da utilização desse rol, cada câmpus pôde mapear, com seu público e na realidade local, quais as possíveis motivações para as evasões/retenções, e, assim, propor medidas interventivas para minimizar essa fragilidade educacional.

A Comissão Geral orientou que esse trabalho de coleta de possíveis motivações fosse realizado, respeitando-se a modalidade de curso e o próprio curso, devido às especificidades de cada um deles. Porém, nem todos os câmpus, durante a realização desse levantamento, seguiram essa orientação, não havendo, pois, uma padronização quanto ao conteúdo e à forma de organização. Por essa razão, solicitou-se nova reelaboração dos planos estratégicos locais de permanência e êxito.

Mesmo com as dificuldades aqui descritas para a realização do diagnóstico, ele pôde ser consolidado, a partir do trabalho de cada subcomissão local. Assim, a Comissão Geral elaborou o “Plano por Nível de Ensino” com as medidas interventivas para cada modalidade de ensino. Nesse plano, a Comissão Geral propôs um quadro, dividido por níveis de ensino, constando dele um apanhado geral de ações para todo o IFG. Nesse quadro, foram detalhados os fatores diagnosticados como motivações da evasão/retenção (individuais, internos e externos), a discriminação de cada rol de fatores apontados, as suas possíveis causas, medidas de intervenção, prazo de execução da medida e os responsáveis pelo monitoramento e avaliação e cada medida (ANEXO 2).

Tão importante quanto analisar o quadro de fatores que interferem na permanência e no êxito é entender o que a instituição tem feito localmente para que as evasões/retenções sejam minimizadas e para que o êxito seja alcançado. As medidas de intervenção são necessárias, sobretudo, quando aliadas à política de cotas. Diante disso, uma das indagações propostas ao início desta pesquisa foi se a instituição adota medidas para o enfretamento da saída dos estudantes cotistas, e, se afirmativamente, quais seriam elas. A resposta a que chegamos foi que a instituição tem trabalhado no plano de permanência e êxito de forma a englobar todos os estudantes indistintamente. Conforme análise dos dados sobre a situação dos estudantes, feita na seção anterior, não foram verificadas discrepâncias tão significativas entre os dois segmentos que justificasse uma ação específica para o grupo de cotistas. Contudo, essa constatação não exige a instituição de não realizar estudos que a comprovem, de fato. Para nós, a clareza da situação em que se encontram os estudantes é devido à pesquisa, que é situada local e temporalmente. Como sabemos, a realidade histórica é dinâmica e está em constante

transformação, o que implica considerar que o cenário presente pode se alterar radicalmente no futuro, alterando também as trajetórias humanas. Para a instituição, permanece a necessidade de adotar procedimentos de atualização do conhecimento da realidade institucional como um todo como condição primeira para a proposição de ações, sejam elas de qualquer natureza.

A constatação da saída dos estudantes do CTIEMEd, tanto do grupo cotista quanto do grupo sistema universal, acima do desejado e a conclusão abaixo do esperado nos instigou a curiosidade sobre o que a instituição propõe em seu plano de permanência e êxito e se as medidas de enfrentamento cooperam para a superação dos problemas encontrados. A seguir, analisamos o plano, a fim de verificar se nele está explicitado o compromisso com a qualidade educacional referenciada no social, de modo a garantir que os estudantes tenham todas as condições para cumprirem os requisitos para conclusão dos estudos exitosamente.

#### ***4.2.2 Análise da Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito***

No documento “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito” (ANEXO 2) estão dispostos os fatores individuais, internos e externos que identificam os aspectos peculiares dos estudantes, as questões relacionadas à infraestrutura escolar, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, e também às dificuldades financeiras dos estudantes para permanecer no curso e às questões relacionadas à futura profissão. Esse documento refere-se às intervenções para o nível médio, que é o nosso recorte de interesse. Nele são apresentadas as possíveis causas que interferem nos fatores descritos, as medidas de intervenção adotadas, prazos para execução e os responsáveis pelo monitoramento da medida adotada.

O documento não nos permite avaliar a efetividade do plano estratégico em relação aos nossos dados, uma vez que a resolução que consolidou esse plano foi aprovada em 2018 (Resolução nº 10 do CONSUP/IFG/2018). Como a amostragem de dados parte da implementação da Lei de Cotas no IFG, que se deu ano de 2013, e que os ciclos analisados são dos anos de 2013 a 2019, e ainda, considerando que pela duração de cada ciclo do curso os últimos anos avaliados não permitem analisar o êxito institucional, pois os estudantes ainda estavam em curso, centraremos nossa atenção nas ações propostas pelo plano, no sentido de analisar se as medidas interventivas cooperam para a permanência e o êxito dos estudantes, mas sem cotejá-las com os dados da situação deles.

Iniciamos a análise, abordando os fatores individuais dos estudantes, que dizem respeito aos aspectos peculiares às características do estudante. No quadro 4 estão apresentados os fatores e as medidas de intervenção relacionadas.

**Quadro 4 – Fatores individuais dos estudantes e medidas de intervenção**

<b>FATORES INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES</b>	<b>MEDIDAS DE INTERVENÇÃO</b>
Dificuldades de adaptação à vida escolar	-Implementação de acolhimento estudantil.
Dificuldades de aprendizagem	-Atividades didático-pedagógicas de recuperação do conteúdo básico do ensino fundamental para os ingressantes.
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	-Realizar trabalhos em sala, a fim de minimizar atividades extraclasse.
Retenção/reprovações no período letivo	-Capacitação dos docentes em relação às metodologias de ensino; Intensificar o trabalho de equipe de apoio ao discente, e a efetivação do trabalho de monitoria. -Monitorar as principais dificuldades dos estudantes e analisar e discutir os métodos avaliativos utilizados. -Reformular os PPC*, contemplando projetos integradores entre disciplinas e uso de 20% a distância, para dispensar mais tempo dos estudantes para grupo de estudos e monitorias.
Perda de motivação pelo curso escolhido	-Incentivar atividades técnicas, oportunidades profissionais, atraindo o interesse dos estudantes para término do curso. -Criar método de acompanhamento das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, esclarecer os objetivos no início do curso. -Ações de divulgação e esclarecimentos sobre os cursos antes do ingresso.
Falta de conhecimento do curso e da instituição	-Buscar parcerias para realizar/intensificar o projeto “Conhecendo o IFG” na cidade e região. -Intensificar a divulgação da instituição publicamente, seja por panfletagem, visita as escolas e mídias sociais.
Dificuldade financeira pessoal ou familiar	-Estimular o discente a se candidatar a editais de iniciação científica, estágio e monitorias remunerados. -Estimular o estudante a procurar programas sociais institucionais, além de a instituição buscar a aplicação desses programas
Saúde familiar ou pessoal	-Desenvolver ações conjuntas de promoção à saúde pública com vistas à prevenção e cuidados pessoal e familiar.
Gravidez	-Garantir às grávidas o direito de reposição, conforme regulamento acadêmico, além de promover ações sobre o tema.
Estágio curricular como fator de retenção	-Criar vagas de estágio no próprio câmpus ou em outras instituições. -Estreitar esforços junto ao poder estadual e municipal com vistas à segurança e transporte, vagas de estágio e emprego.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas no Anexo 2 da pesquisa.

\*PPC (Projeto Pedagógico de Curso).

Analisando as medidas propostas no Quadro 4, consideramos a medida de implementação de acolhimento estudantil como uma das primordiais para o enfrentamento da

problemática da permanência e êxito dos estudantes. Em sentido amplo, podemos afirmar que todas as medidas visam acolher o estudante, sobretudo no que se refere às dificuldades pedagógicas. Tais medidas, se de fato aplicadas na prática, podem intervir para que os avanços quanto à problemática aconteçam.

Para Dore (2013), a escola deve compreender, orientar e acompanhar o jovem no importante momento em que realiza a sua primeira escolha no campo da formação profissional. Esse acompanhamento pode levar à significativa redução das taxas de abandono e/ou outros tipos de fracasso escolar, “por isso a importância de conhecer o movimento dos estudantes durante a formação escolar para identificar quando eles se encontram em ‘situação de risco’ prestes a abandonar o curso” (DORE, 2013, p. 18).

O IFG conta com uma equipe de apoio aos estudantes em diversos departamentos de cada câmpus, o que facilita, em parte, esse trabalho minucioso de identificação de fatores, sobretudo aqueles inerentes aos aspectos peculiares às características dos estudantes. Mesmo que a quantidade de servidores não seja proporcional ao quantitativo total de estudantes do câmpus, podemos inferir que o esforço, como o proposto para enfrentar a problemática, se concretiza de alguma forma.

Chamamos a atenção para o acompanhamento realizado pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (Capedisc)<sup>16</sup>, que está subordinada ao Departamento de Áreas Acadêmicas (DAA) em cada câmpus. A Capedisc se responsabiliza pelo acompanhamento e apoio ao discente, orientação e atendimento às solicitações de responsabilidade do departamento, visando à melhoria do desempenho acadêmico e estudantil. A Capedisc atua como elo entre professor/aluno e pais/alunos/professores, atuando frente aos quaisquer problemas existentes desde o âmbito pedagógico até o particular do estudante.

Outros fatores individuais elencados no Anexo 2 se referem à perda de motivação pelo curso escolhido e à falta de conhecimento do curso e da instituição. Sobre esses dois fatores, é importante que o câmpus mantenha proximidade com os estudantes de modo a identificar neles perda de motivação pelo. Associar a realidade do curso às possibilidades que ele possa trazer aos estudantes, incentivar a participação em atividades técnicas e promover oportunidades profissionais por meio de parcerias com organizações do mundo do trabalho são ações que ajudam o estudante a criar uma identidade profissional e a manter sua motivação pelo curso.

---

<sup>16</sup> Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (Capedisc). Disponível em: [http://www.ifg.edu.br/component/content/article/78-ifg/campus/formosa/1157-coordenacao-de-apoio-ao-discente?highlight=WyJhcG9pbyIsImFvIiwZGlzY2VudGUiLCJhcG9pbyBhbyIsImFwb2lvIGFvIGRpe2NlbnRlIiwY2VudGUiXQ](http://www.ifg.edu.br/component/content/article/78-ifg/campus/formosa/1157-coordenacao-de-apoio-ao-discente?highlight=WyJhcG9pbyIsImFvIiwZGlzY2VudGUiLCJhcG9pbyBhbyIsImFwb2lvIGFvIGRpe2NlbnRlIiwY2VudGUiXQ.). Acesso em 07 fev. 2021.

Salientamos que a formação como simples “mão de obra para o mercado de trabalho” não é a visão para muitos estudiosos da educação ofertada pelos institutos federais. De acordo com Pacheco (2010, p. 11), o objetivo central dos institutos federais

não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Outros fatores individuais presentes no Anexo 2 se referem à dificuldade financeira pessoa ou familiar, saúde familiar ou pessoal, gravidez e estágio curricular como fator de retenção. Com relação a esses fatores, chamamos a atenção para algumas das ações da Coordenação-Geral de Assistência Estudantil (CGAE)<sup>17</sup>, presente na reitoria do IFG, responsável por propor, orientar e acompanhar as ações e os programas de assistência estudantil desenvolvidos nos câmpus, com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência, e a conclusão exitosa do itinerário formativo e a inserção no mundo do trabalho do estudante matriculado no IFG. Cada câmpus possui uma Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), responsável por realizar ações no âmbito da sua instituição. Dentre as ações realizadas, destacamos aquelas que subsidiam esses fatores, especialmente os relacionados aos aspectos financeiros e de saúde. A CAE desenvolve programas que visam subsidiar financeiramente os estudantes para aplicação em transporte, alimentação, vestuário, materiais escolares e moradia, bem como prestar atendimento de saúde em todos os espectros, tanto para os estudantes quanto para seus familiares (Quadro 5).

---

<sup>17</sup>Coordenação-Geral de Assistência Estudantil (CGAE). Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/component/content/article/64-ifg/pro-reitorias/extensao-proex/151-assistencia-estudantil?highlight=WyJhc3Npc3RlbnNpYSIsImVzdHVkYW50aWwiLCJhc3Npc3RlbnNpYSBlc3RlZGFudGlsIIQ>. Acesso em 07 fev. 2021.

**Quadro 5 – Ações da assistência estudantil do IFG**

<b>Programa Transporte</b>	É direcionado aos/às estudantes dos cursos presenciais e consiste no repasse de auxílio financeiro mensal aos/às estudantes em vulnerabilidade social para viabilizar o deslocamento da sua residência para o Câmpus e retorno para a sua residência.
<b>Programa Permanência</b>	É a concessão de auxílio financeiro destinado a atender às necessidades sociais básicas aos/às estudantes que apresentem alto ou moderado índice de vulnerabilidade social e que, em função de sua situação socioeconômica, interfira na permanência e manutenção dos/as estudantes do IFG. Este programa, repassado em forma de auxílio financeiro estudantil, visa proporcionar a estes/as estudantes complementação em despesas que são importantes para a sua permanência no IFG, tais como: alimentação, transporte, vestuário e aquisição de material didático.
<b>Programa Moradia</b>	É destinado aos/às estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com matrícula e frequência regular, oriundos/as de outros municípios, estados ou regiões fora da localização do câmpus, que não residam com a família e nem possuam imóveis na zona urbana, na garantia de manutenção de moradia no município onde se localiza o câmpus. Ocorre como projeto piloto será desenvolvido nos câmpus Cidade de Goiás e Jataí, nos quais identificou-se maior demanda.
<b>Programa de Atenção à Saúde</b>	O Programa de Atenção à Saúde é destinado a todos/as os/as estudantes regularmente matriculados no Instituto Federal de Goiás com a finalidade de incentivar a promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assistência médico-odontológica e nutricional eletiva ou de urgência, visando à prevenção da saúde dos/das estudantes, bem como ações que contemplem orientações quanto à prevenção ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, dentre outros.
<b>Programa Apoio Psicossocial</b>	É destinado aos/às estudantes regularmente matriculados/as. Este programa é voltado para o acompanhamento psicológico e social dos/as estudantes e, quando necessário, de seus familiares, proporcionando incentivo à melhora do desempenho escolar por meio do atendimento aos/às estudantes por uma equipe multiprofissional.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas na página digital da Assistência Estudantil do IFG.

A CAE desenvolve essas ações visando auxiliar os estudantes que apresentam dificuldades financeiras, sobretudo os cotistas de renda familiar  $\leq 1,5$  salário mínimo *per capita*. As ações de complemento financeiro são desenvolvidas principalmente nos câmpus em que o ensino é de tempo integral e que ainda não possuem o restaurante estudantil. Os auxílios têm como finalidade permitir a continuidade dos estudos dos grupos que são contemplados com os recursos.

Associados aos fatores individuais, os fatores internos à instituição, que são relacionados à infraestrutura, currículo, gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, também interferem na trajetória formativa dos estudantes. Tais fatores devem ser levados em consideração no planejamento de ações para o enfrentamento da evasão. No Quadro 6, apresentamos os fatores e as medidas de intervenção relacionadas.

**Quadro 6 – Fatores internos à instituição e medidas de intervenção**

<b>FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO</b>	<b>MEDIDAS DE INTERVENÇÃO</b>
Ausência dos professores em sala de aula	-Aplicar sanções em relação ao não cumprimento das atribuições do docente (lançamento de notas e frequência), e cumprir as normas existente quanto ao acompanhamento da frequência docente.
Retenção e/ou reprovação em componentes curriculares	-Capacitar os docentes quanto às novas metodologias de ensino e analisar e discutir os métodos avaliativos utilizados.
Retenção/reprovações no período letivo	-Inserção de cursos de extensão de nivelamento e monitorias coletivas nos PCC dos cursos, de modo que os alunos sem necessidade de recuperação envolvam nesse processo com aqueles que necessitem.
Excesso de atividades didáticas/Excesso de carga horária diária do curso	-Rediscutir e reformular os projetos pedagógicos de cursos e aderir a possibilidade de 20% de carga horária a distância nos cursos presenciais. -Acompanhamento efetivo da equipe psicopedagógica.
Não funcionamento de setores da Instituição em períodos noturnos e/ou sábados	-Adequar a lotação de servidores no câmpus, especialmente aqueles de atendimento ao aluno e à comunidade externa, garantindo funcionamento nos 3 turnos.
Infraestrutura insuficiente	-Planejamento quanto às necessidades do câmpus e seus cursos, buscando atendimento das condições objetivas para a jornada integral.
Chamadas tardias pelo processo seletivo	-Adequar e planejar o cronograma dos processos seletivos da instituição.
Falta de regularidade no pagamento de auxílio	-Manter o lançamento da frequência dos estudantes atualizado.
Greves de servidores	- Promover a politização dos alunos para construção coletiva da greve, ofertando encontros que oportunizem aos alunos o debate acadêmico junto aos movimentos paredistas. - Garantir a efetiva reposição das aulas.
Estágio curricular como fator de retenção	-Buscar convênios com órgãos públicos e privados para ampliação de estágios remunerados e garantir o acompanhamento da instituição em relação à oferta de estágio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas no Anexo 2 da pesquisa.

Esses fatores referem-se às obrigações docentes, no que concerne ao controle e ao registro de frequências e notas, à relação do servidor (docente e técnico-administrativo) com o aluno, à questão curricular do curso e às reprovações. De acordo com Dore e Lüscher (2011), os fatores institucionais da escola associados à evasão incluem os recursos da instituição, as práticas pedagógicas e o perfil do corpo discente.

