

# Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o Caso do Ensino Médio Profissionalizante do IFF Campus Campos Centro (2016-2018)\*

*Marcos Abraão Fernandes Ribeiro\*\**

*Luciana Machado da Costa\*\*\**

*Sérgio Rangel Risso\*\*\*\**

## Resumo

O presente artigo analisa a aplicação da política de cotas no Ensino Médio Integrado no *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense. A partir da análise dos dados, traçou-se um perfil dos alunos ingressantes em 2016 a partir de suas notas de ingresso e de seus desempenhos acadêmicos no período de 2016 a 2018. Os resultados apontaram que a implantação da política de cotas representou um avanço para a instituição, pois sem elas a maior parte dos estudantes cotistas não teria conseguido ingressar. Contudo, esses estudantes possuem uma taxa maior de evasão e de reprovação quando comparados aos alunos que ingressaram pela ampla concorrência. Essas contradições apontam a necessidade de se promover avanços nessa política pública e de se ampliar as pesquisas com foco na permanência e na política de cotas no Ensino Médio profissionalizante.

**Palavras-chave:** Ensino médio integrado. Política de cotas. Permanência. Sucesso Escolar.

\* Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no 43º Encontro Anual da ANPOCS (Ribeiro e Risso, 2019).

\*\* Jornalista, sociólogo, mestre e doutor em Sociologia Política pela Uenf, Professor de Sociologia efetivo do IFFluminense, campus Campos Centro. E-mail: olamarcos@yahoo.com.br

\*\*\* Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, licenciada em História, especialista em História e Cultura da África e Afro-Brasileira e mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades. E-mail: lmachadoc75@gmail.com

\*\*\*\* Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), Pós-Graduação (Lato sensu) em História da África e do Negro no Brasil (2004) pela Universidade Cândido Mendes e Mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2006). Atualmente é professor EBTB (Sociologia) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). E-mail: sergio.risso@iff.edu.br

## Advances, Contradictions and Challenges of the Quota Policy in Basic Education: the Case of Professional Education in High School At Iff Campus Campos Centro (2016-2018).

### Abstract

This article analyzes the application of the quota policy in integrated high school on the Campos Centro campus of the Federal Fluminense Institute (FFI). From the data analysis, a profile of the students entering in 2016 was drawn up based on their admission grades and academic performance in the period from 2016 to 2018. The results showed that the implementation of the quota policy represented an advance for the institution, because without them most quota students would not have been able to enter. However, these students have a higher dropout and failure rate when compared to students who entered due to the wide competition. These contradictions point to the need to promote advances in this public policy and to expand research with a focus on permanence and quota policy in professional secondary education.

**Keywords:** Integrated high school. Quota policy. Permanence. School Success.

## Avances, Contradicciones y Desafíos de la Política de Cuotas en Educación Básica: el Caso del Bachillerato Profesional en Iff Campus Campos Centro (2016-2018)

### Resumen

Este artículo analiza la aplicación de la política de cuotas en el bachillerato integrado del *campus* Campos Centro del Instituto Federal Fluminense. A partir del análisis de los datos, se elaboró un perfil de los estudiantes que ingresaron en 2016 con base en sus calificaciones de admisión y desempeño académico en el período de 2016 a 2018. Los resultados mostraron que la implementación de la política de cuotas

representó un avance para la institución, porque sin ellos la mayoría de los estudiantes de cuota no hubiera podido ingresar. Sin embargo, esos estudiantes tienen una tasa de deserción y reprobación más alta en comparación con los estudiantes que ingresaron debido a la amplia competencia. Esas contradicciones apuntan a la necesidad de impulsar avances en esa política pública y de ampliar la investigación con enfoque en la política de permanencia y cuotas en la educación secundaria vocacional

**Palabras clave:** Bachillerato integrado. Política de cuotas. Permanencia. Éxito escolar.

Ações afirmativas têm ocupado um espaço significativo no debate intelectual e no senso comum do Brasil contemporâneo, pois além de seus impactos como política pública existe uma forte disputa sobre a narrativa mais adequada em relação às cotas raciais e a desigualdade. Precisamente, há uma contenda teórica e política sobre o significado do racismo na sociedade brasileira, sobre as desigualdades étnico-raciais e a necessidade ou não de ações específicas para combater seus efeitos. As políticas de ação afirmativa têm como objetivo promover algum tipo de reparação para grupos discriminados ou que sofrem exclusão socioeconômica (Feres Júnior, Daflon, 2015, p. 96) confrontando-se com os dilemas reconhecitivos e redistributivos, centrais no mundo moderno e globalizado (Fraser, 2013; Fraser, Honneth, 2006). Elas, portanto, procuram romper com os mecanismos seculares de exclusão que não são enfrentados pelas políticas públicas de caráter universal ou quando essas sequer existem (Feres Júnior, Daflon, 2015, p. 96; Jacooud, Beghin, 2002, p. 46). As produções sobre o tema realizadas por nossos principais intelectuais têm se concentrado nas instituições de ensino superior e na pós-graduação<sup>1</sup>, com uma evidente ausência de pesquisas sobre a política de co-

1 Não temos o objetivo de esgotar a discussão, mas citamos alguns dos trabalhos mais relevantes sobre as ações afirmativas no Brasil: Paiva, 2010, 2013; Feres Júnior et al., 2018; Scherer-Warren, Ilse, Passos, 2016; Zoninsein, Feres Junior, 2010.

tas em outros níveis de ensino, particularmente no Ensino Médio. Uma possível explicação para essa situação pode ser encontrada na novidade da Lei federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012a), regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012b), que fez com que as cotas estivessem presentes em todas as instituições da Rede Federal de Educação. O livro organizado por Frigotto (2018) sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) confirma essa lacuna, pois não trouxe nenhum trabalho que apresentasse o Ensino Médio Integrado e a política de cotas como questões centrais, mesmo analisando instituições que têm profunda relação com essa modalidade de ensino.

O presente artigo pretende contribuir para diminuir essa lacuna, a partir da análise sobre a política de cotas no Ensino Médio Integrado do *campus* Campos Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Para tanto, o trabalho é dividido em três partes: na primeira, apresenta-se uma breve discussão sobre o reconhecimento e a implantação das ações afirmativas pelo poder público no Brasil; na segunda, a história do IFF e da Rede Federal de Educação e a trajetória do Ensino Médio Integrado (EMI) é revisitada; na terceira, traçou-se um perfil dos alunos ingressantes em 2016 nos cinco cursos de EMI ofertados pelo *campus* Campos Centro a partir de suas notas de ingresso e de seus desempenhos acadêmicos no período de 2016 a 2018. Ao final, realiza-se uma síntese dos principais resultados para, a partir deles, defender a ampliação da agenda de pesquisa sobre as ações afirmativas no Brasil e a manutenção das cotas para o EMI.

