

INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

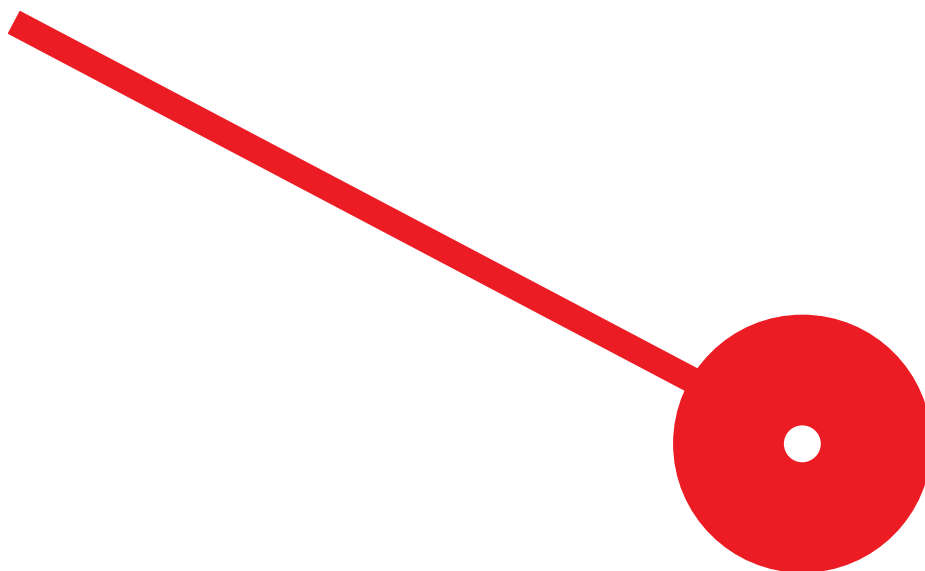
M

MESTRADO  
EM ASSESSORIA DE ADMINISTRAÇÃO.

**Ações Afirmativas e Evasão Escolar: o  
Intermulticulturalismo como Proposta Pedagógica em  
uma Instituição Federal de Educação Brasileira**

Edimilson Lopes de Meira

09/2021



INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

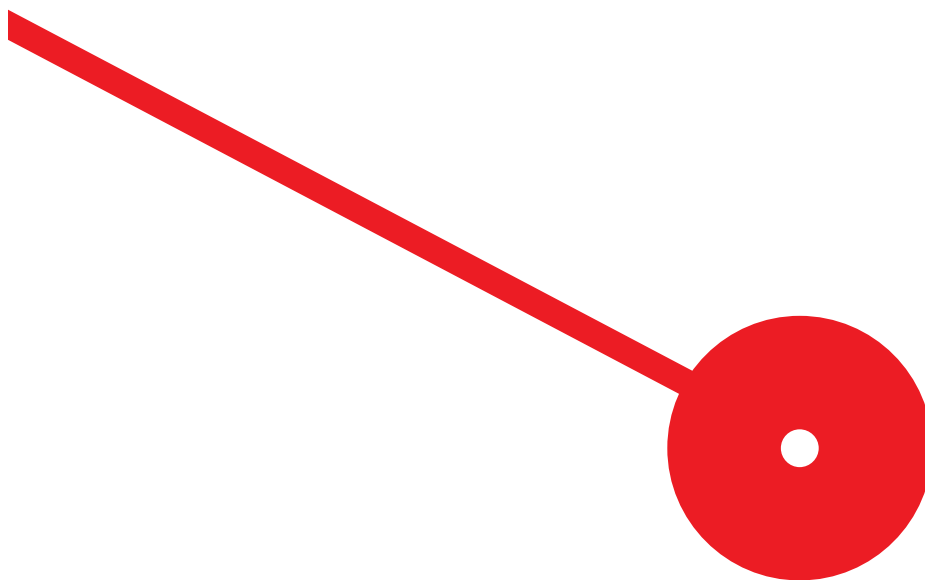
M

MESTRADO  
EM ASSESSORIA DE ADMINISTRAÇÃO

## **Ações Afirmativas e Evasão Escolar: o Intermulticulturalismo como Proposta Pedagógica em uma Instituição Federal de Educação Brasileira**

Edimilson Lopes de Meira

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de Administração, sob orientação da Professora Doutora Adelina Maria Granado Andrês.**



Edimilson Lopes de Meira. Ações Afirmativas e Evasão e Escolar: o Intermulticulturalismo como Proposta Pedagógica em uma Instituição Federal de Educação Brasileira.  
09/2021

## **Dedicatória**

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família (minha esposa Fabélia, meu filho Felipe e ao meu filho Miguel que está no ventre da minha esposa) que tanto amo, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

## **Agradecimentos**

*A Deus,*

*Acima de todas as coisas! Sempre iluminando o meu caminho...*

*A minha esposa e companheira, Fabélia*

*Exemplo de cumplicidade, amor e respeito aos meus sonhos e às minhas opções...*

*A professora Adelina Andrês, minha orientadora, por aceitar esse desafio.*

*A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica.*

*Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, que me proporcionou essa experiência ímpar e pelo empenho e compromisso para uma formação de excelente qualidade dos seus servidores.*

*A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.*

*Muito obrigado!*

## **Resumo:**

A presente dissertação tem como título "Ações Afirmativas e Evasão Escolar: o Intermulticulturalismo como Proposta Pedagógica em uma Instituição Federal de Educação Brasileira" e consiste em um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Rondônia - câmpus Vilhena, através fundamentalmente de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. O principal objetivo deste trabalho foi averiguar eventuais causas que terão conduzido à evasão escolar nesta instituição de ensino, especificamente dos alunos pertencentes às ações afirmativas/cotas raciais e sociais na categoria AF/PPI- Ações Afirmativas Pretos, Pardos e Indígenas. O conceito de ação afirmativa inclui-se nas políticas públicas brasileiras que visam beneficiar indivíduos pertencentes a grupos sociais econômica e culturalmente marginalizados, pelo que os formalmente denominados pretos, pardos e indígenas (lei 12.711/2012) consideram-se uma única categoria de cota racial e social AF/PPI. Enquanto servidor da instituição em estudo, percebi que estes alunos ingressavam por cotas, mas muitos evadiam. A pesquisa documental realizada, com alunos da categoria AF/PPI do IFRO campus de Vilhena ingressos no ano 2016 nos cursos técnicos, revelou os altos índices de alunos evadidos e os principais motivos que os levaram à evasão. Busca-se também, neste estudo, propor ações para diminuir essa evasão, como a implantação de um curso de formação para docentes com foco na intermulticulturalidade, capaz de promover a visão heterogênea possibilitadora das interrelações necessárias ao sucesso escolar.

**Palavras chave:** Ações Afirmativas. Cotas Raciais/Sociais. Evasão Escolar. Intermulticulturalismo.

**Abstract:**

The present dissertation is entitled "Affirmative Actions and School Dropout: Intermulticulturalism as a Pedagogical Proposal in a Federal Institution of Brazilian Education" and consists of a case study carried out at the Federal Institute of Rondônia - Vilhena campus, through fundamentally a research of nature bibliographic and documentary. The main objective of this study was to investigate possible causes that led to school dropout in this educational institution, specifically for students belonging to affirmative actions/racial and social quotas in the AF/PPI-Affirmative Actions category of Blacks, Browns and Indigenous Peoples. The concept of affirmative action is included in Brazilian public policies that aim to benefit individuals belonging to economically and culturally marginalized social groups, whereby those formally called blacks, browns and indigenous people (law 12,711/2012) are considered a single racial quota category and social AF/PPI. As a servant of the institution under study, I noticed that these students joined by quotas, but many evaded. The documentary research carried out with students in the AF/PPI category of the IFRO Campus de Vilhena enrolled in the year 2016 in technical courses, revealed the high rates of dropouts and the main reasons that led them to drop out. It is also sought, in this study, to propose actions to reduce this dropout, such as the implementation of a training course for teachers with a focus on intermulticulturality, capable of promoting a heterogeneous view that enables the interrelations necessary for school success.

**Keywords:** Affirmative Actions. Racial e Social Quotas. School Dropout. Intermulticulturalism.

## Índice Geral

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Quadros.....	xi
Lista de Abreviaturas.....	xii
Introdução .....	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I - HISTÓRIA DO BRASIL E A COMPOSIÇÃO ÉTNICA-RACIAL DO POVO BRASILEIRO: PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS.....</b>	<b>6</b>
1.1 Os indígenas na história brasileira: quem são?.....	8
1.2 Os negros (ou pretos) na história do Brasil: quem são e como aqui chegaram?.....	11
1.3 Os pardos (ou mestiços) do Brasil: qual a origem?.....	13
1.4 Discriminação e preconceito no Brasil: da escravidão aos dias atuais.....	14
1.5 Ações Afirmativas no Brasil.....	17
1.5.1 Surgimento das Ações Afirmativas/Cotas Raciais e Sociais no Brasil.....	19
1.5.2 Perspectivas Constitucionais sobre as Ações Afirmativas/Cotas raciais e sociais no Brasil.....	21
<b>Capítulo II - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DAS PRIMEIRAS ESCOLAS À CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL: INCLUSÃO (OU EXCLUSÃO)?.....</b>	<b>23</b>
2.1 Breve histórico da educação e da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.....	24
2.1.1 Índios, Pretos e Pardos na história da Educação Brasileira: Inclusão (ou exclusão)?.....	25
2.2 Ações Afirmativas/Cotas raciais e sociais na educação e nas Instituições Federais de Ensino.....	27
2.2.1 Sistema de Cotas nas Instituições Federais de Ensino.....	28
2.3 A história da educação e a evasão escolar no Brasil: Perspectivas histórica e contemporânea.....	30

2.3.1 A evasão escolar no Brasil: uma breve análise focada nos Cursos Técnicos de Nível Médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	32
2.3.1.1 Evasão escolar de alunos cotistas nos Institutos Federais de Educação nos Cursos Técnicos de Nível Médio.....	34
2.3.1.2 Evasão escolar de alunos cotistas nos Institutos Federais de Educação nos Cursos Técnicos de Nível Médio: Perspectivas e Possibilidades de Intervenção.....	36
2.3.1.3 Evasão Escolar de alunos cotistas nos Institutos Federais de Educação nos Cursos Técnicos de Nível Médio: o Professor e a Escola Intermulticultural como possibilidade de intervenção.....	37
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo III - METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
3.1 Unidade da Pesquisa.....	42
3.1.1 Caracterização da Instituição.....	42
3.1.1.1 Campus Vilhena.....	42
3.2 Universo e Amostra da Pesquisa.....	42
3.3 Objetivos.....	43
3.4 Questões da Investigação.....	43
3.5 Percurso Metodológico.....	43
3.5.1 Tipo de Pesquisa.....	43
3.5.2 Tipo de Abordagem.....	47
<b>Capítulo IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
4.1 Alunos cotistas AF/PPI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/Campus Vilhena.....	50
4.1.1 Apresentação dos Dados da Pesquisa Documental.....	51
4.2.1 Alunos ingressos por ampla concorrência/outras modalidades x Alunos ingressos por cotas - pretos, pardos e indígenas-AF/PPI - em 2016.....	51
4.2.2 Evasão dos alunos cotistas AF/PPI em 2016.....	52
4.2.3 Motivos da Evasão Expressos pelos Alunos .....	53
4.3 Análise e Discussão dos Resultados.....	54
4.3.1 Os Principais motivos da evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena.....	54
4.3.1.1 A evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena: o fator trabalho.....	55
4.3.1.2 A evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena: o fator adaptação e a dificuldade de assimilar os conteúdos.....	56
4.3.1.3 A evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena antes do ingresso.....	61

<b>Capítulo V - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>63</b>
5.1 Trabalho e Escola.....	64
5.2 A escola e o professor intermulticultural: proposta de formação docente.....	65
5.2.1 Espaço de diálogo para formação do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO Campus Vilhena.....	66
5.2.2 Outras (im)possibilidades de intervenção.....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>
Apêndice I – Anotações de observação não participante em aldeia indígena .....	84
Apêndice II - Relato de minha experiência profissional no IFRO Campus Vilhena..	86
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>
Anexo I – Lei Nº 12.711, De 29 de Agosto de 2012 (Lei das Cotas).....	89
Anexo II – Requerimento de autorização para realizar pesquisa documental .....	92
Anexo III – Despacho autorizando a pesquisa.....	93
Anexo IV – Requerimento Geral (documento em que os alunos solicitavam a saída do IFRO campus Vilhena em 2016).....	94

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Alunos dos cursos técnico integrados ao ensino médio ingresso em 2016.....	52
Gráfico 2- Cotistas: Evasão por Curso em 2016.....	52
Gráfico 3- Evasão antes do ingresso em 2016.....	53
Gráfico 4- Motivos da Evasão.....	54

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Situação socioeconômica da população brasileira por cor ou raça.....	16
Quadro 2 - Tipos de documentos consultados .....	45
Quadro 3 - Percentual de evasão por ano de ingresso de 2014 a 2016.....	51
Quadro 4 - Matriz curricular.....	57
Quadro 5 – Percentual de evasão de alunos cotistas por ano –turma de 2016.....	58

## **Lista de abreviaturas**

**AC** - Ampla Concorrência

**AF** – Ações Afirmativas

**AF/IE** – Ações Afirmativas/Independente de Raça ou Etnia

**AF/PPI** – Ações Afirmativas/Preto, Pardo e Indígena

**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento

**CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica

**CF** – Constituição Federal

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CRA** - Coordenação de Registros Acadêmicos

**DE** – Direção de Ensino

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**GEMMA** - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IESP**- Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**IFNMG** - Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais

**IFPR** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

**IFRO** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

**IFs** - Institutos Federais

**IFSULDEMINAS** - Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais

**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**IRB** - Instituto Rio Branco

**MEC** - Ministério da Educação

**MSN** - Movimento Social Negro

**ONG's** - Organizações Não Governamentais

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PLC** – Projeto de Lei Complementar

**PNAA** - Programa Nacional de Ações Afirmativas

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PNDH** – Programa Nacional de Direitos Humanos

**SEI** – Sistema Eletrônico de Informações

**SEPPPIR** - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**SETEC** - A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**SGA** – Sistema de Gestão Acadêmico

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**SUAP** - Sistema Unificado de Administração Pública

**TCU** - Tribunal de Contas da União

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**VLH** – Vilhena



As Ações Afirmativas - AFs no Brasil são consideradas políticas públicas que têm a finalidade de beneficiar pessoas pertencentes a grupos sociais marginalizados na sociedade pela exclusão socioeconômica e sociocultural (no passado ou atualmente), buscando sobretudo reparar as desigualdades históricas e diminuir a discriminação e o preconceito.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, as AFs têm a finalidade de reservar um percentual de vagas para alunos oriundos de escolas públicas com a classificação de "raças" pretos, pardos e indígenas, visando a inclusão de grupos étnicos marginalizados historicamente na sociedade brasileira.

Essa política foi criada a partir da lei nº 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 e dá outras providências”. O entendimento é que as cotas raciais previstas nessa lei são ações que buscam diminuir a discriminação e a desigualdade que assolam certos grupos sociais decorrentes de sua condição social.

No entanto, apesar das cotas permitirem o acesso a instituições de ensino público, muitos alunos cotistas acabam evadindo. Nesta perspectiva, esta pesquisa busca analisar a política afirmativa de cotas sociais na educação profissional com a finalidade de averiguar os motivos que terão levado os alunos cotistas AF/PPI – Ações Afirmativas/Pretos, Pardos e Indígenas matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no ano de 2016, no IFRO – Instituto Federal de Rondônia - câmpus Vilhena, a evadirem.

Assim, partindo desse contexto, foi realizado um levantamento dos índices de evasão e dos principais motivos expressos que levaram os alunos cotistas AF/PPI a evadirem, por meio de documentos institucionais dos alunos evadidos e concluintes do IFRO campus de Vilhena no respectivo ano.

Na qualidade de servidor desta instituição, desde 2013, tive contato com a política de cotas/ações afirmativas no início da sua implantação no campus Vilhena, em 2014 - pois trabalho em um setor que no período de matrícula atua na análise dos documentos comprobatórios dos candidatos cotistas. Desta forma, passei a me interessar pela temática, sobretudo quando percebi que estes alunos ingressavam na instituição por cotas e depois não se tinha um acompanhamento para saber se aquele aluno cotista tinha rendimento baixo ou alto, se evadiu ou concluiu; se ele reprovou ou não: simplesmente não se sabia nada do percurso daquele aluno cotista. Claro que a instituição tem todas as informações

sobre seus alunos; porém, o que me chamou a atenção é que não havia esse cruzamento de dados entre o aluno ser cotista e evadir, reprovar ou concluir o curso.

Com essa curiosidade ensaiei vários projetos de pesquisa sobre o tema, mas nenhum foi adiante. Entretanto, com meu ingresso no Mestrado em Assessoria de Administração por meio da parceria interinstitucional IFRO/IPP/ISCAP na turma 2018/2019, defini logo que meu tema seria sobre a evasão dos alunos cotistas AF/PPI - pois entendo que, como política pública, é muito relevante conhecer quem são estes alunos; se evadem e porque evadem.

Após definir o tema buscou-se estabelecer os objetivos e os questionamentos da pesquisa que consistem em diagnosticar e analisar a evasão de estudantes cotistas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletromecânica, Edificações e Informática) que ingressaram no IFRO – Campus Vilhena, no ano de 2016, no terceiro ano de implementação das cotas raciais tendo em vista o cumprimento da Lei n. 12.711/2012.

Entre as perguntas para as quais se buscaram respostas, interessava saber: quais as taxas de abandono dos alunos que ingressaram por cotas AF/PPI-Ações Afirmativas Pretos, Pardos e Indígenas? O percentual de evadidos é igual ou maior do que os formados? E qual ou quais os motivos que levaram esses a evadirem?

Após destacar os objetivos foi definido que a metodologia consistiria em um estudo de caso de natureza bibliográfica e documental. A parte bibliográfica da pesquisa nos possibilitou desenvolver o enquadramento teórico com a estrutura que se apresenta a seguir. Parte I: no primeiro capítulo contextualizamos historicamente a formação do povo brasileiro com foco nos pretos, pardos e indígenas. Assim, fez-se necessário discorrer sobre o descobrimento do Brasil, sobre a escravidão, preconceito e discriminação; em seguida apresentou-se os conceitos das AFs e o surgimento dessa política no Brasil como forma de reparação social histórica do preconceito e da discriminação sofridos pelos pretos, pardos e indígenas. No segundo capítulo da dissertação discorreremos sobre a educação no Brasil, a criação da Rede Federal de Educação Tecnológica, seu viés elitista e a exclusão dos pretos, pardos e indígenas. Ainda nesse capítulo foi ponderado sobre a implantação das AFs no contexto da educação, Evasão escolar nos Institutos Federais (geral e dos cotistas) e a intermulticulturalidade como possibilidade de intervir na evasão escolar de alunos cotistas, trazendo argumentos de autores que defendem a escola e o professor intermulticulturais como prática de educação inclusiva e emancipadora.

Já na parte II o terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos adotados na composição deste trabalho, assim como os processos de coleta e tratamento dos dados.

Predominantemente quantitativa, a presente pesquisa é um estudo de caso com traços qualitativos. No capítulo quatro há a apresentação e a discussão dos resultados com clara evidência de que os alunos cotistas AF/PPI evadem mais que os alunos demais da Ampla Concorrência e que há no IFRO campus Vilhena um alto índice de evasão desses alunos.

No quinto capítulo nos dedicamos a propor algumas ações para contribuir na diminuição da evasão dos alunos cotistas, destacando entre elas a implantação de um curso de formação continuada para os docentes com foco na intermulticulturalidade, que seja capaz de criar uma visão heterogênea no corpo docente que possa enxergar, no seu cotidiano em sala de aula, os diferentes grupos, tais como: sociais, econômicos, religiosos, culturais, de gênero, étnicos, etc.

E por fim, nas considerações finais, faz-se uma recapitulação do trabalho apresentando as suas limitações, com sugestões e recomendações para futuras investigações.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

**CAPÍTULO I - HISTÓRIA DO BRASIL E A COMPOSIÇÃO ÉTNICA-  
RACIAL DO POVO BRASILEIRO: PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS**

---

De acordo com a história oficial, esta terra que hoje se chama Brasil foi descoberta<sup>1</sup> por Pedro Álvares Cabral em abril de 1500. Conta-se que, em meio a uma grave crise na Europa, um pequeno país do sudoeste europeu chamado Portugal lançou-se no que viria a ser uma grande aventura marítima.

Fausto (1996) descreve que, através da experiência marítima cada vez mais consolidada, os navegadores portugueses foram se estabelecendo por diversos pontos do continente africano ao ponto de organizar feitorias e o comércio africano, estabelecendo o monopólio sobre todas as transações com ouro - além de levar para Portugal marfim e a pimenta chamada malagueta e, mais tarde, iniciar o tráfico de escravos oriundos do continente africano.

Não se sabe ao certo se o descobrimento do Brasil se deu por acaso ou por intenção - o que se sabe é que em março de 1500 partia do Rio Tejo, em Lisboa, uma frota de aproximadamente quinze navios. Aparentemente, o destino da viagem era as Índias. No entanto, após passar as Ilhas de Cabo Verde, “(...) tomou rumo oeste, afastando-se da costa africana até avistar o que seria terra brasileira a 21 de abril. Nessa data, houve apenas uma breve descida à terra e só no dia seguinte a frota ancoraria no litoral da Bahia, em Porto Seguro” (Fausto, 1996, p. 15).

A chegada dos portugueses à terra que hoje chamamos Brasil é um ponto historiográfico importante para compreender a história e a formação étnica racial do povo brasileiro. Pois, é a partir daí que se considera o começo do desenrolar da história brasileira.