Consideramos que as medidas de enfrentamento aos fatores elencados são significativas para o atendimento ao estudante. Grande parte das medidas propostas baseia-se no cumprimento de obrigações da equipe de servidores, em consonância com o código de ética do servidor público, no sentido de atuar na função pública de “atender à comunidade”. É com esse espírito público que a instituição propõe no plano disponibilizar atendimento nos 3 turnos

diários e cumprir as obrigações docentes quanto à manutenção da frequência escolar em dias, sobretudo porque é a partir da análise da frequência escolar que os auxílios estudantis são pagos.

A atividade desenvolvida pelos servidores dos câmpus em coletividade é de extrema importância para que os diagnósticos e as intervenções possam ser efetivadas. Entendemos que a medida de acompanhamento efetivo da equipe psicopedagógica, de capacitação dos docentes com novas metodologias de ensino e de discussão dos métodos avaliativos pode fortalecer as relações ente servidores e alunos e influir, de fato, nas questões da permanência e êxito. Mas é necessário que a medida seja aplicada com rigor, senão os resultados esperados podem ser frustrados, conforme o relato de Almeida (2019, p. 139), em seu estudo diagnóstico de permanência e êxito no Câmpus Uruaçu do IFG. Ela afirma que naquele câmpus

existe um trabalho coletivo entre docentes, coordenações e equipes administrativas de apoio aos discentes para a realização dos diagnósticos e intervenções. O ponto de partida da identificação das dificuldades são os relatos dos professores. Contudo, eles são escassos ou ocorrem somente em casos mais sobressalentes. A maioria dos encaminhamentos só irá ocorrer após a realização do conselho de classe bimestral, realizado após o fechamento dos resultados avaliativos do bimestre letivo. Por vezes, os efeitos esperados não ocorrem devido às ações tardias.

Esse estudo de Almeida (2019) corrobora a ideia de que esses diagnósticos e intervenções devam ser contínuos e não apenas em momentos específicos, como nos conselhos de classe ou em situações limites.

No que se refere à medida de redução de carga horária do curso em 20%, a partir da reformulação do PCC, apresentando parte do curso à distância, no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, com base nas diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, implementadas na vigência do PDI 2019/2023, foi proposta a adequação dos cursos a fim de confirmar o compromisso com a garantia de condições ao estudante para se dedicar os estudos. Além dessa, também no PDI 2019/2023, foi proposta criação de mecanismos para apropriação de tecnologias digitais como recursos das práticas pedagógicas. (IFG, 2018b).

Julgamos importante destacar que essa medida foi planejada e, em alguns casos, estava sendo implementada antes mesmo da situação de crise sanitária mundial que atingiu o país a partir de 2020 provocada pela pandemia da Covid-19. As medidas de isolamento social obrigaram escolas e instituições educacionais a adotarem o sistema remoto de ensino. Podemos afirmar que, se a instituição apresentava dificuldades para adoção dessa medida em tempos de “normalidade”, no contexto da pandemia as dificuldades se avolumaram e ganharam feições diversas, que tornou o ensino remoto, ao mesmo tempo que necessário, um grande problema a

ser enfrentado pela instituição enquanto persistir a pandemia e depois dela. A realidade mostrou quão despreparadas as instituições se encontravam para o trabalho com o uso de tecnologias digitais, tanto de ponto de vista metodológico quanto do ponto de vista material. Além da falta de domínio da tecnologia por parte de professores e estudantes faltava também o equipamento. No nosso entendimento, a questão de adequar o currículo com atividades remotas deixou de ser uma questão de como reduzir o excesso de carga horária diária presencial do curso, mas de como fazer para que os cursos mantenham a carga horária remota necessária para garantir a formação que os estudantes necessitam. Essa é uma discussão que tem mobilizado pesquisadores, em busca de respostas às questões que têm desafiado nossa compreensão de mundo, e que deverá ser feita pela instituição de forma emergencial sob pena de aprofundarmos os problemas relacionados à evasão e, conseqüentemente, ao êxito educacional, tenha ele o sentido estatístico tenha ele o sentido pedagógico.

Outra importante medida de enfrentamento apresentada se refere à proposição de cursos de extensão de nivelamento e monitorias coletivas, que envolvam os alunos que não apresentam necessidade de recuperação, envolvidos com aqueles que necessitam. A Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX) tem como atuação a promoção de ações que garantam a articulação entre extensão, ensino e pesquisa, além do acompanhamento das atividades de monitoria e dos cursos de formação inicial continuada. As monitorias e os cursos de nivelamento dos conteúdos estudados no ensino fundamental oferecido aos estudantes, sobretudo os ingressantes, se configuram como atividades interventivas que amparam os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem. Além da capacitação do estudante, a capacitação docente quanto ao uso de novas metodologias de ensino com o uso de tecnologias digitais, sobretudo o grupo de professores que não possui formação pedagógica e/ou tecnológica, é necessária para a questão da permanência e êxito,

Para outros fatores internos, como o funcionamento dos setores de atendimento ao público e a infraestrutura, a instituição propõe adequar a lotação de servidores no câmpus, especialmente aqueles de atendimento ao aluno e à comunidade externa, garantindo funcionamento nos três turnos, o que contempla os estudantes positivamente, seja para retirada de documentos que comprovem vínculo à instituição, seja para disponibilização de bibliotecas abertas para estudo, e também da equipe psicopedagógica para atendimento aos pais. Quanto à infraestrutura, que inclui refeitórios, bibliotecas, laboratórios, vestiário e acessibilidade às pessoas com deficiência, a medida proposta envolve o planejamento das necessidades do câmpus e seus cursos, buscando atendimento das condições objetivas para a jornada integral.

Quanto às chamadas tardias pelo processo seletivo, a proposta é adequar e planejar o cronograma dos processos seletivos da instituição. É importante que as turmas dos cursos correntes sejam compostas antes do início das aulas. A chamada tardia pode desmotivar o estudante que, ao entrar depois que as aulas já tiveram início, encontra dificuldades de adaptação ou de acompanhamento. A medida de readequação do cronograma de chamadas subsequentes dos processos seletivos bem como todas as ações no âmbito institucional que possam ser revistas e instauradas no sentido de ampliar a permanência e êxito estudantil são consideradas benéficas.

A falta de regularidade no pagamento de auxílio apresenta-se como fator interno à instituição que pode intervir decisivamente na decisão do aluno de evadir. Ele articula-se com o fator individual da dificuldade financeira. Como medida de enfrentamento o plano propõe o lançamento atualizado da frequência dos estudantes. Isso porque, como já firmamos, é a partir da frequência do aluno que o auxílio estudantil é pago. É preciso garantir que o aluno não seja prejudicado por omissão do professor ou da instituição quanto ao lançamento da frequência em tempo hábil, o que implica exigir do professor o cumprimento fiel de suas obrigações acadêmicas bem como dos servidores responsáveis pelos sistemas de informação.

Com relação às greves dos servidores, o plano prevê a formação política dos alunos para construção coletiva da greve, com a realização de encontros que oportunizem aos alunos o debate acadêmico junto aos movimentos paredistas. Além do envolvimento dos alunos nos movimentos de luta, é preciso garantir a efetiva reposição das aulas.

Por fim, quanto ao estágio como fator de retenção, as medidas preveem busca de convênios com órgãos públicos e privados para ampliação de estágios remunerados e garantia do acompanhamento da instituição em relação à oferta de estágio.

Passamos para a análise, dos fatores externos à instituição, os quais se relacionam com dificuldades do estudante de permanecer no curso e com questões inerentes à futura profissão. No Quadro 7, apresentamos os fatores e as medidas de intervenção relacionadas.

**Quadro 7 – Fatores externos à instituição medidas de intervenção**

<b>FATORES EXTERNOS À INSTITUIÇÃO</b>	<b>MEDIDAS DE INTERVENÇÃO</b>
Dificuldade de deslocamento ou de transporte para frequência às aulas	-Buscar parcerias com órgãos públicos municipais e estadual que sediam os câmpus, bem como os municípios limítrofes a eles.
Ineficácia dos serviços de transporte saúde e segurança pública	-Solicitar junto às prefeituras e ao estado a disponibilização de pontos de ônibus e serviço de iluminação das ruas nas imediações da escola, bem como linhas de ônibus específicas para os câmpus. -Firmar parcerias com municípios limítrofes para essa concessão nos horários de aula. -Estabelecer parcerias e diálogos com os órgãos relacionados à segurança pública.
Estágio curricular como fator de retenção	-Buscar convênios com órgãos públicos e privados para ampliação de estágios remunerados e garantir o acompanhamento da instituição em relação à oferta de estágio.
Reconhecimento social e baixa remuneração da profissão	-Realizar eventos, objetivando apresentar as possibilidades de exercício profissional, e a politização dos estudantes na construção de estratégias de luta pela valorização profissional.
Irregularidade nos pagamentos dos auxílios	-Manter diálogos com o órgão de repasse, buscando regularizar os recursos bem como sua ampliação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas no Anexo 2 da pesquisa.

A dificuldade de deslocamento e de transporte para frequência às aulas e a ineficácia dos serviços de transporte saúde e segurança pública são dois fatores que intervêm negativamente na permanência do estudante. Dentre as medidas de enfrentamento a esses fatores a instituição propõe o estabelecimento de parcerias com órgãos públicos municipais de cidades onde os câmpus estão sediados e de municípios limítrofes a eles. Essas parcerias com prefeituras e também com o Estado buscam a disponibilização de pontos de ônibus e de serviço de iluminação das ruas nas imediações da escola, bem como linhas de ônibus específicas para os câmpus. Além desses serviços, buscam também garantir a segurança dos estudantes, o que demanda parcerias com órgãos de segurança pública. Essas medidas se fazem importantes na medida em que alguns dos câmpus do IFG são situados longe dos centros, o que acarreta muitas dificuldades para os estudantes que dependem do transporte público. Consideramos de fundamental importância essa preocupação da instituição com os aspectos externos a ela, no sentido de tentar resguardar os estudantes da violência e auxiliá-los, por meio das parcerias, nas questões que podem levá-los ao abandono dos estudos.

Entre os fatores elencados como externos à instituição, constou, novamente, o estágio curricular como fator de retenção. Ele vincula-se ao estudante e à instituição internamente e externamente, dado que o estágio, sendo uma necessidade curricular para o estudante, precisa ser viabilizado pela instituição, que, por sua vez, necessita de empresas e/ou organizações que

ofereçam a oportunidade de realização dele. As medidas citadas nos fatores internos se mantêm, portanto, inalteradas.

Também o reconhecimento social e a baixa remuneração da profissão, que se referem às dificuldades de oportunidade de trabalho e a ausência de políticas de valorização do profissional, se apresentam como importantes condicionantes da permanência. Como medida interventiva, a instituição propõe a realização de eventos, objetivando apresentar as possibilidades de exercício profissional e ensinar a politização dos estudantes na construção de estratégias de luta pela valorização profissional.

E, por fim, a irregularidade nos pagamentos dos auxílios, que também foi citada nos fatores internos, aqui, de fato, diz respeito aos fatores externos à instituição, referindo-se a problemas de repasse de recursos do Governo Federal. A medida de enfrentamento proposta é a manutenção de diálogos com o órgão de repasse, buscando a regularização dos recursos, bem como a ampliação deles. Tanto a regularidade dos pagamentos quanto a ampliação deles são medidas importantes, em vista do número de estudantes que necessitam desses recursos, com tendência a um aumento vertiginoso desse número em razão das consequências econômicas da pandemia.

Analisando o panorama geral do documento “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”, podemos afirmar que o plano abrange, satisfatoriamente, as variadas causas que podem levar à evasão, retenção e, conseqüentemente, a interferências no êxito estudantil. Avaliamos que tão importante quanto elaborar e implementar esse plano é envidar todos os esforços para seu cumprimento. Destacamos a riqueza de material que esse plano reúne, podendo servir a futuras pesquisas, seja no sentido de investigar a exequibilidade das medidas do plano, seja no sentido de verificar o cumprimento dele no âmbito institucional. O plano constitui um material valioso que não pode e nem deve se apresentar na forma de palavras dispostas em um papel, mas deve ser, de fato, aplicado e, à medida da necessidade, reestruturado com novas perspectivas de intervenção diante da realidade histórica.

Voltando à nossa questão de pesquisa, cujo objetivo foi como compreender como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, no sentido de verificar se esse grupo constitui o maior número de evasão e se o IFG tem adotado medidas de enfrentamento ao problema para esse grupo, ao final desta análise, chegamos às seguintes conclusões:

Os cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito sem distinção do grupo dos estudantes do sistema universal. Na análise, encontramos indicativos de que os dois grupos apresentaram altos índices de saída, o que pode acarretar numa desqualificação da instituição

no âmbito nacional com relação à problemática da evasão escolar. Assim, mediante os dados, chegamos à conclusão que a problemática da saída abarca os dois grupos.

Quanto às situações de saída, conclusão, e vínculo, constatamos que houve diferenças das situações em cada uma das realidades estudadas. Com relação à saída, os cotistas apresentaram menor percentual no Câmpus Aparecida de Goiânia; no Câmpus Anápolis foi onde os cotistas tiveram melhor percentual de conclusão; e, por fim, com relação ao vínculo, os cotistas apresentaram maior percentual no Câmpus Aparecida de Goiânia. Essas diferenças, contudo, não apresentaram discrepâncias significativas no sentido de podermos afirmar que o grupo cotista deve ocupar o centro das preocupações relativamente ao grupo sistema universal.

Por fim, sobre como a instituição têm enfrentado a problemática da permanência e êxito, avaliamos como positivas as propostas de enfrentamento, mas julgamos necessário aprofundar a pesquisa no sentido de avaliar a exequibilidade das medidas e a materialização delas.

Dos achados da pesquisa, o que mais nos chamou atenção foi a questão da discrepância do ingresso do grupo cotista em relação ao grupo sistema universal. Os dados mostraram que, em nenhum câmpus, o percentual de 50% das vagas destinadas às cotas fora preenchido. Recorremos ao edital de seleção para avaliar se os critérios constituíam um condicionante desmotivador para a inscrição dos candidatos cotistas. Na falta de elementos que pudessem responder à nossa indagação, consideramos esses critérios como uma hipótese a ser investigada. Entre outras questões que emergiram da leitura do edital e que foram ao encontro de nossas percepções iniciais sobre a visão dos estudantes e da comunidade em geral sobre as cotas, indagamos se o desconhecimento poderia ser um dos condicionantes para o reduzido percentual de ingresso pela reserva de vagas. Entendendo que a desinformação é um obstáculo para o cumprimento da finalidade da lei, propusemos a elaboração de um material que pudesse cumprir a função informativa sobre a finalidade da reserva de vagas ao público a quem ela se destina, buscando combater os estigmas resultantes das ideias preconceituosas sobre as cotas. Assim, elaboramos, como produto educacional, uma cartilha abordando as cotas destinada aos estudantes do 9º ano da rede pública de ensino do estado de Goiás, apresentada no Apêndice 1 desta dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, que tratou das questões da permanência e êxito relativamente aos estudantes cotistas do IFG, podemos afirmar que o conhecimento produzido reforçou nossa convicção de que as cotas constituem importante mecanismo de democratização da educação a grupos historicamente excluídos e negou, com evidências empíricas, a ideia socialmente disseminada de que “esses grupos constituem a parte mais fraca”, do ponto de vista acadêmico. A revisão bibliográfica sobre a política de cotas permitiu constatar que ela é resultado da luta reivindicatória pelo acesso à educação pública como um “direito de todos” dos grupos histórico-socialmente excluídos e marginalizados, com destaque para o Movimento Negro. Em que pese a Lei de Cotas que obriga universidades e institutos federais a destinar 50% das vagas a estudantes oriundos das escolas públicas, onde se concentra o maior contingente de negros e pobres, o preconceito com relação a esses grupos persiste, estigmatizando-os e afastando-os da escola, contribuindo para que as vagas ociosas sejam redirecionadas ao sistema universal. Esse tipo de preconceito, ecoado nas escutas de falas que tendem a desmoralizar o estudante cotista, no sentido de classificá-lo como incapaz de alcançar o acesso à educação, taxando-os como mais fracos do que aqueles que ingressam pelo sistema universal, foi o que me despertou o interesse pelo tema.

O objetivo desta pesquisa foi compreender como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito, verificando se esse grupo deve constituir a maior preocupação no âmbito institucional e se o IFG tem adotado medidas de enfrentamento ao problema para esse grupo. O problema proposto se apresentou na forma do seguinte questionamento: *Como os estudantes cotistas se inserem na problemática da permanência e êxito do IFG, tomando como unidade de estudo os estudantes dos CTIEMEd dos câmpus Anápolis, Aparecida de Goiânia e Goiânia? Os cotistas representam, de fato, o contingente maior quanto à saída em relação aos do sistema universal? A instituição adota medidas para o enfrentamento das saídas dos estudantes cotistas? Se afirmativamente, quais?*

Para responder às questões recorreremos à “Planilha de dados dos estudantes”, disponibilizada pela DGA/IFG e ao documento “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para a Permanência e Êxito”. Os dados da planilha apresentaram números que permitiram avaliar as situações de saída, conclusão e vínculo dos estudantes que compõem o grupo cotista e grupo sistema universal. Essa preocupação em avaliar os dois grupos, mesmo o foco sendo o grupo cotista, se justifica na opção do método, que impõe a análise da totalidade na qual a parte se

insere. Algumas conclusões podem ser assim sumariadas:

Em relação à primeira questão – se os cotistas representam, de fato, o contingente maior quanto à saída em relação aos do sistema universal, os números de permanência e êxito dos cotistas oscilam no panorama geral. No Câmpus Anápolis e Câmpus Goiânia, entre os três câmpus analisados, o grupo cotista apresentou maior índice de saída em relação ao grupo sistema universal. No Câmpus Anápolis, o grupo cotista apresentou índice de saída menor em relação ao grupo sistema universal. Quando analisamos outros aspectos que envolvem à problemática, constatamos que: quanto à conclusão, o grupo cotista apresentou maior índice do que o grupo sistema universal no Câmpus Anápolis; e quanto ao vínculo, o grupo cotista apresentou maior índice do que o grupo sistema universal no Câmpus Aparecida de Goiânia. Os números revelaram índices elevados de evasão dentro dos dois grupos analisados, o que nos levou a concluir que os cotistas não são “o” problema quando tratamos da permanência e êxito, mas que todos os estudantes demandam preocupação quanto à saída. Com a análise dos dados, verificamos que as diferenças entre um grupo e outro não apresentaram uma discrepância tão significativa, que nos levasse a afirmar que os cotistas representam mais preocupação quanto a essa questão.