## 1. As ações afirmativas e o Estado brasileiro

O tema das ações afirmativas ganhou destaque político e acadêmico no Brasil nas últimas duas décadas, impulsionado pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro,

e por sua inclusão na agenda governamental das políticas públicas. Identifica-se os primeiros avanços da discussão no âmbito do Governo Federal durante a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o primeiro chefe de Estado que admitiu oficialmente a existência da discriminação racial na sociedade brasileira (Feres Júnior, Campos, Daflon, 2013; Jacoud, Beghin, 2002). Foi também durante o governo Cardoso que o país enviou em 2001 à cidade de Durban na África do Sul uma delegação oficial para participar da Conferência Mundial Sobre o Racismo convocada pela ONU-UNESCO. Ao final da Conferência, o Brasil assinou a Declaração de Durban, em que se comprometia a criar políticas afirmativas para combater a discriminação racial e, pela primeira vez, reconheceu a responsabilidade histórica do Estado brasileiro com a escravidão e a manutenção das desigualdades econômicas e raciais por ela causadas, incluindo o racismo.

Nas administrações seguintes, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), foram adotadas medidas para a implementação de um conjunto de ações propositivas – formulação de programas de ampliação da oferta e do acesso ao Ensino Superior – como o PROUNI, FIES, REUNI – e busca pela igualdade racial – como a criação da SEPIR e as formulações da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), que culminaram com a criação da Lei nº 12.711 de 2012 (Brasil, 2012).

Conhecida como Lei das Cotas, a Lei nº 12.711 de 2012 tem particular importância para este artigo porque foi a partir dela que se instituiu a reserva de 50% das vagas oferecidas em todos os cursos das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, inclusive no técnico na etapa do Ensino Médio para os alunos egressos de escolas públicas, para os alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* e para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Até a promulgação da Lei 12.711 em 2012, as ações afirmativas se restringiam ao Ensino Superior, embora não houvesse uma legislação específica que determinasse sua obrigatoriedade. Mesmo sem uma legislação federal, havia um importante contingente de universidades que já adotavam de forma autônoma as cotas: “Se computarmos as federais e estaduais, esse percentual subia para mais de 71% das universidades públicas brasileiras” (Feres Júnior, Campos, Daflon, 2013, p. 407). A Lei 12.711/2012, portanto, não só estabeleceu a obrigatoriedade e abrangência para as Universidades Federais, como também introduziu um avanço fundamental ao incluir os Institutos Federais com seus respectivos cursos técnicos de nível médio, inclusive o Ensino Médio Integrado.

A integração da etapa do Ensino Médio ao tema das ações afirmativas coloca novos desafios para as instituições e para a discussão acadêmica. Embora com algumas lacunas, o debate e a implementação das políticas de cotas nas universidades se encontram em estágio avançado, enquanto que nos Institutos Federais ainda estão em fase inicial, se assim podemos considerar. Além disso, é preciso destacar a complexidade do Ensino Médio em relação ao Superior no Brasil, no que se refere à faixa etária dos alunos, expectativas quanto ao mercado de trabalho, taxas de evasão e permanência. Estudos como os de Ribeiro (2011) reafirmam o papel estratégico da educação no combate às desigualdades ao longo das gerações, o que, por sua vez, coloca a política de cotas para o ensino médio profissionalizante no centro de um debate novo e fundamental para se pensar ensino, sucesso escolar e transformação social no Brasil.

Todas essas questões sinalizam para a pertinência de um estudo sobre como as cotas estão sendo implementadas e de seus efeitos a médio e longo prazos nos Institutos Federais de Educação, especialmente no Ensino Médio Integrado ao Técnico.

## 2. A formação do IFF e as cotas no Ensino Médio Profissionalizante

Para uma compreensão sobre as características e singularidades do IFF é necessário que remontemos à fundação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituições criadas em 1909, pelo então presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro daquele ano<sup>2</sup>. As escolas eram voltadas para as classes populares da nascente República, uma vez que ofereciam uma formação para o trabalho manual e simples (Frigotto, 2018).

O projeto tinha como objetivo criar escolas nas capitais dos estados com a finalidade de fornecer mão de obra para os ofícios existentes nas áreas urbanas. Com isso, a Escola inaugurada na cidade de Campos dos Goytacazes, no Norte do atual estado do Rio de Janeiro, em 23 de janeiro de 1910, acabou sendo a única criada no interior, ofertando cursos para alunos do Ensino Primário. As Escolas de Aprendizes Artífices existiram até 1942, quando foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a oferecer cursos para alunos da fase secundária (atual segundo segmento do Ensino Fundamental). Nos anos 1960, acompanhando as mudanças na política educacional do país, surge a Escola Técnica Federal de Campos (ETFC), que passou a oferecer os cursos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, que ainda são ofertados no IFF. Em 1970, a ETFC fecha as antigas oficinas criadas em 1910 e passa a oferecer apenas cursos técnicos. A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou compulsória a educação profissionalizante no segundo grau, atual Ensino Médio, dando início aos cursos de Ensino Médio Integrados à formação profissional.

2 As informações sobre a história do IFF foram retiradas do site da instituição. Disponível em <http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-IFF/historico>. Acesso em 12 set. 2019.

A obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante foi revogada em 1982 (Lei 7.044/1982), e nos anos de 1990, quando as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o ensino técnico acabou separado do Ensino Médio pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Em 1999, o CEFET Campos e mais cinco unidades no Brasil são autorizadas a implementar cursos superiores, o que representou uma importante modificação na identidade institucional, uma vez que o ensino técnico deixava de ser o elemento exclusivo, o que se acentuou com a obtenção, em 2004, do status de Centro Universitário.

Através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) passa por nova reformulação, quando são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), que absorveram a maioria dos CEFETs e as Escolas Técnicas remanescentes, fortalecendo a oferta de Ensino Superior, mas também resgatando o Ensino Médio Integrado ao Técnico. Com a mudança na legislação, o EMI foi reafirmado como prioritário, o que foi possível pela alteração, poucos meses antes, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), através da Lei 11.741, de 16 de julho de 2018, que o reintroduziu no ordenamento nacional.

O IFF atualmente é composto por oito *campi* e três *campi* avançados. Esta investigação se concentra no *campus* Campos Centro, o maior e mais antigo do Instituto que oferece cinco cursos do EMI: Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica; como apontado anteriormente, três desses cursos foram criados ainda na década de 1960 e, de lá para cá, apenas os cursos de Informática e Automação Industrial foram acrescidos, no início da década de 1990, entre as ofertas do EMI regular. Por outro lado, mesmo tendo recebido autorização apenas no final da década de 1990, o *campus* oferta atualmente cinco bacharelados, seis licenciaturas, quatro tecnólogos, cinco especializações (*lato sensu*) cinco mestrados (sendo um em parceria com outros



*campi*) e um doutorado. Isso indica que a expansão da RFEPECT a partir de 2008 e a criação dos IFECTs, que incluía a proposta de verticalização do ensino, ampliaram a oferta do ensino superior e na pós-graduação, ficando a prioridade do EMI apenas na letra da lei no que diz respeito ao *campus* objeto desta pesquisa. Dos 8.606 estudantes matriculados no IFF *campus* Centro em 2018, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), apenas 1.242 são alunos do EMI. Quando desconsideramos os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), chegamos a 1.122 estudantes matriculados no EMI regular, que são o objeto de estudo desta pesquisa.