O Brasil é um dos países mais miscigenizados do mundo. Essa diversidade faz parte da formação da identidade do indivíduo brasileiro. A partir da junção casual de vários povos, o Brasil se tornou uma nação com uma grande diversidade étnica, ou seja, é um país que hoje apresenta uma elevada variedade de raças e etnias<sup>2</sup>.

Nessa perspectiva, há hoje no Brasil uma variedade de tipos que definem a composição étnica do Brasil. Por exemplo, só de indígenas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, existem cerca de 305 etnias que pronunciam

---

<sup>1</sup> O Descobrimento corresponderá ao marco a partir do qual nos inserimos na história da civilização ocidental.

<sup>2</sup> O termo “raça” não é compreendido em seu sentido biológico, mas sim em seus aspectos socioculturais de modo a diferenciar os grupos populacionais por características físicas externas, geralmente a cor e outros aspectos. Já o termo “etnia” costuma definir as populações com base também em suas diferenciações culturais e linguísticas, envolvendo também tradições, religiões e outros elementos (RIBEIRO, 1995, p.58).

mais de 270 idiomas. No entanto, de uma maneira geral, o IBGE<sup>3</sup> (2010) define que a composição étnica brasileira é basicamente oriunda de três grandes e principais grupos étnicos: os indígenas, os africanos e os europeus. E da mistura destes surgem os pardos ou mestiços.

Segundo Ribeiro (1995), os denominados indígenas são considerados descendentes daqueles que aqui habitavam antes do período do descobrimento do Brasil pelos portugueses. Já os negros ou pretos descendem dos povos que foram trazidos à força da África e que aqui foram escravizados. Já os povos europeus que vieram para o Brasil basicamente se formaram de populações portuguesas majoritariamente, além de grupos franceses, holandeses, italianos, espanhóis e outros, que configuraram a matriz étnica predominante no país.

Na obstante, nas questões étnico-culturais, Araújo (2007) destaca que houve uma grande transfiguração que se deu pela gestação de uma nova etnia, que se mostrou na unificação da língua e dos costumes, dos índios desengajados de seu viver gentílico, dos negros trazidos da África, e dos europeus que aqui chegaram. Era o brasileiro que surgia a partir da junção de vários povos que pelo desenrolar da história se encontraram e formaram o Brasil.

### **1.1 Os indígenas na história brasileira: quem são?**

Fausto (1996), discorrendo sobre a população indígena que aqui morava (quando os portugueses aqui chegaram), a divide em dois grandes blocos: os tupis-guaranis<sup>4</sup> e os tapuias<sup>5</sup>. De acordo com o autor, o primeiro grupo se estendia por quase toda a costa brasileira, desde pelo menos o Ceará até a Lagoa dos Patos, no extremo Sul; o segundo grupo se localizava em pontos específicos do território brasileiro, interrompendo a presença dos tupis-guaranis, por exemplo, os goitacases na foz do Rio Paraíba, os aimorés no sul da Bahia e no norte do Espírito Santo, e os tremembés na faixa entre o Ceará e o Maranhão.

Darcy Ribeiro, em seu livro “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, descreve com maestria o Brasil e suas múltiplas dimensões: histórica, étnico-racial,

---

<sup>3</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

<sup>4</sup> Fala-se em conjunto tupi-guarani, dada a semelhança de cultura e de língua, Fausto (1996).

<sup>5</sup> Essas populações eram chamadas tapuias, uma palavra genérica usada pelos tupis-guaranis para designar índios que falavam outra língua, Fausto (1996).

extensão territorial e geográfica. Ribeiro (1995) começa por descrever que a “Ilha Brasil” (como o autor a chamava), fora ocupada ao longo dos milênios por inumeráveis povos indígenas. O autor fala que em busca de melhores localizações ecológicas esses grupos indígenas lutavam, se alojavam, desalojavam e realojavam, incessantemente, tanto à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pelo Amazonas acima, como subindo pelos rios principais, como o Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes.

Não era, obviamente, uma nação, porque eles não se sabiam tantos nem tão dominadores. Eram, tão-só, uma miríade de povos tribais, falando línguas do mesmo tronco, dialetos de uma mesma língua, cada um dos quais, ao crescer, se bipartia, fazendo dois povos que começavam a se diferenciar e logo se desconheciam e se hostilizavam (Ribeiro, 1995, p.29).

Ribeiro (1995) chega a dizer que se a história acaso permitisse mais tempo sem a interferência européia, possivelmente alguns desses povos Tupi-Guaraní se sobrepusessem aos outros, dominando sobre áreas cada vez mais amplas e obrigando os povos que ali viviam a servi-los, os padronizando culturalmente e estimulando, assim, um processo oposto ao de expansão por diferenciação.

No entanto, a história reservou outros rumos para essa Ilha chamada Brasil e os povos que aqui viviam se viram rodeados por uma nova civilização, pois

O que aconteceu, e mudou total e radicalmente seu destino, foi a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte (Ribeiro,1995, p.30).

Também, e de acordo com o autor, os portugueses eram pessoas práticas, experimentadas, sofridas, cientes de suas culpas e limitações, predispostos à virtude, “(...) com clara noção dos horrores do pecado e da perdição eterna” (Ribeiro,1995, p.30). No entanto, os índios não entendiam os valores da fé cristã dos europeus recém chegados. E eram rotulados por estes como vadios, vivendo uma vida sem preocupações e farta. Nessa perspectiva, os recém-chegados trataram logo de impor sua visão de mundo e forma de viver. “Os invasores vinham de uma civilização urbana classista, mais avançada, dotados de uma Corte de muitos serviços, de um Conselho Ultramarino, que tudo previa, planificava, ordenava, e provia” (Ribeiro,1995, p.34).

Segundo o autor, essa imposição pode ser notada no plano econômico e social pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou

os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros.

De acordo com Schwartz (1988), a escravização do índio se deu sobretudo na produção da cana-de-açúcar: “Diante das necessidades da nascente cultura da cana-de-açúcar, implantada para acelerar o desenvolvimento econômico do território brasileiro, os colonos começaram a adotar o uso da mão-de-obra indígena escrava” (p.56). Porém, ao serem escravizados e levados para os engenhos, os índios não suportavam o trabalho e, sempre que podiam, fugiam dos canaviais. Pois, na cultura indígena cabiam às mulheres os trabalhos de agricultura e os homens não eram acostumados ao trabalho agricultável. Além disso, pondera Schwartz (1988) que os índios não aceitavam a escravização pacificamente sempre incorrendo em rebeliões. Neste contexto em que os índios reagiam à escravidão e não eram acostumados ao trabalho agrícola, no final do séc. XVI começou a diminuir o uso da mão-de-obra escrava indígena nos engenhos. E, com a ascensão do tráfico negreiro<sup>6</sup> os senhores de engenho passaram a não mais utilizar o trabalho indígena na indústria açucareira “(...) em meados do séc. XVII, a mão-de-obra negra já predominava nos engenhos” (Schwartz, 1988, p.61).

Segundo Baniwa (2006), além da escravidão os índios sofreram muito com as doenças trazidas pelos europeus, ao ponto de quase serem dizimados. O autor pondera que “(...) várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes” (p.17).

Para Baniwa (2006), há estimativa de que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. O autor afirma que hoje esse contingente populacional está muito reduzido e que, ao longo do processo de colonização, muitas tribos indígenas foram extintas.

Atualmente, de acordo com os dados do último censo demográfico de 2010 do IBGE, no Brasil vivem 896.917 pessoas que se declaram como indígenas. Desse total de pessoas, 57,7% vivem em terras indígenas oficialmente reconhecidas.

Os indígenas possuem características bem distintas de fácil identificação, como o cabelo bem liso e grosso e pele escura ou preta um pouco avermelhada, e vivem em

---

<sup>6</sup> Segundo Rodrigues (2008), o tráfico negreiro foi uma atividade realizada entre os séculos XV e XIX que consistiu na compra e venda de pessoas para serem escravizadas - sobretudo os africanos, que eram comprados nas regiões litorâneas da África para serem escravizados no continente europeu e no continente americano. Essa migração forçada resultou na chegada de milhões de cativos africanos ao Brasil.

comunidades identificadas como indígenas - quando não moram na comunidade, são facilmente identificados pelo sobrenome que carregam da tribo.

Baniwa (2006) diz que grande parte dessas comunidades indígenas são formadas por pequenas aldeias, e vivem situações diversificadas: povos com vários anos de contato com a sociedade não indígena e outros ainda não contatados “(...) vivendo livres em seus territórios tradicionais; povos que moram em aldeias e outros que moram em periferias de cidades; povos com seu território tradicional demarcado e outros sem território (...)” (p.45).

## **1.2 O Negro (ou preto) na história do Brasil: quem são e como aqui chegaram?**

Segundo Rediker (2011), para além dos indígenas encontrados nestas terras, mais tarde os portugueses, através do tráfico negreiro, introduziram uma nova raça nas terras brasileiras: os africanos - por volta da década de 1690, quando as regiões de Angola e da Costa da Mina começaram a fornecer escravos para o Brasil.

O tráfico de pessoas (escravos) se tornou uma atividade muito rentável, tanto que os traficantes de escravos faziam empréstimos a alto risco para ir buscar negros, pois era um mercado que remunerava o capital entre 18 e até com 40%. “Homens se associavam, entregando fumo aos capitães de navios para que, em troca, lhes trouxessem escravos. Uma verdadeira corrida em busca dos mercados humanos da Costa da Mina” (Rediker, 2011, p.45).

Rediker (2011) relata uma estimativa de 3,5 milhões de escravos negros traficados para o Brasil durante o séc. XVIII. Somando mais de 5 milhões de exportação entre o século XVIII e XIX, a África bateu a marca de ser o maior fornecedor de cativos da história em um curto período de tempo.

Porém, começou a faltar pessoas para serem escravas na região da África centro ocidental. Desta forma, outros mercados foram-se abrindo para as capturas e escravização, desde a costa até as savanas: “Os portugueses passaram a comercializar os escravos principalmente nas regiões de Luanda e Benguela, nas quais os capturados eram trocados por tecidos, armamentos e por aguardente brasileira” (Souza, 2008, p. 59).

É comum pensarmos que a escravização do negro veio tão somente pela truculência e preconceito dos europeus; entretanto, Souza (2008) destaca que, nas sociedades africanas, muitas vezes de natureza tribal, quando um indivíduo era condenado pelas rígidas leis da sua sociedade ou capturado nas pequenas aldeias como

espólio de guerra, ele era vendido pelos próprios negros de sua aldeia ou de aldeia inimiga, como forma de punição e desprezo. O autor descreve ainda que:

Além de serem afastados das aldeias nas quais cresceram e que eram o centro de seu universo, muito poucas vezes conseguiam se manter próximas de conhecidos e familiares mesmo quando todos eram capturados juntos. Além do que as regiões onde viviam os que foram escravizados e trazidos para o Brasil, possuíam costumes, línguas, organizações de sociedade, religiões completamente diferentes umas das outras (Souza 2008, p.84).

Além disso, os recém capturados que seriam vendidos eram amarrados uns aos outros com correntes de ferro que não possibilitavam tentativas de fuga. E assim iniciavam o grande martírio desde o porto às terras longínquas onde seria sua nova morada. A alimentação e a água eram insuficientes, e sobretudo não se queria perder muito tempo para alimentar, diante da urgência dos compradores.

Empilhados nos porões, recebendo poucas rações de comida e de água, era natural que o morticínio fosse acentuado. Perdia-se, invariavelmente, 10% da carga, na melhor das hipóteses, e casos houve em que morreu a metade dos indivíduos transportados. Amontoados no porão, quando o navio jogava, a massa de corpos negros agitava-se como um formigueiro, para beber um pouco desse ar lúgubre que se escoava pela estilha gradeada de ferro. (Macedo, 1974, p. 29).

De acordo com Moura (1996), foi nesses porões dos navios em condições desumanas, faltando inclusive suprir as necessidades básicas como alimentação e água, e com contato corporal muito próximo uma vez que viajavam amontoados (estima-se que a média de escravo por porão de navio negreiro eram de 440), que muitos se contaminaram com várias doenças em uma viagem de aproximadamente 40 a 50 dias.

Após a longa e terrível viagem chegavam os africanos aos portos do Brasil. Eram desembarcados dos porões dos navios como mercadoria, pois eram repartidos em lotes sem nenhuma preocupação de serem ou não da mesma região, parentes, pais, mães filhos ou não “(...) era como se eles não tivessem alma, sentimento, amor ou fossem insensíveis a dor, a fome, aos maus tratos” (Mattos, 2007, p. 100).

Foi nesse contexto que o negro chegou ao Brasil para trabalhar como escravo nos afazeres da agricultura. Em princípio nas lavouras de cana-de-açúcar substituindo a mão-de-obra indígena, e posteriormente em outras atividades como nas lavouras de café e até mesmo nos centros urbanos.

Segundo Mattos (2007), este cenário começou a ter um pequeno ensaio de mudança na trajetória do negro no Brasil com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós<sup>7</sup> em 1850. O então ministro da justiça do império, que deu nome a lei, defendia que esse instrumento legal, para além de ser uma questão humanitária, pretendia proteger os interesses territoriais do império.

Haja vista que muitos fazendeiros se endividavam e hipotecavam suas fazendas para os traficantes portugueses de escravos. Desta forma, o Ministro da Justiça à época alegava ser grande a possibilidade de proporções enormes do território nacional saírem das mãos de seus legítimos donos e se transformarem em domínios de especuladores e traficantes. No entanto, o fim dessa atividade econômica não foi fácil nem rápido, uma vez que não havia grande interesse na sociedade brasileira em acabar com a comercialização de africanos escravizados. Sobretudo, os fazendeiros do Rio de Janeiro e de São Paulo que eram os mais produtivos no que se refere ao cultivo do café.

Embora a lei proibisse a comercialização de escravo, havia uma certa complacência das próprias autoridades com os que a burlavam “(...) o que não é de estranhar, sabendo-se que a classe dominante era constituída de senhores de escravos, fazendeiros de café e donos de engenhos (...)” (Luna, 1968, p.98). Este cenário perdurou até a abolição da escravidão em 1888.

Atualmente os negros no Brasil denominados de pretos correspondem a um dos cinco grupos de cor e raça definidos pelo IBGE. São pessoas cujas características fenotípicas são as das oriundas do continente africano, ou seja, pele negra, lábios grossos e cabelos encaracolados. De acordo com dados do IBGE, esse grupo de pessoas que se auto declara pretos correspondem a aproximadamente 10% da população brasileira.

### **1.3 Os pardos (ou mestiços) do Brasil: qual a origem?**

Como referido no início deste capítulo, a identidade nacional brasileira nasceu do encontro entre vários povos: indígenas, europeus, e negros ou pretos africanos. A mistura entre os nativos, brancos portugueses colonizadores e pretos africanos trazidos ao Brasil pelo escravismo deu origem uma identidade própria e mestiça de nação que a faz distinta das demais nações.

Segundo Petrucelli & Saboia (2013), o resultado étnico da mistura entre os vários povos citados foi o surgimento de uma nova categoria de cor ou raça: os pardos. “O pardo

---

<sup>7</sup> Segundo Mattos (2007), a Lei Eusébio de Queirós decretou a abolição do tráfico negreiro, ou seja, proibiu a comercialização de escravos.

é o indivíduo que como tal se identifica e que é descendente de mestiço ou de qualquer miscigenação entre índio, branco e preto (...)” (p.101).

Ou seja, de acordo com os autores, a palavra ‘pardo’ está relacionada historicamente a mestiçagem. No entanto, nem todo mestiço possui uma cor de tonalidade parda; mestiço pode ter qualquer cor humana. A identidade parda ou mestiça não está associada apenas à aparência, mas a origem de mistura entre os vários povos.

O termo pardo é usado oficialmente no Brasil para classificação de cor/raça pelo IBGE. Foi adotado nos censos oficiais nacionais brasileiros deste o primeiro, em 1872. Foi substituído por ‘mestiço’ no censo de 1890, retornando no censo de 1940 e permanecendo até os dias atuais.

Atualmente os nomeadamente “pardos” referem-se aos brasileiros que se autodeclararam pardos e que possuem características diversas e com variadas ascendências étnicas. De acordo com o manual do IBGE (2010), pardos são pessoas com uma mistura de cores de pele, seja essa miscigenação mulata (descendentes de brancos e negros), cabocla (descendentes de brancos e ameríndios), cafuza (descendentes de negros e indígenas) ou mestiça. Os pardos representam o segundo maior grupo racial do Brasil com aproximadamente 46% da população, atrás apenas dos brancos.

#### **1.4 Discriminação e preconceito no Brasil: da escravidão aos dias atuais**

O marco da abolição da escravidão no Brasil<sup>8</sup>, segundo Souza (2008), não trouxe necessariamente os ideais de liberdade esperados, nem tampouco retirou do imaginário das classes dominantes o preconceito e a discriminação por raça ou cor, ou seja, não trouxe consigo mudanças sociais e econômicas significativas. Pelo contrário, produziu mais desigualdades.

A esse respeito, Fernandes (1978) destaca que o Brasil, à época da abolição, era constituído por uma economia essencialmente agrária e regido por um sistema de estratificação social no qual o monopólio do poder estava concentrado em proprietários de terra brancos ou, por raras vezes, mulatos claros. Havia uma nítida hierarquia social baseada na cor da pele e os grupos mais desfavorecidos, na base dessa pirâmide social, eram compostos por brancos pobres, pelos mestiços (ou pardos) e pela maioria dos ex-

---

<sup>8</sup> De acordo com Souza (2008), a abolição do trabalho escravo no Brasil ocorreu por meio da Lei Áurea, aprovada no dia 13 de maio de 1888 com a assinatura da regente do Brasil, a princesa Isabel. O autor pontua que a abolição da escravatura foi um dos acontecimentos mais marcantes da história do Brasil e determinou o fim da escravização dos negros no Brasil.

escravos negros e índios, que continuavam a reproduzir socialmente um comportamento ligado a relações baseadas na submissão.

Ribeiro (1995) enfatiza que, após a liberdade, eles foram jogados na sociedade sem nenhum aparato socioeconômico e com uma vida que não era muito diferente da vida de quando eram escravos., mas vivendo em completo estado de abandono:

Liberto, porém, já não sendo de ninguém, se encontrava só e hostilizado, contando apenas com sua força de trabalho, num mundo em que a terra e tudo o mais continuava apropriada. Tinha de sujeitar-se, assim, a uma exploração que não era maior que dantes, porque isso seria impraticável, mas era agora absolutamente desinteressada do seu destino. (Ribeiro, 1995 p. 32).

Carneiro (2003) chega a dizer que a abolição da escravidão foi apenas ilusão para os ex-escravos (índios ou negros), pois a vida de libertos era quase pior do que antes - visto que não contavam com os mesmos direitos sociais e econômicos que os brancos e não podiam usufruir dos mesmos lugares e ambientes ainda que fossem públicos.

Para o autor, a abolição sem a criação de mecanismos para um recomeço de vida e que integrasse os ex-escravos à sociedade livre e baseada no trabalho assalariado, levou essa população a continuar na pobreza, sem trabalho ou com empregos precários, vivendo nas periferias das cidades, afastada dos bairros centrais, sem escolaridade e, por consequência, sem direito a participar da política.

A esse respeito, Fernandes (1978) argumenta que, no Brasil, a formação da identidade nacional teve como um de seus componentes o mito da democracia racial, isto é, uma ideia de que a mestiçagem (a mistura de raça) poderia ser a convergência entre os muitos povos que aportaram aqui. Assim, haveria convivência harmônica entre negros e indígenas escravizados e portugueses, concepção inclusive reforçada em clássicos da nossa literatura e sociologia, como na obra “Casa-Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre.

Fernandes (1978) entende essa ideia como uma falsa sensação de harmonia e, sobretudo, para manter sob o manto da aceitação os privilégios da classe sempre dominante, na qual senhores brancos “cediam espaço” a alguns mestiços ou pardos a quem se afeiçoavam, desde que não ameaçassem sua liderança. Ou seja, esse mito da democracia racial transformou, no campo do discurso, essa situação de exceção em regra.

No entanto, como pondera o autor, essa falsa aceitação somada à igualdade jurídica pós-abolição, que não se concretizou por não incluir a igualdade política de votar e se associar em busca de direitos, conduziu também a uma falsa ideia de meritocracia, pela qual os índios, os pretos, os pardos e os brancos estavam em condição de igualdade

em oportunidades e recursos, e o fracasso era atribuído ao resultado de características pessoais, como indolência, incapacidade, degradação moral e ignorância.

Almeida (2018) diz que, ao contrário das divisões raciais que se observam em outras nações, no Brasil o racismo é algo que ficou aparentemente oculto entre as misturas e miscigenações entre as raças. Porém, deu origem àquilo que se chama hoje de racismo estrutural<sup>9</sup> que permeia todas as esferas da vida social, na cultura, nas instituições, na política, no mercado de trabalho, na formação educacional. Ou seja, desigualdade racial hoje no Brasil é provocada por uma transição incompleta para a liberdade, posto que não proporcionou meios para a autonomia dos ex-escravos.

**Quadro 1 - Situação socioeconômica da população brasileira por cor ou raça**

<b>Mercado de trabalho por cor ou raça</b>		
	<b>Pretos ou Pardos<sup>10</sup></b>	<b>Branco</b>
Cargo gerenciais Ocupados	29,9%	68,6%
Força de trabalho Subutilizada	29%	18,8%
Ocupação Informal	47,3%	34,6%
Rendimento médio mensal	R\$ 1.608,00	R\$ 2.796,00
Representação legislativa (deputados federais)	24,4%	75,6%
Analfabetismo	9,1%	3,9%
<b>Condições de Moradia</b>		
Residindo em domicílios sem coleta de lixo	12,5%	6,0%
Residindo em domicílios sem abastecimento de água por rede geral	17,9%	11,5%
Residindo em domicílios sem esgotamento sanitário	42,8%	26,5%
<b>Taxa de homicídio por 100 mil habitantes</b>		
Jovens entre 15 a 29 anos	98,5%	34,0 %

Fonte: IBGE - 2018

No que tange ao Mapa da Violência de 2012, constatou-se que 75% dos jovens vítimas de homicídios no Brasil em 2010 eram negros, ou seja 34.983 pessoas. O censo de 2010 verificou ainda que das 13,1 milhões de pessoas que possuem ensino superior completo no Brasil, somente 3,3 milhões são negros (menos de 26%). Já em relação às

<sup>9</sup> Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Para o autor, o comportamento individual e/ou institucional revela uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção, isto é, estrutural.