A análise dos dados da planilha revelou um problema que não consideramos na problematização: diferença na quantidade de ingresso entre cotistas e do sistema universal. A Lei 12.711/2012, observada nos editais de seleção do ensino médio integrado ao curso técnico do IFG a partir do ano de 2013, determina que 50% das vagas sejam destinadas aos estudantes oriundos da rede pública de ensino, os quais constituem o grupo de cotistas. As amostras dos câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia foram as que se apresentaram com maior diferença na quantidade de estudantes de cada grupo. No Câmpus Anápolis, para 151 amostras analisadas, 37 eram do grupo cotista e 114 do grupo sistema universal; já no Câmpus Aparecida de Goiânia, para 150 amostras analisadas, 50 eram do grupo cotista e 100 do grupo sistema universal. O Câmpus Goiânia foi o que apresentou maior equiparidade dos grupos, e das 212 amostras analisadas, 102 do grupo cotista e 110 do grupo sistema universal. Tais constatações permitiram uma nova perspectiva de observação da problemática quanto aos ingressantes de cada grupo, sugerindo hipóteses para as motivações que podem ter levado a essas discrepâncias. Essas motivações poderiam ser justificadas pelos critérios de seleção e/ou pela desinformação sobre a política de cotas. A análise dos dados não nos permitiu confirmar essas hipóteses, pois faltam elementos que somente outra pesquisa poderá reunir. Por essa razão, deixamos em aberto a questão para futuras pesquisas, sugerindo uma investigação com os estudantes convocados para matrícula para verificar quem matriculou e quem deixou de

matricular, utilizando instrumentos de coleta de informações que possam permitir a elaboração de um diagnóstico sobre a questão do ingresso. Outra conclusão foi em relação ao êxito. Ao analisar os ciclos dos anos do CTIEMEd de cada câmpus, no ano de 2019, pôde-se verificar qual seria o quantitativo de estudantes que deveriam ter concluído e permanecido vinculados até ano da análise, considerando a meta de 100% de êxito, ou seja, estudantes ingressando sem sair da escola e formando no tempo previsto do curso (conforme o que o IFG adota como conceituação de êxito). Os dados analisados reforçam a preocupação que a instituição deve apresentar quanto à problemática da permanência e êxito. O que os dados revelaram foi: Câmpus Anápolis (51 concluídos, 51 vinculados – 49 saídas); Câmpus Aparecida de Goiânia (76 concluídos, 60 vinculados – 14 saídas); e, Câmpus Goiânia (52 concluídos, 109 vinculados – 51 saídas). Para os câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia, no cenário ideal, 90 estudantes em média deveriam ter concluído e 60 deveriam ter permanecido vinculados. Para o Câmpus Goiânia, 90 estudantes em média deveriam ter concluído e 120 deveriam ter permanecido vinculados. Assim, dos câmpus analisados, o que apresentou maior êxito de conclusão dentro da perspectiva institucional foi o Câmpus Anápolis, que se destacou com maior proximidade ao ideal nos aspectos da conclusão e vínculo, e conseqüentemente apresentou que a quantidade de estudantes que saíram compõem o grupo que não atingiu o êxito.

Em relação à segunda questão – se a instituição adota medidas para o enfrentamento da saída dos estudantes cotistas e, em caso afirmativo, quais seriam elas – procedemos à análise do documento “Síntese do Plano de Intervenção do IFG para Permanência e Êxito”, publicado em 2018. Esse documento apresentou três tipos de fatores que levam à evasão/retenção dos estudantes – fatores individuais, internos e externos – bem como as medidas de enfrentamento propostas para cada fator com prazo permanente de aplicabilidade. No que pautou esta pesquisa, não foi possível avaliar os resultados da aplicação desse plano para os dados coletados, que ocorreu no ano de 2019. Avaliamos o diagnóstico e as propostas de enfrentamento como adequados do ponto de vista ideal; porém, do ponto de vista prático, não foi possível avaliar. Por isso, também a questão da exequibilidade das medidas e da materialização do plano deixamos como lacuna a ser preenchida pelo desenvolvimento de outras pesquisas, que poderão analisar os ciclos anuais de ingressantes e a aplicação das medidas de enfrentamento para avaliar se os índices de evasões e reprovações estão reduzindo.

Acreditamos que o IFG, em âmbito geral, tem um desafio a enfrentar sobre a permanência e êxito. Julgamos necessária uma ação conjunta, contínua e eficaz de todos aqueles que estão envolvidos institucionalmente, sejam eles servidores, estudantes, pais, empresas públicas e privadas, poder público municipal, estadual e federal. A ação educativa requer o

esforço de todos os envolvidos para o alcance de suas finalidades, e ela deve ser planejada a partir das necessidades da sociedade, em geral e dos estudantes, em particular, considerando os contextos em que estão inseridos. A pesquisa revelou que a realidade dos estudantes do CTIEMEd dos câmpus e cidades pesquisadas, mesmo sendo da mesma instituição, apresenta particularidades que devem ser levadas em consideração nos planejamentos e ações em busca da trajetória escolar exitosa.

Este estudo, até onde pôde chegar, apresenta apenas a ponta de um iceberg; para compreendermos a problemática da permanência e êxito dos estudantes do IFG e como o grupo cotista se insere nela, é preciso mergulhar mais fundo e ampliar o debate sobre esse grupo. Defendemos que os estudantes cotistas tenham acesso às suas vagas como um direito e que possam usufruir delas com orgulho, conscientes de que esse direito não foi uma dádiva, mas uma conquista. Defendemos também que é preciso ampliar o debate sobre cotas não só no âmbito institucional, que é uma realidade, mas também no âmbito da sociedade, de modo que a informação correta alcance o público-alvo, que são os estudantes da rede pública de ensino que almejam ingressar no IFG. Entendemos que o desconhecimento da Lei de Cotas para as universidades e institutos federais atua reforçando os preconceitos ecoados na sociedade e reverberados na instituição.

Esperamos que este estudo ofereça elementos de análise e contribua com o debate sobre as cotas e a questão da permanência e êxito, a fim de combater preconceitos e defender, com intransigência, a democratização de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e a efetiva participação social das pessoas de toda raça, gênero e classe em todas as atividades humanas, entre as quais está a práxis educativa em prol do pleno desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Elisângela Nunes do Nascimento de; LIMA, Paulo Gomes. Políticas de ações afirmativas: itinerário histórico e pontuações quanto à realidade brasileira. **Laplage em Revista**. Sorocaba: vol.4, n.2, maio-ago. p.179-196. 2018.

ALMEIDA, Marcilene D.B. **Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado do IFG Uruaçu**: Orientações para Qualificação e Acompanhamento de Estudantes. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s.l.], v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38id7956>.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da Silva. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. In: Educere: XII Encontro Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015, p. 4487-4497.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independência e 21º da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3.351, de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/DNN/Anterior\\_a\\_2000/1995/Dnn3531.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior_a_2000/1995/Dnn3531.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996a. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm). Acesso em: 20 fev.2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996b**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 646/97, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Declaração e Programa de Ação de Durban.** Durban, 31 ago. 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em: em 29 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 2004. 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: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento base.** SETEC/MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 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, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989; n. 9.029, de 13 de abril de 1995; n. 7.347, de 24 de julho de 1985, e n. 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 30 mar 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 15 out. 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n. 506/13.** 2013. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=8995767>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. SETEC/MEC, 2014a. 3ª edição. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. [S.l.], 2014b. Disponível em: [https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudantil/documento-orientador-setec\\_evasao-e-retencao-na-rede-federal.pdf](https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudantil/documento-orientador-setec_evasao-e-retencao-na-rede-federal.pdf) . Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei n. 46, de 15 de fevereiro de 2015. (Do senador Cássio Cunha Lima). **Diário do Senado Federal**. V. LXX, N. 17, Brasília D.F., 2015, pp. 125-126. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=25/02/2015&paginaDireta=00125>. Acesso em: 30 mar 2020.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 30 mar 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Cotas Raciais: PFDC oficia institutos e universidades federais de todo Brasil sobre existência de comissões de verificação**. Brasília, 10 abr. 2018a. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2018/abril/cotas-raciais-pfdc-oficia-institutos-e-universidades-federais-de-todo-o-brasil-sobre-existencia-de-comissoes-de-verificacao/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Rede Federal**. Expansão da Rede Federal. Criado em 02 de março de 2016 e atualizado em 21 de setembro de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Rede Federal**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL ESCOLA. **Fraudes expõem falhas no sistema de cotas racial**. Brasil Escola. 06 jun. 2016. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/fraudes-expoem-falhas-no-sistema-cotas-racial/335243.html> Acesso em: 31 mar. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Aprovado fundo de financiamento de ações afirmativas**. Agência Câmara de Notícias. Brasília, 11 ago. 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/34479-aprovado-fundo-de-financiamento-de-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 1º abr. 2020.

CAMPOS, Luiz; FRANÇA, Danilo; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n. 2, 2018, p. 1-18.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 124, p.11-32, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 148, p.302-327, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. **Assembleia Geral da ONU**. Paris. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [s.l.], v. 12, n. 23, p.100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, V. 41, n. 144, set./dez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

DORE, Rosemary. **Evasão e repetência na rede federal de educação profissional**. XXXVII REDITEC. Setembro de 2013. Disponível em: <http://www.reditec.ifal.edu.br/reditec/arquivos-1/apresentacoes/dia-04-09/Tema%2005%20-%20Evasao%20e%20Repetencia%20na%20Rede%20Federal%20de%20Educacao%20Profissional.pdf/>. Acesso em: 07 fev. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Escândalo das cotas na UGMG leva processo a 34 estudantes e coloca outros 28 sob suspeita**. Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 18 mai. 2018. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/05/18/interna\\_gerais,959667/escandalo-de-cotas-na-ufmg-34-processados-28-e-suspeitos-por-fraude.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/05/18/interna_gerais,959667/escandalo-de-cotas-na-ufmg-34-processados-28-e-suspeitos-por-fraude.shtml). Acesso em: 31 mar. 2020.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [s.l.], n. 99, p.257-293, dez. 2016. FapUnifesp (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n99/1807-0175-ln-99-00257.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre as perguntas e respostas**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2013.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa. **O que são ações afirmativas?** Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP da UERJ. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **Racismo no Brasil**, São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IBGE. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. IBGE, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 02 fev.2020

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - Edição 2018**. IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. In: **Estudos e pesquisas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em 12 jan. 2021

IFG. Instituto Federal de Goiás. **Resolução CONSUP/IFG n. 10**, de 19 de março de 2018 – Plano de Permanência e Êxito. Goiânia, 2018. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%2010-2018%20-%20Plano%20de%20Permanencia%20e%20Exito.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019/2023)**. Goiânia, 25 dezembro de 2018. 2018b. Disponível em: [http://ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](http://ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 09 fev. 2021.

IFG. Instituto Federal de Goiás. **Câmpus**. Criado em 20 de abril de 2016 e atualizado em 05 de novembro de 2019. Goiânia, 2019a. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/campus>. Acesso em: 05 ago. 2020.

IFG. Instituto Federal de Goiás. **Observatório do mundo do trabalho**. Criado em 06 de julho de 2016 e atualizado em 08 de outubro de 2019. Goiânia, 2019b. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/225-ifg/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/comt/350-observatorio?showall=&limitstart=>. Acesso em: 05 ago. 2020.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. Cap. 2. p. 45-64. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: KUENZER, Acácia Zeneida; FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Sales. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/A%20reforma%20do%20ensino%20t%E9cnico%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Revista Diálogo Educacional**, 2014, p. 101-124.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 4a reimpressão, São Paulo: Boitempo Editorial. 2005

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 117, p.197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 27 jul. 2020.

OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, vol.1, 2007. p.151-160.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, 2010: Editora do IFRN.

PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. p. 7-18.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina de. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2010. p. 75-116.

PENHA-LOPES, Vânia. Universitários cotistas: de alunos a bacharéis. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 105-134.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 124, p.43-55, abr. 2005. FapUnifesp (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000100004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O materialismo histórico dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. In: Seminário Educação 2014: Educação e seus Modos de Ler-Escrever em Meio à Vida. **Anais Semiedu**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. 23 a 26 de novembro, 2014. p. 3409 - 3423.

RAMOS, Marise N. Concepção do ensino médio integrado. In: R. Araújo & E. Teodoro (Orgs). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém, PA: SEDUC-PA, 2009.

SANTOS, H. et al. Políticas públicas para a população negra no Brasil. ONU, 1999. [Relatório ONU].

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”. In: **PROJETO 20 ANOS DO HISTEDBR**. Campinas. 2005. p. 01 – 38. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZERO HORA. **UFPEL desliga 24 estudantes de Medicina denunciados por fraude no sistema de cotas**. Zero Hora, Porto Alegre, 30 dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/oWWKWe>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ZERO HORA. **UFRGS chama para verificação 334 suspeitos de fraudar cotas raciais**. Zero Hora, Porto Alegre, 16 nov. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/y5r9Ub>. Acesso em: 31 mar. 2020.

APÊNDICE  
**PRODUTO EDUCACIONAL**

# CARTILHA

## COTAS PARA O ENSINO MÉDIO DO IFG



**Mestranda: Ana Paula de Souza**

**Orientadora: Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**

**ANA PAULA DE SOUZA  
VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ**

**CARTILHA:**  
**COTAS PARA O ENSINO MÉDIO DO IFG: vamos falar sobre o assunto?**

Produto Educacional vinculado à dissertação:  
**POLÍTICA DE COTAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFG:**  
como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?

JATAÍ  
2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto educacional, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)**

Souza, Ana Paula de.

Cartilha: Cotas para o Ensino Médio do IFG - vamos falar sobre o assunto? Produto Educacional vinculado à dissertação “Política de cotas e ações de permanência e êxito no IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?” [manuscrito] / Ana Paula de Souza e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. -- 2021.

24f. ; il.

Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2021.

1. Lei de Cotas. 2. Permanência e êxito. 3. Ensino Médio. 4. IFG. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Campus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.

Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Campus Jataí. Cód. F036/2021/1.

## APRESENTAÇÃO

A cartilha digital “Cotas para o ensino médio do IFG: vamos falar sobre o assunto?” é o produto educacional resultante da pesquisa intitulada “POLÍTICA DE COTAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas?”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí.

A pesquisa buscou compreender como os estudantes cotistas do Instituto Federal de Goiás (IFG) se inserem na problemática da permanência e êxito da instituição, tomando como unidade de estudo os estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações (CTIEMEd) ofertado em três câmpus: Câmpus Goiânia, Câmpus Aparecida de Goiânia e Câmpus Anápolis.

As cotas, implementadas no Brasil pela Lei 12.711/2012, visam equacionar a disparidade do acesso à educação pública nas instituições de ensino federais, a qual, ainda hoje, é objeto de disputa entre os grupos das classes que detêm maior poder aquisitivo. Efetivar e legitimar as cotas para grupos que sempre estiveram em desvantagem na sociedade, que são os de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e portadores de deficiências, assume o sentido de reparação de dívida social. Entre os protagonistas da luta reivindicatória que se travou acerca da educação, destaca-se o Movimento Negro. Fruto dessa luta, com muitos anos de atraso, a Lei de Cotas, como ficou conhecida a Lei 12.711/2012, foi estabelecida, dispondo que 50% das vagas das universidades e institutos federais devem ser destinadas a esses grupos, desde que sejam oriundos da rede pública de ensino na integralidade.

A pesquisa demonstrou que essas vagas, por alguma razão ainda a ser desvelada em outra pesquisa para aprofundamento, não são plenamente ocupadas, implicando o remanejamento das que sobram para o sistema universal, o que indica que o público a quem elas se destinam ou concorre no sistema universal ou nem chega a disputá-las. Fato não investigado, mas que permanece como justificativa, é que a não ocupação dessas vagas decorre, em grande parte, da falta de informação associada ao preconceito sobre as cotas. Ademais o ingresso pelo sistema de cotas exige do público a quem elas se destinam uma rígida comprovação documental que pode dificultar ou desanimar os responsáveis pela inscrição a optar pelo sistema de cotas. Os editais de processos seletivos para ingresso nas vagas de cursos da instituição são textos de caráter técnico, cuja leitura e compreensão, para muitos candidatos, torna-se uma tarefa exaustiva e dificultosa sem mediação.