No ano de 2015, quando foi lançado o edital do processo seletivo de 2016 (cujos candidatos selecionados são o alvo desta pesquisa), havia quatro tipos de cotas (Quadro 1), conforme previsto pela legislação. Todas elas tinham como critério determinante o fator socioeconômico, exigindo que o aluno fosse egresso de escola pública, imposição que ainda se mantém. Afirma-se que esse critério base é socioeconômico porque o ato de cursar uma escola pública, no Brasil, e especialmente na região mais pobre do estado do Rio de Janeiro (que responde pela maior parte do território abrangido pelo IFF), durante todo o Ensino Fundamental, pressupõe uma dada condição econômica. No sistema de cotas adotado pelo IFF as de números 1 e 3 possuem um recorte étnico-racial predominante, pois são reservadas para alunos pretos, pardos e indígenas. Já as cotas 2 e 4 condicionam as vagas ao critério de renda máxima familiar *per capita*. Mesmo que os alunos se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas, eles serão excluídos das cotas se não houverem cursado integralmente a etapa anterior do ensino em escola pública, ainda que tenham frequentado apenas um ano em escola privada, inclusive se o fizeram com bolsa integral. Se levarmos em consideração os fatores renda e educação pública como pré-requisitos, pode-se sustentar que o traço predominante das cotas do IFF é socioeconômico e não étnico-racial.

Quadro 1 - Tipos de cotas previstos nos processos seletivos para alunos ingressantes no EMI do IFF a partir do Processo Seletivo de 20133

COTA 1	COTA 2	COTA 3	COTA 4
Destinada a candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública, que possuam comprovadamente renda <i>per capita</i> menor ou igual a 1,5 salário-mínimo e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas.	Destinada a candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e que possuam comprovadamente renda <i>per capita</i> menor ou igual a 1,5 salário-mínimo.	Destinada a candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública e que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda.	Destinada a candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública, independentemente da renda.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

### 3. Análise do desempenho dos cotistas e não cotistas no processo seletivo (notas de ingresso) e em suas respectivas trajetórias acadêmicas

Analizamos aqui os dados de desempenho dos estudantes ingressantes pelas cotas e pela ampla concorrência em 2016, a partir da nota de ingresso obtida no processo seletivo e, na sequência, o desempenho acadêmico entre 2016 e 2018, ano em que, idealmente, todos poderiam ter concluído o curso. A prova, classificatória e eliminatória, para ingresso nos cursos do EMI do *campus* Campos Centro é constituída por 40 questões de múltipla escolha<sup>4</sup> e adota uma nota global mínima de 12 pon-

3 A partir do processo seletivo de 2018, após a publicação da Lei nº 13.409, de 2016, que alterou a Lei de Cotas, foram acrescentadas mais quatro modalidades, agora voltadas para as pessoas com deficiência. Mesmo tendo como caráter específico a reserva de vagas para PCD, as novas modalidades de cotas seguem aquelas que foram instituídas desde o processo seletivo do IFF de 2013, uma vez que o pré-requisito para fazer jus a uma delas é ter cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

4 O Edital nº 104, de 28 de setembro de 2015, que regulamentou o processo seletivo 2016, distribuiu as 40 questões em três áreas do conhecimento e cinco componentes curriculares a serem avaliados: na área de Linguagens e Códigos, 10 questões de Língua Portuguesa; na área de Ciências da Natureza e Matemática, 10 questões de Matemática e 10 questões de Ciências Naturais; e na área de Ciências Humanas, cinco questões de História e cinco de Geografia.

tos<sup>5</sup> (30% do máximo de acertos) para que o candidato possa ser considerado classificado, independentemente de ser inscrito pela ampla concorrência ou pelas cotas. A quantidade de vagas disponíveis para cada curso por tipo de ingresso está discriminada na Tabela 1, bem como o número de matrículas efetivadas após o processo seletivo de 2016, considerando as reclassificações.

Tabela 1- Vagas ofertadas versus alunos matriculados no 1º ano dos cursos do EMI do IFF *campus* Campos Centro, segundo o tipo de ingresso (Processo Seletivo 2016)

Curso	Ampla Concorrência		Cotistas		Total	
	Vagas	Matrículas	Vagas	Matrículas	Vagas	Matrículas
Automação Industrial	20	20	20	20	40	40
Edificações	40	44	40	39	80	83
Eletrotécnica	40	48	40	34	80	82
Informática	20	18	20	19	40	37
Mecânica	40	40	40	41	80	81
TOTAL	160	170	160	153	320	323

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para a presente análise, foi adotada uma classificação em cinco níveis a partir das notas obtidas pelos alunos no processo seletivo de 2016. Para essa classificação foram consideradas as notas de todos os alunos matriculados em 2016 (Tabela 1). As notas inferiores a 50% do valor da prova (entre 12 e 19 pontos) foram classificadas como sendo um desempenho “ruim”; entre 50 e 60% de acertos (20 a 24 pontos) como “regular”; acima de 60% e abaixo de 75% (25 a 29 pontos) como “bom”; de 75% a 85% (30 a 34 acertos), o desempenho foi considerado “ótimo”; e as demais notas dos alunos (35 a 40 pontos) foram classificadas como um desempenho “excelente”.

5 No processo seletivo de 2016 a nota mínima de 12 pontos (nota de corte) foi adotada para todos os *campi* do IFF, à exceção do *campus* Bom Jesus de Itabapoana (mínimo de oito pontos); e pelos *campi* avançados Cambuci e São João da Barra, cuja nota eliminatória é 0 (zero) pontos.

Na tabela abaixo é possível observarmos a classificação das notas de ingresso dos alunos matriculados pela ampla concorrência (AC) e na Tabela 3 a classificação das notas dos alunos cotistas:

Tabela 2 – Classificação das notas de entrada dos alunos ingressantes em 2016 pela ampla concorrência, matriculados nos cursos do EMI do campus Campos Centro do IFF

Curso	Matriculados	Excelente		Ótimo		Bom		Regular		Ruim	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Automação Industrial	20	-	-	9	45,0	11	55,0	-	-	-	-
Edificações	44	-	-	11	25,0	28	63,6	5	11,4	-	-
Eletrotécnica	48	-	-	-	-	18	37,5	30	62,5	-	-
Informática	18	-	-	5	27,8	13	72,2	-	-	-	-
Mecânica	40	-	-	2	5,0	21	52,5	17	42,5	-	-
TOTAL	170	-	-	27	15,9	91	53,5	52	30,6	-	-

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Observa-se, inicialmente, a concentração das notas obtidas pelos alunos ingressantes pela AC nas faixas “regular”, “bom” e “ótimo”, ou seja, todos os 170 matriculados acertaram, no mínimo, 50% da prova, ficando as 27 maiores notas entre 30 e 34 acertos (75% a 85% de aproveitamento). A maior concentração, entretanto, está na faixa de desempenho considerado “bom”, com 53,5%. O curso de Informática tem uma distribuição de notas próxima do curso de Automação Industrial: em ambos nenhum aluno teve nota classificada abaixo de “bom”. Informática e Automação Industrial, juntos, possuem 51,8% dos alunos ingressantes com desempenho “ótimo” e 26,4% dos alunos com desempenho “bom”. Isso, considerando que eles concorreram com apenas 22,4% das 170 matrículas dos estudantes que ingressaram pela AC em 2016.