<sup>10</sup> Além disso, mesmo sendo maioria no Brasil (cerca de 56,10% da população brasileira), esse grupo representou em 2018 apenas 27,7% das pessoas com os maiores rendimentos; no entanto, o grupo com os menores rendimentos abarca 75,2% dos indivíduos.

pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, os números se invertem, pois são 40 milhões de negros contra 26,3 milhões de brancos.

Atualmente, negros e pardos representam mais de 70% dos 10% mais pobres de nossa população. No mercado de trabalho, com a mesma qualificação e escolaridade, eles recebem em média quase a metade do salário pago aos brancos, e as mulheres negras recebem até metade da remuneração dos trabalhadores negros.

Nessa perspectiva, Telles (2003) destaca que, embora a sociedade brasileira tenha se formado através de uma grande miscigenação, ela não ficou isenta das classificações raciais preconceituosas, até porque por muito tempo algumas classes raciais se sobrepunham a outras. Por isso, o autor defende políticas públicas que possibilitam reparar os danos causados pela discriminação racial e a mentalidade escravagista, o qual denomina de AFs - Ações Afirmativas

### **1.5 Ações Afirmativas no Brasil**

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA (2011) - aponta que as AFs são políticas públicas que têm a finalidade de beneficiar pessoas pertencentes a grupos sociais marginalizados na sociedade pela exclusão socioeconômica (no passado ou atualmente), buscando sobretudo reparar as desigualdades históricas e diminuir a discriminação e o preconceito.

No Brasil é comum que se categorize esses grupos em: etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião, etc., para efeitos dessas políticas compensatórias que “(...) incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico” (Tobias, 2010, p.35).

Assim, as AFs ganham proporções de extrema significância, não apenas na luta contra o racismo, promovendo ações de superação das barreiras de exclusão e recuperação da autoestima aos descendentes de africanos escravizados e/ou indígenas subalternizados, mas, fundamentalmente, na luta internacional pelos direitos humanos.

De acordo com Moehlecke (2002), as políticas de AFs têm potencial para agir tanto na prevenção à discriminação quanto na reparação de seus efeitos. Ou seja, as AFs podem ser compreendidas como ações de incentivo e suporte para grupos específicos de pessoas que, de alguma forma, venham garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento.

A esse respeito, Gomes<sup>11</sup> (2001) argumenta que as AFs são políticas públicas com finalidade de concretizar a igualdade material substantiva, constituindo-se em um objetivo constitucional a ser alcançado tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil.

Embora tenham adquirido visibilidade somente após a conferência Durban em 2001, desde o final dos anos oitenta, começou a ganhar força a ideia da implementação de ações afirmativas no Brasil, com o intuito de proporcionar condições reais de superação de desigualdades raciais em diversos aspectos da vida nacional.

Campos (2015) pondera que, se o racismo é um componente de produção de desigualdade, no processo de combate a essas desigualdades são necessárias políticas que devem ir além das leis que proclamam a igualdade de todos e que visam punir as práticas racistas e discriminatórias, pelo que são necessárias políticas que façam intervenções nas instituições para garantir a presença dos grupos sociais discriminados e subalternizados, como é o caso dos pretos, dos pardos e dos indígenas no Brasil, que enfrentam cotidianamente o problema da discriminação racial.

A esse respeito, Borges (2002) propõe uma metáfora denominada “corrida de obstáculos” na qual supõe uma disputa entre dois corredores, tentando explicar o conceito de ação afirmativa frente às reações que o tema desperta entre grupos diversos.

Imaginem dois corredores, um amarrado e outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a plateia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta. À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é de que ele perca sempre. Que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores? Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado. Pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso seria discriminação. Mas há quem defenda: discriminação, sim, mas positiva, porque visa promover a igualdade, pois tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade (p. 68).

Nessa perspectiva proposta pelo autor, as ações afirmativas buscam corrigir situações de discriminação, desigualdade e exclusão, infringidas a certos grupos no passado, presente e futuro, por meio da expansão do acesso ao campo educacional, social, econômico, político e cultural.

---

<sup>11</sup> Joaquim Barbosa Gomes, jurista brasileiro e ex-ministro do Supremo Tribunal Federal – STF.

Ou seja, é razoável pressupor que as ações afirmativas ou cotas pretendem conferir recursos ou direitos especiais temporários para indivíduos de um grupo social historicamente em desvantagem social e/ou racial em relação a outrem.

### **1.5.1 Surgimento das Ações Afirmativas/Cotas Raciais e Sociais no Brasil**

Segundo Tobias (2010), o surgimento das Ações Afirmativas/Cotas Raciais e Sociais no Brasil, de forma mais efetiva, data por volta do ano de 2001 aquando da realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, evento patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Conferência de Durban. Realizada com o objetivo de discutir os problemas gerados pelo racismo na contemporaneidade, a conferência envolveu grupos de trabalho formados pelos representantes oficiais de várias nações, bem como uma rede de organizações não governamentais dedicadas à luta contra o racismo, a xenofobia e temas afins (Tobias, 2010).

O historiador Petrônio Domingues (2005) contextualizou a Conferência de Durban como referência basilar na luta antirracista em patamar internacional. No Brasil, o principal destaque foi a aprovação da declaração e do plano de ação, dos quais o país se tornou signatário. O autor destaca a recomendação constante no plano de que os Estados-partes desenvolvessem AFs focalizando grupos de indivíduos vítimas ou vulneráveis à discriminação racial.

A conferência aprovou ainda, em seu texto final, o reconhecimento do tráfico transatlântico e da escravidão como crime contra a humanidade, fonte das manifestações de racismo e discriminação racial, xenofobia e intolerância e contínua produção de vítimas e que o colonialismo levou ao racismo, em que povos subalternizados ainda sofrem com as consequências desse processo histórico (Alves, 2002).

Tobias (2010), em sua tese de mestrado, destacou os três principais argumentos presentes no documento final da conferência em defesa das AFs, a saber: da reparação, da justiça distributiva e da diversidade.

No que tange a reparação, o autor entende que a conferência de Durban caminhou no sentido de olhar para o passado e localizar a discriminação sistemática que grupos minoritários sofreram buscando a reparação para responder às injustiças cometidas. Entretanto, não se pensa apenas em eliminar a discriminação atual, mas sim corrigir os efeitos da discriminação sofrida por seus ancestrais, devido à tendência cíclica de marginalização social em que as novas gerações estão sujeitas.

Ja tocante a justiça distributiva, diz se tratar do melhor argumento para a adoção de políticas afirmativas no Brasil, pois, nesse aspecto, as AFs estariam relacionadas à igualdade proporcional na distribuição de direitos e privilégios para o bem comum, possibilitando assim a participação dos grupos marginalizados e diminuindo as desigualdades sociais e o preconceito racial.

Quanto a diversidade, destacou que sob esta perspectiva as AFs têm potencial para realocar os grupos minoritários em espaços de decisão e, ao mesmo tempo, pode fornecer exemplos às novas gerações na promoção da diversidade, por isso que “(...)a adoção de ações afirmativas se justificaria, porque os processos normais de assimilação e de mobilidade econômica levariam tempo demais para mudar esse modelo de discriminação de modo significativo (...)” (Tobias, 2010, p. 77).

Nessa perspectiva, Domingues (2005) relata que a III Conferência contra o Racismo, em Durban, foi o combustível que elevou a pressão sobre o Estado brasileiro solicitando ações concretas de inclusão dos grupos sociais marginalizados historicamente. Isto porque o Estado brasileiro assumiu esse compromisso ao tornar-se signatário do documento final e plano de ação promulgado na conferência.

No ano seguinte, o governo brasileiro, em resposta as proposições feitas na conferência de Durban, apresentou um conjunto de medidas em defesa da população negra no Brasil. Lançou o PNAA – Programa Nacional de Ações Afirmativas e o PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos.

Paula (2010) destacou alguns pontos que considerou positivos no PNDH no tocante a implementação das AFs. Na introdução, por exemplo, a autora considerou importante “(...) o combate a todas as formas de discriminação, a adoção de políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade(...)” (p. 03).

Paula (2010) argumenta que o PNAA implantou pioneiramente o sistema de cotas em alguns órgãos estatais em cargos do alto escalão do governo federal: 20% de cotas para cargos de direção para servidores(as) negros(as), em regime progressivo até 30%, em 2002, no Ministério do Desenvolvimento Agrário. No Ministério da Justiça foram estabelecidos 20% de cotas para cargos de direção e assessoramento superior direcionados a afro-descendentes e mulheres, e 5% para deficientes.

Segundo a autora, antes de 2002 outras ações já se tinham visto no sentido de implementar políticas de AF: ela afirma que, em uma pesquisa realizada (2002) pelo IPEA, em nível federal, no período de 1995 a 2002, foram catalogados 40 programas e ações voltadas para inclusão. No entanto, os recursos financeiros e humanos eram

escassos para custear tais iniciativas e a falta de consenso entre as forças políticas de decisão também foram entraves.

A partir da conferência de Durban, (2001) e da pressão sofrida pelo estado brasileiro por setores dos MSN-Movimento Social Negro, pela Igreja católica e ONG's - que intensificavam suas reivindicações por serviços essenciais como educação, saúde e questão fundiária, o Estado brasileiro através do MEC-Ministério da Educação, lançou, em novembro de 2002, o Programa Diversidade na Universidade (Lei 10.558), direcionado a negros e indígenas, e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Almeida (2008) ressalta que esse programa do MEC com recorte racial foi precursor de outras iniciativas semelhantes no país, no tocante a reservas de vagas para negros e indígenas em instituições de ensino no país.

### **1.5.2 Perspectivas Constitucionais sobre as Ações Afirmativas/Cotas raciais e sociais no Brasil**

A Constituição Federal brasileira de 1988 traz em seu artigo 5º 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), ou seja, por esse princípio todos devem ser tratados com igual respeito e consideração, e devem ter os mesmos direitos, sendo uma obrigação universal.

No entanto, no que tange as ações afirmativas e/ou cotas, há uma discussão que envolve o questionamento da legalidade e da constitucionalidade de tais medidas, já que para alguns é inconstitucional fazer diferenciação entre indivíduos, sendo que a constituição garante que “todos” são iguais. Maggie (2003) considera que é uma afronta ao princípio da igualdade, justamente por realizar tratamento diferenciado a determinados grupos de pessoas em uma mesma sociedade.

Porém, Vilas-Bôas (2003) argumenta que no ordenamento jurídico brasileiro a implementação de políticas de ação afirmativa é perfeitamente compatível, pois considera que, para o alcance da igualdade, tais medidas são necessárias, caso contrário, ela seria apenas uma ficção legal.

A esse respeito, Gomes (2001) explica que:

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas 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. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (p.65)

Rocha (1996) interpreta que a constituição brasileira de 1988 nos legou o subprincípio da igualdade material (imbutido no princípio da igualdade), exigindo do Estado uma conduta mais ativa em relação às diferenças existentes entre os indivíduos, sempre na intenção da justiça social. Quando o desigual passa a ser tratado desigualmente como medida de justiça, o Estado está sendo de certa forma eficaz na proteção de grupos socialmente vulneráveis.

Segundo Gomes (2001), a própria constituição deixou algumas marcas de AFs e, de certa forma, permitiu um amadurecimento e aprofundamento posterior, como se pode ver na previsão da proteção do mercado de trabalho das mulheres (CF, art. 7º, XX), nas normas relativas ao acesso do portador de deficiência ao mercado de trabalho (CF, art. 37, VIII), e que visam reduzir as desigualdades no âmbito regional (art.43), dentre outras.

Ou seja, são medidas que avalizam e legitimam as AFs no ordenamento jurídico brasileiro, desta forma “(...) o Direito Constitucional vigente, no Brasil, é perfeitamente compatível com o princípio da ação afirmativa. Melhor dizendo, o Direito brasileiro já contempla algumas modalidades de ação afirmativa, inclusive em sede constitucional” (Gomes, 2001, p. 15).

Bandeira de Melo (1995), outro jurista brasileiro, ao abordar o tema da constitucionalidade das ações afirmativas/cotas, ele não nega o teor discriminatório, e chega a dizer que, de certa forma, quando o Estado aplica ou implementa as ações afirmativas, tratando de forma igual os iguais, e de forma desigual os desiguais – isso acaba por ser uma discriminação, só que positiva, já que tem o objetivo de diminuir ou atenuar as desigualdades socioeconômicas e/ou raciais.

**CAPÍTULO II- A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DAS  
PRIMEIRAS ESCOLAS À CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL: INCLUSÃO  
(OU EXCLUSÃO)?**

---

## **2.1 Breve histórico da educação e da criação Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil**

Barrios (2009) contextualiza que a primeira forma de educação implementada no Brasil foi a dos Jesuítas - que tinha dois objetivos: a conversão à fé católica e o ensino das primeiras letras para os indígenas como forma de torná-los dóceis e obedientes, enquanto reservava aos brancos da elite a possibilidade de continuação dos estudos e aprimoramento dos conhecimentos.

Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas da missão de “ensinar”, o autor enfatiza que se inicia um novo marco na educação brasileira com a implantação das aulas régias<sup>12</sup>, de responsabilidade do estado, livres dos preceitos religiosos e com influência iluminista que buscava um saber mais racional e científico.

No entanto, essas aulas régias jamais conseguiram chegar até à população em geral, pois sua formulação foi pensada para uma classe elitizada que tinha privilégios da nobreza, sendo “uma educação restrita e excludente, que chegava apenas aos filhos das famílias de classe mais abastada economicamente” (Barrios, 2009, p. 4).

Posteriormente, no início do período republicano e já com a abolição da escravidão, com a iminente industrialização do país, houve uma grande demanda do mercado por mão de obra qualificada. Surge então, da parte do Estado brasileiro, a criação de cursos profissionalizantes para preparar pessoas para exercer funções específicas no mercado de trabalho. (Paro, 2002).

Segundo o autor supracitado, os cursos não eram voltados para a aprendizagem da leitura, escrita e/ou criação do pensamento crítico; mas voltados unicamente para determinadas funções exigidas pelas indústrias e/ou comércio, ou seja, a ordem social vigente ancorada no capital determinava o que cada um devia aprender, sobretudo, por aquela necessidade.

Paro (2002) destaca que esses cursos profissionalizantes foram implantados a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 1909 com aproximadamente dezanove escolas de Aprendizes e Artífices, precursoras das escolas técnicas estaduais e federais que, mais tarde, deram origem aos

---

<sup>12</sup>Saviani (2008) defende que as aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, sendo esta a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a recepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Na prática, o sistema das aulas régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais.

Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e recentemente, já no século XXI, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Tavares (2012), a referida Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Brasil, tem em sua gênese uma configuração dualista: com um tipo de escola de ensino profissional para as classes sociais mais vulneráveis; e outro tipo de escola, de cunho acadêmico, focada em formar pessoas da elite dominante.

Para o autor, essas escolas de Aprendizes e Artífices eram focadas em um público excluído e marginalizado na sociedade com a finalidade de prepará-los para o mercado de trabalho, ou seja, atender a necessidade do mercado de trabalho por mão de obra qualificada e, por consequência, atender a demanda social “(...) dos pobres, aleijados, cegos, surdos, ex-escravos, loucos, órfãos, entre outros marginalizados pela sociedade da época” (Tavares, 2012, p. 3).

Após um século, aproximadamente, esse modelo de escola se renova através de uma política de expansão e redemocratização da Rede Federal de Educação Profissional com a transformação radical nas antigas escolas técnicas transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei 11.892/2008. Com a nova configuração, a “renovada” rede federal não perdeu sua característica de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

Porém, as novas premissas priorizam a expansão por todo o território brasileiro e, em cada cidade pólo, deve atender a: 1) distribuição territorial equilibrada das novas unidades; 2) cobertura do maior número possível de mesorregiões; 3) sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; 4) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; 5) identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2011).

### **2.1.1 Índios, Pretos e Pardos na história da Educação Brasileira: Inclusão (ou exclusão)?**

Em trabalhos acadêmicos recentes, Barrios (2009), Paro (2002), Bissoli (2010), entre outros pensadores, fazem uma reflexão sobre a história da educação brasileira que nos peritem compreender a questão da inclusão (ou exclusão) dos índios, pretos e pardos no sistema formal de educação.

Segundo Hilsdorf (2003), o sistema educacional brasileiro é excludente desde o princípio: no período Colonial para atender aos interesses econômicos da época e até o presente momento para atender aos interesses capitalistas. Nessa perspectiva, o autor

defende que a marginalização dos índios, pretos e pardos do processo educacional os vetou completamente do cenário educacional, um problema que até hoje tem reflexos e consequências na promoção de sua cidadania e sociabilidade por causa da discriminação racial e da estigmatização.

Para Hilsdorf (2003) “(...) as relações educacionais desses grupos sociais demonstram, a cada dia, o quanto o escravismo histórico e discriminatório influenciou na atual condição educacional de desigualdade, impondo-lhes que fiquem à mercê de políticas públicas” (p.55).

A esse respeito, Lopes et al. (2000) argumenta que a educação brasileira sempre esteve associada à divisão e aos interesses de classes e que, ao longo de sua trajetória, as influências conservadoras, o autoritarismo, o reprodutivismo, a participação dos Jesuítas e as diversas reformas de ensino até ao advento da atual Constituição (1988), representam vestígios de uma educação alienadora e excludente.

Houve um tempo, na história da educação brasileira, que a educação formal era até mesmo proibida para determinados grupos sociais - como se constata nas leis provinciais de 1837, que excludamente prescreviam sobre o ensino público: “[...] são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos, os pretos e índios ainda que livres ou libertos.” (Gomes, 2001 p. 4).

E, mesmo após o fim da proibição das matrículas para essas pessoas, “(...) a realidade educacional ainda era muito precária, dos poucos que conseguiam se matricular, apenas os considerados pardos ou os criados juntos aos senhores da casa grande conseguiam chegar à escola normal, nenhum ao nível superior” (Gomes, 2001 p. 10).

No entanto, mesmo com um processo histórico excludente da educação no Brasil, considera-se atualmente que já houve grandes avanços, principalmente no que tange ao processo de acesso à educação formal para os grupos sociais historicamente marginalizados - especificamente os índios, os pretos e os pardos.

Em primeiro lugar, com a promulgação da Carta Magna de 1988 - que nos legou o reconhecimento da diversidade étnica do país - e, em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) - que mais tarde originou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), estabelecendo princípios fundamentais no processo de escolarização, contemplando a diversidade étnica, socioeconômica e cultural em nossa sociedade.

Esses princípios buscam, em certa medida, atenuar os efeitos danosos causados pelo preconceito racial e pela discriminação social ao longo da história da educação brasileira até aos dias atuais. Em 2010, por exemplo, no Censo realizado pelo IBGE, (50,7%) dos brasileiros se autodeclararam pretos ou pardos e (43,1%) se autodeclararam brancos; no entanto, quando se compara o percentual de pretos e pardos em relação aos brancos nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, este ainda é muito inferior, sendo que a discriminação e a exclusão dessa maioria atinge desde a educação básica até à superior.

Esse retrato da realidade de inclusão educacional denota que o ensino excludente e elitista ainda está presente no Brasil. Ainda que atualmente seja discutida e, inclusive, implementadas políticas de inclusão dos pretos, pardos e indígenas na educação formal e também a criação de políticas educacionais que respeitem suas identidades, ainda são muito fortes os traços históricos da exclusão na constituição e na expansão da escolarização do país: “(...) isso fica evidente nas estatísticas sociais, os pretos e pardos, por exemplo, ainda são maioria nas favelas, na população carcerária, na população desempregada e analfabeta e, até mesmo, nas taxas de não escolarização” (Gomes, 2001 p. 21).

O que se pode perceber é que o processo tardio e passivo da abolição da escravatura e a discriminação racial, que são heranças históricas, parece que trouxe para os dias atuais a visão naturalista das desigualdades entre brancos e os grupos de pretos, pardos e indígenas, provocando as diferenças de oportunidades até mesmo no desempenho educacional.

Nessa perspectiva, o surgimento das AFs-Ações Afirmativas, como visto no primeiro capítulo, sobretudo de inclusão racial na educação, podem ser estratégias políticas de combate à desigualdade e ao racismo, geralmente negado ou ocultado nos mecanismos e práticas desenvolvidas no interior do próprio sistema escolar.

## **2.2 Ações Afirmativas/Cotas raciais e sociais na educação em Instituições Federais de Ensino**

No período compreendido entre o final da década de 1990 até aproximadamente a segunda metade da década de 2000, Santos (2003) relata que foram apresentadas cinquenta e seis iniciativas relevantes, entre projetos de lei, leis, medidas provisórias, decretos e portarias, que tratavam sobre reserva de vagas ou cotas para minorias (étnicas,

mulheres e hipossuficientes) nos processos seletivos em instituições de ensino, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual.

O autor pondera que o levantamento realizado não abarcou todas as propostas de AFs naquele período, mas elencou as principais iniciativas propostas por diversos partidos, tanto do Poder Legislativo quanto do Executivo, e que culminaram no PLC 180/2008 - o qual reuniu diversos projetos que abordaram temáticas correlatas e, em 2012, se transformou na Lei nº 12.711, de 29 de agosto.

Denominada de lei de cotas, o dispositivo legal “(...) dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (Brasil, 2012).

No que tange ao ensino técnico de nível médio, o art. 4º declara: “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”, e, desse percentual, deve ser preenchida com alunos que se autodeclaram pretos, pardos ou 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).