Considerando essas dificuldades, propusemos este Produto Educacional – Cartilha: Cotas para o Ensino Médio do IFG – vamos falar sobre o assunto? - destinada aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede pública de Goiás. A cartilha visa ser essa mediação para a “leitura” dos editais e também para o esclarecimento da importância da lei de cotas para a democratização da educação ofertada nas instituições federais. O Produto Educacional serve, assim, como instrumento e apoio no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo das questões ligadas às cotas. E é preciso “ensinar” sobre as cotas, evidenciá-las como mecanismo de garantia de direito, conquistado para que as disparidades de acessibilidade à educação sejam ser reduzidas, e que, assim, a educação possa, de fato, vir a ser universal.

Discutir as ações afirmativas nesse sentido de universalização é uma urgência escolar, necessitando ser disseminada para que os jovens candidatos entendam seu processo de pertencimento à sociedade por meio das cotas, rompendo com a ideia de que elas concorrem com o mérito e, por isso, sejam “vergonhosas”, como na sociedade ainda ecoa. É preciso falar sobre a importância das ações afirmativas como um mecanismo de inclusão social e racial, por uma sociedade mais justa e democrática. Os conflitos acerca das cotas ainda são um problema na sociedade brasileira, sobretudo no sentido da aceitação desse tipo de ação afirmativa como um direito perante a desigualdade do país. Uma das formas de enfrentar esses conflitos é conhecer o universo das cotas e reconhecê-las como direito, que é o objetivo deste produto divulgado no formato de cartilha digital.

## **A CARTILHA**

A cartilha digital que desenvolvemos como Produto Educacional é voltada para estudantes da rede pública do 9º ano do ensino fundamental que tenham interesse de ingressar nos cursos técnicos do IFG pelo sistema de cotas. Constitui um material informativo, que apresenta, com uma linguagem adequada e lúdica, todas as condições e exigências previstas nos editais dos processos seletivos do IFG.

O termo “cartilha” assume várias acepções. No Dicionário Online de Português, ela é definida como “Livro para ensinar a ler”; “Reza ou ler pela cartilha (de alguém), ter as mesmas convicções; seguir as ideias, as teorias, os métodos (de uma pessoa); ele reza pela minha cartilha” (DICIONÁRIO, 2009-2021). No Dicionário Houaiss, cartilhas são definidas como “livro que ensina os primeiros rudimentos de leitura; carta do abc” e, por extensão, “qualquer compilação elementar”, como também “livrete que contém rudimentos da doutrina cristã”

(HOUAISS, 2004, p. 638). Quanto à etimologia, a palavra é formada por carta + ilha, pelo espanhol *cartilla*, significando “pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler; diminutivo de *carta*” (HOUAISS, 2004, p. 638). Segundo Houaiss (2004, p. 638), o primeiro registro da palavra cartilha ocorreu em 1959, no segundo volume da obra de cunho catequizante *Monumenta Missionaria Africana*.

Cartilhas de cunho religioso e alfabetizadora foram destaque no Brasil, no sentido de manter a dominação sobre o povo, aos moldes da classe dominante. Desde o período antes mesmo da colonização, foram produzidos, de acordo com Daher (1998, p. 35), “o catecismo romano (incluindo a doutrina cristã) traduzido em língua indígena, e as cartilhas e orações em língua indígena [...]”.

O Brasil colonial conheceu também as cartilhas alfabetizadoras, influenciados pela Europa. Cagliari (1998, p.19) afirma:

As cartilhas surgiram com o Renascimento (séculos XV e XVI), época em que se inicia o uso da imprensa na Europa. Antes disso, os alunos na Universidade produziam seus próprios cadernos de textos, pois os livros eram normalmente escritos à mão. Os professores confeccionavam as Cartas do ABC e as Cartas de Nomes para todos os alunos e recorriam aos comerciantes ou até mesmo aos cartórios para comprar o que denominavam de Cartas de Fora, ou seja, os autos antigos ou documentos manuscritos por escrivães os quais os alunos deveriam decifrar.

A cartilha, ao longo dos séculos, foi tomada como imprescindível para ensinar a ler e escrever no processo de alfabetização. Nos anos de 1880 até 1900, não havia menção sobre utilização de livros nas escolas primárias. Segundo Collares (2015, p. 25300), “a escola primária utilizou-se de diversos materiais para o ensino da leitura e escrita, como: textos manuscritos, elaborados pelos próprios professores”, cujo conteúdo versava sobre a gramática e os princípios da moral cristã e da doutrina católica.

A preocupação com material a ser utilizado e improvisado existia por parte da Diretoria Geral do Ensino. Tanto o material a ser utilizado na sala de aula, como a contratação dos professores, passava antes pelo consentimento das autoridades. Assim, fica claro o controle do Estado na produção de material e adequação dos professores aos seus interesses (COLLARES, 2015, p. 25300).

Tanto o Estado quanto a Igreja dominavam as questões educacionais desse período, no sentido de formar o cidadão para respeitar a Deus e aos governantes.

A educação estava atrelada às condições religiosas e do Estado, ambas andavam juntas, e se disseminavam pela cultura letrada. Para a Igreja, a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência. Tratava-se, para os católicos, de um esforço político, patriota, uma vez que, colaborando para a pureza dos costumes, estaria formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos (SHIROMA, 2004, p.20).

Segundo Vieira (2017, p.29), “a maioria dos livros utilizados naquele período advinha da França ou de Portugal, o que acarretava um custo de importação muito elevado”. Ainda de acordo com Vieira (2017), no Brasil, a apropriação da cartilha como recurso didático ganha força a partir de 1808, com a transformação do Brasil-Colônia em Império, a partir da chegada da família real ao país. Com enorme número de exigências administrativas impostas pelo Império iniciou-se também o uso da imprensa.

A concepção de escola no Brasil só surge na época republicana, em 1889, conforme a conhecemos hoje, o que protagonizou discussões para mudança no campo da educação do país, desencadeando um novo conceito de educação, voltada para a formação de um homem novo para uma nova sociedade. Tal clima gerou a construção dos primeiros passos para existência de uma política do livro didático.

Necessidade apontada desde o final do século XIX no Brasil, o processo de nacionalização do livro didático – produzido por brasileiros e adequado à realidade brasileira – acompanha *pari passu* o anseio de organização republicana da instrução pública; e, simultaneamente, faz-se acompanhar do surgimento e da expansão do mercado editorial brasileiro, que na escola encontra espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos.

Embora já na segunda metade do século XIX encontrem-se cartilhas produzidas por brasileiros, o impulso nacionalizante nessa área se faz sentir, especialmente em alguns estados, a partir da década de 1890, solidificando-se nas primeiras décadas do século XX, quando se observa o engendramento de fenômenos correlatos: apoio de editores e especialização de editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional – o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais (MORTATTI, 2000, p. 1-2).

Ao final do século XIX era pequeno o número de editoras que publicavam livros escolares, dentre eles, as cartilhas. Na década de 1920, destaca-se a Semana de Arte Moderna, que intensificou no Brasil a discussão sobre livros que retratassem a cultura nacional. Em 1938,

conforme Vieira (2017, p. 33), “o livro didático entrou na pauta de discussão do governo com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático”.

Destacamos aqui a importância das primeiras cartilhas na institucionalização das primeiras escolas e na produção dos livros didáticos. Mesmo que sob total influência do estado, da igreja e da Europa as cartilhas foram percussoras do livro, no sentido da democratização do acesso à informação, ao saber ler e escrever, e também à cultura. O trabalho didático precisou ser remodelado com esses recursos didáticos (cartilhas e livros) para atender ao processo de urbanização e industrialização, nesse caso a educação tecnicista passou a fazer parte da prática docente. As cartilhas, assim, deram lugar ao livro e passaram a ser objeto de estudo pelos pesquisadores interessados na temática da formação do leitor.

Na década de 1980, as cartilhas ainda orientaram o processo de alfabetização, acreditando que todos os alunos tivessem o mesmo aproveitamento na aprendizagem da leitura e da escrita. Após essa década, as cartilhas baseavam-se na memorização de sílabas, palavras e frases soltas, as quais passaram a ser criticadas pelo seu caráter de ensino. Os pesquisadores a julgaram ineficientes para formar o leitor, por seu caráter restritivo, sendo, inclusive, apontada como uma das causas do fracasso escolar (VIEIRA, 2017).

No início da educação brasileira, as cartilhas tiveram uma função pedagógica importante que era alfabetizar segundo uma visão religiosa e ideológica de mundo, em conformidade com a religião católica e a ideologia dominante (DAHER, 1998). No século XXI, as cartilhas ainda vigem, mas assumiram um caráter diferenciado daquele observado na origem de seu uso. As cartilhas, amplamente utilizadas em diversas áreas profissionais, sobretudo na área de saúde, possui um caráter informacional, contendo conteúdos relevantes como, por exemplo, as cartilhas de combate à disseminação de doenças. Tais cartilhas são elaboradas com uma linguagem adequada a diversos públicos, de forma a facilitar o entendimento dos temas abordados.

A cartilha que apresentamos possui esse caráter informacional, voltado para um público jovem e específico: alunos da escola pública para quem as cotas se destinam. Tanto a legislação que dispõe sobre as cotas quanto os editais de seleção possuem uma linguagem formal e técnica, o que pode intervir para a tomada de decisão apressada ou equivocada sobre a opção de ingresso nas instituições federais. Com esta cartilha, buscamos produzir um material que “converse com os candidatos” sobre as cotas.

## **CARTILHA: COTAS PARA O ENSINO MÉDIO DO IFG – vamos falar sobre o assunto?**

A cartilha digital “Cotas para o Ensino Médio do IFG – vamos falar sobre o assunto?” foi desenvolvida com o objetivo de orientar os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino sobre quem pode ou não ser um candidato cotista e o passo a passo dos procedimentos que deve realizar para concretizar-se como cotista no processo seletivo do ensino médio do IFG. Ela está disponibilizada para acesso ao público no site criado pela pesquisadora (<https://www.cartilhacotasifg.com/>). Para quem pesquisar no Google o termo “cartilha cotas ifg”, ela aparecerá na lista.

A cartilha foi desenvolvida a partir do uso de uma plataforma online *Storyboard That*<sup>18</sup>. De acordo com o site, trata-se de

uma plataforma de criação fácil de arrastar e soltar, que oferece uma versão gratuita e uma versão premium de assinatura com extensas habilidades. O Storyboard Creator permite que pessoas de todos os níveis criem visuais incríveis para ensinar, aprender e se comunicar. Iniciado como um aplicativo de desktop em 2012, o Storyboard That cresceu e se tornou uma plataforma na qual os professores podem criar materiais e lições para as aulas, os alunos podem se apropriar da voz e do aprendizado e as empresas podem crescer e se comunicar com mais eficiência tanto internamente quanto com os clientes.

A plataforma *Storyboard That* é de fácil manuseio e permite a criação de quadrinhos com imagens variadas de cenários e personagens. Ela nos permite criar personagens com expressões, sentidos de movimentações, escolher tons de pele e tipos de cabelo, cores de roupa e demais estilos, além de apresentar uma excelente qualidade de imagem.

A cartilha apresenta-se como uma História em Quadrinhos (HQ) e usa da metalinguagem para ser apresentada aos estudantes. Ela narra uma história de leitura de uma “outra” cartilha, na qual estão as informações que, de fato, cumprem o objetivo da informação. Buscamos apresentar os diálogos da forma mais verossímil possível, considerando uma sala de aula do 9º ano. Para adequar a linguagem, solicitamos a uma aluna do 9º ano que lesse o texto original e nos ajudasse na construção dos diálogos.

Apresentamos a cartilha e procedemos à análise das imagens e do conteúdo, ratificando a importância da linguagem como forma de apresentar uma informação pautada pela intenção de cooperar para a transformação social.

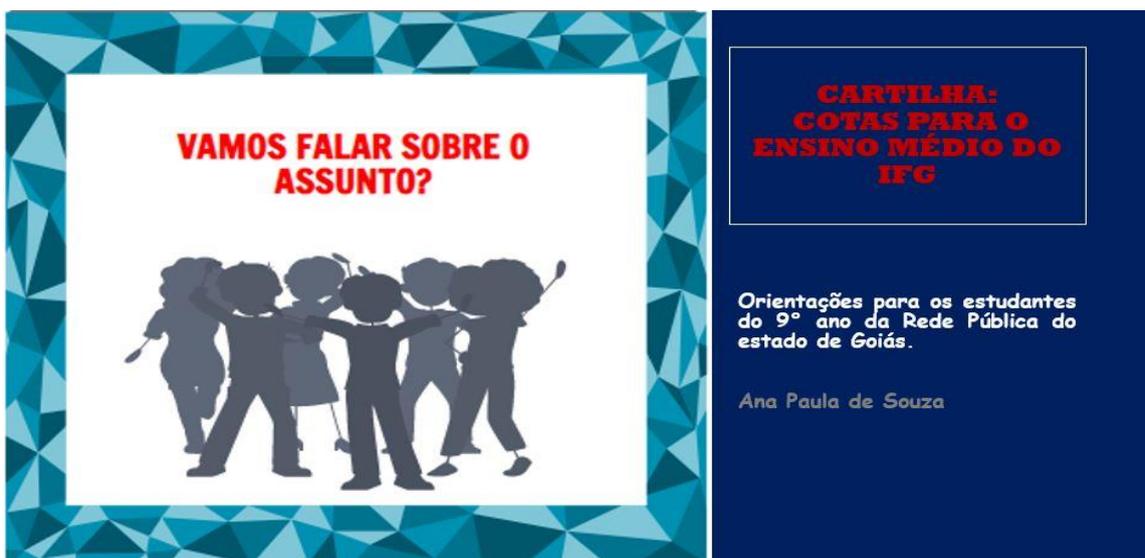
---

<sup>18</sup> Plataforma StoryBoard That. Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt>. Acesso em: 27 dez. 2020.

## A ANÁLISE DA CARTILHA

A cartilha foi composta por 32 (trinta e duas) imagens de HQ. A análise abordará o cenário, a linguagem, a movimentação corporal, a expressão facial e os diálogos constantes de cada figura.

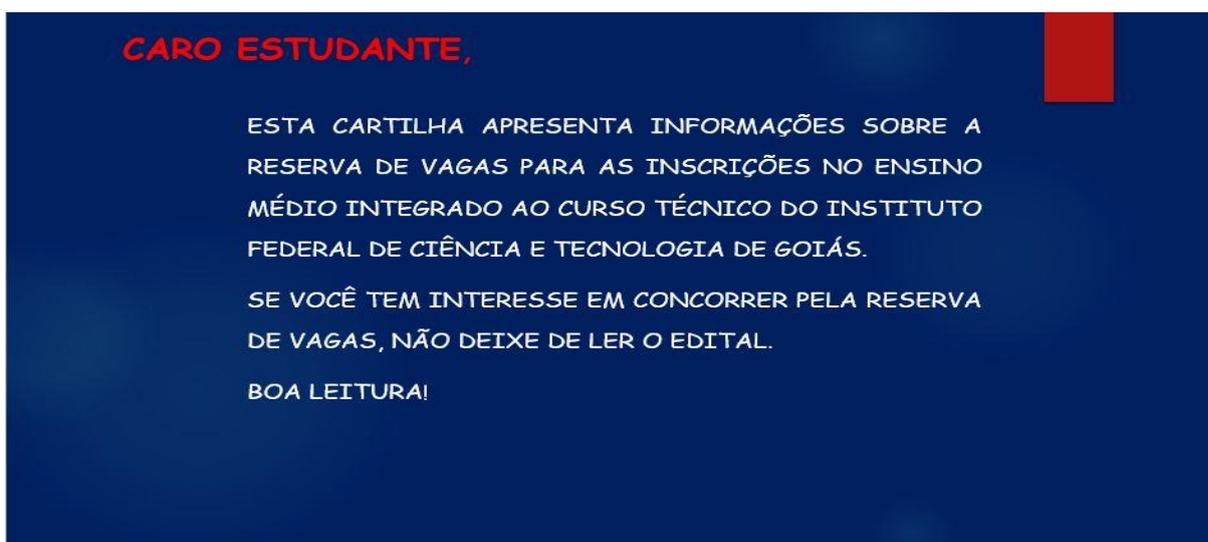
Figura 1 – Capa da Cartilha



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na capa apresentamos o título da cartilha, seu objeto e o público a quem se destina. Essa identificação inicial sobre o que é o material e a quem se destina deve ser o ponto de partida para o leitor entender o texto, sem nenhum padrão enigmático que possa despertar o desinteresse em acessar o material. Chamamos atenção também para a imagem da capa, que apresenta pessoas, sem a estereotipação de gênero ou raça.