O curso de Edificações se destaca com 40,7% de classificados com desempenho “ótimo”. Já o curso de Eletrotécnica foi aquele que mais concentrou as notas classificadas com o desempenho

“regular”, com 57,5% dos ingressantes pela AC. Ele é seguido pelo curso de Mecânica, com 42,5% de seus classificados com desempenho “regular”, correspondendo a 32,7%. Na Tabela 3 percebe-se que, assim como entre os alunos ingressantes pela ampla concorrência, também entre os cotistas nenhum ingressante obteve nota de ingresso suficiente para ter seu desempenho classificado como “excelente”.

Tabela 3 – Classificação das notas de entrada dos alunos ingressantes em 2016 pelas cotas, matriculados nos cursos do EMI do *campus* Campos Centro do IFF

Curso	Matriculados	Excelente		Ótimo		Bom		Regular		Ruim	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Automação Industrial	20	-	-	-	-	-	-	11	55,0	9	45,0
Edificações	39	-	-	-	-	-	-	21	53,8	18	46,2
Eletrotécnica	34	-	-	-	-	-	-	5	14,7	29	85,3
Informática	19	-	-	-	-	1	5,3	11	57,9	7	36,8
Mecânica	41	-	-	-	-	-	-	10	24,4	31	75,6
TOTAL	153	-	-	-	-	1	0,7	58	37,9	94	61,4

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Entre os candidatos cotistas para o curso de Informática, apenas um teve o desempenho de classificação na faixa “bom”. Nesse curso, 57,9% dos ingressantes cotistas obtiveram nota “regular”, sendo o curso de maior concentração nessa faixa de classificação, como observado na respectiva coluna da Tabela 3. Na faixa de desempenho “ruim” o destaque fica para o curso de Eletrotécnica, com 85,3% dos ingressantes, seguido por Mecânica com 75,6%. Os ingressantes cotistas matriculados nos cursos de Automação Industrial e Edificações distribuem-se razoavelmente entre os desempenhos “regular” e “ruim”. Juntos, assim como entre os ingressantes pela AC, os matriculados dos dois cursos compõem parte significativa dos ingressantes com as maiores notas: cerca de 55,2% de todos os cotistas que tiveram desempenho “regular”.

Na comparação entre os ingressantes por AC e por cotas no processo seletivo de 2016 a partir das Tabelas 2 e 3, constata-se que a maioria dos ingressantes por AC teve desempenho considerado “bom”, enquanto os cotistas, majoritariamente tiveram desempenho “ruim”. Pode-se afirmar que os candidatos ingressantes pelas cotas, em sua totalidade, tiveram um desempenho “pior”, com notas concentradas entre 12 e 24 acertos, ou seja, tendo um aproveitamento máximo de 60% da prova, ao contrário dos candidatos da ampla concorrência, que tiveram um desempenho mínimo de 50%. Contudo, nesta interseção de desempenho entre alunos da AC e alunos cotistas que ficaram na faixa “regular”, ou seja, com notas entre 50% e 60% da prova, temos um total de 110 alunos, sendo 58 deles cotistas e 52 ingressantes pela AC: os cotistas, nesse caso, tiveram melhor desempenho.

Dentre os ingressantes pela AC classificados com desempenho “regular”, foram os matriculados do curso de Eletrotécnica que demonstraram, na prova de ingresso, o menor domínio dos conhecimentos do Ensino Fundamental em comparação com os demais com o mesmo tipo de ingresso. Também entre os cotistas o curso de Eletrotécnica se destaca com o “pior” desempenho, acompanhado em seguida pelo curso de Mecânica, concentrando juntos a maior parte dos ingressantes com aproveitamento inferior a 50% na prova. Dos 94 alunos matriculados com nota de ingresso considerada “ruim”, 30,8% eram do curso de Eletrotécnica e 33% do curso de Mecânica. Ressalve-se que no ano de 2016, 15 candidatos cotistas tiveram nota para ingressar pelo sistema de AC, o que responde a 8,8% do total das matrículas na modalidade. Somando-os aos matriculados pelas cotas, pode-se afirmar que, dos 323 ingressantes em 2016 no EMI, 52% eram de perfil cotista, indicando que, pelo menos nesse ano, o mecanismo editalício que permite a matrícula de candidatos cotistas pela AC não teve impacto significativo no total de cotistas matriculados.

A partir dos dados pesquisados sobre o processo seletivo de 2016 e apresentados acima, é possível apontar a existência de

diferenças relevantes de desempenho entre os ingressantes pela ampla concorrência e os ingressantes pelas cotas, e mesmo entre os cotistas.

#### 4. Desempenho acadêmico e resultado dos cotistas e não cotistas no ciclo 2016-2018

Os cinco cursos de Ensino Médio Integrado ao técnico do *campus* possuem três anos de duração. Os alunos que conseguiram concluir o curso durante o ciclo regular iniciaram seus estudos em 2016, quando ingressaram no 1º ano/série, e se formaram após a conclusão do ano letivo de 2018<sup>6</sup>. Esse é o ciclo “regular” 2016-2018 que será analisado. Para uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados, é preciso esclarecer alguns termos utilizados. Será chamada de “situação” a conclusão do desempenho do estudante ao final de cada ano letivo, podendo ser classificada em sete grupos: “Aprovados”, “Aprovados com Dependência”, “Reprovados” e “Reprovados por Falta”; matrículas “Canceladas” ou “Trancadas”; e aluno “Evadido”. As matrículas canceladas ou trancadas e os alunos evadidos são considerados como “abandono” do curso.

O “abandono” do curso, denominado na maioria dos trabalhos como evasão escolar, é um indicador importante e muito pesquisado. Entretanto, neste trabalho, objetiva-se enfatizar, mais que o abandono, a “permanência”, entendida aqui não como a outra face da evasão, mas como o ato de persistir, de permanecer na escola objetivando a conclusão do curso (Carmo, 2016), mesmo que não o alcance no período regular de três anos. Chamou-se de “resultado” a posição do aluno ao final do ciclo regular de três anos do curso: “Matrícula Cancelada”, “Matrícula Trancada”, “Evadido”, “Formado” – classificação adotada para o aluno que teve a situação de “Aprovado” ao término da 3ª série do curso –;

6 O ano letivo de 2018 foi concluído em 29 de março de 2019.

e “Curso não Concluído” – classificação adotada para os alunos com situação de “Reprovado”, “Reprovado por Falta” e “Aprovado com Dependência” ou “Aprovado” na 1ª ou na 2ª série do curso no 3º ano letivo<sup>7</sup>. Começamos com a Tabela 4 que assinala a situação dos alunos matriculados pela ampla concorrência ao final de cada um dos três anos letivos do ciclo regular.