Essa lei, vista como uma política pública, causou e causa muitos debates contra e a favor. Os favoráveis argumentam que a referida lei pressupõe um tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais na medida de suas desigualdades, afirmando que ela foi criada com o objetivo de democratizar o acesso à educação pública e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil, (Campos, 2015).

### **2.2.1 Sistema de Cotas nas Instituições Federais de Ensino**

Além de minimizar em curto prazo a falta de participação de negros e indígenas nas camadas superiores da pirâmide social, autores como Cardoso (2008) e Sito (2014) vislumbram o sistema de cotas raciais e sociais na educação como uma reparação histórica e identificam resultados positivos sobre os beneficiados.

Já a argumentação em contrário pontua que o princípio da igualdade seria ameaçado pela implantação de uma classificação racial para o acesso à educação que pode estimular o racismo. Essa corrente de pensamento sugere ainda que as deficiências originadas no processo formativo anterior dos estudantes cotistas podem comprometer a qualidade do ensino (Campos, 2015).

No entanto, para além das argumentações contra ou a favor a partir da publicação da Lei de Cotas, as instituições federais de ensino passaram a adotar os critérios da nova lei, sendo reservadas 50% das vagas por curso e turno destas instituições para estas categorias: alunos egressos de escolas públicas; alunos de escola pública e baixa renda; alunos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e baixa renda. Os demais 50% das vagas foram destinados para a ampla concorrência (Brasil, 2012).

Não obstante, o artigo 8º da supracitada lei definiu que, a cada ano, as universidades deveriam implementar cerca de 25% da quantidade de vagas previstas na lei, tendo estas o prazo máximo de 4 (quatro) anos, após a vigência da lei, para o cumprimento integral das vagas previstas (Brasil, 2012). Ou seja, até 2016 todas as instituições deveriam se adequar à reserva de vagas de 50% aos alunos cotistas.

Um dos principais diagnósticos, advindos da imposição legal do sistema de cotas, é a adesão pelas universidades, pois, conforme revela o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), até 2012, antes da implementação da Lei de Cotas, que tornou a reserva de 50% das vagas obrigatória, conforme analisado, anteriormente, apenas 23 das 59 universidades federais usavam modalidades de ações afirmativas com recorte social, e após a obrigatoriedade, advinda com a Lei, houve uma mudança significativa, visto que, no ano de 2013, 100% das universidades federais já adotavam o sistema de cotas com recorte social/racial (IPEA, 2017).

Outra mudança significativa, desde a vigência da Lei de Cotas, foi em relação à quantidade de vagas reservadas e sua distribuição. Em estudo do GEMMA (2016) há uma pequena análise dos dados em relação ao total de vagas reservadas para beneficiários de baixa renda e para pretos, pardos e índios, nos anos de 2012 e 2015. Sendo que em 2012 foram reservadas 30.264 (trinta mil e duzentos e sessenta e quatro) vagas para pretos, pardos e indígenas e em 2015 aumentou para 115.581 (cento e quinze mil e quinhentos e oitenta e um). Observa-se que houve um aumento significativo do ano de 2012 a 2015 de vagas destinados ao público alvo com recorte social e racial, principalmente a categoria pretos, pardos e índios.

A esse respeito, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2016), em informações divulgadas recentemente a respeito do acesso de negros (pretos e pardos) nas universidades federais por meio da Lei de Cotas, afirma que entre 2013 e 2015 a política afirmativa de reserva de cotas possibilitou o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país.

A lei 12.711 de 29/08/2012, que originou as cotas, oportunizou o acesso às instituições públicas de ensino - o que não quer dizer que isso garante a permanência dos alunos ingressantes. Isto vem agravando um problema já muito discutido que é a evasão escolar. Dessa forma, muito tem se discutido sobre as ações afirmativas, em questão às cotas, como também existem diversos estudos sobre a evasão escolar, necessitando que essa discussão também ocorra de forma conjunta na educação profissional, sobre a evasão escolar de alunos cotistas.

### **2.3 A história da educação e a evasão escolar no Brasil: Perspectivas histórica e contemporânea**

De acordo com Patto (1996), historicamente a evasão escolar no Brasil é um problema crônico que já teve várias interpretações e diferentes visões. Para o autor, as explicações dadas ao fracasso escolar foram, por muito tempo, ancoradas nas teorias racistas de que os colonizados eram intelectualmente inferiores aos colonizadores. Essa ideia, segundo Patto (1996), se baseava na teoria evolucionista de Darwin que foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia no “(...) Darwinismo Social” - onde haveria uma seleção natural dos mais aptos, “o que resultou numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes aos países colonialistas” (p.69). Estas ideias racistas alcançaram seu auge no Brasil no período de 1850 a 1930.

Nagle (1997) pondera que após a década de 1930 há uma perspectiva de que o educando devia ser o centro das ações escolares. A ideia consistia em “(...) adaptar os programas de ensino a cada tipo de aluno e que os conhecimentos escolares adquiridos por ele deveriam ser resultado da sua própria atividade mental e física” (p.56). O autor destaca que os alunos que não acompanhavam os conteúdos como os demais colegas passaram a ser designadas como “anormais”, e as causas de seu fracasso eram atribuídas a alguma anormalidade orgânica-biológica.

Não obstante, Patto (1996) relata que, posteriormente a essa interpretação do aluno “anormal”, surgem novas correntes de pensamento tentando explicar a evasão escolar: a teoria da “criança problema”. Agora as causas dos problemas escolares centram-se no ambiente sócio familiar considerado desajustado, e prováveis candidatos a “criança problema” seriam os alunos provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras. “Esta versão atingiu seu ponto mais alto, com a elaboração da chamada teoria da “carência cultural” (p.41)

Para Saviani (2007) há um forte apelo, atualmente, por este pensamento educacional da teoria da carência cultural, que acredita na presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas dos alunos, como forma de explicar o fracasso e a evasão escolar no Brasil. Defendem a ideia que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida. Ou seja, “(...) a causa principal do fracasso escolar, então, encontra-se no aluno, cabendo a escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda(...)” (p.65).

Para o autor, historicamente e na contemporaneidade, o fracasso e a evasão escolar continuam centrados no aluno, pois na “(...) ideologia neoliberal o aluno prosseguirá nos estudos de acordo com suas habilidades e competências, pela sua capacidade de aprender a aprender. O contexto social, as oportunidades desiguais são desconsideradas” (Saviani, 2007, p.75).

No entanto, atualmente já se tem ideia de que a evasão e/ou abandono escolar envolve vários fatores, inclusive, internos e externos às instituições de ensino. Dore e Lüscher (2011) definem alguns fatores internos às instituições que, para as autoras, podem desmotivar e conduzir o aluno a abandonar a escola: a composição do corpo docente, os recursos escolares, estrutura física escolar e as práticas pedagógicas. Segundo essas autoras, “cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão [...]” (Dore; Lüscher, 2011, p. 777).

Não obstante, Araújo e Santos (2012) defendem que fatores externos às instituições de ensino - como as questões relativas ao mercado de trabalho, às conjunturas econômicas específicas, ao desemprego, à empregabilidade no horário escolar, à ausência de políticas públicas educacionais - são aspectos determinantes e influenciam significativamente para a permanência ou evasão escolar.

Ou seja, os fatores internos e externos à escola são variáveis que devem ser compreendidas de forma particular e interrelacionada na relação com o índice de abandono escolar. Pois, segundo Haddad (2007), as taxas de evasão e de matrícula não são as mesmas para todos os segmentos da população e que elas aumentam progressivamente conforme for mais baixo o nível de renda.

Nessa perspectiva, Costa (2018) defende que, além dos fatores internos e externos, há também a variável individual inerente às características do estudante que o fazem evadir: o comportamento do aluno, suas atitudes perante a vida na escola, a convivência

social com outros estudantes, professores e comunidade escolar, o nível educacional dos pais e a renda familiar.

### **2.3.1 A evasão escolar no Brasil: uma breve análise focada nos Cursos Técnicos de Nível Médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Conforme destaca Souza (2014), antes de discutir sobre a evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, se faz necessário compreender que estas instituições estão inseridas no contexto histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>13</sup>.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão presentes em todos os estados brasileiros, cobrindo, aproximadamente 80% das microrregiões do país. Entretanto, apesar de oportunizar milhares de vagas no país, principalmente em regiões desprovidas de políticas educacionais, apresenta índices consideráveis de evasão.

Apesar de todos os investimentos (humano, financeiro etc.) realizadas nessas instituições, Oliveira (2001) identificou que o alto índice de alunos evadidos representa um dos maiores problemas para as instituições de educação profissional (antes mesmo da criação dos institutos e unificação da rede federal).

Oliveira (2001), em sua pesquisa realizada em um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), detectou um percentual entre 30,0% a 50,0% de evasão, nos diferentes cursos. Com efeito, dados como estes apresentam consequências importantes tanto para a vida do aluno quanto para a instituição, reproduzindo um velho problema que é a baixa qualificação profissional dos jovens.

A esse respeito, Narciso (2015), em sua tese de mestrado sobre evasão nos Institutos Federais, descreve a enorme preocupação com os altos índices de alunos evadidos no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – IFNMG, onde uma turma de 40 alunos ingressa no ensino técnico, a instituição disponibiliza professores, servidores técnicos administrativos, servidores terceirizados, espaço físico, equipamentos, entre outras necessidades, para que o ensino seja feito com qualidade.

Porém, de acordo com a autora, no decorrer do percurso acadêmico os alunos vão evadindo “(...) o investimento inicial permanece o mesmo para 40 alunos, no entanto

---

<sup>13</sup> A rede federal atualmente é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

temina-se aquela turma com 15 ou 20 alunos, ocasionando escoamento de verba pública que deveria ser destinada à qualificação e capacitação” (2015, p.56).

Resende (2012), em sua tese de mestrado sobre Evasão no IFSULDEMINAS - campus Machado - no período de 2010 a 2011, pondera que a taxa de evasão no referido Campus foi de 23,6 % e 23,2%, respectivamente, nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Não obstante, Johann (2012), em sua tese de mestrado sobre evasão escolar nos cursos técnicos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Passo Fundo, destaca a evasão em dois cursos no ano de 2009: Informática e Mecânica. Sendo que o número de alunos evadidos no Curso Técnico em Informática foi de 19,9% e no Curso Técnico em Mecânica o número de alunos evadidos foi de 26,82%.

Com base nesses elevados índices de evasão, inclusive em todos os 38 Institutos Federais e seus respectivos campi, o TCU-Tribunal de Contas da União emitiu um Relatório de Auditoria da Rede Federal no ano de 2013, que sugeriu o desenvolvimento de políticas pelos Institutos Federais com vista à redução da evasão escolar. Esse relatório do TCU revelou que as taxas de evasão no ensino técnico integrado ao ensino médio nos Institutos Federais situa-se em torno de 46,8%. Constatou ainda algumas causas possíveis para a evasão: baixo desempenho acadêmico/déficits educacionais oriundos da formação recebida desde a educação infantil e ensino fundamental; vulnerabilidade socioeconômica das famílias dos estudantes; aspectos relacionados com a infraestrutura das escolas; e cursos técnicos de nível médio altamente especializados, que exigem conhecimentos sofisticados por parte dos alunos.

Esse quadro evidencia alguns fatores a que Johann (2012) faz a importante ressalva de que a evasão escolar nem sempre é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola, mas a maneira como a vida se organiza fora dela acaba interferindo na decisão de prosseguir ou abandonar os estudos.

Segundo o que propõe Meira (2015) em estudo realizado no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cariacíaca, a relação entre a educação básica e a educação técnica é um dos contextos mais significativos da pesquisa sobre evasão na educação técnica do Brasil

(...) muitos alunos não estão preparados para absorver o conteúdo do ensino profissional porque a educação básica não foi eficiente, e em alguns casos, o processo seletivo para o ingresso no ensino profissional não foi capaz de avaliar

se o aluno possui o conhecimento necessário para ingressar no curso profissional (Meira, 2015, p. 69).

Devido ao alto índice de evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o TCU sugeriu que os Institutos Federais elaborassem planos para conter a evasão. Em resposta à sugestão do TCU, foi instituído pelo Acórdão nº 506/2013, entre a SETEC-Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais, a realização de um levantamento diagnóstico que identificasse estudantes com maior propensão a evasão na Rede Federal e estabelecesse metas e estratégias de enfrentamento.

A partir desse Acórdão, os Institutos Federais de Educação, em 2015, via determinação da Nota informativa da SETEC/MEC 138/2015, passaram a elaborar os seus planos institucionais de permanência e êxito, com a finalidade de identificar quanto-qualitativo, nos cursos por eles ofertados, as causas de evasão e, a partir daí, a previsão de metas e estratégias para combatê-la.

### **2.3.1.1 Evasão escolar de alunos cotistas nos Institutos Federais de Educação nos Cursos Técnicos de Nível Médio**

No Brasil, o sistema de cotas na educação é um tema bastante debatido há muito tempo. Muitas instituições federais de ensino, antes mesmo do advento da lei 12.711 de 29/08/2012, já reservavam um percentual de vagas para alunos “pretos, pardos e indígenas”. Com a criação da referida lei, passou ser obrigatório que as instituições de ensino devem reservar metade de suas vagas a estudantes egressos da rede pública considerando sua cor ou etnia.

No entanto, apesar dessa ação afirmativa que oportuniza a entrada de alunos antes excluídos, isso não garante a permanência e o êxito, e muitos alunos das categorias contempladas pelas cotas acabam evadindo. Freitas (2007) diz que a quantidade de matrículas em âmbito nacional de estudantes têm aumentado significativamente, mas a evasão persiste.

A esse respeito, Tavares (2012) enfatiza que a evasão e/ou abandono escolar é um problema que está presente em todos os níveis de ensino no Brasil. Entretanto, no que tange a evasão nos Institutos Federais de ensino profissional e tecnológica, cabe destacar que há uma atenuante a ser analisada, pois muitos desses alunos evadidos são cotistas, ou seja, alunos que ingressaram por alguma cota racial e/ou social e, apesar de terem conquistado o acesso a uma instituição pública, acabam desistindo.

Dessa forma, a evasão escolar se torna um problema para a sociedade e para quem planeja as políticas públicas da educação numa perspectiva inclusiva, na medida em que afeta, sobretudo, aqueles que as políticas afirmativas na área de educação vêm tentando incluir no sistema educacional brasileiro (Baggi, Lopes, 2011, p. 361).

Para Gisi (2006), é difícil a permanência no ensino técnico para os alunos de setores menos favorecidos (e nesse caso inclui-se os cotistas), não só pelas carências socioeconômicas, mas sobretudo pelo contexto de vida que não lhes favorece o desenvolvimento dos seus estudos. Essas diferenças socioeconômicas e culturais são evidenciadas desde o ensino fundamental, quando esses alunos já iniciam seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade.

Felicetti e Morosini (2009), discorrendo sobre os aspectos relacionados com a evasão escolar de alunos das classes consideradas desfavorecidas, ponderam que:

(...) as condições do saber dos alunos egressos do ensino público é um aspecto relevante, ou seja, será que as bases, as estruturas de conhecimentos prévios estão suficientemente sólidas para que esses estudantes possam acompanhar as dificuldades naturais apresentadas no decorrer da transição de uma fase de ensino para outra (seja do ensino fundamental para o médio ou médio técnico, seja do médio para o superior) (p.21).

Os autores questionam se o sistema de ensino, na modalidade médio técnico, por exemplo, está preparado para receber os alunos cotistas oriundos do ensino fundamental público, e se lhes possibilita superar as dificuldades trazidas, ou seja, a equidade oferecida para o ingresso irá resolver a iniquidade do ensino público fundamental, uma vez que os discentes cotistas advindos dele parecem apresentar menor conhecimento que os que dele não advêm?

Os autores questionam, ainda, se essas instituições estarão organizadas em seus currículos para acompanhamento dos alunos com dificuldades em determinados conteúdos do ensino fundamental que não foram trabalhados ou aprendidos nesse nível, e que são a base para o entendimento dos novos conteúdos a serem desenvolvidos, tais como os de Matemática? Ou se organizarão quanto aos horários, de forma a oportunizar que alunos menos favorecidos economicamente possam conciliar trabalho e estudo?

Segundo Felicetti e Morosini (2009), essas indagações não são para desmerecer o sistema de cotas; ao contrário, pretende-se evidenciar, a partir dos questionamentos propostos, “(...) que equidade não é simplesmente dar acesso a variados grupos de alunos,

mas também trabalhar para que nele permaneçam e o concluam com qualidade. Enfim acesso e permanência com qualidade” (p.61).

Em pesquisa recente sobre a evasão escolar de alunos cotistas no IFPR campus Paranavaí, foi constatado que o principal motivo para a evasão “(...) é de ordem econômica e pedagógica, pois as dificuldades de aprendizagem são decorrentes do processo histórico de seus ensinos, sendo acentuadas pela falta de tempo para se dedicarem aos estudos, devido a necessidade de trabalharem” (Watakabe, 2012, p.39).

De acordo com Baggi e Lopes (2011), para compreender a evasão de alunos cotistas o primeiro passo é reconhecer as desigualdades do ensino-aprendizagem dos alunos e o despreparo dos professores e da própria instituição sobre cultura inclusiva; caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem exige, sendo excluídos do mesmo.

Felicetti e Morosini (2009) argumentam que as instituições de ensino e seus professores não estão preparados para receber os alunos que chegam sem os requisitos básicos, inclusive os cotistas - este fato pode ser um dos causadores da evasão. Pois, de acordo com os autores, estas organizações elaboram seus currículos utilizando metodologias de ensino pensando no aluno ideal, ou seja, aquele que chega à instituição sem qualquer déficit de aprendizagem - o que acaba excluindo os alunos cotistas por não lhes oferecerem as condições necessárias para a sua permanência.

### **2.3.1.2 Evasão escolar de alunos cotistas nos Institutos Federais de Educação nos Cursos Técnicos de Nível Médio: Perspectivas e Possibilidades de Intervenção**

Em pesquisas recentes sobre evasão escolar no ensino médio técnico, é possível perceber fatores internos e externos à instituição de ensino como causas da evasão. No entanto, Tavares (2012) destaca que há um fato latente em qualquer pesquisa sobre evasão escolar no Brasil: as classes socialmente desfavorecidas são em geral as que mais apresentam altos índices de abandono escolar.

A esse respeito, Vasconcellos (1995) diz que o aluno das classes sociais mais vulneráveis tende a não se adaptar às formalidades da escola. Assim, a falta de adaptação do aluno somado ao método de ensino das escolas são os responsáveis, em grande parte, pelo fracasso escolar, e que: “(...) o grande problema é que os métodos tradicionais, do ponto de vista pedagógico, propiciam a não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade” (p.55).

Por isso, a problemática da evasão escolar deve ser vista sob a ótica das metodologias vigentes, sobretudo “(...) ao processo de ensino aprendido, à eficácia da formação inclusiva dos docentes em lidar com a diversidade, à igualdade das chances, sobre os modos de vida dos alunos e sobre as formas de cidadania” (Aranha, 2010, p.18).

Pois, segundo o autor, os maiores dilemas enfrentados pelos jovens, na atualidade, no Ensino Médio, são: turmas lotadas (chegam a 50 alunos por sala); conteúdos extensos e específicos; professores despreparados para lidar com a diversidade cultural e de aprendizagem.

Na perspectiva de Aranha (2010), não há que se falar em fracasso ou evasão escolar, mas sim em alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam. Ou seja, o tema evasão escolar precisa ser analisado, sob a ênfase de uma escola plural e inclusiva por meio de professores que Andrês (2003) chama de “multiculturais”.

### **2.3.1.3 Evasão Escolar de alunos cotistas nos Institutos Federais de Educação nos Cursos Técnicos de Nível Médio: O Professor e a Escola Intermulticultural como possibilidade de intervenção**

Andrês (2003) já apontava nesta direção quando fala que é preciso desenvolver “(...) um tipo de professor diferente do professor monocultural, onde o daltonismo cultural esteja ausente e o conhecimento etno-social, aliado à capacidade de crítica, façam parte do seu equipamento - trata-se de um professor investigador crítico: o professor intermulticultural” (p.63).

A autora fala sobre a necessidade do professor intermulticultural em um contexto de escola que privilegia práticas pedagógicas seletivas e meritocráticas. Visto que esse modelo escolar é segregador, na figura do professor monocultural que “ (...) é daltônico cultural, já que não identifica a heterogeneidade dos grupos socioculturais com que trabalha. Como tal, este tipo de professor não vê qualquer necessidade de mudança nas suas práticas pedagógicas (...)” (Andrês, 2003, p.61).

E essa não mudança de postura, muitas vezes ancorada no próprio sistema escolar, de acordo com Costa (2015), revela que as instituições de ensino, que deveriam ser uma extensão da casa do aluno, são extremamente excludentes, pois fazem com que os discentes não se sintam parte daquele ambiente, inviabilizando qualquer possibilidade de inclusão, “só inclui parcialmente, insuficiente, chegando mesmo a marginalizar mais ainda os que se sentem à margem, afastando-os ainda mais de uma aprendizagem satisfatória” (p.3)

Nesse sentido, Candau & Moreira (2003), dizem que “(...) a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Para Moreira (2001), “o caráter homogeneizador da escola (justificado por meio de um “discurso da igualdade”) acaba por provocar exclusões e reforçar desigualdades”.

Nessa perspectiva, Andrês (2003) defende que “esta escola que ignora a heterogeneidade que efectivamente existe na população escolar actual está desadequada, e deve ser alterada no sentido de contemplar estas diferenças” (p.59).

Ou seja, para que se possa intervir positivamente na problemática da evasão escolar e construir uma escola democrática e inclusiva, a autora propõe que: “(...) os professores têm nessa construção um papel fundamental pelo que o seu contacto directo com a população discente permite no sentido da identificação das "diferentes diferenças" para, depois de as conhecerem, trabalharem com todos os alunos no sentido do sucesso” (Andrês, 2003, p.59).