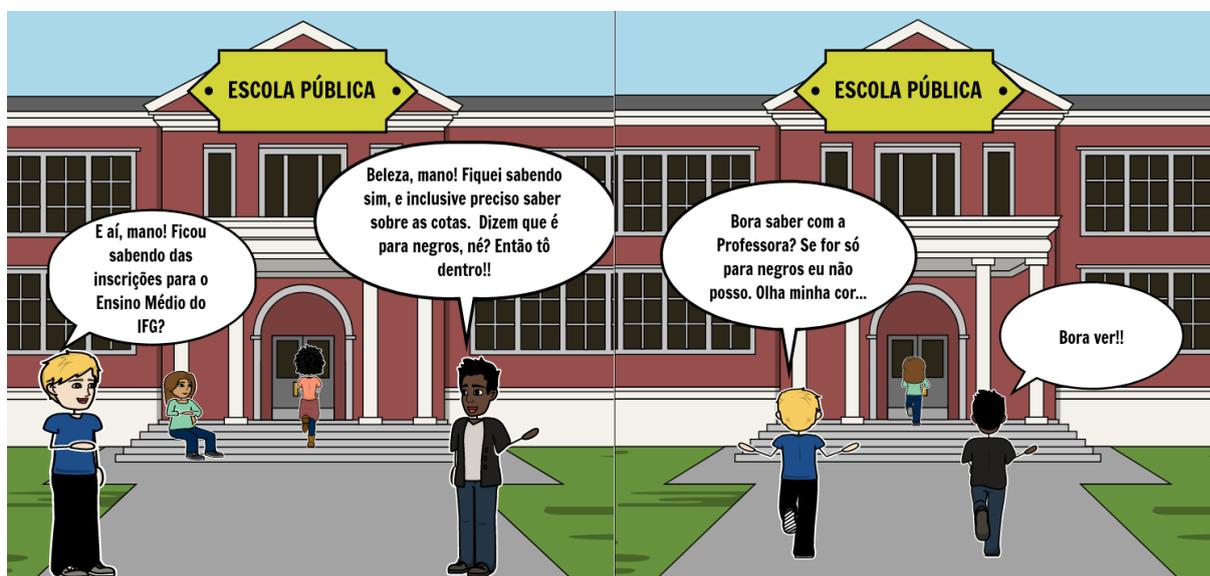
Figura 2: Apresentação



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 2, apresentamos a cartilha ao público-alvo, indicando o objeto do material e reforçando a importância da leitura do edital de seleção. Importante salientar que esta cartilha não substitui as informações previstas no edital.

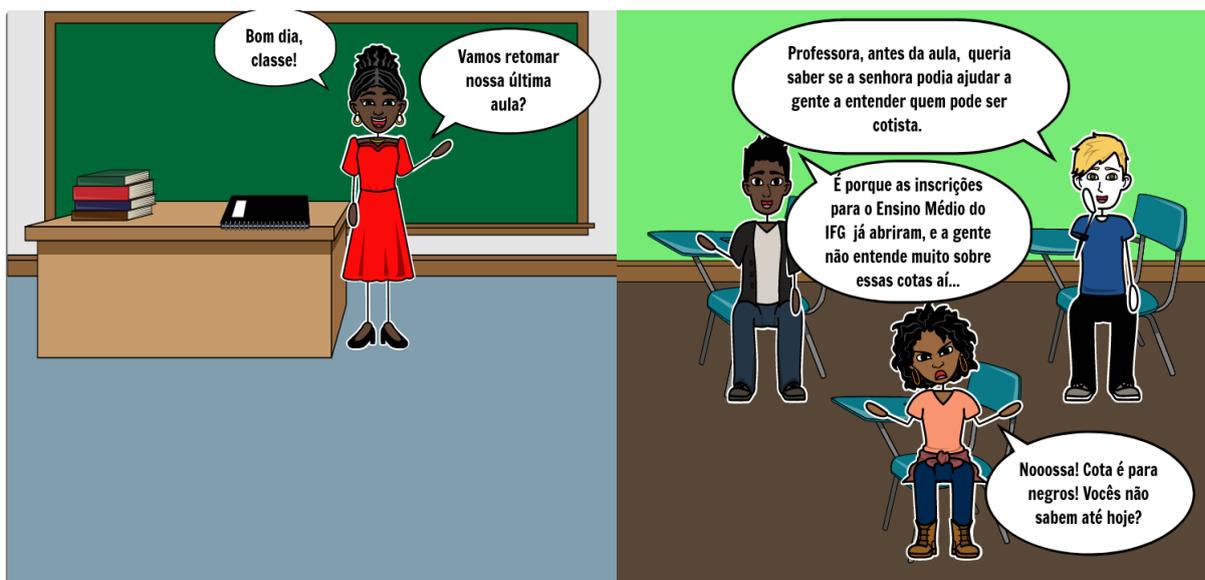
Figura 3: Imagem 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 3, apresentamos o primeiro diálogo e o cenário onde a “história” se desenvolve. Chamamos atenção para o “nome” da escola. Utilizamos “Escola Pública” como forma de deixar marcado na memória que a lei de cotas destina a reserva de vagas aos estudantes da rede pública de ensino. A linguagem do diálogo é aquela mais próxima da que os estudantes utilizam entre si. O diálogo versou sobre o processo seletivo do IFG e a questão das cotas.

Figura 4: Imagem 3 e 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 4, o cenário é uma sala de aula, com a imagem do quadro, mesa do professor e cadeiras dos estudantes. Buscamos reproduzir com a maior fidelidade o contexto de uma aula, em que professora e alunos interagem de modo informal e respeitoso. Colocou-se a professora junto à mesa e ao quadro como forma de identificá-la dentro do contexto da sala de aula, numa posição afetiva do “Bom dia” dado aos estudantes. Quanto aos estudantes, buscamos reunir representantes dos grupos raciais (preto, pardo e branco), a fim de reforçar que as cotas se destinam aos estudantes da escola pública e não, exclusivamente, aos segmentos não brancos. No tratamento das imagens, atentamos para as expressões dos estudantes como elemento a mais na construção da mensagem.

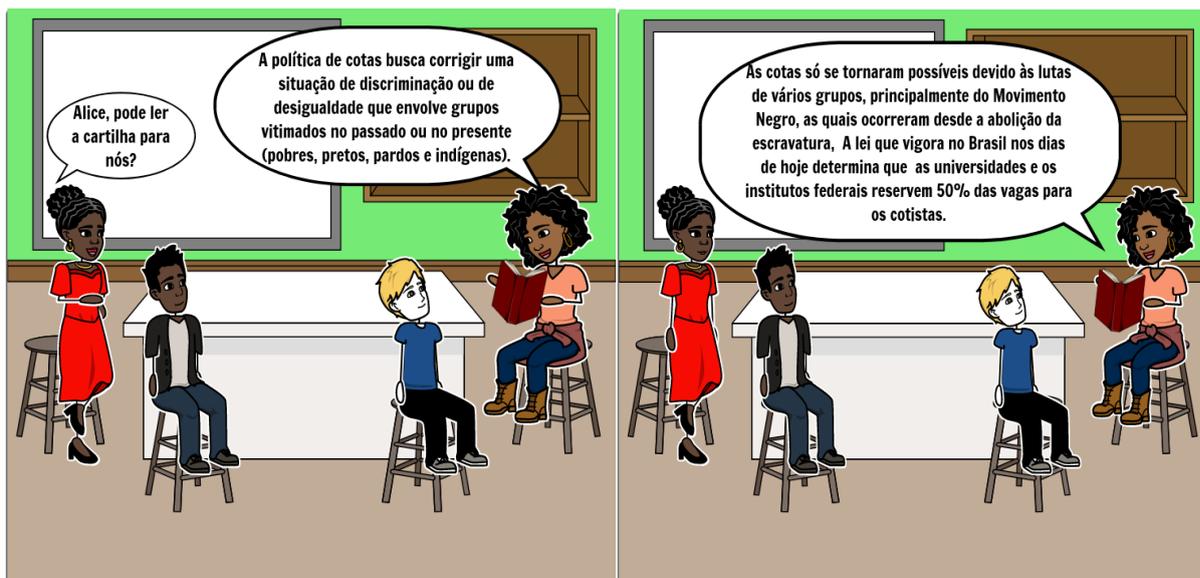
Figura 5: Imagem 5 e 6



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 5, acentuamos a expressão de espanto e decepção do colega negro quando o colega branco diz que não pode ser um cotista por ser branco. A professora logo se prontifica a apresentar um material (cartilha) que pode sanar as dúvidas deles. A história, ao mesmo tempo que apresenta uma aula de leitura, apresenta também o conteúdo lido, conforme a aula se desenvolve.

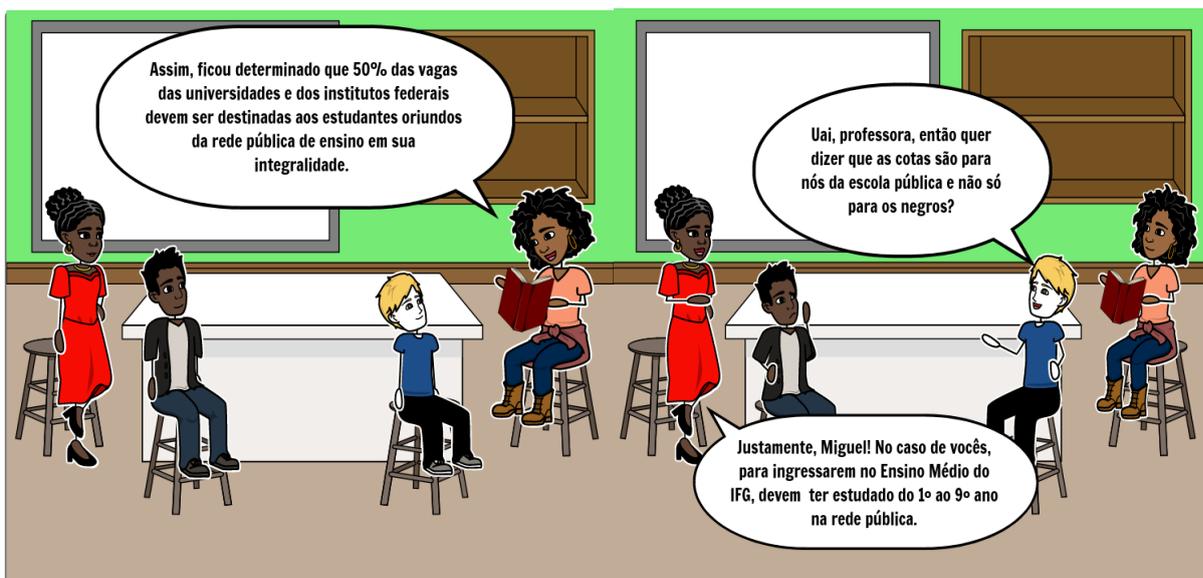
**Figura 6: Imagem 7 e 8**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 6, verifica-se uma mudança de cenário, indicando mudança da sala de aula para uma sala onde se pode estudar em grupo. Os estudantes e a professora apresentam posicionamento e expressões de atenção à leitura que está sendo feita pela estudante Alice. O conteúdo lido versa sobre os seguintes tópicos: cotas como “Política de Ação Afirmativa” e a importância do “Movimento Negro” para a conquista do estabelecimento da lei de cotas.

Figura 7: Imagem 9 e 10



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 7, a estudante Alice continua a leitura da cartilha, apresentando qual a porcentagem de vagas que são destinadas aos cotistas e também a quem se destinam essas vagas. Miguel interrompe a leitura para confirmar que as vagas para os cotistas devem ser destinadas aos estudantes oriundos da escola pública, independentemente da raça. As expressões indagativas e receosas ainda permanecem nos rostos dos estudantes.

Figura 8: Imagem 11 e 12

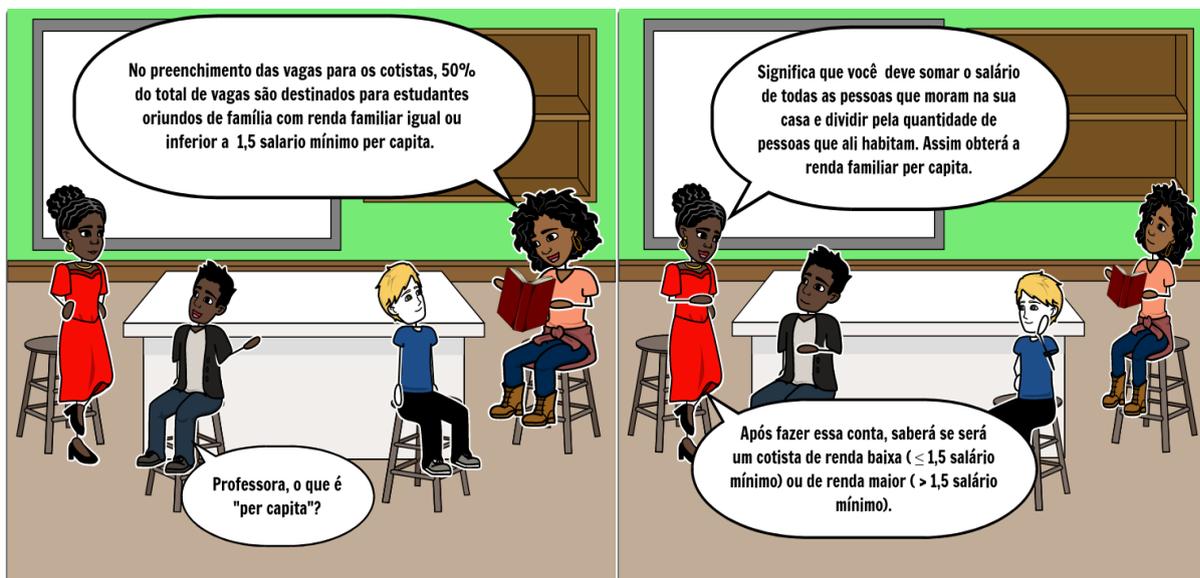


Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 8, observa-se que o estudante Pedro consegue interpretar o caso de um familiar que passou pela educação da rede privada e que, mesmo sendo negro, não vai poder

ingressar pelas cotas assim como ele. O estudante Miguel, após ter tirado sua dúvida, apresenta expressão de felicidade por descobrir que também poderá concorrer às cotas. Alice, com expressão atônita, demonstra descobrir que estava enganada sobre as cotas.

Figura 9: Imagem 13 e 14



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 9, Alice prossegue a leitura, abordando a questão da renda. A partir daí, já supomos a indagação ao que se refere essa renda, com a pergunta realizada por Pedro. A professora então explica a conta que devem fazer em casa para descobrirem sua renda familiar *per capita*. Chamamos novamente a atenção para expressões de dúvidas e os posicionamentos dos estudantes e da professora diante do diálogo estabelecido.

Figura 10: Imagem 15 e 16



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 10, a professora já se adianta das questões documentais de quem deve comprovar a renda inferior, alegando que as mesmas serão tratadas mais adiante. Alice continua a leitura dos temas da lei, apresentando a terceira subdivisão das cotas que se refere à raça, na qual estão incluídos pretos, pardos e indígenas, e também as pessoas com deficiência. Para aqueles que não se enquadram nesses grupos, existe a opção “demais candidatos”.

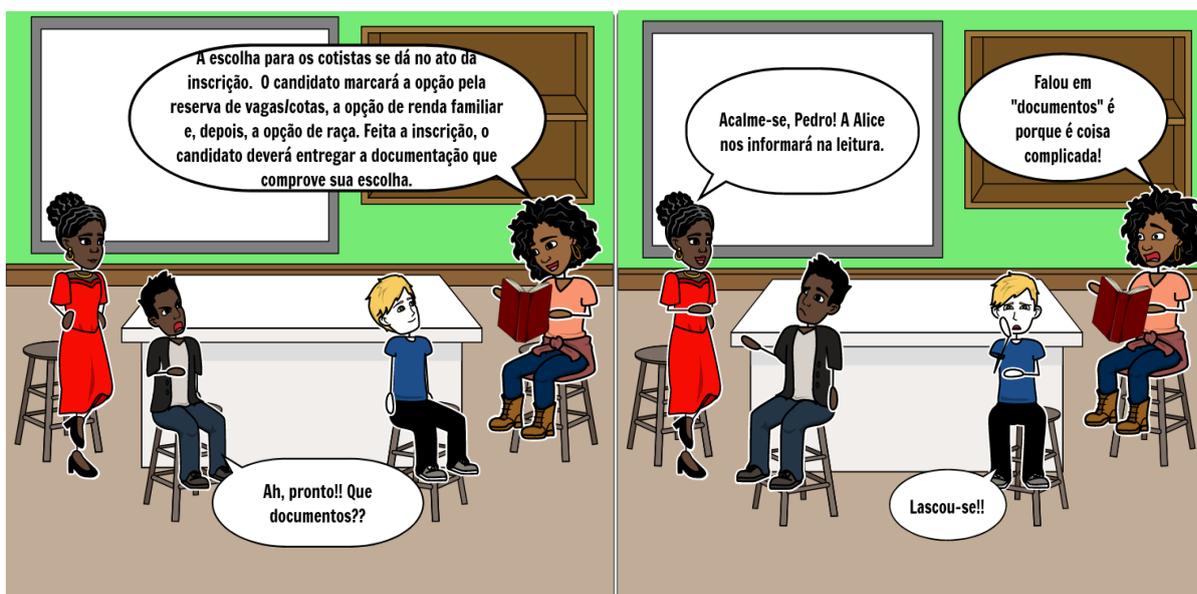
**Figura 11: Imagem 17 e 18**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 11, o estudante Miguel apresenta sua conclusão de que ele está incluído no grupo dos “demais candidatos” por ser branco. Pedro também se identifica dentro da sua etnia negra, confirmando o grupo ao qual pertence. Importante ressaltar a fala da professora após a indagação de Pedro, afirmando-lhe que ele ainda deve passar por uma avaliação de heteroidentificação realizada por uma banca. Alice expressa-se com espanto sobre o absurdo dos candidatos burlarem as cotas definidas para grupos específicos.