Tabela 4 – Alunos da ampla concorrência ingressantes em 2016: impacto das evasões, cancelamentos, trancamentos e reprovações no número de matrículas durante o ciclo regular do curso (2016-2018)

Curso	Matrículas em 2016	Matrículas em 2017			Matrículas em 2018			
	1º Ano	1º Ano	2º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Automação Industrial	20	1	18	19	- <sup>1*</sup>	3	14	17
Edificações	44	5	39	44	1	5	34	40
Eletrotécnica	48	11	36	47	5	3	35	43
Informática	18	3	15	18	-	3	12	15
Mecânica	40	7	33	40	2	3	32	37
Total	170	27	141	168	8	17	127	152

Fonte: Elaboração própria, 2020.

\* O uso de “-” nas tabelas deste trabalho indicam dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento, conforme normas de apresentação tabular do IBGE.

Dos 20 alunos matriculados pela AC em 2016 no curso de Automação Industrial, 17 deles estavam matriculados no ano letivo de 2018; 14 deles, que nunca foram reprovados, estando matriculados na 3ª série no 3º ano letivo (2018). Outros três, repro-

7 Para a compreensão deste trabalho é preciso estar atento à distinção entre “série”, que se refere à série do curso de Ensino Médio na qual o estudante está matriculado, e “ano”, que se refere ao número ou ordem de anos letivos cursados pelo aluno. Assim, no 1º ano letivo todos os alunos ingressantes em 2016 estavam na 1ª série. No 2º ano letivo os alunos aprovados foram matriculados na 2ª série e os reprovados na 1ª série. Já no 3º ano letivo do curso (ano de 2018), é possível haver alunos matriculados ainda na 1ª série, na 2ª série ou na 3ª série, no caso daqueles que, até então, nunca foram reprovados. Somente esses últimos poderão se formar ao final do ciclo regular do curso, sendo todos de três anos.



vados em anos anteriores, encontravam-se matriculados ainda na 2ª série. Os três restantes abandonaram o curso. O curso de Informática, ao final do 3º ano letivo, teve o mesmo resultado do curso de Automação Industrial: três alunos abandonaram e três alunos foram reprovados nos anos anteriores. O curso de Edificações, proporcionalmente, considerando ter mais que o dobro de matrículas em relação aos cursos de Automação Industrial e Informática, teve menor índice de abandono e de repetência equivalente em números relativos, apresentando 34 alunos matriculados na 3ª série, no 3º ano letivo do curso. Os cursos de Eletrotécnica e Mecânica mantiveram o mesmo padrão, não cabendo aqui descrever o que está disposto na Tabela.

A observação dos dados feita até aqui permite uma conclusão, ainda que preliminar: é nítido, em todos os cursos, quando comparadas as colunas de Matrículas em 2016, Matrículas em 2017 e l de Matrículas em 2018 da Tabela 4, que o maior índice de abandono ocorre no 2º ano letivo, e não no 1º. O curso de Automação Industrial perdeu um aluno no 1º ano letivo (2016), perdendo o dobro em 2017. O curso de Edificações não perdeu alunos entre o 1º e 2º anos letivos, vindo a perder quatro entre o 2º e 3º anos (entre 2017 e 2018). Eletrotécnica perdeu um aluno ao longo do ano letivo de 2016, mas fica reduzido em quatro estudantes no ano seguinte. Informática, como Edificações, não perdeu estudantes no 1º ano, mas teve três abandonos entre os anos letivos de 2017 e 2018. O curso de Mecânica, idem: nenhum aluno abandonou o curso em 2016, mas em 2018 registrou três estudantes a menos. Entre os alunos ingressantes pelas cotas, conforme Tabela 5, a situação é um pouco diferente. Enquanto Automação Industrial e Eletrotécnica, entre os ingressantes pela AC, tiveram perda de alunos no 1º ano, entre os cotistas de todos os outros cursos, com exceção de Automação Industrial, apresentaram abandono.

Tabela 5 – Alunos cotistas ingressantes em 2016: impacto das evasões, cancelamentos, trancamentos e reprovações no número de matrículas durante o ciclo regular do curso (Ciclo 2016-2018)

Curso	Matrículas em 2016	Matrículas em 2017			Matrículas em 2018			
	1º Ano	1º Ano	2º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Automação Industrial	20	9	11	20	6	3	10	19
Edificações	39	9	24	33	-	6	19	25
Eletrotécnica	34	24	8	32	12	8	8	28
Informática	19	9	8	17	6	4	7	17
Mecânica	41	20	20	40	8	7	18	33
Total	153	71	71	142	32	28	62	122

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Quando se compara o 1º ano letivo com o 3º, observa-se na Tabela 5 a mesma tendência apresentada entre os alunos da AC, ou seja, o abandono dos estudantes é registrado em maior número entre o 2º e o 3º anos, e não no 1º ano, com exceção do curso de Informática. O curso de Automação Industrial, como dito, não perdeu alunos no 1º ano, mas entre os cotistas teve a perda de um estudante entre 2017 e 2018. No curso de Edificações o 1º ano foi encerrado com a perda de seis estudantes, mas entre o 2º e o 3º anos letivos, a perda foi de oito alunos. Em Eletrotécnica, dois estudantes abandonaram no ano de 2016 e quatro desistiram do curso nos anos seguintes. E no curso de Mecânica foi registrado um abandono ao final do 1º ano letivo e sete desistências ao longo de 2017. Dentre os alunos que não abandonaram o curso, a Tabela 6 apresenta a frequência comparada de aprovações entre alunos cotistas e de AC por ano letivo. Aqui não está sendo comparado o número de aprovações por série, mas quantos estudantes foram aprovados ao final do 1º ano letivo (1ª série), do 2º ano letivo (1ª e 2ª séries) e do 3º ano letivo (estando o aluno matriculado ainda na 1ª série, na 2ª ou, não tendo sido reprovado, na 3ª série).