Isso implica, nas palavras de Andrês (2003), a adoção do "multiculturalismo benigno" e da "educação multicultural benigna" permitindo, “(...) questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” (Moreira, 2001, p. 41).

Porém, segundo Andrês (2003), implementar tais mudanças não é uma missão das mais simples, pois envolve, sobretudo, a formação dos professores que “(...) foram socializados num determinado contexto histórico-sócio-cultural não propício ao trabalho com a heterogeneidade na sala de aula” (p.60).

Canen & Oliveira (2002), em estudo sobre a formação de professores, argumentam que questões sobre educação multicultural aparecem muito pouco em cursos de preparação de professores, e que “(...) as reflexões sobre multiculturalismo no Brasil não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e diversidade cultural vivenciadas pelas escolas” (p.45).

O primeiro passo, argumenta Moreira (2001), para “nascer” o professor multicultural e conseqüentemente uma escola democrática e plural, passa pelo currículo de formação de professores. O autor, vislumbrando a relevância do percurso formativo dos futuros educadores, indaga: Que tipo de professores estamos formando?; Capazes de olhar para sua realidade mais próxima? Que utilizam os saberes, as experiências dos alunos e de suas famílias para nortear suas práticas? Que buscam aproximar os conteúdos da realidade da comunidade a que pertencem os seus educandos?

A esse respeito, Andr s (2003) defende que, se há evidência de que a forma o dos professores não parece ser compatível com a prepara o do professor multicultural, isso não quer dizer que seja impossível o surgimento deste. A autora defende que é preciso sensibilizar os professores a tal ponto que os tornam "vulneráveis   diferença". Acredita ela que, se eles tomarem consciência de que a maneira e os métodos empregados têm rela o direta com os insucessos de seus alunos, estes assumirão novas posturas frente à diversidade dos seus educandos. "Esta nova consciência é geradora de um questionamento sobre as próprias práticas pedagógicas e, por sua vez, potencialmente desencadeadora de mudanças também a nível dessas práticas" (Andr s, 2003, p.64).





### **3.1 Unidade de Estudo**

A pesquisa foi realizada no (IFRO) *Campus Vilhena*, local de trabalho do pesquisador. Localiza-se no município de Vilhena – RO, Brasil. O campus tem como principal característica a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, nos níveis da Educação Básica e Educação Superior.

#### **3.1.1 Caracterização da Instituição**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO foi criado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e sua base física se limita ao estado de Rondônia, uma das 27 unidades da federação localizada na região norte do país.

O IFRO faz parte de uma rede de educação composta por 38 Institutos Federais (IFs), instituições que se estruturaram a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cada um com vários campi em todo o território nacional.

O IFRO conta, atualmente, com 10 unidades acadêmicas responsáveis por 13 cursos técnicos integrados ao ensino médio e 15 cursos de graduação presenciais, além dos cursos técnicos subsequentes presenciais e EAD, e graduações e especializações na modalidade EAD.

##### **3.1.1.1 Campus Vilhena**

O Campus Vilhena, uma das 10 unidades acadêmicas do IFRO, entrou em funcionamento no segundo semestre de 2010, está localizado a cerca de cinco quilômetros do centro da cidade de Vilhena, no extremo Sul do Estado de Rondônia, e possui características de campus urbano. Sua especialidade é a oferta de cursos industriais ou de docência em áreas técnicas. O campus conta, no ano de 2020, com 1079 alunos, 74 docentes e 47 técnicos-administrativos.

### **3.2 Universo e amostra da pesquisa**

Segundo Vergara (1997), a quantidade de elementos que expressam características específicas e que serão objeto de uma pesquisa ou investigação é denominado de universo ou população da pesquisa. E a amostra ou público alvo é uma parte do universo escolhido diferenciado a partir de um critério de representatividade.

Desta forma, nesta investigação a população se refere a estudantes que ingressaram pela reserva de vagas (cotas raciais e sociais) no ano de 2016 com previsão de conclusão do curso em 2018 no IFRO campus Vilhena. A amostragem são os estudantes ingressos pela seguinte ação afirmativa denominada AF/PPI: “preto, pardo e indígena” oriundos de escola pública, matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: Edificações, Eletromecânica e Informática.

### **3.3 Objetivos**

O estudo teve por principal finalidade averiguar os motivos da evasão de estudantes cotistas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletromecânica, Edificações e informática) que ingressaram no IFRO–Campus Vilhena no ano de 2016, no terceiro ano de implementação das cotas raciais nessa instituição de ensino, tendo em vista o cumprimento da Lei n. 12.711/2012.

### **3.4 Questões da Investigação**

Entre as perguntas para as quais se buscaram respostas, interessava saber: quais as taxas de abandono dos alunos que ingressaram por cotas AF/PPI-Ações Afirmativas Pretos, Pardos e Indígenas? O percentual de evadidos é igual ou maior do que os formados? E qual ou quais os motivos que levaram esses a evadirem?

### **3.5 Percurso Metodológico**

Com o intuito de fundamentar o estudo proposto, a metodologia utilizada possui características de um estudo de caso com a combinação de pesquisa bibliográfica e documental numa abordagem predominantemente quantitativa, com traços qualitativos a partir da observação não participante no contexto de uma aldeia indígena.

#### **3.5.1 Tipo de Pesquisa**

A pesquisa se configura como estudo de caso por se concentrar num determinado contexto institucional, um campus do IFRO. É um método que parte da premissa de que se podem adquirir conhecimentos do fenômeno investigado a partir da exploração intensa de um único caso.

Esse método científico, conforme o pensamento de Goldemberg (1999), “(...) não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma

instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (p.33).

Com a intenção de apreender a totalidade das situações que envolvem um caso concreto, sobretudo para compreender a utilização do sistema de cotas na educação brasileira (Ações Afirmativas, formação étnica do povo brasileiro e preconceito/discriminação), bem como problematizar a evasão escolar no Brasil e, especificamente no contexto dos cursos técnicos nas instituições federais de ensino, utilizamos diferentes técnicas de coleta de dados para se fazer um mergulho profundo no caso em estudo, a saber: pesquisa bibliográfica e documental.

E, para fundamentar este estudo sobre a evasão de alunos cotistas raciais AF/PPI, se fez necessário o uso intenso da pesquisa bibliográfica, com dedicação a bibliografias que possibilitaram conhecer e analisar criticamente as questões sobre o assunto, contribuindo para o entendimento do mesmo.

Em referência à pesquisa bibliográfica, Gil (2011) defende que “(...) praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”. No mesmo sentido, Fonseca (2002) argumenta que “(...) qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Nesta perspectiva, a fundamentação teórica contou com um levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como: livros, artigos científicos, páginas de web, sites referentes a temática da presente pesquisa.

A esse respeito, Marconi (2010) define que a pesquisa bibliográfica tem [...] a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas. Ou seja, esse tipo de pesquisa possibilita conceituar, decompor, não somente problemas já sabidos, como também examinar novos fenômenos.

Quanto à pesquisa (documental), Fonseca (2002) argumenta que ela possui características que se assemelham com a bibliográfica, sendo que:

(...) a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Nessa perspectiva, a natureza documental do estudo se deu pelo levantamento e análise de documentos, disponibilizados pela Coordenação de Registro Acadêmico (CRA), SGA-Sistema de Gestão Acadêmica e no site do IFRO, com o intuito de verificar a situação dos alunos cotistas AF/PPI que ingressaram em 2016 com previsão de formatura em 2018 (tempo de duração do curso).

#### **Quadro 2 - Tipos de documentos consultados**

<b>Fonte</b>	<b>Documento</b>
Pastas Individuais dos alunos por turma	Ficha de matrícula;
	Autodeclaração de cor e etnia;
	Formulário de Análise Documental para Matrícula – Ações Afirmativas/Cotas;
	Requerimento Geral (utilizado também para solicitar saída da instituição).
SGA – Sistema de Gestão Acadêmica	Boletins de Notas Individuais
	Matriz curricular dos respectivos cursos dos 1º anos.
IFRO	Plano Estragégico de Permanência e êxito, 2016.

Com o levantamento realizado, foi possível traçar um panorama geral em relação à taxa de evasão e permanência escolar dos alunos cotistas AF/PPI em comparação com os alunos da AC-Ampla Concorrência, desde a implantação em 2014 até 2016, nos três cursos técnicos integrados: Edificações, Eletromecânica e Informática.

Especificamente, o ano 2016 escolhemos com recorte temporal, para aprofundarmos a problematização da evasão escolar dos alunos cotistas AF/PPI, observando nos documentos aspectos como: evasão dos alunos ingressantes em 2016, por ano de curso (1º, 2º e 3º anos); matriz curricular dos respectivos cursos no 1º ano; perfil de rendimento (referente a notas) dos alunos evadidos; e os motivos da evasão constantes no requerimento geral de solicitação de saída da instituição.

Para realizar a coleta de dados, na CRA, foi necessário que o pesquisador solicitasse autorização da Direção de Ensino do IFRO campus Vilhena por meio do processo SEI nº 23243.003973/2021-86. Após a autorização, através do despacho 9/2021/VLH – DE, a coleta dos dados em documentos físicos (pasta individual de cada

aluno em cada turma) foi realizada durante o mês de março de 2021, três dias por semana (segunda feira, quarta feira e quinta feira) no período vespertino.

Foi um trabalho intenso folheando página a página as fichas individuais de cada aluno das respectivas turmas ingressantes em 2016 nos três cursos integrados. A busca era por documentos que comprovassem se o aluno ingressou por cota AF/PPI ou não. Ao identificar o aluno da respectiva cota, o pesquisador anotava em “planilha de controle” para posterior cruzamento de dados nos sistemas acadêmicos quanto à evasão e outras variáveis.

Esse procedimento foi necessário, porque não havia sido registrado no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) dados que identificassem quem eram os alunos ingressos por cotas, nem os motivos que os levaram a evadir. Apenas ficava registrado nos documentos físicos essas informações. Neste corrente ano (2021), foi implantado o SUAP-Sistema Unificado de Administração Pública, um sistema no qual serão registradas todas as informações referentes aos alunos, desde o ingresso até a saída da instituição (por formação ou evasão). Isso facilitará o trabalho de outros pesquisadores que se interessarem pela temática.

O cruzamento de dados (entre os documentos físicos e os dados do SGA) permitiu identificar o percentual de evasão do aluno cotista AF/PPI por ano (2016, 2017 e 2018), identificando possíveis causas como rendimento acadêmico baixo nos primeiros bimestres e/ou primeiro ano.

A partir dessa pesquisa documental encontrou-se um requerimento geral onde os alunos solicitam a saída da instituição, e nesse documento consta o motivo pelo qual o aluno diz o porquê de estar pedindo para sair (no campo “observações/justificativas”).

Desta forma, houve a sistematização dos dados em tabelas e gráficos buscando identificar os percentuais de evasão ou permanência na Instituição, abrangendo o período que vai desde a época de ingresso (2016) até 2018, ano em que se deverá concluir o curso para aquela turma ingressante.

Ademais, a utilização desse método possibilitou estimar o número total de evasão e de permanência no ano de referência, inclusive fazer uma análise comparada entre alunos cotistas raciais e sociais, e alunos da ampla concorrência. As informações extraídas dos documentos referem-se: a) o tipo de ingresso na instituição federal (sistema de cotas raciais ou ampla concorrência); b) o curso frequentado; c) uma análise inferencial sobre os principais motivos de evasão de cotistas raciais e sociais AF/PPI.

Na opinião de Afonso (2005), a pesquisa documental caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores como por exemplo as entrevistas, onde o sujeito pode deturpar o resultado da investigação devido a alterações comportamentais do entrevistado provocadas pelo contexto da situação. Já os documentos pesquisados relatam, efetivamente, intenções, decisões, acontecimentos e opiniões concretizadas num determinado espaço e período de tempo na Instituição.

Ou seja, o método de pesquisa documental propiciou ainda maior fidedignidade das informações coletadas, tendo em vista que a fonte da pesquisa era primária, e mediante autorização da instituição foi possível realizar a coleta centrado em dois critérios de qualidade dos dados: a fidedignidade e a validade.

A fidedignidade está preservada nos documentos recolhidos, pois estes foram extraídos em arquivos oficiais, sendo impossível alterar o que está escrito. A validade está implícita nos dados adquiridos, uma vez que ajudam a responder às questões da investigação, se tornando efetivamente relevantes para o trabalho desenvolvido (Afonso, 2005, p.23).

Desta forma, a recolha documental foi fundamental na medida em que foi possível obter um conjunto significativo de informações que contribuíram decisivamente para responder às questões da investigação.

Além da recolha documental, e de maneira complementar, fez-se também observação não participante em uma aldeia indígena. Esse instrumento foi importante para coletar algumas impressões do cotidiano da vida desses povos em comparação com o ambiente escolar.

Para Gil (2011), a observação não participante “(...) consiste em observar, direta ou indiretamente, os fenômenos que estão sendo analisados. É interessante pelo fato de que os dados são percebidos diretamente na realidade que está sendo investigada, sem qualquer intervenção de terceiros (...)” (p.28). Para o autor, essa é uma técnica de pesquisa que consiste em coletar informações sem o pesquisador se envolver com o fato ou grupo social a ser abordado.

### **3.5.2 Tipo de Abordagem**

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa foram então realizadas duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Com predominância da quantitativa permitiu-se que as informações fossem quantificadas, analisadas e classificadas; e a qualitativa, por tornar possível a interpretação de contextos, atribuindo-lhes significados. Segundo

Collis e Hussey (2005), em muitos casos o uso de uma única abordagem (somente a qualitativa ou quantitativa) pode ser insuficiente para abranger toda a realidade pesquisada. Portanto, o uso das duas abordagens foi importante, pois permitiu que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

Sua dimensão quantitativa é identificada na análise dos dados levantados nos documentos dos alunos para constatação do número de desistentes e suas motivações. Tais dados foram analisados por meio de estatística descritiva através da organização, sumarização e descrição do conjunto de dados.

A partir dos dados quantitativos foi possível a elaboração de quadros e gráficos, onde estão registrados o percentual de evasão comparado entre cotista e não cotista desde a implantação das cotas em 2014 até 2016. Não obstante, os gráficos servem para quantificar a evasão dos alunos cotistas AF/PPI ingressantes em 2016 ano a ano (2016, 2017 e 2018) nos respectivos cursos.

Já a abordagem qualitativa nos permitiu, a partir das informações constantes nos gráficos e quadros, identificar, descrever e interpretar os dados subjetivamente além das informações e descrições da observação não participação em uma aldeia indígena, bem como das experiências vividas no cotidiano de trabalho do pesquisador.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

A evasão escolar no IFRO campus Vilhena, como em toda rede federal, tem altos índices conforme evidenciado no relatório; entretanto, no que tange a evasão de alunos cotistas AF/PPI na instituição, não há pesquisa acadêmica e nem mesmo institucional. Desta forma, esta pesquisa proporcionará uma reflexão a respeito desses alunos que ingressam na instituição através das cotas, porém, há um esquecimento institucional acerca da condição de cotista dos mesmos. O que podemos chamar, parafraseando Andrés (2003), de “daltonismo institucional”.

Nessa perspectiva, o presente capítulo busca apresentar a pesquisa documental, dialogando os resultados com estudos realizados por outros autores que deram embasamento teórico para a presente obra.

#### **4.1 Alunos cotistas AF/PPI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/Campus Vilhena**

O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na auto declaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos, e 1,1% como amarelos ou indígenas.

De acordo com os parâmetros do IBGE e a partir da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, denominada lei das cotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, em 2014, implantou o sistema de cotas em seu processo seletivo destinando 50% das suas vagas para cotas/ações afirmativas.

As cotas/ações afirmativas no IFRO Campus Vilhena, objeto do nosso estudo, são classificadas em: AF/PPI-Ações Afirmativas-Pretos, Pardos e Indígenas oriundos do sistema público de ensino com renda per capita de até 1,5 salários mínimos ou independente de renda.

##### **4.1.1 Apresentação dos Dados da Pesquisa Documental**

De acordo com os dados da pesquisa, desde a implantação do programa de cotas/ações afirmativas no IFRO Campus Vilhena, em 2014 até 2016, houve um percentual alto de evasão desses alunos ingressos por cotas/ações afirmativas – AF/PPI, em comparação com os alunos ingressos por Ampla Concorrência – AC, conforme se pode ver no quadro abaixo.

**Quadro 3 – Percentual de evasão por ano de ingresso de 2014 a 2016**

Curso	Ano de Ingresso/Percentual de evasão					
	2014		2015		2016	
	Cotista	AC	Cotista	AC	Cotista	AC
<b>Eletromecânica</b>	<b>58,33%</b>	<b>45,28%</b>	<b>71%</b>	<b>40,62%</b>	<b>72%</b>	<b>37,93%</b>
<b>Edificações</b>	<b>36,36%</b>	<b>25%</b>	<b>35,29%</b>	<b>26,08%</b>	<b>41,66%</b>	<b>20,03%</b>
<b>Informática</b>	<b>62,5%</b>	<b>42,18%</b>	<b>52%</b>	<b>32,07%</b>	<b>66,6%</b>	<b>27,86%</b>

Fonte: CRA-IFRO Campus Vilhena (Levantamento realizado pelo pesquisador)

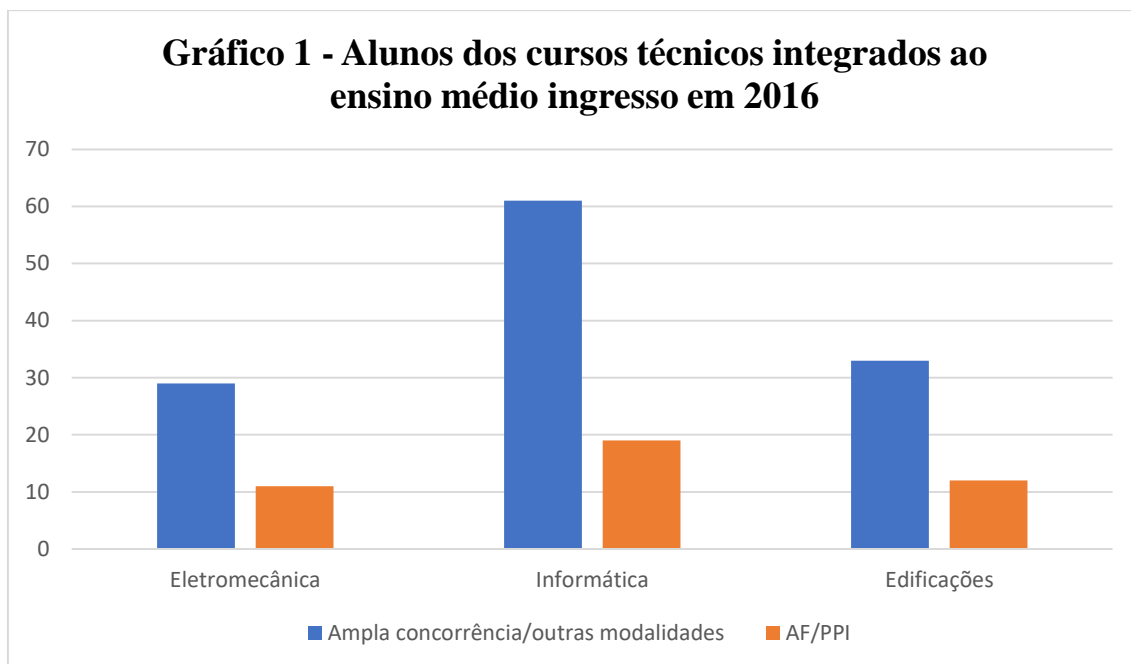
O quadro acima demonstra que houve muito mais evasão entre os cotistas AF/PPI do que entre os alunos da AC.

#### **4.2.1 Alunos ingressos por ampla concorrência x Alunos ingressos por cotas - pretos, pardos e indígenas-AF/PPI - em 2016**

No ano de 2016, ingressaram no IFRO Campus Vilhena 40 alunos no curso de Eletromecânica, sendo que 29 desses foram matriculados por ampla concorrência/outras modalidades e 11 nas vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas - AF/PPI.

Já no curso de Informática, neste mesmo ano, ingressaram 80 alunos, desse total 61 se matricularam por ampla concorrência/outras modalidades e 19 por cotas reservadas para pretos pardos e indígenas - AF/PPI.

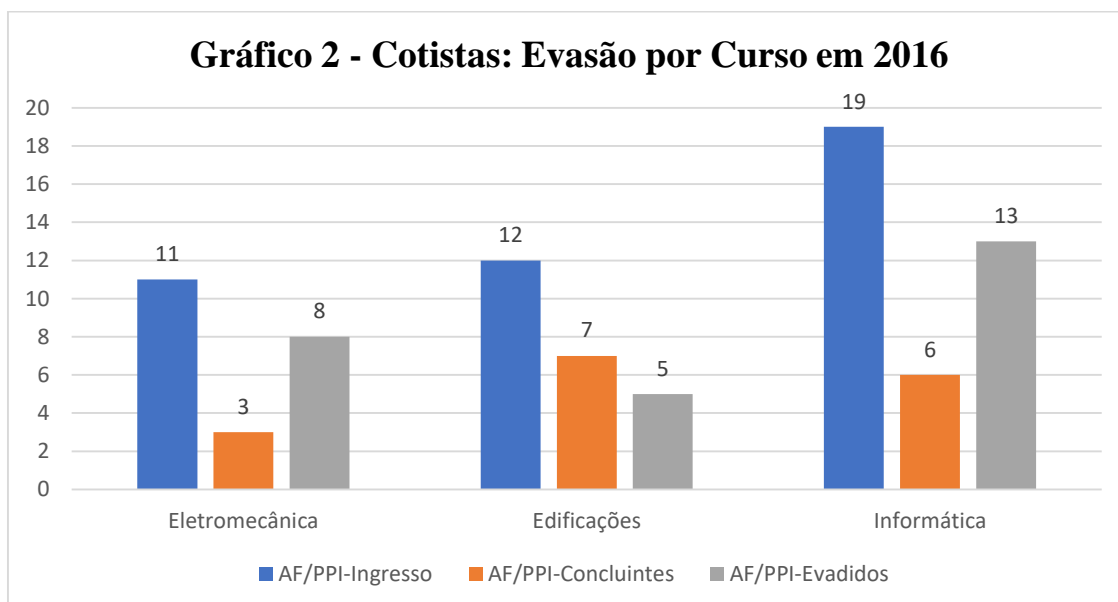
Não obstante, no curso de Edificações ingressaram 45 alunos, sendo que 33 foram matriculados por ampla concorrência/outras modalidades e 12 por cotas reservadas para pretos, pardos e indígenas - AF/PPI.