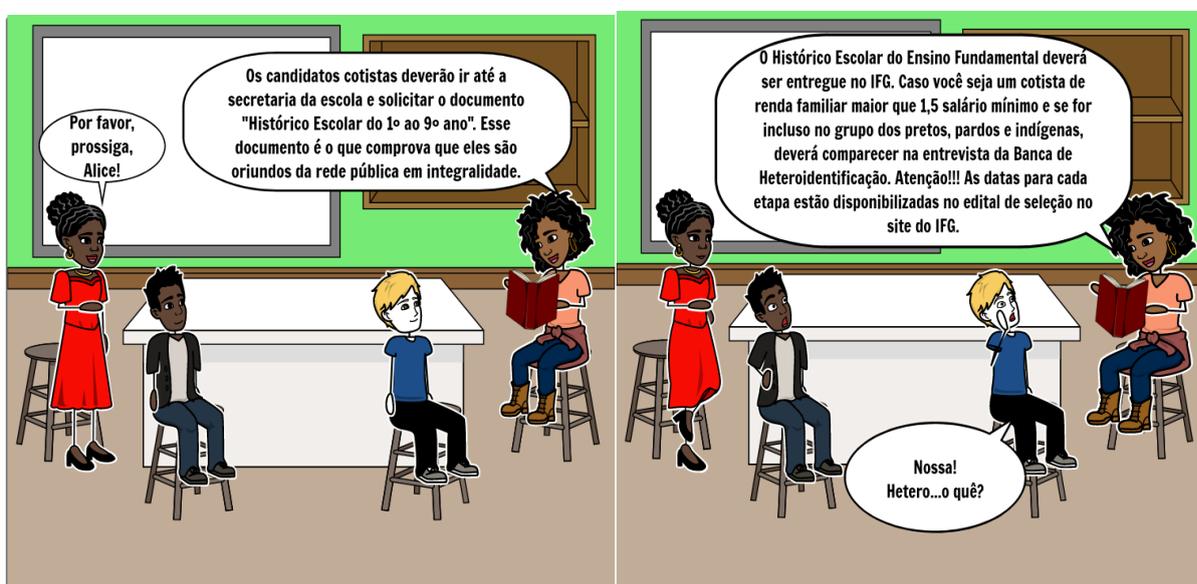
Figura 12: Imagem 19 e 20



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 12, Alice prossegue na leitura com explicação de como se dá a escolhas das cotas no ato da inscrição. Expressões de espanto surgem nos estudantes apenas por ouvirem a temida palavra “documentos”.

Figura 13: Imagem 21 e 22



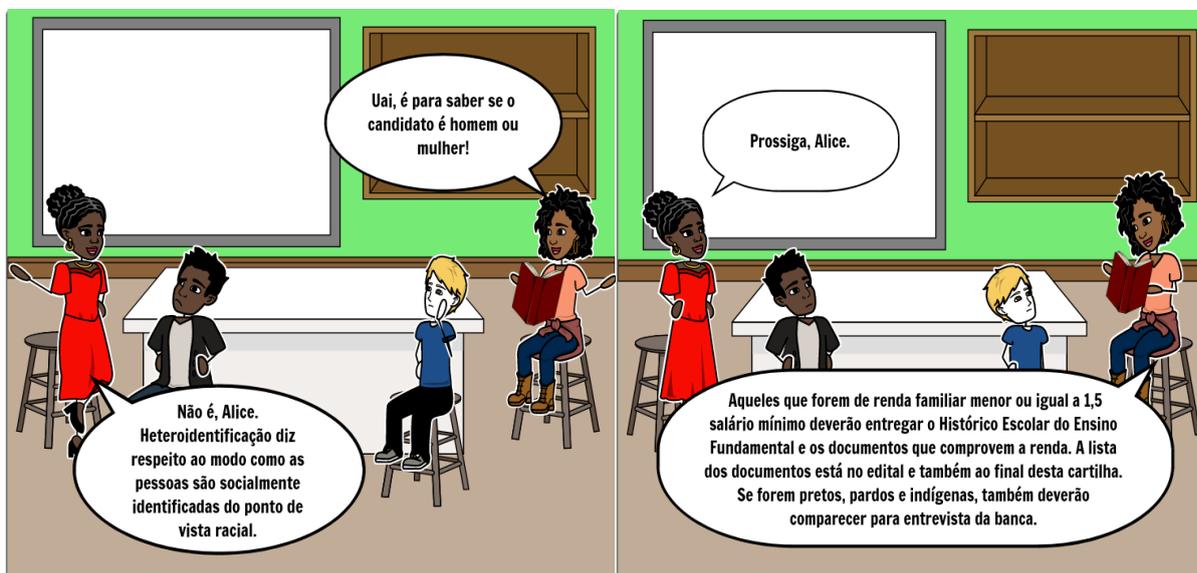
Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 13, Alice lê sobre os documentos que devem ser apresentados. O edital de seleção informa que o candidato deve apresentar o Histórico Escolar do Ensino Fundamental integralmente. É comum que os candidatos apresentem esse documento com os dados de 6º ao 9º ano por não entenderem o significado da integralidade, sendo assim eliminados do grupo dos

cotistas por não terem atendido ao quesito do edital. Assim, salientamos a importância desse tipo de informação “extra” na cartilha, que ajudará o candidato a pedir o documento de maneira correta, inclusive indicando onde ele deve solicitar o documento em sua escola, atentando sempre para os prazos dispostos no edital.

Além disso, na leitura, Alice traz a informação para aqueles que se incluem na renda menor e nas cotas raciais de pretos, pardos e indígenas, que deverão apresentar os documentos citados e comparecer a banca de “Heteroidentificação”. A chamada do nome da banca se apresenta nas expressões de espanto dos colegas Pedro e Miguel, de forma que nem replicar o nome foi possível.

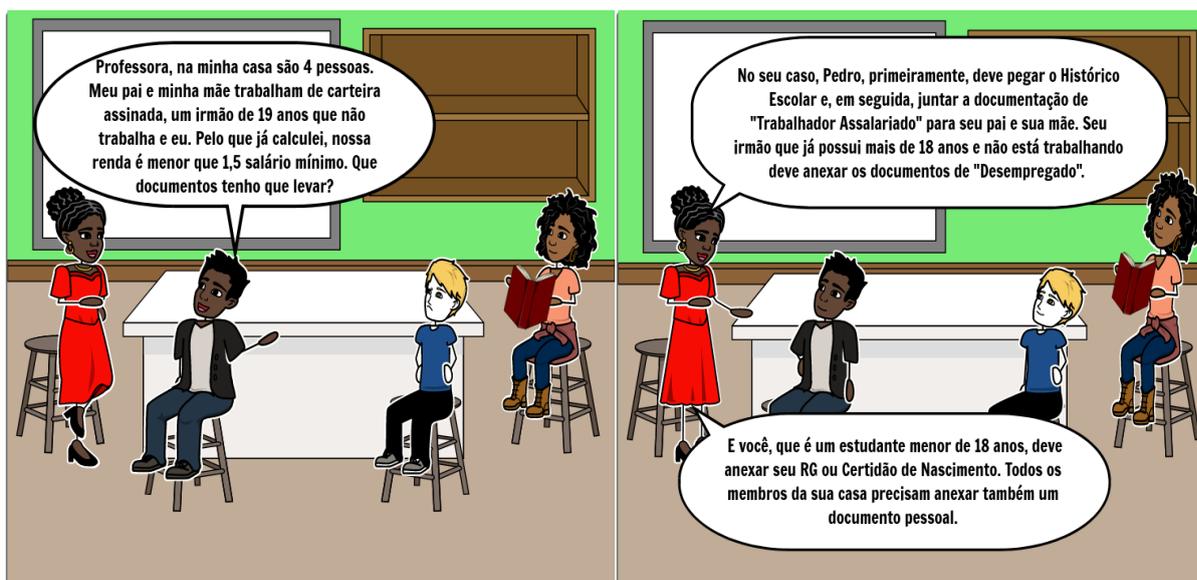
**Figura 14: Imagem 23 e 24**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 14, Alice se expressa com convicção ao definir o conceito de “heteroidentificação”, acreditando que seja algo relacionado ao gênero. Já a professora faz o reforço aos estudantes do significado do termo, aproximando-se de uma realidade que pode acontecer com o candidato na leitura do termo. Alice prossegue a leitura, dando continuidade na explicação da situação para os candidatos de renda maior, apresentando as documentações necessárias a esse grupo.

Figura 15: Imagem 25 e 26



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 15, apresentamos uma situação hipotética representada pela família do estudante Pedro, como forma de auxiliar o candidato numa exemplificação de um caso bem comum que nos chega para análise. Pedro caracteriza sua família identificando o tipo de atividade de cada um, solicitando à professora os informes de quais documentos precisa apresentar, sendo ele um candidato que se enquadra na cota de renda menor. A professora discrimina cada tipo de documento para cada tipo de situação (menor, assalariado e desempregado).

Conforme pode ser observado, a questão documental do candidato cotista de baixa renda não é algo tão simples de se analisar e identificar. No caso das cotas para o Ensino Médio do IFG, lidamos com um público muito jovem, que por vezes precisa ir atrás dessa documentação da família mesmo sem auxílio dos pais. A complexidade do edital de seleção com tantos documentos torna-se por vezes um impedimento para que o candidato chegue a essa etapa de comprovação de maneira correta. Reforçamos novamente a importância da cartilha como um material “extra”, que possa auxiliar o grupo de candidatos cotistas com uma linguagem não tão formal, utilizando-se de situações hipotéticas para que possam se identificar de alguma forma com o caso retratado.

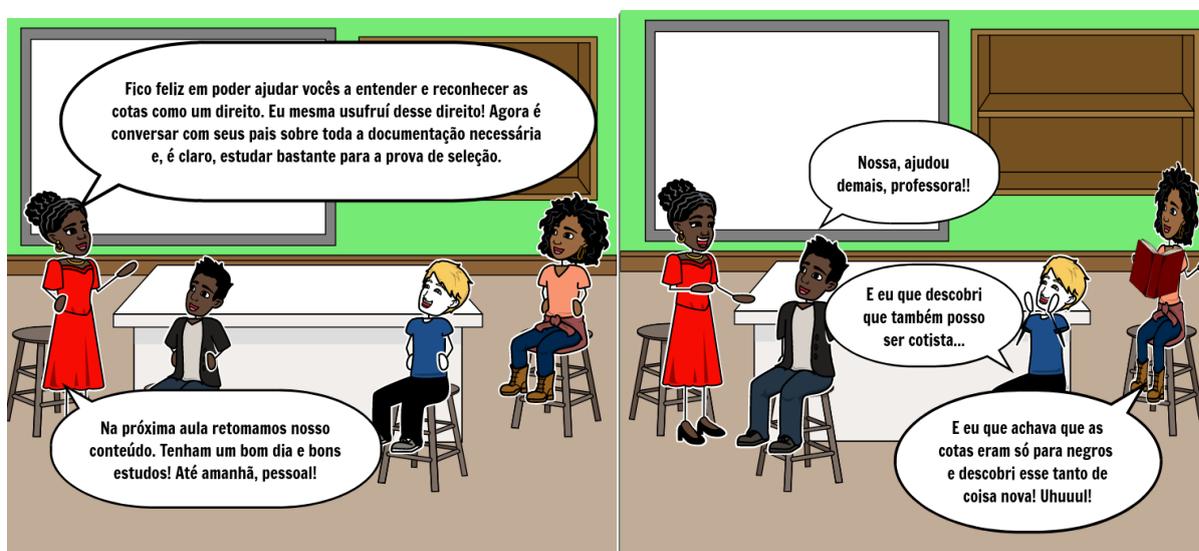
Figura 16: Imagem 27 e 28



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 16, apresentamos mais duas situações hipotéticas diferentes de cada estudante, com o intuito de auxiliar os leitores da cartilha na sua identificação pessoal com cada situação. Começamos pela Alice que apresenta seu caso à professora como sendo cotista, de renda maior e etnia parda. Alice identifica quais documentos deve apresentar (Histórico Escolar) e, por ser de etnia parda, deve participar da banca de heteroidentificação. Já Miguel identifica-se no grupo de renda maior, assim como Alice, porém de etnia branca. Miguel, por sua vez, identifica que deve apresentar apenas o Histórico Escolar como documento e marcar, no ato da inscrição, a opção “demais candidatos”.

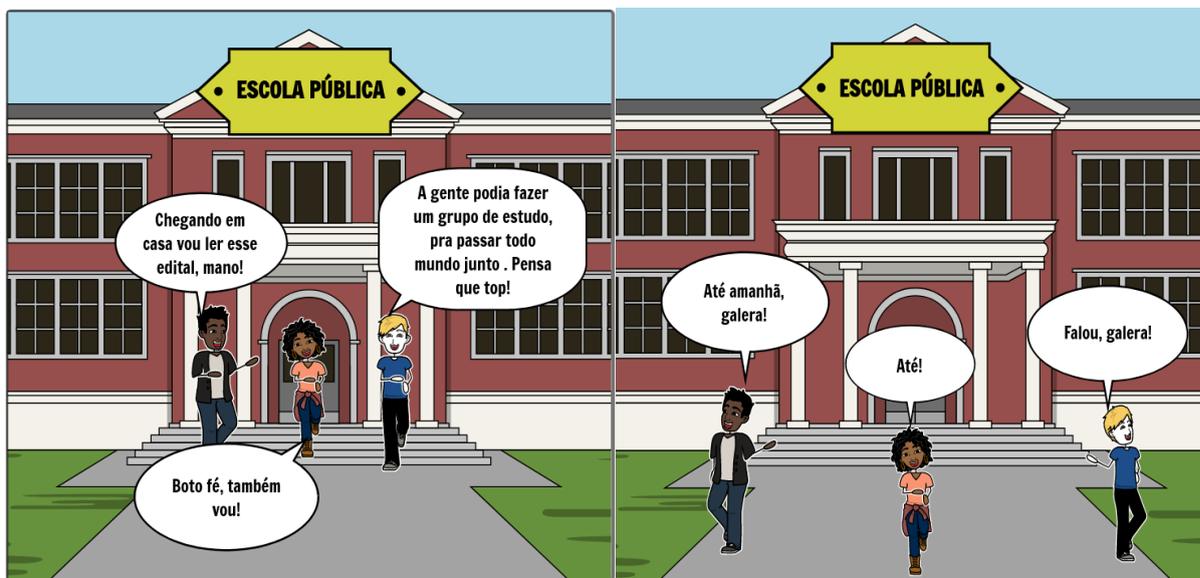
Figura 17: Imagem 29 e 30



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 17, apresentamos as expressões já aliviadas dos estudantes por terem aprendido aquilo que não sabiam sobre as cotas. Nos diálogos, cada estudante apresenta seu entendimento e a professora recomenda que eles conversem com os familiares sobre as documentações, fiquem atentos aos prazos e estudem para a seleção.

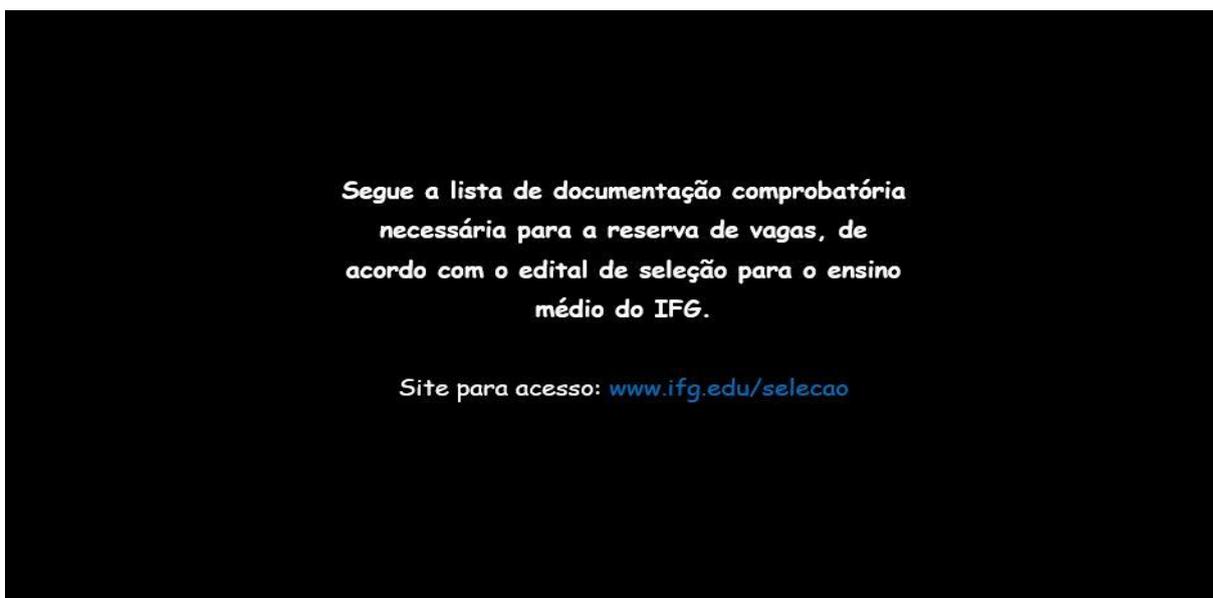
**Figura 18: Imagem 31 e 32**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 18, muda-se novamente o cenário, com os estudantes saindo da escola e indo para sua devida direção, com expressão de felicidade e empolgação para o estudo e o despertar da curiosidade para analisar o edital de seleção.