Tabela 6 – Frequência de aprovações dos alunos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI do IFF *campus* Campos Centro em relação aos matriculados em cada ano letivo do ciclo regular do curso (2016-2018)

Curso	Aprovações e Aprovações com dependência								
	Ampla Concorrência (%)			Cotistas (%)			Total (%)		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Automação Industrial	85,0	73,7	94,1	55,0	60,0	52,6	70,0	66,7	72,2
Edificações	88,6	79,5	82,5	61,5	63,6	88,0	75,9	72,7	84,6
Eletrotécnica	75,0	78,7	81,4	23,5	50,0	32,1	53,7	67,1	62,0
Informática	83,3	72,2	86,7	42,1	58,8	58,8	62,2	65,7	71,9
Mecânica	82,5	85,0	78,4	48,8	57,5	69,7	65,4	71,3	74,3
Total	82,4	79,2	82,9	46,4	57,7	60,7	65,3	69,4	73,0

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em termos de aprovação total ao final do 1º ano letivo, a diferença é brutal entre a ampla concorrência, com 82,4% de aprovações, e os estudantes cotistas, com menos da metade dos alunos aprovados: 46,4%. No 2º ano letivo a aprovação entre os alunos cotistas continua muito inferior em relação aos estudantes ingressantes pela AC: 57,7% e 79,2%, respectivamente. No 3º ano a aprovação dos cotistas continua abaixo dos ingressantes pela AC. Embora a diferença de aprovação entre alunos de AC e de cotas seja grande, é relevante notar dois fenômenos. O primeiro, que a diferença caiu entre os anos de 2016 e 2017: de 82,4% (AC) e 46,4% (cotistas) em 2016 para 79,2% (AC) e 57,7% (cotistas) em 2017, mantendo-se relativamente estável em 2018. O segundo, é que a frequência de aprovação dos alunos ingressantes pela AC manteve-se estável ao longo dos três anos letivos (82,4% em 2016, 79,2% em 2017 e 82,9% em 2018), mas a taxa de aprovação dos alunos cotistas subiu ao longo dos anos, com destaque para o crescimento de pouco mais de 10 pontos percentuais entre o 1º e o 2º anos letivos: 46,4% em 2016, 57,7% em 2017 e 60,7% em 2018.

Considerando os cursos individualmente, a melhor taxa de aprovação entre os alunos da AC no 1º ano letivo ficou com os estudantes de Edificações (88,6%), no 2º ano foi Mecânica quem

mais aprovou (85%), e no 3º o destaque ficou com Automação Industrial (94,1%). Entre os cotistas no 1º ano, o curso com maior taxa de aprovação também foi Edificações (61,5%), o único, junto com Automação Industrial (55%), que aprovou mais da metade dos alunos ingressantes em 2016. Em 2017 todos os cursos aprovaram, no mínimo, 50% dos estudantes, e novamente o curso de Edificações foi aquele com o melhor desempenho (63,6% de aprovação), o que também se repetiu em 2018 (88%). Na contramão da melhora progressiva dos alunos cotistas, os estudantes de Eletrotécnica tiveram baixíssima taxa de aprovação em 2018 (32,1%), só não sendo pior que a taxa de aprovação do próprio curso no 1º ano letivo, que foi de 23,5%. Ou seja, em Eletrotécnica menos de 1/4 dos alunos matriculados em 2016 conseguiram ser aprovados no 1º ano do curso.

Tabela 7 – Resultado dos alunos ingressantes em 2016 pela ampla concorrência nos cursos do EMI do IFF *campus* Campos Centro ao final do ciclo 2016-2018

Curso	Matri- culados em 2016	Formados		Curso não Concluído*		Matrículas Canceladas		Matrículas Trancadas		Evadidos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Automação Industrial	20	10	50,0	7	35,0	2	10,0	-	-	1	5,0
Edificações	44	28	63,6	10	22,7	2	4,5	1	2,3	3	6,8
Eletrotécnica	48	29	60,4	10	20,8	2	4,2	-	-	7	14,6
Informática	18	10	55,6	5	27,8	1	5,6	-	-	2	11,1
Mecânica	40	28	70,0	8	20,0	-	-	1	2,5	3	7,5
<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>105</b>	<b>61,8</b>	<b>40</b>	<b>23,5</b>	<b>7</b>	<b>4,1</b>	<b>2</b>	<b>1,2</b>	<b>16</b>	<b>9,4</b>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

\*Matrícula renovada em 2019.

Tabela 8 – Resultado dos alunos ingressantes em 2016 pelas cotas nos cursos do EMI do IFF *campus* Campos Centro ao final do Ciclo 2016-2018

Curso	Matricu- lados em 2016	Formados		Curso não Concluído*		Matrículas Canceladas		Matrículas Trancadas		Evadidos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Automação Industrial	20	3	15,0	11	55,0	-	-	2	10,0	4	20,0
Edificações	39	19	48,7	6	15,4	9	23,1	-	-	5	12,8
Eletrotécnica	34	5	14,7	13	38,2	5	14,7	-	-	11	32,4
Informática	19	6	31,6	7	36,8	3	15,8	-	-	3	15,8
Mecânica	41	15	36,6	14	34,1	1	2,4	-	-	11	26,8
Total	153	48	31,4	51	33,3	18	11,8	2	1,3	34	22,2

Fonte: Elaboração própria, 2020.

\*Matrícula renovada em 2019.

As Tabelas 7 e 8 mostram que todas as variáveis referentes ao abandono escolar, ou seja, “matrículas canceladas”, “matrículas trancadas” e “evadidos”, em todos os cinco cursos, apresentam taxas maiores entre os alunos cotistas. Já os alunos de AC apresentam uma taxa maior de conclusão do curso no tempo regular de três anos, formando-se ao final do ciclo 2016-2018. A evasão entre os cotistas foi, em média, maior que o dobro dos alunos da AC (22,2% e 9,4%, respectivamente), com um destaque negativo para Automação Industrial, com uma evasão quatro vezes maior (5% para os alunos da AC e 20% para os cotistas). Em números absolutos, Eletrotécnica foi o curso com a maior taxa de evasão, tanto entre os alunos de AC (14,6%) quanto os de cotas (32,4%). As evasões nos cursos de Automação Industrial, Eletrotécnica e Mecânica responderam pela maior parte do abandono escolar. Apenas no curso de Edificações os casos de cancelamento de matrículas foram superiores ao número de evasões.

No que tange à conclusão do curso no tempo regular de três anos, os alunos cotistas, de todos os cursos, apresentaram uma taxa inferior a 50%, ou seja, menos da metade dos alunos cotistas ingressantes em 2016 conseguiu se formar no período previsto para a conclusão do curso. Entre os alunos da AC, to-

dos os cursos apresentaram taxas de, no mínimo, 50%. A taxa de conclusão dos estudantes ingressantes pela AC foi três vezes maior no curso de Automação Industrial, quatro vezes no curso de Eletrotécnica e quase duas vezes maior no curso de Mecânica, denotando um fosso entre os desempenhos acadêmicos dos dois grupos estudados. Uma desigualdade que já se evidenciava nas notas de ingresso e que se manteve na trajetória acadêmica.