Fonte: CRA-IFRO Campus Vilhena (Levantamento realizado pelo pesquisador).

#### 4.2.2 Evasão dos alunos cotistas AF/PPI em 2016

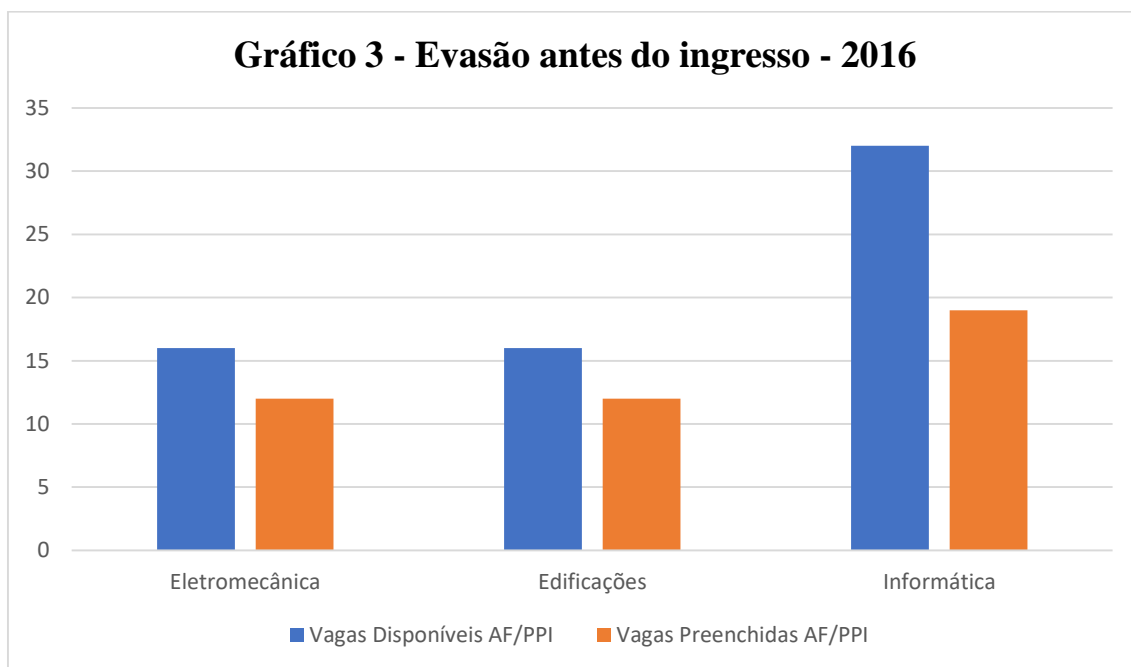
Os dados que permitiram identificar a evasão dos alunos cotistas no IFRO Campus Vilhena basearam-se nos registros acadêmicos da instituição, conforme as categorias: pretos, pardos e indígenas. No gráfico a seguir, os dados são apresentados para o conjunto dos cotistas em cada curso em que os alunos estavam ou estiveram matriculados.



Fonte: CRA-IFRO Campus Vilhena (Levantamento realizado pelo pesquisador).

Além da evasão dos alunos que ingressaram por cotas (pretos, pardos e indígenas), há também uma evasão anterior ao ingresso na instituição. Pois, no ano de 2016 foram

disponibilizadas 64 vagas para AF/PPI e só ingressaram 42 alunos, ou seja, foram preenchidas somente 65% das vagas disponíveis. Vejamos no gráfico a seguir:



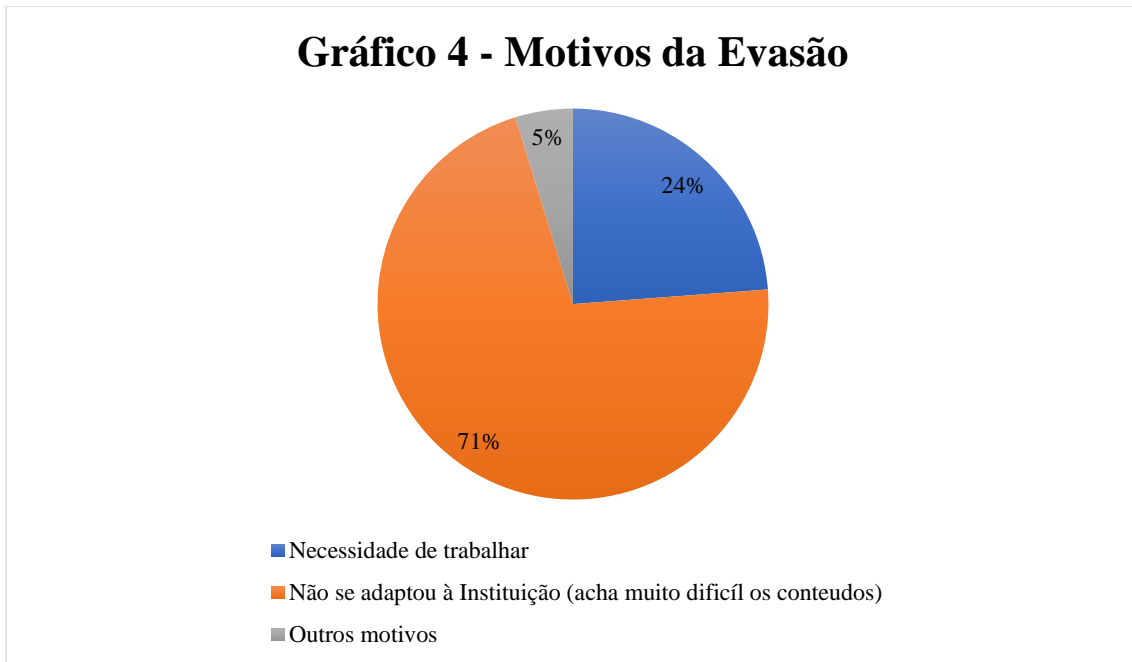
Fonte: CRA-IFRO Campus Vilhena (Levantamento realizado pelo pesquisador).

#### **4.2.3 Motivos da Evasão Expressos pelos alunos cotistas AF/PPI**

Durante o levantamento de dados foi detectado um requerimento no qual o aluno realiza o pedido de saída da instituição. Nesse documento há um campo onde se pergunta o motivo/a justificativa do aluno estar evadindo da instituição. É uma pergunta aberta onde o aluno pode escrever o que deseja.

As respostas mais recorrentes nas pastas pesquisadas dos alunos cotistas AF (pretos, pardos e indígenas) foram: saiu porque começou a trabalhar, ou porque não se adaptou à instituição (acha muito difícil os conteúdos).

**Gráfico 4 - Motivos da Evasão**



Fonte: CRA-IFRO Campus Vilhena (Levantamento realizado pelo pesquisador).

### **4.3 Análise e Discussão dos Resultados**

Os dados da pesquisa documental evidenciam que há maior percentual de evasão entre os alunos cotistas AF/PPI do que entre os alunos da AC. Pois, no ano de 2016, especificamente, a média de evasão dos cotistas foi de 60,08% ao passo que entre os AC foi de 28,60% nos três cursos.

Este cenário nos permite problematizar os motivos da evasão no IFRO campus Vilhena, levando em consideração os dois fatores com percentuais mais altos entre os cotistas, quais sejam: saiu porque começou a trabalhar, ou porque não se adaptou à instituição (acha muito difícil os conteúdos). Além de considerar a evasão dos cotistas AF/PPI anterior ao ingresso, evidenciado na pesquisa documental, um percentual de 35% das vagas disponíveis não preenchidas.

#### **4.3.1 Os Principais motivos da evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena**

Os dois fatores evidenciados na pesquisa como motivos da evasão revelam que os alunos cotistas AF/PPI, apesar de receberem a oportunidade de acesso à instituição, nem sempre conseguem a oportunidade de permanência e de êxito. Quando o aluno justifica que está saindo porque começou a trabalhar, ou porque não se adaptou à instituição (acha muito difícil os conteúdos), nos parece que a escola precisa rever seus conceitos quanto à metodologia, seja a referente a questões didáticas ou a questões de carga horária e tempo de duração do curso.

#### **4.3.1.1 A evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena: o fator trabalho**

Como vimos no enquadramento teórico, as classes populares, de onde vem a maioria dos estudantes dos cursos técnicos, têm a sua trajetória marcada pela urgência e pelas pressões materiais, o que pode levá-los a optar pelo trabalho ao invés do estudo.

Araújo & Santos (2012), em estudo sobre evasão em um Instituto Federal, verificou que existe um paradoxo entre a oferta de vagas e a alta taxa de evasão nas escolas das grandes cidades: quanto maior for as oportunidades de trabalho, maiores são as chances de evadir; se a oferta de vagas é pouca, a busca por qualificação é maior e, conseqüentemente, menor é a evasão.

Para os autores, a incompatibilidade entre trabalhar e estudar é recorrente também em outras pesquisas, o que no sistema capitalista da nossa sociedade é um fenômeno que persiste, trazendo consigo a manutenção das diferenças de classes. Os estudantes oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo dificilmente conseguem avançar até aos altos níveis de escolaridade, pois logo precisam se inserir no mercado de trabalho para ajudar no sustento, ao passo que os alunos de classes com maior poder econômico podem passar grande parte da vida apenas se qualificando e, quando inseridos no mercado de trabalho, ocupar as melhores posições e com as mais altas rendas.

Esta pesquisa é ratificada quando percebemos que em estudos anteriores identificou-se razão semelhante para evasão em cursos técnicos, por exemplo, o estudo de Meira (2015) que realizou entrevista com alunos evadidos de três turmas diferentes do mesmo curso em três semestres 2011/2, 2012/1 e 2012/2 respectivamente, demonstra que a incompatibilidade dos estudos com o trabalho surge como o maior problema para os alunos evadidos.

A esse respeito, o autor destaca que

(...) a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho é a principal causa da evasão escolar do caso em tela. Muitos alunos desistentes apontaram a necessidade prioritária de trabalhar, havendo a incompatibilidade de horário de aulas com o trabalho. Outros afirmaram que, devido à jornada de trabalho, tinham dificuldades para se dedicar ao curso, pois não conseguem compatibilizar o tempo para as duas atividades e se encontram exauridos ao sair de um dia exaustivo de labuta. Isso posto, constatamos que o fator econômico é fortemente influente na decisão de permanecer ou abandonar a escola (Meira, 2015, p. 69).

Colabora com esse pensamento o estudo realizado por Watakabe (2012), quando enfatiza que as questões socioeconômicas parecem interferir diretamente na trajetória

acadêmica de alunos das classes mais desfavorecidas: pois, ao lhes faltar os recursos financeiros, estes sentem dificuldades para frequentar a escola e concluir os estudos, em razão dos diversos obstáculos a serem enfrentados para se manter na escola – e iniciam precocemente no mundo do trabalho.

No IFRO campus Vilhena, a evasão dos alunos cotistas AF/PPI parece estar em concordância com os dados revelados nesses estudos citados pois, dos 42 alunos evadidos em 2016, 10 alunos (24%) revelaram que o motivo da saída tinha relação com a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos na instituição.

Esse fator motivacional destacado pelos alunos cotistas evadidos corrobora o que defendem Felicetti & Morosini (2009) em seu estudo sobre evasão “(...) a evasão escolar em muitos casos está relacionada às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes que deixam cotidianamente as salas de aula” (p.35).

Os autores destacam, em sua pesquisa, que o fator trabalho é prioridade quando se relaciona com a educação “(...) a dificuldade apontada em conciliar trabalho com escola faz com que os alunos acabem por optar pelo trabalho, pois as famílias dependem desta renda para custear as despesas básicas familiares.” (p.40).

#### **4.3.1.2 A evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena: o fator adaptação e a dificuldade de assimilar os conteúdos**

Quanto à questão de não se adaptar à instituição por achar muito difícil os conteúdos, se faz necessário entender o porque isso foi tão recorrente nas respostas. Perceba que o aluno que ingressa nos cursos técnicos integrados do IFRO campus Vilhena vem de uma realidade, em termos de conteúdos acadêmicos, muito diferente daquela que ele encontra na instituição.

De acordo com a SEDUC - Secretaria Estadual de Educação de Rondônia -, no ensino fundamental, do qual o aluno é oriundo, a grade curricular conta com dez (10) disciplinas nos últimos cinco (05) anos anteriores ao ingresso no IFRO campus Vilhena, sendo elas: Língua Portuguesa; Arte; Língua Inglesa; Educação Física; Matemática; História; Geografia; Filosofia; Ensino Religioso; e Ciências.

Porém, ao entrar no IFRO campus Vilhena, o aluno se depara com um currículo extenso, entre quinze (15) a dezasseis (16) disciplinas no 1º ano do ensino médio técnico integrado, dependendo do curso escolhido, conforme quadro abaixo.

**Quadro 4 – Matriz curricular**

<b>1º ano do Ensino Médio Integrado – Edificações/2016</b>		
<b>Núcleo comum</b>		<b>Núcleo Técnico</b>
Arte	Língua Portuguesa E	Desenho Técnico
Geografia	Literatura Brasileira	
Biologia	Matemática	Legislação Para Edificações E Noções Básicas De Saúde
Educação Física	Química	Materiais De Construção
Filosofia	Sociologia	Tecnologia Das Construções
Física	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	
<b>1º ano do Ensino Médio Integrado – Eletromecânica/2016</b>		
<b>Núcleo comum</b>		<b>Núcleo Técnico</b>
Arte	Língua Portuguesa E	Desenho Técnico
Geografia	Literatura Brasileira	
Biologia	Matemática	Eletricidade
Educação Física	Química	Eletrônica
Filosofia	Sociologia	Metrologia
Física	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	Processos De Fabricação
<b>1º ano do Ensino Médio Integrado – Informática/2016</b>		
<b>Núcleo comum</b>		<b>Núcleo Técnico</b>
Arte	Língua Portuguesa e	Instalação e Manutenção de Computadores
Geografia	Literatura Brasileira	
Biologia	Matemática	Engenharia de Software
Educação Física	Química	Lógica e Linguagem de Programação
Filosofia	Sociologia	Saúde e Segurança no Trabalho
Física	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	

Essa questão é um motivo para reflexão institucional, pois, de acordo com dados da CRA, 50% dos alunos cotistas raciais evadidos que ingressaram no ano de 2016 – do

curso de eletromecânica, por exemplo - evadiram no mesmo ano, e os outros 50% evadiram no início do ano seguinte.

**Quadro 5 – Percentual de evasão de alunos cotistas por ano – turma de 2016**

Curso	Evasão de alunos cotistas raciais por ano – Turma/2016		
	2016	2017	2018
Edificações	40%	60%	0%
Eletromecânica	50%	50%	0%
Informática	38,46%	38,46%	23,07%

Fonte: (CRA)

A ocorrência da evasão logo no primeiro ano e, no mais tardar, no início do segundo ano, diz muito sobre os motivos elencados por esses alunos ao pedir para sair da escola. Pois, segundo dados coletados no SGA e na CRA, a maioria deles estavam com notas baixíssimas ou foram reprovados ou tiveram aprovação com notas mínimas exigidas. Desta forma, muitos saíram antes do término do primeiro ano para evitar a reprovação, e outros saíram no início do segundo ano após a reprovação.

Nessa perspectiva, os dados apresentados se assemelham aos resultados obtidos por outras pesquisas como, por exemplo, a que foi realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ao apontar que a maior taxa de evasão deu-se, segundo o Censo Escolar, entre 2014 e 2015, de estudantes matriculados na 1ª série do ensino médio. Entre os diversos motivos levantados pela pesquisa, ressalta-se o fator “repetência” no ano inicial desse nível de ensino (IPEA, 2017).

Corroborar com esse resultado um estudo realizado por Watakabe (2012) sobre “Evasão e Permanência de Cotistas e não Cotistas Raciais no Ensino Técnico”, onde o autor elenca alguns dos motivos que levam alunos cotistas raciais a evadir: “(...) as principais causas de evasão escolar atribuídas por parte dos cotistas foram: a dificuldade de aprendizagem; a falta de tempo em se dedicar aos estudos; seguidas do motivo de já terem sido reprovados anteriormente na instituição” (p.85).

Não obstante, Resende (2012), em sua dissertação sobre a “Evasão escolar no primeiro ano do ensino médio integrado do IFSULDEMINAS - Campus Machado”, revelou que uns dos principais motivos apontados pelos sujeitos da pesquisa para evasão é a grande quantidade de disciplinas e a carga horária extensa, correspondendo a 29,1% dos entrevistados.

A autora destaca que no curso alvo de sua pesquisa havia um total de 18 disciplinas, incluindo o estágio obrigatório. Ou seja, se para cada disciplina houvesse duas provas e um trabalho por bimestre, em média esses alunos fariam 54 avaliações por bimestre e 216 por ano. “Isso fica muito claro na fala de um educando: em época de prova, tinha cinco provas em um dia só. Achava bem puxado. O tempo para estudar era mais ou menos, né? Sobrava só a noite e cansado, né? (ENTREVISTADO 12)”. (Resende, 2012, p.88).

Resende (2012) ainda pontua que o excesso de disciplinas é um fator determinante para o alto índice de alunos evadidos após as primeiras avaliações bimestrais. As notas e o baixo rendimento frustram os alunos que ficam com a impressão de fracasso e não vislumbram a possibilidade de recuperação “(...) e resolvem voltar para a escola de origem onde relatam que têm maior chance de recuperação e aprovação. Quase todos, originários de escola pública estadual, afirmam que o Ensino no Instituto Federal é muito difícil e que não estão acostumados a estudar” (Resende, 2012, p.90).

No mesmo sentido, Meira (2015), em sua dissertação sobre evasão escolar no ensino técnico profissionalizante, destaca que um dos entrevistados da sua pesquisa relatou que o motivo principal para o abandono do curso era a dificuldade em assimilar os conteúdos das disciplinas e o baixo rendimento decorrente disso, apesar da dedicação aos estudos.

Em suas palavras: Estudar no Ifes para mim sempre foi um sonho e o curso que eu consegui entrar foi esse de Ferrovias e eu me matriculei. Fui levando o curso com muita dificuldade, principalmente nas disciplinas da área de elétrica. Estudava muito e não avançava e isso foi me desanimando. Não conseguia aprender as matérias, até assistia vídeo-aulas e não conseguia atingir a meta. Isso me dava sensação de fracasso, me sentia muito mal e depressivo (...) devido a minha dificuldade nas disciplinas, intensifiquei a rotina de estudos e procurei ajuda, fui até o meu limite emocional, mas não consegui acompanhar o curso (Entrevistado C, 18 anos – informação verbal), (Meira, 2015, p.96).

Vários estudos têm demonstrado que as dificuldades dos alunos evadidos nos cursos técnicos, em relação aos conteúdos ofertados, ao excesso de disciplinas, são fatores que contribuem diretamente para a evasão escolar, sendo caracterizados por situações decorrentes dos métodos de ensino utilizados pela escola, desdobrando-se na falta de autoestima por parte do aluno devido à sua incapacidade para assimilar o que é ensinado. Essa defasagem na aprendizagem compromete o avanço do estudante, contribuindo para sua reprovação, retenção e conseqüente evasão.

No IFRO isto fica mais evidente quando, no Plano Estratégico de Permanência e Êxito, (2016), referente aos indicadores qualitativos sobre os fatores de evasão e reprovação detectados por meio da investigação junto aos estudantes, docentes e demais servidores nos cursos técnicos e de graduação do IFRO, constam três (03) categorias: 1- Fatores Internos ao IFRO; 2 - Fatores Externos ao IFRO e 3 - Fatores Individuais dos Estudantes.

Destacamos, deste documento institucional, alguns dos motivos referentes aos Fatores Internos ao IFRO e aos Fatores Individuais dos Estudantes que muito corroboram com os resultados da pesquisa quanto aos motivos para evasão. No tocante aos Fatores Internos, temos: baixo rendimento dos alunos dos primeiros anos; dificuldades na aprendizagem (lacunas do ensino fundamental e médio); falta de conhecimento pedagógico, metodologias de ensino, e tendências pedagógicas adequadas, por parte de alguns professores, especialmente, dos bacharéis.

No que tange aos Fatores Individuais, o planejamento estratégico da instituição identificou, em 2016, as seguintes problemáticas que influenciavam diretamente na evasão de acordos com os atores envolvidos: dificuldade de adaptação ao número grande de disciplinas; dificuldade de adaptação dos estudantes à educação profissional; dificuldade no curso técnico – disciplinas exatas; dificuldade quanto ao método didático de alguns professores; dificuldades básicas de aprendizagem em disciplinas como Matemática, Física, Química e notas baixas.

A partir dessas informações, é possível perceber que a justificava dada pelos alunos cotistas AF/PPI ao evadir da instituição “não se adaptou à instituição (acha muito difícil os conteúdos)” reflete e é um resumo daquilo que o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRO identificou, em 2016, como sendo alguns dos fatores que levam à evasão em geral dos alunos, inclusive, dos alunos cotistas em estudo.