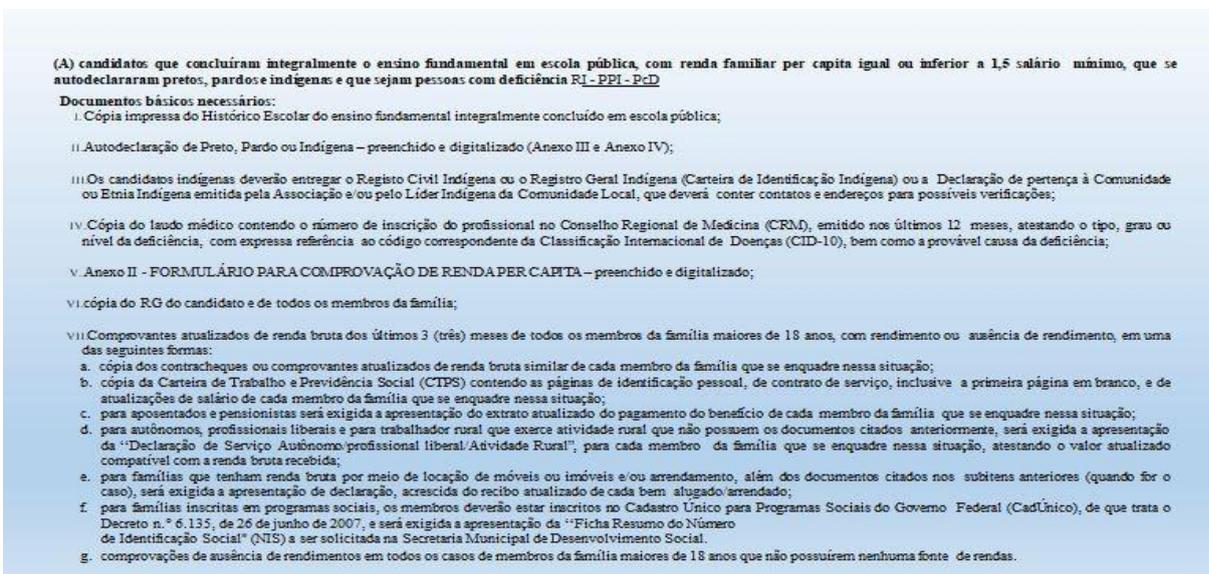
**Figura 19: Chamada da documentação**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 19, fazemos a chamada da apresentação da documentação que devem ser apresentadas no IFG para comprovação das cotas. Informamos também o site institucional para reafirmar que é preciso acessar o site do IFG e do edital para estar a par de todos os informes.

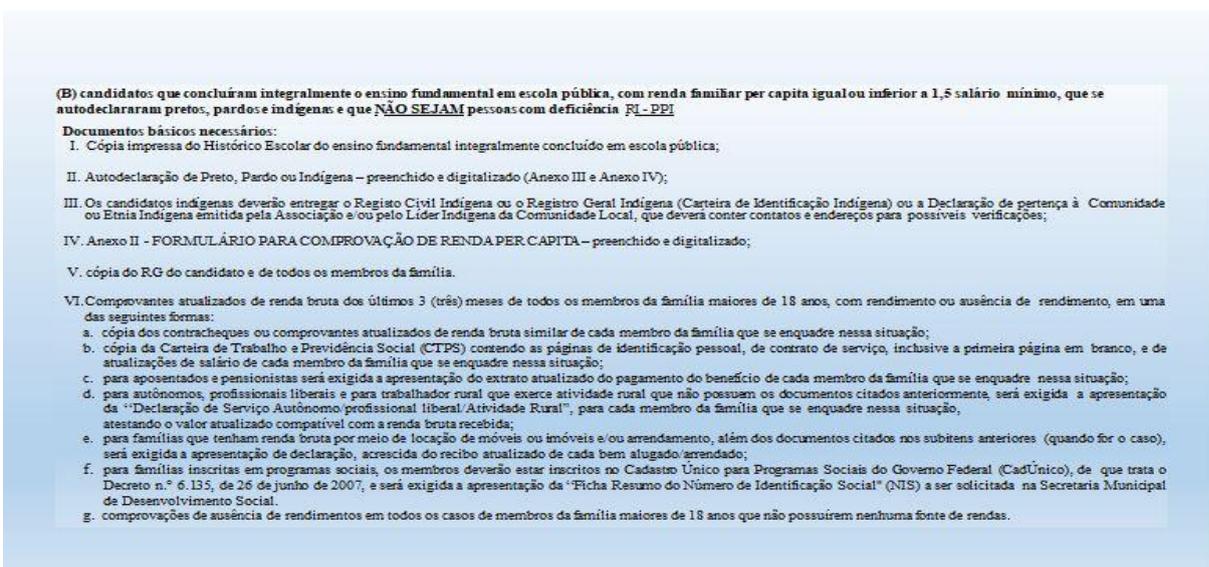
**Figura 20: Documentos do Anexo A (Edital)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 20, estão listados os documentos que os candidatos – que concluíram integralmente o ensino fundamental na escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência – devem apresentar.

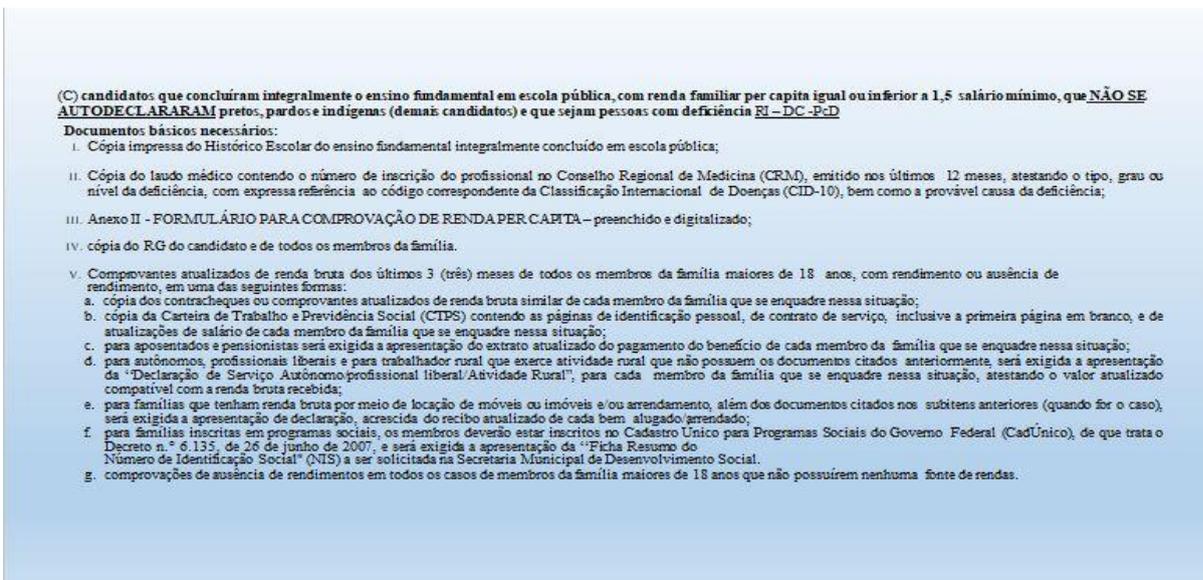
**Figura 21: Documentos do Anexo B (Edital)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 21, estão listados os documentos que os candidatos – que concluíram integralmente o ensino fundamental na escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência – devem apresentar.

**Figura 22: Documentos Anexo C (Edital)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 22, estão listados os documentos que os candidatos – que concluíram integralmente o ensino fundamental na escola pública, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência – devem apresentar.

**Figura 23: Agradecimentos**

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma: <https://www.storyboardthat.com/pt>

Na figura 23 encerramos a cartilha, parabenizando a quem realizou a leitura, com ensejo de realização de uma boa prova.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS INCONCLUSAS SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL**

Esta cartilha digital ficará disponibilizada na forma de um site, bastando um clique no link (<https://www.cartilhacotasifg.com/>) ou a digitação no Google de “cartilha cotas ifg” para acessá-la. Há interesse nosso de disponibilizá-lo para uso institucional, seja por meio do processo seletivo seja por outro expediente. Para tanto, esse material será apresentado à Pró-Reitoria de Ensino do IFG para, caso haja interesse, divulgá-lo na página do Centro de Seleção. Assim, a cartilha poderá integrar o acervo de vídeos com tutoriais que o centro utiliza para auxiliar na inscrição dos candidatos.

Assim, esta cartilha digital vem no sentido de acolher o grupo de estudantes cotistas, ao menos no primeiro processo de contato com o IFG. Acreditamos que as cotas devem ser amplamente divulgadas com informações claras e objetivas. Cotas e ações afirmativas são sempre conteúdos pautados institucionalmente em eventos, mas é importante que esse discurso esteja presente no ambiente do público alvo que delas irão usufruir.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. A Origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do estado. In: O EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais de pesquisa**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 26 a 29 de outubro de 20115. p. 25298-25312.

DAHER, A. 1998. Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngues no Brasil no século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 31-43, maio/jun./jul./ago. 1998.

DICIONÁRIO. Dicionário Online de Português. 7Graus, 2009 – 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cartilha/>. Acesso em: 23 dez. 2020.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 52, v. 20, p. 41-54, nov. 2000.

SHIROMA, Eneida O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

**PLANILHA DE DADOS DOS ESTUDANTES FORNECIDA PELA DGA – SITUAÇÃO DOS COTISTAS E SISTEMA UNIVERSAL – ANO DE REFERÊNCIA 2019**

<b>CAMPUS</b>	<b>ANO DE INGRESSO</b>	<b>CURSO</b>	<b>FORMA DE INGRESSO</b>	<b>SITUACAO</b>
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Evasão
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído

Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelado
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Jubilado
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Jubilado
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído

Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concludente
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Estagiário (concludente)
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado

Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Cancelamento Compulsório
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Anápolis	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado

Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Transferido Externo
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Anápolis	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2012	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão

Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído

Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído

Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído

Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Estagiário (concludente)
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Chamada Pública - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído

Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Transferência Externa	Concluído
Aparecida de Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado

Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado

Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado

Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Transferido Externo
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Proc. Seletivo - Renda < Demais - PcD	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado

Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Aparecida de Goiânia	2019	Edificações	Mandado Judicial	Matriculado
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concludente
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Transferido Externo
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Transferido Externo
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Cancelamento Compulsório

Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concludente
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2013	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Evasão
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelado
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Evasão
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Transferido Externo
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Evasão
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Transferido Externo
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório

Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Goiânia	2014	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Transferido Externo
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Transferido Externo
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Cancelado
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Transferido Externo
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Concluído
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo

Goiânia	2015	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Evasão
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Cancelamento Compulsório
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Evasão
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Evasão
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2016	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado

Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Transferido Externo
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Chamada Pública - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2017	Edificações	Chamada Pública - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Chamada Pública - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Chamada Pública - Renda > PPI	Evasão
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Evasão
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2017	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado

Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Trancado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2018	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado

Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > PPI	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda > Demais	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Transferido Externo
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Renda < Demais	Matriculado
Goiânia	2019	Edificações	Processo Seletivo - Livre Concorrência	Matriculado

## ANEXO 2

## SÍNTESE DO PLANO DE INTERVENÇÃO DO IFG PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO

NÍVEL MÉDIO				
Fatores Individuais	Possíveis Causas	Medidas de Intervenção	Prazo de Execução	Responsáveis pelo monitoramento e avaliação de cada medida
<b>Dificuldade de adaptação à vida acadêmica</b>	<p>* Não identificação com o curso escolhido;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de aulas exaustiva: excesso de atividades didáticas; excesso de carga horária diária do curso e excesso de componentes curriculares por período;</li> <li>• Espaço físico inadequado para a permanência de alunos em período integral -principalmente em câmpus em implantação;</li> <li>• Dificuldade de adaptação do estudante à metodologia de ensino do professor, à rotina de estudos do curso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação das ações e projetos oferecidos pelo IFG ao estudante e implementação de efetivas ações de acolhimento (diagnóstico, nivelamento, contato familiar inicial, acompanhamento regular).</li> <li>• Divulgação do manual do estudante; colocar veteranos que se envolvem nos projetos institucionais em contato com os recém-chegados;</li> <li>• Capacitação dos docentes em relação às metodologias de ensino;</li> <li>• Desenvolvimento de ferramentas que facilitem a adaptação.</li> <li>• Atividades didático-pedagógicas de recuperação de conteúdos básicos do Ensino Fundamental para os alunos ingressantes;</li> <li>• Divulgação e efetivação desse trabalho, a partir do que esta proposto no PPC, do trabalho da equipe de apoio ao discente;</li> <li>• Orientações aos alunos, por parte da equipe psicopedagógica, com relação à administração do tempo e técnicas de estudo;</li> <li>• Reuniões dos coordenadores juntos às turmas, com objetivo de levantar as principais dificuldades.</li> <li>• Reformulação dos PPC contemplando projetos integradores entre disciplinas e uso de 20% a distância, de modo que flexibilize a carga horária presencial para que os alunos possam dispensar tempo para participarem de grupos de estudo, atendimento pelas monitorias e projetos institucionais em geral</li> <li>• Oferecer aos câmpus, orientações pedagógicas</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe psicopedagógica da dos Câmpus;</li> <li>• PRODI e PROEN (capacitação docente).</li> <li>• PROEX e PROAD (espaço físico e permanência em tempo integral)</li> <li>• Ver responsáveis pela primeira medida</li> </ul>

		<p>de como fazer integração de disciplinas, projetos integrados e uso de 20% EAD, de modo a capacitar docentes a repensarem seus PPC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião de boas vindas,</li> </ul>		
<b>Dificuldade de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologias de ensino inadequadas;</li> <li>• Desconhecimento de conteúdos básicos do Ensino Fundamental por parte dos alunos;</li> <li>• Falta de tempo para dedicação aos estudos;</li> <li>• Dificuldade de acompanhamento devido ao longo tempo de afastamento do sistema formal de ensino (caso da EJA e do Subsequente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitação dos docentes em relação às metodologias de ensino;</li> <li>• Cursos/atividades de nivelamento - conteúdos básicos do Ensino Fundamental para os alunos ingressantes;</li> <li>• Atividades didático-pedagógicas sobre Técnicas de Estudos para os alunos;</li> <li>• Intensificação do trabalho da equipe de apoio ao discente;</li> <li>• Intensificação e efetivação do trabalho de monitoria.</li> <li>• Divulgação dos horários/agendas de atendimento pedagógico dos docentes aos discentes e seus responsáveis.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe psicopedagógica da dos Câmpus;</li> <li>• PRODI e PROEN (capacitação docente);</li> </ul>
<b>Dificuldade financeira pessoal ou familiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crise econômica brasileira / dificuldades familiares.</li> <li>• Necessidade de o estudante trabalhar e não conseguir emprego em horário compatível com os estudos;</li> <li>• Subempregos, com baixos salários;</li> <li>• Vulnerabilidade social (principalmente em cursos EJA);</li> <li>• Falta de acesso aos programas de assistência estudantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o discente a se candidatar a editais institucionais de iniciação científica, estágio e Monitoria remunerados;</li> <li>• Estimular o aluno a procurar os programas sociais institucionais (assistência estudantil), incluindo ajuda psicopedagógica (se for o caso).</li> <li>• Buscar a ampliação dos programas de assistência estudantil;</li> <li>• Buscar parcerias para minimizar problemas de vulnerabilidade social.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROAD e Gerências Administrativas dos Câmpus;</li> <li>• PROEX e GEPEX dos Câmpus.</li> </ul>
<b>Falta de tempo para se dedicar aos estudos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo e horários de aulas inadequados;</li> <li>• Falta de tempo para se dedicar aos estudos (incompatibilidade da vida acadêmica e as exigências da família e do trabalho), principalmente para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar trabalhos em sala, visando minimizar as atividades extra-classe, sejam avaliativas e/ou de reforço;</li> <li>• Orientar os alunos, por parte da equipe psicopedagógica, com relação à administração do tempo e técnicas de estudo.</li> <li>• Reformulação, no que couber, dos projetos</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe psicopedagógica da dos Câmpus;</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas (Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente; Coordenação Acadêmica).</li> <li>• Coordenação de Cursos</li> </ul>