Tabela 9 – Abandono dos alunos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI do IFF *campus* Campos Centro ao final do Ciclo 2016-2018

Curso	Ampla Concorrência			Cotistas			Total		
	Alunos 2016	Abandono		Alunos 2016	Abandono		Alunos 2016	Abandono	
		Nº	%		Nº	%		Nº	%
Automação Industrial	20	3	15,0	20	6	30,0	40	9	22,5
Edificações	44	6	13,6	39	14	35,9	83	20	24,1
Eletrotécnica	48	9	18,8	34	16	47,1	82	25	30,5
Informática	18	3	16,7	19	6	31,6	37	9	24,3
Mecânica	40	4	10,0	41	12	29,3	81	16	19,8
TOTAL	170	25	14,7	153	54	35,3	323	79	24,5

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A Tabela 9 indica de forma consolidada quantos alunos abandonaram seus cursos durante o ciclo 2016-2018 e quanto isso representa, percentualmente, em relação aos alunos ingressantes em 2016. A menor média de abandono entre os cinco cursos é a de Mecânica, com um 1/5 dos alunos nessa situação (19,8%), e a maior é a de Eletrotécnica, com quase um 1/3 (30,5%). Esse destaque é observado tanto entre os cotistas quanto entre os alunos de AC, porém, nos dois cursos o número de cotistas que abandonaram é cerca de três vezes maior que os demais. Na média, os cotistas tiveram uma taxa de abandono de 35,3%, mais de 1/3 dos estudantes, enquanto os ingressantes pela AC tiveram uma taxa média de 14,7%. Entre os cotistas, os cursos de Automação Industrial (30%), Informática (31,6%) e Mecânica (29,3%) tiveram uma taxa de abandono menor do que a média

dentre os cotistas de todos os cursos (35,3%). Quanto aos alunos de AC, apenas os cursos de Edificações (13,6%) e Mecânica (14,7) apresentaram taxas de abandono menores que a média.

Tabela 10 – Permanência dos alunos ingressantes em 2016 nos cursos do EMI do IFF campus Campos Centro ao final do Ciclo 2016-2018

Curso	Ampla Concorrência			Cotistas			Total		
	Alunos 2016	Permanência*		Alunos 2016	Permanência		Alunos 2016	Permanência	
		Nº	%		Nº	%		Nº	%
Automação Industrial	20	17	85,0	20	14	70,0	40	31	77,5
Edificações	44	38	86,4	39	25	64,1	83	63	75,9
Eletrotécnica	48	39	81,3	34	18	52,9	82	57	69,5
Informática	18	15	83,3	19	13	68,4	37	28	75,7
Mecânica	40	36	90,0	41	29	70,7	81	65	80,2
TOTAL	170	145	85,3	153	99	64,7	323	244	75,5

Fonte: Elaboração própria, 2020.

\*Alunos formados ao final do Ciclo 2016-2018 ou alunos que não concluíram o curso e tiveram sua matrícula renovada para 2019<sup>8</sup>.

Para o cálculo do indicador de permanência, conforme proposição apresentada anteriormente, foi considerada a soma dos alunos que se formaram no tempo regular do curso com aqueles que, apesar de não terem conseguido o diploma no tempo mínimo previsto, persistiram em seus cursos no intuito de concluí-lo e renovaram suas matrículas em 2019. Nesse sentido, conforme a Tabela 10 acima, a maior permanência encontra-se entre os alunos do curso de Mecânica, com 80,2%. Na média, a permanência dos alunos ingressantes pela AC (85,3%) é maior que a dos ingressantes pelas cotas (64,7%).

Como já evidenciado, os estudantes do curso de Eletrotécnica no

8 Até o fechamento deste artigo ainda não haviam sido liberados os resultados acadêmicos do período letivo do ano de 2019 dos alunos do EMI do IFF campus Campos Centro. O calendário ainda encontra-se em ajuste devido a períodos anteriores de greve, tendo sido encerrado em 09/03/2020.

ciclo 2016-2018 tiveram um percurso escolar, aparentemente, com mais obstáculos, haja vista as notas de ingresso e o desempenho ao longo do EMI, um efeito potencializado sobre os alunos cotistas. Os cotistas de Eletrotécnica formam o único grupo entre os estudados para esse período que tiveram um indicador de permanência inferior a 60%. A Tabela 5 permite levantar um pouco do drama enfrentado por estes alunos: dos 34 matriculados em 2016, 24 foram reprovados no 1º ano; destes, 50% ainda estavam matriculados na 1ª série do curso em 2018, quando deveriam estar cursando o último ano do curso. Ainda, segundo a Tabela 5, até o início do ano letivo de 2018, seis alunos tinham abandonado o curso. Mas no final de 2018, eles eram 16, conforme a Tabela 9.

Apesar das altas taxas de evasão, cancelamento e trancamento de matrículas, bem como de reprovações entre os cotistas, ainda assim, a maior parte deles permanece nos cursos: em torno de 70% nos cursos de Mecânica, Informática e Automação Industrial, 64,1% em Edificações e 52,9% em Eletrotécnica. A Tabela 11, conforme os tipos de cotas, consolida a permanência e o abandono dos cotistas agrupados segundo os critérios econômicos (Art. 4º, parágrafo único da Lei 12.711/2012) e étnico-racial (Art. 5º) (Brasil, 2020). Observa-se que 50 alunos permaneceram pelas cotas cujo perfil étnico-racial era o critério preponderante, enquanto 56 permaneceram pelas cotas de caráter econômico prevalecente. Nesse caso, o argumento clássico dos opositores das cotas étnico-raciais, de que essas deveriam ser exclusivamente socioeconômicas devido às características históricas da sociedade brasileira, ao menos no caso do IFF *campus* Campos Centro, cai por terra se tomarmos o critério de permanência como um indício de sucesso escolar. Tanto os cotistas que entraram por cotas sociorraciais, 62,5%, quanto os que entraram por cotas socioeconômicas, 63,3%, tiveram resultados praticamente iguais quanto à permanência em suas trajetórias escolares.



Tabela 11 – Permanência dos alunos cotistas ingressantes em 2016 nos cursos do EMI do IFFluminense *campus* Campos Centro ao final do ciclo 2016-2018, por critérios econômicos e por critérios étnico-raciais, em relação ao total de alunos cotistas matriculados no início do curso

Tipo de Cota	Critério econômico				Tipo de Cota	Critério Étnico-Racial			
	Permanência		Abandono			Permanência		Abandono	
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%
Cota 1	56	63,3	26	31,7	Cota 1	50	62,5	30	37,5
Cota 2					Cota 3				
Cota 3	43	60,6	28	39,4	Cota 2	49	67,1	24	32,9
Cota 4					Cota 4				

Fonte: Elaboração própria, 2020.

## Considerações finais

Ao comparar os desempenhos na prova de ingresso aos cursos técnicos integrados do IFF *campus* Campos Centro, observa-se a existência de uma significativa desigualdade entre os alunos que cursaram todo o Ensino Fundamental na rede pública e os que passaram alguns anos ou todo o Fundamental nos bancos escolares das escolas privadas. Enquanto os cotistas tiveram um aproveitamento máximo de 60% do valor da prova de conhecimentos do Ensino Fundamental, todos os ingressantes pela AC tiveram um desempenho mínimo de 50%. Entre os alunos de AC, a maioria teve um desempenho no processo seletivo classificado como “bom” ou “ótimo” (69,4%), enquanto que, entre os cotistas, a maioria teve desempenho classificado como “ruim” (61,4%).