A esse respeito, Moreira (2001) já alertava que a escola precisa se conscientizar que trabalha com alunos diferentes, por isso os programas de ensino não devem ser feitos para um aluno que não existe ou, se existe, é somente nas classes burguesas. Ainda, para o autor, as instituições precisam verificar seus programas e ambições de modo a que os alunos não sejam colocados em situações de fracasso, “(...) é preferível ensinar menos coisas, mas que de fato elas sejam aprendidas” (Moreira, 2001, p. 29).

#### **4.3.1.3 A evasão escolar dos alunos cotistas raciais e sociais AF/PPI no IFRO campus Vilhena antes do ingresso**

Outro fator que a pesquisa evidenciou é que, do total de vagas disponíveis para os alunos cotistas AF/PPI, no ano de 2016, foram preenchidas apenas 65% e, deste percentual, não ingressou nenhum indígena, e o número de pretos que ingressaram é baixo e desproporcional à quantidade de vagas. O que nos parece, de acordo com a literatura discutida no enquadramento teórico, é que o modelo de escola que o IFRO campus Vilhena representa não atrai a atenção dos alunos cotistas, principalmente dos indígenas – grupo que, pelas suas particularidades culturais, não se vê atraído para esse ambiente.

A escola, muitas vezes, tem oferecido atividades repetitivas, pouco envolventes e monótonas com um currículo extenso de conteúdos, e com professores com a postura de depositários do saber, desconsiderando o conhecimento que os alunos trazem. A ausência de atividades didáticas que os envolvam no desejo pelo aprendizado, ao invés de atraí-los, tendem a afastá-los.

No tocante aos alunos indígenas isso me parece óbvio pois, enquanto Assistente Social do IFRO campus Vilhena desde 2013, tenho tido experiências que me permitem opinar sobre essas questões que envolvem evasão, com as dificuldades que os alunos encontram para permanecer na instituição, ou até mesmo perceber que a instituição não se enquadra no modo de vida de alguns grupos cotistas – nesse caso os indígenas - não os atraindo para ingressarem.

Ao longo dessa minha trajetória de trabalho pude perceber, seja por ouvir ou por observar, que os poucos alunos indígenas que ingressam no IFRO campus Vilhena sentem muitas dificuldades em se inserir no contexto da escola nesse modelo eurocêntrico. Apesar de termos várias etnias indígenas próximas ao IFRO campus Vilhena, poucos são os que participam do processo de seleção.

Em uma visita recente, em agosto de 2021, a uma aldeia indígena para intervenção profissional a uma aluna que estava com baixo rendimento e que envolvia também questões socioeconômicas, observei em locus alguns fatores que prenderam minha atenção. Nesse contexto e no âmbito da minha intervenção como profissional, passei um bom tempo da minha estadia na aldeia também observando as suas dinâmicas.

Apenas fui anotando minhas impressões enquanto passeava pela aldeia. Percebi o quanto eles vivem sem se preocupar com questões como limpeza da aldeia ou seu entorno. Eles veem o meio ambiente em que vivem de forma diferente e de modo “sustentável”. Num passeio para ver uma cachoeira, eu vi sistemas vivos (algas, musgos) intocados,

árvores que pareciam centenárias, e ao mesmo tempo encontrava pelo caminho roupas espalhadas, que deveriam ter sido esquecidas ou perdidas lá, que eles nem se preocupavam em buscá-las.

Vi crianças ainda muito pequenas (talvez com idades de 03 a 04 anos) com liberdade e autonomia para brincar e correr por entre as árvores e mata adentro, bem como tomar banho de rio com destreza incomparável a qualquer criança da mesma idade não indígena.

Nas questões referentes à educação, eles são alfabetizados em português na própria aldeia por professores indígenas, e os mais jovens nem conhecem a língua mãe. No entanto, observei na fala que os membros da aldeia têm dificuldade com a conjugação e tempo verbal, e com o emprego do artigo definido. Parece-me que as crianças indígenas aprendem o Português na escola Indígena, mas quando vão para a escola não indígena não conseguem se relacionar saudavelmente como o fazem na aldeia.

A cultura é diferente. Na aldeia, entre as árvores, bosque e matas, brincam e correm parecendo que não há nada além dessa livre maneira de viver. Porém, enquanto alunos e longe desse ambiente, são tímidos. Quase não falam. Isso é o problema. Pois, pela formação pedagógica que os professores recebem em suas licenciaturas, eles tendem a tratar iguais todos os alunos, quando deveriam tratar diferente, dar mais oportunidade de interação intercultural.

Percebi que os indígenas, crianças e adolescentes, na aldeia têm todo o tempo para brincar e estudam num ritmo diferente. No entanto, a escola tradicional (nesse caso o IFRO campus Vilhena) tem suas convenções próprias num conceito ocidental, dentro de um espaço próprio, com carteiras lineares, ritos e tempos próprios. Já as experiências vividas por eles na aldeia, onde os tempos, modos e ritos são próprios de sua cosmovisão e, a partir dela, eles constroem sua ciência no seu processo de leitura de mundo.

## **CAPÍTULO V – PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

---

Após a apresentação dos resultados e da análise dos fatores que podem estar associados à evasão escolar dos alunos cotistas AF/PPI nos cursos técnicos integrados do IFRO campus Vilhena, faz-se necessário agora discutir pressupostos que poderão nortear a construção e implementação de um plano de intervenção.

Nessa perspectiva, ao analisar e discutir os fatores que possivelmente levaram os alunos cotistas à evasão, temos uma proposta que possibilita ao aluno conciliar trabalho e estudo, e também criar um ambiente de fácil adaptação “aluno-escola e escola-aluno”, visando uma educação inclusiva com característica intermulticultural.

## **5.1 Trabalho e Escola**

É perceptível que os alunos cotistas AF/PPI do IFRO campus Vilhena, diante dos dados apresentados, são oriundos das classes sociais que historicamente não tiveram acesso às riquezas socialmente construídas, seja riqueza: sociocultural, educacional ou bens materiais e financeiros capazes de atender suas necessidades básicas.

Desta forma, é evidente que esses alunos vão precisar trabalhar desde cedo para ajudar na renda familiar e, conseqüentemente, não dedicarão muito tempo aos estudos - logo, estudar não se tornará algo prazeroso, e sim uma obrigação. E se ele aluno tiver que escolher entre trabalho e estudo, é provável que se dedicará em sua atividade laboral para atender suas necessidades básicas.

Nessa perspectiva, o IFRO campus Vilhena precisa repensar a carga horária diária das aulas, buscando meios para atenuar as dificuldades enfrentadas pelos alunos que precisam conciliar trabalho e estudo, inclusive aumentar o tempo de duração do curso pode ser uma opção que possibilite incluir esses alunos.

Pode-se pensar ainda em reavaliar o turno de oferta dos cursos, porque os cursos são ofertados no período diurno, quando boa parte do alunado precisa trabalhar e, possivelmente, o turno noturno poderia ser uma estratégia que o IFRO campus Vilhena poderia pensar, se buscar conhecer a realidade desse aluno para poder compreender melhor.

Por exemplo, nessa pesquisa com alunos cotistas AF/PPI foi identificado que 24% dos evadidos foi por causa do trabalho. Então, porque não pensar nos cursos ofertados com carga horária diária menor para que o aluno possa conciliar trabalho e estudo no IFRO campus Vilhena durante a duração do curso? Atualmente, as ementas das disciplinas são enormes, e é muito difícil a sua administração para explicar o conteúdo para os alunos. Então o professor, para vencer essas ementas e explicar todo o curso, ele

tem que acelerar o ritmo de ensino e os alunos não conseguem acompanhar, nem têm tempo para fazer as atividades. Por causa dessas dificuldades, um dos incentivos para permanecer no curso seria um ritmo mais lento, seja pelas ementas ou alteração nos planos de curso, para que as ementas se tornem mais simples, e para que o conteúdo seja menor, para que seja um ensino mais efetivo; e uma cobrança menor aos alunos mas, em compensação, um curso que seja completo na sua construção. Ele não precisa ser de grande carga teórica, ele precisa ser muito bem executado e bastante prático.

## **5.2 A escola e o professor intermulticultural: proposta de formação docente**

Em uma proposta de intervenção, baseada nos resultados e nas discussões deste estudo, há que se pensar nos alunos cotistas AF/PPI que sentem dificuldades em se adaptar ao processo de ensino aprendizagem da instituição. Pode ser que a escola e o professor multicultural contribuam para a inclusão desses alunos, já que estamos a falar de diversidade étnica de pretos, pardos e indígenas. Grupos sociais que historicamente tiveram dificuldades para ter acesso à educação, por preconceito e discriminação.

Partindo desse pressuposto e considerando os altos índices de evasão dos alunos cotistas AF/PPI no IFRO campus Vilhena, principalmente no que se refere à adaptação na instituição, pensamos que este modelo de escola e de formação de professores não contempla a multiculturalidade e a educação para diversidade.

Penso que o IFRO campus de Vilhena poderia promover um curso de formação continuada de seus docentes com foco na intermulticulturalidade, de maneira que essa não seja percebida apenas como uma intervenção de cunho assistencialista, ou mesmo como um conjunto de atividades permeadas de “academicismos” e dissociadas da escola e do professor real a que se destinam. Nesse sentido, defendemos, a partir de uma perspectiva intermulticultural, a formação continuada de professores, valorizando as diversas identidades.

Para tal, sugerimos que essa formação não seja obrigatória para os docentes e que seja capaz de inserir os professores como atores ativos do processo de ensino aprendizagem, levando em conta suas identidades e a diversidade cultural em que estão inseridos com a intenção de transformá-los também em pesquisadores contínuos da realidade de seus alunos.

A estrutura curricular desta formação precisa priorizar a reflexão por parte dos educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos e, ainda, sobre como

a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem.

Não obstante, essa proposta de formação intermulticultural deve criar condições e instrumentos que permitam aos educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as possíveis práticas monoculturais presentes no cotidiano do IFRO campus Vilhena.

### **5.2.1 Espaço de diálogo para formação do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO Campus Vilhena**

Em paralelo ao curso de formação continuada de professores com foco na intermulticulturalidade, o IFRO campus Vilhena pode abrir espaço de diálogo intermulticultural com toda a comunidade acadêmica, ouvindo pais, alunos, diretores e coordenadores sobre a formação do currículo escolar - para que a instituição venha ser um espaço social, sensível à história e à cultura locais, bem como um ambiente bem próximo à realidade cotidiana dos alunos.

Essas ações podem ser fundamentais na perspectiva de uma escola que inclui, que ouve e valoriza a diversidade, e que deseja aprender a trabalhar com todos de forma heterogênea, pois cada aluno cotista que ingressa no IFRO campus Vilhena possui a sua história em contexto próprio e único.

É possível que muitos desses alunos que evadiram do IFRO campus Vilhena com dificuldades de se adaptar à instituição tenham tido um percurso escolar ou modos de ver e viver a vida diferentes daqueles que a instituição implícita ou explicitamente espera, exige e aceita. A esse respeito, André (2003) pondera que “(...) essas diversidades traduzem valores, interesses, percursos e modos de estar na vida característicos e resultantes das socializações de que os respectivos indivíduos foram alvo, os quais se exprimem em comportamentos, realizações e atitudes particulares (...)”.

O centro dessa discussão está em compreender que o ambiente escolar é heterogêneo e, quando se busca homogenizar o processo de ensino aprendizagem, estamos a ignorar a diversidade social e cultural que efetivamente existe neste ambiente.

De acordo com os resultados apresentados na pesquisa, se o IFRO campus Vilhena se permitir fazer uma auto reflexão e pretender de fato ser uma escola inclusiva, é necessário, de acordo com André (2003, p.59), “(...) considerar a diversidade da população escolar procurando formas de trabalhar com todos os alunos (...)”.

Nesse contexto, a formação intermulticultural dos professores é fundamental, pois estes profissionais “(...) têm nessa construção um papel fundamental pelo que o seu contacto directo com a população discente permite no sentido da identificação das "diferentes diferenças" para, depois de as conhecerem, trabalharem com todos os alunos no sentido do sucesso (...)” (Andrês, 2003, p.59).

### **5.2.2 Outras (im)possibilidades de intervenção**

A pesquisa evidenciou que 71% dos alunos cotistas AF/PPI evadiram, não se adaptando à instituição por acharem difíceis os conteúdos. De acordo com o modelo de escola tradicional que vimos no decorrer do trabalho pensa-se que esses alunos não tenham aprendido determinados conteúdos em sua trajetória escolar anterior que seriam a base para aprenderem os novos conhecimentos no IFRO campus Vilhena.

Autores como Dore e Lüscher (2011) mencionam, em seus estudos, que um dos fatores determinantes para a fuga de alunos no ensino técnico profissional está relacionado com o “(...) fraco desempenho acadêmico no primeiro ano do curso devido à formação precária no ensino fundamental” o que parece endossar o discurso eurocêntrico de que a maioria dos alunos cotistas evadidos vêm com muitas deficiências e lacunas acadêmicas do ensino fundamental.

Desta forma, nas primeiras dificuldades enfrentadas, estes alunos acabam se desmotivando por não conseguirem acompanhar o ritmo de exigência dos cursos que, conforme o Relatório do TCU, alguns são altamente especializados, principalmente cursos na área técnica - como é o caso dos cursos integrados ao ensino médio do IFRO campus Vilhena, que exigem que os alunos já tenham um certo domínio de alguns conteúdos como, por exemplo, aritmética, algoritmo, lógica matemática - para poderem acompanhar os mesmos.

Nessa perspectiva, é recorrente o pensamento na instituição de que algumas ações podem ser implementadas sem considerar a heterogeneidade dos alunos e as multiculturalidades existentes. Por isso já vi e ouvi, ao longo de 08 (oitos) anos de serviço na instituição muitas propostas de colegas de trabalho, diretores, coordenadores no sentido de tentar manter o modelo de escola vigente.

Por exemplo, já ouvi que após o aluno ingressar na instituição, cada professor poderia realizar uma prova diagnóstica para compreender o que os seus alunos sabem e o que precisam saber como base para aprender os novos conteúdos. Com base nesse diagnóstico, o professor poderia utilizar todo o primeiro bimestre para reforço e

nivelamento dos conteúdos. E somente após essa intervenção é que começaria a aplicar a ementa da disciplina.

Quem as propõe acredita que é possível que esta intervenção possa colaborar na permanência daqueles alunos que evadiram por que não se adaptaram à instituição. De acordo com o que foi explicitado na pesquisa, há um percentual alto de alunos que evadem logo no primeiro ano de curso - o que parece ocorrer por causa do rendimento baixo que eles possuem. Desta forma, pensam que se houver um período de adaptação e uma espécie de “ponte” entre o que aluno sabe em termos de conteúdo e o que o professor precisa ensinar no que se refere a ementa da disciplina, poderá haver maior receptividade dos educandos e reciprocidade na relação professor-aluno.

Entretanto, ao propor tal intervenção não se tem a clareza que os estudantes cotistas AF/PPI, apesar de jovens, possuem uma bagagem cultural e de conhecimentos oriundos dos seus ancestrais e não deve ser descartado, sobretudo, suas perspectivas de vida, que podem diferir dos demais alunos com realidade socioeconômica e cultural distinta.

Por isso, o professor, sobretudo a escola, ao invés de impor conteúdos aos alunos, devem aproveitar os saberes adquiridos por meio do cotidiano fora da escola para estimular o estudante ao aprendizado, pois o método aplicado pelo professor em sala de aula pode ampliar os conceitos de mundo que o estudante já possui, estimulando-o a criar perspectivas para aquilo que ele deseja para o seu futuro.

Muitos dos problemas de evasão escolar que as instituições de ensino técnico integrado têm enfrentado com os alunos de forma geral e, aqui especificamente, com os alunos cotistas AF PPI, têm origem em incompreensões sobre os contextos escolares, o cotidiano e os históricos mais amplos em que esses estão inclusos.

Na qualidade de profissional de Serviço Social atuando na instituição objeto da pesquisa, ao longo dos anos tenho percebido que muitos alunos chegam até à instituição com inúmeros dificuldades em relação ao conteúdo que a escola exige previamente - e o que o mesmo não possui.

No entanto, não nos parece viável que a escola continue a reproduzir uma certa violência institucional com esses alunos dizendo o que devem ou não saber. Pois, se não forem respeitadas a multiculturas existentes no seio escolar simplesmente conteúdos e mais conteúdos forem “empurrados” no aluno o efeito continuará sendo o mesmo, logo no primeiro ano dos cursos haverá um alto índice de evasão - como foi demonstrado na pesquisa, chegando até 50% de evasão de alunos cotistas em alguns cursos.

Agora podemos questionar se um aluno indígena, acostumado a viver uma vida livre em uma aldeia, aprendendo aquilo que deseja, vai se submeter a horas e horas para aprender um conteúdo que não lhe faz nenhum sentido. Ainda que se diga que isto ou aquilo é importante para sua carreira profissional na vida adulta, jamais vão querer aprender. Compreender isto é primeiro passo para que a instituição desvende o mistério da evasão escolar, sobretudo, dos alunos cotistas AF/PPI.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A evasão escolar é um problema grave e de caráter nacional, e está presente em quase todas as instituições de ensino do país. E na educação profissional técnica de nível médio não é diferente: embora tenha expandido o número de vagas nos últimos anos, esta tem sido alvo do fenômeno da evasão escolar.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou conhecer e analisar alguns dos fatores que conduzem à evasão escolar de alunos cotistas AF/PPI, em especial nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFRO campus Vilhena. A pesquisa apontou que o alto índice de evasão dos alunos cotistas está fortemente relacionado a fatores externos e internos à instituição de ensino, a saber: dificuldade de conciliar estudo e trabalho; e não adaptação à instituição por achar difícil os conteúdos.

No entanto, há poucos estudos sobre a evasão de alunos cotistas no ensino técnico, existindo nisso uma intensa necessidade de se procurar saber quais as causas e os fatores que vêm causando esse problema.

O IFRO - campus Vilhena completou, no ano de 2016, seis anos de exercício e, apesar de ser um campus relativamente novo, enfrenta um problema mais antigo que é a evasão escolar, principalmente na realidade do ensino técnico. Ocorre que, apesar de haver o plano estratégico de permanência e êxito no âmbito do IFRO, não existia/existe um estudo para diagnosticar os números da evasão dos alunos cotistas AF/PPI e nem propostas concretas para o enfrentamento.

A pesquisa indica que o campus de Vilhena registrou um índice médio de evasão de alunos cotistas nos três cursos pesquisados de 60,08% nas turmas que ingressaram no ano de 2016 e, em análise em cada um dos cursos técnicos, pode-se fazer um levantamento numérico do índice específico de evasão de cada curso - em que foi possível constatar que um dos cursos técnicos (eletromecânica) chegou ao índice de 72% de evasão.

E infelizmente esses expressivos casos de evasão por “não se adaptar à instituição por achar difícil os conteúdos” por parte desse público podem traduzir o silenciamento no trato com a diversidade étnico-racial na educação ou, como diz Andrês (2003), o daltonismo cultural por parte de muitos professores. Isso ocorre quando estes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem não enxergam as diferenças que existem entre os alunos, tratando-os com uma igualdade que efetivamente não há. Há, talvez, apenas no imaginário de que existe um aluno ideal, um aluno que não possui nenhuma dificuldade de aprendizagem, nenhuma questão socioeconômica ou sociocultural envolvida.

Ao serem analisadas as causas da evasão, percebe-se que a realidade educacional vigente, ocasionada pelo modelo de educação concedido pela elite burguesa, dá a condição do sujeito escolarizar-se - mas a grande dificuldade encontrada está na permanência, e não no acesso à escola.

A política pública voltada para a matrícula de estudantes cotistas AF/PPI, fundamentalmente no ensino técnico, tem-se tornado uma das grandes tarefas na educação. A partir da lei de cotas há a reserva anualmente de vagas para estudantes com esse perfil, fazendo com que o acesso à escola não seja um obstáculo por causa da falta de vagas mas, ao mesmo tempo, temos presenciado a inviabilização da permanência desses estudantes. Ou seja, tem-se uma política de cotas inclusiva (acesso à escola), no entanto a metodologia mostra-se incapaz de atrair os estudantes cotistas para a permanência, não os convence que aquilo é importante para eles; ou até mesmo suas condições econômicas não permitem despender tempo para estudar, pois precisam trabalhar.

Nesse sentido, é preciso não perder de vista que, no contexto social brasileiro, a discriminação, o preconceito e o racismo são estruturais<sup>14</sup> em decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo homogenizador com que se tratam os diferentes sem respeitar suas diferenças. Não obstante, a motivação de evasão por dificuldade de conciliar estudo e trabalho por parte dos cotistas revela, em alguma medida, os efeitos de profundas desigualdades socioeconômicas, educacionais e raciais históricas na trajetória escolar desses sujeitos.

Na verdade, consideramos que, se as políticas de ações afirmativas não forem de fato incorporadas pelas instituições federais, acompanhadas também de políticas institucionais complementares de permanência e de promoção da intermulticulturalidade, corre-se o risco de continuarmos a assistir incompreensivelmente a elevados casos de evasão de cotistas raciais.

No entanto, a partir das literaturas e autores estudados foi possível construir propostas de intervenção consideradas estratégicas e necessárias para combater a evasão dos alunos cotistas AF/PPI nas especificidades do campus de Vilhena.

Essas propostas podem servir a múltiplos interesses: de um lado, servir de base para a tomada de decisão na gestão institucional; e, de outro, servir aos professores, alunos e toda a equipe institucional como meio para reflexão, inclusive em sala de aula.

---

<sup>14</sup> São conceitos trazidos por Almeida (2018).

Não obstante, foram respondidas as perguntas que se constituíram como problema e norte para esse trabalho: quais as taxas de abandono dos alunos que ingressaram por cotas AF/PPI - Pretos, Pardos e Indígenas? O percentual de evadidos é igual ou maior do que os formados? E qual ou quais os motivos que levaram esses a evadirem? Pois ao longo da pesquisa foi revelada a realidade da evasão, bem como se colocou em evidência as ações necessárias para que fosse/seja enfrentado o problema.