	<p> cursos EJA.</p>	<p> pedagógico de curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, sob um prisma pedagógico, distribuição do horário de aulas tendo como o estudante como alvo</li> <li>• Atualizar os PPC com 20% da carga horaria dos cursos presenciais sendo a distancia,</li> <li>• Oferecer atividades complementares como palestras, workshops e minicursos online</li> </ul>		
<p><b>Perda de motivação pelo curso escolhido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento da área e modalidade escolhida, não identificação com o curso.</li> <li>*Frustração das expectativas iniciais com o curso. *Escolha do curso realizada sem orientação sobre o campo de atuação profissional;</li> <li>• Mercado de trabalho sem perspectiva profissional;</li> <li>• Pouco incentivo por parte dos docentes em relação à pesquisa e prática profissional;</li> <li>• Desinteresse e resistência por parte de alguns docentes em ministrar aulas para cursos de educação profissional técnica de nível médio;</li> <li>• Certificação ENEM para estudantes com mais de 18 anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar, dentro do núcleo de disciplinas e atividades técnicas, oportunidades profissionais, atraindo o interesse dos estudantes para o término do curso;</li> <li>• Realizar ações de divulgação e esclarecimentos sobre os cursos, antes do ingresso;</li> <li>• Realizar ações, no início do curso, objetivando fornecer o conhecimento dos cursos ofertados, com destaque ao ementário, carga horária,</li> <li>• estágio, possibilidades profissionais, visitas técnicas e apresentação das políticas institucionais de permanência e êxito;</li> <li>• Realizar ações, objetivando a apresentação das possibilidades de exercício profissional, com envolvimento dos estudantes desde a concepção à execução final;</li> <li>• Criar método de acompanhamento das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, por turma/ciclo, por exemplo, realizada por docentes que atuam no curso (apadrinhamento docente na turma), promovendo maior aproximação da Instituição com o(a) aluno(a), para melhor compreendê-lo.</li> <li>• Docentes e servidores podem ser qualificado para serem fatores motivacionais de permanência e não de desistência.</li> <li>• Desenvolver critérios objetivos e editais para seleção de bolsistas e voluntários para projetos de pesquisa e extensão</li> <li>• Desenvolver critérios objetivos e editais para</li> </ul>	<p>2018/2 e permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas (Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, Coordenação de Curso);</li> <li>• Docentes;</li> <li>• PROEX e GEPEX dos Câmpus.</li> </ul>

		seleção de bolsistas e voluntários para projetos de pesquisa e extensão			
<b>Falta conhecimento curso e Instituição</b>	<b>de do da</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falhas na divulgação da Instituição e dos cursos ofertados;</li> <li>• Desconhecimento da área, não identificação com o curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar parcerias para realizar/intensificar o Projeto “Conhecendo o IFG”, bem como em eventos da cidade e região;</li> <li>• Intensificar a divulgação da Instituição (panfletagem, participações em eventos sociais, entre outros);</li> <li>• Visitar as instituições de ensino fundamental nos municípios (e entorno) onde há câmpus do IFG implantado;</li> <li>• Realizar eventos, no início do curso, objetivando fornecer o conhecimento dos cursos ofertados, com destaque ao ementário, carga horária, estágio, possibilidades profissionais, visitas técnicas e apresentação das políticas institucionais de permanência e êxito;</li> <li>• Realizar ações, objetivando a apresentação das possibilidades de exercício profissional, com envolvimento dos estudantes desde a concepção à execução final.</li> <li>• Melhorar os canais de comunicação externa-site, facebook, etc</li> <li>• Disponibilizar os projetos de curso de maneira compilada e intuitiva na página da instituição</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação Social;</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas</li> <li>• (Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, Coordenação de Curso);</li> <li>• Toda a comunidade acadêmica</li> <li>• PROEX e GEPEX dos Câmpus;</li> <li>• PROEN</li> </ul>
<b>Retenção Reprovações período letivo</b>	<b>/ no</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetidas reprovações;</li> <li>• Dificuldade com as metodologias de ensino;</li> <li>• Falta de domínio de conteúdos básicos do Ensino Fundamental por parte dos alunos;</li> <li>• Projeto pedagógico do curso com número quantitativo de disciplinas por período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rediscutir e reformular os projetos pedagógicos de cursos e respectivas matrizes curriculares;</li> <li>• Analisar e discutir os métodos avaliativos utilizados;</li> <li>• Capacitar os docentes em relação às metodologias de ensino;</li> <li>• Ofertar cursos de recuperação - conteúdos básicos do Ensino Fundamental para os alunos ingressantes;</li> <li>• Intensificar o programa de monitoria;</li> <li>• Monitorar as principais dificuldades dos estudantes.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe psicopedagógica dos Câmpus;</li> <li>• PRODI e PROEN (capacitação docente);</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas.</li> <li>• Coordenação de Cursos</li> </ul>

<p><b>Saúde familiar ou pessoal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Venda de bebidas alcoólicas nos comércios próximos aos câmpus;</li> <li>• Uso de bebidas alcoólicas nos corredores do câmpus;</li> </ul> <p>Distribuição e uso de drogas ilícitas nos câmpus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação da coordenação de assistência estudantil;</li> <li>• Promover ações que visem à proteção do menor à exposição e situações de risco dentro do IFG;</li> <li>• Garantir o direito de reposição, conforme regulamento acadêmico;</li> <li>• Divulgar os regulamentos acadêmicos, e do Corpo Discente;</li> <li>• Ações conjuntas com órgãos da saúde pública com vistas à prevenção e cuidados pessoal e familiar.</li> <li>• Promover ações s sobre o tema;</li> <li>• Intensificar a segurança do câmpus;</li> <li>• Identificar e controlar a comunidade interna e externa, no acesso ao câmpus;</li> <li>• Buscar parcerias junto à equipamentos de segurança pública e organizações não-governamentais para promoção de palestras e ampliação da segurança nas imediações do câmpus</li> <li>• Readequar os horários dos servidores, garantindo funcionamento do câmpus nos 3 turnos, em todos os dias letivos</li> </ul>	<p>2018/2 e permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de Assistência ao Estudante.</li> <li>• GEPEX</li> <li>• Aplicativo pode ser fonte de consulta ao regulamento</li> <li>• Direção-Geral</li> <li>• Equipe psicopedagógica do câmpus</li> </ul>
<p><b>Gravidez</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover ações sobre o tema;</li> <li>• Garantir o direito de reposição, conforme regulamento acadêmico;</li> <li>• Divulgar os regulamentos acadêmicos, e do Corpo Discente.</li> </ul>	<p>2018/2 e permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de Assistência ao Estudante.</li> </ul>
<p><b>Ingresso em outro curso ou instituição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos veem no ENEM oportunidade de conclusão imediata do Ensino Médio;</li> <li>• Frustração das expectativas iniciais com o curso e com a Instituição.</li> <li>• Falta de perspectivas enquanto profissional na área (baixo salário e/ou falta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar as políticas de apoio e acompanhamento pedagógico ao aluno;</li> <li>• Orientar o estudante quanto as oportunidades e as possibilidades de atuação no mundo do trabalho.</li> </ul>	<p>2018/2 e permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>• Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente;</li> <li>• Coordenação de Curso.</li> </ul>

	reconhecimento social).			
<b>Mudança de cidade ou endereço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de novas oportunidades;</li> <li>• Questões particulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar métodos de acompanhamento das principais causas apontadas pelos estudantes.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas (Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, Coordenação de Curso);</li> <li>• Docentes</li> </ul>
<b>Estágio Curricular como fator de retenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tempo para conciliar trabalho, estudo e estágio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar vagas de estágio no próprio Câmpus;</li> <li>• Orientar o estudante quanto às possibilidades previstas (monitoria, projeto de ensino, pesquisa, entre outros) no Regulamento de Estágio.</li> <li>• Rediscutir e reformular os projetos pedagógicos de cursos no que pese a obrigatoriedade do estágio, bem como quanto ao quantitativo de horas.</li> <li>• Estreitar esforços junto ao poder público estadual e municipal com vistas a segurança e transporte; vagas de estágio e emprego</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas (Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, Coordenação de Curso);</li> <li>• GEPEX.</li> </ul>
<b>Fatores Internos</b>	<b>Causas</b>	<b>Medidas de Intervenção</b>	<b>Prazo</b>	<b>Responsáveis pelo monitoramento e avaliação de cada medida</b>
<b>Ausência dos professores em sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de compromisso por parte de alguns servidores;</li> <li>• Concursos/processos seletivos longos e fora dos prazos adequados ao calendário acadêmico, principalmente para professores substitutos;</li> <li>• Ausência de acompanhamento das frequências dos professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar e planejar o cronograma dos processos seletivos/concursos da instituição para docentes;</li> <li>• Atualizar de forma imediata a frequência do estudante, no Sistema de Gestão Acadêmica, de modo que o gestor acompanhe as aulas ministradas (presença do docente), bem como acompanhe, em tempo hábil, as faltas dos estudantes, evitando, assim, reprovações/retenções e consequentes evasões;</li> <li>• Aplicar sanções em relação ao não cumprimento das atribuições docentes (lançamento de frequência e notas);</li> <li>• Cumprir as normas existentes com relação ao acompanhamento da frequência do docente e corte do ponto;</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de Curso</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>• PRODI;</li> <li>• PROEN;</li> <li>• Auditoria Interna;</li> <li>• CPPD.</li> </ul>
<b>Não funcionamento de setores da Instituição em períodos noturnos e/ou sábados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setores como CORAE, CAE, protocolo, Apoio ao discente, biblioteca, fechados no período noturno e aos sábados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar a lotação de servidores no câmpus, priorizando quantitativamente setores que realizam pronto atendimento ao aluno e à comunidade externa (como CORAE, CAE,</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção-Geral do Câmpus</li> </ul>

		Protocolo, Apoio ao Discente e Biblioteca), de modo a garantir o funcionamento do câmpus nos 3 turnos, em todos os dias letivos		
<b>Retenção e/ou reprovação Componentes Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores sem formação pedagógica;</li> <li>• Falhas no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• Falta de avaliações e autoavaliações que possam parametrizar com eficiência a validade das metodologias empregadas pelos docentes em geral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o acompanhamento pedagógico do estudante;</li> <li>• Analisar e discutir os métodos avaliativos utilizados;</li> <li>• Capacitar os docentes em relação a novas metodologias de ensino;</li> <li>• Tornar efetivo o processo de recuperação, por meio da obrigatoriedade de aulas de recuperação antecedendo a avaliação;</li> <li>• Rever a organização acadêmica para trimestres, de modo que o trabalhopedagogico possa ser mais esparsos e com períodos previstos de aulas e de recuperação, obrigatória para os alunos nessa situação;</li> <li>• Inserção de cursos de extensão de nivelamento e monitorias coletivas nos PPC dos cursos, de modo que os alunos sem necessidade de recuperação envolvam nesse processo com aqueles que necessitam;</li> <li>• Intensificar o programa de monitoria;</li> <li>• Rediscutir projetos pedagógicos de curso e respectivas matrizes curriculares.</li> <li>• Criar sistema que realize a avaliação do docente pelo discente.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas (Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, Coordenação de Curso);</li> <li>• PRODI;</li> <li>• PROEN;</li> <li>• DTI</li> </ul>
<b>Falta regularidade pagamento auxílios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ineficácia no planejamento dos pagamentos de auxílios/bolsas para os alunos;</li> <li>• Vulnerabilidade social (principalmente em cursos EJA);</li> <li>• Dificuldade de acompanhamento dos alunos bolsistas ocasionados pela falta de lançamento de frequência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisitar o lançamento atualizado da frequência do estudante, no Sistema de Gestão Acadêmica;</li> <li>• Aplicar as sanções em relação ao não cumprimento das atribuições docentes (lançamento de frequência e notas);</li> <li>• Melhor gestão dos recursos recebidos pela PROAD, buscado realizar estudos de prioridades.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes;</li> <li>• Coordenação de Cursos</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>• PROEX/GEPEX;</li> <li>• PROAD/ Gerência de Administração dos câmpus.</li> </ul>
<b>Greves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmotivação por parte do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politizar os alunos a fim de construir a greve</li> </ul>	2018/2 e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> </ul>

<b>servidores (professores e/ou técnico-administrativos)</b>	aluno e preocupação com o período a mais para conclusão do curso.	como estratégia de luta pela valorização da profissão; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofertar encontros com o objetivo de oportunizar aos alunos o debate acadêmico durante os movimentos paredistas;</li> <li>• Garantir a efetiva reposição das aulas.</li> </ul>	permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROEN;</li> </ul>
<b>Estágio Curricular como fator de retenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acompanhamento da Instituição em relação à oferta de estágio (busca de parcerias), de modo que sejam garantidas vagas de estágio a todos os estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar convênios com Órgãos públicos e privados para ampliação de estágios curriculares remunerados;</li> <li>• Garantir o planejamento e acompanhamento da Instituição em relação à oferta de estágio.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROEX/GEPEX</li> <li>• Coordenação de cursos e Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> </ul>
<b>Relação aluno/professor e aluno/técnico-administrativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de adaptação do docente nos tipos e o curso;</li> <li>• Assédio moral e sexual;</li> <li>• Autoritarismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar os docentes em relação a novas metodologias de ensino e atuação nos níveis e modalidades diversos modalidades ofertadas;</li> <li>• Capacitar docentes/servidores sobre o código de ética do servidor público.</li> <li>• Acompanhamento efetivo da equipe psicopedagógica;</li> <li>• Aplicar as sanções disciplinares.</li> <li>• Divulgar os canais de denúncias aos discentes</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>• Direção Geral do Câmpus</li> <li>• PROEN;</li> <li>• PRODI.</li> </ul>
<b>Infraestrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestrutura insuficiente, principalmente para cursos em tempo integral (bibliotecas, laboratórios, restaurante/refeitório, vestiário, acessibilidade aos portadores de necessidade especiais).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e contribuições, no âmbito das Direções-Gerais e dos Departamentos de Áreas Acadêmicas, quanto às necessidades do câmpus e de seus cursos, bem como na instrução dos processos de aquisição;</li> <li>• Realizar planejamento no âmbito da PROAD e das Gerências de Administração do câmpus, buscando atendimento das condições objetivas para a jornada integral</li> <li>• Rediscutir e reformular os projetos pedagógicos de cursos, caso as condições objetivas mínimas não sejam salvaguardadas.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROAD/ Gerência de Administração dos câmpus;</li> <li>• Direção-Geral do câmpus;</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas.</li> </ul>
<b>Excesso de atividades didáticas / Excesso de carga horária diária do curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de aulas exaustiva: excesso de atividades didáticas; excesso de carga horária diária do curso e excesso de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rediscutir e reformular os projetos pedagógicos de cursos;</li> <li>• Aderir a possibilidade de 20 % de carga horária a distância nos cursos presenciais.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas e seus respectivos setores pedagógicos;</li> </ul>

	componentes curriculares por período.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover atividades interdisciplinares e extra sala de aula.</li> </ul>		
<b>Chamadas tardias pelo processo seletivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de planejamento quanto aos prazos dos processos seletivos;</li> <li>Muitas vezes a seleção dos alunos atrasa, o que acarreta o início tardio do aluno ingressante, em especial com as vagas remanescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar e planejar o cronograma dos processos seletivos da instituição.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>PROEN;</li> <li>Centro de Seleção;</li> <li>Coordenação de Apoio ao Ensino/Direção Geral.</li> <li>Departamento de Áreas Acadêmicas.</li> </ul>
<b>Fatores Externos</b>	<b>Causas</b>	<b>Medidas de Intervenção</b>	<b>Prazo</b>	<b>Responsáveis pelo monitoramento e avaliação de cada medida</b>
<b>Dificuldade de deslocamento ou de transporte para frequência às aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há municípios que não oferecem transporte público;</li> <li>Há estudantes de municípios vizinhos ao de instalação do câmpus que dependem de transporte para o deslocamento;</li> <li>Horário do transporte público incompatível com o horário das aulas;</li> <li>Câmpus em área isolada, falta de iluminação pública e ponto de ônibus distante do câmpus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar parcerias com os Órgãos públicos municipais e estadual que sediam os câmpus, bem como de municípios limítrofes a eles.</li> <li>Solicitar, junto ao departamento municipal de trânsito, a criação, ampliação ou reorganização de linhas e paradas de transporte público incluindo linhas circulares periféricas próximas às escolas públicas da cidade até o câmpus do IFG;</li> <li>Solicitar junto às prefeituras municipais, a estruturação de rede pública de iluminação nas proximidades dos pontos de ônibus e nas imediações das escolas,</li> <li>Entre municípios circunvizinhos, propor parceria entre alguns deles e o IFG, de modo que haja rota fixa de ônibus escolar no horários universitários;</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção-Geral;</li> <li>GEPEX.</li> </ul>
<b>Estágio Curricular como fator de retenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baixa oferta de vagas no mercado de trabalho para realização de estágio curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Firmar convênios com Órgãos públicos e privados para ampliação de estágios curriculares remunerados e não remunerados;</li> <li>Realizar estudos de demanda, analisando a continuidade do curso ofertado.</li> <li>Revisar os projetos pedagógicos de curso com vistas a ponderar sobre a possibilidade de</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção-Geral;</li> <li>Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>GEPEX.</li> </ul>

		equiparação das atividades de iniciação científica, monitoria e extensão com o estágio.		
<b>Reconhecimento social e baixa remuneração da profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de oportunidade de trabalho; ( Será que essa é uma causa)</li> <li>• Ausência de políticas de valorização da profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar eventos, no decorrer do curso, com a participação dos egressos, objetivando apresentar as possibilidades de exercício profissional;</li> <li>• Politizar os alunos a fim de construir estratégias de luta pela valorização da profissão;</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>• GEPEX.</li> <li>• Equipe psicopedagógica</li> </ul>
<b>Irregularidade no pagamento dos auxílios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de repasse de recursos do Governo Federal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter diálogo junto aos Órgão de repasse, na busca de regularidade dos recursos, bem como sua ampliação.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROAD;</li> <li>• Reitoria.</li> </ul>
<b>Ineficácia dos serviços de transporte, saúde e segurança pública.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greves interferindo na frequência às aulas (transporte público, polícia, etc.);</li> <li>• Assaltos, principalmente nas imediações do Câmpus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcerias e diálogos constantes com instituições ligadas à segurança pública: Guarda Municipal; Ronda Escolar; Conselho Tutelar; Polícia Militar de Goiás; Agentes de Proteção do Juizado da Infância e do Adolescente.</li> </ul>	2018/2 e permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção-Geral;</li> <li>• Departamento de Áreas Acadêmicas;</li> <li>• GEPEX.</li> </ul>