Os resultados do 1º ano do EMI dos alunos cotistas e não cotistas também denotam desempenhos bastante desiguais. Entre os alunos de AC, 82,4% foram aprovados para o 2º ano do EMI, enquanto os cotistas tiveram menos da metade de seus alunos aprovados: 46,4%. Além disso, as reprovações no 1º ano também deixam sequelas sobre o 2º ano: 78,6% dos alunos de AC reprovados em 2016 foram reprovados ou abandonaram o curso em 2017 e 71,8% dos cotistas tiveram o mesmo destino. Embora a taxa dos cotistas seja menor, está se falando de 51 estudantes

cotistas reprovados ou que abandonaram o curso no 2º ano letivo, em comparação com 22 alunos de AC. O índice de aprovação dos alunos de AC em relação aos cotistas continua mais elevado no 2º e 3º anos letivos, tendo como resultado maior taxa de conclusão de curso no período regular de três anos: 61,8% dos ingressantes pela AC se formaram ao final do ano letivo de 2018, mas menos de 1/3 dos cotistas (31,4%) obteve o mesmo sucesso.

Os resultados comparados dos alunos cotistas e de AC na prova de ingresso e no 1º ano do EMI evidenciam que esses são os dois momentos mais difíceis para os cotistas em sua trajetória escolar na instituição. Agora, quando analisados os dados de permanência, é possível demonstrar que a taxa dos cotistas no EMI foi significativa para o ciclo 2016-2018. Embora a média de abandono do EMI entre os cotistas tenha sido de 35,3%, enquanto que a dos alunos de AC foi de 14,7%, a taxa de permanência dos cotistas foi de 64,7%. Mesmo com uma diferença de 20,6 pontos percentuais em relação à AC, pode-se afirmar que a taxa de permanência é alta entre os cotistas, denotando a importância de se desenvolver uma pesquisa sobre as causas da permanência e não apenas sobre o abandono escolar, que é geralmente pesquisado. Também a permanência estratificada por cotas sinaliza uma relação próxima entre os alunos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (62,5%) e aqueles que entraram pelas duas cotas de caráter econômico (63,3%). Os desempenhos são praticamente iguais quanto à permanência no Ensino Médio profissionalizante do IFF *campus* Campos Centro.

Esta pesquisa evidencia os avanços que a implantação da política de cotas representa: sem elas, a maior parte dos estudantes que ingressou pelo sistema não teria a oportunidade de cursar o EMI do IFF se buscasse a vaga por AC. Por outro lado, há contradições nesse processo: a inclusão pelas cotas tem, na sua outra face, a exclusão pela alta taxa de abandono e reprovação. A Lei das Cotas proporcionou o acesso à educação profissionalizante de nível médio a alunos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental

em escolas da rede pública e que carregam a pesada herança da discriminação racial e de classe. Sem as cotas, portanto, a maior parte dos alunos cotistas não ingressaria no IFF, como demonstrado através da comparação com as notas de corte dos alunos que foram admitidos pelo sistema de ampla concorrência.

Os alunos cotistas enfrentam uma série de obstáculos desde o Ensino Fundamental, como pode ser visto no desempenho no processo seletivo e durante o Ensino Médio Integrado. Assim, tem-se como questão de pesquisa fundamental compreender os fatores que fazem com que esses alunos permaneçam, apesar de todos os obstáculos que se impõem a eles.

As cotas possuem papel crucial para oportunizar acesso às instituições federais de excelência e para as chances de ascensão social via sistema escolar para alunos oriundos das classes populares. Através das cotas é possível combater a desigualdade de oportunidade e a desigualdade de resultados que marcam a educação pública de nível básico quando comparada à educação oferecida pelas instituições privadas. A entrada no IFF traz a possibilidade de progredir para o Ensino Superior, pois os alunos das escolas federais têm, em média, 19 vezes mais chances de ingressarem na universidade quando comparados aos alunos de outras escolas públicas, um desempenho superior aos alunos egressos de escolas privadas que têm 15 vezes mais chances de entrar do que aqueles que estudaram em escolas públicas não federais (Ribeiro, 2011, p. 62).

Por causa da importância ímpar das cotas como instrumento de combate à abissal desigualdade social brasileira, é fundamental realizar investigações que tenham a permanência e o êxito como dimensões centrais, pois deixamos de culpabilizar a vítima pelo próprio fracasso e passamos a reproduzir uma perspectiva epistemológica e política que tem compromisso com a educação inclusiva (Carmo, 2016, p. 43). Para tanto, é necessário a defesa do investimento nas escolas públicas como os IFs, pois elas pos-

suem qualidade similar às escolas privadas e, juntamente com a melhora nas condições de vida das famílias, são responsáveis por dar condições efetivas para a redução da desigualdade social (Ribeiro, 2011, p. 79).

Mesmo com as possibilidades criadas pelo acesso ao IFF, existem grandes desafios que necessitam ser enfrentados, como reduzir as taxas de repetência e evasão, aumentar o número de concluintes nos cinco cursos ao final do ciclo de três anos do Ensino Médio Integrado e ampliar as pesquisas sobre a permanência e a política de cotas na educação básica, isto é, no Ensino Médio profissionalizante da Rede Federal.

## Referências

Brasil. Lei 10.288, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, 2010.

Brasil. Lei 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, 2012a.

Brasil. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a 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**. Brasília, 2012b.

Brasil. Lei 10.369, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, 2003.

Carmo, Gerson (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

Feres Junior et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

Feres Junior, João; Daflon, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias** (UFRGS), Porto Alegre, v. 17, nº. 40, 2015, p. 92- 123.

Feres Junior, João; Campos, Luiz Augusto; Daflon, Veronica Toste. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 2, 2013, p. 399-414.

Fraser, Nancy. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 108, 2013, p. 739-768.

Fraser, Nancy; Honneth, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** Madrid: Ediciones Morata; Fundación Paideia Galiza, 2006.

Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

Jaccoud, Luciana; Beghin, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

Ribeiro, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidade e resultados educacionais no Brasil. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n.1, 2011, p.41-87.

Paiva, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC; Pallas, 2010.

Paiva, Angela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Ribeiro, M. e Risso, S. A política e cotas no ensino médio profissionalizante: o desempenho escolar dos cotistas do campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense (2016-2018). **Anais do 43º Anual da ANPOCS**. Disponível em <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/43-encontro-anual-da-anpocs/st-11/st36-2/11835-a-politica-de-cotas-no-ensino-medio-profissionalizante-o-desempenho-escolar-dos-cotistas-do-campus-campos-centro-do-instituto-federal-fluminense-2016-2018>. (Acessado em 23/06/2021).

Scherer-Warren, Ilse; Passos, Joana Célia. **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis: UFSC, 2016.

Zoninsein, Jonas; Feres Junior, João (Orgs.). **Ação afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Recebido em 23/09/2020

Aprovado em 30/04/2021