Também foi possível alcançar os objetivos pretendidos de analisar e diagnosticar os fatores que contribuem para a evasão de estudantes cotista dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletromecânica, Edificações e informática) que ingressaram no IFRO – Campus Vilhena, no ano de 2016. Sobretudo, apresentar propostas de intervenção para atenuar esse problema.

Pode-se inferir ainda que as contribuições deste trabalho foram: o esclarecimento sobre a situação da evasão de alunos cotistas AF/PPI no ensino técnico integrado ao ensino médio, que antes se constituía uma incógnita na realidade da instituição; o aprofundamento de temas ainda pouco trabalhados no caso da evasão no ensino técnico, problemas relacionados com a educação e sobretudo alguns esclarecimentos sobre a EPT – Educação Profissional e Tecnológica; indicação de ações para enfrentar a evasão no IFRO – Vilhena, e que também podem servir para outras realidades de instituições Educacionais.

Recomenda-se que a gestão institucional do IFRO – Campus Vilhena, através de seus diretores e equipe, possam acessar e levar em consideração os resultados e as informações contidas neste trabalho. Por fim, é preciso reconhecer que esta pesquisa foi apenas o início de um percurso ainda extenso a se percorrer, visto que trata um tema complexo e de muitas nuances, portanto, é um assunto que merece melhores debates e mais aprofundamento. É uma problemática ainda carente de maiores investigações, por isso propõe-se que outros pesquisadores possam dar continuidade ao tema deste trabalho.

Por se tratar de um estudo de caso concreto em um campus do IFRO, a investigação apenas abrange uma amostra pequena diante de um grande universo possível que constitui, por exemplo, todo o Instituto Federal de Educação de Rondônia – IFRO.

Desta forma, este é um estudo que não permitiu estudar todos os casos de alunos cotistas AF/PPI do IFRO, e até mesmo desenvolver outro tipo de metodologias (questionários, entrevistas semiestruturadas, etc.), para explorar de forma mais qualitativa as suas vivências e razões da evasão. E, por ser um estudo focado numa realidade muito

concreta, há também uma certa dificuldade de generalização dos resultados para outras realidades relativamente distintas.

Este estudo pode ser encarado como um ponto de partida para estudos futuros nesta área. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos focados na comparação de comportamentos de vivência no ambiente escolar (sala de aula e demais espaços coletivos) entre estudantes ingressos por AC-Ampla Concorrência e Cotistas AF/PPI. Outro foco para estudos é fazer uma comparação minuciosa do desempenho acadêmico entre essas duas populações.

Uma outra possibilidade é estudar também quais os principais fatores que interferem na permanência e êxito dos alunos da AC e dos alunos Cotistas AF/PPI; realizar um estudo comparativo dos alunos cotistas evadidos entre os Institutos Federais; outro ponto é buscar investigar até que ponto a discriminação e o preconceito influenciam no processo de evasão escolar dos alunos Cotistas AF/PPI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Almeida, N. P. (2008). *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional.
- Almeida, S. L. de. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Alves, J. A. L. (2002). *A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos*. Revista Brasileira de Política Internacional. V. 45. Nº 002. Brasília. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/358/35845209.pdf>. Acesso em 20/04/2021.
- Andrês, A. M. G. (2003). *Práticas pedagógicas no ensino superior: um estudo exploratório através do conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Aranha, M. L. de A. (2010). *História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna.
- Araújo, C. F. de; Santos, R. A. dos. (2012). *A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar*. The 4th International Congress on University-Industry Cooperation, Taubate, through 7th – Brazil.
- Araujo, E. (2007). *Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro*. Museu Nacional: São Paulo.
- Candau, V. M.; Moreira, A. F. (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.156-168, maio/ago.
- Costa, E. A. da. (2015). *A Gestão Escolar e a Responsabilização: O Papel da Participação Familiar para Melhoria da Aprendizagem dos Alunos em uma Escola do Estado do Acre*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.
- Baggi, C. A. S.; Lopes, D. A. (2011). *Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica*. In: Avaliação, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. Campinas; Sorocaba, SP.
- Bandeira de Melo, Celso Antônio. (1995). *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores.
- Baniwa, G. dos S. L. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional.

- Barrios, A. (2009). *Evasão Escolar em Londrina*. Disponível em: [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao4/Artigo5.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao4/Artigo5.pdf). Acessado em 10/05/2021.
- Bissoli, S. C. A. (2010). *Evasão Escolar: o caso do Colégio Estadual Antônio Francisco Lisboa*. Disponível em: [http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao\\_escolar.pdf](http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf)>. Acesso em: 05/05/2021.
- Borges, E. (2002). *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual.
- Brasil. C. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 15/04/2021.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em 17/07/2021.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Nota Informativa 138, de 15 de julho de 2015. Informa e orienta as instituições da Rede Federal sobre a construção dos planos estratégicos institucionais para a permanência e êxito dos estudantes*. Brasília.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO. *Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes-Relatório/2016*. Disponível em <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/95>>. Acesso em 15/07/2021.
- \_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. *Acórdão 506/2013*. Plenário. Relator: Ministro José Jorge. Sessão de 13 mar. 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 13 mar.
- Campos, L. C. (2015). *Costas Sociais, Ações Afirmativas e Evasão no Ensino Superior: Análise empírica em uma Universidade Pública Brasileira*. Universidade Federal de Uberlândia, São Paulo.
- Canen, A.; Oliveira, Â. M. A. de. (2002). *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/anacanent12.rtf>> Acesso em 7 jul. 2021.

- Cardoso, C. B. (2008). *Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: Uma Análise do Rendimento e da Evasão*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Carneiro, S. (2003). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49.
- Collis, J; Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Costa, E. F. da. (2018). *Descortinando a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória de Santo*. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Domingues, Petrônio. (2005). *Ações Afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. Rio de Janeiro: Revista brasileira de Educação, n° 29, maio/agosto.
- Dore, R.; Lüscher, A. Z. (2011). *Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais*. Cadernos de Pesquisa, v.41, n.144, p. 772-789, set./dez.
- Fausto, Boris. (1996). *História do Brasil*. São Paulo: Edusp.
- Felicetti, V. L.; Morosini, M. C. (2009). *Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática.
- Freitas, K. S. (2007). *Gestão Educacional e Evasão de Estudantes. XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Cadernos Anpae “Por uma Escola de Qualidade para Todos”. Porto Alegre: novembro.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
- GEMAA-Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa. (2011). Obtido 15 de Jan de 2021, de <http://gemma.iesp.uerj.br>.
- Gil, A. C. (2011) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6° ed. São Paulo: Atlas.
- Gisi, M. L. (2006). *A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência*. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112.
- Goldenberg, M. (1999). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.

- Haddad, S. (2007). *Processos de educação e exclusão no Brasil*. Rev. Educação e exclusão no Brasil. ed. 22, p. 06-07, jun.
- Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Censo 2010*. Disponível em: <[www.ibge.gov.com.br](http://www.ibge.gov.com.br)>. Acesso em 10/01/2021.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2017). *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. V. 23 – Brasília: Ipea. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25812&Itemid=9](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25812&Itemid=9)>. Acesso em 20/01/2021.
- Johann, C. C. (2012). *Evasão escolar no Instituto Federal Sul-rio-grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo.
- Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.
- Luna, L. (1968). *O Negro na luta contra a escravidão*. Leitura: Rio de Janeiro.
- Macedo, S. D. T. (1974). *Crônica do Negro no Brasil*. Record: Rio de Janeiro.
- Maggie, Y.; P. F. (2003). *O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras*. Revista Eletrônica dos alunos do IFCS/UFRJ, Vol 1, n° 1. p. 108-117. Disponível em: [www.ifcs.ufrj.br/~enfoques](http://www.ifcs.ufrj.br/~enfoques). Acesso em 20/01/2021.
- Marconi, M. de A. (2010). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7° ed. São Paulo: Atlas.
- Mattos, R. A. (2007). *História e cultura afro-brasileira*. Contexto: São Paulo.
- Meira, C. A. (2015). *A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.
- Moehlecke, S. (2002). *Ações afirmativas e debates no Brasil*. Cadernos de pesquisa, n° 117, p. 121 - 197. nov.
- Moreira, A. F. B. (2001). *Currículo, cultura e formação de professores*. Revista Educar, Editora da UFPR, n. 17, (pp. 39 – 52), Curitiba, Brasil.
- Moura, G. (1996). *Navio Negreiro-Batuque no Quilombo*. CNNCT. São Paulo.
- Nagle, J. (1997). *A Educação na primeira república*. In: PINHEIRO, P.S. O Brasil republicano, volume 2: Sociedade e instituições (1889-1930) 5ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.

- Narciso, L. G. de S. (2015). *Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos: exclusão da escola ou exclusão na escola?* Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Oliveira, M. A. M. (2001). *A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET X*. Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n. 46, p. 25- 43, jan./jun.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz.
- Paro, V. H. (2002). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Paula, M. de. (2010). *Políticas de Ação Afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. (2009). Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese)>. Acesso em 04/05/2021.
- Petrucelli, J. L.: Saboia, A. L. (2013). *Estudos e análises 2 - Informação demográfica e socioeconômica. Características étnico-raciais da população: Classificação e identidades*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Queiroz, L. D. (2004). *Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 03/04/2021
- Rediker, M. (2011). *O navio negreiro. Uma história humana*. São Paulo: Cia das Letras.
- Resende, M. L. do A. (2012). *Evasão escolar no primeiro ano do ensino médio integrado do IFSULDEMINAS - Campus Machado*. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social.
- Ribeiro, D. (1995). *O Povo Brasileiro. A formação e o Sentido do Brasil*. – 1ª ed. Editora Global.
- Rocha, C. L. A. (1996). *Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica*. Revista de Informação Legislativa. Brasília, ano 33, n. 131, p. 283- 295, jul./set.
- Rodrigues, J. (2008). *De costa a costa. Escravos e tripulantes no tráfico negreiro. (Angola - Rio de Janeiro, 1780-1860)*. Campinas. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas.
- Santos, S. A. dos. (2003). *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas. Tese de doutoramento*. Brasília: Universidade de Brasília.

- Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo. Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2008). *História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.
- Schwartz, S. B. (1988). *Segredos internos: engenheiros e escravos na sociedade colonial – 1550/1835*. São Paulo: Cia. das Letras.
- SERPIR. (2016). *O que são Ações Afirmativas*. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>. Acesso em 14/6/2021.
- Sito, L. (2014). *Disputas e diálogos em torno do conceito de ações afirmativas para o ensino superior no Brasil*. Universitas Humanística, Bogota-Colombia.
- Souza, J. A. da S. (2014). *Permanência e Evasão Escolar: um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Profissional*. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Souza, M. de M. e. (2008). *África e Brasil Africano*. Ática: São Paulo.
- Tavares, M. G. (2012). *Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas Da Educação Profissional No Brasil*. IX Amped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Tobias, J. da S. (2010). *Negros e negras chegam à Universidade: um estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos alunos negros cotistas da UNIFESP*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Toledo, R. P. (1996). *À Sombra da Escravidão*. Veja. São Paulo. p. 52-64, mai.
- Tribunal de Contas da União – TCU. (2013). *Relatório Sistemático de Fiscalização - Exercício 2013*. Disponível em <<https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/fisc-educacao-relatorio-sistemico-de-fiscalizacao-exercicio-2013.htm>>. Acesso em 20/07/2021.
- Vasconcellos, C. S. (1995). *Metodologia Dialética-Libertadora de Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. (Série Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 2). São Paulo, Libertad.
- Vergara, S. C. (1997) *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Vilas-Bôas, R. M. (2003). *Ações Afirmativas e o princípio da Igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica.

Watakabe, T. (2012). *A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional*. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.



## **Apêndice I – Anotações de observação não participante em aldeia indígena**

Em razão da minha profissão (assistente social) no IFRO campus Vilhena visitei a aldeia indígena Sawentê da etnia Sabanê onde reside uma aluna da instituição que é indígena. Moram nessa aldeia 17 famílias com aproximadamente 60 pessoas. É uma aldeia pequena que sobreviveu às inúmeras intempéries de doenças e aos ataques de outras etnias ao longo dos séculos.

Aproveitei-me nessa visita para observar como essa comunidade vive e como se relacionam entre si e com a natureza em seu ambiente no cotidiano.

A estadia na aldeia durou aproximadamente 01 dia. Chegamos às 09h00min e saímos às 16h00min. Nesse período na aldeia, além da intervenção profissional em equipe multidisciplinar, no tocante ao baixo rendimento, não realização de atividades e questões socioeconômicas, passei a observar os aspectos culturais daquela comunidade para servir de reflexão para construção e finalização da dissertação.

Pouco questionei os moradores da comunidade, apenas os observei andando no perímetro da aldeia. Lá vi crianças brincando, aparentemente livres, sem maiores preocupações se podem ou não atravessar uma rua, se vão ser ou não atropeladas por um carro.

Vi crianças ainda muito pequenas (talvez com idade de 03 a 04 anos) com liberdade e autonomia para brincar e correr por entre as árvores e mata adentro, bem como tomar banho de rio com destreza incomparável a qualquer criança da mesma idade não indígena.

Ao que parece, eles vivem e se sentem bem na natureza sem se preocupar com questões como limpeza da aldeia ou seu entorno. Eles veem o meio ambiente em que vivem de forma diferente e de modo “sustentável”.

Num passeio para ver uma cachoeira, eu vi sistemas vivos (algas, musgos) intocados, árvores que pareciam centenárias, e ao mesmo tempo encontrava pelo caminho roupas espalhadas que deveriam ter sido esquecidas ou perdidas lá, que eles nem se preocupavam em buscá-las.

Nas questões referentes à educação, ao que parece eles são alfabetizados em português na própria aldeia por professores indígenas, e os mais jovens nem conhecem a língua mãe. No entanto, observei na fala que os membros da aldeia têm dificuldade com a conjugação e tempo verbal e com o emprego do artigo definido. Parece-me que as crianças indígenas aprendem o Português na escola Indígena mas, quando vão para a escola não indígena, não conseguem se relacionar de uma forma clara.

A cultura ainda é diferente, apesar que eles se expressam unicamente em português, não usam vestimentas típicas e adornos das culturas ancestrais no dia-a-dia, usam raramente em uma cerimônia, preservada dos antepassados, denominada “ritual da menina moça”. Que, conforme a mãe da aluna relatou, esse ritual tem a ver com a “passagem” da infância da menina para a vida de mulher com a primeira menstruação. Talvez seja um dos únicos ritos culturais preservados pela etnia.

Na aldeia, entre as árvores, bosque e matas, brincam e correm parecendo que não há nada além dessa livre maneira de viver. Porém, enquanto alunos longe desse ambiente, são tímidos. Quase não falam. Isso é o problema. Percebi que os indígenas, crianças e adolescentes, na aldeia têm todo o tempo para brincar e estudam num ritmo diferente.

Na aldeia há uma escola onde lecionam três professores indígenas e dois não indígenas. A maioria das crianças e adolescentes indígenas preferem estudar na aldeia, poucos são os que pedem para estudar na cidade.

## **Apêndice II – Relato de minha experiência profissional no IFRO Campus Vilhena**

Ingressei no IFRO campus Vilhena em 03/07/2013, após ser aprovado em concurso público no cargo de Assistente Social. Desde então fui designado para atuar na Coordenação de Assistência ao Educando-CAED, um setor que desenvolve suas atividades em prol dos alunos. Não raro são os conflitos que enfrentamos, junto ao corpo docente, em razão do alunado. Por vezes temos que mediar esta relação professor-aluno.

Não obstante, o setor CAED também é responsável por analisar a documentação comprobatória exigida em edital para o ingresso dos alunos cotistas AF/PPI, desde a implantação do sistema de cotas na instituição em 2014, em cumprimento à Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. A minha relação profissional com os alunos começa neste momento pois, além de analisar os documentos, também somos responsáveis em fazer o acolhimento desses alunos após efetivar a matrícula, colocando o setor e os serviços (psicologia, enfermagem, orientação educacional e serviço social) à disposição, bem como toda a política de assistência ao educando do campus Vilhena.

Essa experiência ao longo dos anos me permitiu vivenciar e observar diversas situações referentes ao alunado em geral, e especificamente aos alunos cotistas AF/PPI, principalmente no tocante ao processo de ensino aprendizagem e à evasão. Tenho percebido que muitos alunos chegam até à instituição com inúmeras dificuldades em relação ao conhecimento que a escola exige previamente, e o que o mesmo não possui.

Muitos desses jovens começam a estudar no IFRO Campus Vilhena em desvantagem quanto à questão formativa, como o conhecimento de informática, e principalmente extrema dificuldade em disciplinas exatas (matemática, física, química), e até mesmo na escrita e na leitura.

E infelizmente nada é feito em relação a essas dificuldades, simplesmente conteúdo e mais conteúdo são “empurrados” no aluno, e ele não consegue acompanhar - ficam com notas baixíssimas no primeiro bimestre, se “assustam” e evadem; outros ficam por insistência dos pais, e reprovam.

Desde quando percebi esse fenômeno, tenho ouvido propostas em várias reuniões e encontros pedagógicos com diretores, coordenadores e professores sobre a possibilidade da instituição reservar o primeiro bimestre com os alunos ingressantes para corrigir as possíveis lacunas de conhecimento que provavelmente trazem consigo. A maioria concorda ser uma boa opção para evitar a evasão, porém nunca se foi exposto e/ou

refletido sobre uma escola plural com característica intermulticultural e, infelizmente ano após ano, a evasão em massa se repete aparentemente pelos mesmos motivos.



## **Anexo I – Lei Nº 12.711, De 29 de Agosto de 2012 (Lei das Cotas)**

[Mensagem de veto](#)

[Regulamento](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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. 2º (VETADO).

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. 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. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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).

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. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta 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.

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. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão

o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Aloizio Mercadante*

*Miriam Belchior*

*Luís Inácio Lucena Adams*

*Luiza Helena de Bairros*

*Gilberto Carvalho*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

## Anexo II – Requerimento de autorização para realizar pesquisa documental

31/08/2021

SEI/IFRO - 1205317 - Requerimento



### REQUERIMENTO PARA REALIZAR PESQUISA DOCUMENTAL NA CRA

PROCESSO SEI Nº 23243.003973/2021-86

DOCUMENTO SEI Nº 1205317

INTERESSADO(S): EDIMILSON LOPES DE MEIRA

Ao Diretor de Ensino-IFRO/Campus Vilhena

Assunto: **Solicitação de Autorização para realização de pesquisa documental na CRA**

Eu, Edimilson Lopes de Meira, assistente social, lotado no *campus* Vilhena, SIAPE 2042214, CPF 026.308.211-37, requeiro a autorização para realização de pesquisa documental nas pastas do alunos na Coordenação de Registro Acadêmico do Campus Vilhena.

Sou aluno do Mestrado de Assessoria em Administração meio da parceria interinstitucional IFRO/IPP/ISCAP da turma 2018/2019 e necessito realizar uma pesquisa documental para averiguar o ingresso e a evasão de alunos cotistas de acordo com o meu projeto de pesquisa em anexo. Solicito também que seja disponibilizado uma chave do setor (CRA) para que eu possa entrar para realizar a pesquisa em turno oposto ao trabalhado pelos servidores do setor.

Assim, encaminho este processo para obtenção da tão necessária autorização.



Documento assinado eletronicamente por **Edimilson Lopes de Meira**, Assistente Social, em 18/03/2021, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1205317** e o código CRC **C951163E**.

Referência: Processo nº 23243.003973/2021-86

SEI nº 1205317

## Anexo III – Despacho autorizando a pesquisa

31/08/2021

SEIMFRO - 1205482 - Despacho



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

### DESPACHO 9/2021/VLH - DE

PROCESSO SEI Nº 23243.003973/2021-86

DOCUMENTO SEI Nº 1205482

INTERESSADO(S): COORDENAÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS, EDIMILSON LOPES DE MEIRA

**Encaminhe-se para:** COORDENAÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS

Após análise dos autos, em especial do Requerimento (1205317), autorizo a realização da pesquisa e, solicito ao coordenador da CRA que também assine este documento manifestando ciência e acordo com o solicitado. Autorizo a retirada da chave na CPALM pelo período necessário a realização da pesquisa.

Encaminho este Processo para seu setor de origem para acompanhamento.



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Alcécio Stiz, Diretor(a) de Ensino**, em 18/03/2021, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Inildo Alencar, Coordenador(a) de Registros Acadêmicos**, em 22/03/2021, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).




A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1205482** e o código CRC **755A082B**.

Referência: Processo nº 23243.003973/2021-86

SEI nº 1205482

**Anexo IV – Requerimento Geral (documento em que os alunos solicitavam a saída do IFRO campus Vilhena em 2016).**

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO DE JANEIRO	<b>COORDENAÇÃO DE          REGISTROS          ACADÊMICOS</b>	DATA ENTRADA: _____ RECEBIDO POR: _____
---	--	--

**REQUERIMENTO GERAL**

O Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_, matriculado no Curso \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_, Modalidade: Integrado ( ), Subsequente ( ), Graduação ( ), EAD, ( )

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_ Turno: Matutino ( ), Vespertino ( ), Noturno ( ), requer:

Aproveitamento de Disciplina.	Transferência de polo (EAD) Do polo de origem: <b>VILHENA</b> , para o polo de destino : _____.
Histórico parcial em casos de Ingresso em Universidades.	Transferência Escolar ( Entrada ).
Apressamento de Diploma e Histórico de conclusão.	Transferência Escolar ( Saída ).
Declaração Oriunda de escola Pública.	Transferência Interna:  Turno de Origem: _____ Turno Solicitado: _____
Declaração de Matrícula.	
Declaração de Conclusão de Curso	
Outro(s) (Especificar):	

**Documento(s) Anexo(s)**  
(Especificar): \_\_\_\_\_

Observações/Justificativa:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Neste termo, pede deferimento.

\_\_\_\_\_ /RO, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Requerente (por extenso)